

## **Schulersetzende Maßnahmen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Herausforderungen**

Autorin:  
Kerstin Heuchert

27412 Tarmstedt  
Poststrasse 19  
[kefrakla@icloud.com](mailto:kefrakla@icloud.com)  
015123578719

## **Zusammenfassung**

*Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung (M. Buber, 1962, S. 69)*

Ich bin Sonderpädagogin, psychologische Beraterin, systemische Familiencoachin und Traumafachberaterin. Ich arbeite seit 27 Jahren im sozialen Bereich. Einige Jahre war ich als Schulleiterin in einem sogenannten Brennpunkt tätig. Aktuell berate ich Familien sowie Kinder und Jugendliche in Krisensituationen. In den letzten Jahren habe ich erlebt, dass immer mehr Kinder und Jugendliche den schulischen Alltag als herausfordernd erleben. Ihre Lebensumwelten verändern sich rasant, während das Bildungssystem in vielen Bereichen keine Antworten mehr findet.

Familiäre Belastungen einerseits, fehlendes pädagogisches Know-how im Umgang mit herausforderndem Verhalten, rigide Lernumgebungen, ein Mangel an individueller Förderung und zusammenbrechende Kooperationsstrukturen andererseits sind nur einige der Missstände im Spannungsfeld Schule. Traditionelle sonderpädagogische Unterstützungsstrukturen erreichen ihre Grenzen.

Schulersetzende Maßnahmen werden zunehmend als alternative Handlungsoption eingesetzt, um Schüler/innen mit erheblichen entwicklungsbezogenen Bedarfen in kleineren, stabileren Lernsettings zu begleiten. Theoretisch verweisen solche Maßnahmen auf Konzepte der Resilienzförderung, auf traumapädagogische Beziehungsarbeit sowie auf individualisierte und adaptive Lernumgebungen. Während diese Konzepte in der Theorie eine Brücke zwischen Bildungsauftrag und persönlicher Entwicklung der Schüler/innen schlagen sollen, zeigt die Praxis ein wachsendes Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit. Wie aber sieht die Wirklichkeit aus und was brauchen Kinder von uns als Pädagog/innen, um in einer immer komplexeren Welt Resilienz und Selbstbewusstsein zu entwickeln? Wie sollten solche Lernumgebungen gestaltet werden?

Aufbauend auf Erkenntnissen aus der Fachliteratur, langjähriger beruflicher Praxis und Gesprächen mit Eltern und Kolleg/innen wird deutlich, dass die Umsetzung oft hinter den theoretischen Anforderungen zurückbleibt. Statt Inklusionsprozesse zu stärken, erzeugen schulersetzende Maßnahmen in der Realität oftmals exkludierende Dynamiken und entlasten primär das Schulsystem, oft jedoch nicht die Schüler/innen selbst. Diese Analyse macht deutlich, dass gelingende Förderung in hoch belasteten Lebenskontexten stabile Bindungserfahrungen, multiprofessionelle Zusammenarbeit, niedrigschwellige Beziehungsangebote und klare strukturelle Rahmenbedingungen erfordert. Daraus folgt die Notwendigkeit bildungspolitischer Veränderungen, die schulersetzende Maßnahmen nicht als Auslagerungsinstrument, sondern als Teil eines inklusiven, systematisch ausgerichteten Unterstützungskonzepts verorten. Nur unter solchen Bedingungen könnten sie ihr Potenzial entfalten. Es braucht integrative, beziehungsorientierte Lernumgebungen und umfassende strukturelle Veränderungen, die über kompensatorische Einzelfalllösungen hinausgehen.

Pandemiefolgen, Klimakrise, Kriege, eine Allgegenwärtigkeit und leichte Verfügbarkeit von digitalen Medien und damit einhergehende Informationsfluten rahmen gerade unser aller Welt. Lebensrealitäten spielen sich inzwischen auch online ab. Es gibt neben der realen eben auch eine virtuelle, eine anonymere Welt. Die Umgangssprache ist allgemein härter, gewaltbetonter und unkontrollierter in unkontrollierteren Räumen. „Jetzt geben 14,0% (2021:11,5%) der Befragten an, Opfer von Cybermobbing zu sein. Das sind 2,5 Prozentpunkte mehr als 2021 und entspricht einer relativen Steigerung um 21,7%.“ (Bündnis gegen Cybermobbing, 2025, S.18) Die Autoren resümieren, dass diese Zahlen und die Ergebnisse dieser Studie massiven Handlungsbedarf signalisieren. Unsere Gesellschaft ist in hohem Maße krisengeschüttelt. Die Wertvorstellungen der Erwachsenen sind erodiert, alte Orientierungsrahmen haben neuen Kultukämpfen Platz gemacht. Und mittendrin stehen Kinder und Jugendliche. Alles ist in Bewegung geraten und das Tempo hat sich potenziert. Bewegung ist nichts Schlechtes, fordert jedoch zugleich eine stetige Neuorientierung. Diese verlangt Mut zur Auseinandersetzung, eröffnet Räume für Diskussionen, erfordert ein Aufeinanderzugehen und braucht Toleranz. Warum?

Für uns als Menschen sind Beziehungen, also ein Zustand sozialer Verbundenheit, überlebensnotwendig. Beziehungen sind ein biologisches Imperativ, so z.B. Stephen Porges (2023). Es geht dabei um Co- Regulation, um Synchronität, um Resonanz. „Die Co- Regulation ermöglicht unserem Körper, in einer von Gefahren geprägten Welt sein Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Dies ist schlicht und einfach unverzichtbar. Ohne soziale Interaktion, die wir als sicher empfinden (das ist deshalb entscheidend, weil Interaktionen, die wir nicht als sicher empfinden, völlig anders geartet sind), kann von niemandem erwartet werden, daß er gesund und glücklich ist oder sinnvoll denken kann.“ (S. Porges & S. Porges, 2023, S. 104)

Stattdessen Überforderung landauf, landab. Auf der einen Seite existiert ein hoher Anpassungs- und Veränderungsdruck bei sich beschleunigenden strukturellen Veränderungen und gleichzeitig fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen. Auf der anderen Seite erleben wir mindestens genauso schnelle und dramatische Veränderungen im sozialen Miteinander. Es sind zwei Seiten einer Medaille, die sich auch gegenseitig beeinflussen. Öffentliche Diskurse werden rauer. Da ist von einem Stadtbild im Zusammenhang mit Migration die Rede, da soll jetzt endlich wieder „Politik für die Mehrheit der Bevölkerung“ gemacht werden, „für die Mehrheit, die gerade denken kann und die auch noch alle Tassen im Schrank haben“ und nicht „für irgendwelche grünen und linken Spinner auf dieser Welt.“ (F. Merz, 23.02.2025) Wer Macht hat, bestimmt die Diskurse. Wem das Angst macht, verbündet sich, soweit dies möglich ist. Eine gesellschaftliche Entsolidarisierung, eine auch politisch provozierte Spaltung ist also in vollem Gange: Wir gegen die.... „Menschen neigen (...Auslassg. K.H.), wenn sie willkürlich einer Gruppe zugeordnet werden, zu einer positiven Einstellung gegenüber der eigenen Gruppe und einer negativen Einstellung gegenüber anderen Gruppen.“ (N. Strüber, 2024, S.137) Der Soziologe Norbert Elias beschrieb schon vor mehreren Jahrzehnten das Phänomen von „Etablierten und Außenseitern“. Vor allem für jüngere Mitglieder von Außenseitergruppen sind Delinquenz, Vandalismus und andere Verstöße gegen

geltendes Recht das einzig verfügbare Mittel, sich an den Etabliertengruppen für die erlittenen Kränkungen, die damit verbundene Beschämung und den letztlich gesellschaftlich isolierenden Ausschluss zu rächen (N. Elias, 1993, vgl. S. 254). „Volk, Nation und Rasse sind Prinzipien der Selbst- und Fremdbewertung, die auch dann noch gelten können, wenn alle anderen Prinzipien- Geld, Macht, Wissen und Prestige- schon versagt haben.“ (S. Neckel, 1991, S. 169)

