

Konzept zum Eltern-Mentoring
im
Rahmen des Modellprojektes Mo.Ki „*inklusive*“
Das Kind im Blick

Dorothe Schmitt

Sandra Stollenwerk-Blaschek

Fachstellen im Projekt Mo.Ki „*inklusive*“

- (1) Ausgangslage
- (2) Unser Selbstverständnis als Mentor*innen für Eltern
- (3) Die vier Elemente des Eltern-Mentorings von Mo.Ki „*inklusive*“
- (4) Standards
- (5) Anhänge: Materialien
- (6) Literatur

1. Ausgangslage

Das Modellprojekt Mo.Ki „*inklusive*“ der Bergischen Diakonie, finanziert durch die Stiftung Wohlfahrtspflege NRW, nimmt im schulischen Kontext Kinder in den Blick, die sich in psychosozialen Risikolagen befinden und/oder einen besonderen Förderbedarf in der emotionalen und/oder sozialen Entwicklung aufweisen und/oder sonderpädagogisch nicht gefördert werden. Der präventive Ansatz spielt in unserer Arbeit eine wichtige Rolle, um frühzeitig dem Kind die Teilhabe am schulischen Alltag zu ermöglichen und im gesamten Umfeld des Kindes, die dafür erforderlichen Ressourcen zu aktivieren.

Mo.Ki „*inklusive*“ ist ein weiterentwickelter Baustein der kommunalen Präventionskette der Stadt Monheim am Rhein. In dem Projekt verbindet sich der Leitgedanke dieses Präventionsansatzes mit dem Leitbild der Bergischen Diakonie, den Menschen (das Kind) in den Mittelpunkt des professionellen Handelns zu stellen und konsequent aus der Perspektive des Kindes zu denken. Sie wahrzunehmen in ihren individuellen Stärken, ihrer unveräußerlichen Würde und in ihrem Recht auf Lebensqualität.¹ Jedes Kind² und seine Familie soll frühzeitig und wertschätzend unterstützt werden. So können Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten für alle sichergestellt werden.

Die Haltungen von gegenseitigem Respekt und partnerschaftlichem Miteinander sowie eine Lösungs- und Ressourcenorientierung mit der Einstellung: „Stärken und Schwächen“³, die in beiden Leitbildern vertreten werden, spiegeln sich unmittelbar in der systemischen Grundhaltung wider, wie sie im Rahmen der Arbeit von Mo.Ki „*inklusive*“ angestrebt wird.

¹ vgl. https://www.bergische-diakonie.de/fileadmin/user_upload/Bergische_Diakonie/Ueber_uns/Leitbild_BDA.pdf, Zugriff 09.02.2022

² Im folgenden Text sind mit Kindern immer auch Jugendliche mitgemeint.

³ vgl. https://www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente_NEU/51_Kinder_Jugend_Familie/05_MoKi/2017_Praeventionsleitbild.pdf

Die Schule ist eine der drei Institutionen, die ein Kind in den ersten 10 bis 12 Lebensjahren entscheidend prägen und die zu einem Lebensraum wird, der dem Kind vielfältige soziale und emotionale Herausforderungen und Entwicklungschancen bietet.⁴ Wie ein Kind diese Herausforderungen und Chancen für sich wahrnimmt und bewältigt hängt nicht zuletzt von seinem familiären Hintergrund und seinen frühen Bindungserfahrungen ab, denn Kinder tragen frühe Bindungsmuster in neue Beziehungen hinein.⁵

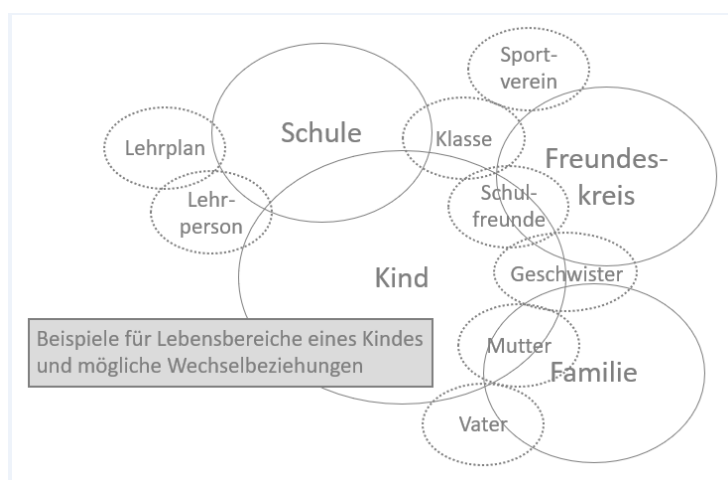


Abb. 1 Modell nach Bronfenbrenner⁶, eigene Abbildung

Sind die Eltern in der Lage, die Grundbedürfnisse ihres Kindes wahrzunehmen und zuverlässig zu beantworten, wird das Kind voll Vertrauen und Zuversicht in die Welt gehen. Dies stellt die Blaupause für alle Erfahrungen des Kindes in Bezug auf Bindung und Beziehung dar, die es im weiteren Verlauf seines Lebens machen wird.

