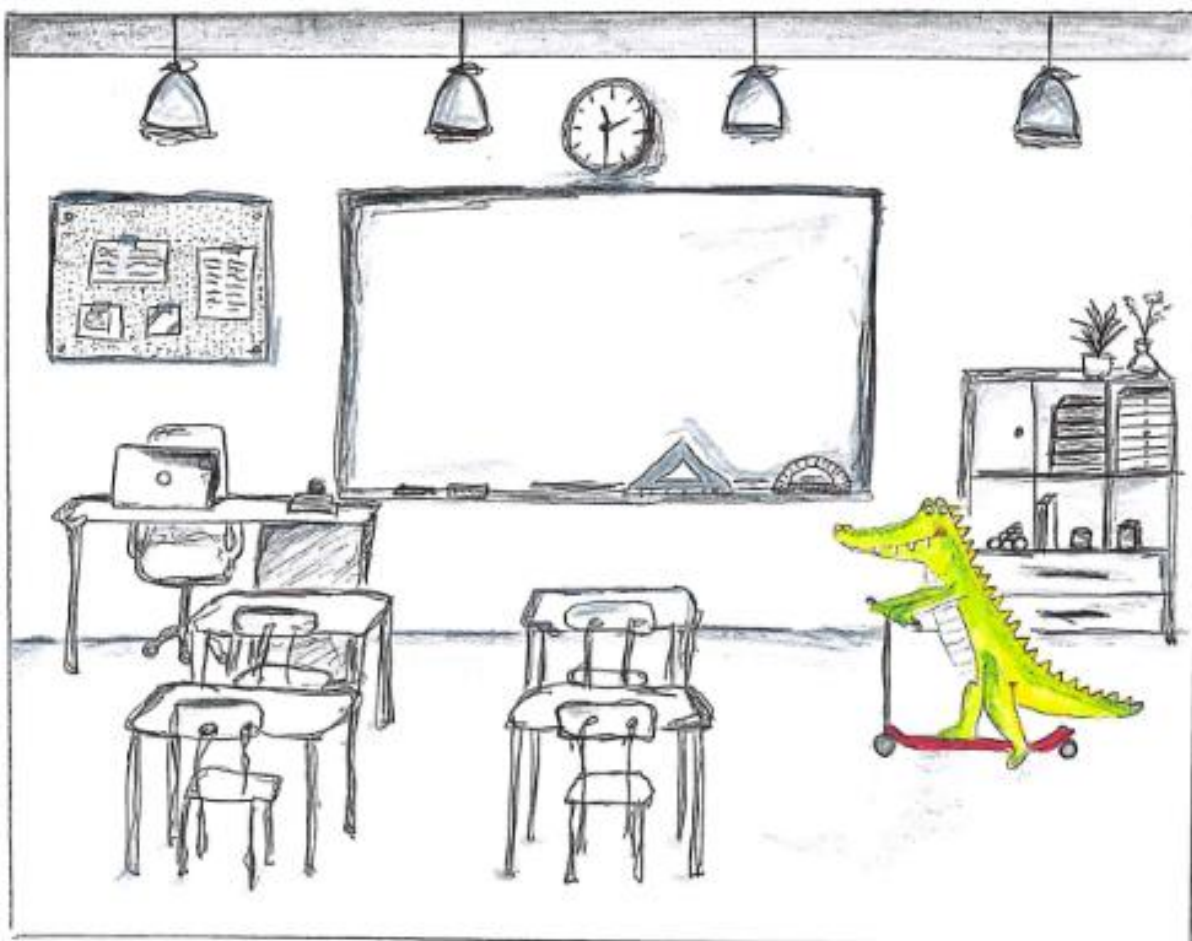


«Immer wieder Ron»

Wie die Soziale Arbeit zu einem konstruktiven Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im Schulzimmer beitragen kann.

Eine qualitative Forschungsarbeit zwecks Optimierung eines Praxisinstrumentes, das der Integration von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen in der Volksschule dient.



Titelbild: Grüter, A. (2023)

Bachelorarbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Begleitperson: Armin Sehrer

Alisha Grüter & Gianna Mina

Bachelor-Arbeit

Sozialpädagogik & Sozialarbeit
VZ 20-3 & VZ 20-2

Alisha Grüter & Gianna Mina

«Immer wieder Ron»

Wie die Soziale Arbeit zu einem konstruktiven Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im Schulzimmer beitragen kann.

Eine qualitative Forschungsarbeit zwecks Optimierung eines Praxisinstrumentes, das der Integration von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen in der Volksschule dient.

Diese Arbeit wurde am **8. Januar 2024** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2024

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

In verschiedenen Systemen zeigen sich heutzutage herausfordernde Verhaltensweisen mit erheblichen Auswirkungen, insbesondere an Schulen. Der Umgang damit ist anspruchsvoll und erfordert nicht nur ein tieferes Verständnis der Ursachen, sondern auch innovative Ansätze, um einer Überforderung der Fachpersonen entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollen Stigmatisierung und Exklusion der betroffenen Kinder vermieden werden, um ihre erfolgreiche Integration sicherzustellen.

Diese qualitative Forschungsarbeit konzentriert sich auf die Untersuchung eines Praxisinstrumentes in Form eines Bilderbuches mit dem Titel *Immer wieder Ron*. Ziel der Arbeit ist dessen Optimierung, um einen konstruktiven Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen im Schulzimmer zu ermöglichen.

Für die Ausarbeitung der Optimierungsvorschläge für das Praxisinstrument wurden neben der Auseinandersetzung mit Entstehungs- und Erklärungstheorien auch die Perspektiven und Erfahrungen der betroffenen Fachpersonen und Kindern anhand von Gruppendiskussionen ermittelt. Die Auswertung der Diskussionen erfolgte mittels des sechsstufigen Auswertungsverfahrens nach Mühlfeld et al.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Praxisinstrument relevant und geeignet ist, jedoch Optimierungen in Bezug auf die inhaltliche Relevanz, die Praxistauglichkeit sowie der Sensibilisierung der Thematik im Allgemeinen erforderlich sind. Konkrete Umsetzungspunkte für die Optimierungen wurden identifiziert. Nicht zuletzt wird durch die Arbeit deutlich, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Sozialen Arbeit von grosser Bedeutung ist und als vielversprechende Möglichkeit für künftige Entwicklungen betrachtet werden soll.

Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Personen, die uns bei der Erstellung der vorliegenden Bachelorarbeit unterstützt und zu deren Gelingen beigetragen haben. Ein besonderer Dank geht an Armin Seherer, der uns während der gesamten Zeit für Fragen zur Verfügung stand und uns mit seiner konstruktiven Kritik anregte. Ein weiterer Dank geht an Stefania Calabrese und Mario Störkle, die uns im Rahmen der Fachpool-Gespräche hinsichtlich der Theorien sowie des Forschungsvorgehens massgeblich unterstützt haben und wegleitend für unser Vorgehen waren. Ebenso bedanken wir uns herzlich bei allen Fachpersonen und Kindern, die sich für die Gruppendiskussionen zur Verfügung gestellt haben. Nur deshalb war die Durchführung dieser Forschungsarbeit möglich. Ihre Expertise, ihre Erfahrungen aus der Praxis und ihre Perspektiven auf herausfordernde Verhaltensweisen haben massgeblich zum Gehalt der vorliegenden Bachelorarbeit beigetragen. Und nicht zuletzt geht ein grosser Dank an alle Gegenleser/innen, die nicht nur Rechtschreibkorrekturen vornahmen, sondern mit ihrem Blick von aussen, wertvolle Anmerkungen bezüglich der Verständlichkeit und Stringenz machten.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT.....	I
DANK	II
INHALTSVERZEICHNIS	III
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
1 EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE UND MOTIVATION	1
1.2 RELEVANZ UND HANDLUNGSBEDARF DER SOZIALEN ARBEIT.....	3
1.3 FRAGESTELLUNG UND ZIELE	5
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	6
2 DARSTELLUNG DES PRAXISINSTRUMENTS.....	7
3 LEBENSALTER KINDHEIT	10
3.1 KINDHEIT.....	10
3.2 SCHULISCHE SOZIALISATION	11
4 THEORIEN ZU HEVE	12
4.1 BEGRIFFSKLÄRUNG	12
4.2 ERKLÄRUNGSANSÄTZE	19
4.2.1 ALLGEMEINE ERKLÄRUNGSMODELLE ZUR ENTSTEHUNG VON HEVE.....	19
4.2.2 SOZIALPÄDAGOGISCHE ERKLÄRUNGSMODELLE ZUR ENTSTEHUNG VON HEVE	30
5 FORSCHUNGSTEIL.....	35
5.1 FORSCHUNGSZIELE.....	35
5.2 FORSCHUNGSDESIGN.....	36
5.3 WAHL UND BEGRÜNDUNG FOKUSGRUPPE.....	36
5.4 FOKUSGRUPPEN	37
5.5 METHODISCHES VORGEHEN.....	39
5.6 AUFBEREITUNG UND AUSWERTUNG DER DATEN	40
6 DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	42
6.1 ERGEBNISSE AUS DER LITERATUR (FORSCHUNGSFRAGE 1).....	42
6.2 ERGEBNISSE AUS DER FOKUSGRUPPE 1: FACHPERSONEN (FORSCHUNGSFRAGE 2)	45
6.3 ERGEBNISSE AUS DER FOKUSGRUPPE 2: BETROFFENE KINDER (FORSCHUNGSFRAGE 3)	55

<u>7</u>	<u>INTERPRETATION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE UND RÜCKSCHLÜSSE FÜR DAS PRAXISINSTRUMENT</u>	<u>59</u>
<u>8</u>	<u>SCHLUSSFOLGERUNGEN UND BEZUG ZUR SOZIALEN ARBEIT.....</u>	<u>66</u>
<u>9</u>	<u>SCHLUSSTEIL</u>	<u>68</u>
9.1	REFLEXION DES ARBEITSPROZESSES.....	68
9.2	AUSBlick	70
<u>10</u>	<u>QUELLENVERZEICHNIS</u>	<u>72</u>
10.1	LITERATURVERZEICHNIS	72
<u>11</u>	<u>ANHANG.....</u>	<u>77</u>
A	SCHWERPUNKTE PRAXISINSTRUMENT / DIDAKTISCHER KOMMENTAR.....	77
B	LEITFADEN FACHPERSONEN	79
C	PLANUNGSSEQUENZ KINDER	81
D	TEXT FACHPERSONEN: INNERE LOGIK, KATEGORIEN UND AUSSCHNITTE GRUPPENDISKUSSION	83
E	TEXT KINDER: INNERE LOGIK, KATEGORIEN UND AUSSCHNITTE GRUPPENDISKUSSION	98

Alle Kapitel der vorliegenden Bachelorarbeit wurden von Gianna Mina und Alisha Grüter gemeinsam verfasst.

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
ect.	et cetera
GD	Gruppendiskussion (Fachpersonen)
GD1	Gruppendiskussion 1 (Kinder)
GD2	Gruppendiskussion 2 (Kinder)
HEVE	herausfordernde Verhaltensweisen
IF	Integrative Förderung
IS	Integrative Sonderschulung
SSA	Schulsozialarbeit
SuS	Schülerinnen und Schüler
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Dieses einführende Kapitel verschafft einen Überblick zu den Inhalten der vorliegenden Bachelorarbeit. Als erstes wird auf die Ausgangslage und die Motivation der Autorinnen zum Verfassen dieser Arbeit eingegangen. Weiter werden der Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit aufgezeigt, die konkreten Fragestellungen abgeleitet sowie der Aufbau der Arbeit erläutert.

1.1 Ausgangslage und Motivation

Diese Arbeit befasst sich mit herausfordernden Verhaltensweisen (nachfolgend HEVE abgekürzt) von Kindern in der Volksschule. Die öffentliche Volksschule kann und muss von allen Kindern unentgeltlich besucht werden (Dienststelle Volksschulbildung, 2023). Folglich müssen die Kantone allen Kindern eine schulische Ausbildung ermöglichen, die ihren Bedürfnissen und ihrem Potential entspricht (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6). Während Kinder mit besonderem erzieherischem Bedarf, körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen über Jahre hinweg separat beschult wurden, gilt heute der Grundsatz der schulischen Integration vor Separation (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 4). Grundlage dafür ist das 2002 eingeführte Behindertengleichstellungsgesetz sowie die interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik von 2007 (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6). Seit dem Finanzierungsrückzug der Invalidenversicherung 2008 liegt die Alleinverantwortung für die Sonderschulung bei den Kantonen (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 4). Dem Konzept der Volksschulbildung Luzern ist zu entnehmen, dass die Zahl der Lernenden mit schweren Störungen im Sozialverhalten, in der Sprache und im Sprechen sowie die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (ebd.). Besonders bei Lernenden mit Behinderungen treten erhebliche und komplexe Beeinträchtigungen in den Bereichen der kognitiven Entwicklung, des Verhaltens sowie der sozio-emotionalen Entwicklung auf (ebd.). Diese HEVE stellen, in der sich immer mehr inklusiv entwickelnden Schullandschaft, eine grosse Herausforderung für alle an und in der Schule Beteiligten dar. Nicht selten münden sie in Überforderung der Fachkräfte sowie Exklusion und Stigmatisierung der betroffenen Kinder. Schwierigkeiten der integrativen Schule äusserte jüngst auch Fumagalli et al. (2022) von der Neue Zürcher Zeitung:

Die Integrative Schule gehört seit Jahren zu den Reizthemen im Bildungsbereich. Lehrerverbände und Gewerkschaften warnen immer wieder vor einem Kollaps der Volksschule. Sie drängen auf zusätzliche Stellenprozente, die nötig seien, um den Unterricht in heterogen zusammengesetzten Klassen in der gebotenen Qualität überhaupt gewährleisten zu können. Kaum jemand bestreitet dabei den Sinn eines möglichst

integrativen Unterrichts. Doch oft stimmt der Mitteleinsatz nicht mit der Realität überein. (...). Die Anforderungen an die Lehrpersonen und die Schule werden immer komplexer. (S. 3-5)

Diese Ausführungen decken sich mit den persönlichen Erfahrungen der Autorinnen, die beide als Primarlehrerinnen an der Volksschule Luzern tätig sind bzw. waren. Der Alltag in der Praxis zeigt, dass einige Schulkinder zunehmend Mühe haben, sich an Regeln zu halten, impulsiv reagieren, sich emotional und körperlich schlechter steuern und regulieren können, eine verminderte Aufmerksamkeitsspanne haben und vermehrt auditive Aufnahmefehler zeigen. Dabei sind die HEVE der Kinder in ihren Ausprägungen und Diagnosen oft heterogen und schwer fassbar. Die persönlichen Erfahrungen zeigen, dass ein Kind mit HEVE die Aufmerksamkeit der Lehrperson um ein Vielfaches fordert. Dies kann innerhalb der Klasse zu sozialen Spannungen und zur Stigmatisierung des betroffenen Kindes führen. Nicht selten verbringen die Kinder mehr Zeit in der Schule und in den ergänzenden Betreuungsangeboten als zu Hause. Somit kommt der Schule eine grosse Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zu. Diesen genannten Herausforderungen zu begegnen, ist für alle beteiligten Personen ein grosser Kraftakt.

Anlässlich dieser Ausgangslage und der Frage, wie Lehrpersonen im alltäglichen Umgang mit Schulkindern, die HEVE zeigen, unterstützt werden können, hat Gianna Mina (in Zusammenarbeit mit der Mitstudentin Zoé Bibassis) im Rahmen des Projektmoduls an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ein Praxisinstrument entwickelt. Dieses hat zum Ziel, die Integration von Kindern mit HEVE in der Volksschule zu unterstützen. Die stark beschränkten zeitlichen Ressourcen im Rahmen des Projektmoduls führten jedoch dazu, dass zwar ein Prototyp eines Bilderbuches erstellt wurde, jedoch nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und den abweichenden bzw. HEVE erfolgt ist und zudem keine empirische Forschung in der Praxis vorgenommen wurde. Um dem Anspruch eines fundierten Praxisinstrumentes gerecht zu werden, widmen sich die Autorinnen in der vorliegenden Bachelorarbeit den Theorien und Erklärungsansätzen von HEVE, um Erkenntnisse zu gewinnen, die als Optimierungen für das Praxisinstrument genutzt werden können. Dabei interessieren sich die Autorinnen nicht nur für die theoretischen Erklärungsansätze, sondern wollen auch die Perspektiven der Fachpersonen und der betroffenen Kinder bezüglich der inhaltlichen Relevanz und der Praxistauglichkeit des Produktes erfassen.

1.2 Relevanz und Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel werden die Verantwortung und der Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit im Zusammenhang mit HEVE, insbesondere im schulischen Kontext, dargelegt.

Soziale Arbeit

Die Soziale Arbeit basiert auf den Grundsätzen der Menschenrechte, sozialer Gerechtigkeit und der gemeinschaftlichen Verantwortung (Ziegele & Good, 2019, S. 24). Sie legt einen Fokus auf die Anerkennung von Vielfalt und die sorgfältige Berücksichtigung der Bedürfnisse ihrer Zielgruppen (Ziegele & Good al, 2019, S. 24). Es soll der gesellschaftlichen Wandel gefördert werden, während gleichzeitig potenzielle oder bereits vorhandene Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen angegangen werden (Ziegele & Good al, 2019, S. 25). Dabei stehen die Stärkung und Befähigung von Individuen im Vordergrund, damit sie in der Lage sind, ihr eigenes Wohlergehen aktiv zu gestalten (ebd.).

Der Leitidee des Berufskodexes von AvenirSocial (2010) ist zu entnehmen, dass alle Menschen das Anrecht auf persönliche Integrität sowie Integration in ein soziales Umfeld haben und die Profession der Sozialen Arbeit sich dazu verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen (S. 7). Dabei bezieht sie sich nicht nur auf den Unterstützungsbedarf von Individuen, sondern setzt sich auch dafür ein, Lösungen für strukturelle Probleme zu finden, die sich im Zusammenhang mit der Einbindung von Individuen in soziale Systeme (z.B. Schulkontext) ergeben (ebd.).

Darüber hinaus strebt die Soziale Arbeit nach sozialer Kohäsion, die sich auf Konzepte wie Solidarität und soziale Integration bezieht und den Zusammenhalt zwischen Menschen fördert (Husi, 2010, S. 100). Dies beinhaltet unter anderem das Gestalten von Beziehungen, den Austausch von Interessen, die Reduzierung von Vorurteilen, die Förderung von Verständnis und die konstruktive Bearbeitung von Konflikten (Husi, 2010, S. 101). In der Folge bedeutet nachrangige Kohäsionshilfe die Beteiligung und Vernetzung einzelner Personen und Gruppen in der Zivilgesellschaft (ebd.).

Weiter besagt eine im Berufskodex aufgeführte Handlungsmaxime, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit zum Lösen von komplexen Problemen die interdisziplinäre Zusammenarbeit als Grundstein zu achten haben und sich dafür einsetzen müssen, Situationen möglichst umfassend in ihren Wechselwirkungen zu analysieren, zu bewerten und zu bearbeiten (AvenirSocial, 2010, S. 15).

Treptow (2006) betont, dass der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit, indem er zur Entwicklung von Lebenskompetenzen beiträgt, an Relevanz gewinnt (S. 49-55). Dies resultiert aus der klaren Verknüpfung zwischen Hilfe und Bildung, da in schulischen Kontexten nicht nur kognitive und instrumentelle Fähigkeiten vermittelt, sondern auch ethische und moralische Werte erworben werden. Die Aufgaben der Sozialen Arbeit bestehen demnach auch darin, Menschen bei der eigenständigen Entwicklung von Lebenskompetenzen zu unterstützen (ebd.).

Soziale Arbeit in der Schule

Die Prinzipien, die der Schulsozialarbeit (SSA) zugrunde liegen, stimmen mit denjenigen der allgemeinen Sozialen Arbeit überein (Drilling, 2009, S. 105). Dazu gehören insbesondere die Lebensweltorientierung, niederschwellige Ansätze, die Anwendung systemisch-lösungsorientierter Methoden sowie die Förderung von Diversität und Partizipation (Ziegele, 2014, S. 24). Nach Hafen (2005) umfasst die SSA drei Hauptfunktionen: die Prävention (Vorbeugung/Vermeidung), die Früherkennung (Milderung/Lösung) und die Behandlung bei (bio-)psychosozialen Problemen (S. 54). Diese drei Funktionen zielen nicht nur auf individuelles Verhalten einzelner Personen ab, sondern berücksichtigen auch die sozialen Systeme und ihre komplexen strukturellen Bedingungen, in denen diese Individuen agieren (Hafen, 2005, S. 54).

Die Soziale Arbeit in der Schule (SSA) hat auch eine wichtige Rolle bei der Förderung der gesellschaftlichen Inklusion, Sozialisation und Kohäsion der Schüler/innen und setzt sich für die Chancengleichheit und die Partizipation dieser Kinder ein (AvenirSocial, 2016, S. 2). Dies erfolgt gemäss Ziegele und Good (2019) durch eine verhaltens- und verhältnisorientierte Herangehensweise, die in transdisziplinärer Zusammenarbeit mit der schulischen Institution erfolgt (S. 24-25). Sie unterstützt Kinder unter anderem in schwierigen Lebenssituationen, fördert ihre sozialen Kompetenzen und stärkt ihre psychosoziale Gesundheit (Ziegele, 2014, S. 23-24). Insbesondere bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten oder sozialen Benachteiligungen, kann die Soziale Arbeit in der Schule einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung ihrer Bildungschancen und Lebensperspektiven leisten (Böttcher et al., 2022; S.15). Infolgedessen strebt sie danach eine Schulkultur zu fördern, die die Möglichkeiten zur Partizipation und Vernetzung der Zielgruppe stärkt (Ziegele & Good, 2019, S. 27). Sie ist darauf bedacht, innerhalb der vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen die Partizipation der betroffenen Anspruchsgruppen zu gewährleisten (Ziegele & Good, 2019, S. 32).

Abschliessend erfolgen ein Zitat aus dem Interview mit von Andrea Lanfranchi (Bildungsexperte) und der Neuen Zürcher Zeitung, das die Notwendigkeit und Bedeutung der Sozialen

Arbeit im Kontext der Integrativen Schule bekräftigen: «Es braucht Entlastung für die Schule, denn sie alleine kann nicht für alles verantwortlich sein» (Aschwanden & Gerny, 2023, S. 5).

1.3 Fragestellung und Ziele

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Fragestellungen dieser Bachelorarbeit vorgestellt, welche als Leitfaden für die Untersuchung dienen. Weiter werden die damit einhergehenden Ziele erläutert, die dabei helfen, die gewünschten Erkenntnisse zu erlangen und einen Beitrag zur bestehenden Wissensbasis zu leisten.

Aufgrund der einleitend beschriebenen Ausgangslage (vgl. Kapitel 1.1) möchten die Autorinnen einen Beitrag zum Gelingen der sozialen Inklusion von Kindern mit HEVE an der Volksschule leisten. Durch die Sensibilisierung für Andersartigkeit und Heterogenität sollen die Akzeptanz und das Verständnis gefördert werden, was der Stigmatisierung entgegenwirkt und die soziale Inklusion von betroffenen Kindern unterstützt.

Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Fragestellung:

Wie kann das vorliegende Praxisinstrument optimiert werden, sodass es zu einem konstruktiven Umgang mit Kindern mit HEVE im Schulzimmer beiträgt und damit konkret einen Beitrag zur Inklusion zu leisten vermag?

Aus dieser umfassenden Leitfrage ergeben sich folgende Teilfragen:

1. Welche HEVE und welche Entstehungs- und Erklärungsansätze dafür finden sich in der Sozial- und Entwicklungspädagogik? (Theorieteil / Forschungsfrage 1)
2. Wie beurteilen Fachpersonen die Praxistauglichkeit und die Relevanz des Praxisinstrumentes? (Forschungsteil / Forschungsfrage 2)
 - Welche HEVE zeigen sich im Praxisalltag?
 - Welche Relevanz haben die dargestellten Situationen des Praxisinstrumentes in der Praxis?
 - Welche weiteren Alltagssituationen sind im Praxisinstrument unzureichend dargestellt oder fehlen gänzlich?
 - Welche Elemente werden im Umgang mit HEVE im Schulalltag als bedeutsam und hilfreich betrachtet?
 - Berufsbezug: Wie kann das Instrument in der Praxis eingebaut werden?

3. Welches ist die Perspektive von betroffenen Kindern in Bezug auf die inhaltliche Relevanz des Praxisinstrumentes? (Forschungsteil / Forschungsfrage 3)
- Werden die dargestellten Alltagssituationen als relevant empfunden? Welche fehlen?
 - Wo können sie sich in der Geschichte / dem Protagonisten wiedererkennen? Wo nicht?

Die erste Teilfrage nach den theoretischen Grundlagen von HEVE wird durch eine theoretische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur im Kapitel 4 beantwortet. Die zweite und dritte Teilfrage bilden den Kern des Forschungsteils der vorliegenden Bachelorarbeit. Hierbei geht es darum, die Perspektive der betroffenen Kinder und Fachpersonen in Bezug auf die Praxistauglichkeit und die Relevanz des vorliegenden Praxisinstrumentes zu erfassen. Die Autorinnen sind daran interessiert, von den Fachpersonen zu erfahren, welche HEVE im Praxisalltag auftreten, welche Elemente im Praxisalltag im Umgang mit HEVE als bedeutsam und hilfreich betrachtet werden und wie das Praxisinstrument im Berufsalltag eingebaut werden kann. Die betroffenen Kinder werden dazu eingeladen, mit der Unterstützung der Autorinnen zu reflektieren, welche alltäglichen Situationen sie in der Schule als besonders anspruchsvoll empfinden und ob die geschilderten Sachverhalte auch für sie von Bedeutung sind. Zudem streben die Autorinnen danach zu erfahren, ob und in welchen dargestellten Situationen sich die Kinder mit dem Hauptcharakter der Geschichte identifizieren können.

Diese Bachelorarbeit beabsichtigt nicht, die Wirkung des Praxisinstrumentes zu erforschen. Eine solche Untersuchung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da sie erheblich mehr Zeitressourcen erfordern würde. Selbst mit der sorgfältigen Festlegung von Parametern wäre es anspruchsvoll, eine alleinige Wirkung auf das Instrument zurückzuführen oder dessen Wirkung messbar zu gestalten. Ebenfalls wird auf eine Erhebung der Perspektiven von nicht bzw. indirekt betroffenen Kindern der Klasse, sowie der Eltern verzichtet. Das erfolgt einerseits, um den Umfang der Arbeit einzuschränken und andererseits, weil sich der Prototyp primär an die Zielgruppe der Fachpersonen und den unmittelbar betroffenen Kindern richtet. Diese Bachelorarbeit befasst sich ausschliesslich mit der inhaltlichen Ausarbeitung, ohne dass dabei Illustrationen erstellt werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich in einem ersten Teil den Theorien zu HEVE. Dies umfasst eine gründliche Annäherung an die entsprechenden Begrifflichkeiten sowie eine

vertiefte Auseinandersetzung mit den Entstehungs- und Erklärungsansätzen von HEVE. Hierbei werden sowohl allgemeine als auch sozialpädagogische Erklärungsmodelle herangezogen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die explorative Untersuchung in der Praxis präsentiert, der als Forschungsteil fungiert. Dabei werden zunächst die Forschungsziele erneut benannt, das Forschungsdesign vorgestellt und die Methodik für die Datenerhebung und Auswertung erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse sowohl aus der Theorie als auch aus den Gruppendiskussionen dargestellt. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für Interpretation und die Ableitung von Rückschlüssen für das Praxisinstrument. Diese Rückschlüsse ermöglichen die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung der Bachelorarbeit, wobei eine kritische Würdigung einen weiteren Teil dieses Kapitels ausmacht.

Die Beantwortung der Fragestellung ermöglicht es schliesslich, in einem weiteren Kapitel Schlussfolgerungen im Kontext der Sozialen Arbeit zu ziehen. Der Schlussteil der vorliegenden Bachelorarbeit besteht aus einer Reflexion des Arbeitsprozesses und einem Ausblick. Dabei werden verschiedene Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Nutzung des Praxisinstrumentes aufgezeigt, um die Nachhaltigkeit dieser Arbeit zu unterstützen.

2 Darstellung des Praxisinstruments

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung des zu optimierenden Praxisinstruments. Es handelt sich dabei um einen Prototyp eines Lehrmittels, das im Rahmen des Projektmoduls des Bachelorstudiums der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit von Gianna Mina und einer Mitstudentin umgesetzt wurde. Den Projektleiterinnen war es ein Anliegen, einen Beitrag zum Gelingen der sozialen Inklusion von Kindern mit HEVE an der Volksschule zu leisten. Entstanden ist der Prototyp für ein Praxisinstrument in Form eines Bilderbuches mit dem Titel «*Ron und die Schule*».

Die Entscheidung für das Medium in Form eines Bilderbuchs fiel unter anderem aufgrund der Auseinandersetzung mit Geoffrey et al. (2019), die sagen: «Kinder brauchen Bücher, in denen sie sich mit ihren äusseren Merkmalen, ihren Familien, ihren alltäglichen Erfahrungen, ihren leichten und schweren Gefühlen, ihrem Können und ihren Fragen wiederfinden» (S. 3). Bücher, die Kindern vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten, können diese in ihrer Identitätsentwicklung und ihrem Selbstwertgefühl stärken. Dies stellt die Grundlage dar, damit Kinder Einfühlungsvermögen für Menschen entwickeln können, die nicht den Normalitätsvorstellungen entsprechen und somit Identifikationsmöglichkeiten schaffen und dazu anregen, über Vielfalt nachzudenken (ebd.). Recherchen seitens der Projektleiterinnen haben ergeben,

dass nur wenige Kinderbücher vorhanden sind, die sich mit HEVE von Kindern im Schulalltag auseinandersetzen. Eine Ausnahme davon bilden Kinder- und Sachbücher, die spezifische Diagnosen, wie beispielsweise ADHS thematisieren. HEVE sind nicht grundsätzlich an ein Krankheitsbild wie ADHS gekoppelt. Zwar können Krankheitsbilder HEVE verursachen, jedoch darf daraus nicht der Rückschluss gezogen werden, dass jeglichen Arten von HEVE ein Krankheitsbild zu Grunde liegt. Da die Ursachenforschung für HEVE in Bezug auf das Erscheinungsbild in der Schule zweitrangig ist und es vielmehr darum geht, mit der vorliegenden Situation einen konstruktiven Umgang zu finden, haben sich die Projektleiterinnen dazu entschlossen, die Krankheitsbilder nicht zu berücksichtigen, sondern HEVE im Allgemeinen als Gegenstand des Praxisinstruments festzulegen.

Für die Inhalte und Schwerpunkte des Lehrmittels stützten sich die Projektleiterinnen auf die Unterlagen der Dienststelle Volksschulbildung «Auffälliges Verhalten – eine Herausforderung im Team» (Dienststelle Volksschulbildung, 2017). Bei diesen Dokumenten handelt es sich um einen Leitfaden für Lehrpersonen der Stadtschulen Luzern im Umgang mit HEVE von Schulkindern. Ergänzt wurden diese Inhalte durch Gespräche mit Fachpersonen der Unterstufe und den eigenen Erfahrungen aus der Schulpraxis. Darauf aufbauend wurden Problemsituationen und drei Kernschwerpunkte definiert, die im Buch thematisiert werden:

- (1) Grundhaltungen der Fachpersonen
- (2) Prävention im Schulalltag
- (3) Reaktionen auf HEVE

Aus diesen drei Kernschwerpunkten wurden in einem weiteren Schritt zwölf pädagogische und didaktische Hinweise erarbeitet, die für den Schulalltag relevant sind und auf welche im Lehrmittel verwiesen wird. Die zwölf Hinweise lassen sich jeweils einem der drei Schwerpunkte zuordnen (vgl. Anhang A):

- (1) Werte und Normen
- (2) Übergänge begleiten
- (3) Struktur und Rituale
- (4) Unerwünschtem Verhalten und Unterrichtsstörungen begegnen
- (5) Unterrichtsgestaltung
- (6) Reizreduktion / Gestaltung des Arbeitsplatzes
- (7) Umgang mit Streit und Konflikten
- (8) Umgang mit (negativen) Gefühlen
- (9) Beziehungsgestaltung

- (10) Umgang mit Widerstand und Verweigerung / fehlender Motivation
- (11) Systemisches Arbeiten / Elternzusammenarbeit
- (12) Kreativität / Humor

Die Geschichte von Ron veranschaulicht einen Schultag im Leben eines Krokodils, das sich immer wieder in herausfordernden Situationen wiederfindet. Auf jeder Doppelseite (siehe Abbildung 1) sind Anregungen für ein Klassengespräch platziert, die dazu dienen, die dargestellten Situationen gemeinsam mit der Klasse zu erörtern. Dabei geht es darum, das Bewusstsein zu stärken, warum diese Situationen, besonders für Ron, als herausfordernd gelten. Des Weiteren verweist jede Doppelseite auf einen didaktischen Kommentar am Ende des Praxisinstrumentes. Dieser bietet psychoedukative Ausführungen und zeigt konkrete präventive sowie reaktive Handlungsoptionen auf (vgl. Anhang A).



Abbildung 1: Doppelseite aus dem Praxisinstrument «Immer wieder Ron»

Das Buch übt folglich eine Doppelfunktion aus; zum einen soll es den Fachpersonen als methodische Handhabung dienen, HEVE einzelner Kinder in der Klasse zu thematisieren und die oft heterogenen Verhaltensweisen greif- und verstehbar zu machen. Zudem soll es

pädagogische und didaktische Hinweise geben, wie präventiv und reaktiv mit HEVE umgegangen werden kann. Das Buch ist folglich an zwei Zielgruppen adressiert. Die primäre Zielgruppe besteht aus den Fachlehrpersonen der Unterstufe (Kindergarten bis 2. Klasse) sowie der Schulsozialarbeit, die sekundäre Zielgruppe aus Kindern, die HEVE zeigen, sowie aus den betroffenen Klassen.

3 Lebensalter Kindheit

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, richtet sich das Praxisinstrument zum einen an die Fachpersonen, zum andern an betroffene Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren. Im folgenden Kapitel wird das Lebensalter der Kindheit, welches für die vorliegende Arbeit zentral ist, mit seinen Entwicklungsaufgaben und -anforderungen abgebildet. Zudem wird die schulische Sozialisation thematisiert, damit die im nächsten Kapitel dargestellten Theorien zu HEVE kontextualisiert werden können.

3.1 Kindheit

Laut Hurrelmann et al. (2003) ist die frühe Kindheit (0-6 Jahre) von Entwicklungsaufgaben wie dem Aufbau von emotionalem Urvertrauen, der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht, der sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten sowie der grundlegenden sensorischen und motorischen Fähigkeiten geprägt (S. 73). Für die späte Kindheit (6-11 Jahre) sind dies Entwicklungsaufgaben wie der Umgang mit dem Schulsystem, das Einüben von Rollenverhalten, das Eingehen von zwischenmenschlichen Beziehungen und Freundschaften sowie der Aufbau von Gewissen, Moral und Wertprioritäten (ebd.). Auffallend ist, dass im Lebensabschnitt der Kindheit alle Entwicklungsphasen von Aufgaben geprägt sind, die sich als «Aufbauarbeiten» präsentieren. Dabei wächst das Kind in die Welt hinein und die verschiedenen Phasen bringen Veränderungen mit sich (Schulz, 2018, S. 5).

Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung wird eine grosse Bedeutung zugesprochen und als wichtiger Bezugspunkt in der wissenschaftlichen Konzeption menschlicher Entwicklung angesehen. Es enthält für die Lebensphasen typische Problemstellungen, die im Leben vieler Menschen eine wichtige Rolle spielen (Kleeberg-Niepage, 2021, S. 42). Erikson versteht die Entwicklung als Prozess zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt (ebd.). So zeigen sich im Lebensalter der Kindheit gemäss Erikson folgende bedeutsame Auseinandersetzungen, wobei ein spezifischer Konflikt, eine sogenannte «Krise», gelöst wird und die Art der Lösung den weiteren Entwicklungsprozess beeinflusst (Kleeberg-Niepage, 2021, S. 39-40):

- Urvertrauen vs. Misstrauen (1. Lebensjahr)
- Autonomie vs. Scham und Zweifel (1.-3. Lebensjahr)
- Initiative vs. Schuld (3.-6. Lebensjahr)
- Fleiss vs. Minderwertigkeit (6.-11. Lebensjahre)

Hinweise auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern finden sich in der Theory of Mind (Emotionale Perspektivenübernahme), welche als Fähigkeit verstanden wird, die es uns ermöglicht, soziale Situationen zu verstehen und uns darin zu bewegen (Klinkhammer et al., 2022, S. 40). Mit der Theory of Mind erarbeiten sich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren grundlegende Einsichten darüber, dass andere Menschen eigene Gedanken, Überzeugungen und Emotionen haben, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Sie spielt für die Interaktion mit Menschen, das Verstehen von Geschichten oder andere Formen indirekter Kommunikation eine zentrale Rolle (Klinkhammer et al., 2022, S. 41-45). Es ist erkenntlich, dass die Kindheit eine Phase ist, die von verschiedenen Entwicklungsaufgaben und -anforderungen geprägt ist. Diese Entwicklungsaufgaben erstrecken sich über die gesamte Kindheit und umfassen unter anderem den Aufbau von Vertrauen, die Identitätsbildung, Soziales Lernen, die Entwicklung von Fähigkeiten sowie den Umgang und die Bewältigung von Herausforderungen, die Erikson als Krisen beschreibt (Klinkhammer et al., 2022, S. 41-45). Zusammengefasst verdeutlicht dieses Kapitel die Vielschichtigkeit und Bedeutung der kindlichen Entwicklung, die in den folgenden Kapiteln im Kontext des Praxisinstrumentes und seiner Anwendung relevant werden.

