



Leseprobe aus Baumann, Bolz und Albers, »Systemsprenger« in der Schule,
ISBN 978-3-407-25781-9

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25781-9>

Vorwort

Wer sprengt hier welches System? Kann und darf es trotz allgemeiner Schulpflicht und dem klaren bildungspolitischen Primat hin zur inklusiven Schule überhaupt »Systemsprenger« geben?

Eigentlich nicht, ist die bildungspolitische Antwort. Aber warum erlebt dann unser Schulsystem immer mehr Herausforderungen, gerade eben auch durch massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern? Warum berichten immer mehr Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Überforderungserleben? Der Ruf nach qualifizierten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wird an allen allgemeinbildenden Schulen immer lauter. Denn immer noch verlassen viele Absolventinnen und Absolventen nach erfolgreicher zweiter Staatsprüfung für ein Lehramt die Lehrerausbildung, ohne sich jemals mit den großen Herausforderungen durch »massiv störende« Verhaltensmuster von Schülerinnen und Schülern auseinandergesetzt zu haben. Verhalten wird immer mehr zur Herausforderung im schulischen Alltag und die Fragen nach dem »Wie gehe ich damit um?« mehren sich.

Mit diesen drängenden Fragen setzt sich dieses (Praxis-)Buch kenntnisreich und kompetent auseinander. Es geht um Schülerinnen und Schüler mit massiv störenden Verhaltensweisen in der (inkluisiven) Schule. Wir scheinen aktuell in der Situation zu sein, dass immer mehr Kinder und Jugendliche nicht mehr zur Schule »passen«. Die fehlende Passung von jungen Menschen in Kindheit und Schule heute führt zu massiven Schwierigkeiten für Schüler/innen und Lehrer/innen, denn »[j]edes menschliche Verhalten ist ein subjektiv problemlösendes« (Wittrock 1983/2008), und genau dieses subjektiv problemlösende Verhalten zeigen Schüler/innen und Lehrer/innen in Schule heute.

Ausgangspunkt der Überlegungen des Autorenteam bildet die Annahme, dass Schule immer mehr Kindern keinen verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmen bietet. Somit stellt sich die Frage: Müssen sich die »schulpflichtigen« Kinder ändern, wenn sie mit der Schule klar kommen wollen? Oder muss sich die Schule ändern? Scheinbar selbstverständlich lautet die fachliche Antwort: Die Schule muss sich ändern! Warum aber ist die Umsetzung dieser doch so klar scheinenden Antwort so schwierig? Weil sich die jungen und die alten Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls in einem Schulsystem befinden, das auch ihnen keinen verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmen bietet.

Fragen über Fragen sind also die Ausgangslage, wenn es um massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht heute geht.

Dieses Praxisbuch versucht Antworten zu geben, Anregungen für das pädagogische Handeln anzubieten. Dabei ist der Dreh- und Angelpunkt die »verstehende« Annäherung an das Kind, den Jugendlichen. Dieser Zugang (Baumann 2009) ermöglicht es, den Schülerinnen und Schülern (und auch sich selbst als Pädagogin/Pädagoge) eine

8 Vorwort

erste Grundlage für das Gewinnen eines verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmens für Unterricht zu ermöglichen und zu gewährleisten. Dabei werden bestehende Herausforderungen durch die »schwierigsten« Schülerinnen und Schüler aber keinesfalls klein geredet, deren Probleme werden nicht verniedlicht nach dem Motto »wird schon« oder »die müssen nur richtig wollen«. Auch aus diesem Grund handelt es sich um ein wichtiges, empfehlenswertes Buch für die Praxis.

Das Verstehen der Lebenswirklichkeit des Kindes sollte dabei als die notwendige Grundlage für wirksames pädagogisches Handeln verstanden werden. Davon ausgehend müssen zwingend personenadäquate Interventionsmöglichkeiten in der schulischen und außerschulischen Bildungslandschaft etabliert werden.

Oldenburg, im Juni 2017

Prof. Dr. habil. *Manfred Wittrock*

Prolog – darf es trotz Schulpflicht und Inklusion »Systemsprenger« geben?