Wenn Kinder in den der Familie unmittelbar nachfolgenden Institutionen Anpassungsstörungen entwickeln, geht der Blick stets zu der ersten prägenden Institution zurück und fragt danach: „Welche Grundbedürfnisse des Kindes konnten/können bisher nicht ausreichend beantwortet werden? Was konnte/kann von dem Kind in Bezug auf z. B. sichere Bindung, Autonomie, Orientierung und Selbstwert, nicht erfahren oder noch nicht gelernt werden?“

Zu den Bausteinen des Mo.Ki „inklusive“-Konzeptes gehört das Qualifizierungsprogramm PEARL „inklusive“ der Heilpädagogischen Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung e. V. Ein entscheidendes

⁴ vgl. Textor, M., Zugriff 27.10.2021

⁵ vgl. Koch, C., Zugriff: 27.09.2021

⁶ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner; Zugriff 20.04.222

Element innerhalb von PEARL „inklusive“ ist der sogenannte „Entwicklungs-Hocker“ nach Grawes Grundbedürfnismodell.⁷ Darin wird der Wahrnehmung und der angemessenen Befriedigung der Grundbedürfnisse, insbesondere dem der Bindung, eine grundlegende Bedeutung für die Entwicklungschancen der Kinder beigemessen.⁸ Es zeigt sich, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse direkten Einfluss auf schulisches Verhalten hat. (vgl. Mo.Ki „inklusive“ Qualifizierungs- und Begleitkonzept PEARL „inklusive“)

Auch in anderen Quellen wird auf die positiven Auswirkungen von Bindung auf das Lernverhalten von Kindern hingewiesen.^{9 10}

Das Projekt Mo.Ki „inklusive“ versteht aus dem systemischen Blickwinkel heraus die Anpassungsstörungen des Kindes als Ausdruck mangelnder Befriedigung seiner Grundbedürfnisse. Es entwickelt ein zwar dysfunktionales, möglicherweise eingeschränktes Bewältigungsmuster, um im Schulalltag mit seinen vielfältigen Herausforderungen im sozialen, emotionalen und akademischen Bereich bestehen zu können. Diese Anpassungsleistung wird vom Kind in vielen Fällen ohne Unterstützung von außen erbracht, was eine Überforderung darstellt und zu eskalierenden Entwicklungen führen kann, die einen Schulbesuch oder die Beschulung erschweren bis unmöglich erscheinen lassen.

Das Projekt Mo.Ki „inklusive“ bietet nicht nur diesen Kindern Unterstützung an, sondern bezieht das gesamte familiäre System partnerschaftlich mit ein.

2. Unser Selbstverständnis als Mentor*innen für Eltern

Im Rahmen unseres Selbstverständnisses betrachten wir die Eltern als eigentliche Expert*innen für ihre Kinder. Wir trauen ihnen zu, dass die Eltern und Familien über ausreichende Stärken und Ressourcen innerhalb ihres Erfahrungsbereiches verfügen, um Schwierigkeiten zu überwinden. Aus dieser Perspektive betrachten wir unsere Rolle an ihrer Seite als Mentor*innen und nicht als „die Fachexperten“. Unsere Aufgabe ist es ebenso, alle Beteiligten miteinander in Kontakt zu bringen, um deren Entwicklungsprozess auf Augenhöhe zu unterstützen und zu begleiten.¹¹

Als Mentor*innen bieten wir Eltern unsere Erfahrungen, unsere alternativen Sichtweisen und unser

⁷ vgl. Ritschel A, Döpfner M, Schürmann S, Plück J., Meyer H., Schöttel M., Ravens-Sieberer U., Roessner V., Banaschewski T., Götz-Dorten A., Kölsch M., Treier A., Hanisch C., 2021

⁸ vgl. Ebd.

⁹ vgl. Koch, C., Zugriff: 27.10.2021

¹⁰ vgl. Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M. C., 2020

¹¹ vgl. Hergenhan, A. 2015

Fachwissen an, um innerhalb der Familie eine Entwicklung zu fördern, die dazu beiträgt, dass die psychischen Grundbedürfnisse des Kindes in Schule und Elternhaus befriedigt werden.¹²

Oft können die Familien ihre Stärken und Ressourcen nicht sehen und darauf zurückgreifen, da sie außerhalb ihres Interpretations- und Denkraumens liegen. Wenn Eltern und Kinder im Rahmen des Mentorings beginnen, sich als kompetent und erfolgreich zu erleben, entwickeln sie neue Sichtweisen von sich selbst, die es ihnen wiederum erlauben, Alternativen zum bisherigen Verhalten zu finden und zu leben.

¹² vgl. Definition „Mentoring“, <https://de.wikipedia.org/wiki/Mentoring>, Zugriff 27.09.2021