3.2 Schulische Sozialisation

Sozialisation ist ein kontinuierlicher Prozess, der die Integration eines Individuums in die Gesellschaft betrifft (Humrlich & Kramer, 2017, S. 7). Das Individuum ist ein Produkt der Gesellschaft, wobei es die Möglichkeiten hat, sich von ihr zu distanzieren, sich auf sie zu beziehen oder in ihr zu agieren. Die Schule spielt eine zentrale Rolle in diesem Sozialisationsprozess, indem sich das Kind von familiären Bindungen löst und sich als Teil einer grösseren Gemeinschaft zu verstehen beginnt (ebd.). Da sich die Schule als eine eigenständige Sozialisationsinstanz grundlegend von der Familie unterscheidet, werden die familiären Erfahrungen als primäre Sozialisationserfahrungen bezeichnet, während in die Schulzeit die sekundären Sozialisationserfahrungen fallen (Humrlich & Kramer, 2017, S. 8).

Gemäss Humrlich und Kramer (2017) haben Heranwachsende bestimmte soziale Aufgaben zu bewältigen, und die Schule stellt dabei eine wichtige Komponente dar, insbesondere in der Kindheit (S. 10). Dies bedeutet, dass neben dem Erwerb von Wissen auch, wie vorgängig erwähnt, die Bewältigung typischer Entwicklungsaufgaben in verschiedenen

Lebensabschnitten erforderlich ist. In der Kindheit beinhaltet dies die Auseinandersetzung mit den allgemeinen Anforderungen der Gesellschaft (Humrigh & Kramer, 2017, S. 10).

So liegt gemäss Böhnisch (2019) in der Schule nicht die individuelle Persönlichkeit des einzelnen Kindes im Mittelpunkt, sondern die Rolle als Schüler/in, die Verhaltenserwartungen und -anforderungen festlegt (S. 69). Die Erwartungen basieren auf den Bedürfnissen und Zielen der Schule und dienen dazu, Schüler/innen aus verschiedenen Milieus insbesondere in ihren schulischen Leistungen vergleichbar zu machen (Böhnisch, 2019, S. 69-70). Abweichendes Verhalten wird oft als problematisch angesehen, da erwartet wird, dass Schüler/innen sich innerhalb dieser Rolle bewegen (Böhnisch, 2019, S. 70-71). Des Weiteren wirkt sich die Schule auf das Leben ausserhalb des Schulgeländes aus und erwartet, dass Kinder und ihre Familien soziale Regelungen treffen, um das funktionale Verhalten der Schülerrolle nicht zu gefährden. Dies zeigt, dass die Schule strukturell eine Spannung zwischen dem Druck zur Konformität und dem Risiko der Abweichung erzeugen kann, die auf ihrer funktionalen Logik beruht und für Schüler/innen herausfordernd sein kann (ebd.).

4 Theorien zu HEVE (Forschungsfrage 1)

Dieses Kapitel setzt sich zum einen mit den in der Entwicklungs- und Sozialpädagogik gängigen Begrifflichkeiten und zum anderen mit den Theorien und Erklärungsansätzen zu HEVE auseinander. Es werden Theorien beleuchtet, die dazu dienen, menschliches Verhalten grundsätzlich zu verstehen sowie Theorien, die spezifisch versuchen die herausfordernden Verhaltensweisen zu erklären. Dabei wird der Fokus auf sozialpädagogische und entwicklungspädagogische Erklärungsansätze gelegt, da diese für die vorliegende Arbeit und die Zielgruppe des Praxisinstruments als relevant betrachtet werden und sich daraus konkrete Anforderungen an die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ableiten lassen. Auf medizinische Erklärungsmodelle wird verzichtet, da diese für die Erarbeitung sozialpädagogischer Handlungsmöglichkeiten im Kontext der öffentlichen Schule nur geringe Relevanz aufweisen.

4.1 Begriffsklärung

Ein Blick in die Praxis sowie in die Theorien zeigt, dass Kinder, die ihrer Umwelt Schwierigkeiten machen und mit sich selbst Schwierigkeiten haben, in der Vergangenheit mit unterschiedlichsten Begriffen bezeichnet wurden. Beispielhaft zu nennen sind: verhaltensauffällig, verhaltensgestört, verhaltensaggressiv, verhaltensoriginell, dissozial, deviant oder psycho-sozial auffällig. Ziel dieses Kapitels ist es, die in der Praxis häufig verwendeten Begriffe eingehend und kritisch zu betrachten und eine für diese Arbeit und somit für das Praxisinstrument gültige Begrifflichkeit zu definieren.

Verhaltensstörung

Myschker (2002) ist zu entnehmen, dass der Begriff der *Verhaltensstörung* im administrativen und im wissenschaftlichen Bereich die grösste Verbreitung gefunden hat (S. 41). Geprägt wurde er international 1950 auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie in Paris als Sammelbegriff für alle «Abwegigkeit sowie Handlungen und Haltungen von Ungehorsam bis hin zu den schwersten Formen der Kriminalität» (ebd.). In der Zwischenzeit hat sich gezeigt, dass es erforderlich ist, den Begriff enger zu definieren und nur dann zu verwenden, wenn bestimmte Kriterien gegeben sind. Dazu gehören, dass Verhaltensschwierigkeiten anhaltend auftreten, in verschiedenen Umgebungen und Situationen vorkommen und nicht bewusst oder absichtlich von der betroffenen Person eingesetzt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Stattdessen scheinen sie die Betroffenen unkontrolliert und überwältigend zu überfluten (ebd.). Folglich sind vorübergehender Ungehorsam oder Ungezogenheiten nach diesem Verständnis keine Verhaltensstörungen mehr, sondern es bedarf klar den eben genannten Kriterien.

Es handelt sich beim Begriff der *Verhaltensstörung* also um einen Begriff, der besagt, dass nicht nur vorübergehend eine Problemkonstellation gegeben ist, sondern vielmehr, dass sowohl das individuelle als auch soziale Leben längerfristig beeinträchtigt sind. Hinsichtlich der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern mit HEVE rät Myschker (2002) deshalb vom Gebrauch der pauschalisierenden Kurzformel *Verhaltensgestörte* ab (S. 43). Mit dieser Begrifflichkeit werde der pädagogische Sachverhalt verkürzt und die persönlichkeitspezifische Komplexität verwischt; ein Kind mit Verhaltensstörungen muss nicht zwingend verhaltensgestört sein (ebd.). Diese Gleichsetzung bringt die Gefahr einer eingeengten Sicht und Beurteilung mit sich, was für die betroffenen Kinder und Jugendlichen negative Konsequenzen haben kann. Zudem signalisiert der Begriff, dass eine adäquate Sozialisation nur dann möglich ist, wenn die Beeinträchtigung oder eben die Störung eliminiert, beziehungsweise aufgehoben ist (ebd.). Auch Theunissen (2021) äussert am Begriff *verhaltensgestört* insofern Kritik, als dass er die Störung in den Menschen selbst verlagert, ohne die Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt für die Entstehung von Verhaltensstörungen zu berücksichtigen (S. 56). Der Begriff der *Störung* verweist in einer modernen, sozial-psychiatrischen Auffassung auf das bio-psycho-soziale Zusammenwirken problemauslösender Bedingungen sowie auf Interaktionsstörungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt (ebd.). Folglich spricht Theunissen die Empfehlung aus, den Begriff *Verhaltensauffälligkeit* zu verwenden (ebd.).

Verhaltensauffälligkeit

Reinhard Fatke (2022) schliesst sich der Kritik von Theunissen und Myschker in Bezug auf den stigmatisierenden Charakter des Begriffs *verhaltensgestört* an und verweist ebenfalls auf die Problematik der Individuumszentrierung (S. 30). Die Bezeichnung *verhaltensauffällig* hat seines Erachtens den Vorteil, dass sie die Wechselwirkungen zwischen der Person und der Umwelt berücksichtigt. Eine Person verhält sich in einer bestimmten Art und erst die Reaktion der Umwelt gibt Aufschluss darüber, ob das Verhalten als auffällig betrachtet wird oder nicht. Unter dem Deckmantel eines wertneutralen Begriffs wurde der Begriff der *Verhaltensauffälligkeit* gerade in den letzten Jahren sehr gebräuchlich (ebd.). Fröhlich-Gildhoff (2018) betrachtet dies als zu kurzsichtig und fordert eine kritischere Auseinandersetzung (S. 15). Er verweist auf die Bedeutsamkeit der Frage, was denn *verhaltensauffällig* im Gegensatz zu *verhaltensunauffällig* sei, und verdeutlicht damit, dass dem Terminus *Auffälligkeit* immer ein normativer Bezugspunkt zugrunde liege (ebd.).

(1) Soziale Normen

Soziale Normen sind über eine Bezugsgruppe definiert. Von der Familie über die Schulklasse bis hin zu Gesellschaft. Einerseits sind sie feste Regeln und Gesetze, andererseits können sie deutlich variieren. In Bezug auf die Schule kann es also als normal angesehen werden, wenn ein Kind zu Beginn des Schuljahres häufig seinen Arbeitsplatz verlässt – hingegen sollte das Kind Ende des ersten Schuljahres verinnerlicht haben, dass es als normal, also der Norm entsprechend ist, den Arbeitsplatz während des Unterrichts nicht zu verlassen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 15).

(2) Statistische Normen

Statistische Normen beschreiben die Auftretenswahrscheinlichkeit von bestimmten Verhaltensweisen oder Merkmalen. Voraussetzung dafür ist, dass diese Merkmale klar klassifizierbar sind und entsprechend gemessen werden können. Dies ist bei körperlich-physiologischen Merkmalen wie z.B. der Körpergrösse relativ einfach. Betrachtet man die psychischen Merkmale oder Verhaltensweisen wird es kompliziert (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 15-16).

(3) Funktionale Normen

Entsprechend der funktionalen Norm gilt als normal, wer bestimmte gesellschaftliche, kulturelle oder Bezugsgruppen spezifische Anforderungen oder Funktionen erfüllt (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 16).

(4) Ideale Normen

Ein Beispiel für die ideale Norm sind Schönheitsideale. Demnach ist normal, wer insgesamt oder in bestimmten Merkmalen Kennzeichen von Vollkommenheit erfüllt (Fröhlich-Gildhofft, 2018, S. 16).

(5) Subjektive Normen

Die subjektiven Normen beschreiben eine individuelle Normalität, die sich mit anderen Normen decken kann und sehr abhängig ist von den biografischen Erlebnissen der Person (ebd.).

Aus diesen Betrachtungen wird deutlich, dass letztlich alle Normen Übereinkünfte zwischen Menschen sind und demnach sozialen Gesetzmässigkeiten unterliegen sowie mit Erwartungsnormen einhergehen. Sie bestimmen weitgehend, was aus der Beobachterperspektive als abweichend oder auffällig eingeschätzt wird. Diese Erwartungsnormen sind jedoch nicht einheitlich in der Gesellschaft verbreitet, sondern subjektiv und darüber hinaus kultur- und milieuspezifisch (Ricking & Wittrock, 2021, S. 16). Dies bedeutet zugleich, dass sich Normen, z.B. im historischen Kontext oder zwischen Populationen, verändern können und somit alles andere als statisch sind.

Kriz (2004) verdeutlicht die Problematik von begrifflichen Zuschreibungen an folgendem Beispiel: Wenn gesagt wird «Hans *hat* eine Verhaltensstörung» – so kommt es zu einer «Verdinglichung», zu einer starren statischen Festschreibung. Ebenso lässt die Formulierung «Hans *verhält* sich gestört» Fragen aufkommen wie «Wann?» und «In welchem Zusammenhang?». Deren nähere Erörterung führt zu einem komplexen Gefüge aus unterschiedlichsten Situationen, in denen manches von Hans' Verhalten verständlich wird (S. 61-62). Hier wird die Schwierigkeit deutlich, klare Kriterien für ein Abweichen der Norm festzulegen und damit Verhaltensweisen als *auffällig* zu definieren. Nach Kriz (2004) macht es den Begriff zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und somit ungeeignet für den Sprachgebrauch (S. 61).

Abweichendes Verhalten

Ein weiterer, viel verwendeter Begriff ist der des *abweichenden Verhaltens*. Gemäss Peuckert (2000) werden damit Verhaltensweisen bezeichnet, die gegen die in einer Gesellschaft oder einer ihrer Teilstrukturen dominanten Normen verstossen und im Falle der Entdeckung soziale Reaktionen hervorrufen (S. 104). Diese Reaktionen zielen darauf ab, die Person, die dieses Verhalten zeigt, zu bestrafen, isolieren, behandeln oder zu bessern (ebd.). Überall, wo es Regeln gibt, gibt es Abweichungen von diesen Regeln und folglich ist abweichendes Verhalten überall zu finden. Die Ausgestaltung dieser Abweichungen kann vom Auslassen eines Grusses

gegenüber dem Nachbarn bis hin zu einem schweren Betrug sein. Was im Kontext einer einzelnen sozialen Gruppe als abweichend gilt, kann für die Gesamtgesellschaft oder andere Gruppen durchaus akzeptabel sein, während umgekehrt ein von der Mehrheit der Gesellschaft missbilligtes Verhalten in spezifischen Gruppen gebilligt oder sogar gefordert werden kann (Peuckert, 2002, S. 104). Dies beschreibt auch Böhnisch (2017), indem er sagt, abweichendes Verhalten sei dadurch gekennzeichnet, dass es sozial nicht durchgängig ist, oft nur in betreffenden Institutionen negativ sanktioniert und ausserhalb der Institution gegenteilig bewertet wird (S. 12). So können beispielsweise Schüler/innen, die in der Schule abweichendes Verhalten zeigen – Leistungen verweigern, den Unterricht stören, etc. – und dadurch negativ sanktioniert werden, in ihrer gleichaltrigen Gruppe ausserhalb der Schule jedoch eine positive soziale Bedeutung zugeschrieben bekommen (ebd.).

Folglich bezieht sich auch der Begriff des *abweichenden Verhaltens* deutlich auf gesellschaftliche und gruppenspezifische Normen. Und wie auch bei den zuvor beschriebenen Begrifflichkeiten sind Kriterien, die für abweichendes Verhalten gegeben sein müssen, nicht eindeutig zu definieren. Gestützt auf diese Ausführungen erscheint auch der Begriff des abweichenden Verhaltens zu stark auf das Individuum bezogen und demnach zu wenig aussagekräftig.

Herausfordernde Verhaltensweisen

Kritik gegenüber den vorgängig beschriebenen und häufig verwendeten Begriffen findet sich ebenfalls bei Büschi und Calabrese (2019). Sie merken an, dass Begriffe wie *verhaltensauffällig*, *verhaltensgestört* oder *abweichendes Verhalten* bereits vom Wortsinn her zum Ausdruck bringen, dass die damit gemeinten Verhaltensweisen als lästig, störend oder problematisch definiert und somit negativ gewertet werden (S. 6). Weiter bemängeln sie, dass die Verhaltensweisen zu sehr personenbezogen betrachtet, über Zuschreibungsprozesse individualisiert und oft pathologisiert werden (ebd.). Ein Begriff, welcher dieser Kritik begegnen kann, ist der, der *herausfordernden Verhaltensweisen*. Laut Theunissen (2016) findet dieser Begriff in der Fachdebatte seit einigen Jahren immer mehr Zuspruch, da er sich nicht alleinig auf das Verhalten der Betroffenen konzentriert, sondern zulässt, dass das Umfeld und weitere soziale Interaktionen einbezogen werden (S. 59). Zuspruch findet diese Bezeichnung auch bei Büschi und Calabrese (2019), die ausführen, dass Verhaltensweisen zwar immer personengebunden sind, sie dennoch nicht als individuelles, personeninhärentes Problem betrachtet werden dürfen, sondern vielmehr multifaktoriell und systemökologisch zu betrachten sind (S. 6). Wie Theunissen beschreiben auch sie, dass besonders die Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt fokussiert werden müssen (ebd.).

Während sich der Begriff «challenging behaviour» seit den 90er-Jahren im internationalen Fachdiskurs durchgesetzt hat, findet sich der auf Deutsch übersetzte Begriff der *herausfordernden Verhaltensweisen* erst in aktuelleren pädagogischen Fachdebatten wieder (Calabrese, 2017, S. 22). Gemäss Büschi und Calabrese (2019) können HEVE sehr unterschiedlich ausgestaltet sein und sich in vielseitigen Situationen und Formen äussern (S. 6). Wenn von HEVE die Rede ist, sind hauptsächlich nach aussen gerichtete, sogenannte *externalisierende* Verhaltensweisen gemeint. Diese können sich äussern durch selbst- und / oder fremdverletzende, sachbeschädigende, sexualisierte und verweigernde Verhaltensweise, Bedrohungen oder Provokationen. Solche Verhaltensweisen sind für die soziale Umwelt erkennbar, teilweise gezielt gegen sie gerichtet und setzen sie unter Handlungsdruck. In der Praxis der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik werden externalisierende Verhaltensweisen vielfach als besonders herausfordernd erlebt. Gleichwohl gilt es, neben den oft fokussierten externalisierenden, auch die nach innen gerichteten, *internalisierenden* Verhaltensweisen in den Blick zu nehmen wie z.B. Passivität, Antriebslosigkeit oder Rückzug (Büschi & Calabrese, 2019, S. 6-7). Im Gegensatz zu den externalisierenden Verhaltensweisen sind diese nicht auf die Umwelt gerichtet, sondern auf die eigene Person. Sie sind nicht immer erkennbar und lösen keinen sofortigen Handlungsdruck aus. Solche Verhaltensweisen gilt es nicht per se zu problematisieren, jedoch können sie – sofern sie über eine gewisse Zeit andauern – ebenfalls kritisch sein für die betroffenen Personen und auf eine innere Notlage verweisen (ebd.). Weiter wird ausgeführt, dass sich HEVE sowohl mittels spezifischer Anzeichen ankündigen oder (scheinbar) abrupt und plötzlich auftreten können (ebd.). Als weiteres Merkmal der HEVE verweist Wüllenweber darauf, dass diese immer eine bestimmte Intensität aufweisen, sich wiederholen und sich über eine gewisse zeitliche Dauer hinweg (während mindestens sechs Monaten) zeigen (Wüllenweber, 2003; zit. In Büschi & Calabrese, 2019, S. 7). Er beschreibt sie weiter als kritisch für die Person selbst durch Folgen wie Isolation, Einschränkungen in der Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft, Ablehnung wie auch für das Umfeld (durch psychische Belastungen und Überforderung), woraus sich ein Unterstützungsbedarf auf beiden Seiten ergibt (ebd.). Büschi und Calabrese (2019) beschreiben diese doppelte Herausforderung, indem sie feststellen, dass die genannten Verhaltensweisen als herausfordernd bezeichnet werden, da sie einerseits Ausdruck der subjektiven erlebten Herausforderung der Person selbst sind und andererseits die soziale Umwelt beanspruchen (S. 7). Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) betonen in Bezug auf die (sozial)pädagogische Arbeit mit Kindern, dass der Begriff HEVE auf eine systemische Sichtweise verweist (S.17). Demnach wird nicht das Kind selbst als auffällig betrachtet, sondern in der Interaktion stellt das Verhalten des Kindes, oft mit Erwachsenen, eine Herausforderung dar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 17). Eine

weitere Komponente der Begrifflichkeit besteht nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) darin, dass sie bereits auf die subjektive emotionale Beteiligung verweist – nicht die der Kinder, sondern die der Fachperson, die sich herausgefordert fühlt, was bedeutet, dass zur Bewältigung einer Situation überdurchschnittlich viel Energie aufgewendet werden muss (S. 18). HEVE können folglich nicht ohne Reflexionsprozess als Abweichung bewertet werden. Denn ob ein bestimmtes Verhalten als störend, auffällig oder abweichend empfunden wird, beinhaltet immer eine starke subjektive Färbung. In der Sozialen Arbeit und in der Sozialpädagogik appelliert die Bezeichnung der herausfordernden Verhaltensweisen (HEVE) somit an die Professionellen und Fachpersonen, um das eigene Handeln und den Kontext, in dem sie HEVE wahrnehmen, zu reflektieren (Büschi & Calabrese, 2019, S. 7).

Büschi und Calabrese (2019) empfehlen, die Verwendung von *Verhaltensweisen* dem *Verhalten* vorzuziehen, da letzteres eher auf stabile, persönliche Eigenschaften einer Person verweist (S. 8). Demgegenüber lässt sich mit dem Begriff der *Verhaltensweisen* stärker auf die Rahmenbedingungen und das Umfeld fokussieren, auf die sich das Verhalten bezieht. Zudem erlaubt dieser Begriff zu erfassen, dass es sich bei den gezeigten Verhaltensweisen immer um für die betroffene Person sinnvolle Handlungsoptionen handelt und sie einen funktionalen Nutzen haben (ebd.).

Theunissen (2016) betont, dass HEVE klar von psychischen Störungen unterschieden und abgegrenzt werden müssen, auch wenn diese Unterscheidung nicht immer einfach ist (S. 52). Er beschreibt die HEVE als Verhaltensweisen, die durch pädagogische sowie soziale Interventionen günstig beeinflusst werden können. Meistens sind sie erlernt, kontextabhängig und aus spezifischen sozialen Bedingungen entstanden. Daraus lässt sich schliessen, dass sie auch wieder verlernt werden können (ebd.). Handelt es sich um extreme Formen von HEVE oder sind die HEVE einem organischen Ursprung oder einer psychischen Krankheit zuzuordnen, stossen die (sozial)pädagogischen Interventionen an ihre Grenzen (Theunissen, 2016, S. 55). Liegen entsprechende Problematiken vor, empfiehlt sich ein psychologischer Zugang zu den HEVE. Da solche HEVE für die vorliegende Forschungsarbeit und deren Zielgruppe nicht relevant sind, wird im Folgenden nicht weiter darauf eingegangen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Verwendung des Begriffs HEVE einseitige Zuweisungen von Verantwortung sowie Zuschreibungen negativer Stigmata vermeidet und stattdessen auf den vorhandenen Handlungsspielraum der Beteiligten hinweist. Zudem erteilt er einen klaren Auftrag an die Soziale Arbeit, nämlich Bedingungen zu schaffen, die es dem Individuum ermöglichen, keine HEVE zeigen zu müssen. Aufgrund dieser Begebenheiten

haben sich die Autorinnen entschieden, in der vorliegenden Forschungsarbeit den Begriff der herausfordernden Verhaltensweisen zu verwenden.

4.2 Erklärungsansätze

Um Erklärungsansätze für HEVE zu erläutern, bedienen sich die Autorinnen Theorien, die ganz allgemein das Verhalten von Menschen sowie Theorien, welche spezifisch HEVE erklären. Dabei liegt der Fokus auf sozialpädagogischen und entwicklungspädagogischen Erklärungsansätzen, da diese für die vorliegende Arbeit und die Zielgruppe des Praxisinstruments relevant sind.

Einführend lässt sich festhalten, dass Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt werden, oft eine längere Entstehungsgeschichte haben und als verfestigte Formen der Begegnung eines Kindes mit seiner Umwelt zu verstehen sind. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass vorwiegend personenzentrierte, medizinische oder psychiatrische Modelle dominierten, um HEVE zu erklären (Büschi & Calabrese, 2019, S. 8). Einige davon, so etwa die Vererbungstheorie, die besagt, dass Verhalten vererbt sei, sind eindimensionale und sehr vereinfachte Konzepte, welche heute als überholt und veraltet gelten. Wie bereits der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten entnommen werden kann, sind solche ausschliesslich personenbezogene Ansätze für pädagogische Bemühungen wenig dienlich, da sich daraus kaum Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen und spezifische Aspekte des Umfelds missachtet werden.

4.2.1 Allgemeine Erklärungsmodelle zur Entstehung von HEVE

Das integrative bio-psycho-soziale Modell nach Engel (1977) und das Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe (2004) sind etablierte Erklärungsmodelle zum Verstehen von (herausfordernden) Verhaltensweisen und werden in diesem Kapitel eingehend beschrieben. Das bio-psycho-soziale Modell ist etwas komplexer, da es eine Vielzahl von Faktoren, so beispielsweise die Lebenswelt des Kindes, miteinbezieht. Beim Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe stehen das Kind und seine psychische Situation im Vordergrund und es ist daher etwas einfacher strukturiert. Die beiden Modelle widersprechen sich nicht; es gibt Überschneidungen und sie ergänzen sich.

Psychische Grundbedürfnisse

Auf der Grundlage einer Vielzahl von wissenschaftlichen Studien hat Grawe ein Modell entwickelt, das menschliches Verhalten erklärt. Grawe (2004) geht er davon aus, dass Menschen über elementare körperliche und seelische Grundbedürfnisse verfügen, die erfüllt werden müssen, um dauerhafte Lebenszufriedenheit und seelische Gesundheit zu erreichen (S. 183).

Der Mensch ist also dauerhaft bestrebt, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen und zu beschützen. Seine hierfür entwickelte Konsistenztheorie besagt, dass der Mensch dazu entweder ein *Annäherungsverhalten* entwickelt, das dazu dient, hinsichtlich der Bedürfnisse Befriedigung zu erlangen oder ein *Vermeidungsverhalten*, das dazu dient, keine (weiteren) Verletzungen der Grundbedürfnisse mehr zu erleben. Gelingt es dem Menschen, die Grundbedürfnisse zu befriedigen, so erfährt er *Konsistenz*. Erlebte Konsistenz wiederum führt zu einer Reduktion von inneren Spannungen und zu Wohlbefinden. Gelingt es dem Menschen hingegen nicht, die Grundbedürfnisse zu befriedigen, erfährt er Inkongruenz (Ziel-Realitäts-Diskrepanz). Kommt es zu einer Inkongruenz ist die psychische Aktivität darauf ausgerichtet, diese zu beheben (Grawe, 2004, S. 183-186). In Bezug auf die Schule kann dies an folgendem Beispiel dargestellt werden: Ein Kind hat eine spezifische Aufgabe zu erfüllen. Gelingt es ihm nicht, diese Aufgabe zu erfüllen, kann es zu einer Verletzung der Grundbedürfnisse kommen. Bei einem weiteren Mal entscheidet sich das Kind nun für ein Vermeidungsverhalten und dafür, die Aufgabe gar nicht erst zu versuchen, da damit eine erneute Verletzung der Grundbedürfnisse vermieden werden kann.

Im Folgenden werden die vier Grundbedürfnisse erläutert. Dabei bedienen sich die Autorinnen den Ausführungen von Fröhlich-Gildhoff et al. (2021), die in der Beschreibung der Grundbedürfnisse nach Grawe bereits eine Adaption auf Kinder im (Vor-)Schulalter vorgenommen haben.

Das Bedürfnis nach Bindung

Kinder müssen das Gefühl erfahren, dass sie wertgeschätzt und anerkannt werden. Sie benötigen Bezugspersonen, die feinfühlig ihre Bedürfnisse und Gefühlsäusserungen wahrnehmen, richtig interpretieren und dann angemessen beantworten. Laut Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) entstehen auf diese Weise innere Abbilder von sicheren Bindungen und das Kind kann selbstsicher anderen begegnen und auch kurzzeitige Trennungen verkraften (S. 41). Das Eingehen auf das Kind, das «Spiegeln» seiner Gefühlszustände und -ausdrücke führen dazu, dass sich Kinder selbst verstehen können. Wenn dieses Bedürfnis nach sicherer Bindung nicht angemessen befriedigt wird, werden sich Kinder (und später Erwachsene) in Beziehungen unsicher verhalten (ebd.).

Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) müssen Kinder die Welt um sich herum verstehen können (S. 41-42). Dazu brauchen sie Regelmässigkeiten und Verlässlichkeit. Zum einen in der Art und Weise, wie andere ihnen begegnen, zum andern aber auch in alltäglichen Abläufen und Rhythmen. Dadurch können sie Zusammenhänge verstehen und erleben Sicherheit. Sie

können sich orientieren und ein Gefühl dafür entwickeln, dass die Welt kontrollier- und greifbar ist. Die Erfahrung von Unregelmässigkeit, Unzuverlässigkeit und Nicht-Erklärbarkeit führt zu Unsicherheit und Stress, was sich in herausfordernden Verhaltensweisen zeigen kann (S. 41-42). So beschreiben Fröhlich-Gildhoff et al. (2021), dass es beispielsweise bei vielfacher Erfahrung von Unkontrollierbarkeit dazu kommen kann, dass Kinder sehr genau auf die Einhaltung von Regeln und Abläufen beharren und Abweichungen davon maximal irritieren können (S. 42). Es kann aber auch dazu kommen, dass sich Kinder in vielen Situationen vorsichtig und misstrauisch Verhalten und angespannt sind, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass nicht klar ist, was als nächstes passieren kann (ebd.).

Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Nach Grawe (2004) entwickeln sich aus der Erfahrung von Sicherheit und dem erfolgreichen Bewältigen von Anforderungen das positive Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwert (S. 188). Kinder wollen wachsen und ihren Selbstwert erhöhen; auch Erwachsene sind in der Regel bemüht, positive Aspekte des eigenen Selbstwertes und -bildes zu sichern. Kinder wie auch Erwachsene wehren sich, wenn der Selbstwert bedroht wird, und versuchen, diesen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu beschützen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) beschreiben, dass manche Menschen die eigenen Stärken und Ressourcen gar nicht (mehr) wahrnehmen und benennen können, da bereits zu viele Demütigungen und Niederlagen erlebt wurden (S. 42). Fühlen sich Kinder als Versager/innen, dann trauen sie sich nicht zu, Neues zu lernen oder neue Aufgaben anzugehen. Dies kann sich in Verweigerungen äussern, wie es sich in dem einführend beschriebenen Beispiel darstellt. Dann ist es wichtig, in kleinen Schritten selbstwertsteigernde Erfahrungen anzubieten und entsprechende Rückmeldungen zu geben (ebd.).

Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Kinder (und Erwachsene) wollen Erfahrungen, welche Einschränkungen bedeuten oder schmerzhaft sind, vermeiden. Während Erwachsene gelernt haben, Bedürfnisse aufzuschieben, fällt dies jüngeren Kindern sehr schwer. Demzufolge muss von den Erwachsenen und Fachpersonen akzeptiert werden, dass Kinder enttäuscht oder wütend reagieren, wenn ihr momentanes Interesse nicht aufgegriffen wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 43). Damit ist nicht gemeint, dass jedem Wunsch jederzeit nachgegangen werden muss. Die Kinder sollen jedoch ihre Gefühle zeigen dürfen, ohne dafür verurteilt oder bestraft zu werden (ebd.)

Das von Grawe beschriebene Modell der Grundbedürfnisse gibt eine gute Orientierung, um (kindliches) Verhalten, welches als herausfordernd erlebt wird, als angemessenen und nötigen Protest gegen die Grundbedürfnisse zu verstehen. Zudem schafft es die Möglichkeit, zu

untersuchen, welches der Grundbedürfnisse verletzt ist und folglich zu erkennen, was man tun kann, damit diese Verletzung verringert wird (Fröhlich-Gildhoff et al, 2021, S. 43).

In Bezug auf das einführende Beispiel, die Verweigerung der Schulaufgabe, wird ersichtlich, dass das Kind sowohl seinen Selbstwert schützen als auch Unlust vermeiden will. Um dem Kind eine selbstwert stärkende Erfahrung zu ermöglichen, können Hilfestellungen oder Vereinfachungen der Aufgabe zur Verfügung gestellt werden, damit es die Aufgabe meistern kann.

Integratives bio-psycho-soziales Modell

Alle modernen Entwicklungswissenschaften, mittlerweile auch alle theoretischen Konzepte der unterschiedlichen Psychotherapieschulen, gehen von einem engen Zusammenwirken biologischer, sozialer und psychischer Faktoren bei der seelischen und körperlichen Entwicklung von Menschen im Allgemeinen, und der Entwicklung von seelischen Störungen und herausfordernden Verhaltensweisen im Besonderen, aus (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 34). Die nachfolgende Erläuterung zur Entstehung von HEVE bei Kindern und Jugendlichen stützt sich auf das integrative bio-psycho-soziale Modell nach Engel (1977). Dieses Modell orientiert sich vor allem an den Erkenntnissen der klinischen Entwicklungspsychologie (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 40). Der Grundgedanke des bio-psycho-sozialen Modelles besteht darin, dass der Mensch mit biologischen Ausgangsbedingungen auf die Welt kommt und im Wechselspiel mit sozialen Faktoren und folglich den damit gemachten Erfahrungen, sich das eigene «Selbst» bildet. Diese psychische Struktur ist gewissermaßen der Kern der Persönlichkeit, der bewusst oder unbewusst mit der Umwelt, und folglich auch mit den aktuellen sozialen Bedingungen, in Kontakt tritt (ebd.). So kommt es zu einer wechselnden Einflussnahme von Individuum und Umwelt. Die drei zentralen Faktoren dieses Modells sind: Biologische (Ausgangs-)Bedingungen, Soziale Situationen und Erfahrungen sowie die Innerseelische (psychische) Struktur (das «Selbst»). Fröhlich-Gildhoff (2018) fügt diesen drei Faktoren zwei weitere hinzu (S. 40). So beschreibt er, dass die Entwicklung des «Selbst» auch abhängig ist von Risiko- und Schutzfaktoren, altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 3) und daran genknüpft von der Bewältigung von Stress- und Belastungssituationen (ebd.).

Fröhlich-Gildhoff (2018) schreibt, dass sich bei der Art der Bewältigung von Belastungsfaktoren oder Entwicklungsaufgaben drei Modalitäten unterscheiden lassen (S. 40):

- (1) eine angemessene entwicklungs- und selbstwertförderliche Bewältigung
- (2) ein internalisierender Modus, gekennzeichnet durch Rückzug und Selbsteinschränkung
- (3) ein externalisierender Modus, gekennzeichnet durch Agieren nach aussen (z.B. in einem besonderen Mass an Aggressivität)

Dabei hat der jeweilige Bewältigungsmodus wiederum Auswirkungen auf die Psyche; es kann zu Verfestigung oder zu Veränderungen kommen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 40).