Und dann gibt es noch jene, denen die Welt aus anderen Gründen scheinbar feindlich gegenüber steht. Hier konzentriert und erschöpft sich das Alltagsleben auf die Abarbeitung sukzessive wachsender To-Do- Listen. Wir erledigen, wir schaffen weg, wir besorgen, wir meistern, wir lösen, wir absolvieren, wir haken ab... Wir stehen zur Welt in einer unverbundenen Distanz, aber doch noch wenigstens in manipulierbarer und vermeintlich kontrollierbarer Nähe. Wir leben in einer uns entfremdeten Welt (vgl. H. Rosa, 2022). „Entfremdung bezeichnet damit eine Form der Welterfahrung, in der das Subjekt den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, die dingliche und natürliche Umwelt oder aber die sozialen Interaktionskontexte als äußerlich, unverbunden und nicht responsiv beziehungsweise als stumm erfährt.“ (H. Rosa, 2016, S. 305). Flucht in Burnout oder Depression sind die Folge dieser mangelnder Verbundenheit. Die gesellschaftliche Realität lässt für viele Menschen kaum Raum zum Durchatmen.

## **Die Schule als überforderte Institution**

Ärgern, Angreifen, Schikanieren, Ausgrenzung, Gewalt (auch verbale und strukturelle), Beleidigung usw., all dies gehört zum Alltag von Schüler/innen. Solche Verhaltensweisen finden zwischen Schüler/innen, aber auch zwischen Lehrkräften und Schüler/innen statt.

Schulvermeidung, Phobien, psychosomatische Reaktionen, Gegen- Gewalt bis hin zur Suizidalität usw. sind bei Schüler/innen Folgen davon. Es geht ums Überleben. Viele Jugendliche sind erschöpft, isoliert, verzweifelt, niedergeschlagen, hoffnungslos, leer; laut oder leise in ihrer Unverbundenheit und einsam; unsicher in ihrer Zukunftserwartung. Die Studie „Junges Europa 2023“ (Befragung von 16-26 Jährigen) der TUI- Stiftung zeigt auf, dass nur 22% der Befragten aus sieben Ländern glauben, dass es ihnen einmal besser gehen werde als ihren Eltern. Unter deutschen Jugendlichen glaubten 44% an eine Verschlechterung und 27% an eine Verbesserung. Und dabei ist Hoffnung so wichtig. Das Empfinden von Ungleichheit wächst unter jungen Menschen. Nicht nur mit Blick auf das Einkommen, sondern auch bezogen auf Wohnen und Karrieremöglichkeiten. Darüberhinaus herrschen Chancen- Ungleichheit nach Ansicht der jungen Menschen auch in den Bereichen Schule und Bildung.

Junge Männer und Frauen, die in den 90iger Jahren in einer sich stark verändernden und sich auflösenden Gesellschaft (DDR) aufwuchsen, junge Menschen, plötzlich offen mit Gewalt und Rassismus konfrontiert, berichteten in der Film-Dokumentation (2023) „Generation Crash- Wir Ost Millennials“ wie sie von Erwachsenen mit all ihren Fragen, Ängsten und Sorgen alleine gelassen wurden. Es wurde überhaupt nicht thematisiert, so die heute Mitte 30jährigen, was draußen, also außerhalb der häuslichen Mauern vor sich ging. Diese Gewalt da draußen, dieser ganze „Up Fuck“, so eine junge Frau, hat in Schule überhaupt keine Rolle gespielt, als würde es da nichts geben. In der Schule wurde weiter der Stoff gepaukt. Einsamkeit und Isolation wurden als etwas Individuelles

erfahren. Die jungen Leute wurden einem „traumatisierten Ökosystem“ überlassen, heißt es in diesem Film. Ich sehe viele Parallelen zur Gegenwart.

Wir sind in unserer Rolle als Pädagog/innen, als Eltern und als politisch denkende und handelnde Menschen angesichts der aktuellen Situation im Schulsystem aufgerufen und gefordert, uns für Bedingungen einzusetzen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung (wieder) unterstützen. Wie aber sieht die Realität für Pädagog/innen aus?

Lehrkräfte, sofern sie ausgebildet sind, werden zwischen den Lehrplänen der Bildungsbehörden, den Anforderungen von Schulämtern bezüglich der Schulentwicklung, den Leistungsanforderungen der Eltern, den eigenen Erwartungen respektive dem Selbstwirksamkeitserleben, den Bedürfnissen und Bedarfen der Schüler/innen und dem eigenen Bedürfnis nach einer Work- Life- Balance zerrieben. Das gilt auch für die, die nicht ausgebildet sind. Zusätzlich müssen diese schnell noch ein bisschen Didaktik und Methodik lernen und dann in die „Höhle des Löwen“; mit all den oben beschriebenen Anforderungen. Vom eigenen Einkommen Unterrichtsmaterialien besorgen, den eigenen Anteil von Klassenfahrten selbst bezahlen oder gar den Klassenraum z.T. selbst einrichten. Vielfach differenzierten Unterricht für unterschiedliche Fächer vorbereiten. Das eigene Frühstück teilen. Hausbesuche machen. Als Seelsorger/innen arbeiten. Sich selbst fortbilden, Leistungsdokumentationen fortschreiben. Verständnis aufbringen, wenn Eltern schon einige Tage vor und einige Tage nach den Ferien eine selbstständige Verlängerung planen, weil Flugreisen dann preiswerter sind oder neue Pässe in den jeweiligen Heimatländern beantragt werden müssen usw.. Learning by out-burning. Die Anforderungen und Erwartungen steigen und steigen und steigen. Es geht also auch um das Überleben der Lehrkräfte. Die Berufsgruppe zählt seit vielen Jahren zu jenen Gruppen, die am stärksten von Burn-out bedroht sind. Bedroht sind sie nicht, weil sie „faule Säcke“ sind, wie es ein Ex- Bundeskanzler ausdrückte und damit eine komplette Berufsgruppe an den Pranger stellte und beschämte. Bedroht sind sie auch nicht, weil das Lehrerzimmer zum „Auffangbecken für Studienversager“ wurde, für die Mittelmäßigen, die Ängstlichen, Unentschlossenen und Labilen, wie der Spiegel (46/2003, Artikel: „Horrortrip Schule“) ebenfalls in einem maßlos abwertenden und realitätsfernen Artikel schrieb. Bedroht sind sie aus meiner Sicht, weil Lehrer/innen inzwischen selbst eine sogenannte „moralische Verletzung“ erfahren.

Der US- amerikanische Psychiater Jonathan Shay hat in den 1990igern den Begriff der „moralischen Verletzung“ geprägt. Ausgehend von den Erfahrungen von Kriegsveteranen und Soldaten definierte er das Phänomen als Form der Beschädigung der moralischen Integrität und Identität des Individuums. Moralische Werte werden in einer existenziellen Situation durch jemanden, der die Entscheidungsgewalt besitzt, verraten. Inzwischen bezieht sich der Begriff auf alle Erfahrungen, bei denen durch Teilnahme oder Nicht- Verhinderung eines Geschehens tief verwurzelte moralische Überzeugungen erschüttert werden.

Die moralische Verletzung erfolgt also, indem ein Mensch fortdauernd belastenden Situationen ausgesetzt ist, die durch eine große Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch, gerade auch des ethischen, und den systemisch vorgegebenen Möglichkeiten resultieren. Diese Diskrepanz kann zu dauerhafter Schädigung des psychischen und physischen Wohlbefindens führen. Frei nach dem

Motto: „Ich tat zwar mein Bestes, aber das war nicht gut genug.“ Ethische Codes werden gebrochen, essentielle Standards verraten. Und wenn man jetzt Lehrer/innen zunächst einmal grundsätzlich unterstellt, dass sie ein Interesse an der positiven Entwicklung ihrer Schüler/innen haben, das sie engagiert und motiviert sind, ist die Bilanz insgesamt niederschmetternd, verstörend, deprimierend, demotivierend; ebenso wie die Arbeitsbedingungen.