3. Die vier Elemente des Eltern-Mentorings von Mo.Ki. „inklusive“

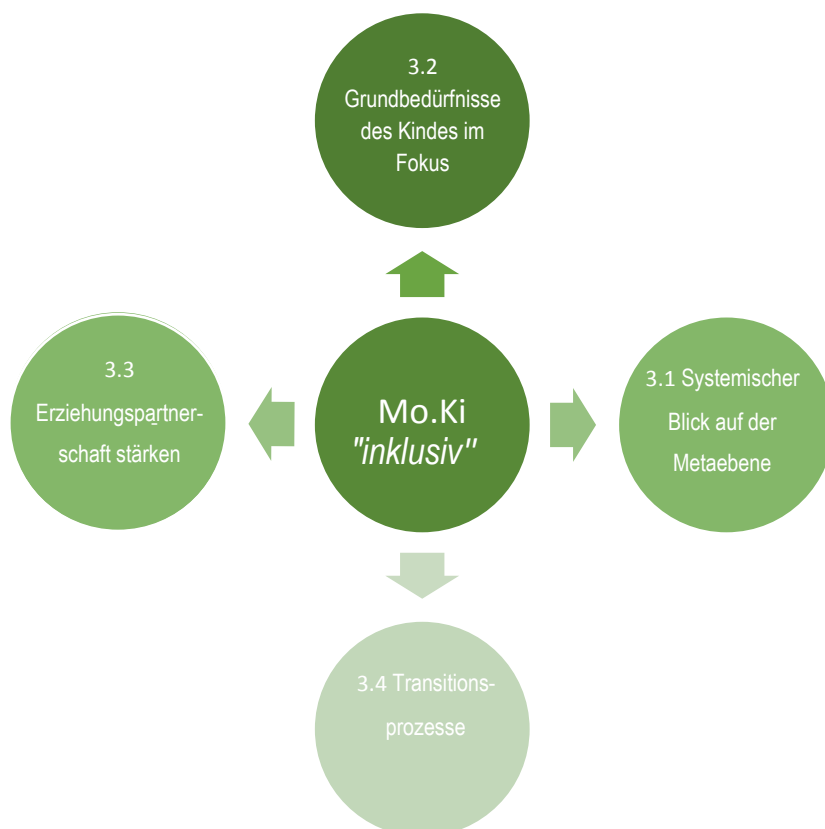


Abb. 2 : Konzept Mo.Ki „inklusive“ eigene Abbildung

3.1 Systemischer Blick auf der Metaebene

Der Blick auf das Kind und seine Familie durch die systemtheoretische Brille eröffnet eine alternative Sichtweise zu ihren bisher gewählten Bewältigungsstrategien.

Zunächst gilt es, das System Familie als Ganzes mit all seinen Werten, Normen, Strukturen und Interaktionsmustern kennen und verstehen zu lernen und ihre bisherige Art und Weise mit Herausforderungen umzugehen, anzuerkennen und zu würdigen. Das Augenmerk auf die Beziehungen untereinander und die Interaktionen miteinander zu richten spielt dabei eine zentrale Rolle. Grundlegend im Kontakt mit der Familie sind die Allparteilichkeit der Berater*innen und die konsequente Hinführung zu einer Orientierung an den Stärken, Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten innerhalb der Familie. Kleinste Erfolge und positive Ausnahmen werden sichtbar gemacht, denn kleine Veränderungen können größere nach sich ziehen.

Dieser Perspektivwechsel vom Problem und dessen Ursache hin zu möglichen Lösungen und erreichbaren Zielvorstellungen und einer konkreten Auftragsklärung mit der Familie, kann zu einem Gefühl der Entlastung und Hoffnung beitragen und Mut machen - hin zu mehr Selbstwirksamkeitserleben und Selbstverantwortung. Veränderung von Verhalten wird nicht allein in der Verantwortung des Einzelnen - vor allem nicht in der Verantwortung des Kindes - belassen, sondern wird im Zusammenhang mit Rückkoppelungsschleifen oder Veränderungen von (Umwelt-)Bedingungen gesehen. So kann ein kreatives Klima innerhalb der Familie entstehen, das Ausprobieren und Fehler zulässt und das den Einzelnen aus z. T. lang andauernden oder festgefahrenen Mustern entlässt.

Wenn dagegen im Kontakt mit den Familien der Fokus auf elterlichem Versagen oder kindlicher Pathologie liegt oder die Familie in ihrem Selbstverständnis nicht erreicht werden kann, kann dies einem erfolgreichen Arbeiten zuwiderlaufen. Um sich von eigenen Gefühlen des Versagens zu entlasten, wird von der Familie nicht selten die Meinung der Expert*innen in Frage gestellt oder ausschließlich auf die Diagnose des Kindes konzentriert, für deren Heilung andere (Expert*innen) verantwortlich sind. Die Interventionen werden von der Familie bewusst oder unbewusst innerlich boykottiert und die Schuldfrage (an Expert*innen) externalisiert. So können viele individuell gekonnte und fachlich angemessene Interaktionen letztlich ins Leere laufen.

3.2 Grundbedürfnisse des Kindes im Fokus

In Referenz zum Modell des „Entwicklungs-Hockers“ der psychischen Grundbedürfnisse¹³ geht es in der Elternarbeit von Mo.Ki „inklusive“ darum, im Dialog mit den Eltern herauszufinden, ob sich die Grundbedürfnisse des Kindes in seinen unterschiedlichen Lebenswelten im Gleichgewicht befinden bzw. ausreichend befriedigt werden. Zu den Grundbedürfnissen des Kindes gehört, dass es ein angemessenes Bindungsverhalten zu Erwachsenen erlebt, das ihm Struktur und Orientierung gibt, dass es selbst ein angemessenes Bindungsverhalten zeigt und dass es Möglichkeiten erhält den eigenen Selbstwert zu stärken, Selbstschutz zu erfahren und Lust zu empfinden.

Mo.Ki „inklusive“ bietet den Mitarbeiter*innen der Antragsfreien Jugendhilfe (AJH) die Möglichkeit, das Kind sowohl in der Schule als auch zu Hause und im Freizeitbereich zu erleben. So kann in diesen unterschiedlichen Kontexten wahrgenommen werden, ob sich die Grundbedürfnisse des Kindes ausreichend in Balance befinden.