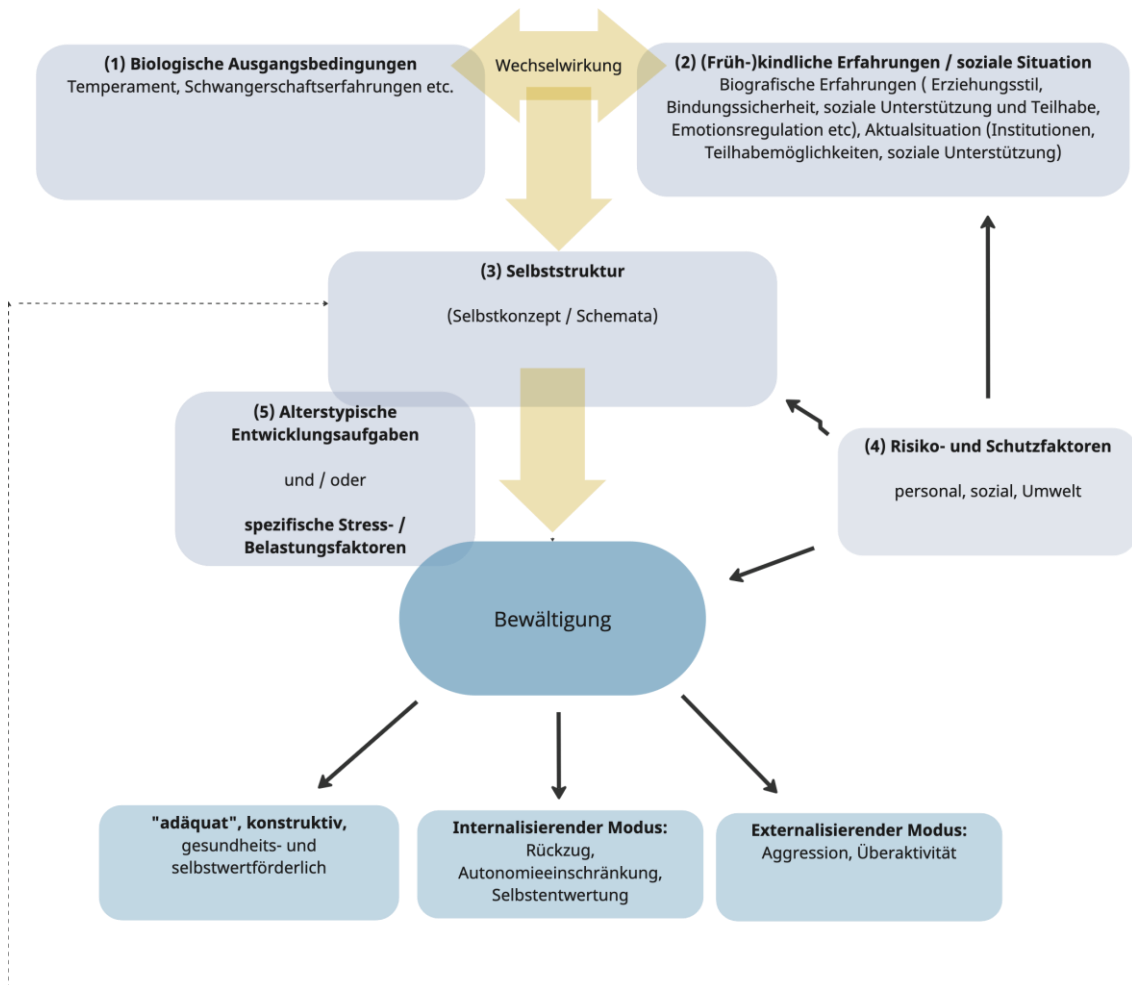


Abbildung 2: Integratives bio-psycho-soziales Modell zur Erklärung der Entstehung von HEVE (leicht modifiziert nach Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 41)

(1) Biologische Ausgangsbedingungen

Bei der Betrachtung der biologischen Ursachen für das Verhalten, die Entwicklung und Unterschiede zwischen den Menschen, stellt sich zunächst die Frage nach den erblichen, also genetischen Bedingungen für diese Ursachen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) beschreiben, dass sich eine Vielzahl von Veröffentlichungen finden lässt, welche (Prozent-)Anteile zwischen Anlage und Umwelt definieren wollen (S. 24). Solche vereinfachenden Modelle bilden die Wirklichkeit unzureichend ab. Vielmehr zeigen neue epigenetische Studien, dass auf den Genen Möglichkeiten von Merkmalen gespeichert sind, die dann je nach Umwelteinflüssen aktiviert werden oder eben nicht (ebd.). Einig zeigt sich die Forschung darin, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf die Welt kommen. Als *Temperamentsfaktoren* sind Unterschiede in Aktivität, Reaktivität und Selbstregulation des Menschen zu verstehen. Diesen Temperamentsfaktoren schreibt Fröhlich-Gildhoff (2018) eine grosse Bedeutung

zu (S. 44). Dabei betont er, dass diese zwar stark anlagebedingt, jedoch durch Umwelteinflüsse massgeblich beeinflussbar sind (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 44).

Des Weiteren können Alkohol- oder Nikotinkonsum in der Schwangerschaft die Entwicklung des Fötus massiv beeinträchtigen. Es kann zu hirnorganischen Schädigungen, körperlichen Missbildungen, Störungen des Sinnessystems und in der Folge möglicherweise auch zu Verhaltensstörungen kommen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 24).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass biologische Grundlagen menschliches Verhalten beeinflussen. Sie sind aber nicht ursächlich oder gar alleinbestimmend für die Ausprägung des Verhaltens.

(2) Soziale Situation und (früh-)kindliche Erfahrungen

Gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) lässt sich das soziale Umfeld, in dem ein Mensch lebt und in dem er Erfahrungen macht, unterscheiden in die sozialen Situationen in der eigenen Lebensgeschichte (Biografie) und in die jeweils aktuelle Situation (S. 25). Die hierbei wesentlichen Bedingungen werden im Folgenden beschrieben.

Bezüglich der biografischen Erfahrungen führen Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) aus, dass der Mensch im Laufe seiner Lebensgeschichte eine Vielzahl an sozialen Erfahrungen macht, wovon vier Aspekte für die Entwicklung des «Selbst» besonders bedeutsam sind (S. 25-28.):

(1) Erleben von Bindungssicherheit

Erfahrungen einer sicheren Bindung stellt nicht nur die Grundlage für späteres eigenständiges, sicheres Bindungsverhalten dar, sondern hat grösste Bedeutung für die Entwicklung eines stabilen und kohärenten «Selbst». Nur wenn Kleinkinder regelmässige und konsistente Bindungserfahrungen machen können, können sie ein entsprechendes inneres Arbeitsmodell aufbauen, welches eine sichere Basis für Neugierverhalten und eine «offene» Weltbegegnungshaltung bildet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 25-26). Als eine wichtige Variabel für die Entwicklung einer sicheren Bindung wird die «Feinfühligkeit» der Bezugspersonen genannt. Dies ist die Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen zu beantworten. Ein Kind, das die Erfahrung mit Bindungssicherheit gemacht hat, wird erwarten, dass es in neuen sozialen Situationen auch feinfühlig, emotional unterstützende Begegnungen erfährt. Gegenteilig verhalten sich Kinder ohne sichere Bindungserfahrungen. Sie zeigen sich verschlossen, misstrauisch und sind wenig zugänglich (ebd). Staehler (2020) beschreibt die Folgen unsicherer Bindungserfahrungen in Form von fehlender Resilienz gegen

psychische und körperliche Krankheitsbilder, Persönlichkeits- und Gefühlsregulationsstörungen, sowie unangepasstes soziales Verhalten (S. 93).

(2) Elterlicher Erziehungsstil

Eine wesentliche Bedeutung für die kindliche Entwicklung haben elterliche erzieherische Verhaltensweisen. Ein Erziehungsstil, der eine hohe Akzeptanz des Kindes, das Stellen angemessener Anforderungen und angemessene Handlungsspielräumen für das Kind beinhaltet, führt dazu, dass sich Kinder am «idealsten» entwickeln: Sie haben ein positives Selbstkonzept, ein hohes Niveau sozialer und moralischer Urteile und gute Schulleistungen. Kinder, die mit einem sehr autoritären Erziehungsstil erzogen werden, erfahren eher Angst, Feindseligkeit und ein geringeres Empfinden von positiven Emotionen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 27).

(3) Soziale Unterstützung

Je älter Kinder werden, desto grösser ist die Bedeutung sozialer Kontakte und entsprechender Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen jenseits der familiären Bezugspersonen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 27). In diesen neuen Beziehungserfahrungen können sie sowohl Unterstützung, aber auch Ablehnung und Missachtung erfahren. Die Art der gemachten Erfahrung wirkt zurück auf Selbstbild und Selbstwert sowie die Fähigkeit gesunde soziale Kompetenzen zu entwickeln. Bei der sozialen Unterstützung geht es nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) darum, ein Problemzustand, der bei Betroffenen Leid erzeugt, durch menschliche Interaktion zu beheben oder zu lindern (S. 28). Es geht darum, Halt und Sicherheit sowie konkrete Hilfe in kritisch erlebten Situationen zu erhalten. Wenn soziale Unterstützung als solche wahrgenommen wird, kann sie das psychische und physische Wohlbefinden positiv beeinflussen (ebd.). Erfahrungen wie das Gefühl der Zugehörigkeit, erlebte Wertschätzung, Ermutigung und Bestätigung sowie das Erleben von (Beziehungs-)Sicherheit führen zu einer Stärkung des Selbstwertes (ebd.).

(4) Teilhabemöglichkeit

Das Erleben von Teilhabe – oder vom Gegenteil, dem Ausschluss – hat Auswirkungen auf die individuelle psychische Entwicklung, im Besonderen auf den Selbstwert und die Einschätzung sozialer Situationen (Fröhlich-Gildhoff et al, 2021, S. 28). In der konkreten pädagogischen Arbeit geht es demnach darum, reale Möglichkeiten zur Teilhabe an sozialen Prozessen zu ermöglichen sowie die Haltungen und Einstellungen von professionellen Fachkräften zu reflektieren: «Wie wird Heterogenität und Vielfalt wahrgenommen? Wie wird der Unterschiedlichkeit begegnet» (ebd.)?

Bezüglich der *Aktualsituation* führen Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) aus, dass in der aktuellen Situation, im zwischenmenschlichen Kontakt, bei der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen, soziale Bedingungen und die dabei gemachten Erfahrungen Auswirkungen auf das Verhalten haben (S. 28). Die (wahrgenommene) soziale Unterstützung und (wahrgenommene) Teilhabemöglichkeiten spielen ebenso eine bedeutende Rolle (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 28-29).

(3) Innerseelische Struktur (Selbst)

Wie bereits einführend beschrieben, geht das bio-psycho-soziale Modell davon aus, dass der Säugling ab der Geburt in Interaktion mit seiner Umwelt, besonders mit seinen Bezugspersonen tritt. Die dabei gemachten realen und emotional bewerteten Erfahrungen sind gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) die Grundlage für die Bildung der innerseelischen Struktur, dem Selbst (S.29). Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) beschreiben sechs Faktoren, die eine besondere Bedeutung für den Aufbau der innerseelischen Struktur innehaben (S. 29-49):

(1) Das Erfahren einer sicheren Bindung

Um Wiederholungen zu vermeiden, wird auf den vorangegangenen Abschnitt «Soziale Situation und (früh-)kindliche Erfahrungen» (vgl. Kapitel 4.2.1) verwiesen.

(2) Unterstützung kindlicher Emotionsregulation und Affektabstimmung

Damit ist gemeint, dass Bezugspersonen das Kind bei der Regulation seiner Aktivitätszustände unterstützt und ihm hilft, seine Emotionen zu regulieren. Besonders beim Erleben von negativen Emotionen sind Kinder auf die Bewältigungshilfe Erwachsener angewiesen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 31-32).

Neben der Regulation der Emotionen geht es bei der Affektabstimmung darum, dass Kinder lernen – im Austausch mit der erwachsenen Bezugsperson – ihre Gefühle selbst wahrzunehmen, benennen zu können und zu differenzieren. Mit zunehmender Sprachfähigkeit besteht die Möglichkeit zur Symbolisierung von Emotionen. Dadurch werden sie dem Bewusstsein zugänglicher und sprachlich kommunizierbar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 33).

In den Prozessen der Emotionsregulation und Affektabstimmung liegen starke Quellen für Entwicklungsstörungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 33). Die Bezugspersonen können z.B. die emotionalen Spannungen von Kindern nicht adäquat regulieren; dies kann zu einer dauerhaften dysfunktionalen Emotionsregulation führen und in einem Teufelskreis enden. Das Kind kommt nicht aus der Anspannung und zeigt dies mit HEVE wie Schreien oder Verweigern (ebd.). Dies wiederum führt bei der Bezugsperson zu negativen

Gefühlen, welche die Unruhe im Kind weiter verstärken. Dabei benötigen besonders Kinder mit HEVE Unterstützung durch die erwachsene Bezugsperson. Denn die nicht gelingende Regulation führt grundsätzlich zu Stress, einer permanenten Anspannung und zu einer erlebten Diskrepanz zwischen Anforderung und Fähigkeit und dadurch zu einem fehlenden Selbstwirksamkeits- und Kontrollerleben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 33) (vgl. Kapitel 4.2.1).

(3) Aufbau emotionaler und kognitiver Perspektivübernahme (Mentalisierungsfähigkeit)

Gemäss Asshauer et al. (1999) ist Empathie das Vermögen, sich in andere Personen hineinversetzen zu können, ihre Gedanken nachvollziehen und ihre Gefühle identifizieren und nachempfinden zu können (S. 13). Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für adäquates Verhalten in zahlreichen sozialen Interaktionen. Empathische Fähigkeiten unterstützen die gegenseitige Akzeptanz und machen sensibler im Umgang mit Menschen, die Hilfe brauchen (ebd.). Voraussetzung für das Entwickeln von Empathie ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die meisten Kinder sind im Alter von zwei Jahren in der Lage zu erkennen, dass andere Menschen ebenfalls Bedürfnisse haben, es gelingt ihnen jedoch nicht, diese mit ihren eigenen abzugleichen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 53). Mit der Entwicklung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme ist die Mentalisierungsfähigkeit verbunden. Damit wird die Fähigkeit beschrieben, anderen Personen innere Zustände zuzuschreiben und die eigenen Wünsche und Bedürfnisse hierzu ins Verhältnis zu setzen. Das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit geht davon aus, dass Menschen grundlegend versuchen, das Verhalten von anderen zu verstehen, um sich selbst in der (sozialen) Welt orientieren zu können. Erst wenn die Mentalisierungsfähigkeit (mit ca. fünf Jahren) ausgebildet ist, gelingt es Kindern, sich selbst und andere Wesen mit seelischen Zuständen zu verstehen und sich dadurch mit den Bedürfnissen, Zuständen und Wünschen von anderen zu befassen (vgl. Kapitel 3.1). Anders als die Empathiefähigkeit, bezieht die Mentalisierungsfähigkeit die kognitive Komponente mit ein. Folglich sind Empathie und emotionale Perspektivenübernahme wichtige Faktoren zur Eindämmung von aggressivem und zur Ausbildung von prosozialem Verhalten (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 53-54).

(4) Das Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit

Bezugnehmend auf Bandura (1997), heisst selbstwirksam zu sein, aufgrund bisheriger Erfahrungen auf seine Fähigkeiten und verfügbaren Mittel vertrauen zu können und davon auszugehen, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen am Ende tatsächlich erreichen zu können (S. 2). Fröhlich-Gildhoff (2018) beschreibt, dass die Wurzeln zur Entstehung des Selbstwirksamkeitserlebens schon in einem sehr frühen

Entwicklungsabschnitt liegen (S. 55). Fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen stehen in einem engen Zusammenhang mit dem von Grawe beschriebenen Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (vgl. Kapitel 4.2.1). So entwickelt ein Mensch aufgrund seiner Lebenserfahrungen, besonders im frühen Lebensalter, eine Grundüberzeugung darüber, inwieweit das Leben Sinn ergibt und ob Voraussehbarkeit und Kontrollmöglichkeit bestehen. Dies führt zu bestimmten Erwartungen, in welchem Ausmass dieses Grundbedürfnis dann befriedigt wird. Fehlende Kontroll- und Selbstwirksamkeit führt zu Stress bis hin zu kompletter Handlungsunfähigkeit.

(5) Aufbau kognitiver Schemata und allgemeinen Problemlösekompetenzen

Gemäss Mischo (2016) strebt jeder Mensch danach, sich seine Umwelt anzueignen. Dafür bildet er in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Kategorien, die er später zu kognitiven Schemata ausbildet und die stark miteinander vernetzt sind (S. 129).

Als Problemlösekompetenz wird gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) die Fähigkeit verstanden, Probleme analysieren zu können, die eigenen zur Lösung nötigen Mittel aktivieren zu können, diese Mittel einzusetzen, den Erfolg des Einsatzes zu überprüfen und im negativen Fall eine weitere Lösungsstrategie anzuwenden (S. 39). Für diesen Aufbau sind Kinder auf Bezugspersonen angewiesen, die ihnen entsprechende Lernaufgaben stellen. Fehlende Problemlösekompetenzen führen dazu, dass Menschen schnell Angst- oder Panikreaktionen zeigen – oder, um diese zu verdecken, wütend werden – und nicht zum selbständigen Problemlösen kommen. Dies kann sich folglich negativ auf das Selbstwirksamkeitserleben auswirken (ebd.).

(6) Der Aufbau sozialer Kompetenzen

Unter sozialen Kompetenzen werden gemäss Manns und Schultze (2004) «Fähigkeiten und Fertigkeiten von Gruppen und Individuen verstanden, die den sozialen Umgang zwischen diesen strukturieren, erleichtern und steuern» (S. 53). Gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) ist für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wichtig, dass die Fähigkeit zur angemessenen sozialen Informationsverarbeitung und die entsprechenden Verhaltensweisen mit Unterstützung durch Erwachsene erlernt werden können (S.40). Dazu bedarf es Vorbilder, die sozial kompetentes Verhalten zeigen und somit Konflikte regulieren und Kompromisse schliessen können sowie die eigenen Interessen angemessen zu vertreten vermögen (ebd.).

(4) Risiko- und Schutzfaktoren

Die Entwicklungswissenschaften gehen davon aus, dass in der kindlichen Entwicklung risikorehöhende und risikomildernde Bedingungen bestehen. Aus einer Gegenüberstellung dieser Risiko- und Schutzfaktoren ergibt sich eine Bilanz aus Belastungen und Ressourcen des Kindes und seiner Familie, aufgrund welcher Prognosen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung vorgenommen werden können (Petermann et al., 2004, S. 59). Als wesentlicher Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten werden seelisch stark belastete bzw. kranke Eltern genannt (ebd.). Weiter führt er aus, dass nicht so sehr die Art, als vielmehr die Anzahl und das Muster der Risikofaktoren für den Entwicklungsverlauf des Kindes entscheidend sind (ebd.). Es muss also von einem sich gegenseitig beeinflussenden und komplexen Bedingungsgefüge von Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen werden. Fröhlich-Gildhoff (2018) verweisen darauf, dass auch die empirisch gut gesicherten Zusammenhänge immer individuell betrachtet werden müssen (S. 59). Die Resilienzforschung hat zudem gezeigt, dass auch unter schlechten sozioökonomischen Bedingungen (Risikofaktor) ein Grossteil der Kinder und Jugendlichen langfristig keine HEVE zeigen, da beispielsweise stabile Beziehungen zu einer erwachsenen Person (Schutzfaktor) oder ein emotional tragendes Klima eine positiv ausgleichende Wirkung haben (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 59).

(5) Entwicklungsaufgaben

Als weitere bedeutsame Variable für die Entstehung von HEVE ist nach Fröhlich-Gildhoff (2018) die Art der Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (S. 59). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde ursprünglich von Havinghurst (1948) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht und von diversen Entwicklungspsychologen wie Erikson und Hurrelmann später wieder aufgegriffen (ebd.). Entwicklungsaufgaben sind solche Anforderungen, die sich den Individuen im Laufe der Lebensjahre stellen und in spezifischer Weise bewältigt, beziehungsweise beantwortet werden müssen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 59). Die Entwicklungsaufgaben resultieren aus biologischen Faktoren, gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen sowie individuellen Zielsetzungen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 59-60.).

Als besondere Bedeutung sind gemäss Petermann et al. (2004) jeweils grössere Entwicklungsübergänge, so beim Eintritt in die Krippe oder den Kindergarten, beim Übergang in die Schule, später in die weiterführenden Schulen, in die Pubertät und schliesslich ins Berufsleben (S. 284). Weiter verweisen sie darauf, dass die Art der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eine grosse Bedeutung für die (Weiter-)Entwicklung der Selbststruktur haben: Eine

gelingende Bewältigung ist selbstwertstärkend und führt dazu, neue Herausforderungen mutig und letztlich in der Regel kompetenter anzugehen (Petermann et al., 2004, S. 286).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das bio-psycho-sozialen Modell von einem engen Zusammenwirken biologischer, sozialer und innerpsychischer Faktoren bei der seelischen und körperlichen Entwicklung von Menschen ausgeht. Dabei wird besonders dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Bindungssicherheit eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Als weitere Faktoren kommen Risiko- und Schutzfaktoren dazu, wie auch die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Die Art und Weise der Bewältigung von diesen Entwicklungsaufgaben und Belastungsfaktoren kann sich in verschiedenen Modalitäten äussern, die sich in einem spezifischen Verhalten zeigen.

4.2.2 Sozialpädagogische Erklärungsmodelle zur Entstehung von HEVE

Während die im vorherigen Kapitel beschriebenen Modelle vorwiegend dazu dienen, menschliches Verhalten im Allgemeinen und mehrheitlich entwicklungspsychologisch zu beschreiben, setzen sich die Autorinnen im nachfolgenden Kapitel mit der sozialpädagogischen Perspektive zu HEVE auseinander. Beschrieben wird das Konzept der Lebensbewältigung und die systemökologische Perspektive.

Lebensbewältigung

Das von Lothar Böhnisch (2019) entwickelte Konzept der Lebensbewältigung versteht sich als ein Modell, das die Theorie und die Praxis miteinander verbindet und den Prozess des Individuums und der Gesellschaft im Umgang mit Herausforderungen und Veränderungen in den Mittelpunkt stellt. Es bleibt also nicht beim Individuum stehen, sondern setzt sich mit den sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen auseinander, in welchen ein Individuum lebt und versucht, diese im Zusammenhang mit HEVE zu entschlüsseln (S. 11).

Die Grundannahme des Bewältigungsmodells ist, dass in HEVE Botschaften der Betroffenen verschlüsselt sind, die auf Hilflosigkeit und ihre Bewältigungsversuche in kritischen Lebenskonstellationen verweisen (Böhnisch, 2017, S. 19). Unter Lebensbewältigung versteht Böhnisch (2019) das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen (S. 20). Lebenssituationen und -konstellationen werden dann als kritisch bezeichnet, wenn die bisherigen eigenen Ressourcen der Problemlösung versagen oder nicht mehr ausreichen und somit die psychosoziale Handlungsfähigkeit beeinträchtigt ist (ebd.). Böhnisch macht an dieser Stelle die Verbindung zum Selbstwert (Böhnisch, 2017, S. 21). Böhnisch (2019) nennt die psychosoziale Handlungsfähigkeit ein Konstrukt «im Magnetfelde des

Selbstwertes» und beschreibt es folgendermassen: «Ich bin in diesem Sinne handlungsfähig, wenn ich mich sozial anerkannt und wirksam und darüber in meinem Selbstwert gestärkt fühle» (S. 20). Geht es den Betroffenen schlecht, macht sich der Selbstbehauptungstrieb, der auch als Grundantrieb des Menschen beschrieben wird, bemerkbar. Dieser ist so stark und existenziell, dass Handlungsfähigkeit – also Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit – um jeden Preis gesucht werden muss (ebd.). HEVE zeigen sich also dann, wenn die Betroffenen sich in einer psychosozialen Verfassung befinden, in der das Streben nach Handlungsfähigkeit nicht mehr sozial und normkonform regulierbar ist.

Nach Böhnisch (2019) findet sich in diesem Bewältigungsverhalten die Botschaft des Unvermögens, sich mit seinem gestörten Selbst auseinandersetzen zu können. Um eine Balance wieder herzustellen, muss dieses Selbst «abgespalten» werden (S. 21). Die Abspaltung als wesentlicher Bestandteil des Bewältigungskonzepts wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

Innere und äussere Abspaltung

Gemäss Böhnisch (2019) steht im Mittelpunkt jedes Abspaltungsdrucks das bedrohte Selbst in seiner Hilflosigkeit (S. 21). Als Selbst bezeichnet er den inneren Pol der Identität: Wer bin ich, wie spüre ich mich und wie schätze ich mich im Verhältnis zu anderen ein (ebd.). An dieser Stelle kann ein Verweis gemacht werden zum allgemeinen bio-psycho-sozialen Modell (vgl. Kapitel 4.2.1), das die Mentalisierungsfähigkeit als die Fähigkeit, sich selbst im Vergleich zu anderen wahrzunehmen, ebenfalls als Kernelement der Bildung der Selbststruktur nennt. Mangelnde Anerkennung, verbunden mit geringer bis fehlender Selbstwirksamkeit, führen also zu dieser Hilflosigkeit des Selbst. Es entsteht dabei ein körperlich-seelischer innerer Druck, den man loswerden muss. Entlastung kann dabei geboten werden, wenn es gelingt, mit jemandem über diesen inneren Druck zu sprechen. Das Bewältigungsmodell verwendet dafür den Ausdruck der *Thematisierung*, um den Sachverhalt zu erklären (Böhnisch, 2019, S. 21). Folglich ist Beratung nichts anderes als Hilfe zur Thematisierung. Böhnisch (2019) beschreibt, dass es bei der Thematisierung nicht um einen rein sprachlichen Akt handelt, sondern vor allem auch um den sozial-interaktiven Akt (S. 21). Es darf aber nicht davon ausgegangen werden, dass alle Betroffenen die Fähigkeit haben, die innere Hilflosigkeit zur Sprache zu bringen (Böhnisch, 2019, S. 22). Ursache dafür kann sein, dass Menschen in ihrer Biografie nie die Chance hatten zu lernen, das, was sie beschäftigt, auszusprechen. In Bezug auf das frühe Kindesalter ist eine mögliche Ursache das Unvermögen, die Gefühle wahrzunehmen und die unzureichende Ausbildung der Sprache (vgl. Kapitel 3.1). Dennoch gewinnt der emotionale Drang nach Entspannung überhand. Da die Hilflosigkeit nicht thematisiert werden kann, muss sie also herausgedrängt, also *abgespalten* und kompensiert werden (ebd.). Bei

den Kompensationen können unterschiedliche Formen beobachtet werden, von der Verweigerung bis zur Gewalttätigkeit. Als weitere Form der Kompensation beschreibt Böhnisch (2019) die häufig auftretende Form der Projektion (S. 22). Dabei werden die eigene Hilflosigkeit und der damit verbundene Frust an anderen ausgelassen (ebd.). Es entsteht also eine Ablaufdynamik von innerer Hilflosigkeit (Unfähigkeit zur Thematisierung) und eine Abspaltung durch Kompensation, welche nicht bewusst geschieht und sich der Selbstkontrolle der Betroffenen entzieht (ebd.). Neben dieser eben ausgeführten äusseren Abspaltung, die sich in HEVE zeigt, welche gegen aussen gerichtet ist, wird auch auf die *innere* Abspaltung verwiesen. Diese kann sich in Autoaggression und psychischer oder physischer Gewalt gegen sich selbst äussern (Böhnisch, 2019, S. 24).

Aus der Bewältigungsperspektive ergeben sich für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit schwierige Ansprüche. So gilt es zu verstehen, dass HEVE nicht als böswillige und negative Handlung, sondern in erster Linie als Hilferufe zu verstehen sind. Donald W. Winnicott (1988), ein englischer Kinder- und Jugendpsychiater, der sich mit vernachlässigten und in der Folge aggressiven Kindern beschäftigt hat, geht so weit, zu sagen: «Die antisoziale Tendenz ist ein Hinweis auf Hoffnung» (S. 161). Winnicott (1988) erklärt dies folgendermassen: «Das vernachlässigte und hoffnungslos unglückliche Kind traut sich nichts mehr, unterwirft sich und wird erst einmal nicht auffällig. Verbessern sich die Umweltbedingungen, gewinnt das Kind an Zuversicht und organisiert hoffnungsvoll antisoziale Handlungen» (S. 161). Das Kind ersucht mit HEVE also unbewusst die Anteilnahme anderer, um auf sich aufmerksam zu machen und die soziale Umwelt insofern herauszufordern. Böhnisch (2019) meint folglich, dass ein Kind, das in seinem Selbst zurückgewiesen wurde und in einer überforderten familiären Umwelt nicht empathisch begleitet wurde, Schwierigkeiten hat, legitime Zugänge zu sozialer Zuwendung zu finden (S. 31). Wenn dennoch Personen auftreten, die sich bedingungslos dem Kind zuwenden, entsteht die Hoffnung, dass es so akzeptiert wird, wie es ist (ebd.). Dabei darf nicht davon ausgegangen werden, dass es dem Kind augenblicklich gelingt, die ihm bekannten normabweichenden Mittel gegen konforme und sozial akzeptierte Mittel einzutauschen. Vielmehr handelt sich dabei um einen Prozess, in dem Kinder Unterstützung von erwachsenen (Fach-)Personen benötigen (ebd.).

Ähnlich wie Grawe, beschreibt auch Böhnisch das *Kohärenzgefühl*. Es bezeichnet den Zustand, wenn Menschen sich sozial anerkannt und wirksam, in einem Zustand des personalen und sozialen Wohlbefindens befinden. Es meint ein positives Gefühl der eigenen Handlungsfähigkeit, welches getragen wird von dem Gefühl der Bewältigbarkeit von externen und

internen Lebensbedingungen. Es geht also um eine Passung zwischen der inneren und äusseren Realität (Böhnisch, 2019, S. 32).

Böhnisch (2010) betont, dass er sich für sein Verstehen von HEVE soziologischen sowie entwicklungs- und tiefenpsychologischen Erklärungsansätzen bedient, die Herkunft HEVE jedoch letztlich stets mit der pädagogischen Brille betrachtet (S. 11). Entsprechend seinen Ausführungen soll die Soziale Arbeit den Zugang zu HEVE nicht in erster Linie über die Normverletzung selbst suchen, sondern über die Betrachtung der biographischen Hintergründe der Betroffenen und der Analyse der Umweltbedingungen, die zu den Verhaltensweisen geführt haben können (Böhnisch, 2010, S. 21-22).

Systemökologische Perspektive

Ähnlich wie das Modell der Lebensbewältigung nach Lothar Böhnisch, anerkennt auch die im Folgenden beschriebene systemökologische Perspektive eine sinnstiftende Funktion hinter HEVE.

Der systemökologische Ansatz bestimmt seit einigen Jahren die wissenschaftliche Diskussion über HEVE und setzt sich sowohl mit den Erkenntnissen aus der Systemtheorie sowie der Sozioökologie zusammen (Theunissen, 2011, S. 60). Die systemtheoretische Grundannahme bezüglich HEVE besteht darin, dass HEVE sowie «die Wechselseitige, zirkuläre Bedingtheit dieser Verhaltensweisen in komplexen Kontextbedingungen mit zahlreichen, meistens nicht überschaubaren Faktoren entsteht und aufrechterhalten» werden (Hennicke, 1999; S. 149). HEVE sind dieser Perspektive folgend immer an einen Kontext gebunden und stehen in einem engen Zusammenhang mit der Gesamtsituation, in der sich die Person befindet. In dieser Annahme ist die systemische Denkweise erkennbar, die einen grundsätzlichen Fokuswechsel impliziert: weg von der Betrachtung des Einzelnen hin zur Betrachtung der Gesamtheit. Der systemtheoretische Blick richtet sich nicht darauf, wie der einzelne Teil, sondern wie das gesamte System funktioniert (Miller, 2001, S. 39). Wie es der Wortlaut bereits andeutet, fliessen neben diesen systemtheoretischen Erkenntnissen auch sozioökologische Feststellungen ein. Grundsätzlich ist die Ökologie die Lehre von der Wechselwirkung zwischen Strukturen des Organismus und seiner Umwelt (Höger, 1985, S. 1095). Folglich liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass Ereignisse aus den einzelnen Lebensbereichen eines Menschen (Familie, Schule, Wohngruppe, Arbeit etc.) sowie die Beziehungen zwischen den Lebensbereichen Einfluss auf die Entwicklung aller Menschen nehmen. Ein Lebensbereich meint dabei einen Ort, an dem Menschen leicht Interaktionen mit anderen aufnehmen können und wird auch als Mikrosystem bezeichnet (Calabrese, 2017, S. 31). Dieses Mikrosystem zeichnet sich neben den

zwischenmenschlichen Interaktionen durch Beziehungen und die darin stattfindenden Tätigkeiten und Aktivitäten sowie die übernommene Rolle eines Individuums aus (Calabrese, 2017, S. 31). Die unmittelbare Umwelt beeinflusst dabei die individuelle Entwicklung eines Menschen und bestimmt etliche Verhaltensweisen (ebd.).

Gemäss Theunissen (2011) lässt sich zusammenfassen, dass es bei der Betrachtung von HEVE nicht wie bei herkömmlichen Erklärungsansätzen – etwa in der Medizin – um linear-kausale Zusammenhänge geht, sondern um die Beschreibung von Wechselbeziehungen, in denen bestimmte Verhaltensweisen als Störung erscheinen (S. 60). Calabrese (2017) stützt sich auf die Aussage, dass bei der Frage nach der Entstehung von HEVE multifaktorielle Bedingungen in Betracht genommen werden müssen (S. 34). Zudem beschreibt sie, dass eine Ursachenforschung, also die Frage nach dem *Warum*, in Bezug auf die Entstehung von HEVE, wenig zweckerfüllend ist (ebd.). Anstelle eines ursachensuchenden Zugangs sollte sich ein verstehender Zugang zu HEVE etablieren und nach der Funktionalität spezifischer Verhaltensweisen in einem bestimmten Kontext gefragt werden (ebd.). HEVE sollen nicht per se als *störende* Verhaltensweisen begriffen werden. Vielmehr ist es von Nutzen, HEVE «vom Akteur her als ein situationsbezogenes, zielgerichtetes und für ihn subjektiv sinnvolles Verhalten zu interpretieren» (Dieckmann et al., 2007, S. 15). Diese Betrachtungsweise ermöglicht das Ableiten von lösungsorientierten Handlungsansätzen für die (sozial)pädagogische Arbeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine systemökologische Denkweise dadurch charakterisiert, dass

- a. Beobachtungen und Zuschreibungen nicht ausschliesslich auf Personen bezogen, sondern im dynamischen Beziehungs- und Situationskontext gesehen werden,
- b. die Funktionalität der HEVE ergründet wird und
- c. nicht die Ursachen per se wichtig sind, sondern die aufrechterhaltenden Bedingungen und Zusammenhänge beleuchtet werden müssen (Calabrese, 2017, S. 32).

Laut Calabrese (2017) können HEVE mit Interventions- und Präventionsmassnahmen begegnet werden, wobei sie punktuelle von längerfristigen Interventionen unterscheidet (S. 38).

Punktuelle Interventionsmöglichkeiten

Der Interventionsbegriff umfasst gemäss Calabrese (2017) im engeren Sinne ein fokussiertes und systematisches Eingreifen in einer akuten (Eskalations-)Situation (S. 38). Die Möglichkeiten zur punktuellen Intervention sind situationsbedingt und vielzählig, sie sind individualisiert und erfolgen situativ (ebd.). Dennoch zeichnen sich durch folgende gemeinsame Charakteristika aus: Sie legen nahe, dass ein eindringliches und zügiges Handeln erforderlich ist, wobei

die Konzentration auf ein spezifisches Ziel gerichtet ist und zeitliche Beschränkungen vorgesehen sind (Calabrese, 2017, S. 38).

Langfristige Interventionsmöglichkeiten

Den punktuellen Interventionsansätzen liegt eine vorwiegend klientenzentrierte Sicht zu Grunde. Mit den längerfristigen Interventionen ist ein systemisch orientiertes Interventionsverständnis gemeint. Dabei wird nicht nur Einfluss auf die Person ausgeübt, von der HEVE ausgehen, sondern auch versucht, den Kontext zu beeinflussen, indem alle relevanten Personen, räumliche und institutionelle Bedingungen und soziale Strukturen in die Überlegungen und Massnahmen einbezogen werden. So geht es nicht in erster Linie um die Veränderung der Person und ihrer Verhaltensweisen, sondern um die Modifizierung des Umfelds, um Veränderungen langfristig zu ermöglichen. Systemische Interventionen sind also längerfristige (Präventions-) Massnahmen, die nicht nur mittelbar wirken, sondern einen länger andauernden Effekt erzielen sollen (Calabrese, 2017, S. 40-41).

5 Forschungsteil

Nach der theoretischen Auseinandersetzung widmet sich das folgende Kapitel dem Forschungsteil dieser Bachelorarbeit. Zuerst werden die Forschungsziele erläutert und das Forschungsdesign beschrieben. Daraufhin wird die Wahl der Forschungsmethode aufgezeigt und begründet. Weiter wird veranschaulicht, wer das Sample der Fokusgruppe bildet und welche Motive hinter dieser Auswahl stehen. In einem weiteren Schritt werden das Vorgehen und der Ablauf der Gruppendiskussionen ausgeführt und die einzelne Teilschritte aufgezeigt. Zum Schluss wird die Aufbereitung und Auswertung der Daten beschrieben.

5.1 Forschungsziele

Wie im Kapitel 1.3 erwähnt, zielt das Forschungsvorhaben darauf ab, die Perspektive der betroffenen Kinder und Fachpersonen auf die Praxistauglichkeit und inhaltliche Relevanz des Praxisinstrumentes zu erfassen. Die Forscherinnen streben an, Faktoren zu identifizieren, die die bestehenden Inhalte des Instrumentes bestätigen und mögliche Verbesserungsbereiche aufzeigen. Diesbezüglich wurden die folgenden zwei Forschungsfragen ausgearbeitet.

Forschungsfrage 1 *Wie beurteilen Fachpersonen die **Praxistauglichkeit** und die **Relevanz** des Praxisinstrumentes?*

Forschungsfrage 2 *Welches ist die Perspektive von **betroffenen Kindern** in Bezug auf die inhaltliche Relevanz des Praxisinstrumentes?*

5.2 Forschungsdesign

Gemäss Flick (2009) verfolgt ein Forschungsdesign zwei Hauptziele (S. 77). Es soll einerseits einen Beitrag zur Lösung der Forschungsfragen schaffen und andererseits Kontrolle über das Verfahren gewährleisten (ebd.).