Pädagog/innen sind zum Handeln gezwungen, obwohl die Bedingungen es zumeist nicht erlauben, in der richtigen Weise zu handeln.

Im Herbst 2022 ließ der Verband Bildung und Erziehung eine bundesweite Studie zum Thema „Gewalt gegen Lehrkräfte“ durchführen. 32% der befragten Schulleiter/innen berichteten von körperlichen Angriffen gegen Lehrer/innen zwischen 2018- 2022 mit steigender Tendenz in allen Schulformen. Seitdem stagnieren die Zahlen auf hohem Niveau. Im „inneren Kreis“ wird das Thema weitgehend heruntergespielt und abgebügelt. Nach einer bundesweiten repräsentativen Befragung von Schulleitungen der forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2024) sind 37% der Schulleitungen der Ansicht, dass mit dem Thema Gewalt gegen Lehrkräfte weitgehend offen umgegangen wird. 47% der Schulleitungen halten dieses Thema eher für ein Tabu. Imageverluste drohen für die betroffenen Schulen und das will man natürlich nicht. Und wieder fühlt sich jede einzelne Institution alleine damit.

Innerhalb der Schule soll die „Parametrisierung der Kompetenzentwicklung“ (vgl. H. Rosa, 2022) Bildungsprozesse mess-, steuer- und vergleichbar machen. Der Erwerb von Kompetenzen ist zweifelsohne wichtig. Es ist auch wichtig, individuelle Bildungsprozesse sicher zu steuern. Entwicklung lässt sich aber nicht verordnen. Auch nicht mit dem Satz: „...aber das muss er schon können in seinem Alter.“ Verstehensprozesse bei Kindern und Jugendlichen werden dort in Gang gesetzt, wo präsentierte Weltausschnitte sie berühren, zu ihnen sprechen und damit Veränderungen in Gang setzen, zu Fragestellungen führen, neugierig machen, Explorationen initiieren. Bildung ereignet sich also genau dort, wo Menschen Beziehungen eingehen und sich in sozialer Verbundenheit neue Inhalte erarbeiten. „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches.“ (M. Buber, 1998, S. 40) Das gilt natürlich auch für das lehrende Verhältnis, weil beide pädagogisch aufeinander bezogene Prozesse sind. Es geht hier also um Neugier, Respekt, Präsenz, Empathie, Ermutigung. Es geht um Sicherheit, Klarheit, Transparenz, Orientierung. An den Religionsphilosophen M. Buber („Der Mensch wird am Du zum Ich“) angelehnt, prägte G. Feuser (emeritierter Professor des Studiengangs Behindertenpädagogik an der Universität Bremen) den Satz: „Der Mensch... wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!“ (G. Feuser, 1995, S.127, Auslassg. K.H.) Damit ist gemeint, dass sowohl persönliche als auch berufsbezogene Einflüsse und Haltungen von Lehrenden ein entsprechendes Lernklima, also eine Qualität in der Interaktion erzeugen, die Erwartungshorizonte und Selbstbewertungen bei den Schüler:innen generieren. Die Verantwortung der Lehrkräfte ist also groß. Nur reicht eine individuelle Selbstoptimierung, Selbstfürsorge oder ein individuelles Zeitmanagement längst nicht mehr aus, um die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen. Die Überwindung moralischer Verletzung braucht mehr. Der Stress lässt sich nicht mit täglichem Yoga vertreiben. Nur wer selbst festen Boden unter den Füßen hat, kann anderen Halt geben. Kinder und Jugendliche brauchen diesen Halt, um mutig genug zu sein, Neues zu lernen.

Wir sind auf dem Weg, unsere Kinder und Jugendlichen zu verlieren.  
Schulische Bildung muss wieder in den Fokus von Politik.

### **Schulersetzende Maßnahmen als Reaktion**

Schulersetzende Maßnahmen sind temporär begrenzte Bildungs- und Unterstützungsangebote außerhalb der Regelschule, die den regulären Schulbesuch ersetzen. Durch individuelle Begleitung und soziale Stabilisierung sollen sie den Kindern und Jugendlichen auch langfristig eine Teilnahme im inklusiven Bildungssystem (wieder)ermöglichen.

2009 kam eine bedeutende Wende. Die UN- Behindertenrechtskonvention (BRK) trat in Kraft und postuliert seither menschliche Vielfalt als Normalität. Der Willkommensgruss der Inklusion gilt also allen Menschen, ohne Ansehen der Person oder irgendwelcher Vorbedingungen und er gilt theoretisch überall; auch in der Schule. Es geht um Gleichberechtigung und Teilhabe. Alle Kinder dürfen also die gleiche Schule besuchen. „ Die BRK stuft separierende Sonderschulen unzweideutig als ungleiche Behandlung von Kindern mit und ohne Behinderung und damit als Diskriminierung ein.“ (H. Wocken, 2013, S. 94) Eine zwangswise Zuweisung zu Sonderschulen oder Sonderstrukturen steht dazu also im Widerspruch.

Wie also sind an dieser Stelle schulersetzende Maßnahmen einzuordnen?

Betrachtet man schulersetzende Maßnahmen im Kontext von Inklusion, dann stellen sie nicht nur ein pädagogisches „Unterstützungsangebot“ dar, sondern sind eben auch ein Symptom dafür, dass das Schulsystem an seine Grenzen stößt. Sie offenbaren, das die Schule ihrem Inklusionsauftrag nicht gerecht werden kann, indem

- Verantwortung auf Sonderstrukturen verlagert wird und
- das System reaktiv statt präventiv arbeitet.

„Lern- und Bildungsunfähigkeit, wie sie am Betroffenen wahrgenommen wird, ist bereits das Ergebnis unterlassener bzw. inadäquater Erziehung und Bildung. Letztlich ist das Schulversagen eines Kindes nichts anderes als das Versagen einer Schule am Kind.“ (G. Feuser, 1995, S. 50) Nicht selten werden Kinder und Jugendliche auch gegen ihr Einverständnis zugewiesen und ihnen bleibt kaum eine Wahl. Manchmal stimmen ihre Eltern zu. Dennoch ist dieser Prozess meiner Meinung nach, sowohl für Kinder und Jugendliche wie auch für Eltern oft von Gefühlen wie Scham, Schuld und Versagen begleitet. Mitunter braucht es große Überredungskünste von flankierenden Diensten, auch gegen die eigene fachliche Expertise. „Befriedungsverbrecher“ nannte der italienische Psychiater Franco Basaglia (1980) jene Intellektuelle, die einen faulen Kompromiss mit solcherart Verhältnissen schließen. Die Kinder und Jugendlichen werden schon lange vorher als „Problemkinder“ stigmatisiert, der Ausschluss ist nur noch eine logische Folge. „Du gehörst eben nicht zu uns“. Aber „Kein Mensch darf in einer pädagogisch wie auch immer gestalteten Situation den Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe und das Grundgefühl, dazu zu gehören, verlieren. Dies ist die menschenrechtlich ‚rote Linie‘, die nicht überschritten werden darf. Je weiter äußere Differenzierung geht, durch die sich der Zusammenhalt auflösen kann, desto mehr muss ein

Ausgleich durch Gemeinsamkeit im übrigen Leben und Lernen geschaffen werden, um gleichberechtigtes Miteinander zu gewährleisten und das Lebensgefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zu erhalten. Gelingt dies nicht, findet Exklusion statt- als Menschenwürdeverstoss, Diskrimierung, Fremdbestimmung und letztlich als Verweigerung gleicher Bildungschancen durch gleichberechtigtes Lernen in der Gemeinschaft.“ (G. Feuser & T. Maschke, 2013, S. 92f.)