Das Schulsystem ist auf dem Weg zur Inklusion. Dies ist die logische Folge aus der kritischen Diskussion um Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung und den positiven Erfahrungen der in den 1990er-Jahren etablierten Integration. Aber es zeigt sich: Seit Einführung der Inklusion steigt die Zahl von Kindern mit einem vermeintlichen Förderbedarf unaufhörlich. Sogar in den popularwissenschaftlichen Medien wird kritisch diskutiert, ob ein stetiger Anstieg von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, also Kindern, welche die schulischen Normen nicht erfüllen, tatsächlich ein inklusiver Weg ist oder ob diese Versuche für Kinder mit störenden Verhaltensweisen nicht gerade einen gewaltigen Schritt rückwärts bedeuten (Fokken 2014).

Gerade in Bezug auf Schüler¹ mit störenden Verhaltensweisen, also Auffälligkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung, stellt sich die Inklusion offenbar als ein besonderes Problemfeld dar (Wachtel 2010). Schaut man sich Wissenschaft und Praxis an, scheint sich die Beschäftigung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung derzeit in zwei verschiedene Pole zu spalten: In einen, der sich mit der Frage der Stärkung von sozialen Kompetenzen und dem Unterricht angemessenen und erwünschten Verhaltensweisen befasst, z. B. durch die Etablierung von Beratungsangeboten zur Stärkung der Erziehungskompetenz und des Classroom-Managements der Lehrkräfte oder auch evidenzbasierten Trainingsprogrammen. Dieser Zweig des Diskurses suggeriert, dass sich durch »gutes« Classroom-Management und dem geschickten Einsatz der richtigen Präventions- und Förderprogramme Verhaltensprobleme im schulischen Kontext in den Griff bekommen lassen. Das ist zweifelsfrei nicht von der Hand zu weisen, und wir möchten dieses Buch auf keinen Fall als generelle Kritik zum Einsatz evaluierter Programme und bewährter Methoden verstanden wissen. Es gibt aber auch den anderen Pol der Diskussion (und dieser scheint in der pädagogischen Praxis zu überwiegen), dessen Vertreter nicht müde werden zu betonen, dass es eine kleine Gruppe von Schülern gibt, die mit diesen Mitteln nicht erreichbar erscheinen und die offenbar einen anderen, in der Diskussion manchmal als »intensivpädagogischen« Ansatz bezeichneten Zugang benötigen (Stein 2011; Baumann 2015a). Es scheint einfach – so zeigt es uns die schulische Realität – Kinder und Jugendliche zu geben, die aufgrund ihres Verhaltens in einer Schulklasse auch unter den Bedingungen der Inklusion nicht zu unterrichten sind. Dieser Gruppe wollen wir dieses Buch widmen.

Dabei müssen zwei Dinge erst einmal genauer betrachtet werden. Das eine ist die Frage, inwieweit eine Passung zwischen den schulischen Bedingungen und den Bedürfnissen des Kindes überhaupt herzustellen ist – auch eine inklusive Schule muss an

1 Aus Gründen der Lesbarkeit verwenden die Autoren nur die männliche Schreibweise.

10 Prolog – darf es trotz Schulpflicht und Inklusion »Systemsprenger« geben?

den Bedürfnissen und Entwicklungsbedingungen des Kindes orientiert bleiben und nicht an dogmatischen Festlegungen. Denn festzuhalten ist: Nicht jedes Kind ist zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung in einer Schule mit über 1.000 Schülern, einer Klasse mit mindestens 25 Mitschülern und einem Fachlehrersystem im 45-Minuten-Takt gut aufgehoben. Psychische Problemlagen oder schwere Traumatisierungen können dazu führen, dass der Kontext Schule für den jungen Menschen eine totale Überforderung darstellt und ein geschützterer Rahmen hergestellt werden muss. Dieser Gedankengang wird uns im Rahmen dieses Buches immer wieder einholen, denn wir vertreten den Standpunkt, dass Inklusion für diese Kinder zwar nicht immer »gemeinsamer Unterricht« bedeuten kann, das Schulsystem sich aber dennoch nicht in die »Nicht-Zuständigkeits-Erklärung« (Baumann 2016a) hineinflüchten darf, sondern dass die Inklusion ins Schulsystem und in Bildungsprozesse ein unumgänglicher Schlüssel ist, um biografische Wendepunkte zu ermöglichen.