¹³ vgl. Ritschel A, Döpfner M, Schürmann S, Plück J., Meyer H., Schottel M., Ravens-Sieberer U., Roessner V., Banaschewski T., Görtz-Dorten A., Kölch M., Treier A., Hanisch C., 2021

„Wenn Eltern ihre Kinder liebevoll versorgen, sich um sie kümmern, eine gute Tagesstruktur schaffen, mit ihnen sprechen, spielen und kuscheln, legen sie bereits die Basis für die Bildungs- und Leistungsentwicklung. Durch all das, was Eltern tun, entsteht Bindung und Beziehungsfähigkeit, Selbst-, Sozial- und Sprachkompetenz, entfalten sich die genetischen Potentiale der Intelligenz. Dies sind nicht nur Vorleistungen für, sondern das ist Bildung. Ohne sie fehlen Kindern Grundlagen für die Teilhabe an formalen Bildungsprozessen in Bildungseinrichtungen. All das, was Eltern für und mit ihren Kindern tun, wie sie ihre Beziehung gestalten, bildet untrennbar miteinander verwobene Anteile elterlicher Rollen und elterlichen Handelns. Mütter und Väter sind Betreuer ihrer Kinder, die Erzieher ihrer Persönlichkeit und sie sind auch „Bildner“. Damit legen sie das Fundament für die schulische Performance ihrer Kinder.“¹⁴

Sichere Bindung bildet die Grundlage für neugierige Exploration der Umwelt und kompetenter Bewältigung, auch schulischer Herausforderungen.

Mit Hilfe konkreter Fragestellungen kann der Austausch innerhalb und mit der Familie gelingen, um zu explorieren, ob und wie die Grundbedürfnisse des Kindes wahrgenommen und ausreichend befriedigt werden.

Dazu gehören eine erste familiäre Diagnostik mittels Genogramm und/oder Netzwerkkarte, die Erfassung der Ressourcen innerhalb des Systems und der bereits von der Familie geleisteten Lösungsansätze im Umgang mit dem Problem. In dieser Phase des Kennenlernens geht es für die Mentor*in vor allem darum im Dialog und im Erleben der Familie miteinander erste direkte und indirekte Anhaltspunkte zu erhalten, um sich der inneren Logik des Systems zu nähern und es bestmöglich zu verstehen.

Die psychosoziale Diagnostik und Auftragsklärung umfasst folgende Fragestellungen:

Wie sieht sich die Familie selbst in Bezug auf die Wahrnehmung und Erfüllung der Grundbedürfnisse aller?

Grundbedürfnis Bindung und Beziehung:

Wie sehen die Kommunikation und die Interaktionen untereinander aus? Welches Bindungsmuster liegt vor?

Wie wird in der Familie mit (starken) Gefühlen umgegangen?

¹⁴ Bartschner, M., Hurrelmann, K., 2020

Grundbedürfnis Regeln, Strukturen, Orientierung:

Wie sehen die Regeln und Strukturen innerhalb der Familie aus? Von wem werden sie aufgestellt und verhandelt? Wie durchgesetzt? Welche Konsequenzen gibt es? Sehen sich die Eltern als Vorbild ihrer Kinder? Gibt es ausreichend Schlaf, angemessenen Medienkonsum, gesunde Ernährung?

Aus welchen Kraftquellen und Werten schöpft die Familie? Welche Glaubenssätze liegen den Handlungen zugrunde?

Grundbedürfnis Selbstwertstärkung:

Wie und womit werden die Selbstständigkeit und die Selbstverantwortung des Kindes unterstützt?

Grundbedürfnis Lust/Unlustvermeidung:

Gibt es Spaß und Anregung? Gemeinschaftliche Aktionen? Zeit füreinander? Rituale, Feste und Feiern? Werden Talente, Vorlieben und Interessen gesehen und gefördert?

Mit den erfassten Informationen kann die Hilfe konkreter formuliert und Vorgehensweisen und Methoden zur Erfüllung der Grundbedürfnisse des Kindes unterstützt werden.

Dies geschieht in sich ergänzenden Formen von Elternarbeit:

„Kooperative Elternarbeit“

- Alltagspraktische Unterstützung, z. B. in Bezug auf Selbstständigkeitsentwicklung
- Austausch mit ergänzenden Hilfsangeboten, wie Ergotherapeut*innen, Lerntherapeut*innen, Psychotherapeut*innen
- Weitergabe von Informationen aus dem Schulalltag
- Begleitung von Gesprächen an/mit der Schule

„Beratende Elternarbeit“

- In diesem Rahmen finden die familiäre Diagnostik und eine Auftragsklärung für die Antragsfreie Jugendhilfe (AJH) statt.
- Dazu gehört auch (wenn gewünscht) die Begleitung/Beratung zu ergänzenden Hilfen (Testungen, Therapien etc.), Erziehungsberatung, Etablierung von Verstärkerplänen (in Kooperation mit Schule) oder Unterstützung zur Anbindung und Vernetzung im Sozialraum.

Familietherapie

- Erfordert die Situation des Kindes nicht nur eine pädagogische Hilfe oder eine Brückenfunktion durch die AJH, bieten wir eine therapeutische Hilfe in Form einer Familientherapie an.