## **Orientierungspunkte professionellen Handelns**

Ich bitte Sie, sich für einen Moment in ein idealtypisches Gedankenspiel zu versetzen. Welche Unterstützung müssten also schulersetzende Maßnahmen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen, in denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, leisten, um überhaupt als Chance begriffen werden zu können? Welches Know-how würden Fachkräfte benötigen? Und in welcher Form würde das Lernen in der Gemeinschaft noch stattfinden?

### **1. Zunächst sollten Pädagog/innen den Sinn von Verhalten verstehen und Pathologisierung überwinden.**

Aus resilienz- oder bindungstheoretischer Perspektive müssen konflikthafte Lebenslagen und herausfordernde Verhaltensreaktionen als Ausdruck innerer Bewältigungsversuche verstanden werden, die in aktuellen oder vergangenen Lebensbelastungen wurzeln. Das Verhalten, dass aus der Beobachterperspektive als Herausforderung im sozialen Miteinander erlebt und mitunter in medizinisch- diagnostischen Verfahren klassifiziert wird, muss als eine aktiv erbrachte Leistung des Kindes oder Jugendlichen verstanden werden, um aktuelle Situationen zu bewältigen. Es sind keine Störungen im medizinischen Sinne. „Hinter dem Verhalten aggressiver und störender Schüler/innen stecken immer Anfragen und Wünsche, die etwas pauschalisiert mit ‚Kannst du mich aushalten?‘ zusammengefasst werden können. (Zimmermann, 2017, S. 61)

### **2. Psychoedukation für die Schüler/innen sollte als Ressource und zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit fachlich verankert werden.**

Durch die Vermittlung von Wissen über psychische Prozesse und Reaktionsmechanismen fördert Psychoedukation ein vertieftes Verständnis für das eigene Erleben und Verhalten. „Verhalten ist immer eine Überlebensstrategie...“ (M. Baumann, 2009, S. 22). Verstehen Kinder und Jugendliche, dass ihre Reaktionen auf äußere Ereignisse nachvollziehbare und häufig adaptive Antworten sind, können Scham, Schuld und Angst reduziert werden.

### **3. Eine Trauma-informierte Haltung sollte eine Grundvoraussetzung von Fachkräften in schulersetzenden Maßnahmen sein.**

„...im Wesentlichen bedeutet traumainformiert, sich Menschen mit dem Bewusstsein zuzuwenden, dass das, was ihnen widerfuhr, wichtig ist; dass es ihr Verhalten und ihre Gesundheit beeinflusst. Und dann entsprechend zu handeln und angemessen zu reagieren- ob als Eltern, Lehrer, Freund, Therapeut, Arzt, Polizeibeamter oder Richter.“ (B.D. Perry & O. Winfrey, 2022, S. 257.) Ein traumainformierter Ansatz ermöglicht Verständnis und Unterstützung und setzt Heilungsprozesse in

Gang, in dem er Beziehung, Sicherheit und entwicklungsorientierte Interventionen in den Vordergrund stellt.

#### *Im Detail*

Befindet sich ein Kind in einem traumatisch getriggerten Zustand („im Tunnel“), wird das autonome Nervensystem durch Übererregung oder Dissoziation dominiert. In dieser Phase sind höhere kognitive Funktionen- wie Wahrnehmung, Sprache und Reflexion- weitgehend deaktiviert. Kinder und Jugendliche in solchen Situationen reagieren primär instinktiv und können äußere Reize bzw. pädagogische Interventionen kaum aufnehmen. Wir benutzen dann auch gerne Wörter wie z.B. „durchgedreht, ausgerastet“ für diese Menschen, um uns deren Verhalten „zu erklären“. Tatsächlich beschreibt dieser Ausdruck jedoch weniger den anderen als vielmehr unser eigenes Nicht-Verstehen. Wir greifen zu einem Etikett und tun damit so, als läge das Problem vollständig bei der anderen Person. Emotionale Durchbrüche kommen jedoch nie aus heiterem Himmel. Es sind immer Reaktionen auf subjektiv bedrohliche Umgebungsfaktoren. In solchen Situationen wollen Menschen einfach „nur“ überleben. Das ist ein evolutionäres Erbe.

Die drei Bereiche unseres Gehirns – Hirnstamm, limbisches System und Kortex – umfassen das, was man nach dem US- amerikanischen Hirnforscher Paul D. MacLean das »dreieinige« Gehirn nennt, das sich im Verlauf der Evolution sequentiell herausgebildet hat. Stressbelastete Erfahrungen (z.B. Traumata) können diese Entwicklung stören. Marianne Bentzen & Susan Hart (2016) zeigen auf, dass Interventionen dann am besten in der Reihenfolge der Gehirnentwicklung ansetzen sollten. Das bedeutet, dass zuerst körperliche Reaktionen reguliert und dann emotionale Bedarfe versorgt werden müssen. Erst danach kann eine kognitive und soziale Unterstützung erfolgen. Bevor ein Kind oder Jugendlicher also über Konflikte sprechen kann, müssen seine getriggerten Anteile, die sich unter Umständen im Alter zwischen 3-4 Jahren manifestiert haben, körperlich und emotional stabilisiert werden (z.B. über Bewegung, tiefe Atmung, Spiel, Berührung, physische Versorgung usw.). Regulation unterstützen kann aber nur, wer selbst gut reguliert ist. In schwierigen Situationen brauchen Kinder und Jugendliche ein stabiles, vorhersagbares, reflektiertes und co- regulierendes Gegenüber. „Wenn es darum geht, dass wir im Miteinander zur Ruhe kommen, dann fällt mitunter der Begriff »Coregulation«. Er meint, dass wir unsere emotionalen Zustände (zum Beispiel wie schnell unser Herz schlägt oder auch wie wir uns fühlen) im Miteinander aneinander anpassen und dadurch unsere Gefühle regulieren.“ (N. Strüber, 2024, S. 109)

#### 4. Die Arbeit mit „inneren Anteilen“ sollte als verstehensorientierter Ansatz in pädagogischen Prozessen Anwendung finden.

Indem Kinder ihre Anteile kennen und benennen („Ich hab keinen Bock- Teil“, „Antreiber- Teil“ usw.), wird das „Problem“ von dem Kind oder der/ dem Jugendlichen getrennt. Dieser ist nicht wütend oder verweigernd, sondern hat einen Anteil, der wütend oder verweigernd ist. Solche externalisierten Anteile können dann in pädagogischen Prozessen in Beziehung treten- mit dem Kind oder mit den Pädagog/innen. Das eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. („Was braucht dein „Ich hab kein Bock- Teil von dir? Was braucht dein Ich hab kein Bock- Teil von mir?“). Kinder und Jugendliche lernen so, Gefühle und Reaktionen als Teil ihrer inneren Welt zu verstehen, die respektvoll und mitfühlend wahrgenommen, benannt und integriert werden können. Die Teile-

Arbeit kann Pädagog/innen helfen, (auch eigene) Verstehensprozesse zu initiieren statt zu sanktionieren. Verstehen ist der erste Schritt zur Veränderung- nicht Kontrolle!

Die Arbeit mit dem inneren Familiensystem nach Richard C. Schwartz (IIFS) geht davon aus, dass die menschliche Psyche aus verschiedenen inneren Anteilen, u.a. aus verletzten und schützenden Anteilen besteht.

#### 5. Fachkräfte benötigen beziehungsorientierte Regulationsstrategien.

Kinder und Jugendliche benötigen Time-in statt Time-out- Strukturen. Letztere entziehen ihnen genau das, was sie in stressbelasteten Situationen am meisten brauchen: Nähe und Regulation. Mit einem Gegenüber gelingt es ihnen, auch in stressbelasteten Situationen, ihre Gefühle zu ordnen, wenn sich ihr System beruhigt. Beziehung zu entziehen, bis das Verhalten wieder angepasst ist, entwürdigt und beschämmt. Scham ist ein intensives und isolierendes Gefühl, dass unser Nervensystem in den Überlebensmodus zwingt. Erst Beziehungsnähe ermöglicht, dass unser Nervensystem in einen Zustand von Sicherheit und Lernfähigkeit zurückkehren kann.