Der zweite Aspekt, der einer genaueren Betrachtung bedarf, ist die Frage, ob der Inklusionsbegriff überhaupt auf alle Kinder und Jugendlichen mit einem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung anwendbar erscheint oder ob es auch »Grenzen« dieses Inklusionsverständnisses gibt. Hinz (2006) definiert Inklusion in pädagogischen Kontexten als »[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt« (Hinz 2006, S. 97).

Diese Definition meint – wie der Inklusionsbegriff in seiner Historie insgesamt – nichts anderes als die bedingungslose Teilhabe eines jeden Menschen an allen gesellschaftlichen Kernprozessen, und dazu gehört Bildung, so wie er ist. Aber gilt dieser Anspruch wirklich für jeden – zum Beispiel für hoch delinquente Jugendliche? Oder auf den schulischen Kontext runtergebrochen: Gilt dieser Anspruch auch für den Schüler, der mit seinem Verhalten »so viel Energie zieht«, dass er Unterricht über weite Strecken unmöglich macht und damit die Bildungschancen seiner Klassenkameraden nachhaltig beeinträchtigt? Das Recht auf an seinen Bedürfnissen orientierter Förderung, auch wenn dies bedeutet, dass die Erwachsenen ihre Aufmerksamkeit auf keinen anderen mehr richten dürfen? Oder was heißt Inklusion, wenn ein Schüler aufgrund fehlender Sprachkenntnisse dem Unterricht gar nicht folgen kann? Was, wenn andere Kinder Angst haben, zur Schule zu gehen, weil nicht sicherzustellen ist, dass Gegenstände durch die Klasse fliegen oder Mitschüler geschlagen werden? Die »pädagogische Verklausulierung«, die oftmals in hohlen Phrasen wie »Wir akzeptieren dich als Menschen, aber nicht dein Verhalten« ausgesprochen werden, ist mittlerweile

leer und abgedroschen und hilft uns im Alltag nicht weiter. Verkürzt heißt die über allem stehende Frage: Was, wenn die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Einzelnen bedeutet, massiv die Bedürfnisse anderer Gruppenmitglieder zu missachten (Wachtel 2010)?

An dieser Stelle haben wir es mit einer besonderen Problematik zu tun, die unserer Meinung nach die Inklusionsdebatte in Bezug auf unsere Zielgruppe erheblich erschwert: Wir sprechen von Inklusion als bedingungsloser Teilhabe, meinen aber in Wirklichkeit, der Mensch soll sich so schnell wie möglich (am besten natürlich ausgelöst durch unsere Trainingsprogramme) so verändern, dass er unseren Ansprüchen an sein Sozialverhalten genügt. Aber dies ist nun einmal in der Realität nicht so ohne weiteres herstellbar. Und wenn es nicht gelingt, werden die pädagogischen Systeme überfordert – das Kind »sprengt« das pädagogische System und lässt die Inklusion offenbar scheitern. Doch dies darf per Definition gar nicht passieren.

Und dann greifen die typischen schulischen Delegationsmechanismen: Suspendierung, Versetzung in eine andere Schule der gleichen Schulform, die massenhafte Zunahme sogenannter »Inklusions-Helfer« und Schulbegleiter, Klassenkonferenzen und, wenn alle Stricke reißen, das vonseiten der Jugendhilfe entwickelte System der Schulersatzmaßnahmen. Dort, wo das Förderschulsystem für den Schwerpunkt ESE (Emotionale und Soziale Entwicklung) erhalten blieb, sanken die Schülerzahlen nur unmerklich bei gleichzeitig steigenden Zahlen der in der Regelschule geförderten Kinder.