3.3 Erziehungspartnerschaft stärken

Erziehungspartnerschaft meint die gemeinsame Verantwortung von Eltern, Lehrer*innen und Erzieher*innen für die Erziehung des Kindes. Dieser gemeinsame Erziehungsauftrag ist explizit im Schulgesetz des Landes NRW begründet und somit Auftrag der Schule.¹⁵ Je mehr Familie im Rahmen von Erziehung als Co-Produzent von Bildung wahrgenommen wird und je intensiver die Kooperation mit der Familie wird, umso mehr müssen Lehrer*innen und Erzieher*innen ihre Bildungsziele mit den Eltern abstimmen.¹⁶

Eine kontinuierliche Begegnung und die Öffnung füreinander erleichtert den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, in dem Informationen ausgetauscht werden können über Verhalten, Entwicklung und Erziehung des Kindes im jeweiligen System, aber auch unangenehme und schwierige Themen besprochen werden können. Eltern, Lehrer*innen und Erzieher*innen versuchen ihre Erziehungsziele, -methoden und -bemühungen aufeinander abzustimmen und den Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten. Dies schafft die Möglichkeit, weg von einer am Problem orientierten Kommunikation hin zu partnerschaftlich gefundenen Lösungen zu kommen und gegenseitige Vorannahmen abzubauen. Beide Seiten fühlen sich aus ihrer eigenen Rolle heraus gemeinschaftlich verantwortlich für die Entwicklung des Kindes.¹⁷

Im Projekt Mo.Ki „inklusive“ sind wir im Rahmen unserer Elternarbeit bestrebt, den Dialog zwischen diesen Beteiligten zu fördern und zu unterstützen.

Jedoch kann dieser gewünschte partnerschaftliche Erziehungsauftrag durch verschiedene Einflüsse und Vorannahmen erschwert sein:

- Eltern und Lehrer*innen/Erzieher*innen empfinden möglicherweise gleichermaßen, dass sie nicht ausreichend Informationen über das Kind erhalten.

¹⁵ vgl. Schulgesetz NRW, Zugriff 06.10.2021

¹⁶ Textor, Martin R., Zugriff 27.10.2021

¹⁷ ebd.

- Eltern können den Kontakt scheuen, da sie ein „Gefälle“ zwischen sich und den Lehrer*innen/Erzieher*innen wahrnehmen, das sich z. B. in deren Sprache oder einer „Mittelschicht-Orientierung“ äußert.¹⁸
- Eltern fühlen sich wegen der Notenbeurteilung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte abhängig, da diese über den Schulerfolg und somit über die Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden.¹⁹
- Eltern und Lehrer*innen kommunizieren meist vorwiegend miteinander auf einer problem- bzw. leistungsorientierten Ebene und verlieren die Bedürfnisse des Kindes leicht aus dem Blick. Zudem fördert die Fokussierung auf Problemlagen die Ausgrenzung von Kindern *und* Eltern.
- Lehrer*innen fordern manchmal mehr Unterstützung seitens der Eltern ein, ohne zu wissen/wissen zu können, ob die Eltern dies aktiv leisten können.
- Lehrer und Eltern haben unterschiedliche Wahrnehmungen zum Entwicklungsstand des Kindes.
- Eltern, Lehrer und Kinder haben ein unterschiedliches Problembewusstsein.
- Eltern und Lehrer haben unterschiedliche eigene Schulerfahrung aus der sich der Zugang zum Schulsystem ergibt.
- Um ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufbauen zu können braucht es ein geeignetes Setting, wie z. B. Zeit und geeignete Räumlichkeiten.

Indem wir uns im Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“ in beiden Lebenswelten des Kindes in einer neutralen Position befinden, sind wir in der besonderen Situation, beide Seiten, Schule und Elternhaus, in ihrem Bemühen um ein partnerschaftliches Miteinander unterstützen und fördern zu können.

Im Rahmen der multiprofessionellen Beratungen im schulischen Kontext können wir eine neue alternative Sichtweise auf das elterliche Handeln einbringen und so eine „positiv kooperierende Beziehung“²⁰ zwischen Schule und Elternhaus fördern.

Im Rahmen der Elterngespräche können wir schulische Abläufe, Strukturen und Handeln der Lehrpersonen erläutern und übersetzen. Wir können Eltern ein Feedback über das Verhalten ihres Kindes in der Schule geben und gleichzeitig den Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften, um zusätzliche Perspektiven zu erweitern. Die AJH bietet für Eltern so einen Einblick in einen Teil der Lebenswelt ihres Kindes, der ihnen in dieser Form häufig verschlossen bleibt. Ebenso ermöglicht sie den Lehrkräften mehr Einblick in die häusliche Situation des Kindes zu erhalten.

¹⁸ vgl. Killus, D., Paseka, A., 2020

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ Hagens, J., 2015

Wir können uns Zeit nehmen für die Anliegen der Kinder und ihrer Familien.

Im moderierten Gespräch zwischen Eltern und Lehrer*innen/Erzieher*innen können wir die gemeinsame Sicht auf das Kind stärken und über „den Austausch von Informationen über Verhalten, Entwicklung und Erziehung des Kindes im jeweiligen System“²¹ hinausgehen.

Die Zielvereinbarungsgespräche (ZVGs) der AJH gehen noch einen Schritt weiter. Diese fördern ein gemeinsames, abgestimmtes Vorgehen und Handeln von Elternhaus und Schule im Sinne des Kindes. Die Beteiligten treffen, zusammen mit dem Kind, gemeinsame Absprachen und Ziele, um „den Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten und sich gegenseitig zu unterstützen.“²² Entgegen den üblichen Elterngesprächen im System Schule, ist das Kind gleichberechtigter Partner in den Absprachen zwischen Schule, Elternhaus und AJH. Dies ist ansonsten selten der Fall.²³

3.4 Transitionsprozesse

Transition als Fachbegriff (lat. transitus= Übergang, Durchgang) bezeichnet grundsätzlich die Übergänge im Leben, die bewältigt werden müssen. In Bezug auf unser Projekt ist dies auf die Übergänge des Kindes und der Eltern zwischen Bildungseinrichtungen zu sehen.