Grundlagen der qualitativen Forschung

Qualitative Forschung bedient sich einer Vielfalt an verschiedenen Ansätzen und Methoden zur Untersuchung des sozialen Lebens und verfolgt verschiedene Ziele (Leavy, 2014, S. 2). Dazu gehört das Aufdecken der Bedeutung, die Menschen ihren Erfahrungen zusprechen (ebd.). Ausserdem möchte sie ein besseres Verständnis für soziale Interaktionen und gemeinsame Normen und Werte entwickeln (Clark et al., 2021, S. 350). Sie strebt danach, komplexe oder sensible Themen zu untersuchen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen (ebd.). Nicht zuletzt soll durch qualitative Forschung die Entwicklung neuer Theorien und die Generierung weiterführender Hypothesen ermöglicht werden (Clark et al., 2021, S. 373-374). Die Autorinnen sehen in diesen Aspekten der qualitativen Sozialforschung einen Vorteil für den eigenen Forschungszweck und haben sich deshalb für sie entschieden.

5.3 Wahl und Begründung Fokusgruppe

Gemäss Bürki (2000) werden Fokusgruppen und Gruppendiskussionen in der Literatur nicht einheitlich definiert (S. 100). Als gemeinsames Merkmal der beiden Methoden lässt sich die moderierte Diskussion einer Gruppe zu einem bestimmten Thema benennen, wobei der Gesprächsaspekt dem Forschungszweck dienen soll (ebd.). So setzt beispielsweise Lamnek (1998) die Fokusgruppe und Gruppendiskussion gleich (S. 18), was für vorliegende Arbeit übernommen wird.

Die Nutzung von Fokusgruppen begründet Lamnek (1998) damit, dass das Untersuchungsfeld der qualitativen Sozialforschung die «echte Welt» ist, die mit einer ebenso natürlichen Methode erfasst und beschrieben werden soll (S. 49). Da Kommunikation ein Kernelement von Gemeinschaft ist, sollen empirische Methoden solche Kommunikationssituationen schaffen (ebd.). Es ist zu erkennen, dass die Fokusgruppe als Methode diesem Ziel nahekommt, da sie den Teilnehmenden ermöglicht, sich ohne Standardisierung und Einengung an der Gruppendiskussion einzubringen. Fokusgruppen zeichnen sich gemäss Bürki (2000) durch zwei Aspekte aus (S. 100). Zum einen wird die zu erforschende Thematik von den Forschenden in die Gruppe gebracht und zum anderen ergeben sich die daraus resultierenden Daten aus der Interaktion der einzelnen Teilnehmenden innerhalb der Gruppe (ebd.). Auch Kühn und Koschel (2018) empfehlen diese Methode besonders dann, wenn es darum geht, sich auf

persönliche Wahrnehmungen, Einstellungen zu bestimmten Dingen, emotionale Befindlichkeit und Bedürfnisse zu konzentrieren (S. 40-41). Die Vorgehensweise teilt sich grob in die folgenden drei Hauptphasen auf: Die Selektion der Untersuchungseinheiten, die Datenerhebung und die Auswertung der Daten (Bürki, 2000, S. 103).

Neben diesen Punkten wählten die Autorinnen die Gruppendiskussion als Forschungsmethode aufgrund ihrer Flexibilität in Bezug auf den Inhalt, den Zweck und die Teilnehmenden aus. Weiter kann sie in ermittelnder und instrumenteller Absicht eingesetzt und mit Forschungszielen verbunden werden (Bürki, 2000, S. 101). Sie ermöglicht den Autorinnen, die Fokusgruppen anhand einzelner Kriterien zusammenzusetzen, die Diskussion durch einen Informationsinput anzuregen und die Gruppen mit Hilfe eines Leitfadens bei den Fachpersonen (vgl. Anhang B) und einer vorbereiteten Sequenz mit den betroffenen Kindern (vgl. Anhang C) zu begleiten.

5.4 Fokusgruppen

Im folgenden Unterkapitel wird von den Fokusgruppen das Sample, das Sampling sowie die Vorbereitung und der Ablauf der durchgeführten Gruppendiskussionen aufgezeigt.

Sample Fachpersonen

Forschungsfrage 1: Wie beurteilen Fachpersonen die Praxistauglichkeit und die Relevanz des Praxisinstrumentes?

Für das Sample der *Forschungsfrage 1* werden Fachleute im schulischen Kontext befragt. Die Fokusgruppe besteht aus zwei Schulsozialarbeitenden, zwei Klassenlehrpersonen und einer Lehrkraft für Integrative Sonderschulung / Integrative Förderung. Zwei der Befragten verfügen über zusätzliche Qualifikationen in Psychomotorik und Heilpädagogik.

Die Autorinnen wählen diese Zusammensetzung aufgrund der spezifischen Expertise und Erfahrungen der einzelnen Fachpersonen im sozialarbeiterischen und schulischen Kontext. Jede Person bringt eine eigene Perspektive mit, die für die Untersuchung der Forschungsfrage relevant ist. Die verschiedenen Fachkenntnisse der Teilnehmenden gewährleisten, dass eine breite Palette von Aspekten der Forschungsfrage behandelt wird.

Sampling Fachpersonen

Da die Autorinnen durch ihre Arbeit als Lehrpersonen an unterschiedlichen Volksschulen im Kanton Luzern den Kontakt zu Fachpersonen pflegen, ist es ihnen möglich, diese personellen Ressourcen zu nutzen und sie durch ein Schreiben für die Gruppendiskussion zu gewinnen.

Hierbei handelt es sich um ein gezieltes Sampling (Purposive Sampling). Mit dieser Methode wird das Ziel verfolgt, dass bestimmte Personen ausgewählt werden, die Merkmale oder Eigenschaften aufweisen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse sind (Rai & Thapa, 2015, S. 6). Gezieltes Sampling bietet den Vorteil der Effizienz, da es ermöglicht ist, sich auf die Auswahl der Teilnehmenden zu konzentrieren, die die erforderlichen Informationen liefern können und gleichzeitig verschiedene Perspektiven und Meinungen berücksichtigen (Rai & Thapa, 2015, S. 10).

Folglich werden Personen befragt, die in den Bereichen Sozialarbeit und Schule tätig sind und regelmässig mit Kindern in Kontakt kommen, die HEVE zeigen. Dabei wird wie bereits erwähnt, auf eine Variation der Geschlechter, des Erfahrungsgrades und der berufliche Hintergründe geachtet.

Sample betroffene Kinder

Forschungsfrage 2: Welches ist die Perspektive von betroffenen Kindern in Bezug auf die inhaltliche Relevanz des Praxisinstrumentes?

Das Sample der *Forschungsfrage 2* ist aus sechs Zweitklässler/innen zusammengestellt, die mit einem IS-Verhaltensauffälligkeitsstatus in der Volksschule integriert sind oder anderweitig HEVE zeigen.

Die Autorinnen sind über deren Teilnahme dankbar, da sie als direkt betroffene Schulkinder wertvolle Einblicke zur Erforschung der Frage liefern, indem sie ihre persönlichen Erfahrungen, Bedürfnisse, vielfältigen Perspektiven, authentischen Meinungen und Reflexionen einbringen. Sie repräsentieren andere Betroffene und schützen deren Rechte, berücksichtigen ihre Perspektiven, stärken sie und verhindern Stigmatisierung. Die Beteiligung dieser Kinder trägt dazu bei, das Instrument zu optimieren, da sie ein tieferes Verständnis für ihre eigenen Herausforderungen haben. Die Auswahl der Kinder erfolgt sorgfältig unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten. Von diesem Zusammenhang und der Auseinandersetzung mit der Theory of Mind (vgl. Kapitel 3.1) erhoffen sich die Autorinnen, dass die Kinder durch die Gruppendiskussion Einblicke in ihre Gedanken, Emotionen und Alltagssituationen der Figuren im Bilderbuch zu verstehen vermögen.

Gleichwohl sind sich die Autorinnen bewusst, dass jedes Kind individuell ist und seine eigene Entwicklung durchläuft (vgl. Kapitel 3). Dennoch können Kinder in der Lage sein, an Gruppendiskussionen teilzunehmen, wenn sie von Erwachsenen unterstützt werden und die Gruppendiskussion gut geplant und altersgerecht durchgeführt wird.

Sampling betroffener Kinder

Durch das Unterrichten im Zyklus 1 (Unterstufe) und der Zusammenarbeit mit Schulkindern an der Volksschule können die Autorinnen Kinder für eine Fokusgruppe ausmachen. Mit dem Einverständnis der Schulleitung, der Lehrpersonen, der Kinder und dem Informieren der Eltern ist die Bildung dieser Fokusgruppe gut realisierbar.

Auch hier wird das gezielte Sampling angewendet, bei dem Kinder ausgewählt werden, die HEVE zeigen. Dabei wird auf eine Variation der Geschlechter und des Alters sowie, in Absprache mit den Lehrpersonen, auf die Reflexionskompetenzen der einzelnen Schüler/innen geachtet und Kinder ausgewählt, die sich mit dieser Aufgabe vermutlich zurechtfinden.

5.5 Methodisches Vorgehen

Bevor die Autorinnen mit der Gruppendiskussionen starteten, erarbeiteten sie im Vorfeld einen Leitfaden mit Fragen (vgl. Anhang B), um die erste Forschungsfrage mit den Fachpersonen umfassend zu behandeln. Gemäss Vogel (2019) dient der Leitfaden als Orientierung, enthält eine Liste mit offenen Fragen, wird flexibel verwendet und ermöglicht es den Moderierenden, auf unvorhergesehene Aspekte einzugehen (S. 697). Die Diskussion findet letztlich innerhalb der Gruppe statt, wobei die moderierende Person weder die Rolle eines Experten / einer Expertin noch die einer teilnehmenden Person einnimmt (Bürki, 2000, S. 106).

Vor der Gruppendiskussion erhielten die Fachleute das Praxisinstrument zur selbstständigen Auseinandersetzung. Die Diskussion in der Gruppe begann nach einem kurzen Input seitens der Forscherinnen. Dieser fördert gemäss Bürki (2000) einerseits die Diskussion, während er andererseits die Teilnehmenden über bestimmte Aspekte der Thematik informiert (S. 108).

Die Gruppendiskussion mit den betroffenen Kindern fand zu einem späteren Zeitpunkt statt und wurde aufgrund der Bedürfnisse der Kinder in zwei kleinere Fokusgruppen aufgeteilt. Bei den Kindern war eine aktionsreichere Sequenz von 30 Minuten geplant, die eine Vorstellung des Praxisinstrumentes sowie eine Diskussion unter Anleitung der Autorinnen beinhaltete. Es wurde darauf geachtet, die Aufmerksamkeitspanne der Kinder zu berücksichtigen. Daher waren auflockernde Zwischenaktivitäten integriert, die dennoch relevante Informationen zur Arbeit mit dem Praxisinstrument generieren.

In allen Gruppendiskussionen legten die Autorinnen besonderen Wert auf eine angemessene Gruppengrösse, die Ausarbeitung eines aktivierenden Einführungsimpuls, das Stellen offener Fragen, die Flexibilität zur Anpassung des Diskussionsverlaufes, die Planung und Durchführung altersgerechter Diskussionen sowie die Berücksichtigung der Gruppendynamik.

5.6 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Im kommenden Unterkapitel werden die Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert, die Bedeutung und der Prozess der Transkription dargelegt, die in dieser Forschung angewendete Auswertungsmethode nach Mühlfeld vorgestellt und das Vorgehen beschrieben.

Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine verbreitete und oft angewendete Auswertungsmethode innerhalb der qualitativen Sozialforschung (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Folglich können Textformen wie Transkripte von Fokusgruppen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (ebd.). Sie hat gemäss Bürki (2000) den Vorteil, dass sie systematisch und theoretisch fundiert ist, was die Verarbeitung grosser Datenmengen ermöglicht (S. 113). Zusätzlich ist die Auswertung aufgrund ihrer Struktur gut nachvollziehbar (ebd.). Lamnek (2005) fügt hinzu, dass die Datenanalyse stets im Kontext einer spezifischen Forschungsfrage erfolgen sollte, anstatt lediglich eine vordefinierte Methode anzuwenden (S. 402-407).

Das Hauptaugenmerk von Fokusgruppen liegt in der Regel auf dem Diskussionsinhalt, wobei der soziale Kontext der Gruppendiskussion ebenfalls von Interesse ist, da dieser das Gesprächsthema beeinflusst (Bürki, 2000, S. 112). Beide werden durch Sprache vermittelt, wodurch die Sprache bei der Auswertung eine zentrale Rolle spielt. Die am häufigsten verwendete Auswertungsmethode ist die Inhaltsanalyse, deren Art schlussendlich vom jeweiligen Kontext des Projekts abhängig ist (Bürki, 2000, S. 112).

Transkription

Die Auswertung von Fokusgruppen basiert gemäss Bürki (2000) grösstenteils auf Sekundärdaten, typischerweise auf Transkripten der Diskussion (S. 111). Die Herausforderung der Transkription besteht darin, dass die realistischen Darstellungen und die praktische Verwendung abgewogen werden muss (Dresing & Pehl, 2018, S. 16-17). In Bezug auf die Datenaufarbeitung können bestimmte Aspekte wie gefüllte Pausen, der Tonfall, die Lautstärke und parasprachliche Elemente im Kontext des Auswertungsverfahrens als nicht relevant eingestuft werden (ebd.). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf inhaltlichen Aspekten liegt, haben sich die Autorinnen für eine einfache wörtliche Transkription entschieden, bei der parasprachliche Elemente ausser Acht gelassen werden.

Datenauswertung nach Mühlfeld et al.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Transkripte durch das sechsstufige Analyseverfahren nach den Vorgaben von Mühlfeld et al. (1981) geleitet. Dieses Verfahren stellt einen pragmatischen Ansatz dar, der im Vergleich zu hermeneutischen Verfahren weniger Zeit und Ressourcen erfordert (Mayer, 2008, S. 47). Der Fokus der Auswertung liegt auf den offensichtlichen und unverhüllten Kommunikationsinhalten, um relevante Informationen und Erkenntnisse zu gewinnen, die für die Erforschung des jeweiligen Forschungsthemas von wesentlicher Bedeutung sind (Lamnek, 1995, S. 206-207). Das Ziel besteht nicht darin, jede einzelne Gruppendiskussion äusserst präzise und umfassend zu interpretieren, sondern, Problemfelder zu identifizieren (ebd.). Dies ist möglich, indem eine deduktiv Kategorienbildung vorgenommen wird. Hierbei dienen unter anderem Theorien, Forschungserfahrungen im Feld, bestehende Studien und Interviewleitfaden als Grundlage (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71-73). Andererseits werden neben den offensichtlichen Antworten auf die entsprechenden Fragen im Leitfaden, Kategorien induktiv am Material gebildet und die Überlegung vorgenommen, welche Kategorien diese Textstellen (Codes) am besten repräsentieren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 82). Das Ziel dieser methodischen Herangehensweise ist es, die Herstellung von Mustern aus Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den gesammelten Daten herauszuarbeiten und zu erkennen (Mühlfeld et al., 1981, S. 334).

Aufgrund dieser Gegebenheiten bedienen sich die Autorinnen am methodischen Datenauswertungsverfahren nach Mühlfeld. Zum Zweck der Veranschaulichung wird nachfolgend das Ablaufschema des sechsstufigen Verfahrens in tabellarischer Form aufgeführt.

Stufe 1 Antworten markieren	Beim ersten Durchlesen werden alle Textstellen hervorgehoben, die offensichtlich Antworten auf die entsprechenden Fragen im Leitfaden liefern.
Stufe 2 In Kategorienschema einordnen	Beim zweiten Durchlesen wird der Text in das Kategorienschema eingeordnet (deduktiv) und dieses gleichzeitig erweitert (induktiv).
Stufe 3 Innere Logik herstellen	In einer dritten Stufe wird eine logische Verbindung zwischen den Informationen innerhalb der Gruppendiskussion hergestellt. Dieser Abwägungsprozess findet innerhalb einer Gruppendiskussion statt und erfordert die Berücksichtigung sowohl von ähnlichen als auch von widersprüchlichen Informationen.
Stufe 4 Text zur inneren Logik erstellen	Danach wird diese Verarbeitungslogik in schriftlicher Form dokumentiert. Die Zuordnung der einzelnen Abschnitte wird dabei weiter verfeinert und präzisiert.

Stufe 5 Texte mit Ausschnitte der Gruppendiskussion	Anschliessend erfolgt die Auswertung mit Text und Ausschnitten aus der Gruppendiskussion. Beim vierten Durchlesen wird diese Auswertung mit dem transkribierten Text abgeglichen.
Stufe 6 Bericht	Abschliessend wird, basierend auf dem Auswertungstext, ein Auswertungsbericht erstellt. Das Ziel ist es, die Ergebnisse der Auswertung sachlich darzustellen. Dieser Bericht über die Ergebnisse soll möglichst ohne Vermutungen oder zusätzlichen Interpretationen dargestellt werden.

Tabelle 1: Sechsstufiges Auswertungsverfahren nach Mühlfeld et al., 1981 (eigene Darstellung auf der Basis von Lamnek, 1995, S. 206-207)

Zur Gewährleistung der Verständlichkeit der nachfolgenden Kapitel möchten die Autorinnen betonen, dass die Stufen *eins* bis *fünf* nicht in der Bachelorarbeit selbst enthalten sind. Als Einzelstufen halten sie für die Leserschaft noch keine schlüssigen Erkenntnisse bereit und gehen zum Teil ineinander über. Die Datenanalyse erfolgt in der Verwendung der Transkripte, wobei eine unmittelbare Bearbeitung des Rohmaterials stattfindet. Um dennoch einen Einblick in die Datenanalyse zu gewähren, ist im Anhang der Auswertungsprozess der Gruppendiskussion der Fachpersonen und der Kinder dargestellt (vgl. Anhang D & E). Es ist hervorzuheben, dass im kommenden Kapitel der Auswertungsbericht präsentiert wird, welcher die Ergebnisse des sechsstufigen Auswertungsverfahrens darlegt.

6 Darstellung der Forschungsergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Beantwortung der drei Teilfragen. Dafür werden die Ergebnisse aus der Literatur als auch aus den Gruppendiskussionen aufgearbeitet und dargelegt. Die Interpretation der Ergebnisse und die Rückschlüsse für das Praxisinstrument werden im Kapitel 7 und 8 vorgenommen.

6.1 Ergebnisse aus der Literatur (Forschungsfrage 1)

Die Auseinandersetzung mit der Literatur dient vorwiegend der Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Welche HEVE und welche Entstehungs- und Erklärungsansätze dafür finden sich in der Sozial- und Entwicklungspädagogik?

Diese beiden Aspekte in der Fragestellung lassen sich durch die theoretische Auseinandersetzung im Kapitel 4.2 beantworten. Der Vollständigkeit halber werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Literatur im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Begriff

Die Frage danach, was HEVE beinhalten, lässt sich unter anderem an der Auseinandersetzung mit den Begriffen zeigen. Aus dem Kapitel 4.1 geht hervor, dass viele der gängigen Begriffe wie *verhaltensgestört* oder *verhaltensauffällig* einseitig das Individuum als tragende Person des Verhaltens in den Blick nimmt und somit einen stigmatisierenden Charakter innehaben. Während der Begriff *verhaltensgestört* ein individualpsychologisches Problem impliziert, hat der Begriff *verhaltensauffällig* den Vorteil, dass das Verhalten eines Individuums in Wechselwirkung zur Umwelt verstanden wird. Aus Kapitel 4.1 geht jedoch deutlich hervor, dass dem Terminus *Auffälligkeit* immer eine gesellschaftlich anerkannte Normdefinition zugrunde liegt. In Anbetracht dessen, dass alle Normen Übereinkünfte zwischen Menschen sind und sowohl kultur- als auch milieuspezifisch sind, wird deutlich, dass kaum eine allgemeingültige Definition von abweichend oder auffällig vorgenommen werden kann. Der Begriff der HEVE verweist als einziger darauf, dass nicht das Kind allein auffällig ist, sondern, dass das Verhalten in seinem situativen Kontext verstanden werden muss. HEVE werden also nicht nur als individuelles Problem betrachtet, sondern multifaktoriell und systemökologisch. Damit fordert dieser eher neue Begriff dazu auf, die traditionelle Sichtweise auf *Problemverhalten* zu verändern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit den Begriffen aufzeigt, dass je nach Verwendung ein anderes implizites Verständnis davon vorliegt, was HEVE sind und beinhalten.

Entstehungs- und Erklärungsansätze

Bei der Beantwortung der Teilfrage nach Entstehungs- und Erklärungsansätzen muss grundsätzlich festgehalten werden, dass sich diese mit unterschiedlichsten Theorien beantworten lässt. Im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit können nicht alle vorhanden Theorien dargestellt werden und somit besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Der Fokus der ausgewählten Theorien liegt auf allgemeinen Theorien zum Erklären von menschlichem Verhalten anhand entwicklungspsychologischer Ansätze sowie auf sozialpädagogischen Erklärungsmodellen. Diese wurden so gewählt, weil sich daraus Aufforderungen an die Fachkräfte der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik ableiten lassen.

Wechselwirkung und Kontextfaktoren

Ähnlich wie bereits bei der Auseinandersetzung mit den Begriffen, geht aus dem Kapitel 4.2 hervor, dass auch bei den Erklärungsansätzen rein personenzentrierte, medizinische und psychiatrische Modelle im heutigen Diskurs als zu eindimensional und somit als veraltet gelten und nicht mehr gebräuchlich sind. Es wird argumentiert, dass diese Ansätze für

sozialpädagogische Bemühungen wenig dienlich sind, da sich daraus keine Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen. Es wird ersichtlich, dass vielmehr Theorien verwendet werden, die sich von der Betrachtung des Einzelnen ab- und sich der Betrachtung der Gesamtheit zuwenden. Folglich wird der *Wechselwirkung* zwischen dem Individuum und seiner Umwelt in allen beschriebenen Theorien eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Ursachen für HEVE werden in sozial bedingten Problemen, schwierigen Erziehungs- und Bindungsbedingungen sowie relevanten *Kontextfaktoren* gesucht. So fordert besonders die systemökologische Perspektive, basierend auf der Systemtheorie, dazu auf, den Blick auf das Gesamte zu richten. Ihr liegt die Annahme zu Grunde, dass das Umfeld eines Menschen dessen individuelle Entwicklung als auch seine Verhaltensweisen beeinflusst. Auch das integrative bio-psycho-soziale Modell geht davon aus, dass der Mensch mit biologischen Ausgangsbedingungen auf die Welt kommt, um im Wechselspiel mit sozialen Faktoren und den damit gemachten Erfahrungen, sich die innerseelische Struktur, das eigene *Selbst* bildet. Zu den wesentlichen Faktoren der Bildung eines gesunden Selbst zählen unter anderem das Erleben von Bindungssicherheit, Kontrolle und Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung und der Aufbau sozialer Kompetenzen. Dabei ist die Entwicklung des Selbst auch abhängig von Risiko- und Schutzfaktoren sowie der Bewältigung von Stress- und Belastungssituationen. Drei Bewältigungsmodi werden unterschieden: eine entwicklungs- und selbstwertförderliche Bewältigung, ein internalisierender Modus, gekennzeichnet durch Rückzug, und der externalisierende Modus, gekennzeichnet durch Agieren nach aussen.

Bewältigungsverhalten

Nicht nur das bio-psycho-soziale Modell anerkennt HEVE als ein Bewältigungsverhalten. Wie sich aus der Auseinandersetzung mit den Theorien zeigt, anerkennen alle beschriebenen Erklärungsmodelle HEVE als *Bewältigungsverhalten*, dem eine subjektive Funktion zu Grunde liegt. Böhnisch geht in seinem Konzept der Lebensbewältigung davon aus, dass in HEVE «Botchaften» der Betroffenen verschlüsselt sind, die auf Hilflosigkeit und Bewältigungsversuche hindeuten. Unter Lebensbewältigung wird das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit verstanden. Handlungsfähig ist ein Mensch, wenn er sich sozial anerkannt, wirksam und im Selbstwert gestärkt fühlt sowie dadurch Kohärenz erlebt. An dieser Stelle lässt sich auf die Konsistenztheorie von Grawe verweisen, die das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz als Grundbedürfnisse definiert. Das Verhalten von Menschen erklärt er mit dem Bestreben nach dauerhafter Lebenszufriedenheit und dem Empfinden von seelischer Gesundheit, wodurch der Mensch Konsistenz erleben kann. Um diese Ziele zu erreichen, entwickelt der Mensch entweder Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten. Die beschriebenen

Theorien gehen folglich miteinander überein, dass HEVE häufig *Selbstwerts-, Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitsstörungen* zu Grunde liegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ursachen für HEVE in sozial bedingten Problemen, schwierigen Erziehungs- und Bindungsbedingungen sowie relevanten *Kontextfaktoren* gesucht und in allen beschriebenen Theorien als Bewältigungsverhalten anerkannt werden.

6.2 Ergebnisse aus der Fokusgruppe 1: Fachpersonen (Forschungsfrage 2)

*Wie beurteilen Fachpersonen die **Praxistauglichkeit** und die **Relevanz** des Praxisinstrumentes?*

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse der Gruppendiskussion mit den Fachpersonen hinsichtlich der Handhabung und der Relevanz des Praxisinstrumentes in Berichtsform und interpretationsfrei präsentiert und mit einzelnen Zitaten aus der Gruppendiskussion der Fachpersonen untermauert.

Von den Fachpersonen wurde zu Beginn der Gruppendiskussion die allgemeine Relevanz eines solches Praxisinstrumentes, unabhängig von dessen spezifischen Darstellungen, genannt. Es gebe zahlreiche Gründe, weshalb ein solches Lehrmittel notwendig sei. Die Fachpersonen weisen darauf hin, dass der Bedarf an Sonderschulen kontinuierlich steigt, jedoch nicht ausreichend Plätze vorhanden sind, um diesen zu decken. Als Grund dafür sehen die Fachpersonen die Umstellung der Volksschule hin zu einer integrativen Schulform. Die Konsequenz davon ist, dass viele Kinder mit HEVE in Regelschulen integriert werden, jedoch Schwierigkeiten haben, adäquate Unterstützung zu erhalten. Weiter wird die Erfahrung gemacht, dass verschiedene Fachstellen und der Schulpsychologische Dienst, die für die Abklärungen und Unterstützungen von Kindern mit HEVE und deren Klassen verantwortlich sind, derzeit stark überlastet sind. Dies zeigt sich in Form von sehr langen Wartezeiten und Anmeldefristen. Selbst wenn ein Kind deutlich HEVE zeigt, ist es noch nicht garantiert, dass ihm ein IS-Sonderstatus und dadurch die entsprechenden Entlastungs- und Unterstützungslektionen zugesprochen werden. HEVE sind gemäss den Fachpersonen diffus und nur schwer fassbar, was den Prozess der diagnostischen Abklärung als aufwändig und äusserst zeitintensiv gestaltet. Diesen Erfahrungswert lässt sich in den folgenden zwei Aussagen von Fachperson gut wiedererkennen.

«Irgendwann kollabiert das System. Das sehe ich auch beim IS-Verhaltensstatus. Dieser wird nicht jedes Mal gesprochen, wenn Bedarf nach Unterstützung besteht. Die Frage, wie dieses Kind durchgetragen wird, und welche Massnahmen ergriffen werden können, liegt dann bei der Schule oder der Lehrperson.» Z 891-894

«Das Beantragen von IS-Verhalten ist eine Lotterie. Also es kann sein, dass die Schule es dringend braucht und sagt, ja, es geht nicht ohne. Und die DVS (Dienststelle Volksschulbildung) sagt dann nein, es reicht nicht für einen IS-Status und somit wird keine Unterstützung gesprochen. Und das ist, glaube ich, auch ein bisschen eine Ohnmacht, die uns von der Schulsozialarbeit etwas weniger betrifft, aber für alle anderen Beteiligten sehr anspruchsvoll ist.» Z 106-109

Neben dem überlasteten System wird von den Fachpersonen ein anderer Aspekt genannt, der sich über die vergangenen Jahre verändert hat und heutzutage stark in den Schulalltag miteinflusst. Dieser Aspekt zeigt sich in der unzureichenden Erziehungsarbeit seitens der Eltern. In diversen Phasen der Gruppendiskussion wird festgehalten, dass die Schule immer mehr Erziehungsarbeit übernehmen muss.

«Ein weiteres grosses Thema bei uns im Team ist, dass wir das Gefühl haben, die Eltern übernehmen je länger je weniger Erziehungsarbeit. Und wir in der Schule müssen je länger, je mehr Erziehungsarbeit leisten, was uns viel Zeit und Ressourcen abgewinnt, aber eigentlich gar nicht unsere Aufgabe ist.» Z 276-278.

In diesem Zusammenhang wird von der Beobachtung berichtet, dass einige Kinder zunehmend Mühe haben, Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren. Bei Regelverstössen oder sozialen Konflikten stellen sich Eltern schützend vor die Kinder. Von den Fachpersonen wird es als nicht zielführend erachtet, wenn Eltern nicht bereit oder in der Lage sind, die Verantwortung für das Verhalten ihres Kindes zu übernehmen.

Des Weiteren wird festgestellt, dass eine Zunahme von Kindern mit HEVE in einer einzelnen Klassengemeinschaft zu beobachten ist. Dabei stellt sich die Frage, wie die Klasse auf diese Kinder reagiert. Von den Teilnehmenden der Gruppendiskussion wird beobachtet, dass in einigen Klassen Schüler/innen die herausfordernden Verhaltensweisen nachahmen und es sich als äusserst schwierig gestaltet, diese aufkommende Dynamik zu unterbrechen. Die Präsenz von Kindern mit HEVE hat Auswirkungen auf die gesamte Klasse oder auf die Schule und kann sich zum Teil, wie es in der folgenden Aussage ersichtlich ist, sogar auf ganze Nachbarschaften erstrecken.

«Am Anfang hat jemand gesagt, es ist nicht nur das verhaltensauffällige Kind, es betreffe die ganze Klasse. Sogar klassenübergreifend. Ich gehe noch weiter und sage, es gibt Kinder, die betreffen mit ihrem Verhalten ein ganzes Schulhaus.» Z 983-985

Allgemein stellen die Fachpersonen fest, dass es in ihrer alltäglichen Praxis noch kein geeignetes Instrument gibt, um diese herausfordernde Thematik mit einer jüngeren Altersgruppe zu besprechen und gleichzeitig sicherzustellen, dass alle Betroffenen einen Zugang dazu finden und sich angesprochen fühlen. So sehen die Lehrpersonen die Fachkräfte der

Schulsozialarbeit (SSA) als eine Entlastung. Insbesondere, wenn eine Intervention mit mehreren Kindern angedacht ist, werden die Angebote der SSA gerne in Anspruch genommen, da die Lehrpersonen dafür keine Kapazität mehr haben oder ein Werkzeug dazu fehlt.

*Um darzustellen, mit welchen HEVE die Fachpersonen während ihres **Arbeitsalltages** an der Schule konfrontiert sind, werden diese folgend abgebildet.*

Aus der Diskussion geht hervor, dass sich in Bezug auf HEVE sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensweisen zeigen. Die Fachpersonen sind sich einig, dass die internalisierenden Verhaltensweisen zwar berücksichtigt werden müssen, jedoch die externalisierenden Verhaltensweisen in erster Linie als besonders herausfordernd angesehen werden, da diese direkte Unterrichtsstörungen verursachen. Die Äusserung dieser Verhaltensweisen zeigt sich von Unachtsamkeit bis hin zu selbstverletzenden Verhaltensweisen, wobei letzteres eher seltener vorkommt. Als besonders herausfordernd wird die Unberechenbarkeit und die Unvorhersehbarkeit des Verhaltens beschrieben. So gestaltet sich auch die Identifizierung oder die Vorhersage des Auslösers für das Verhalten als ungemein anspruchsvoll. Dies erzeugt gemäss den Fachpersonen eine Anspannung, woraus resultiert, dass das betroffene Kind ein hohes Mass an Aufmerksamkeit der Fachperson erfordert.

«Man hat das Gefühl es (HEVE) kommt aus dem Nix. Bei solchen Schüler/innen bist du dann selbst immer leicht angespannt und auf 180, denn du weisst nie genau, was wohl heute passiert. Das finde ich recht schwierig.» Z 87-88

Des Weiteren wird beobachtet, dass viele Kinder eine äusserst niedrige Frustrationstoleranz aufweisen und Schwierigkeiten haben, angemessen mit Rückschlägen, Kritik und Anforderungen umzugehen. Die Gründe dafür werden unter anderem in der unzureichenden elterlichen Erziehungsarbeit vermutet. Wie die Fachpersonen beschreiben, wird den Kindern seitens der Eltern kaum noch Frust zugemutet. Weiter wird von den Fachpersonen der SSA festgestellt, dass die Herausforderung im Bereich der Selbstregulation und der Fähigkeit zur Reflexion der jüngeren Schüler/innen die beraterischen Möglichkeiten erheblich erschweren.

Als Herausforderung werden auch die zunehmend beobachteten auditiven Wahrnehmungsschwierigkeiten beschrieben, die sich besonders in offenen Settings stark zeigen. Auch werden zunehmend Schwierigkeiten hinsichtlich der Integration beobachtet, die sich auf das Zugehörigkeitsgefühl des betroffenen Kindes auswirkt und zur Stigmatisierung und Ausgrenzung führt.

«Ich erlebe in meiner Arbeit auch ganze viele Kinder (...), welche massive Schwierigkeiten mit der Sozialen Integration haben». Z 318-319

Im kommenden Abschnitt des Berichts wird die zugesprochene **Relevanz** der Fachpersonen für die **dargestellten Situationen** im Praxisinstrument hervorgehoben.

«Als ich das Bilderbuch angeschaut habe, dachte ich: ja genau so ist es im Alltag! In genau diesen Situationen ist es schwierig. Ich finde, die dargestellten Situationen aus dem Schulalltag sind sehr gut getroffen.» Z 397-398

Gemäss dieser Aussage und der Zustimmung anderer Gruppendiskussionsteilnehmenden ist erkennbar, dass die dargestellten Situationen im Allgemeinen gut gewählt wurden, nahe am Praxisalltag sind und ein gutes Abbild der alltäglichen Herausforderungen darstellen.

Weiter wird festgestellt, dass die Darstellung, der Diversität und Heterogenität als gelungen betrachtet wird. Die verschiedenen Namen im Bilderbuch deuten beispielsweise auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe hin. Darüber hinaus wird der Bezug zur Lebenswelt der Kinder als positiv wahrgenommen, da das Praxisinstrument diese verständlich aufgreift und die dargestellten Tiere mit ihren Eigenschaften und Merkmalen gute Möglichkeiten zur Identifikation bieten.

Von den Fachpersonen wird besonders geschätzt, dass sich das Praxisinstrument nicht auf eine bestimmte Diagnose bezieht, sondern HEVE in ihrer Vielfalt darstellt und thematisiert. Dies erweist sich insbesondere für die Zielgruppen relevant, da Abklärungen bezüglich eines Integrativen Sonderschulstatus oft erst nach der Einschulung vorgenommen werden und in der Unterstufe entsprechende Diagnosen in der Regel noch nicht vorliegen, was mit folgender Aussage illustriert werden kann:

«Es ist auch nicht ganz fair sich nur auf Diagnosen zu beziehen. Es gibt Kinder von sehr engagierten Eltern, die früh abgeklärt werden, Kinder, die nicht oder noch nicht abgeklärt sind, solche die umfassender als andere abgeklärt sind oder noch auf der Warteliste sind. Also darf man nicht nur den abgeklärten herausforderndes Verhaltensweisen zugestehen. Ich glaube, es geht um das Verhalten, das ein Kind zeigt und nicht darum, was für eine Diagnose dahintersteckt.» Z 521-525

Hinsichtlich der konkreten Darstellungen wird die Bedeutung der Bewältigung von Schwierigkeiten in Pausensituationen und den damit einhergehenden Emotionen hervorgehoben. So auch das Thematisieren von herausfordernden Momenten in offenen Settings und Übergängen. Zudem wird betont, dass das unmittelbare Besprechen von Konflikten oder anderen HEVE, insbesondere mit den jüngeren Kindern, nicht zuletzt in Bezug auf deren Entwicklung, bedeutsam ist.