Aber, so die Überzeugung der Autoren: Es gibt keine Alternative zur Inklusion. Wir können die Schulpflicht nicht aufspalten in »für die Inklusion geeignete und nicht geeignete« Kinder und Jugendliche. Das Schulsystem in Deutschland kann und darf – so schreibt es die allgemeine Schulpflicht fest – nicht einfach Kinder und Jugendliche aus ihrem Zuständigkeitsbereich herausdelegieren. Das Format Unterricht reicht aber offenbar nicht aus, um Inklusion für alle Schüler, auch mit massiven störenden Verhaltensweisen, zu realisieren – insbesondere diese Kinder und Jugendlichen brauchen andere Zugangswege. Eine Entbindung von Unterrichtspflichtung kann eine enorme Entlastung in sich zuspitzenden Entwicklungsverläufen bedeuten. Vor allem wenn damit nicht einhergeht, dass das Schul- und Bildungssystem sich als »nicht zuständig« oder »überfordert« zurückzieht, sondern seine Verantwortung für die biografische Bildungsgeschichte und auch für den tagesstrukturierenden Aspekt, den der Schulbesuch ebenfalls bedeutet und dessen Wegfall häufig sogenannte »Straßenkarrieren« eröffnet, behält und sich kreativ am Einzelfall und nicht an einer wie auch immer garteten »Normalisierungstendenz« ausrichtet. Dieser Herausforderung möchten wir uns mit diesem Buch stellen.

Wir haben dieses Buch in der Logik aufgebaut, in der auch Kinder im Unterricht lernen: vom Konkreten zum Abstrakten. Im ersten Kapitel stellen wir Fallgeschichten vor, die in ihrem Verlauf so zu eskalieren drohten, dass eine Beschulung kaum noch möglich erschien. Es sind konkrete Beispiele, wie durch kreative und beharrliche Arbeit eskalierende Schulkarrieren im Einzelfall unterbrochen und gehalten werden

12 Prolog – darf es trotz Schulpflicht und Inklusion »Systemsprenger« geben?

konnten. Im zweiten Kapitel stellen wir Projekte vor – zwei aus Deutschland, eines aus Großbritannien – die versuchen, Antworten auf besonders herausfordernde Situationen mit Schülern zu finden. Von dort aus sollen im dritten Kapitel Setting-Elemente vorgestellt werden, die hilfreich sein können, um Schulen zu tragfähigeren Orten zu machen. Dabei ist das Spektrum bewusst breit gefächert, die Kunst liegt darin, die einzelnen Elemente nicht als Schubladen zu denken, sondern als integriert. Kapitel 4 stellt dann gruppenbezogene Rahmungen und Methoden vor, welche versuchen, die Gruppe im Sinne eines: »Wir schaffen das!« mit in den Prozess der Inklusion hineinzunehmen und somit einen belastbaren Rahmen zu schaffen. Denn jeder Lehrer weiß: In einer gut funktionierenden Gruppe kann auch ein schwieriger Schüler gehalten werden, während es in einer schwierigen Gruppensituation nicht viel braucht, um den Rahmen zu sprengen. Kapitel 5 stellt dann Methoden zum Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen in der Schule vor. Dabei prägen Methoden der Präsenzpädagogik sowie Feedback-Methoden dieses Kapitel. Im sechsten Kapitel nehmen wir dann – als Abstraktum – eine theoretische Einsortierung der vorgestellten Ansätze in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Ein Epilog – analog zu diesem einführenden Prolog – schließt unsere Spurensuche im Dschungel pädagogischer Sprengungsversuche schließlich ab.