Das Projekt Mo.Ki „inklusive“ begleitet die Übergangssituationen eines Kindes, das sich in einer psychosozialen Risikolage befindet, z. B. von der Kita zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule und zwischen Regelschule und Förderschule. Diese sensible Zeit stellt oft nicht nur für das Kind selbst, sondern auch für das gesamte familiäre System eine Herausforderung dar. Es werden Anforderungen an das Selbstkonzept, an Beziehungen und den familiären Alltag gestellt.²⁴ Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als ein Prozess zu verstehen, der gemeinsam von allen Beteiligten zu leisten ist. Transition ist somit eine *Kompetenz des sozialen Systems*, das den Übergang für das Kind und mit dem Kind gestaltet und nicht eine Kompetenz des Kindes alleine²⁵.

Die Transitionsforschung basiert auf den Grundlagen dreier unterschiedlicher Richtungen:

- Übergänge als Entwicklungsaufgabe des Kindes, um durch deren Bewältigung Fähigkeiten und Kompetenzen erlangen zu können. (Konzept der Entwicklungsaufgaben)

²¹ Textor, M., Zugriff 27.10.2021

²² ebd.

²³ vgl. Killus, D., Paseka, A., 2020

²⁴ vgl. Griebel, W. 2020

²⁵ vgl. ebd., Seite 6

-
- Übergänge brauchen eine sichere Bindung des Kindes. (Bindungstheorie)
 - Gelingen Übergänge nicht, entsteht Stress, der Kinder (Eltern) überfordert. (Stresstheorien)²⁶

In Referenz zu diesen Theorien betrachtet Mo.Ki „*inklusive*“ die Übergangsgestaltung als Bewältigung von Diskontinuitäten, die vor allem als Entwicklungschancen gesehen werden.

Basierend auf den Aufgabenfeldern der AJH von Mo.Ki „*inklusive*“ unterstützt das Projekt schwerpunktmäßig Familien, die sich in unterschiedlichen Übergangssituationen befinden.

Das Projekt versteht seine Tätigkeit als Brückenfunktion zwischen verschiedenen Systemen und möchte die Kommunikation und Kooperation zwischen allen Beteiligten anregen und fördern.

„Nur durch Kommunikation und Einbezug des Kindes und aller Personen, die an seiner Bildung und Erziehung beteiligt sind, kann ein Kind dahin gelangen, dass es sich in seiner neuen Umgebung wohlfühlt und die Bildungsangebote bestmöglich nutzen kann.“²⁷

Indem wir Eltern und Bildungseinrichtungen in diesem Prozess begleiten und unter Berücksichtigung der psychischen Grundbedürfnisse der Kinder beraten, fördern wir das Gelingen einer notwendigen Co-Konstruktion. (siehe hierzu auch²⁸)

4. Standards

Folgende Standards liegen der Arbeit von Mo.Ki „*inklusive*“ zugrunde:

- Mindestens einmal im Monat ein persönlicher Kontakt in Form eines Hausbesuchs
- Im Rahmen von Eltern-Mentoring wird folgendes erarbeitet: Genogramm, Netzwerkkarte, Ressourcenkarte Kind & Eltern
- Auftragsklärung Eltern-Mentoring
- Zielvereinbarungsgespräche ff.

²⁶ aus: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/uebergaenge/>, Zugriff 17.02.2022

²⁷ vgl. Giebel; W., 2020

²⁸ <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplusartikel.html?artid=503>, Zugriff 17.02.2022 und Giebel; W., 2020

5. Anhänge/Materialien

Vor einem gemeinsamen Zielvereinbarungsgespräch (ZVG) finden separate Vorgespräche mit Kind, Eltern und Lehrkräften statt. Das Zielvereinbarungsgespräch dient als Instrument der Steuerung, um gemeinsam Ziele für die Unterstützung durch die AJH festzulegen.

Zielvereinbarungsgespräch (ZVG): Elterninterview

Ziel des Elterninterviews ist es, die Eltern des Kindes, das im Fokus des ZVG steht, auf das Gespräch vorzubereiten, ihre Sichtweise zu erfassen und sicherzustellen, dass sie gleichwertige Gesprächsteilnehmer*innen sind. Ebenso spielen die Eltern eine bedeutsame Rolle in der Erreichung der gemeinsam formulierten Ziele und Teilziele. Daher ist es notwendig, ihre Perspektive dahingehend vorzubereiten und zu schärfen, sodass Ziele entwickelt werden, die die Eltern mittragen. Das Gespräch zielt gleichzeitig darauf ab, die Eltern auf ihre Mitverantwortung und Partizipation im Veränderungsprozess von Anfang an vorzubereiten.

Dieser Leitfaden dient dazu, zunächst in Block 1 die Beschreibung des Ist-Zustands aus Elternsicht zu beleuchten. Die Eltern werden dadurch direkt in die Situation geholt, die sich sowohl auf die schulische als auch familiären Umstände bezieht. Dabei ist es wichtig mit den Eltern zu differenzieren, welche Stärken sich in der Situation zeigen und diese von den Stolpersteinen abzugrenzen. Außerdem soll erhoben werden, in welchen Situationen bzw. in welchem Kontext die beschriebenen Stolpersteine vermehrt oder verstärkt auftreten und in welchen Situationen nicht. Dies ist wichtig, um eine geeignete, individuell abgestimmte (Lern-)Strategie für den jeweiligen Stolperstein zu entwickeln.