«Ich finde zum Beispiel die Seite mit der grossen Pause sehr treffend. In den grossen Pausen kommt es häufig zu Konflikten. Ich finde diese Seite sehr treffend. Weil in den Pausen sind sie frei und spielen. Sie sind sehr aktiv und wenn sie sehr aktiv sind, kommt

es auch schnell mal zu Konflikten. Es gibt zwar die Pausenaufsicht und die Friedensstifter - aber de facto versuchen es die Kinder doch meist zuerst selbst zu klären und dann ist es oftmals bereits zu spät. Weil es vielleicht noch nicht die richtigen Mittel und Strategien kennen, einen Konflikt zu lösen, ohne dass es zur Eskalation kommt.»
Z 447-452

Ebenso bewerten die Fachpersonen die Tatsache, dass die Schüler/innen nach ihren eigenen Einschätzungen und Lösungsvorschlägen gefragt werden, als geglückt, da folglich nicht alles von den Erwachsenen vorgegeben wird. Es wird darauf hingewiesen, dass sich dieses Element des Praxisinstrumentes positiv auf die Entwicklung der Selbstbeobachtung und auf die Fähigkeit zur Reflexion der Kinder auswirken kann.

«Ich finde es sehr gut, dass so explizit die Kinder gefragt werden. Wir Erwachsenen haben häufig Strategien, die wir dann den Kindern überstülpen. Atme doch tief durch, oder mach dies mach das. Aber im Buch wird gefragt, was die Kinder wollen. Das ist näher an der Lebenswelt der Kinder. Wenn sie Tipps von anderen bekommen, dann machen sie es eher. Ich finde es sehr wichtig, dass die Kinder nach ihren eigenen Ideen gefragt werden und keine Patentlösungen vorgegeben werden.» Z 608-612

Nicht zuletzt heben die Fachpersonen die dargestellten Situationen im Buch hervor, bei denen die Stärken und Ressourcen des Protagonisten erkennbar sind und diese nicht nur defizitorientiert dargestellt werden. Weiter ergibt sich die Bedeutsamkeit von Scham. Es wird erwähnt, dass diesem sogar noch mehr Gewicht gegeben werden soll. So kann Scham sowohl von den betroffenen Kindern als auch von den Eltern empfunden werden und Katalysator für HEVE sein.

*Weitere Ergebnisse zu fehlenden oder **unzureichend dargestellten Situationen** sind im Folgenden dargestellt.*

Es wird mehrfach erwähnt, dass offene Settings und Übergänge jeglicher Art im Praxisalltag als besondere Herausforderungen erlebt werden, da sich HEVE in diesen Situationen besonders deutlich bemerkbar machen. Dabei werden insbesondere die Turnhalle und der Rhythmikraum genannt, die im Praxisinstrument nicht dargestellt sind:

Ganz allgemein sind die offenen Situationen schwierig. Wir haben bereits über die Turnhalle gesprochen. Wenn der Freiraum gross wird und die Strukturen klein werden. Der Rhythmikraum ist auch so ein heisses Eisen. Und die Garderoben. Vor allem die Turngarderoben. Da kommt die Schwierigkeit hinzu, dass die LP nicht anwesend sein können und die Kinder ganz sich selbst überlassen sind. Ich denke überall, wo das Setting offen ist, ist es anfällig für Störungen.» Z 455-459

Ein weiterer Diskussionspunkt ergibt sich in Bezug auf den Schulweg. Gemäss der Äusserung einer Fachperson aus dem Bereich der Schulsozialarbeit wird dieser als zu harmonisch

dargestellt. Der Schulweg erweist sich erfahrungsgemäss oft als Ort von Streitigkeiten. Auch wenn dieser gemäss Pflichtenheft der Schule nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schule fällt, zeigt die Praxis, dass sich Konflikte auf dem Schulweg auf den Unterricht auswirken:

«Mir fällt auf, in eurem Buch ist der Schulweg nach Hause sehr friedlich dargestellt. Ich weiss nicht, wie realistisch das ist. Wenn man sich vorstellt, wie streng der ganze Tag war. Ron hat so viele schwierige Situationen erlebt den ganzen Tag und ist der Schulweg so friedlich? In der Praxis erlebe ich auch die vielen Probleme auf dem Schulweg.» Z 462-468

Gemäss den Fachpersonen wird die Relevanz des Schulwegs unterschätzt. So bietet er nicht nur die Möglichkeit nach Bewegung, sondern erschafft eine Lernumgebung für Kinder, unabhängig von Autoritäts- und Aufsichtspersonen soziale Kontakte zu knüpfen und eigene Lösungen für soziale Probleme zu finden. Dies kann sich sowohl positiv auf die Frustrationstoleranz wie auch auf die vom Kind erlebte Selbstwirksamkeit auswirken und dem Kind das Gefühl von Handlungskompetenz vermitteln, was für die Ausbildung des Selbstwerts als relevant betrachtet wird.

*Des Weiteren hat sich die Gruppendiskussion möglichen **Stigmatisierungsfallen** zugewendet. Mit folgender Aussage wird die Grundhaltung der Fachpersonen in der Gruppendiskussion bezüglich Stigmatisierung deutlich:*

«Ich glaube, die Stigmatisierung, die gehört zur Inklusion ein Stück weit dazu und kann nicht komplett umgangen werden.» Z 979

Dennoch wird es als bedeutsam betrachtet, der Stigmatisierung betroffener Kinder entgegenzuwirken. In der Praxis wird beobachtet, dass HEVE eines einzelnen Kindes sehr wohl dazu führt, dass dieses stigmatisiert wird und dieser Stigmatisierungsprozess schlussendlich in sozialer Ausgrenzung mündet.

«Sich abweichendem Verhalten von Kindern anzunehmen, ist schon wichtig. Dauert das an, reagieren die anderen Kinder darauf. Wenn ein Kind ständig zuschlägt und andere beleidigt, kommt es irgendwann zur Ausgrenzung. Die anderen Kinder merken dann: Stopp, mit dem Kind will ich nicht mehr spielen oder arbeiten, auf so ein Kind habe ich keine Lust. Das kann Konsequenzen haben, irgendwann kommt es zur Ausgrenzung und Stigmatisierung.» Z 528-530

Hinsichtlich der spezifischen Situationen, die im Praxisinstrument dargestellt werden, wird die Garderobensituation hervorgehoben, die von gewissen Fachpersonen als stigmatisierend wahrgenommen wird, wie sich in folgender Aussage erkennen lässt:

«Ich meinte diese spezielle Situation mit der Garderobe (...). Da steht Ron im Mittelpunkt. Er macht es nicht gut. Er kommt nicht klar und braucht Hilfe. In dem Moment

muss sich der Ron in der Klasse fühlen, als hätte er 20 Kinder gegen sich, die ihm nun alle sagen, was er besser machen muss. Das verbläst den Ron doch in diesem Moment. Das ist stigmatisierend.» Z 592-596

Um dem entgegenzuwirken, schlagen die Fachpersonen vor, sich zu fragen, welches Lernfeld sich in dieser Situation für Ron bietet und wie andere Kinder in dieser Situation reagiert hätten oder wie sie mit der Situation umgehen würden. Dieser Ansatz kann gemäss Fachpersonen dazu beitragen, den negativeren Fokus in dieser Situation von Ron abzulenken. In diesem Zusammenhang verweisen die Fachpersonen auf die Bedeutsamkeit, den Kindern der Klasse keine spezifische Rolle der Geschichte zuzuweisen. Vielmehr sollte die Geschichte offen gehandhabt werden, so dass verschiedene Kinder ihren Anteil von Ron in sich finden vermögen und sich die Rolle der Hauptperson nicht nur auf einzelne Kinder beschränkt.

Des Weiteren ist der Gruppendiskussion zu entnehmen, dass selbst die Schulsozialarbeit innerhalb eines Schulhauses einen stigmatisierenden Charakter innehat. Die beiden Fachpersonen der SSA beschreiben, dass die Vorstellung immer noch weit verbreitet ist, dass, wenn ein Kind zur SSA muss, ein Problem vorliegt. Es wird betont, dass es in diesem Zusammenhang Aufklärungsbereiche braucht, wobei das vorliegende Praxisinstrument eine ausgezeichnete Möglichkeit bieten würde.

*Ein weiteres Ziel der Gruppendiskussion war, **Schlüsselemente** zu identifizieren, die sich im Umgang mit HEVE im Praxisalltag als hilfreich und bedeutsam zeigen.*

Wiederholt wird die Signifikanz der Elternarbeit auf verschiedenen Ebenen betont. In der Gruppendiskussion wird klar, dass eine kooperative Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus sich positiv auf die Entwicklung und das Selbstkonzept eines Kindes auswirkt. Nach Ansicht der Fachpersonen bezieht sich ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang darauf, den Eltern ihre Pflicht bewusst zu machen und ihnen zu verdeutlichen, dass das Kind in herausfordernden Situationen seinen Anteil dazu beiträgt und diesen auch zu verantworten hat.

Als weiteres Schlüsselement wird die transparente Kommunikation genannt. Diese betrifft nicht nur die Kommunikation zwischen den Fachpersonen und den Erziehungsberechtigten, sondern vor allem die Kommunikation mit den betroffenen Kindern und innerhalb der Klasse. Ähnlich wie im Praxisinstrument sollte verstärkt auf psychoedukative Ansätze gesetzt werden, da diese den Kindern die Zusammenhänge und bestehende Situationen erklärt und ihnen somit Zugang zu einem besseren Verständnis ermöglicht.

«Die Klasse soll ins Boot geholt werden und die Kinder müssen verstehen, worum es geht. Genau, und gewisse Kinder können es vielleicht noch nicht so gut, und finden, das ist immer noch unfair, auch wenn man es ihnen erklärt. Aber wenn schon nur ein Teil der Kinder erreicht werden kann, ist das gut. Vielleicht kannst du den Kindern als Lehrperson erklären, dass ein bestimmtes Kind nun fünf Minuten Bewegung benötigt. Und dies gar keine Belohnung ist, sondern wichtig, damit es wieder lernen kann.» Z 556-562

Während der Diskussion wird immer wieder betont, wie bedeutend es ist mit den Schulkindern eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, um in herausfordernden Situationen die gegenwärtigen Schwierigkeiten anzusprechen. Dies stellt gleichzeitig die Grundlage dar, um die Regulations- und Reflexionsfähigkeiten der (jungen) Schulkinder zu fördern. Die Fachpersonen sehen im Praxisinstrument eine Möglichkeit, eine solche gemeinsame Sprache sowohl mit einzelnen Kindern als auch im Klassenverband oder sogar schulhausübergreifend zu etablieren.

«Ich finde es sicher sinnvoll, wenn ein gesamtes Team bzw. das gesamte Unterstufen-Team und die Schulsozialarbeit das Buch kennen würden. Dann sprechen alle vom Gleichen. Und das wäre eine gute Basis. Alle können sich darauf beziehen. Im Sinne einer gemeinsamen Sprache.» Z 780-788

Hinsichtlich der interdisziplinären Zusammenarbeit wird die Relevanz eines vernetzten Arbeitens betont. Hierbei ist es von Bedeutung, dass Lehrerteams und weitere Fachpersonen sich gegenseitig vermehrt unterstützen. Dies kann gemäss Erfahrungen der Fachpersonen massgeblich zur Entlastung beitragen. Konkret könnte dies bedeuten, dass die Unterstützung der Schulsozialarbeit im Unterricht in Anspruch genommen wird, was an folgender Aussage deutlich wird:

«Was ein Ansatz wäre, ist, die Schulsozialarbeit miteinzubeziehen. Dass man sagen würde, eine Klassenintervention ist geplant zu diesem Thema und die Schulsozialarbeit kommt dazu. (...). Diese Zusammenarbeit auf der Unterstufe ist sowieso sinnvoll, da gewisse Kinder, die auffallen, ja über mehrere Jahre herausfordernd sind und durch die Schulsozialarbeit begleitet werden. Und so kennt die Schulsozialarbeit die betroffenen Kinder bereits und weiss, welche Interventionen bereits vorgenommen wurden. Dies ermöglicht ein gemeinsames Am-Roten-Faden-Ziehen.» Z 769-777

Darüber hinaus sollten externe Fachstellen wie das Zentrale Angebot der Dienststelle Volksschulbildung vermehrt miteinbezogen werden.

Als ein weiteres Schlüsselement in Bezug auf HEVE wird in der Gruppendiskussion immer wieder die Möglichkeit zur Bewegung genannt. Die Fachpersonen erkennen, dass ein Schultag der Kinder oft vollgepackt ist und sie vielfältigen Anforderungen und somit ihrer Schülerrolle gerecht werden müssen. Dennoch sollen Bewegungsmöglichkeiten einen Platz im

Schulalltag finden und bestenfalls in verschiedene Sequenzen während eines Schultages integriert werden. Bedauerlicherweise fehlen gemäss den Aussagen der Gruppendiskussionsteilnehmenden die Rahmenbedingungen dafür.

Abschliessend wird im Zusammenhang mit den Schlüsselementen deutlich, dass eine Reflexion bezüglich des eigenen Rollenverständnisses seitens der Fachpersonen erforderlich und massgebend ist. Dies schliesst nach Ansichten der befragten Fachpersonen die Notwendigkeit ein, eigene blinde Flecken und Erwartungshaltungen zu reflektieren, die möglicherweise gegenüber Kindern mit HEVE vorhanden sind und zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung führen können. In der Diskussion wird ebenfalls deutlich, dass die individuellen Wertevorstellungen, Normen und die persönliche Belastbarkeit der Fachpersonen Auswirkungen auf die Wahrnehmung von HEVE haben können, was sich in der folgenden Aussage verdeutlichen lässt.

«Ich denke, es gibt bereits Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Etwas, was ich als auffällig oder störend empfinde, empfindest du vielleicht ganz anders. Ich glaube, es ist extrem wichtig, dass wir uns bewusst sind, dass abweichendes Verhalten immer an eine Norm gekoppelt ist. Die Norm ist gesellschaftlich bedingt. Es spielt sich jedoch schon auf einer niederschweligen Ebene ab. Du und ich haben andere Vorstellungen davon, ab wann eine Verhaltensweise als abweichend empfunden wird.» Z 914-919

*Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion in Bezug auf die **Praxistauglichkeit des Instrumentes** dargestellt.*

Hinsichtlich der praktischen Anwendungsmöglichkeiten werden während der Diskussion verschiedene Erweiterungen vorgeschlagen. Dazu gehört beispielsweise das Erstellen von Plakaten zu einzelnen Seiten des Praxisinstrumentes. Diese können als Ausgangslage zur Diskussion einer bestimmten herausfordernden Situation verwendet werden. Weiter wird die Möglichkeit von Rollenspielen genannt, bei denen die Kinder spielerisch verschiedene Rollen der Geschichte einnehmen und somit unterschiedliche Perspektiven erleben können. Darüber hinaus wird die Idee besprochen, Stofffiguren einzusetzen, um Situationen nachzuspielen und somit einen spielerischen Zugang zu ermöglichen. Weiter meinen die Fachpersonen, dass nur schon mit den einzelnen Fragestellungen des Praxisinstrumentes gearbeitet werden kann. Die Fragen können an die Kinder gerichtet werden und allein dadurch Anlass zu einer Diskussion geben. Die Antworten der Kinder geben Hinweise auf deren Haltungen und Einstellungen, welche in die Diskussion aufgenommen und thematisiert werden können. Daraus entsteht die Möglichkeit, dass auch nicht direkt betroffene und eher zurückhaltende Kinder sich äussern können.

Die Fachpersonen verweisen auf kritische Situationen in den Umsetzungsmöglichkeiten und der Praxistauglichkeit des Praxisinstrumentes. Um potenziell schwierigeren Situationen oder Anwendungsfehler, wie beispielsweise das starre Zuweisen von Rollen und die damit verbundene Gefahr der Stigmatisierung zu vermeiden, wird die Relevanz eines Leitfadens mit «Dos and Don'ts» erörtert. Obwohl ein hohes Vertrauen in die berufliche Professionalität der eingebundenen Fachpersonen besteht, zeigt die Diskussion, dass es unterschiedliche Interpretationen bezüglich der Handhabung geben kann.

*Abschliessend werden im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels die Ansichten der Fachpersonen in Bezug auf die **Unterstützungsmöglichkeiten** zur **sozialen Inklusion** von Schüler/innen durch die **Soziale Arbeit in der Schule** dargelegt.*

In einer ausführlichen Diskussion wird ersichtlich, dass die pädagogischen Fachpersonen einen niederschweligen Zugang zur Schulsozialarbeit als bedeutend erachten. Demgegenüber stehen jedoch erhebliche Ressourceneinschränkungen in der SSA, da gemäss den Aussagen der Schulsozialarbeitenden der Fokusgruppe wenige Fachkräfte für viele Klassen und verschiedenste Aufgaben verantwortlich sind.

Eine ähnliche Problematik ergibt sich im Bereich der Präventionsarbeit. Obwohl die Präventionsarbeit theoretisch im Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit verankert ist und als besonders relevant empfunden wird, bleibt dafür in der Praxis oft nicht ausreichend Zeit und zwingt die Fachpersonen reaktiv, statt proaktiv zu arbeiten. Dies wiederum birgt das Risiko der Stigmatisierung von Kindern, da sie die SSA aufsuchen müssen. Eine integrativere Zusammenarbeit wird daher als wünschenswert angesehen.

Als weitere Option wird der Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Schulen besprochen. Dieser Ansatz gewinnt an Bedeutung und wird bereits von einigen Schulen als Mittel zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen im schulischen Kontext eingesetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Fachpersonen einig sind, dass die Verwendung des Praxisinstrumentes in allen Fachbereichen und Berufsfelder der anwesenden Personen als sinnvoll zu betrachten ist. Die Tatsache, dass es nicht nur als Lehrmittel für Kinder fungiert, sondern auch wesentliche Hintergrundinformationen für Fachpersonen bereitstellt, die das Entstehen und den Umgang mit HEVE thematisieren, wird besonders geschätzt.

«Ich würde es für die Schulsozialarbeit sehr nützlich finden, dieses Lehrmittel zu haben. Auch für uns Sozialarbeitende als Hintergrundinformation, um herausforderndes Verhalten besser zu verstehen. Ich finde es super. Es ist eine ganz gute Sache. Da hat's schon gute Punkte.» Z 647-649

6.3 Ergebnisse aus der Fokusgruppe 2: betroffene Kinder (Forschungsfrage 3)

Welches ist die Perspektive von betroffenen Kindern in Bezug auf die **inhaltliche Relevanz** des Praxisinstrumentes?

In der empirischen Untersuchung, die in Form einer Gruppendiskussion mit betroffenen Kindern durchgeführt wurde, konnten verschiedenste, für die Kinder relevante Elemente identifiziert werden. Folgend werden Aspekte aus der Perspektive der betroffenen Kinder in Form eines Berichtes interpretationsfrei dargestellt und mit Zitaten aus den beiden Gruppendiskussionen der Kinder untermauert.

*Als erstes werden die von den betroffenen Kindern als **relevant angesehenen Alltagssituationen** beleuchtet.*

Aus der Diskussion mit den Kindern ergibt sich, dass besonders das Stillsitzen, sei es allein auf einem Stuhl oder mit der ganzen Klasse im Kreis, als sehr herausfordernd erlebt wird. Weiter bringen die Kinder zum Ausdruck, wie schwierig es für sie ist, viel zuzuhören, ruhig zu arbeiten und sich von diversen Faktoren, wie zum Beispiel Gesprächsmöglichkeiten mit anderen Schulkindern nicht ablenken zu lassen. Insbesondere das Phänomen des Reinschwatzens während Fachpersonen sprechen, wird von den betroffenen Kindern als eine häufig auftretende Situation identifiziert.

«Nicht so gut konzentrieren können und im Kreis sprechen - das passiert mir jedes Mal.» GD1, Z 281-282

Es wird ersichtlich, dass sich die Kinder mit der Darstellung der Pausensituation besonders identifizieren können. Sie erkennen ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen mit Konflikten und Schlägereien, die häufig als belastend empfunden werden und Emotionen hervorrufen, deren Regulation für die Kinde nicht immer einfach ist.

«Dann gibt es in der Pause wieder Schlägereien.» GD1, Z 216

Aus diversen Aussagen der befragten Kinder ist deutlich ersichtlich, dass das Bedürfnis für Bewegung für die Schulkinder einen essenziellen und immer wiederkehrenden Aspekt darstellt. Die Kinder unterstreichen, wie bedeutsam es für sie ist, sich während des Unterrichtes immer mal wieder bewegen zu können, um ihren körperlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und eine Abwechslung zu den kognitiven Aufgaben zu haben.

Des Weiteren wird das im Praxisinstrument dargestellte Belohnungs- und Bestrafungssystem als wesentlicher und strukturgebender Faktor anerkannt. Dieser hat einen Einfluss auf ihre

Einstellung zum Mitmachen, Lernen, zur Motivation sowie zur Schule im Allgemeinen. Ebenso wird der Schulweg der Schüler/innen als ein Punkt betrachtet, der zu Konfliktsituationen führen kann.

Schliesslich wird auch die Unlust der Kinder gegenüber bestimmten Anforderungen und Aufgaben thematisiert. Diese Unlust zeigt sich im folgenden Zitat eines befragten Schülers.

«Ich mache zuerst die anderen Sachen, die ich gern mache und dann erst das.» GD2, Z 187

Auch die zahlreichen Reize, denen die Kinder im Verlauf eines Schultages ausgesetzt sind, sind Gegenstand der Diskussion und werden als anspruchsvoll erlebt. Hierbei fällt auf, dass einige Kinder besser mit diesen Reizen umgehen können als andere.

*Neben den von den Kindern beschriebenen bedeutsamen Alltagssituationen wurden auch über Situationen und Momente gesprochen, die nach Ansicht der Kinder im Praxisinstrument entweder **fehlen** oder **unzureichend** dargestellt werden.*

Die Kinder betonen die Relevanz des täglichen Einhaltens von Regeln und Abmachungen, an die sie sich halten müssen. Dabei empfinden einige Kinder, dass unzureichende Situationen im Praxisinstrument abgebildet sind, in welchen sich Personen nicht an Regeln und Abmachungen halten und Seich machen. Oder in den Worten eines befragten Kindes braucht es:

«...noch mehr «Chabis». So wie ich das manchmal auch mache.» GD1, Z 192

In dieser Hinsicht weisen die Kinder darauf hin, dass das Praxisinstrument eine umfassendere Darstellung der Regeln und Abmachungen im Schulalltag bieten könnte, um deren Verbreitung und Bedeutung anschaulicher zu vermitteln. Gleichzeitig ist ersichtlich, dass dies eng mit der Vielfalt und Komplexität der Aufgaben verknüpft ist, die den Kindern gestellt werden. Diese Aufgaben spielen gemäss den Kindern eine wesentliche Rolle im Kontext des Einhaltens von Regeln und Abmachungen und sind in verschiedener Hinsicht mit diversen Anforderungen, Bemühungen und Herausforderungen verbunden, wie es das folgende Zitat verdeutlicht.

«Die ganze Zeit sitzen, sitzen, sitzen...» GD1, Z 286

Die Diskussion mit den Kindern führte den Aspekt der Unterforderung mancher Kinder zu Tage. Die Kinder beschreiben, dass die empfundene Unterforderung zu Langeweile führt und sich in HEVE zeigt. Dieser Aspekt ist im Praxisinstrument nicht dargestellt und wäre aus Sicht der Kinder wünschenswert. Eine weitere bedeutsame Rolle spielt der Hort und deren Herausforderungen, die mit Reizüberflutungen, weiteren Regel und Abmachungen sowie

Anforderungen einhergehen und in die Darstellung des schulischen Alltages einbezogen werden sollen, damit Aussagen wie die folgende gewichtet werden können.

«Es ist mega laut im Hort. Deswegen habe ich mit dem Hort aufgehört.» GD1, Z 372/375

Gleichermassen wird in den Gruppendiskussionen ersichtlich, dass Situationen zu Hause im Familiensystem der einzelnen Kinder ebenfalls Auswirkungen auf den schulischen Alltag und das Verhalten der Schüler/innen haben kann und in irgendeiner Form ins Praxisinstrument aufgenommen werden soll. Weiter bringen die Kinder zum Ausdruck, dass das gesamte Schulausgeschehen ausserhalb des Klassenzimmers im Praxisinstrument berücksichtigt werden sollte. Dies folgt aus ihren Berichten über Situationen, die sich in diversen Kontexten ereignen und genauer beleuchtet werden sollten, da auch diese das Verhalten der Schulkinder beeinflussen können.

Aus den Aussagen der Kinder können Hinweise bezüglich der eigenen Reflexions- und Steuerungsfähigkeit entnommen werden. Durch die folgende Aussage wird deutlich, dass Kinder ihr eigenes Verhalten nicht situationsadäquat wahrnehmen:

«Manchmal merkst du es gar nicht, dass du sprichst.» GD2, Z 217

So betonen die Kinder, dass die HEVE nicht aus Boshaftigkeit oder gar Kalkül passieren und diese Sichtweise im Praxisinstrument dargestellt werden soll.

Schlussendlich wird auch die Rolle der Lehrperson in Bezug auf die schulischen Alltagssituationen, Interaktionen und Wahrnehmungen der Schüler/innen als eine wichtige, aber unzureichend dargestellte Rolle identifiziert. Dies verdeutlicht sich in folgender Aussage eines Kindes.

«Beim Streit soll die Lehrerin das vielleicht einmal sehen, weil vielleicht nimmt es sie auch Wunder, weshalb wir manchmal auch immer so schlecht gelaunt von der Pause zurückkommen oder so.» GD2, Z260-262

*Neben relevanten und fehlenden Alltagssituationen wurde in den Gruppendiskussionen auch die eigene **Wiedererkennung** in der Geschichte und dem Protagonisten thematisiert.*

Jedes der betroffenen Kinder äussert, dass es sich selbst in den Verhaltensweisen von Ron wiedererkennt. Einige Kinder geben an, dass auch sie Schwierigkeiten haben, ruhig auf ihrem Stuhl zu sitzen und sich in Situationen wiederfinden, in welchen sie sich auf dem Stuhl drehen, mit anderen Kindern plaudern, reinschwatzen und sich im Kreis unruhig verhalten. Andere ziehen Vergleiche, wie folgender:

«All das, was Ron passiert, passiert mir manchmal noch viel mehr. Ausser den guten Sachen. Alles passiert mir viel mehr, ausser den guten Sachen.» GD1, Z 346-347

Darüber hinaus können sich die Kinder mit Rons Gefühlszuständen identifizieren, wie folgende Aussage aufzeigt:

«Dass ich fast immer, fast überall allen auf den Sack gehe. Ja, nicht überall, aber manchmal schon.» GD2, Z 424-425

Dabei ist festzuhalten, dass sich die Aussagen der Kinder bezüglich der Identifikation mit Ron signifikant häufig auf die negativ zugeschriebenen Aussagen beziehen. So beschreiben die betroffenen Kinder ebenfalls die eigene Beteiligung an Konflikten als besonders häufig und belastend.

*Neben der Wiedererkennung der Kinder wurde auch zur **fehlenden Identifikation** geforscht, wobei Aspekte ausgemacht werden konnten, die nicht zur eigenen Wiedererkennung in der Geschichte oder im Protagonisten oder zu weiteren Fragen der Kinder geführt haben.*

«Aber was ist, wenn es gar nicht möglich ist, weil Ron fliegt.» GD1, Z 300

So zeigt es sich, dass die Tatsache, dass Ron ein Krokodil ist, von den Kindern nicht als problematisch oder störend empfunden wird. Allerdings wirft diese Gegebenheit bei einigen Kindern Fragen auf, die nicht unmittelbar die Kernthematik des Praxisinstrumentes betreffen. Zudem wird deutlich, dass Rons Fähigkeit fliegen zu können, bei den Kindern keine Identifikation hervorruft, da diese Fähigkeit eine Fantasieeigenschaft ist, die von der Realität der Kinder abweicht. Dies erschwert es machen Kindern, sich in die Figur von Ron hineinzusetzen, und führt zu einer gewissen Distanzierung. Gerade bei den weiblichen Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion ist auszumachen, dass sich diese von den genannten häufigen Streitigkeiten und Schlägereien distanzieren und sich darin nicht wiedererkennen.

*Darüber hinaus wurde zusammen mit den Kindern Aspekte in der Geschichte und im Verhalten des Protagonisten herausgearbeitet, die entweder **hinderlich** oder **förderlich** für ihre Identifikation mit der Handlung und dem Thema sind.*

Die Gruppendiskussion hat gezeigt, dass die Rolle der Lehrperson als Schwein mit den Namen «Grunz» als hinderliches Element identifiziert werden kann. Die entstandenen Unruhen weisen darauf hin, dass dadurch eine Negativzuschreibung der Kinder auf die Lehrperson passiert und es ein Faktor ist, der die Kinder vom Inhalt der Geschichte zu sehr ablenkt. Als förderliche Elemente werden die erkennbaren Stärken von Ron ausgemacht, da sie für die betroffenen Kinder sichtbar sind und benannt werden können. Zudem gelingt es den Kindern, direkte Vergleiche zwischen sich und Ron zu ziehen und Parallelen zu ihrem eigenen Verhalten und Alltag

aufzuzeigen. Einige Kinder äussern die Ansicht, dass Ron durchaus ein Schulfreund sein könnte, da er Verhaltensweisen zeigt, die den Kindern vertraut sind und auch in ihrem eigenen Alltag vorkommen.

7 Interpretation der Forschungsergebnisse und Rückschlüsse für das Praxisinstrument

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der Literatur und aus den Gruppendiskussionen diskutiert, interpretiert und zum Teil miteinander in Beziehung gesetzt. Dieser Prozess beinhaltet die Selektion der Ergebnisse, die für die Weiterentwicklung des Praxisinstrumentes relevant sind. Auf dieser Grundlage werden konkrete Rückschlüsse zur Optimierung des Praxisinstrumentes gezogen und damit die übergeordnete Fragestellung beantwortet.

Allgemeine Relevanz

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das Praxisinstrument eine sehr hohe Relevanz aufweist. Dies wird unter anderem durch die von den Fachpersonen subjektiv wahrgenommene Zunahme von HEVE bei Schüler/innen, die aktuelle Überforderung des Unterstützungssystems sowie durch die Komplexität beziehungsweise Vielfalt der Erscheinungsformen von HEVE begründet. Die Recherchen der Autorinnen decken sich mit den Erfahrungsberichten der Fachpersonen bezüglich fehlenden Praxisinstrumenten, die das Thema der HEVE mit Kindern der Zielgruppe erfahrbar machen. Dies ist nicht zuletzt der Herausforderung geschuldet, dass Kinder im Kindergarten und der Unterstufe über eine noch nicht sehr weit entwickelte Reflexions- und Introspektionsfähigkeit verfügen. Die Beobachtungen aus der Praxis stimmen mit den Ansichten der Theory of Mind (vgl. Kapitel 3.1) überein. Denn sie besagt, dass sich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren grundlegende Einsichten erarbeiten, um zu verstehen, dass andere Menschen eigene Gedanken, Überzeugungen und Emotionen haben, die sich von den eigenen unterscheiden und in der zwischenmenschlichen Interaktion von Bedeutung sein können (Klinkhammer et al., 2022, S. 41-45). Folglich stellt das erarbeitete Praxisinstrument eine willkommene Innovation dar, das jedoch auch potenzielle Herausforderungen beinhaltet. Zunächst muss es sich in der Praxis etablieren und Anwendungsfehler sollten vermieden werden. In diesem Zusammenhang wurde die Relevanz eines Leitfadens diskutiert, der Hinweise zum Umgang mit dem Lehrmittel gibt sowie die Möglichkeit bietet, Hintergrundinformationen zu vermitteln. Diese Informationen sind nicht unmittelbar im Lehrmittel enthalten, sondern werden separat dem Praxisinstrument hinzugefügt, um die Benutzerfreundlichkeit des Buches im schulischen Alltag zu bewahren. Auch die vorgeschlagene Möglichkeit, die Schulsozialarbeitenden in die Lösung dieses Problems zu involvieren,

eröffnet eine vielversprechende Perspektive, auf welche im folgenden Kapitel näher eingegangen wird. Eine verstärkte interprofessionelle Zusammenarbeit könnte zu einer gegenseitigen Entlastung führen, was schliesslich den betroffenen Kindern zugutekommt. Für die Optimierung des Praxisinstruments lassen sich entsprechend folgende Rückschlüsse definieren:

- *Verfassen eines Leitfadens, der dem Praxisinstrument beigelegt wird und Informationen sowohl zum Inhalt als auch zur Handhabbarkeit vermittelt, um einen missverständlichen Gebrauch des Lehrmittels zu verhindern.*
- *Intensivierung der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Pädagogik und Fachpersonen der Sozialen Arbeit.*
- *Erschaffen von Situationen und Gesprächsgrundlagen, die die Fähigkeit zur Reflexion, Selbststeuerung und Introspektion der Kinder fördern und eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage ermöglichen.*

Verwendung Begrifflichkeiten / Normbezug

Wie die Ergebnisse aus der Literatur zeigen, beeinflusst der Begriff massgebend das Verständnis davon, was HEVE beinhalten und in welchem Kontext die Ursache für das Verhalten gesucht wird. In der Gruppendiskussion mit den Fachpersonen wurde ersichtlich, dass ausschliesslich der Begriff *verhaltensauffällig* verwendet wird. Es lässt sich daraus interpretieren, dass nur ein beschränktes Verständnis darüber vorhanden ist, dass der verwendete Terminus Hinweise darauf gibt, was unter HEVE verstanden wird. Den Theorien folgend, sollte durch die Verwendung des Begriffs HEVE einseitige Zuweisung von Verantwortlichkeit sowie stigmatisierende Zuschreibung negativer Eigenschaften vermieden und stattdessen auf den vorhandenen Handlungsspielraum der Beteiligten hingewiesen werden. Für die Optimierung des Praxisinstrument lässt sich daraus folgender Rückschluss ziehen:

- *Konsequente Anwendung von «herausfordernden Verhaltensweisen» im Praxisinstrument sowie ein entsprechender Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Begriffs im Leitfaden.*

Eine weitere zentrale Erkenntnis bezüglich der Wahrnehmung von HEVE zeigt sich in der Normorientierung. Besonders die Sozial- und die Erwartungsnorm spielen im Kontext der Schule eine wesentliche Rolle, da sie weitgehend bestimmt, was aus der Beobachterperspektive als abweichend beziehungsweise herausfordernd wahrgenommen wird. Sie ist subjektiv sowie kultur- und milieuspezifisch. HEVE können folglich nicht ohne Reflexionsprozess als Abweichung bewertet werden. Denn ob ein bestimmtes Verhalten als störend, auffällig oder abweichend empfunden wird, beinhaltet immer eine starke subjektive Färbung und wird

unterschiedlich empfunden. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in der Forschung. Die Gruppendiskussion der Fachpersonen ergibt, dass Verhaltensweisen von Kindern unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Bedeutung der Normdefinition und -orientierung muss folglich (durch die Soziale Arbeit) aufgezeigt werden, um Stigmatisierung und sozialer Exklusion entgegenzuwirken. Für die Optimierung des Praxisinstruments ergeben sich folgende Rückschlüsse:

- *Im einführenden Text zum Lehrmittel wird festgehalten, dass HEVE immer auch von den Beobachtenden selbst definiert werden, kultur- und milieuspezifisch sind und eine ständige Selbstreflexion der Fachpersonen erfordern.*
- *Im didaktischen Kommentar unter «Werte und Normen» wird auf die Bedeutung der Erwartung- und Sozialnorm hingewiesen und damit aufgezeigt, dass das Finden von Lösungen, um HEVE zu begegnen, bei den Fachpersonen selbst liegen können. Sie sind gefordert, eigene Einstellungen und Erwartungen zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.*

Wechselwirkungen / Kontextfaktoren / HEVE als Bewältigungsverhalten

Wie im Kapitel 4 ersichtlich wird, spielen Wechselwirkungen und Umweltfaktoren eine wesentliche Rolle im Verständnis sozial- und entwicklungspädagogischer Erklärungsansätze für HEVE. Die Verwendung des Begriffs HEVE und die Berücksichtigung der Wechselwirkung und der Umweltfaktoren appelliert somit an die Professionellen und Fachpersonen, das eigene Handeln und den Kontext, in dem sie HEVE wahrnehmen, zu reflektieren. Daraus lässt sich schliessen, dass die HEVE eines Kindes nicht auf sein Selbst zurückzuführen sind, sondern situativ verstanden werden müssen. Diese Betrachtungsweise ermöglicht es der sozialpädagogischen Arbeit, Handlungsanleitungen zu finden und folglich die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass neue Verhaltensweisen geformt werden können. Wird der in der Theorie unter anderem durch Böhnisch beschriebene Sachverhalt anerkannt, dass HEVE immer ein Bewältigungsverhalten und ein Streben nach Handlungsfähigkeit sind, lässt sich schliessen, dass HEVE für jedes Kind einen guten Zweck erfüllen und den gezeigten Verhaltensweisen gute Gründe zugrunde liegen. Daraus ergibt sich die Forderung an die Fachpersonen, die entsprechenden Botschaften und Informationen in HEVE zu erkennen und die Bedingungen so zu modifizieren, Strukturen so zu verändern und Angebote so anzupassen, damit das betroffene Kind bestehen kann, ohne HEVE zu zeigen. Insbesondere in der Gruppendiskussion mit den Kindern wird deutlich, dass gerade der Selbstwertschutz und die Unlustvermeidung dabei eine zentrale Rolle spielen. Ebenso der Wunsch nach sozialer Anerkennung sowie die Erhöhung der Selbstwirksamkeit. Dies deckt sich mit der Theorie der Grundbedürfnisse nach

Grawe, die im Kapitel 4.2.1 dargelegt wird. Zudem zeigt sich in der Praxisforschung, dass das Wissen bezüglich Erklärungsansätzen zur Entstehung von HEVE zwar vorhanden ist, jedoch hinsichtlich der diversen Ansprüche im Praxisalltag wenig Raum bekommt und untergeht. Daraus ist zu schliessen, dass sowohl die sozial- als auch entwicklungspädagogischen Erklärungen an die Fachpersonen gelangen müssen, um ein professionelles und verstehendes Handlungsrepertoire aufzubauen. Für die Optimierung des Praxisinstruments lassen sich daraus folgende Rückschlüsse ziehen:

- *Im Leitfaden werden Erklärungs- und Entstehungsansätze für HEVE dargelegt, um zu vermitteln, dass HEVE als Bewältigungsverhalten gedeutet werden soll, das eine bestimmte Funktion innehat. Insbesondere werden die Grundbedürfnisse nach Grawe dargestellt.*
- *Die Illustrationen werden so ergänzt, dass der Schutz vor Verletzung der Grundbedürfnisse im Praxisalltag dargestellt ist. In Bezug auf die Unlustvermeidung können dies offene Unterrichtsformen sein und hinsichtlich des Selbstwertschutzes werden Darstellungen von Erfolgserlebnissen in das Praxisinstrument aufgenommen.*
- *Im didaktischen Kommentar unter Punkt 10 finden sich Hinweise zum Umgang mit Widerstand und Verweigerungen, wobei die Funktionen für das entsprechende Verhalten erläutert werden. Der Titel unter Punkt 10 wird folgendermassen angepasst: «Funktionen von und Umgang mit HEVE». Entsprechende inhaltliche Anpassungen werden vorgenommen, sodass sich der didaktische Kommentar nicht nur auf den Umgang mit Widerstand, sondern auch auf den allgemeinen Umgang mit HEVE bezieht.*
- *Beim Punkt 6 im didaktischen Kommentar unter «Gestaltung des Arbeitsplatzes» wird auf die Bedeutung der Kontextfaktoren und Wechselwirkungen hingewiesen.*

Formen von HEVE

Bezüglich der Formen von HEVE stimmen die Ergebnisse der Forschung mit der im Theorieteil benannten Erkenntnis überein, dass vorwiegend die externalisierenden Verhaltensweisen als herausfordernd erlebt werden, da diese vorwiegend soziale Konflikte und Unterrichtsstörungen zur Folge haben. Wie besonders die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, sind es vorwiegend die externalisierenden Verhaltensweisen, die zu Stigmatisierung und sozialer Exklusion betroffener Kinder führen. In Anbetracht des Zieles, durch das Praxisinstrument die Inklusion zu fördern, zeigt dies deutlich auf, dass eine Zuwendung und Bearbeitung der externalisierenden HEVE von Nöten sind. Daraus ergibt sich folgender Rückschluss:

- *Internalisierende Verhaltensweise sollten nicht gänzlich ausgeblendet werden, jedoch soll sich der Schwerpunkt des Praxisinstruments deutlich an den externalisierenden*

Verhaltensweisen orientieren. Ein entsprechender Hinweis wird dem didaktischen Kommentar beigelegt.