1. Fallgeschichten »nicht schulfähiger« Problemsysteme

Beispiel 1: Tom

Tom wurde im September 2000 geboren. Bereits in seiner frühen Kindheit zeigte er ängstliche Verhaltensweisen und hatte große Freude an Rollenspielen. Im Rahmen von Ergo- und Spieltherapie wurde er zusätzlich gefördert. Tom zeigte sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule kaum Auffälligkeiten im Verhalten. Er spielte überwiegend alleine und ging seinen eigenen Interessen nach. Mit dem Wechsel zur Sekundarstufe I haben sich Toms Verhaltensweisen drastisch geändert. Er besucht nun die fünfte Klasse einer Gesamtschule und zeigt starke schulverweigernde Verhaltensweisen, die sich in tageweisem Fehlen mit elterlicher Zustimmung äußern. An diesen Tagen leidet Tom häufig an starken Bauch- oder Kopfschmerzen. Auf seine Mitschüler sowie Lehrkräfte wirkt er eher traurig-depressiv. Tom hat große Schwierigkeiten, sich in den Pausen auf dem Schulgelände aufzuhalten, er fühlt sich dort von seinen Mitschülern bedrängt. In solchen Situationen reagiert er sowohl seinen Lehrkräften als auch Mitschülern gegenüber häufig aggressiv, da er kaum über Strategien im Umgang mit Gleichaltrigen verfügt. Er verhält sich beiden gegenüber meistens recht überheblich. Tom hat große Schwierigkeiten, dem Unterricht in offenen Unterrichtssituationen mit hohem Gesprächsanteil zu folgen und wird dann zunehmend motorisch unruhiger. Aufforderungen seitens der Lehrkräfte, dass er sich konzentrieren und mitmachen solle, führen zu impulsiven Ausbrüchen, die häufig das Verlassen des Unterrichts zufolge haben. Seine abwertende Haltung Lehrkräften gegenüber bringt er vor allem dann zum Ausdruck, wenn er korrigiert wird. Nachdem er im Physik-Unterricht zum Thema »Magnetismus« seine Versuchsergebnisse nicht den Vorgaben entsprechend dokumentiert hatte und gebeten wurde, diese nochmal zu überarbeiten, verlor er völlig die Kontrolle und schmiss seinen Stuhl durch das Klassenzimmer. Der Ausschluss vom Unterricht gemäß den Vorgaben einer Klassenkonferenz für eine Woche war die Folge. Diese Art von Problemverhalten zeigt Tom vor allem an Schultagen, in denen er häufigem Fachlehrkraft- und Raumwechsel ausgesetzt ist. Tom hat eine besondere Begabung für Sprache und ist sehr eloquent und kann sich mühelos stundenlang alleine mit Texten beschäftigen. Er zeigt besondere Fähigkeiten darin, sich Gedichte und Geschichten zu merken und diese stundenlang zu rezipieren. Erhält er in diesen Situationen nicht die gewünschte Aufmerksamkeit seitens seiner Lehrkräfte, reagierte er mit starker Angst, teilweise sogar Panikattacken. Dann flüchtet er weinend aus dem Klassenzimmer. Er wird von den Lehrkräften als kaum erreichbar beschrieben, als würde er in einer Art Parallelwelt leben. Er benötigt viel Zuspruch und eine ruhige Arbeitsatmosphäre, um sich auf Lernprozesse einlassen zu können. Tom hat

14 Fallgeschichten »nicht schulfähiger« Problemsysteme

große Probleme in der Handlungsplanung und wird durch komplexe Arbeitsaufträge – vor allen in unvorhersehbaren, offenen Situationen – massiv überfordert. Zudem scheint er ein starkes Bedürfnis nach klaren Strukturen und Rückzugsmöglichkeiten zu haben.

Ein weiterer massiver Angriff auf eine Lehrkraft im Kunstunterricht hatte nicht nur einen längeren Schulausschluss zur Folge, sondern ebenfalls eine stationäre Behandlung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Im Rahmen der kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik wurde die Diagnose Asperger-Syndrom gestellt. Es wurde empfohlen, Tom anfänglich nur an drei Schultagen jeweils stundenweise zu beschulen. Mit zunehmender Belastbarkeit sollte sich die Beschulung sukzessive innerhalb von zwei Monaten auf die ganze Schulwoche steigern. Ihm wurde ebenfalls die Unterstützung eines Schulbegleiters zugesprochen, der ihn im schulischen Alltag und bei der Bewältigung herausfordernder Situationen unterstützen soll. Nach wenigen Tagen kam es trotz der Schulbegleitung zu ähnlichen Eskalationen im Unterricht. Um einen mittelfristigen Schulausschluss zu vermeiden, scheint es nunmehr unerlässlich, didaktisch-methodische Konsequenzen in der Strukturierung des Unterrichts, der methodischen Differenzierung und der Bereitstellung individueller Hilfen für Tom zu realisieren. Denn die Schule ist der Ort, an dem Tom die Hälfte seines Tages verbringt.