Häufig reagieren Pädagog/innen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen noch bevor der Grund für dieses Verhalten verstanden wird. Verhaltenspläne sind eine beliebte Antwort. Bei einer sogenannten Bottom-up- Reaktion, also einer Stressreaktion des Körpers, sind Verhaltenspläne als Antwort jedoch dysfunktional, denn sie setzen immer kognitive Regulationsstrategien voraus.

Daraus folgt: "Statt uns auf das zu konzentrieren, was wir mit Kinder tun, priorisieren wir unsere Art, mit ihnen zusammen zu sein. Statt das Eliminieren von Verhaltensweisen in den Vordergrund zu stellen, müssen wir Kindern (auf ihr Nervensystem speziell abgestimmte) Signale für Sicherheit übermitteln, die spontane Manifestationen von Verhalten ermöglichen, das soziale Verbundenheit zum Ausdruck bringt.“ (M. Delahooke, 2020, S. 33)

#### 6. Regeln sollten als soziale Orientierungshilfen verstanden werden.

Die Einhaltung von Regeln ist ein häufiges Konfliktfeld zwischen Pädagog/innen und Heranwachsenden mit erheblichen Schwierigkeiten in der Selbststeuerung. Im pädagogischen Alltag gehen wir oft davon aus, dass Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bewusst entscheiden können, ob sie Regeln befolgen oder nicht, insbesondere wenn wir bereits beobachtet haben, dass sie dies in bestimmten Bereichen tun. So kann ein Kind beispielsweise trotz Tränen beim Wandern den Gipfel erreichen und stolz darauf sein, am nächsten Tag aber die Anstrengung bei der Bearbeitung von Mathe-Arbeitsblättern verweigern. Ist dies Provokation, mangelnde Erziehung oder arbeitet das Kind nach Lust und Laune? Sollte man in solchen Fällen mit aller Macht durchgreifen, sanktionieren, drohen, ausschließen und die „wenn-dann“-Pädagogik anwenden?

Regeln sind wichtig, um das Zusammenleben zwischen Menschen verlässlicher, konfliktfreier und vorhersehbarer zu gestalten. Sie sind verdichtete Ausdrucksformen von gesellschaftlichen und persönlichen Werten und Normen. Regeln können gerade unerfahrenen und unsicheren Pädagog/innen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, auch wenn diese letztlich nur scheinbar ist. Regeln sind eben auch Machtinstrumente. Kinder und Jugendliche, die in stressbelasteten Lebenskontexten aufwachsen, haben oft erlebt, dass Erwachsene nicht verlässlich waren, da Regeln häufig variabel oder willkürlich durchgesetzt wurden. Im pädagogischen Handeln ist Achtsamkeit unerlässlich, insbesondere im Hinblick darauf, wie Kinder und Jugendliche Regeln erleben und interpretieren.

Pädagog/innen sollten sich bewusst sein, dass Regeln nicht nur als äußere Struktur wirken, sondern auch emotionale und biografische Bedeutungen transportieren können. Ein Beispiel hierfür ist die anhaltende Beliebtheit von Käppis. Während Kopfbedeckungen früher primär als wärmendes Kleidungsstück dienten, sind sie heute modische Accessoires und Ausdruck individueller Identitäten. Andere Kinder und Jugendliche wiederum setzen sich die Kapuze auf, um Schutz zu suchen. Dennoch werden Käppis oder Kapuzen sanktioniert statt pädagogisch eingeordnet. Es ist wichtig zu erkennen, dass wir Kinder und Jugendliche nicht zur Ausführung bestimmter Handlungen zwingen können, ohne selbst Gewalt anwenden zu müssen – dazu zählt auch strukturelle Gewalt, wie beispielsweise Suspendierungen. Rige Regeln oder starker Zwang können Kontrollverlust und Hilflosigkeit auslösen, verstärken und dies oft auf beiden Seiten. Bei Schüler/innen mit nicht gut entwickelter Emotions-, Stress- oder Impulskontrolle kann es zu Rückzug und Frustration kommen. Im schlimmsten Fall eskalieren die Situationen und es kommt zu Gewaltausbrüchen. Pädagog/innen müssen Überforderungsreaktionen erkennen, um gewalttätige Begegnungen zu vermeiden. Diese entstehen oft aus einer verhängnisvollen Dynamik von eigenem Bedrohtsein, Hilflosigkeit und aggressivem Abwehrverhalten (vgl. M. Kühn, in K. Hennicke, 2012, S. 65-79). Regeln in schulersetzenenden Maßnahmen sollten daher nicht beliebig eingeführt werden. Sie sind vielmehr Teil eines Gesamtsettings, das Beziehung, Sicherheit, Beteiligung, Klarheit und Verlässlichkeit in den Mittelpunkt stellt. Die Gestaltung der Regeln sollte gemeinsam mit den Schüler/innen erfolgen. So können gut gestaltete Regeln Stabilität, Orientierung und Selbstwirksamkeit fördern. Die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 12) garantiert die Partizipation und das Mitspracherecht von Kindern entsprechend ihrem Entwicklungsstand. Dies deckt sich auch mit traumapädagogischen Konzepten (vgl. Schmid & Lang, 2013).

## 7. Regelmäßige Spiel- und Bewegungssequenzen müssen als zentrale Unterstützungsressourcen in schulersetzenenden Maßnahmen implementiert werden.

Ganz besonders Kinder und Jugendliche in schulersetzenenden Maßnahmen müssen zuvorderst an ihrer Selbstregulation arbeiten. Spiel und Bewegung sind dabei wichtige Elemente. Pädagog/innen sollten dabei regulierend zur Seite stehen.

### *Im Detail*

Die Polyvagaltheorie beschreibt drei grundlegende Zustände des autonomen Nervensystems:

- Zustand von sozialer Verbundenheit und Offenheit, Zustand von Sicherheit
- Zustand von Aktivierung, Kampf- oder Fluchtreaktion
- Zustand von Überwältigung, Shutdown

Es sind im Laufe von Jahrtausenden entstandene adaptive Funktionen, die uns helfen, zu überleben oder uns zu regenerieren.

Was hat das nun alles mit Spiel und Bewegung zu tun?

Gerät unser Nervensystem in einen Überlebensmodus, wird das sympathische System zunächst aktiviert. Das kostet unserem Körper viel Energie und verhindert Regeneration, gerade auch wenn wir in diesem Modus „steckenbleiben“. Im idealen Zustand „können wir das System einschalten“, wenn wir es brauchen und dann wieder in einen regenerativen Zustand zurückkehren. Spiel trainiert genau diesen Wechsel. Spiel ist einer der natürlichen Wege, wie Kinder und Jugendliche immer wieder in einen regulierten Zustand von Verbundenheit und Offenheit zurückkehren können. Diese

Fähigkeit zu pendeln ist bedeutsam für unsere Resilienz und ebenso dafür, Situationen standzuhalten, die für uns herausfordernd sind, ohne uns aber vollständig davon beherrschen zu lassen (vgl. Porges & Porges, 2024) Beim Spielen interagieren Kinder und Jugendliche mit anderen, lesen Gesichtsausdrücke, reagieren auf Körpersprache, üben Perspektivwechsel und Feinabstimmung, üben Nähe und Distanz. Wer schon einmal Pausenaufsicht in der Schule hatte, weiß, wie schnell im bewegungsintensiven Spiel (klettern, raufen, rennen usw.) Spaß und Ernst wechseln, wenn die Erregung steigt. Dann benötigen Kinder und Jugendliche Pädagog/innen als Co-Regulator/innen. „Klärt das mal unter euch.“ ist an dieser Stelle in der Regel eine schlechte Option. Oft kann man erleben, dass Kinder und Jugendliche mit Unterstützung recht schnell wieder in einen regulierten Zustand zurückkehren. Sie lernen in jeder adäquat begleiteten Situation: „Ich bin in Ordnung. Der andere ist in Ordnung. Die Interaktion ist sicher.“