- *Externalisierende Verhaltensweisen werden in der Geschichte deutlicher und in diverseren Ausprägungen illustriert.*

Des Weiteren zeigen sowohl die Ergebnisse aus der Literatur als auch aus den Gruppendiskussionen, dass die Benennung spezifischer Diagnosen zu vernachlässigen sind, da sie nur beschränkt Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten der sozialen und oder pädagogischen Fachkräfte geben. Besonders deutlich wird dies bei der Tatsache, dass viele Diagnosen erst nach Schuleintritt erstellt werden. Dabei soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass gewisse medizinische Diagnosen keinen Einfluss auf die Verhaltensweisen eines Kindes haben können.

- *Im Leitfaden wird der Hinweis gemacht, dass bei Verdacht auf Vorliegen einer bestimmten Diagnose ein Beizug von psychologischem oder medizinischem Fachpersonal erforderlich ist.*

Stigmatisierung

In den Gruppendiskussionen mit den Fachpersonen hat sich als möglicher Anwendungsfehler ergeben, dass Rollenzuschreibungen von Figuren der Geschichte auf einzelne Kinder der Klasse zu Stigmatisierung führen. Ziel des Lehrmittels ist die Entstigmatisierung und somit die Förderung der sozialen Inklusion. Eine Sensibilisierung der Fachpersonen im Umgang mit den Rollenzuschreibungen ist demnach unabdingbar. Insbesondere in der Gruppendiskussion mit den Kindern wurde ersichtlich, dass diese sich in hohem Masse mit den Defiziten von Ron identifizieren und die eigenen Stärken und Ressourcen nur unzureichend benennen können. Des Weiteren wurde in der Gruppendiskussion der Fachpersonen auf den stigmatisierenden Charakter der SSA aufmerksam gemacht, sofern diese nur im Einzelsetting stattfindet und Kinder mit Schwierigkeiten aus dem Schulzimmer holt. Daraus wurde die Aufforderung an die SSA laut, integrativer und niederschwelliger zu wirken. Dies ergibt für das Praxisinstrument folgende Rückschlüsse:

- *In der Geschichte wird der Terminus «alle haben einen Ron in sich» verwendet, um Rollenzuschreibungen zu vermeiden. Bei den Anregungen zu Klassendiskussionen wird die Frage nach «Was könnte Ron tun?» durch die Frage «Was könnte 'Ron in uns' tun?» ersetzt. Damit soll deutlich werden, dass mit «Ron», die herausfordernden Verhaltensweisen gemeint sind, welche durch die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt entstehen und nicht das Kind an sich als herausfordernd bezeichnet wird.*

- *Im didaktischen Kommentar wird auf die Bedeutung der Ressourcenorientierung anstelle der Defizitorientierung hingewiesen.*
- *Die Geschichte wird mit einer Illustration ergänzt, in der die SSA ein aktiver Teil im Praxisalltag ist und sich das Selbstverständnis der Zusammenarbeit der Fachpersonen festigt. Gleichzeitig ermöglicht dies den Schüler/innen eine weitere Möglichkeit sich bei Bedarf Hilfe zu holen.*

Inhaltliche Relevanz

Eine zentrale Erkenntnis aus der Forschung mit beiden Fokusgruppen ist, dass die dargestellten Situationen im Praxisinstrument grundsätzlich als relevant und nahe an der Lebenswelt der Kinder beziehungsweise der Schule eingestuft werden. Dennoch lassen sich verschiedene Optimierungsvorschläge bezüglich der Relevanz des Praxisinstrumentes eruieren.

Ein erster bezieht sich auf die in der Forschung sehr häufig genannte Herausforderung offener Settings. Die Pause ist ein Beispiel, in dem häufig soziale Konflikte auftreten und von den Kindern, als auch von den Fachpersonen als besonders belastend empfunden wird. Gemäss den Theorien des Lebensalters Kindheit ist ersichtlich, dass das Eingehen von Beziehungen und Freundschaften sowie der Aufbau von Gewissen, Moral und Wertprioritäten bedeutende Entwicklungsaufgaben sind. Dieser sozialen Teilhabe wird eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. So verweisen das bio-psycho-soziale Modell wie auch die Bewältigungstheorie von Böhnisch auf die Bedeutsamkeit der sozialen Teilhabe für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Selbstwert und somit für die Handlungsfähigkeit. Folglich ist sie ein zentraler Faktor zur Bildung eines stabilen «Selbst». Für die sozialpädagogische Arbeit ergibt sich daraus die Konsequenz, unbedingt reale Möglichkeiten zur Teilhabe an sozialen Prozessen zu ermöglichen. Kinder in Konfliktsituationen und mit den damit einhergehenden negativen Gefühlen benötigen Hilfestellungen, um mit Gefühlen wie Scham, Wut, Frust oder Trauer altersadäquat umzugehen. Des Weiteren ergibt sich aus der Forschung, dass die Reizbelastung in Bezug auf HEVE ebenfalls relevant ist. In Anbetracht der umfassenden Anforderungen, die täglich an die Kinder gestellt werden sowie der hohen Reizbelastung wird die Bedeutung von klaren Strukturen, enger Begleitung und ausreichend Bewegungsmöglichkeiten deutlich. Als weiterer relevanter Faktor wird die Elternarbeit genannt. Nimmt das Kind wahr, dass von der Schule und den Eltern unterschiedliche Botschaften bezüglich seines Verhaltens vermittelt werden, kann dies zu einem Divergenzempfinden führen. Daraus ergibt sich der Appell an die Fachkräfte, eine tragfähige und offene Elternbeziehung aufzubauen. Bezüglich der Forschung nach fehlenden Darstellungen ergibt sich, dass sowohl die Fachpersonen als auch die betroffenen Kinder dem Schulweg eine höhere Relevanz zuschreiben als im Praxisinstrument dargestellt.

Ebenso wird der Wunsch laut, Hinweise zu vermitteln, wo und bei wem sich Kinder in herausfordernden Situationen Hilfe holen können. Dies deckt sich mit der Theorie, die besagt, dass es darum geht, Halt und Sicherheit sowie konkrete Hilfe in kritisch erlebten Situationen zu erhalten. Wenn soziale Unterstützung als solche wahrgenommen wird, kann sie das psychische und physische Wohlbefinden positiv beeinflussen. Zur Optimierung des Praxisinstruments werden demnach folgende Rückschlüsse gezogen:

- *Den Herausforderungen offener Settings wird im Rahmen der Geschichte mehr Gewicht beigemessen. So wird neben den bestehenden offenen Situationen wie der Garderoben- und Pausensituation eine weitere Illustration beigefügt, die eine weitere offene Situation, z.B. in der Turnhalle abbildet.*
- *In der Klassendiskussion bezüglich negativer Gefühle werden konkretere Hinweise gegeben, wie mit negativen Gefühlen umgegangen werden kann und an wen sich die Kinder bei Unterstützungsbedarf wenden können.*
- *Dem Schulweg wird im Praxisinstrument mehr Gewicht zugesprochen. In der Geschichte sowie im didaktischen Kommentar wird darauf hingewiesen, dass er einerseits Möglichkeit zur Bewegung schafft, wie auch als Lernumgebung betrachtet werden kann, in der Kinder unabhängig von Autoritäts- und Aufsichtspersonen soziale Kontakte knüpfen und eigene Lösungen für soziale Probleme finden können. Dies vermittelt dem Kind Handlungskompetenz.*
- *Im Didaktischen Kommentar unter Punkt 11 «Elternzusammenarbeit» wird die Bedeutung der transparenten Kommunikation zwischen Eltern und Fachpersonen deutlicher ausgewiesen, welche die psychoedukative Elternarbeit miteinschliesst.*
- *Bei allen Anpassungen im Praxisinstrument, insbesondere der Geschichte, gilt es, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen. Es sollte beachtet werden, dass bestimmte Figuren in der kindlichen Lebenswelt eine Belustigung auslösen. So wird Frau Grunz in ihrer Rolle als Lehrerin durch ein anderes Tier ersetzt, um unnötige Ablenkung von der Geschichte zu vermeiden.*

Zusammenfassung und kritische Würdigung

Im Hinblick auf die Optimierung des Praxisinstruments hat sich grundsätzlich ergeben, dass ein Bewusstsein über die Ursachen von HEVE essenziell ist, um einen professionellen und adäquaten Umgang mit HEVE von Kindern im Schulzimmer zu finden. Das Verständnis für die Begriffe sowie die Funktionen der HEVE ermöglichen es den professionellen Fachkräften, die eigenen Haltungen und das eigene Handeln zu reflektieren sowie die Strukturen und Rahmenbedingungen im Alltag so zu modifizieren, dass HEVE vermieden werden können und

somit der Stigmatisierung als auch der sozialen Exklusion entgegengewirkt werden kann. Dabei spielen selbstwertfördernde Erlebnisse, soziale Anerkennung sowie das Erlangen von individuellen Handlungsmöglichkeiten eine wesentliche Rolle. Der Praxisalltag bietet diverse Lernfelder, diese Erfahrungen zu machen, welche gerade für die Entwicklung des Selbst essenziell sind. Anstelle der Defizitorientierung soll der Blick vermehrt auf die Stärken und Ressourcen der Kinder gelegt werden. Auch wenn sich die allgemeine Relevanz für das Praxisinstrument sowohl durch die Theorie als auch durch die Forschungsergebnisse bestätigen lassen, ist kritisch anzumerken, dass das Praxisinstrument allein nicht ausreicht, der Komplexität der dargestellten Thematik zu begegnen und erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr verstehen es die Autorinnen dieser Bachelorarbeit als mögliches Instrument, auf niederschwellige Art und Weise und in Form von psychoedukativer Unterstützung dem Anspruch der Sozialen Arbeit gerecht zu werden, Entwicklungsbedingungen einzelner Kinder im Hinblick auf die soziale Teilhabe, die soziale Integration und die Entstigmatisierung zu unterstützen. Dabei ist im Hinblick auf die Stigmatisierung anzumerken, dass sich vor allem in der Praxisforschung gezeigt hat, dass Stigmatisierung nie gänzlich umgangen werden kann. Es können jedoch Bedingungen geschaffen werden, die sich positiv auf die HEVE auswirken und somit der Verfestigung von Stigmata entgegenwirken können.

Beantwortung der übergeordneten Fragestellung

Ein konstruktiver Umgang von Kindern mit HEVE im Schulzimmer setzt ein theoretisches Grundwissen über Entstehungsansätze und Ursachen voraus, sodass auf deren Grundlagen konkrete präventive und reaktive Handlungsmöglichkeiten aufgebaut werden können. Alle Handlungsmöglichkeiten sind darauf ausgerichtet, der Stigmatisierung von Kindern mit HEVE entgegenzuwirken und die soziale Teilhabe und Inklusion dadurch zu fördern.

Durch die konkreten Rückschlüsse in Bezug auf die Psychoedukation der Fachpersonen und die konkreten Hinweise bezüglich den methodischen und didaktischen Handlungsmöglichkeiten ist die übergestellte Fragestellung nach der Optimierung des Praxisinstrumentes beantwortet.

8 Schlussfolgerungen und Bezug zur Sozialen Arbeit

In den vorherigen Kapiteln werden wiederholt Aufforderungen an die Soziale Arbeit, insbesondere an die Schulsozialarbeit formuliert und die ausbaufähige Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit und der Schule genannt. Das vorliegende Kapitel dient dazu, die Relevanz der identifizierten Erkenntnisse zu verdeutlichen und den Bezug zur Berufspraxis aufzuzeigen.

Sowohl die Auseinandersetzung mit der Literatur als auch die Interaktion mit den Fachpersonen und den betroffenen Kindern bestätigen, dass die inklusive Schulform und die HEVE von Kindern eine Belastung für alle in und an Schulen Beteiligten darstellt. In Ergänzung zu den Schwierigkeiten, die durch die Überbelastung der Bildungsinstitute und Fachstellen sowie dem Mangel an adäquaten Sonderschulplätzen entstehen, kommt die entscheidende Aufgabe der Sozialen Arbeit dann zum Tragen, wenn sie sich mit Personen beschäftigt, die HEVE zeigen. Diese Menschen erfahren oft erhebliche Beeinträchtigungen und Belastungen aufgrund von Stigmatisierung und der daraus resultierenden Exklusion. Wie bereits im Kapitel 1.2 erwähnt, betont der Berufscodex der Sozialen Arbeit das Recht jedes Menschen auf Integrität und soziale Integration. Folglich steht die Soziale Arbeit in der Verantwortung, Menschen bei der Verwirklichung dieses Rechtes zu unterstützen. Dies sowohl bei den individuellen Bedürfnissen als auch bei strukturellen Problemen im sozialen Umfeld, wie etwa im schulischen Kontext. Das Thema der vorliegenden Arbeit ist folglich relevant für die Praxis der Sozialen Arbeit. Das durch die Forschung optimierte Praxisinstrument kann einen Beitrag dazu leisten, Verständnis für HEVE von Kindern zu entwickeln sowie das professionelle Fachwissen der Fachpersonen zu schulen und zu erweitern. Das vorliegende Praxisinstrument anerkennt die aktuellen Strukturen und Gegebenheiten und versucht mit den vorhandenen Ressourcen einen konstruktiven Umgang zu finden. Eine deutliche Aufforderung zur Intensivierung ergibt sich bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und der Schule. Das gemeinsame Wirken soll als eine entlastende, ressourcenorientierte und unterstützende Grundhaltung betrachtet werden und eröffnet eine bedeutende Perspektive für den Umgang mit HEVE und dem Gelingen der Sozialen Integration. Neben den betroffenen Kindern soll auch deren soziales System in die Lösung sozialer Probleme einbezogen werden, was als Ressource betrachtet werden soll. Für die Schulsozialarbeit ergibt sich daraus die Aufforderung, niederschwelliger Angebote zu schaffen und inklusiver zu funktionieren. Dadurch soll auch dem stigmatisierenden Charakter vom Aufsuchen der Schulsozialarbeit entgegnet werden. Eine weitere Möglichkeit besteht in einer häufigeren Präsenz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in den Klassenzimmern. Die Gruppendiskussion hat ergeben, dass sich die Fachpersonen einen stärkeren Einbezug der Eltern in Bezug auf HEVE einzelner Kinder wünschen. Die Schulsozialarbeit kann dieser Aufforderung nachkommen, indem sie vermehrt sozialpädagogische Familienhilfen anbietet oder die Zusammenarbeit mit entsprechenden Fachstellen intensiviert. Eine weitere Möglichkeit wäre es, ein psychoedukatives Angebot für die Erziehungsberechtigten zu erschaffen, bei welchem in Form von Fachinputs, Elternabenden oder Workshops Fachwissen und relevante Themen diskutiert und vermittelt werden.

Ein klar definierter Arbeitsauftrag der Schulsozialarbeit ergibt sich bezüglich Prävention. Die Forschung zeigt, dass diese aufgrund mangelnder finanzieller und personeller Ressourcen zu kurz kommt. Die Bedeutung der Prävention und deren Umsetzung an Schulen muss von den Fachkräften der Sozialen Arbeit ernst genommen und umgesetzt werden. Bezüglich der mangelnden Ressourcen lässt sich die Bedeutsamkeit aufzeigen, dass sich die Soziale Arbeit den sozialpolitischen Diskursen stellen und diese mitgestalten soll. Ein weiteres Potenzial des Praxisinstruments liegt darin, die Soziale Arbeit zu unterstützen, die pädagogische Arbeit zu fördern und die Kommunikation im gesamten Schulhaus durch eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage zu erleichtern.

Grundsätzlich lässt sich in Bezug auf HEVE im Klassenzimmer sagen, dass es ein wissenschaftliches Verständnis für HEVE und deren Gründe braucht sowie wissenschaftlich fundierte Methoden, ihnen zu begegnen. Das Praxisinstrument wird als Möglichkeit betrachtet, diesen Aufforderungen der Sozialen Arbeit nachzukommen und somit einen Beitrag zur Verwirklichung der Ziele der Sozialen Arbeit in Bezug auf die Entstigmatisierung und die Förderung der sozialen Teilhabe und sozialen Inklusion zu leisten. Wichtig ist auch hierbei die professionelle und sorgfältige Anwendung des Instruments, um zielführende Ergebnisse für alle Beteiligten sicherzustellen. Insbesondere, da die die Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung von Kindern mit HEVE spielt. Sie trägt dazu bei, deren Bildungschancen, soziale Integration und nicht zuletzt ihre Lebensperspektiven zu verbessern.

9 Schlussteil

Das letzte Kapitel dieser Bachelorarbeit dient der kritischen Reflexion des Arbeitsprozesses und bietet einen Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen.

9.1 Reflexion des Arbeitsprozesses

Im nachfolgenden Unterkapitel reflektieren die Autorinnen dieser Bachelorarbeit den Arbeitsprozess hinsichtlich der dargestellten Theorien und der angewandten Praxisforschung.

Wie zuvor im Kapitel 4 dargelegt wurde, war es im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht realisierbar, sämtliche existierenden Theorien zu Erklärungs- und Entstehungsansätzen von HEVE zu berücksichtigen. Nach einem Fachpoolgespräch mit Stephania Calabrese haben sich die Autorinnen bewusst für Theorien aus der Sozial- und Entwicklungspädagogik entschieden, weil diese für das Forschungsbegehren als relevant erschienen.

In Bezug auf den Forschungsteil traten vorübergehend einige methodische Unklarheiten hinsichtlich der Auswertungsmethode auf. Um diesen Unsicherheiten zu begegnen, suchten die

Autorinnen die Unterstützung und Beratung im Fachpoolgespräch mit Mario Störkle, der das angedachte Vorgehen bestätigte und wichtige Punkte in der Umsetzung aufzeigen konnte.

Des Weiteren wurde die Auswahl der Gruppendiskussionsteilnehmenden von den Autorinnen mit umfassender Sorgfalt getroffen. Dennoch zeigte sich die Durchführung der Gruppendiskussionen mit den betroffenen Kindern als herausfordernd. Dies resultierte teilweise aus den HEVE der Kinder, insbesondere jedoch aufgrund ihres Alters. Es war erkennbar, dass die Reflexions- und Introspektionsfähigkeit nicht bei allen Kindern vollständig entwickelt ist, was einen gemeinsamen Reflexionsprozess über das vorliegende Praxisinstrument erschwert hat. Den Kindern fiel es leicht, über vorhandene und sichtbare Elemente des Praxisinstrumentes zu sprechen. Bei Fragen bezüglich ergänzender oder nicht vorhandener Aspekte wurde jedoch deutlich, dass diese nur schwer zu benennen waren, da diese für die Kinder ungreifbar waren.

Weiter lässt sich kritisch reflektieren, ob die Gruppendiskussion als Forschungsmethode mögliche Verzerrungen (Biases) mit sich bringen. Eine dieser möglichen Verzerrungen ist Groupthink. Groupthink bezeichnet die Tendenz, in einer Gruppe zu einer Einigung zu gelangen, um Konflikte zu vermeiden oder den sozialen Zusammenhalt zu wahren (Boateng, 2012, S. 2). Dieser Verzerrung wurde versucht entgegenzuwirken, indem Wert auf eine Vielfalt in der Gruppenzusammensetzung gelegt und eine offene und unterstützende Kommunikationsumgebung geschaffen wurde. Des Weiteren ist bei den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen der Social Desirability Bias nicht auszuschliessen. Dabei handelt es sich um die Tendenz, auf eine Weise zu reagieren, die als sozial akzeptabel oder wünschenswert angesehen wird, anstatt eine abweichende Meinung oder Erfahrung auszudrücken (Grimm, 2010, Dezember). Durch das Schaffen einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre sowie die Ermutigung zur freien Meinungsäußerung konnte diese Verzerrung auf ein Minimum reduziert werden.

Ein Gütekriterium der qualitativen Forschung ist zudem die Generalisierbarkeit von Ergebnissen. Dies bedeutet, dass die Erkenntnisse auf ähnliche Kontexte oder Gruppen übertragen werden können (Riedl, 2006, S. 125). Die Autorinnen haben Grund zur Annahme, dass die Generalisierbarkeit gegeben ist. Dazu trägt die Gruppenzusammensetzung der Fokusgruppen, der übertragbare Kontext der Herausforderungen im schulischen Alltag bezüglich HEVE sowie die Transparenz der Forschungsmethodik bei.

9.2 Ausblick

Im abschliessenden Teil dieser Arbeit werden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Nutzung des Praxisinstrumentes präsentiert. Diese tragen dazu bei, die Nachhaltigkeit dieser Forschungsarbeit zu sichern und das Potenzial für zukünftige Arbeiten aufzuzeigen.

Zur Weiterentwicklung des Praxisinstrumentes ist die Initiierung der erforschten Optimierungen unabdingbar. Diese beinhaltet unter anderem eine gründliche Revision der Illustrationen, die Ausarbeitung eines klaren Leitfadens, die Anpassung diverser Aspekte sowie die Entwicklung ergänzender Lernmaterialien wie Plakate einzelner Doppelseiten oder der Ergänzung von Spielfiguren, um das Praxisinstrument in weiteren spielerischen Formen anwenden zu können.

In einem weiteren Schritt wäre eine strategische Kooperation mit der Dienststelle der Volksschulbildung erstrebenswert, um die Implementierung des Lehrmittels an der Volksschule zu ermöglichen. In Aussicht dessen könnte in Form einer Masterarbeit eine Wirkungsforschung in Erwägung gezogen werden. Der Umfang der vorliegenden Bachelorarbeit erforderte eine Konzentration auf die Perspektive der betroffenen Fachpersonen als auch der betroffenen Kinder. In einer weiteren Untersuchung wäre es erstrebenswert, die Perspektive der Eltern sowie der weiteren Kinder der Klasse zu erfassen.

Weiter sind die Autorinnen der Ansicht, dass eine gezielte und vertiefte Fortbildung der betroffenen Fachpersonen zur Thematik von HEVE eine Möglichkeit darstellt, die Effektivität des Praxisinstrumentes zu maximieren. Hierbei wird betont, dass das Praxisinstrument als unterstützendes Lehrmittel betrachtet wird. Es kann zwar einen Beitrag zum adäquaten und konstruktiven Umgang mit HEVE im Schulzimmer beitragen, hat aber keinesfalls den Anspruch, der Komplexität der Thematik allein begegnen zu können. In Ergänzung dazu sollte die Thematik der HEVE an pädagogischen Hochschulen stärker gewichtet sowie die Soziale Arbeit an den Schulen vermehrt in die Verantwortung genommen werden (vgl. Kapitel 8).

Weiter sehen die Autorinnen in der langfristigen Integration von Fachpersonen der Sozialen Arbeit in pädagogischen Prozessen an Schulen die Möglichkeit, einen bedeutsamen Fortschritt in der interdisziplinären Zusammenarbeit zu erreichen. Eine umfassende Ausbildung in diesem Bereich könnte einen nachhaltigen, entlastenden und positiven Einfluss auf Bildungseinrichtungen und Systeme haben.

In abschliessender Betrachtung ist den Autorinnen klar, dass die vorliegende Bachelorarbeit und das damit verbundene Praxisinstrument nicht alle Aspekte von HEVE umfassend

darstellen oder lösen kann, und dass nicht die Erwartung besteht, dass es zu keinem Auftreten von HEVE mehr kommen wird. Trotzdem sehen sie diese Bachelorarbeit und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Praxisinstrumentes als bedeutsam an, um die individuelle Entwicklung der betroffenen Kinder zu unterstützen und folglich zur sozialen Integration beizutragen. Es wird danach gestrebt, einzelne Personen, deren Umfeld sowie Systeme zu unterstützen, ihr Potenzial zu erkennen und diese bewusst in den Lösungsprozess miteinzubeziehen.

10 Quellenverzeichnis

10.1 Literaturverzeichnis

- Aschwanden, E. & Gerny, D. (2023, 21. Januar). So will ein Fachmann die integrative Schule retten: «Die Frühförderung muss bei der Geburt beginnen». *NZZ online*. <https://www.nzz.ch/schweiz/so-will-ein-fachmann-die-integrative-schule-retten-die-fruehfoerderung-muss-ab-geburt-beginnen-ld.1720801?reduced=true>
- Asshauer, M., Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). *Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Klett.
- AvenirSocial. (2010). *Berufscodex Soziale Arbeit Schweiz. Eine Argumentation für die Praxis*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Web_SCR_Berufscodex_De_A5_db_221020.pdf
- AvenirSocial. (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/Leitbild-Soziale-Arbeit-in-der-Schule-2016.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Boateng, W. (2012). *Evaluating the Efficacy of Focus Group Discussion (FDG) in Qualitative Social Research*. <https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/2154/2015/09/Evaluating-the-Efficacy-of-Focus-Group-Discussion-in-Qualitative-Social-Research.pdf>
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2019). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (2, überarb. und erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen. Studien im Auftrag des Netzwerk Bildung*. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19077.pdf>
- Bürki, R. (2000). *Klimaänderung und Anpassungsprozess im Wintertourismus*. Ostschweizerische Geografische Gesellschaft.
- Büschi, E. & Calabrese, S. (2019). *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen*. Julius Klinkhardt.

- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods. Social research methods*. Oxford University Press.
- Dieckmann, F., Haas, G., & Bruck, B. (2007). Herausforderndes Verhalten bei geistig behinderten Menschen – zum Stand der Fachdiskussion. In F. Dieckmann & G. Haas (Hrsg.), *Beratende und therapeutische Dienste für Menschen mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhalten* (S. 15-40). Kohlhammer.
- Dienststelle Volksschulbildung. (2017). *Auffälliges Verhalten – eine Herausforderung im Team. Umsetzungshilfe zur Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/foerderangebote/auffaelliges_verhalten/av_umsetzungshilfe_0717.pdf?la=de-CH
- Dienststelle Volksschulbildung. (2020). *Kantonales Konzept für die Sonderschulung 2020*. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/sonderschulung/grundlagen_umsetzung/kt_konzept_sonderschulung_2020.pdf
- Dienststelle Volksschulbildung. (2023). *Rechte und Pflichten der Eltern*. https://volksschulbildung.lu.ch/syst_schulen/ss_schulsystem/ss_syst_elternrechte
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktual. Aufl.). Haupt Verlag.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129-136.
- Fatke, R. (2022). Das provokative Essay: «Herausforderndes Verhalten». Wer oder was fordert wen heraus – und wie? Kritische Diskussion eines mehrdeutigen Begriffs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (2), 87-94. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art11d>
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3., erw. und aktual. Ausgabe). Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönau-Böse, M. (2021). *Kinder mit herausforderndem Verhalten in der Kita. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln*. Kohlhammer.
- Fumagalli, A., Gerny, D. & Aschwanden, E. (2022, 18. Mai). Integrative Schule: bei Eltern und Lehrern umstritten – und ein Abwahlrisiko für Politiker. *NZZ online*. <https://www.nzz.ch/schweiz/integrative-schule-kritik-von-eltern-und-lehrern-waechst-ld.1684264?reduced=true>
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.

- Grimm, P. (2010, Dezember). *Social desirability bias*. https://oj8k.gitee.io/knowledge_management/files/readings/sdb_intro.pdf
- Hafen, M. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Interact.
- Havinhurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. McKay.
- Hennicke, K. (1999). «Wer ist Täter, wer ist Opfer?». Spiralen der Gewalt in Einrichtungen der Behindertenhilfe und wie sie zu unterbrechen sind. In M. Seidel & K. Hennicke (Hrsg.), *Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 147-187). Diakonie.
- Höger, D. (1985). Ökopsychologische Aspekte schulischen Lernens. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (S. 1095-1110). Schwann.
- Humrich, M. & Kramer, R.T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2. Aufl.). Beltz.
- Husi, G. (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97-155). Interact.
- Kleeberg-Niepage, A. (2021). *Entwicklung. Eine Einführung*. Springer VS.
- Klinkhammer, J., Voltmer, K. & von Salisch, M. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen* (2., erw. und überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Kriz, J. (2004). Personenzentrierte Systemtheorie - Grundfragen und Kernaspekte. In A. von Schlippe & W.C. Kriz (Hrsg.), *Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln* (S.13-67). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.) Springer VS.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie* (3., überarb. Aufl.). Union.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., überarb. Aufl.). Beltz.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Manns, M. & Schultze, J. (2004). *Soziale Kompetenz und Prävention. Berliner Präventionsprogramm für Haupt- und Gesamtschüler*. Peter Lang.

- Mayer, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (4. Aufl.). Wissenschaftsverlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 633-648). Springer VS.
- Miller, T. (2001). *Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Lucius und Lucius.
- Mischo, C. (2016). Kognitive Entwicklung. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik* (2.vollst. überarb. Aufl.) (S. 84-129). Carl Link.
- Mühlfeld, C., Windolf P., Lampert, N. & Krüger, H. (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32, 325-352.
- Myschker, N. (2002). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Massnahmen* (4., überarb. und aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Springer VS.
- Peuckert, R. (2000). Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 103-123). Springer VS.
- Rai, N. & Thapa, B. (2015). *A study on purposive sampling method in research*. https://www.academia.edu/28087388/A_STUDY_ON_PURPOSIVE_SAMPLING_METHOD_IN_RESEARCH
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2021). Gegenstand und Entwicklung. In H. Ricking, T. Bolz, B. Riess & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 14-28). Kohlhammer.
- Riedl, R. (2006). Erkenntnisfortschritt durch Forschungsfallstudien. In S. Zelewski & A. Naciye (Hrsg.), *Fortschritt in den Wirtschaftswissenschaften. Wissenschaftstheoretische Grundlagen und exemplarische Anwendungen* (S. 113-146). Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schulz, M., (2018). Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Alter. In G. Grasshoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 3-18). Springer VS.
- Staehler, J. (2020). *Bindung und Sozialisation während der Adoleszenz: Die Kombination der Bindungstheorie Bowlbys und der Sozialisationstheorie Bourdieus als theoretisches Erklärungsmodell für deviantes Verhalten von Jugendlichen*. Belz Juventa.
- Theunissen, G. (2011). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und ausserschulische Unterstützungssysteme* (6., überarb. und erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.

- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten* (7., aktual. und erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Treptow, R. (2006). Bildung für alle – zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In K. Böllert, P. Hansenbauer, B. Hasenjürgen & S. Langenohl (Hrsg.), *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren. Sechter Bundeskongress Soziale Arbeit* (S. 49-55). Springer.
- Vogel, S. (2019). Gruppendiskussionen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 695-700). Springer VS.
- Winnicott, D. W. (1988). *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. Klett-Cotta.
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14-78). Interact.
- Ziegele, U. & Good, M. (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 19-43). Kohlhammer.