Es stellt sich hier nicht die Frage, wie lange diese Situation für alle Beteiligten haltbar ist und getragen wird bzw. wann eine Belastungsgrenze erreicht ist. Vielmehr steht die Frage im Raum, welche pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten man als Lehrkraft umsetzen kann, um den Schulalltag sowohl für Tom als auch für die Lehrkraft selbst angenehmer zu gestalten. Wie kann also eine Umgebung geschaffen werden, an der sich Tom individuell einbringen und somit am Schulleben partizipieren kann?

Beispiel 2: Nina

Als Nina im Alter von 13 Jahren eines Tages nicht mehr nach Hause kam, meldete ihre Mutter ihre Tochter bei der Polizei als vermisst. Eine durch die Polizei initiierte Handyortung ergab, dass sich Nina in einem 40 Kilometer entfernten Ort aufhielt. Als Nina einen Tag später wieder nach Hause kam, behauptete sie erstmal, sie sei bei einer Freundin gewesen. Die Mutter ließ sie zunächst in Ruhe auf ihr Zimmer gehen und entschuldigte sie für den nächsten Tag in der Schule. Es stellte sich heraus, dass Nina seit einiger Zeit regelmäßig Kontakt zu einem viel älteren Mann hatte, den sie über eine »Dating-App« kennengelernt hatte. Beim ersten Treffen wurde sie von diesem zum Geschlechtsverkehr gezwungen. Im Rahmen einer polizeilichen Anhörung in den Tagen danach sowie nach einer ausführlichen Klärung der Situation durch das Jugendamt bestätigten beide Stellen, dass Nina vergewaltigt wurde; dies verifizierte sich auch im weiteren Verlauf der Klärung der Situation. Die Mutter stimmte zum Schutze von Nina einer stationären Unterbringung zu. Nina wurde erst einmal in einer Mädchengruppe untergebracht. Nina gab dort an, dass sie sich mindestens zweimal mit

diesem Mann getroffen habe und meinte zunächst auch, dass sie mit ihm einvernehmlichen Geschlechtsverkehr gehabt habe. Weiteren Berichten des Kinderschutzdienstes zufolge war erkennbar, dass Nina den Täter aufgrund eines emotionalen Abhängigkeitsverhältnisses idealisierte. Sie beschrieb die Treffen eher aus der Perspektive einer Beobachterin, außerdem gab sie an, dass sie große Erinnerungslücken habe. Zum Jahresende wurde der Täter zu einer Straftat verurteilt. Im Rahmen des Hilfeverlaufs gelang es Nina, zu erkennen, dass der Täter für sein gesetzeswidriges Verhalten bestraft werden musste. Nina wurde schließlich in die intensivpädagogische Wohngruppe einer Jugendhilfeeinrichtung überführt. Dort zeigte Nina – mehreren Berichten zufolge – deutliche grenzüberschreitende und regelverletzende Verhaltensweisen, die teilweise von der Mutter geduldet und toleriert wurden. Im Einvernehmen mit allen Beteiligten wurde Nina dort Mitte des Jahres 2015 entlassen. Die Zeit danach war vor allem geprägt durch einen ständigen Wechsel zwischen der stationären Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung als auch in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Während der Zeit der stationären Unterbringung ereigneten sich wiederholende Vergewaltigungserfahrungen mit anderen älteren Männern, die sie teilweise über andere Bekannte im Bahnhofsmilieu kennenlernte. Nach eigener Aussage begab sich Nina gezielt in Situationen mit Männern, die von einem solchen straffälligen Verhalten gefährdet waren. Des Weiteren begab sich Nina mehrfach in eskalierende Situationen mit der Polizei, in denen sie in Handschellen zur Einrichtung abgeführt wurde. Bis zu fünf Beamte waren zur Sicherstellung einer kontrollierten Situation notwendig. Diese Eskalationsprozesse gipfelten in mehreren Suizidversuchen in der Öffentlichkeit.