Gemeinsames Spielen erzeugt eine natürliche Synchronität (z.B. durch Rhythmen, Blicke, Handlungen). N. Strüber (2024) beschreibt, wie die Verbundenheit zwischen Menschen durch synchron geteilte Handlungen steigt. „In Studien, in denen Menschen aufgefordert werden, synchron mit anderen zu tanzen, im Gleichschritt zu gehen oder im Rhythmus zu klopfen, entstehen selbst dann Gefühle von Zusammengehörigkeit, wenn sich Menschen zuvor gar nicht gekannt haben. Die Synchronität bindet uns zu Gruppen zusammen.“ (N. Strüber, 2024, S. 35) Die Stressreaktionen sinken, die Aufmerksamkeit stabilisiert sich und schließlich wird der präfrontale Kortex unter diesen Umständen besser aktiviert. Er ist wichtig für Planung, Entscheidungsfindung, Impulskontrolle, Aufmerksamkeit usw. Für unser Zusammensein in Schule oder besonders auch in schulersetzenden Maßnahmen haben diese Erkenntnisse weitreichende Implikationen. Aktuell werden kreative Fächer in Schule gekürzt. Sport, sofern der Unterricht stattfindet, fällt immer wieder für jene Schüler/innen aus, die sich nicht an die Regeln halten. Man dürfe sie dann ja nicht noch belohnen, so die Argumente der Fachkräfte. Ein kurzer Merksatz dazu: Spiel und Bewegung sind für die Entwicklung des präfrontalen Kortex und damit für ganzheitliches Denken, soziale Kompetenz und Selbststeuerung von enormer Bedeutung!

#### 8. Schulersetzende Maßnahmen müssen als sichere Orte gestaltet werden, die Schutz, Verlässlichkeit und Beziehung bieten.

Was sicher oder unsicher ist, entscheiden nicht Pädagog/innen. Unser autonomes Nervensystem prüft jederzeit auf der Basis unserer Erfahrungen, ob eine Situation sicher, gefährlich oder lebensbedrohlich ist. Die Bewertung geschieht automatisch, ohne unsere bewusste Wahrnehmung und steuert entsprechend Stressreaktionen, Verhalten, Emotionen und soziale Kontaktfähigkeit. Schulersetzende Maßnahmen müssen deshalb durch klare Strukturen, Vorhersagbarkeit und Schutz vor Gewalt gekennzeichnet sein. Mit den Schüler/innen muss z.B. erarbeitet werden, welche Nähe/ Distanz sich zu welchem Menschen gut anfühlt/ nicht so gut anfühlt. Wo kann ein Platz im Raum für jeden Einzelnen sein, damit er/ sie sich sicher fühlt? Wie muss dieser Platz gestaltet sein? Braucht der Schüler oder die Schülerin kurze Wege zur Tür usw.? Wie kann der gemeinsame Arbeitsraum differenziert gestaltet werden? Kinder und Jugendliche sollten hier denken, fühlen, träumen und experimentieren dürfen. Das bedeutet, dass es Differenzierungsräume für Kreativität aber auch für Rückzug braucht. Des Weiteren muss die Gestaltung von Übergängen im Fokus stehen. Ekmann (2010) beschreibt, dass Ärger und Zorn erzeugt werden, wenn uns jemand bei dem

stört, was wir tun wollen. „Wenn wir annehmen, dass diese Störung vorsätzlich geschieht, also nicht unabsichtlich passiert oder notwendig ist, wenn wir den Eindruck haben, als habe die störende Person beschlossen, uns zu stören, wird unser Ärger womöglich heftiger.“ (P. Ekman, 2010, S. 156) Diese Annahme kommt in der Praxis bei Schüler/ innen aber häufig vor. Wie also kann das morgendliche Ankommen, können die Phasenwechsel, die Pausen usw. neurobiologisch sicher gestaltet werden? Zu guter Letzt kann jede Pädagog/in nur so viel Sicherheit geben, wie sie auch selbst verkörpert. Dazu gehören ruhige und flüssige Bewegungen, eine melodische und regulierte Stimme, ein freundlicher und offener Blickkontakt usw.

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund sollte deutlich geworden sein, dass professionelles pädagogisches Handeln im schulischen Kontext mit einer hohen Verantwortung verbunden ist, da nur ein zugleich verstehensorientiertes Vorgehen ohne zu pathologisieren und infolge zu exkludieren den Erhalt gemeinsamer Lern- und Lebensräume für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht. H. Arendt weist darauf hin, dass Erziehung immer auch politische Verantwortung bedeutet, weil eine Gesellschaft in der Art, wie sie mit ihren Kindern und Jugendlichen umgeht, zeigt, ob sie bereit ist, ihre Welt zu erhalten und Zukunft zu ermöglichen. (vgl. H Arendt, 1994, S. 255f.)

### **Politische Verantwortung**

Es steht außer Frage, dass Investitionen in Bildung langfristig wirtschaftlich deutlich günstiger sind als die Folgekosten einer Bildungsarmut. Bildungsarmut meint u.a. einen eingeschränkten Zugang zu früher Förderung, Bildungseinrichtungen oder Lernressourcen, fehlende Unterstützung beim Spracherwerb, beim Lernen und bei der sozialen Entwicklung. Hier ist zu betonen, dass Bildungsarmut nicht als individuelle Schwäche von Kindern oder Eltern, sondern als Ausdruck struktureller Ungleichheiten zu sehen ist. Sie entsteht dort, wo gesellschaftliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen Kindern nicht die Unterstützung bieten, die sie für einen guten Start und eine selbstbestimmte Zukunft benötigen. „Deutlicher... (Auslassg. K.H.) konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen in dem Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen. Es ist, als ob sie ihnen täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld.“ ( H. Arendt, 1994, S. 272) Mangelnde Bildung erhöht das Armutsrisko, verstärkt auch kurzfristig soziale Ungleichheiten und geht langfristig mit einem schlechterem Gesundheitszustand, höheren Krankheits- und Fehlzeiten, einer geringeren Lebenserwartung sowie eingeschränkter politische Teilhabe usw. einher. (vgl. ifo Studie, 2008) Im Kern handelt es sich dabei um einen Prozess der sozialen Ausgrenzung: Ausgrenzung erzeugt Scham. Scham führt zu Rückzug und Isolation und mündet in Überlebens- und Bewältigungsstrategien, die gesellschaftliche Teilhabe weiter erschweren. Es ist ein Teufelskreis. Wenn Teile der Bevölkerung das Gefühl haben, nicht dazugehören, „abgehängt“

oder „nicht gesehen“ zu werden, wenn Eltern das Gefühl haben, dass Unterstützungssysteme für ihre Kinder überlastet sind oder nur noch für finanzielle Kund/innen vorgehalten werden, wenn Kommunikation nicht angemessen oder gar als entwürdigend wahrgenommen wird und individuelle Bedarfe der Kinder nicht ausreichend berücksichtigt werden, entstehen Spannungen, die letztlich auch in gesellschaftliche Bereiche hineinwirken.