11 Anhang

A Schwerpunkte Praxisinstrument / Didaktischer Kommentar

<p>1 Werte und Normen</p> <p>Was als auffällig und störend empfunden und definiert wird, hängt in erster Linie von der Gesellschaft und den verankerten Normen, Werten und Erwartungen im sozialen Umfeld des Kindes ab.</p>	<p>5 Unterrichtsgestaltung</p> <p>Eine gute Unterrichtsgestaltung trägt zu einem lernförderlichen Klima bei und kann herausforderndes Verhalten reduzieren.</p> <p>Klare Unterrichtsstrukturen sind wichtig, beinhalten jedoch auch Freiräume. Der Unterricht soll Möglichkeiten und Erfahrungsfelder zur Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beinhalten. Durch die Auswahl methodisch-didaktisch situationsangepasster Formen können Störungen und Problemsituationen minimiert werden.</p> <p>In Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten werden offene Lernformen häufig kritisiert. Freiarbeit, Planarbeit und Projektarbeit sind jedoch wichtige Elemente der inneren Differenzierung und sollten unbedingt in den Unterricht eingebaut werden.</p> <p>Um dem Kritikpunkt der "mangelnden Struktur" entgegenzuwirken, sind folgende Punkte zu beachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klare, kurze und prägnante Aufgabenstellungen • Klare Lernzielformulierungen (allenfalls Anpassungen der Lernziele vornehmen) • Verständliche und einfache Einführungen • Gut strukturiertes Lernmaterial zur Verfügung stellen • überschaubare Arbeits- und Zeiteinheiten • häufige Rückmeldungen • Mehrere Sinneskanäle ansprechen • Stärkenorientierter Unterricht • Erfolgserlebnisse ermöglichen
<p>2 Übergänge begleiten</p> <p>Situations- und Ortswechsel sowie Übergänge jeglicher Art stellen für Kinder mit herausforderndem Verhalten ein grosser Kraftakt dar. Es gilt deshalb, die Kinder in diesen Übergängen zu begleiten, ihr Erregungsniveau zu dämpfen sowie einen Einstieg zu ermöglichen.</p> <p>Die physische Präsenz der Lehrperson kann deeskalierend wirken und eine mögliche Streit- und Erregungssituation verhindern. Mit der klaren Zuteilung von Plätzen und Visualisierungshilfen können (Reiz-)Überforderungen vorgebeugt werden.</p>	<p>3 Struktur und Rituale</p> <p>Feste Orientierungspunkte für alltägliche Abläufe im Schulbereich bedeuten für die Lernenden Sicherheit, Verlässlichkeit und Überschaubarkeit. Dies ist besonders bedeutsam für Kinder mit herausforderndem Verhalten. Ein konstanter Stundenplan, transparente Tagesabläufe, wiederkehrende Rituale und Kernelemente, wie zum Beispiel Beginn und Abschluss der Unterrichtsstunde in der Gruppe sowie Arbeits-, Kreativitäts- und Bewegungsphasen gewährleisten Vorhersehbarkeit.</p> <p>Das Visualisieren von Tages- und Wochenabläufen, Ämtli etc. erleichtern den Überblick und geben Orientierung.</p>
<p>3 Unerwünschtem Verhalten und Unterrichtstörungen begegnen</p> <p>Unerwünschtes und störendes Verhalten soll nicht einfach toleriert werden. Häufigem Reinreden kann mit Blicken, Gesten, abgemachten Zeichen oder Berührungen begegnet werden. Weitere unterstützende Möglichkeiten zum Vermeiden von Unruhe sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zu lange Einheiten im Kreis oder Frontalunterricht (mit wenig Eigenaktivität der Kinder) vermeiden • Partizipationsmöglichkeiten schaffen, Kinder miteinbeziehen • Vorausschaubarkeit ermöglichen (es kann helfen, wenn die Kinder wissen, wie lange eine Einheit dauert) • Verantwortung an Kinder übertragen • Bewegliches Mobiliar vermeiden • Allenfalls etwas in die Hände geben während Zuhörphasen • Regelmässigen Augenkontakt aufnehmen • Wenige, dafür klare Regeln und Grenzen • Bewegungsmöglichkeiten schaffen 	<p>4 Reizreduktion / Gestaltung Arbeitsplatz</p> <p>Kinder mit herausforderndem Verhalten haben häufig nicht nur Schwierigkeiten Reize zu filtern, sondern nehmen diese teilweise sogar intensiver wahr. Es gilt also möglichst viele Reize zu reduzieren und Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen. Eine bewusste Gestaltung des Klassenraumes, des Arbeitsplatzes und das Einsetzen von einfachen Hilfsmitteln können dabei helfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raumgestaltung beachten, klare Fokussierungspunkte im Schulzimmer schaffen (z.B. Tafel) • Pultordnung im Schulzimmer beachten (z.B. Pult vor Fenster vermeiden) • Platzierung des Kindes bewusst gestalten • Pultnachbar:in mitberücksichtigen • Kopfhörer zur Verfügung stellen • Weg/Distanz zum Lehrpersonen-Pult beachten • Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel (Wendepflichtchen, Abaco etc.) sollten einfach zugänglich und immer am gleichen Ort auffindbar sein • Visualisierung von Arbeitsabläufen am Arbeitsplatz ermöglichen • selbständige Orientierung • Rückzugsmöglichkeiten/Ruheorte schaffen • Nutzung von alternativen Arbeitsorten (Gang, Gruppenraum etc.) <p>Auch hier gilt es die Kinder in der Übergangsphase zu begleiten und das Erregungsniveau zu minimieren. Kurze und prägnante Aufträge sowie die Transparenz gegenüber Leistungen und Verhaltenserwartung erleichtern den Einstieg in die Arbeitsphase.</p>
<p>7 Umgang mit Streit und Konflikten</p> <p>Die Präsenz von Vertrauenspersonen (Erwachsene, ältere Kinder, Gotti/Götti) in Pausensituationen kann Kindern mit herausforderndem Verhalten Sicherheit geben. Konflikte können rechtzeitig erkannt und deeskaliert werden. Ebenso kann das Vorbesprechen von Pausenaktivitäten dienen, (Reiz-)Überforderungen zu minimieren.</p> <p>Bei Konflikten oder aggressivem Verhalten (gegenüber anderen Kindern), gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eiserne Regel: keine Gewalt gegenüber anderen Kindern zulassen • Kinder falls nötig trennen • Keine Kinderverhöre durchführen • Kind fragen, was es braucht, um sich zu beruhigen • Strafe nur für Regelverstöße, die man selber gesehen hat • gegenseitiges Plagen und Fertigmachen unterbinden und thematisieren • Konflikte abkühlen lassen und erst dann darüber sprechen • Mittelbarkeit beachten • Stigmatisierungen und Schuldzuweisungen vermeiden. • Strafen sollten "sachlich" sein und eine Art Wiedergutmachung beinhalten • Bei Strafen/Sanktionen: Verhältnismässigkeit wahren 	<p>2 Beziehungsgestaltung</p> <p>Kinder mit herausforderndem Verhalten zeigen oft ein enormes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Zuwendung. Um dieses Bedürfnis zu befriedigen, greifen sie häufig zu unakzeptablen Methoden. Dann besteht die Gefahr, dass die Lehrpersonen und die anderen Kinder ihnen vor allem mit negativer Zuwendung begegnen, indem sie auf unerwünschtes Verhalten reagieren. Ungewollt verstärken sie so die Verhaltensweisen, indem sie das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit teilweise befriedigen. Die grosse Herausforderung besteht nun darin, dem Kind Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, wie es dieses Bedürfnis nach Zuwendung positiv erfüllen kann.</p> <p>Eine wertschätzende Beziehung zwischen Kind und Lehrperson ist die Basis aller pädagogischen Bemühungen. Eine Beziehung soll ermutigend wirken, Selbstvertrauen stärken und Halt geben. Der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen fällt Kindern mit herausforderndem Verhalten oft schwer. Da das Vertrauen oftmals enttäuscht und keine Beziehungs- und Dialogfähigkeit entwickelt wurde, fehlt die Bereitschaft für einen Beziehungsaufbau.</p> <p>Unterstützende Elemente dabei sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsbereitschaft der Lehrperson • Lehrperson begegnet dem Kind mit Interesse und hält dies auch dann aufrecht, wenn das Kind herausforderndes Verhalten zeigt • Lehrperson orientiert sich an Ressourcen und Stärken des Kindes • Lehrperson gibt positive Rückmeldung und würdigt Fortschritte und Bemühungen • Lehrperson versucht den Kreislauf negativer Zuwendung zu durchbrechen • Authentizität und Ehrlichkeit erleichtern dem Kind Vorausschaubarkeit
<p>8 Umgang mit (negativen) Gefühlen</p> <p>Kinder mit herausforderndem Verhalten verbinden das negative Bewerte von Fehlern und Verhalten oftmals mit einer Entwertung ihrer Person. Dies blockiert sie nicht nur im fachlichen Bereich, sondern auch bei Entscheidungen im sozialen Handeln. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Fehlverhalten ist unerlässlich und wirkt ermutigend, um neue Wege zu beschreiten. Unterstützende Elemente dabei sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine positive, ruhige Haltung gegenüber dem Kind einnehmen • den anderen Kindern signalisieren, dass sie das Kind mögen • Blossstellungen und Beschämungen vermeiden • Hilfestellungen bieten um Gefühle und Emotionen zu verbalisieren • dem Kind zeigen, dass negative Emotionen in Ordnung sind • Signalisieren, dass das Verhalten und nicht das Kind selbst falsch war • Gefühle des Kindes ernst nehmen • gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten suchen 	



Umgang mit Widerstand und Verweigerung/fehlender Motivation

Der Umgang mit Widerstand und Verweigerungen kann sehr herausfordernd und für die Fachkräfte im Alltag kräftezehrend sein. Grundsätzlich gilt in einem ersten Schritt, Widerstand überhaupt zu erkennen. Die Arten von Widerstand sind divers und müssen nicht zwingend immer aktiv und verbal sein (Widerspruch, Aggression, Aufregung etc.). Es gibt auch passiven und nonverbalen Widerstand (Blödeln, Lustlosigkeit, Vergessen, Fernbleiben etc.). Widerstand hat für die Betroffenen immer eine (Schutz-)Funktion. Das betroffene Kind versucht mit Widerstand etwas zu bewahren. Das kann der innere Frieden, Sicherheit, Anerkennung oder das eigene Selbstbild sein. Folgende Elemente können dazu dienen, den Widerstand zu überwinden:

- **Würdigung der Gründe sich so zu verhalten.** Widerstand ist aus Sicht des betroffenen Kindes berechtigt. "Ich verstehe sehr gut, dass..."; "Du hast bestimmt deine Gründe..."; "Ich kann mir vorstellen, dass das für dich herausfordernd ist..."
- **Fokus auf Auswirkungen legen.** Obwohl von der Absicht her verständlich - im Hinblick auf die Auswirkungen ist es etwas anderes. "Ich überlege, wie wir das Ziel erreichen..."; "Wenn du dich weigerst, dann..."; "Wir schaffen die Aufgabe nicht zu erfüllen, wenn..."; "Was passiert dann..."
- **Bitte/Wunsch nach verändertem Verhalten.** Mit dem Wunsch nach Veränderung Unterstützung anbieten. "Wie wollen wir die nächsten 15' gestalten, dass..."; "Es scheint mir sinnvoll, dass du..."; "Vielleicht können wir schauen, wie ich dich dabei unterstützen kann..."
- **Wunschfrage verwenden**
Was wäre jetzt dein Wunsch? Was brauchst du jetzt, damit du diese Aufgabe angehen kannst? Wie kann ich dich dabei unterstützen?
- **Fehlender Motivation mit Anreizen begegnen.** Fehlender Motivation kann mit Anreizen im Sinne von individuellen Belohnungsplänen entgegnet werden. Wichtig dabei zu beachten:
 - Positives anstelle von Negativem verstärken (Belohnen statt Bestrafen)
 - Klare positive Beschreibung des Zielverhaltens
 - Teilergebnisse honorieren
 - erreichbare Teilziele vereinbaren
 - hohe Attraktivität der Belohnung



Systemisches Arbeiten/ Elternzusammenarbeit

Kinder mit herausforderndem Verhalten haben häufig ein unbewusstes Interesse daran, dass Schule und Erziehungsberichtigte nicht zusammenarbeiten. Denn es gibt ihnen ein Freiraum. Fehlende Zusammenarbeit bedeutet hier gar eine Schwächung der Autoritäten. Umso bedeutsamer, dass bei Kindern mit herausforderndem Verhalten eine Zusammenarbeit mit dem sozialen System des Kindes, insbesondere mit den Eltern stattfindet. Doch wie kann eine solche Beziehung aufgebaut werden?

- Erste Kontaktaufnahme soll nicht aufgrund eines Problems oder einer Störung entstehen
- Positive und stärkenorientierte Kooperation mit den Eltern aufbauen
- Eltern als Expert:innen für das Verhalten ihres Kindes anerkennen
- Den Eltern zu verstehen geben, dass sie an Förderung und Wohlergehen des Kindes grösstmögliches Interesse haben.
- Positive Grundhaltung gegenüber dem Kind einnehmen
- Regelmässige Informationen und Rückmeldungen. Dabei auch positive Rückmeldungen formulieren
- Bei sprachlichen/kulturellen Problemen: Miteinezug eine/r interkulturellen/r Übersetzer:in
- In konfliktreichen Gesprächen: gegenseitige Anschuldigungen vermeiden, auf in der Zukunft liegende Ziele fokussieren, Rechtfertigungshaltung vermeiden, Hinzuzug von weiteren Fachpersonen (IF, SPD)



Kreative Kinder erfordern kreative Massnahmen.

- Mut zu unkonventionellen Lösungen, Gelassenheit und Humor sind gute Begleiter im Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten



B Leitfaden Fachpersonen

EINSTIEG / EINLEITUNG

- Danksagung
- Erwartung: Bei der folgenden Gruppendiskussion geht es um unsere Bachelorarbeit. Ziel ist es, die Perspektive von euch Fachpersonen in Bezug auf die Praxistauglichkeit und die inhaltliche Relevanz des Praxisinstrumentes zu erfassen. Das Einbringen eurer Meinungen, Ansichten sowie Perspektiven und persönlichen Erfahrungen von euch Fachpersonen sind für unsere BA von grosser Wichtigkeit. In diesem Sinne gibt es kein Richtig oder Falsch.
- Dafür haben wir XY Fragen vorbereitet, die als Rahmen dienen, jedoch kein Korsett sein sollen. Wir sind an einem offenen Austausch und euren persönlichen Meinungen als Fachpersonen interessiert.
- Rollen von uns erklären (Co.-Moderation)
- Für die Auswertung der Daten benötigen wir eine Transkription der Diskussion. Deshalb wird dieses aufgenommen. Die Daten werden anonymisiert und dienen lediglich zur Weiterverarbeitung der Daten. Rückschlüsse auf euch können keine gezogen werden. Wir bitten euch dafür, die Einverständniserklärung zu unterzeichnen.
- Ergebnis können eingesehen werden (BA oder fertiges Praxisinstrument)

DISKUSSIONSFRAGEN

Warm up

- Denkt an euer Berufsalltag, in welchem ihr mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern konfrontiert sei. Welche Bilder erscheinen? Welche Gedanken gehen euch durch den Kopf. Welches sind die grössten Herausforderungen in der Praxis / welche HEVE zeigen sich in eurem Praxisalltag?

Input Buch

- Wurde vorgängig an alle Teilnehmenden versendet. Kurzes Vorstellen der Entstehungsgeschichte des Praxisinstrument sowie dessen Ziele und Funktionen.
- Welche Gedanken gehen dir spontan durch den Kopf bezüglich des Buches?
- Welche Relevanz haben die im Buch dargestellten Situationen in eurer Praxis?

Mögliche Vertiefungsfragen

- Warum sind welche Situationen relevant oder eben nicht.
- Einige Situationen wurden nicht angesprochen, warum? Sind sie nicht relevant? Oder gibt es andere Gründe?

- Gibt es in eurer Praxis wiederkehrende herausfordernde Situationen, welche im Buch nicht dargestellt sind?
- Sind die Hinweise und Informationen bezüglich Prävention und Intervention nachvollziehbar? Was für einen Nutzen könnten sie für euer Praxisalltag haben?
- Gibt es weitere intervenierende oder präventive Handlungsempfehlungen, mit welchen ihr gute Erfahrungen gemacht habt und nicht im Buch dargestellt sind?
- In welchen Formen und oder Situationen kann das Buch eurer Meinung nach, in der Praxis eingesetzt und verwendet werden?

Mögliche Vertiefungsfrage:

- Wie schätzt ihr die Praxistauglichkeit des Buches ein?
- Wie realistisch ist es, dass das Buch in eurer Praxis Anwendung findet?
- Erscheinen euch bestimmte Situationen im Buch stigmatisierend/unangepasst?

ABSCHLUSSFRAGE

- «Outside the box»: Was oder wie kann die Soziale Arbeit im Kontext der Schule und HEVE (sonst noch) dazu beitragen, die Soziale Inklusion von Kindern in der Gemeinschaft zu fördern?
- Gibt es etwas, worüber noch nicht gesprochen wurde, du aber denkst, es sollte noch gesagt werden?

C Planungssequenz Kinder

EINSTIEG / EINLEITUNG

- Gefragt sind verschiedene Meinungen über ein Bilderbuch – genau hinschauen (ihr seid Detektiv/innen)
- Es gibt kein Falsch
- Du darfst alles sagen, was dir zum Buch in den Sinn kommt, was du fühlst, siehst, denkst, usw.
- Abmachungen/Regeln für diese kommende GD
 - wir hören einander zu
 - wir bleiben nett
 - wir lassen einander ausreden
 - wir akzeptieren andere Meinungen

EINFÜHRUNG IN DAS PRAXISINSTRUMENT

- Erzählen der Geschichte *Immer wieder Ron*

GRUPPENDISKUSSION BASIEREND AUF DEN ZWEI TEILFRAGEN

Teilfrage 1: Werden die dargestellten Situationen im Bilderbuch als relevant empfunden?

- Welche fehlen?
 - Was (Situation) vom Buch gefällt dir am aller meisten? Weshalb?
 - Hast du schon ähnliche Situationen, wie Ron erlebt? Welche?
 - Was fehlt in der Geschichte (was hat Ron nicht erlebt, was du manchmal erlebst)?
 - Was gefällt dir an der Geschichte nicht?
- Mögliche Vertiefungsfrage
- Wie hat dich die Geschichte fühlen lassen?

ZWISCHENAKTIVITÄT

SuS legen Murmeln auf die abgebildeten Situationen im Buch, die sie als besonders relevant betrachten (Auflockerung).

Teilfrage 2: Wo können die SuS sich in der GS und dem Protagonisten wiedererkennen? Wo nicht?

- Was denkst du über Ron?
- Was macht Ron aus?

- Welche Sachen die Ron macht (so wie er in Situationen ist/reagiert) kommen euch bekannt vor?
 - Wo bist du wie Ron?
 - Wo bist du überhaupt nicht wie Ron?
 - Wie geht es Ron?
 - Könnte Ron dein Schulfreund sein? Weshalb?
- Mögliche Vertiefungsfrage
- Welche Situationen, die Ron erlebt hast du auch schon erlebt?

FEEDBACK EINHOLEN

- Was hat dir gefallen? Was nicht?

ABSCHLUSS

- Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest?

SCHLUSSAKTIVITÄT

SuS schreibe Ron eine kurze Nachricht «*Was ich Ron noch sagen wollte, ...*» und gehen anschliessend zurück ins Schulzimmer.

D Text Fachpersonen: Innere Logik, Kategorien und Ausschnitte Gruppendiskussion

Wie beurteilen Fachpersonen die **Praxistauglichkeit** und die **Relevanz** des Praxisinstruments?

K1: Welche HEVE zeigen sich im Praxisalltag? (induktiv)	
HEVE	
C1: unberechenbares / unvorhersehbares Verhalten	Z 82-88
C2: selbstverletzendes Verhalten, Kopf auf Pult schlagen	Z 91-95
C3: externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen	Z 119-124, Z 900-903, Z 906-911, Z 937-941, Z 944-956
C4: auditive Wahrnehmungsschwierigkeiten	Z 222, Z 262
C5: fehlende / tiefe Frustrationstoleranz	Z 291-298
C6: Schwierigkeiten mit der sozialen Integration	Z 318-319
C7: fehlende Reflexions- und Steuerungsfähigkeit	Z 177-180

Aus den Gesprächen geht hervor, dass sich in Bezug auf HEVE sowohl **internalisierende** sowie **externalisierende** Verhaltensweisen zeigen. Während einige Fachpersonen dazu plädieren, die internalisierenden VE nicht zu übersehen, wird deutlich, dass es vorwiegend die externalisierenden VE sind, welche im Schulalltag als besonders herausfordernd erlebt werden, weil diese unmittelbare Störungen im Unterricht auslösen / hervorrufen. Diese äussern sich von **Unachtsamkeit** bis hin zu **selbstverletzendem Verhalten**, wobei letzteres eher wenig vorkommt. Als grosse Herausforderung wird die **Unberechenbarkeit** und **Unvorhersehbarkeit** beschrieben. Zudem sei es anspruchsvoll, den **Auslöser für das Verhalten zu erkennen** / voraussehen. Löst bei den Fachpersonen eine **grosse Anspannung** aus und führt dazu, dass viel Aufmerksamkeit bei dem einen Kind liegt. Ein Misserfolg oder eine kleine Streitigkeit könne ausreichen, um HEVE auszulösen.

«Es kann aus dem Nichts erscheinen und du weisst einfach nie wann. Es kann 15x gut gehen und beim 16.Mal wird einer verprügelt (...) das macht auch den anderen Kindern Angst (...). Man hat das Gefühl es kommt aus dem Nichts». Z 82-87

«Man hat das Gefühl es (HEVE) kommt aus dem Nix. Bei so SuS bis du dann selber immer leicht angespannt und auf 180, weil du weisst nie genau, was wohl heute passiert. Das finde ich recht schwierig.» Z 87-88

Nebst der Unvorhersehbarkeit wird die Beobachtung beschrieben, dass viele Kinder eine sehr tiefe Frustrationstoleranz aufweisen und mit Rückschlägen, Kritik, Anforderungen nicht adäquat umgehen können. Gründe dafür werden auch in der Erziehungsarbeit der Eltern gesucht. Wie bereits erwähnt, wurde sehr deutlich, dass die Lehrpersonen sich eine stärkere Präsenz der Eltern wünschen (Auf vorheriger Abschnitt / Elternarbeit verweisen).

«Wenn sich die Kinder von klein an immer gewohnt sind, ich habe das Mami und der Papi im Rücken und alles wird mir abgenommen... So können sie Regulationsstrategien gar nicht entwickeln. Und dann werden sie bei Eintritt in die Schule mit Anforderungen, Herausforderungen und Kritik konfrontiert und sie haben keine Instrumente, wie damit umzugehen ist, weil sie dem bisher nicht ausgesetzt waren. Das zeigt sich dann entsprechend im Verhalten.» Z 291-295

Es wird erwähnt, dass die **Schwierigkeiten in der Regulation- und Reflexionsfähigkeit** sich auf die beraterischen Möglichkeiten der SSA auswirken, da es schwierig wird, bei solchen Kindern einen Reflexionsprozess auszulösen. Gründe dafür werden einerseits im Alter der Zielgruppe wie auch den fehlenden Übungsmöglichkeiten gesehen. Die SSA beschreibt, dass ihnen dafür die entsprechenden Instrumente fehlen.

Weiter wird festgestellt, dass die Kinder **Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmung** vorweisen.

Etwas weiteres, was ich immer mehr feststelle, ist, dass die Kinder nicht mehr zuhören können. Du kannst ihnen etwas erzählen oder erklären und alle scheinen zu zuhören. Wenn es dann losgehen soll, wissen die Kinder nicht was tun und du beginnst mit deinen Ausführungen nochmals von vorne. Das ist eine Tendenz, die ich beobachte und sehr viele Lehrpersonen bestätigen dies. Ich weiss nicht wieso. Ich habe keine Ahnung was der Grund dafür ist. Z 223-227

Eine weitere Beobachtung bezüglich HEVE beschreibt die Schwierigkeiten vieler Kinder bezüglich der **sozialen Integration**.

«Ich erlebe in meiner Arbeit auch ganze viele Kinder (...), welche massive Schwierigkeiten mit der Sozialen Integration haben». Z 318-319

K2: Bedeutsamkeit und Relevanz des Praxisinstrument im Allgemeinen (deduktiv)	
Relevanz im Allgemeinen	
C1: Überlastete Fachstellen, lange Wartezeiten / Anmeldefristen	Z 105-110, Z 151-160
C2: Systemüberforderung	Z 888-894
C3: Bedarf an Sonderschulplätze	Z 875-877
C4: Nützlichkeit des Instruments für Fachpersonen	Z 211-215, Z 647
C5: Fehlende Erziehungsarbeit durch Eltern / keine Grenzen	Z 142-149, Z 276-278, Z 281-288, Z 316-325, Z 339, Z 344-351, Z 134-137, Z 983-985, Z 988-989
C6: Schwierigkeiten Auslöser für HEVE zu erkennen	Z 97-100
C7: HEVE betreffen ganzen Klasse / Schulhaus	Z 134-137, Z 983-985, Z 988-989
C8: Fehlen Instrumente, um mit kleinen Kinder Schwierigkeiten zu besprechen	Z 177-183
C9: SSA als wertvoll empfunden / Entlastung für LP	Z 190-192
C10: HEVE können zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führen	Z 528
C11: Selbsterfüllende Prophezeiung	Z 573

Die Relevanz des Praxisinstrumentes im Allgemeinen, nicht bezogen auf die einzelnen Darstellungen, wurde in der Gruppendiskussion deutlich. Es wurden zahlreiche Gründe benannt, warum es ein solches Lehrmittel braucht. Die FD ergibt, dass der **Bedarf an Sonderschulen immer grösser werde**, jedoch nicht ausreichend Plätze vorhanden sind. Erklärungen dafür werden in der Umstellung der Volksschule auf das integrative System gesehen. Die Konsequenz, die daraus resultiert ist, dass viele Kinder mit HEVE in die Regelschule integriert sind. Dort dann die adäquate Unterstützung zu bekommen, sei schwierig. Die Fachstellen und der Schulpsychologische Dienst, welche Kinder bzw. Klassen mit HEVE unterstützen oder abklären sollen, seien komplett überlastet. Es wird von sehr **langen Warte- und Anmeldefristen** gesprochen. Auch wenn ein Kind sehr HEVE zeigt, sei dies noch kein Garant, einen IS- Sonderschulstatus und dadurch die entsprechenden Entlastungs- und Unterstützungsleistungen zu bekommen. HEVE sei diffus und schwer fassbar und somit seien auch die Abklärungen aufwändig und zeitintensiv, was die Wartezeiten umso mehr belastet.

«Irgendwann kollabiert das System. Das sehe ich auch beim IS-Verhaltensstatus. Dieser wird nicht jedes Mal gesprochen, wenn Bedarf nach Unterstützung besteht. Die

Frage, wie dieses Kind durchgetragen wird, und welche Massnahmen ergriffen werden können, liegt dann bei der Schule oder der Lehrperson.» Z 891-894

«Die Verhaltensauffälligen, die Lauten, die Wilden, sind die Kinder, die am meisten Raum einnehmen. Vor diesen Kindern hat die Schule Respekt. Die Stillen, die Ruhigen, die sind weniger das Problem. Die sind nicht so schwierig.» Z 900-903

«Beantragen von IS-Verhalten eine Lotterie. Also es kann sein, dass die Schule es dringend braucht und sagt, ja, es geht nicht ohne. Und die DVS (Dienststelle Volksschulbildung) sagt dann nein, es reicht nicht für einen IS-Status und somit wird keine Unterstützung gesprochen. Und das ist glaube ich auch ein bisschen eine Ohnmacht, die uns von den Schulsozialarbeit etwas weniger betrifft, aber für alle anderen Beteiligten sehr anspruchsvoll ist.» Z 106-109

«Es gibt Klassen, welche kein Kind mit IS -Status integriert hat und es hat dennoch vier, fünf, sechs Verhaltensauffällige drin. Da hat die Lehrperson gar keine zusätzliche Unterstützung.» Z 945-946

Nebst der Systemüberlastung wird eine weitere Problematik deutlich, welche sich in der **fehlenden Erziehungsarbeit** der Eltern äussert. Es wird an diversen Stellen der Gruppendiskussion festgehalten, dass die Schule immer mehr Erziehungsarbeit übernommen werden müsse.

«Ein weiteres grosses Thema bei uns im Team ist, dass wir das Gefühl haben, die Eltern übernehmen je länger je weniger Erziehungsarbeit. Und wir in der Schule müssen je länger je mehr Erziehungsarbeit leisten, was uns viel Zeit und Ressourcen abgewinnt, aber eigentlich gar nicht unsere Aufgabe ist.» Z 276-278

Dies zeige sich nicht selten in der Bearbeitung von sozialen Konflikten, bei welchen die Fachpersonen das Gespräch mit den Eltern und den Kindern suchen. Es wird beschrieben, dass Kinder keine Grenzen mehr kennen und sich die Eltern protektiv vor die Kinder stellen. Dieses Beschützen wird als ungesund wahrgenommen.

«Es erstaunt mich, wie häufig die Eltern sagen, das eigene Kind habe nur so reagiert, weil ein anderes eigentlich den Konflikt begonnen habe. Und es ist ja auch wichtig, diesen Zusammenhang zusehen. Und dennoch reagiert das Kind so wie es reagiert. Die Eltern können oder wollen nicht die Verantwortung für den Anteil ihres Kindes übernehmen. Wenn das Kind spürt, dass von der Schule und den Eltern unterschiedliche Botschaften bezüglich seines Verhaltens kommen, ist das schwierig.» Z 283-288

Weiter wird gesagt, dass es im Vergleich zu früher nicht *dieses eine auffällige Kind* gebe, sondern immer mehr Kinder mit HEVE in einer **Klasse**. Es stelle sich die Frage, wie die Klasse auf ein Kind reagiere. Es werde beobachtet, dass Klassen manchmal die HEVE von einzelnen Kindern kopieren, und dann werde die Dynamik schwierig zu unterbrechen. Kinder mit HEVE

betreffen die ganze Klasse bzw. ganze Schulen. In einzelnen Fällen gehe es so weit, dass es sogar eine ganze Nachbarschaft betreffe. Kinder mit HEVE im ganzen Quartier als Störenfriede bekannt. Da werden Kinder dann auch schnell **stigmatisiert**.

«Am Anfang hat jemand gesagt, es ist nicht nur das verhaltensauffällige Kind, es betreffe die ganze Klasse. Sogar klassenübergreifend. Ich gehe noch weiter und sage, es gibt Kinder, die betreffen mit ihrem Verhalten ein ganzes Schulhaus.» Z 983-985

«Ich merke, dass es im Schulhaus regelmässig vorkommt, dass andere Kinder stark unter Situationen leiden, wenn ein Kind sich sehr auffällig verhält. Es kommt vor, dass sie drunter kommen und z.B. auch geschlagen werden.» Z 598-600

Bezug zu vorherigen Ausführungen: es **fehlen die Instrumente, diese Schwierigkeiten mit Kindern in dieser Altersgruppe zu thematisieren**, weil noch nicht alle eine Reflexionsfähigkeit ausreichend ausgebildet haben.

Des Weiteren wird die SSA von den Lehrpersonen als Entlastung angeschaut. Gerade, wenn Interventionen mit mehreren Kindern anstehen, werde dieses Angebot sehr gerne in Anspruch genommen, da die LPs selbst keine Kapazitäten dafür haben.

K3: Welche Relevanz haben die dargestellten Situationen in der Praxis? (induktiv)	
Relevanz der dargestellten Situationen	
C1: Bestätigung Alltagsnähe	Z 397-398
C2: Scham als wichtiges Thema	Z 432
C3: Pausensituation / offene Settings	Z 447-452
C4: Diversität und Heterogenität	Z 479-482
C5: medizinische Diagnosen	Z 485-487, Z 495-496, Z 499-506, Z 509-518, Z 521-525
C6: Bedeutsamkeit der Unmittelbarkeit	Z 577-582, Z 585
C7: Kinder nach Lösungen fragen	Z 608-612, Z 615
C8: Bedeutsamkeit des Konzeptes	Z 1092-1093
C9: Lebenswelt der Kinder	Z 1096-1097
C10: Ressourcen von Ron	Z 496-497

In der Gruppendiskussion mit den Fachpersonen konnten einige relevante Darstellungen / Situationen eruiert werden. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die dargestellten Situationen nahe am Praxisalltag sind und ein gutes Abbild der alltäglichen Schwierigkeiten und Herausforderungen darstellen.

«Als ich das Bilderbuch angeschaut habe, dachte ich: ja genau so ist es im Alltag! In genau diesen Situationen ist es schwierig. Ich finde, die dargestellten Situationen aus dem Schulalltag sind sehr gut getroffen.» Z 397-398

Es wurde gesagt, es sei gut gelungen, die in der Schule wahrgenommene **Diversität und Heterogenität darzustellen**. Die verschiedenen Namen geben Hinweise auf die verschiedenen Kulturkreise. Des Weiteren wurde der Lebensweltbezug als positiv wahrgenommen. So orientiere sich das Bilderbuch an der Lebenswelt der Kinder und die Tiere schaffen gute Identifikationsmöglichkeiten.

«(...) und es (Anm.: die Geschichte) passiert in der Schule. Es passiert in der Welt, in der sich die Kinder bewegen. Und nicht irgendwo im Wald oder einer Märchenwelt. Sondern hier, wo die Kinder sind und die meiste ihrer Zeit verbringen.» Z 1096-1097

Besonders häufig waren die Äusserungen, dass sich die Definition bzw. das Bilderbuch nicht auf eine bestimmte **Diagnose** bezieht, sondern die HEVE in ihrer Vielfalt darstelle. Dies sei gerade für die Zielgruppe besonders relevant, da Abklärungen bezüglich einem Integrativen Sonderschulstatus häufig erst nach Eintritt der Schule vorgenommen werden und in der Unterstufe entsprechende Diagnosen noch nicht gestellt sind.

«In Anbetracht auf Diversität fällt mir auf, dass ihr von auffälligem bzw. herausforderndem Verhalten sprecht. Es gibt keine Reduktion auf ADHS oder Autismus Spektrum Störung. Dadurch bleibt die Geschichte für jegliches Verhalten offen.» Z 485-487

«Ich glaube, die Frage nach der Ursache ist nicht relevant und zielführend. Ihr wählt im Lehrmittel das bio-psycho-soziale Modell, welches besagt, dass es Schutz- und Risikofaktoren gibt. Wir müssen schauen, wie können wir diese Waage verändern. Das schreibt ihr in der Einleitung, Verhalten ist veränderbar. Wo können wir ansetzen? Das ist nicht unbedingt gegeben, wenn man zurückschaut. Vielmehr geht es darum zu schauen, was man gerade vor sich hat und zu überlegen, was mache ich mit dieser Ausgangslage und Situation? Und dann ist die Frage nach der Diagnose vielleicht gar nicht so relevant.» Z 509-518

«Es ist auch nicht ganz fair sich nur auf Diagnosen zu beziehen. Es gibt Kinder von sehr engagierten Eltern, die früh abgeklärt werden, Kinder, die nicht oder noch nicht abgeklärt sind, solche die umfassender als andere abgeklärt sind oder noch auf der Warteliste sind. Also darf man nicht nur den abgeklärten herausforderndes Verhaltensweisen zugestehen. Ich glaube, es geht um das Verhalten, das ein Kind zeigt und nicht darum, was für eine Diagnose dahintersteckt.» Z 521-525

Bezüglich der konkreten Darstellungen wurde die Schwierigkeiten um die **Pausensituation** und die **Schwierigkeiten, welche sich bei Übergängen und offenen Settings** ergeben als

besonders hilfreich beschrieben. Des Weiteren wurde erwähnt, dass die **Unmittelbarkeit, Konflikte oder weitere HEVE** zu thematisieren gerade mit den kleinen Kindern bedeutsam ist.

*«Ich finde zum Beispiel die Seite mit der grossen Pause sehr treffend. In den grossen Pausen kommt es häufig zu Konflikten. Ich finde diese Seite sehr treffend. Weil in den Pausen sind sie frei und spielen. Sie sind sehr aktiv und wenn sie sehr aktiv sind, kommt es auch schnell mal zu Konflikten. Es gibt zwar die Pausenaufsicht und die Friedensstifter - aber defacto versuchen es die Kinder doch meist zuerst selbst zu klären und dann ist es oftmals bereits zu spät. Weil es vielleicht noch nicht die richtigen Mittel und Strategien kennen, einen Konflikt zu lösen, ohne dass es zur Eskalation kommt.»
Z 447-452*

Des Weiteren hat sich aus der GD ergeben, dass es als positiv bewertet wird, dass die **Kinder nach eigenen Einschätzungen und Lösungsvorschläge gefragt werden** und nicht alles von den Erwachsenen vorgegeben wird. Es wird erwähnt, dass sich dies positiv auf die Entwicklung einer Introspektion und Reflexionsfähigkeit der Kinder auswirkt.

«Ich finde es sehr gut, dass so explizit die Kinder gefragt werden. Wir Erwachsenen haben häufig Strategien, die wir dann den Kindern überstülpen. Atme doch tief durch, oder mach dies mach das. Aber im Buch wird gefragt, was die Kinder wollen. Das ist näher an der Lebenswelt der Kinder. Wenn sie Tipps von anderen bekommen, dann machen sie es eher. Ich finde es sehr wichtig, dass die Kinder nach ihren eigenen Ideen gefragt werden und keine Patentlösungen vorgegeben werden.» Z 608-612

Und nicht zuletzt lässt sich aus der GD ableiten, dass es wichtig ist, **nicht nur defizitorientiert**, sondern auch **ressourcenorientiert** auf Ron zu schauen und seine Stärken abzubilden. So werden nicht nur die Schwierigkeiten von Ron dargestellt, sondern auch sein Humor und seine Stärken hervorgehoben.

Auch das Thema **Scham** sowohl bei den betroffenen Kindern selbst als auch bei den Eltern wird als relevant wahrgenommen.

K4: Welche weiteren Alltagssituationen werden im Praxisinstrument nicht bzw. unzureichend dargestellt? (induktiv)	
Fehlende/unzureichende Darstellung von Situationen	
C1: Hinweise wie und wo Hilfe geholt werden kann Unterstützungsmöglichkeiten höher gewichten	Z 409-415, Z 760-761, Z 780-788
C2: Gefühle stärker gewichten	Z 423-425
C3: Scham stärker gewichten	Z 339, Z 432

C4: Schwierigkeit offener Situationen, Turnhalle, Rhythmikraum	Z 455-459, Z 249, Z 262-273
C5: Schulweg zu harmonisch	Z 462-468
C6: Schulweg als Lernfeld	Z 377-383
C7: Stigmatisierung vermeiden	Z 602-605

Wie bereits erwähnt wurde die **Thematisierung von Scham** als bedeutsam erachtet. Aus dem Gespräch hat sich ergeben, dass dieses noch stärker gewichtet werden könnte.

Gleich verhält es sich mit den **Hinweisen zu offenen Situationen und Übergängen**. In der GD fiel mehrmals die Problematik der Turnhalle und dem Rhythmikraum, welche als solche nicht im Bilderbuch dargestellt sind.