Darauf folgt Block 2, in dem es um den Soll-Zustand bzw. um die Veränderungswünsche der Eltern geht. Auch hier soll klar zum Ausdruck kommen, welche Ziele und Wünsche für das Kind einerseits und für die Eltern andererseits bestehen. Können diese in die Zielentwicklung integriert werden, ist davon auszugehen, dass sich die Absprachen für das familiäre Umfeld bestmöglich der Zielerreichung anpassen und umgesetzt werden.

Block 3 dient dazu, konkrete Ziele der Eltern sowohl für das ZVG als auch für die Umsetzung der darin beschlossenen Vereinbarungen zu formulieren. Es soll sich herausstellen, welche möglichst „smarten“ und positiv formulierten Ziele ((spezifische, messbare, aktiv beeinflussbare (und terminierte)) für realistisch angesehen werden, welche Unterstützung dafür erforderlich ist/sein könnte und welche möglichen Veränderungen zu einer Beurteilung des Ziels herangezogen werden können. Damit ist die Evaluation in Folgegesprächen für alle Beteiligten nachvollziehbar und es können Erfolge klar hervorgehoben werden.

Von der Beschreibung ausgehend (und fortlaufend im Gespräch) lässt sich ein Eindruck gewinnen, mit welcher Haltung die Eltern uns gegenüber sitzen. Dazu wenden wir eine Einordnung nach De Shazer (1999, original 1988) an: Sind die Eltern Besucher*innen, die auf Initiative bzw. Rat anderer zu Mo.Ki „inklusive“ gekommen sind? Sind sie Klagende, die für die aktuelle Situation (viele) andere externe Faktoren und Fehlverhalten anderer in der Verantwortung sehen? Sind sie Kund*innen, die bereits mit einem konkreten Wunsch unsere Unterstützung zu ihrer Zielerreichung suchen? Auch diese Einschätzung ist für das gemeinsame ZVG hilfreich, wenn es um die Verantwortungsübernahme und entsprechenden jeweiligen Aufgaben zur Zielerreichung für alle Beteiligten geht.

Anlass des Gesprächs/Erklärung des Gesprächs

Block 1: Ist-Zustand

- Wie erleben Sie die momentane Situation?
 - In Schule
 - Zuhause

- Was gelingt ihrem Kind gut?
 - In Schule
 - Zu Hause

- Worin sehen Sie den größten Stolperstein Ihres Kindes?

- Wie schwerwiegend empfinden Sie diesen Stolperstein/die Situation?
Skala 1 (sehr schwer) - 10 (nicht sehr schwer)

- Wer sieht diesen Stolperstein außerdem?

- Wann tritt das Verhalten auf?

- Was macht den Stolperstein noch größer?

- Wann tritt dieser nicht oder weniger stark auf? (Kontext)

- Gab es schon Änderungsversuche und falls ja: Was haben Sie versucht, um die Situation zu verändern?

Nun haben wir uns vor allem mit der aktuellen Situation Ihres Kindes aus Ihrer Sicht beschäftigt. Ziel dieses Gesprächs und des runden Tisches mit allen gemeinsam ist es, uns über Veränderungswünsche zu verständigen, damit sich die Situation für Ihr Kind verbessert, alle Unterstützungsmöglichkeiten, die Sie und die Schule bieten können, ausgeschöpft und aufeinander abgestimmt werden und Ihr Kind seinen Schulalltag besser meistert, positive Erlebnisse sammelt. Daher wollen wir in einem nächsten Schritt zusammen überlegen, was sich aus Ihrer Sicht verändern soll oder kann und wie wir zusammen daran arbeiten können.

Block 2: Soll-Zustand

- Was wünschen Sie sich, sollte sich für Ihr Kind verändern? Welche Ziele haben Sie für Ihr Kind?
- Was wünschen Sie sich für sich selbst?
- Was wünschen Sie sich von der Schule?
- Was wünschen Sie sich von Mo.Ki „*inklusiv*“?
- Wer könnte Ihnen dabei helfen? Gibt es jemanden, der Sie schon/ohnehin unterstützt?
- Wie würde sich Ihr(e) Situation/Alltag/Leben verändern, wenn der Stolperstein nicht mehr da ist?

Block 3: Konkrete Ziele (für das ZVG; für die Umsetzung)

- Welche konkreten Ziele haben Sie für sich, die Sie mit unserer Unterstützung erreichen möchten?
- Welches Ziel hat höchste Priorität? Welches Ziel hat weniger Priorität? (Skala)
- Wie, glauben Sie, könnten Sie an diesem Ziel konkret in Ihrem Familienalltag arbeiten?
- Woran merken Sie, dass Sie Ihrem Ziel einen Schritt nähergekommen sind?
- Was/Welche Fähigkeiten hat Ihr Kind dann dazu gewonnen? (nur für Kund*innen)
- Was/Welche Fähigkeiten haben Sie dann dazu gewonnen? (nur für Kund*innen)
- Was darf sich nicht verändern?

-
- Was müsste die Lehrperson oder Mo.Ki „inklusive“ über Ihr Kind wissen? Woran merken Sie, dass es Ihrem Kind gut oder nicht so gut geht?

 - Was ist noch unerwähnt geblieben? Was möchten Sie noch besprechen?