Die Hilflosigkeit, Ohnmacht und Verzweiflung der Eltern, aber eben auch der Pädagog/innen findet in der öffentlichen Debatte kaum Gehör. Werden Politiker/innen mit Realitäten konfrontiert, wird verleugnet und beschönigt. Frau Giesler, Grundschullehrerin aus Wiesbaden, berichtete in einer Sendung von Markus Lanz, dass sie eine Überlastungsanzeige gestellt habe. 65 Grundschulen aus der Umgebung seien mit einer Sammel- Überlastungsanzeige mit der Begründung „Strukturelle Überlastung des gesamten Schulsystems“ gefolgt. (vgl. Sendung von Markus Lanz vom 26.06.2025). Als das Gespräch auf Quereinsteiger/innen kommt, bestritt Frau Prien, Bundesbildungsministerin und ebenfalls Gast in der Sendung, dass diese an der Schule unterrichten. Sie wären nur unterstützend tätig. Eine interessante Beschreibung der Realität- allerdings nicht der, die an vielen Schulen täglich stattfindet. Es kann also nicht sein, was nicht sein darf. Ich denke, bildungspolitische Entscheidungen sollten von Personen getroffen werden, die mit den strukturellen und personellen Realitäten des Schulalltags vertraut sind und diese nicht rhetorisch relativieren. Es braucht keine „Schön- Rednerei“!

Das Misstrauen gegenüber Politik, Institutionen oder zwischen gesellschaftlichen Gruppen wächst. Parallelgesellschaften entstehen. Populismus und Radikalisierung nehmen zu. Menschen suchen nach einfachen Lösungen in einer komplexen Welt. Unser menschliches Gehirn ist auf Effizienz ausgelegt und greift unter kognitiver Belastung bevorzugt auf vereinfachende Deutungsmuster zurück. Einer demokratischen Politik kommt daher die Aufgabe zu, diesen vereinfachenden Deutungsangeboten nicht mit Belehrung, sondern mit tragfähigen, verständlichen und zugleich komplexitätsoffenen Antworten zu begegnen. Darüberhinaus müssen sie von einem humanistischen Grundverständnis getragen sein und sollten, betrachtet man wieder den schulischen Kontext, in der Lehrer/innen-Ausbildung ansetzen.

- Es braucht eine grundlegende Reformierung der Lehrer/innen- Ausbildung. Schluss mit Beschämung, Entwürdigung und Machtmissbrauch!
- Es braucht mehr unterstützende Kräfte an den Schulen und in den Klassen.
- Es braucht Supervision für Lehrkräfte.
- In Lerngruppen mit hoher Heterogenität ist eine Reduzierung der Klassengröße eine zentrale Voraussetzung für positive Lernprozesse.
- In Schulen mit besonders herausfordernden Rahmenbedingungen ist eine geringere Unterrichtsverpflichtung für Lehrkräfte notwendig, um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden.
- Etikettierungen als „Förderkinder“, „Inklusionskinder“ oder sonst einer trennenden Kategorie sind mit einer inklusiven Pädagogik nicht vereinbar. „Inklusionsfähigkeit“ kann es in einer inklusiven Pädagogik nicht geben, weil schon der bloße Gedanke an mögliche Ausnahmen die Idee der Inklusion kompromittiert und aufhebt. Ein inklusiver Unterricht ist also in dem Maße inklusiv, in

dem er alle Kinder einschließt. Auswahl und Ausnahmen sind mit Inklusion nicht unvereinbar.“ (H. Wocken, 2013, S. 118)

- Es braucht Fortbildungen und Coachings, u.a. zu Themen wie z.B. Deeskalation, Rassismus, Gesprächsführung, Trauma, Antisemitismus, Gleichberechtigung usw..

In der Lehrkräfteausbildung wird in den Studienseminaren vielfach die Annahme vermittelt, dass sorgfältig vorbereitete didaktisch- methodische Unterrichtsplanung maßgeblich zur Klassenführung beiträgt und Unterrichtsstörungen präventiv reduziert. Halten sich Schüler/innen nicht an den Plan, soll dann möglichst schnell reagiert werden. Ein großer Handlungsdruck entsteht. Es geht dann um Gesichtswahrung, auf beiden Seiten. Es steht außer Frage, dass eine gute Vorbereitung und Planung wichtig sind. Aber es braucht mehr! „In einer Begleitforschung zu traumapädagogischen Fortbildungen gaben Lehrkräfte nahezu durchweg an, dass sie eine erhebliche Entlastung durch die Fortbildung erleben...“ (Auslassg. K.H.) In dieser Fortbildungsreihe wurden jedoch nur sehr wenige Methoden vermittelt. Stattdessen stand immer wieder die Frage im Mittelpunkt, welche Nöte und welche Ziele hinter einem konkreten Verhalten stehen könnten. Ganz offenbar hat sich der Handlungsdruck, der so prägend für die Arbeit in der Schule ist, durch das intensive Nachdenken über den „guten Grund“ für ein Verhalten erheblich reduziert.“ (D. Zimmermann, 2017, S.64f.)

## **Schulische Maßnahmen im Kontext der Inklusion**

Nun ist es unbestreitbar, dass das System Schule an seinen strukturellen Belastungsgrenzen ist. Innerschulische Strukturen sind erstarrt. Der Handlungsspielraum ist so begrenzt wie die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Mittel. Den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen kann schon längst nicht mehr in ausreichendem Maße entsprochen werden. Wir selektieren und reden gleichzeitig von Inklusion. Feuser (2023) bezeichnet dieses Vorgehen als „Inklusionismus“. Exklusionspraktiken wie z.B. schulersetzende Maßnahmen werden unkritisch für „normal“ gehalten. Schüler/innen und pädagogische Fachkräfte werden in die Dynamiken eingesogen, was sich nicht selten in Berichten von Fachkräften zeigt, wie sich Kinder entspannen und aufatmen und Lernen dann endlich einmal wieder möglich ist, weil Karl (fiktiver Name) nicht da ist. Und das ist ja auch eine Realität, die man nicht wegschreiben kann.

Ein afrikanisches Sprichwort besagt: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“. Gelingende Kooperationen oder Partnerschaften zwischen Lehrkräften, Therapeuten, Eltern, Beratungsstellen und allen einen Entwicklungsprozess begleitenden und unterstützenden Menschen sind grundlegend. „Keine andere Gesellschaft in der Geschichte dieses Planeten hat es von je einer alleinerziehenden Erwachsenen verlangt, ohne jegliche Unterstützung, die physischen, sozialen, emotionalen und materiellen Bedürfnisse mehrerer Kinder zu erfüllen.“ (B. D. Perry & O. Winfrey, 2022, S. 241) Kooperation findet jedoch nicht ausschließlich mit externen Partnern statt, sondern ist insbesondere auch innerschulisch notwendig. Dazu gehört die kontinuierliche Zusammenarbeit aller am Bildungs- und Unterstützungsprozess beteiligten Personen innerhalb und im unmittelbaren Umfeld der Schule. „Eine Allgemeine Pädagogik ist insofern demokratisch, als alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, und insofern human, als dies unter Zurverfügungstellung aller

erforderlichen materiellen und personellen Hilfen auf die einem jeden Kind oder Schüler mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann.“ (G. Feuser 1995, S. 173)

Wo also eine kontinuierliche, multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit externen Partnern besteht und zugleich personelle, finanzielle und räumliche Ressourcen sowie fachliches Know-how gesichert sind, wird Inklusion tragfähig und Exklusion überflüssig. Ein inklusives Schulsystem benötigt definitiv andere organisatorische, materielle und personelle Bedingungen als bisher.