Ganz allgemein sind die offenen Situationen schwierig. Wir haben bereits über die Turnhalle gesprochen. Wenn der Freiraum gross und die Strukturen klein werden. Der Rhythmikraum ist auch so ein heisses Eisen. Und die Garderoben. Vor allem die Turngarderoben. Da kommt die Schwierigkeit hinzu, dass die LP nicht anwesend sein können und die Kinder ganz sich selbst überlassen sind. Ich denke überall, wo das Setting offen ist, ist es anfällig für Störungen.» Z 455-459

Weitere Diskussionen haben sich bezüglich des **Schulweges** ergeben. Dieser wurde, gemäss einer Fachperson als zu harmonisch dargestellt. Der Schulweg sei in der Praxis ein häufiger Indikator für Streitigkeiten. Auch wenn dieser, gemäss Pflichtenheft der Schule nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schule falle, zeige die Praxis, dass sich Konflikte auf dem Schulweg in den Unterricht einfließen. Im Schulweg wird von den Fachpersonen ein grosses Potential gesehen, einerseits als Möglichkeit zur täglichen Bewegung, aber auch als Lernfeld ohne Autoritäten eigene Regulationsstrategien zu entwickeln. Auf dem Schulweg knüpfen sie soziale Kontakte und haben die Möglichkeit eigene Lösungen für soziale Probleme zu finden. Folglich wäre es wünschenswert, den Schulweg deutlicher als Lernfeld darzustellen.

«Mir fällt auf, in eurem Buch ist der Schulweg nach Hause sehr friedlich dargestellt. Ich weiss nicht, wie realistisch das ist. Wenn man sich vorstellt, wie streng der ganze Tag war. Ron hat so viele schwierige Situationen erlebt den ganzen Tag und ist der Schulweg so friedlich? In der Praxis erlebe ich auch die vielen Probleme auf dem Schulweg.» Z 462-468

Des Weiteren hat sich aus der GD ergeben, dass sich die Fachpersonen Hinweise im Buch wünschen, welche Auskunft darüber geben, wo und bei wem sich die Kinder in schwierigen Situationen Hilfe und Unterstützung holen können.

K5: Wo findet Stigmatisierung statt? (deduktiv)	
Stigmatisierung	
C1: Fokus auf Ron / Garderobensituation	Z 432-435, Z 586-596, Z 602-605, Z 615-623
C2: Rollenzuschreibung	Z 629
C3: inklusive SSA	Z 835-846, Z 875-884
C4: Bewusster Einsatz des Lehrmittels / Leitfaden	Z 435-437, Z 652

Grundsätzlich ist der Gruppendiskussion zu entnehmen, dass der Umgang mit Stigmatisierung alle Fachpersonen beschäftigt. Aus der Diskussion lässt sich schliessen, dass Stigmatisierung gerade aufgrund des integrativen Systems nie ganz auszuschliessen ist.

«Ich glaube die Stigmatisierung, die gehört zur Inklusion ein Stück weit dazu und kann nicht komplett umgangen werden.» Z 979

Einig zeigen sich die Fachpersonen in der Haltung, dass HEVE sehr wohl zu **Stigmatisierung** und **sozialer Ausgrenzung** führen können.

«Sich abweichendem Verhalten von Kindern anzunehmen ist schon wichtig. Dauert das an, reagieren die anderen Kinder darauf. Wenn ein Kind ständig zuschlägt und andere beleidigt, kommt es irgendwann zur Ausgrenzung. Die anderen Kinder merken dann: Stopp, mit dem Kind will ich nicht mehr spielen oder arbeiten, auf so ein Kind habe ich keine Lust. Das kann Konsequenzen haben, irgendwann kommt es zur Ausgrenzung und Stigmatisierung Z 528-530.

«Ja, das beobachte ich auch. Und es ist so schnell passiert, dass wir dann in dieser Rolle stecken. Dann wird das herausfordernde Verhalten plötzlich von diesen Kindern erwartet und sie erfüllen dies dann auch. Das ist ein Teufelskreis und es kommt zur selbsterfüllenden Prophezeiung. Man kommt fast nicht mehr daraus heraus. Innerhalb eines sozialen Gefüges ist das schwierig zu ändern oder zu durchbrechen.» Z 537-540

In Bezug auf die konkret dargestellten Situationen wird die **Garderobensituation** erwähnt, welche als stigmatisierend wahrgenommen wurde.

«Ich meinte diese spezielle Situation mit der Garderobe. Da steht: es ist zu eng und zu wild in der Garderobe. Hast du Ideen, was Ron helfen könnte? Da steht Ron im Mittelpunkt. Er macht es nicht gut. Er kommt nicht klar und braucht Hilfe. In dem Moment muss sich der Ron der Klasse fühlen, als hätte er 20 Kinder gegen sich, die ihm nun alle sagen, was er besser machen muss. Das verbläst den Ron doch in diesem Moment. Das ist stigmatisierend.» Z 592-596

Um dagegen einzuwirken, kann gemäss den Fachpersonen, gefragt werden, was für ein Lernfeld sich Ron an dieser Stelle bietet bzw. wie alle Kinder in dieser Situation reagiert hätten, bzw. wie sie diese Situation lösen würden, so kann der (negative) Fokus von Ron abgeleitet werden. Die Diskussion ergibt, dass der Einsatz des Lehrmittels mit Bedacht vorgenommen werden muss, um den Kindern **keine direkte Rolle zuzuschreiben**. Vielmehr soll die Geschichte offen gehandhabt werden, sodass verschiedene Kinder ihren Anteil Ron in sich finden können und sich die Rolle des Rons nicht auf ein einzelnes Kind bezieht.

«Ich glaube, auch ein sehr ruhiges und scheues Kind erkennt sich in dieser Garderoben Situation wieder. Das Gefühl der Überforderung. Wenn es hektisch und wild ist und viel los, dann sind nicht nur die Rons, sondern auch viele andere Kinder überfordert. Da würden sich bestimmt einige wiedererkennen in Ron. Z 641-643

Des Weiteren war der Diskussion zu entnehmen, dass bereits die **SSA selbst innerhalb eines Schulhauses einen stigmatisierenden Charakter** innehat. So beschreibt eine Fachperson, dass es ein weitverbreiteter Mythos sei, dass wenn ein Kind zur SSA müsse, habe es ein Problem. Es wird beschrieben, dass es diesbezüglich Aufklärungsarbeit brauche, sodass die SSA per se entstigmatisiert werde.

«Ein weiteres Problem sehe ich darin, dass mich viele Lehrpersonen auffordern, wenn ich mit einem Kind an etwas arbeiten soll, es holen zu kommen. Dagegen wehre ich mich. Wenn ich an Schulzimmertüre klopfе und ein Kind öffnet die Türe, dann sieht es schon mal, dass die Schulsozialarbeit dasteht. Und dann ruft die Lehrperson durch die Klasse «Jaqueline, du musst zu Herr F». Dann fragen sich bereits alle anderen Kinder: «Was ist denn mit Jacqueline los? Warum muss sie zu Herr F?». Das ist vielen Lehrpersonen nicht bewusst. Es ist ein verbreiteter Fakt, wenn ich zur Schulsozialarbeit gehen muss, habe ich ein Problem. Das lernt man den Kindern ja auch. Wenn du ein Problem hast, dann gehst du zu der Schulsozialarbeit. Das ist ein heikler Punkt.» Z 835-846

K6: Welche Elemente werden im Umgang mit HEVE im Schulalltag als bedeutsam und hilfreich betrachtet? (induktiv)	
Bedeutsame / hilfreiche Elemente	
C1: Elternarbeit	Z 103-105, Z 140-151, Z 176-177, Z 1070-1074
C2: Transparenz / Kommunikation	Z 503 – 506, Z 552 – 553, Z 556 – 563, Z 970 - 973
C3: Entwickeln einer gemeinsamen Sprache	Z 527, Z 747-752, Z 780-788, Z 932-933
C4: Vernetztes Arbeiten / Team	Z 109-110, Z 204-206, Z 959-970
C5: Bewegung	Z 244-245, Z 248-249

C6: Reflexion Rollenverständnis involvierter Fachpersonen	Z 907-911, Z 914-919
---	--------------------------------------

In der Gruppendiskussion konnten einige Elemente eruiert werden, welche für den Umgang mit HEVE im Schulalltag als hilfreich betrachtet werden. Immer wieder angesprochen wird die Bedeutsamkeit der **Elternarbeit** auf verschiedenen Ebenen. Es wird deutlich, dass eine kooperative Elternarbeit sich positiv auf die Entwicklung und die Selbstwahrnehmung des Kindes auswirkt. Dabei geht es auch darum, den Eltern den Anteil der eigenen Kinder an Konflikten oder herausfordernden Situationen aufzuzeigen und sie dazu zu bringen, dies zu anerkennen.

Als weiteres wichtiges Element wird eine **transparente Kommunikation** genannt. Einerseits gegenüber den Eltern, in erster Linie jedoch gegenüber den betroffenen Kindern und der Klasse. So sollte vermehrt auf ein psychoedukativer Zugang gesetzt werden, welcher den Kindern die Vorgänge und vorhanden Situationen erklärt und ihnen somit Zugänge zum Verständnis eröffnen.

«Und das finde ich super, dass man mit dieser Seite mit den Kindern anschauen wieso scheint das betroffene Kinder unter Umständen anders behandelt zu werden? Damit sie verstehen, dass er vielleicht eine andere Ausgangslage hat als sie selbst. Das finde ich einen sehr spannenden Ansatz. Und ich finde es so wichtig Transparenz zu schaffen. Mit den Kindern offen darüber zu sprechen. Zu erklären, warum die Dinge sind wie sie sind.» Z 547-553

«Ja, das finde ich auch sehr wichtig. Da stimme ich zu. Die Klasse soll ins Boot geholt werden und die Kinder müssen verstehen, worum es geht. Genau, und gewisse Kinder können es vielleicht noch nicht so gut, und finden das ist immer noch unfair, auch wenn man es ihnen erklärt. Aber wenn schon nur ein Teil der Kinder erreicht werden kann, ist das gut. Vielleicht kannst du den Kindern als Lehrperson erklären, dass ein bestimmtes Kind nun fünf Minuten Bewegung benötigt. Und dies gar keine Belohnung ist, sondern wichtig, damit es wieder lernen kann. Ich glaube auch, es ist sehr wichtig, das mit den Kindern der Klasse transparent zu besprechen. Manchmal dauert so eine Diskussion lediglich fünf Minuten und manchmal kann es unerwartet eine halbe Stunde dauern. Das finde ich interessant.» Z 556-563

Immer wieder wird die Bedeutsamkeit besprochen, eine **gemeinsame Sprache** zu entwickeln, um Schwierigkeiten thematisieren zu können und mit den kleinen Kindern eine Regulations- und Reflexionsfähigkeit zu erarbeiten. Diese kann sowohl mit einzelnen Kindern, innerhalb der Klasse jedoch auch Schulhaus übergreifend verwendet werden.

«Ich finde es sicher sinnvoll, wenn ein gesamtes Team bzw. das gesamte Unterstufen Team und die Schulsozialarbeit das Buch kennen würden. Dan sprechen alle vom

gleichen. Und das wäre eine gute Basis. Alle können sich darauf beziehen. Im Sinne einer gemeinsamen Sprache.» Z 780-788

«Es gibt ein Gemeinschaftsgefühl. Es lässt sich eine gemeinsame Sprache finden. Ich finde das einen super Ansatz, wenn man mit dieser Geschichte in die Schule starten würde. Und alle wissen, wovon die Rede ist.» Z 932-934

In Bezug auf Klassenübergreifendes Arbeiten wird auch die **Bedeutsamkeit des vernetzten Arbeitens** hingewiesen. So sollen die Unterrichtsteam und Fachpersonen sich gegenseitig unterstützen und Entlastung bringen. Konkret kann das heissen, ein Kind, welches HEVE zeigt, auch einmal in eine andere Klasse zu geben oder die SSA vermehrt in den Unterricht mit einzubeziehen. Jedoch auch über das Schulhaus hinaus, Fachstellen miteinbeziehen wie das Zentrale Angebot der Dienststelle Volksschulbildung.

Und was du ansprichst mit dem Team, das ist sehr entscheidend. Wenn das gesamte Team mitträgt, wenn man ein verhaltensauffälliges Kind hat, und man es unkompliziert in die Parallelklasse geben kann zur Entlastung, dann kann das sehr unterstützen. Aber ja, dann sind wir definitiv bei der Stigmatisierung. Es ist dann klar, dass das Kind, welches aus der Klasse geht, macht Schwierigkeiten. Deshalb denke ich umso mehr, dass die Transparenz so unglaublich wichtig ist. Dass die Lehrpersonen mit den Kindern darüber sprechen und erklären was und warum sie es tun. Z 968-973

Es wird auch deutlich, dass der Einbezug der SSA ausgebaut werden kann:

Was ein Ansatz wäre, ist die Schulsozialarbeit miteinzubeziehen. Das man sagen würde, eine Klassenintervention ist geplant zu diesem Thema und die Schulsozialarbeit kommt dazu. (...). Diese Zusammenarbeit auf der Unterstufe ist sowieso sinnvoll, da gewisse Kinder, die auffallen, ja über mehrere Jahre herausfordernd sind und durch die Schulsozialarbeit begleitet werden. Und so kennt die Schulsozialarbeit die betroffenen Kinder bereits und weiss, welche Interventionen bereits vorgenommen wurden. Dies ermöglicht ein gemeinsames «am roten Faden ziehen». Z 769-777

Das Element der **Bewegung** wird als besonders wichtig betrachtet im Umgang mit HEVE.

«Ich finde, die Tage sind sehr vollgepackt. So ein Schultag ist sehr viel für die Kinder. Eine grosse Aufgabe, die sie prästieren müssen in diesem jungen Alter. Und ich finde, und dass soll kein Vorwurf sein, überhaupt nicht, aber vielfach fehlt es an Bewegung im Alltag. Und dafür fehlen auch oft die Rahmenbedingungen.» Z 248-249

Und nicht zuletzt wurde deutlich, dass es eine **Reflexion bezüglich des eigenen Rollenverständnis** braucht von den Fachpersonen. So auch eine eigene Reflexion über die eigenen blinden Flecken und Erwartungsnormen, welche die Fachlehrpersonen an die Kinder mit HEVE richten. Es wird deutlich in der Diskussion, dass die eigenen Wert- und Normvorstellungen,

sowie die persönliche und individuelle Belastbarkeit Auswirkungen auf das Empfinden von HEVE haben.

«Verhalten ist diffus. Wann ist es auffällig? Ist die Lehrperson das Problem? Die Eltern? Ist eine Diagnose vorhanden? Ich glaube, es gibt auch sehr grosse Unterschiede zwischen den Kantonen. Es gibt auch Nachbarkantone, die keinen IS -Verhaltensstatus kennen.» Z 907- 911

«Ich denke es gibt bereits Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Etwas, was ich als auffällig oder störend empfinde, empfindest du vielleicht ganz anders. Ich glaube es ist extrem wichtig, dass wir uns bewusst sind, dass abweichendes Verhalten immer an eine Norm gekoppelt ist. Die Norm ist gesellschaftlich bedingt. Es spielt sich jedoch schon auf einer niederschweligen Ebene ab. Du und ich haben andere Vorstellungen davon, ab wann eine Verhaltensweise als abweichend empfunden wird.» Z 914-Z919

K8: Berufsbezug: Wie kann das Instrument in der Praxis eingebaut werden? (induktiv)	
Praxistauglichkeit / praktische Anwendungsmöglichkeiten	
C1: Leitfaden / Interpretationsmöglichkeiten	Z 435-437, Z 652, Z 655
C2: Plakate	Z 664-667
C3: Rollenspiele	Z 670-673
C4: Fragen an Kinder Stellen	Z 676-683
C5: Plüschtiere / spielerische Herangehensweise	Z 695-697, Z 1100-1101
C6: Geschichte ohne Klassengespräch / Moralisieren verhindern	Z 700-703

Bezüglich Praxistauglichkeit und Anwendungsmöglichkeiten ergab die GD folgende Punkte:

In Bezug auf die **praktischen Anwendungsmöglichkeiten** werden Elemente genannt, wie das Erstellen von **Plakaten** der einzelnen Seiten. Diese können in die Kreismitte gelegt werden und anstelle des ganzen Buches, werden nur die einzelnen Situationen besprochen. Weiter wird die Form des **Rollenspiels** zur Diskussion gebracht, bei welchem die Kinder spielerisch verschiedene Rollen und somit auch Perspektiven einnehmen können. Diese Form bietet sich besonders auch für einen Perspektivenwechsel an. Ebenso wird diskutiert, dass **Stofffiguren**, mit welchen sich die Situationen nachspielen lassen, eine Möglichkeit für einen spielerischen Zugang sein können.

«Ich finde, man kann schon allein mit den Fragestellungen arbeiten. Eine Frage bezüglich einer Situation in den Raum stellen und schauen, was kommt von den Kindern zurück. Finde ich das fair, dass der Ron eine Belohnung bekommt? Vielleicht bekommt

ein Kind dadurch einmal den Raum zu sagen, was es nicht gerne hat, nicht versteht oder einfach doof findet. Vielleicht findet ein ruhiges Kind so den Mut zu sagen, nein mich stört das und ich finde das unfair. Dann stellt sich einfach anschliessend die Frage, wie geht man mit diesen Fragen? Es können heisse Fragen auftauchen, die die Lehrperson in eine Erklärungsnote bringen könnte. Wie erklärst du schwierige Themen den Kindern? Und vielleicht funktioniert es in der Kleingruppe aber nicht in der ganzen Klasse?» Z 676-683

Um diesen möglichen schwierigen Situationen zu vermeiden oder um Anwendungsfehler zu umgehen, wie beispielsweise das Starre Zuschreiben von Rollen und damit verbunden einer möglichen Stigmatisierung, wurde die Bedeutsamkeit eines **Leitfadens** mit Dos and Don'ts diskutiert. Trotz einem grossen Vertrauen hinsichtlich der beruflichen Professionalität der eingebundenen Fachpersonen, wird aus der Diskussion ersichtlich, dass hinsichtlich der Handhabung unterschiedliche Interpretationen vorliegen können.

K9: Wie kann die Soziale Arbeit die soziale Inklusion in der Schule grundsätzlich unterstützen? (deduktiv)	
Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule bzgl. Sozialer Inklusion	
C1: Pensen / Ressourcen	Z 826, Z 858
C2: Sozialpädagog/innen im Klassenzimmer	Z 830-832
C3: SSA im Schulzimmer	Z 835-846
C4: Präventionsarbeit	Z 849-857
C5: Niederschwelligkeit gewährleisten	Z 826-832

Es wird deutlich, dass ein **niederschwelliger Zugang zu der SSA** von den pädagogischen Fachkräften als wünschenswert betrachtet werden würde. Dem stellt sich jedoch gegenüber, dass die Ressourcen der SSA sehr eingeschränkt sind, dadurch dass ein Pensum sehr viele Klassen und Aufgaben abdeckt.

Die gleiche Problematik zeichnet sich bezüglich der **Präventionsarbeit**. Die Fachpersonen berichten, dass die Präventionsarbeit ein fester Bestandteil ihres Aufgaben- und Pflichtenheftes und im Berufsauftrag verankert ist. Diese käme aber viel zu kurz. Dafür würde keine Zeit bleiben. So sind die Fachkräfte gezwungen mehr reaktiv als proaktiv zu arbeiten. Und an dieser Stelle kommt wieder die Stigmatisierung ins Spiel. Wie bereits erwähnt, besteht bei der reaktiven Arbeit die Gefahr, dass einzelne Kinder stigmatisiert werden, da sie die SSA aufsuchen müssen. Eine **integrativere Zusammenarbeit** wäre dementsprechend wünschenswert. Eine weitere Möglichkeit, die besprochen wird, ist der Einsatz von **Sozialpädagog/innen** im an

Schulen. Dies sei immer häufiger zu sehen und werde bereits von einigen Schulen als Mittel eingesetzt, um der herausfordernden Gesamtsituation an Schulen Abhilfe zu verschaffen.

Mehr Pensen sind sicher eine Lösung. Das ist ein sehr grosses Thema in unserem Schulhaus. Diese von dir angesprochene Niederschwelligkeit ist nur bedingt gegeben. Manchmal kommen die Kinder zwar an meine Türe mit einem Anliegen, aber häufig bin ich besetzt. Meistens habe ich in den Tagen, in welchen ich anwesend bin, viele Termine. So kommt es leider selten vor, dass ich mit offener Türe im Büro sein kann, und Zeit habe für die Kinder, die spontan vorbeikommen. Was schade ist, weil häufig Konflikte gleich geklärt werden könnten. Ein anderer Gedanke, welcher mir durch den Kopf geht, ist bezüglich dem Einsatz von Sozialpädagog/innen an Schulen. Das kommt nun immer mehr und empfinde ich als grosse Chance für eine gesamte Klasse. Z 826-832

Einig sind sich die Fachpersonen, dass der Einsatz des Buches in und über alle Fachbereiche Sinn macht. Geschätzt wird, dass es sich dabei nicht nur lediglich um ein Lehrmittel für die Kinder handelt, sondern Hintergrundinformationen für die Fachpersonen zugänglich gemacht werden, welche das Entstehen sowie der Umgang mit HEVE thematisiert.

«Ich würde es für die Schulsozialarbeit sehr nützlich finden, dieses Lehrmittel zu haben. Auch für uns Sozialarbeiter als Hintergrundinformationen um herausforderndes Verhalten besser zu verstehen. Ich finde es super. Es ist eine ganz gute Sache. Da hats schon gute Punkte.» Z 647-649

E Text Kinder: Innere Logik, Kategorien und Ausschnitte Gruppendiskussion

Welches ist die **Perspektive** von betroffenen *Kindern* in Bezug auf die **inhaltliche Relevanz** des Praxisinstrumentes?

K1: Welche dargestellten Alltagssituationen werden als relevant empfunden? (deduktiv) relevante Alltagssituationen	
C1: Still sitzen auf dem Stuhl oder im Kreis	GD1 Z 194-195, Z 219-220, Z 222, Z 234, Z 237-238, Z 281-282, Z 333-334, GD2 Z 212, Z 214, Z 307
C2: Mühe beim (ruhigen) Arbeiten	GD1 Z 277 GD2 Z 181, Z 231-232
C3: Reinschwatzen	GD1 Z 277-278, Z 305
C4: Mit anderen sprechen	GD1 Z 306, GD2 Z 214-215, Z 221-222
C5: Pausen	GD1 Z 212
C6: Streit	GD1 Z 203-204, Z 249, Z 252-253 GD2 Z 125, Z 146, Z 150, Z 363, Z 367, Z 389-390
C7: Schlägereien	GD1 Z 216, Z 264, GD2 Z 197, Z 200, Z 203, Z 406-407
C8: Bewegung	GD1 Z 227-228
C9: Belohnung- und Bestrafungssystem (Struktur)	GD 2 Z 244, Z 246, Z 253, Z 270-271, Z 279-282
C10: Schulweg	GD2 Z 165
C11: Unlust	GD2 Z 183, Z 185
C12: Reize abschirmen (Kopfhörer)	GD2 Z 310

In der Gruppendiskussion mit den betroffenen Kindern lassen sich einige relevante Situationen nennen. Während der Gruppendiskussion war es offensichtlich, dass das **Stillsitzen** auf dem **Stuhl oder im Kreis** für betroffene Kinder eine herausfordernde Situation darstellt. Die Kinder merkten zudem an, wie schwierig es für sie sein kann, **ruhig zu arbeiten** und sich nicht ablenken zu lassen. Das **Reinschwatzen**, während die Lehrperson oder andere etwas erzählen, scheint gemäss Aussagen der Kinder eine Situation zu sein, die im Schulalltag öfters vorkommt. Des Weiteren unterstrichen die Kinder die Bedeutung der **Pausensituation**, in der **Konflikte** und **Schlägereien** auftreten können, die von den Schulkindern als belastend wahrgenommen wird. In der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass die Option, sich während des Unterrichtes zu bewegen, von einigen als willkommene Abwechslung betrachtet wird.

Weiter wurde das **Belohnungs- und Bestrafungssystem** in der Klasse genannt, welches bereits für die Zweitklässler/innen als wesentlicher Bestandteil und strukturgebend identifiziert wurde und ihre Einstellung zum Mitmachen und Lernen oder allgemein zur Schule beeinflussen kann. Darüber hinaus fand auch der **Schulweg** der Schüler/innen Beachtung, da dieser zum Teil Konfliktsituationen mit sich bringt, die auf den schulischen Alltag Einfluss nehmen. Nicht zuletzt wurde die **Unlust** der Kinder gegenüber gewissen Anforderungen oder Aufgaben genannt, die gemäss den Schulkindern durch fehlende Motivation und Interesse zustande kommt und folglich auch zu Ablenkung und Störungen im Unterricht führt. Auch wurden die zahlreichen **Reize** aufgenommen, denen die Kinder während eines Schultages ausgesetzt sind.

«Nicht so gut konzentrieren können und im Kreis sprechen - das passiert mir jedes Mal.»

GD1 Z 281-282

«Dann gibt es in der Pause wieder Schlägereien.» GD1 Z 216

«Ja, wegen dem mache ich zuerst die anderen Sachen, die ich gern mache und dann erst das.» GD2 Z 185

«Manchmal spricht man auch einfach oder möchte eine Antwort zurückgeben.» GD2 Z 221

«Die sagen dann immer, ihr müsst ruhig sein und dann machen wir manchmal einfach weiter.» GD2 Z 231-232

«(...)nicht lesen wollen und sich nicht so gut konzentrieren können und im Kreis sprechen. Das passiert mir jedes Mal.» GD1 Z 277-278

«In der Schule selbst, beim Schauen, was Frau X erzählt. Da habe ich manchmal auch ein wenig Mühe und mache Seich.» GD1 Z 333-334

K2: Welche relevanten Alltagssituationen und Momente fehlen bzw. sind unzureichend ?	
Fehlende/unzureichende abgebildete Alltagssituationen und Momente	
C1: Schwierigkeit Einhalten von Abmachungen und Regeln	GD1 Z 165-169, Z 173
C2: Darstellung Diversität/Komplexität und Anstrengung der Anforderungen	GD1 Z 174-176, Z 194-195, Z 219-220, Z 282, Z 353-354, GD2 Z 231
C3: Mehr Situationen, wo SuS «Chabis» machen	GD1 Z 192, Z 163-164, Z 169-171, Z 184, Z 352-354
C4: Unterforderung	GD1 Z 184, Z 188

C5: Bewegungsbedarf	GD1 Z 286, Z 194
C6: Turnhalle	GD1 Z 194, Z 227-228
C7: Hort	GD1 Z 372/375
C8: Der Einfluss des Familiensystem	GD1 Z 364, Z 367-370
C9: Schulhaus als Ganzes (weg von Klasse)	GD2 Z 154, Z 158, Z 159
C10: Unbewusstsein des eigenen Verhaltens	GD2 Z 204-205, Z 217
C11: Rolle Lehrperson	GD2 Z 215, Z 221, GD2 Z260-262

In Bezug auf *fehlende oder unzureichende abgebildete Alltagssituationen* im Praxisinstrument wurde von den betroffenen Kindern auf folgende Punkte hingewiesen.

Zum einen wurde das tägliche **Einhalten von Abmachungen und Regeln** genannt, an welche sich die Schulkinder klar halten müssen, damit der Alltag in der Schule gemeistert werden kann. Dabei empfanden einigen Kindern, dass unzureichende Situationen abgebildet sind, in denen sich jemand nicht an die Regeln und Abmachungen hält und «Chabis macht». Damit einher gehen auch die **Komplexität und Diversität von Anforderungen**, welche an die Kinder gestellt werden und folglich Anstrengungen und HEVE mit sich bringen können. Auch der Aspekt der **Unterforderung** wurde von den Schüler/innen als einen weiteren Punkt genannt, der im Praxisinstrument nicht zu tragen kommt und den Schulalltag realitätsnäher abbilden könnte. Weiter wurde auch hier von den Kindern betont, dass es für sie bedeutend ist, sich auch während dem Unterricht immer einmal wieder **bewegen** zu dürfen. Die **Turnhalle** wurde in beiden Gruppendiskussionen von den Kindern als Ort genannt, an welchem sie sich zum einen bewegen und aktiv sein können, aber dennoch potenzielle Konflikte entstehen können. Die Turnhalle wird von den Kindern als einen Ort definiert, der neben dem Schulzimmer noch mehr gewichtet werden darf. Auch die Rolle des **Horts** und die Herausforderungen, die mit Reizüberflutungen in diesem Kontext einhergehen, wird im Praxisinstrument nicht thematisiert. So wurden auch die **Auswirkungen des Familiensystems** auf den schulischen Alltag des Kindes als relevanten Faktor wahrgenommen. Darüber hinaus könnte das **Schulhaus als Ganzes**, jenseits des Klassenzimmers, ins Praxisinstrument aufgenommen werden, da auch dort Situationen entstehen, die genauer betrachtet werden sollten. Ebenso wurde das **Unbewusstsein** hinsichtlich ihres **eigenen Verhaltens** in bestimmten Situationen als bedeutenden Punkt genannt. Schliesslich spielt auch die **Rolle der Lehrperson** in Bezug auf die schulischen Alltagssituationen, Interaktionen und Wahrnehmungen der Schüler/innen eine wichtige, jedoch unzureichend dargestellte Rolle.

«...noch mehr «Chabis». So wie ich das manchmal auch mache.» GD1 Z 192

«Die ganze Zeit, sitzen, sitzen, sitzen, (...).» GD1 Z 286

«Es ist mega laut im Hort. Deswegen habe ich mit dem Hort aufgehört.» GD1 Z 372/375

«Manchmal merkst du es gar nicht, dass du sprichst.» GD2 Z 217

«Beim Streit soll die Lehrerin das vielleicht einmal sehen, weil vielleicht nimmt es sie auch Wunder, weshalb wir manchmal auch immer so schlecht gelaunt von der Pause zurückkommen oder so.» GD2 Z 260-262

«Das letzte Mal, als ich so lange aufs Heft geguckt habe, wurde es schwindlig und schlecht.» GD1 Z 353-354

K3: Wo können sich die betroffenen Kinder in der Geschichte und dem Protagonisten wiedererkennen ?	
Wiedererkennung / Identifikation	
C1: Stuhl drehen und schwatzen	GD1 Z 122-126, Z 333-335, GD2 Z 212, Z 214, Z 237
C2: Wackeln mit dem Stuhl, umdrehen	GD1 Z 132
C3: Nicht lesen wollen	GD1 Z 143-144, Z 160
C4: Gefühle von Ron (Identifikation/Anerkennung)	GD1 Z 209-210, Z 377-379, GD2 Z 399, Z 402-403, Z 416
C5: Seid ihr auch wie Ron?	GD1 Z 331, Z 346-347, GD2 Z 373-374, Z 424-425
C6: Seich machen	GD1 Z 333-335
C7: Streiten	GD2 Z 375, Z 382-383, Z 384, Z 389-390

Die Kategorie *Wiedererkennung und Identifikation* bietet eine Verbindung zur ersten Kategorie «relevante Alltagssituationen». Dabei können einige Doppelnennungen auftreten, da einige Codes in beiden Kategorien aufgetaucht sind.

Jedes der Kinder der Gruppendiskussion hat sich in einer Art und Weise im Verhalten von Ron wiedererkannt. Einige zeigten auf, dass es auch ihnen Mühe bereitet ruhig zu sitzen. Stattdessen neigen sie dazu mit dem **Stuhl zu drehen** und mit anderen Kindern zu **sprechen**, auch wenn sie jemandem zuhören sollten. Ebenso zeigt sich diese Verhaltensweise auch in Situationen im **Kreis**, wie sie auch in der Geschichte dargestellt wird. Zudem konnte die Kinder

Rons Gefühle benennen und sich teilweise damit identifizieren, weil sie ähnliche Emotionen bereits selbst erlebt haben. Auch wurden Situationen in der Gruppendiskussion aufgenommen, die für die Kinder sehr vertraut waren. So zum Beispiel das «**Nicht-lesen-wollen**», **Seich machen** oder sich in **Streitigkeiten** wiederfinden.

«All das, was Ron passiert, passiert mir manchmal noch viel mehr. Ausser den guten Sachen. Alles passiert mir viel mehr, ausser den guten Sachen.» GD1 Z 346-347

«Dass ich fast immer, fast überall allen auf den Sack gehe. Ja, nicht überall, aber manchmal schon.» GD2 Z 424-425

K4: Wo können sich die betroffenen Kinder in der Geschichte und dem Protagonisten nicht wiedererkennen? <i>Fehlende Identifikation</i>	
C1: Ron als Krokodil	GD1 Z 94
C2: Mädchen beim Prügeln	GD1 Z 244, Z 248, Z 404
C3: fliegen	GD1 Z 300, GD2 Z 265

Die Kategorie der *fehlenden Identifikation* hebt hervor, welche Aspekte der Geschichte oder des Protagonisten nicht zur Identifikation oder zu weiteren Fragen der Kinder beitragen.

Der Aspekt, dass **Ron ein Krokodil** ist, zeigte sich bei den Kindern nicht als problematisch oder störend, brachte jedoch einige Fragen mit sich, die nicht die abgezielte Thematik des Praxisinstruments verfolgten. Weiter meinten die **Mädchen** der Gruppendiskussionen zwar, dass sie in Streitereien geraten, sich aber dennoch von «Konflikten mit **Prügeleien**» distanzieren.

«Der hat Flügel, wie komisch. Das ist ein Krokodil.» GD1 Z 94

«Aber was ist, wenn es gar nicht möglich ist, weil Ron fliegt.» GD1 Z 300

K5: förderliche Elemente des Praxisinstruments <i>Förderliche Elemente</i>	
C1: Sichtbarkeit von Rons Stärken	GD1 Z 318-319, Z 326, Z 107 GD2 Z 113, Z 121, Z 165, Z 318, Z 334, Z 433
C2: direkte Identifikation/Vergleich mit Ron	GD1 Z 341-342, GD2 Z 339-354
C3: Ron als möglicher Schulfreund	GD2 Z 359-360, Z 367

Die Kategorie der *förderlichen Elemente* hebt hervor, welche Aspekte der Geschichte und Elemente des Protagonisten dazu beitragen, dass die Kinder sich besser mit der Handlung und der Thematik identifizieren und eine Bindung aufbauen können.

So waren die **Stärken** von Ron für die betroffenen Kindern **sichtbar** und konnten von ihnen benannt werden. Zudem ist es den Kindern gelungen, sich mit Ron **direkt in Vergleich** zu setzen und Parallelen zu ihrem eigenen Verhalten und Alltag aufzuzeigen. Einige Kinder meinten, dass Ron auch ein **Schulfreund** sein könnte, da er Verhaltensweisen zeigt, die den Kindern nicht fremd sind und auch in ihrem Alltag vorkommen.

«Weil er einfach das Vertrauen hat in alle.» GD2 Z 433

«Und ich finde ihn ein wenig gut. Ich finde ihn noch besser, weil er auch gute Sachen macht.» GD1 Z 326

K5: hinderliche Elemente des Praxisinstruments	
hinderliche Elemente	
C1: Lehrerin als Schweinchen	GD1 Z 128
C2: Name der Lehrerin «Frau Grunz»	GD1 Z 140

Die Kategorie *hinderliche Elemente* zeigt, welche Aspekte der Geschichte oder des Protagonisten als hinderlich wahrgenommen wird.

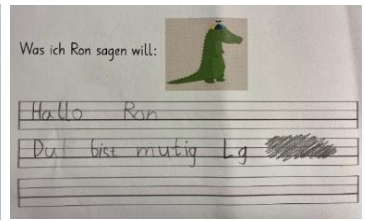
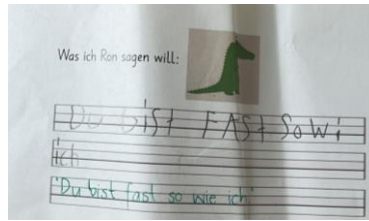
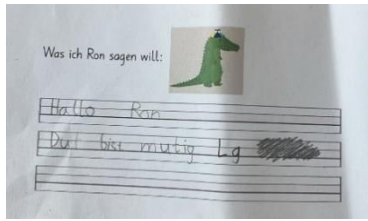
Zum einen ist dies die Darstellung der **Lehrerin als Schwein** und zum anderen deren **Name «Frau Grunz»**. Beide Elemente zeigten sich während der Gruppendiskussionen eher als Ablenkung, da sie aufgrund ihrer eher humorvollen oder ungewöhnlichen Natur die Aufmerksamkeit der Kinder von der eigentlichen Geschichte ablenken.

Bilder der Situationen im Buch	Anzahl Murmeln	
Schulweg	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (0x)
Garderobe	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (2x)
Situation im Kreis	GD1 Murmel (3x)	GD2 Murmel (2x)
Ablenkung / Reize	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (2x)
Streit in Pause	GD1 Murmel (3x)	GD2 Murmel (0x)
Belohnung	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (3x)

Abschlusskreis (ende Schultag)	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (3x)
Gefühle Ron	GD1 Murmel (1x)	GD2 Murmel (0x)

Schriftliche Aussagen der Kinder: «Was ich Ron noch sagen wollte...»

GD1



GD2