Neben der Betrachtung der außerschulischen Situation ist im Rahmen dieses Buches vor allem die Berücksichtigung der schulischen Situation von Nina bedeutsam. Die Schule spielt in Ninas Leben, besonders nach der ersten Vergewaltigung, eine besonders herausfordernde Rolle. Über mehrere Jahre hinweg sammelte Nina unterschiedliche Mobbing- bzw. Bullyingerfahrungen. Klassenmitglieder fanden beispielsweise freizügige Bilder von Nina im Netz (die sie dort selbst eingestellt hatte) und teilten diese mit anderen. Von dieser Situation ausgehend entwickelte Nina Schulängste, die unter anderem dazu führten, dass sie nur noch selten die Schule besuchte. Die Schulversäumnisse häuften sich. Des Weiteren zeigte Nina in diesem Zusammenhang massiv störende Verhaltensweisen, die mit Suspendierungen seitens der Schule sanktioniert wurden. Erst im Laufe des diagnostischen Prozesses wurde durch die Gutachter eine Befreiung von der Schulpflicht initiiert, da der Schulbesuch einen zusätzlichen Stressor für Nina darstellte und zur Entstehung von eskalierenden Situationen beitrug. Schulleistungen und andere schulische Anforderungen hatten in diesem Zusammenhang keine Bedeutung mehr, da Nina zu sehr mit ihrer mittlerweile entstandenen Schulangst/Schulphobie beschäftigt war und sich auf Anforderungen der Schule nicht mehr einlassen konnte. Der Lebensraum Schule war für Nina sehr negativ besetzt. Diese Angst und die daraus entstehenden Folgen zeigen sich auch in dieser beschriebenen Szene: In einer Situation wurde Nina seitens der Mitarbeiter der Jugendenschutzstelle morgens zum Schulbesuch aufgefordert. Dieser Aufforderung ging

Nina jedoch nicht nach, sie reagierte mit Flucht aus der Einrichtung. Dabei kündigte sie einen Suizidversuch an und informierte eine gute Freundin mit ihrem Handy über diesen Plan. Nina versuchte sich tatsächlich selbst zu töten, indem sie einen Suizidversuch auf einer Bahnstrecke wählte. Sie blockierte die Bahnstrecke zwischen zwei Orten und legte den kompletten Schienenverkehr der Region lahm. In der Zwischenzeit wurde bereits die Polizei, die Deutsche Bahn AG sowie der Notdienst verständigt. Das Eingreifen der Sanitäter und der Polizeibeamten forderte Nina heraus, da sie mit Nina in die Konfrontation gingen, und Nina wurde deshalb direkt zur Krisenintervention in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen. Diese Szene zeigt nur eine Beispielsituation, in der sich Nina selbst in Gefahrensituationen begab, und anhand der das Muster deutlich wurde, dass sie glaubt, dass nur sie selbst sich retten kann. Sowohl die Eskalationssituationen mit der Polizei als auch die eskalierenden Reaktionen von Nina auf die Anforderung, zur Schule zu gehen, zeigen, welche Bewältigungsstrategien und Handlungsmuster Nina entwickelt hat, damit die einzelnen Situationen für sie selbst kontrollierbar sind.

Die Frage, die sich aus der Beschreibung der Hilfekarriere von Nina aus schulischer Perspektive nun stellt, ist, wie sich Nina wieder auf die Schule einlassen kann. Wie kann Schule wieder einen einigermaßen sicheren Ort für Nina darstellen und welche Formen einer kleinschrittigen Rückführung an den schulischen Kontext könnten dabei helfen? Wie muss sich Schule bzw. müssen/können sich die Lehrkräfte verhalten und mit erneut auftretenden Eskalationssituationen umgehen? Wie im weiteren Verlauf des Buches deutlich wird, muss dabei sowohl der übergeordneten Frage nachgegangen werden, welche Bedingungen geschaffen werden, damit sich Nina wieder sicher im schulischen Kontext fühlt, jedoch auch, welche Aspekte dazu beitragen können, damit sich Lehrkräfte (emotional) sicher im Umgang mit Ninas Situationen fühlen.