Die gemeinsame Handlungspraxis der sowohl im Schulsystem wie auch in Kooperation tätigen Menschen muss sich dabei auf Werte begründen, die die Würde des Menschen (wieder) in den Mittelpunkt stellt. Was aber bedeutet, einen Menschen würdevoll zu behandeln? „Die Antwort müsste lauten: „Ich sehe dich!“, dann steht zwischenmenschlich außer Frage, dass die Essenz der Begegnung Menschenwürde ist. Sie ist geprägt von der Anerkennung der unverwechselbaren Individualität des Anderen und seiner Gleichachtung jenseits aller Unterschiede des „personhaften Geprägtes“. (G. Feuser & T. Maschke (Hg.), 2013, S. 78) und sie ist jenseits von wirtschaftlichem Kalkül. Dazu gehört auch, so betont es G. Hüther in seinen Vorträgen, dass sich Pädagog/innen ihrer eigenen Würde wieder bewusst werden müssen und damit einen Grad an Mündigkeit erreichen, der der berufsethischen Verpflichtung zur Wahrung der Menschenrechte und der Würde des Menschen wieder gerecht werden kann. G. Feuser (2023) benennt die zentralsten Ressourcen eines Transformationsprozesses wie folgt:

- „- die Neufassung unseres Menschen- und Behindertenbildes
- in Kombination mit Zivilcourage und der Fähigkeit, sich nicht korrumpern zu lassen.“ (S. 18). Bildung muss wieder im Vordergrund politischen Handelns stehen.

## Fazit

Im ständigen Krisenmodus versuchen wir Probleme von heute zu lösen und verpassen im Bereich Bildung die Gestaltung der Zukunft. Solange schulersetzende Maßnahmen Verhalten durch Schimpfen, Bestrafung und Kritik sanktionieren, also pädagogische Mittel von gestern verwenden, Verstehen hintenanstellen und Sicherheit dem Anpassungsdruck an bestehende Regelsysteme opfern, verfehlten sie ihre gewünschten pädagogischen Ziele. Wer nur verwaltet, statt zu gestalten, nimmt den Aufprall in Kauf.

In der Regel tragen Kinder und Jugendliche, die den schulersetzenden Maßnahmen zugewiesen werden, Erfahrungen in sich, die ihr Welt- und Selbstverständnis massiv erschüttert haben. Es sollte deutlich geworden sein, dass sie Pädagog/innen brauchen, die ihrem emotionalen Chaos in Gelassenheit regulierend „zu Hilfe eilen“, die Entwicklungsverläufe erkennen und einordnen und Kinder und Jugendliche in gemeinsame sowie dialogische und kooperative Entwicklungsräume führen.

- Kinder und Jugendliche lernen nur dann, wenn ihr Nervensystem sich ausreichend sicher anfühlt.
- Sicherheit aktiviert soziale Engagement- Systeme.
- Beziehung und Co- Regulation kommen vor Aufmerksamkeit und Leistung.

Inklusive Bildung bedeutet Zugehörigkeit - auch in Krisen. Schulersetzende Maßnahmen dürfen daher niemals als Normalzustand verstanden werden, sondern nur als temporäre Brücke, wenn Schule aktuell keinen sicheren Lernraum gewährleisten kann. Entscheidend ist auch, was nach der Brücke kommt. Eine Brücke ist nur dann sinnvoll, wenn sie zu einem tragfähigen Ufer führt. Hier muss die Veränderung der Schullandschaft beginnen. Ohne strukturelle Schulentwicklung bleibt jede Rückführung fragil- und jede neue Krise vorprogrammiert.

Wenn schulersetzende Maßnahmen nicht konsequent mit notwendigen Veränderungen im System Schule verbunden werden, verlieren wir nicht nur einzelne Kinder- wir riskieren den Verlust einer ganzen Generation bezogen auf Bildung, Teilhabe und Zukunft.

## Literaturliste

### Bücher (Monographie)

Stephen W. Porges & Seth Porges (2024). Sicherheit und Heilung finden. Die Polyvagal-Theorie in unserem Leben. Lichtenau/Westfalen: Probst Verlag GmbH

David Zimmermann (2017). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Hartmut Rosa (2016). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: eBook Suhrkamp

Hartmut Rosa (2022). Demokratie braucht Religion. München: Kösel Verlag

Nicole Strüber (2024). Unser soziales Gehirn. Warum wir mehr miteinander brauchen. Stuttgart: Klett- Cotta

Norbert Elias & John L. Scotson (1993). Etablierte und Außenseiter. Baden- Baden: Suhrkamp Taschenbuchverlag

Sighard Neckel (1991). Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/ Main: Campus Verlag

Martin Buber (9. Auflage, 1998). Reden über Erziehung. Gerlingen: Bleicher Verlag

Georg Feuser (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Bruce D. Perry & Oprah Winfrey (2022). Was ist dein Schmerz? München: Arkana Verlag

Marianne Bentzen & Susan Hart (2016). Neuroaffektive Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Vier entwicklungsphasenbezogene Behandlungsansätze. Lichtenau/ Westfalen: G.P. Probst Verlag GmbH

Stephan Marks (2010). Die Würde des Menschen oder der blinde Fleck in unserer Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Uri Weinblatt (2016). Die Nähe ist ganz nah!: Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Mona Delahooke (2020). Mehr als Verhalten. Neurozeption, Neurodiversität und die Wirkung früherer Traumata auf die Gehirnentwicklung. Lichtenau/Westfalen: Probst Verlag GmbH

Paul Ekman (2017). Gefühle lesen. Berlin Heidelberg: Springer- Verlag

Hans Wocken (2013). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen- Baupläne- Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH& Co. KG

Hannah Arendt (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I. München: R. Piper GmbH& Co. KG

Menno Baumann (2009). Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: tredition GmbH

Online- Quellen

Wahlkampfrede Friedrich Merz (2025). URL: [https://www.zeit.de/politik/deutschland/2025-02/union-kanzlerkandidat-friedrich-merz-kritik-spd?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.zeit.de/politik/deutschland/2025-02/union-kanzlerkandidat-friedrich-merz-kritik-spd?utm_source=chatgpt.com) (Zugriff 01.12.2015)

Jugendstudie „Junges Europa 2023“ der TUI- Stiftung. URL: <https://www.tui-stiftung.de/media/jugendstudie-junges-europa-2023-der-tui-stiftung/> (Zugriff 01.12.2025)

Generation Crash. Wir Ost- Millenials (2023). URL: <https://schulz-wendelmann.de/generation-crash/>

Wochenmagazin Spiegel Horrortrip Schule. URL: <https://www.spiegel.de/politik/horrortrip-schule-a-1c9795b4-0002-0001-0000-000029136636> (Zugriff 02.12.2025)

Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Gewalt an der Schule und gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung (2025). URL: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-01-24\\_forsa-Bericht\\_Deutschland\\_Gewalt\\_an\\_Schule\\_u\\_gegen\\_Lehrkraefte.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-01-24_forsa-Bericht_Deutschland_Gewalt_an_Schule_u_gegen_Lehrkraefte.pdf) (Zugriff 02.12.2025)

Georg Feuser (2023). Inklusion. Die Umsetzung inklusiven Bildung bewegt sich zwischen Willkür, populistischer Verzerrung, verweigertem Recht und Missachtung des Kindeswohls. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2023/10/Feuser-G.-Inklusion-zwischen-Willkuer-.und-Missachtung-des-Kindeswohls.-In-vpod-bildungspolitik-11-2023-S.-16-19.pdf> (Zugriff 3.1.2026)

Gerald Hüther. Würde – Was uns stark macht – als Einzelne und als Gesellschaft. <https://buchszene.de/interview-gerald-huether-ueber-wuerde/> (Zugriff 20.11.2025)

Bündnis gegen Cybermobbing (2025). Mobbing und Cybermobbing bei Erwachsenen. Eine empirische Bestandsaufnahme in Deutschland. <https://www.tagesschau.de/mobbing-studie-2025-buendnis-gegen-cybermobbing-100.pdf> (Zugriff, 07.01.2026)

Bücher (Herausgeberbände)

Franco Basaglia & Franca Basaglia- Ongaro (Hrsg) (1980). Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/ Main: Europäische Verlagsanstalt GmbH

Georg Feuser & Thomas Maschke (Hrsg) (2013). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial Verlag

Klaus Hennicke (Hrsg.) (2012). Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe- Verlag

Marc Schmidt & Birgit Lang (Hrsg.) (2013). Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder - und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa Verlag. Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. S. 280-308)