Zielvereinbarungsgespräch (ZVG): Kinderinterview

Das ZVG soll vorab vor dem runden Tisch zur Zielvereinbarung mit dem Kind stattfinden. Ziel ist es, sowohl das Kind auf das bevorstehende Gespräch vorzubereiten als auch die aktuelle Situation aus Sicht des Kindes nachzeichnen zu können, Veränderungswünsche des Kindes herauszufinden und eine kindzentrierte Gesprächsgrundlage für den runden Tisch zu schaffen. So soll sichergestellt werden, dass das Kind am gemeinsamen runden Tisch wirklich partizipieren kann und seine Sichtweise Gehör bekommt. Zu diesem Zweck wurde ein Fragenkatalog als Leitfaden sowie ein Methodenkoffer (Gefühlskarten, Piktogramme etc.) zusammengestellt. Der Fragenkatalog dient als standardisierbare Struktur und Formulierungsvorschlag; das heißt jedoch nicht, dass alle Fragen gestellt werden müssen und ihr Wortlaut unverändert bleiben muss. Der Fragenkatalog soll abhängig vom Kind und situationsspezifisch eingesetzt werden. Wichtig dabei bleibt, die Zielfragen und das Erkenntnisinteresse im Blick zu behalten und systemische Fragen zu stellen. Den zeitlichen Rahmen bestimmt das Kind.

Block 1 dient dazu, eine entspannte, vertrauensvolle Situation zu schaffen, das Gespräch ans Laufen zu bringen und dem Kind genau zu erklären, wozu dieses Gespräch gerade wichtig ist. Block 2 dient dazu, besser eingrenzen zu können, in welchem Bereich genau (Schule, Zuhause, Freizeit) die Herausforderungen aus Sicht des Kindes liegen. Diese Fragen können als Ergänzung genutzt werden, wenn etwas bisher unklar geblieben ist oder um Zusammenhänge herzustellen. Dieser Teil ist nicht immer in Gänze erforderlich.

Block 3 sind die Zielfragen, die unbedingt in jedem Gespräch beantwortet werden sollen. Die Fragen sind so gestellt, dass Fragen, die von ihrer Intention zusammenpassen, auch als ein gemeinsamer Punkt notiert werden können. Es kann hilfreich sein, die Fragen in der angegebenen Reihenfolge zu stellen.

Block 1: Warm up

- Wie geht es dir? (Smiley-Skala, Farbstrahl, Gefühlsskala, Gefühlskarten etc.) _____
- Welches Bild passt am besten zu deiner Stimmung gerade? (Bildkarten) _____
- Haben deine Eltern oder deine Freunde eigentlich einen Spitznamen für dich? _____

Falls bekannt:

- Frage nach spezifischen Hobbys/Ereignissen des Kindes z. B. Pläne am Wochenende _____

Bevor wir beginnen:

- Hast du etwas auf dem Herzen/worüber du mit mir sprechen möchtest?

Erklärung des Gesprächs/Grund für das Gespräch

- Wer? Was? Wann? Wozu? (positiv formulieren!)
- Ziel ist es, die Perspektive des Kindes zu hören, einzunehmen und vertreten zu können

Block 2: Ergänzungsfragen

Je nach individueller Problemlage sind ergänzende Fragen z. B. zur Schule oder zum Privatleben, Elternhaus, Freizeit ggf. relevant

Fragen zur Schule

- Was ist aktuell dein Lieblingsfach/Hassfach?

- Wer ist dein*e „Ehrenmann/Ehrenfrau“ in der Schule? (Bezugsperson, Vertrauensperson)

- Wie zufrieden bist du gerade mit deinem Erfolg in der Schule? (Skala 1 (gar nicht) – 10 (super)) _____

- Wie kommst du mit den Anforderungen in der Schule zurecht?

Schulische Leistungen ((Skala 1 (gar nicht) – 10 (sehr gut)) _____

Mitschüler*innen ((Skala 1 (gar nicht) – 10 (sehr gut)) _____

Lehrer*innen ((Skala 1 (gar nicht) – 10 (sehr gut)) _____

- Wie kannst du gut lernen? Z. B. Sehen, hören, fühlen....

- Mit welchem Tier würdest du dein Tempo beim Lernen/in der Schule vergleichen? Z. B. Schleichender Luchs, Zebra, Gepard

- Was machst du, wenn dich jemand kritisiert?

- Gibt es einen Bereich, in dem du dir wünschst, dass dieser besser laufen könnte?

Fragen zum Privatleben

- Was machst du eigentlich, wenn du von der Schule nach Hause kommst (am liebsten, am öftesten)?

- Was kannst du neben der Schule gut?
 Wie hast du das gelernt?

- Wie zufrieden bist du grade in deinem Hobby/Verein/xy-Aktivität?
 Wünschst du dir etwas Bestimmtes, dass sich in deinem Zuhause/dein Hobby/Verein/xy-Aktivität verändert?

Block 3: Zielfragen**Fragen zu persönlichen Fähigkeiten**

- Was gelingt dir gut?
 Was würde dein*e beste*r Freund*in sagen, was du gut kannst?

- Was kannst du noch nicht? Was fällt dir schwer?
 Was bereitet dir im Moment Stress?

- Mir ist aufgefallen, dass.....ist dir das schon mal aufgefallen oder bisher eher nicht?
 Was glaubst du könnte (noch) besser laufen?

- Wann tritt diese Herausforderung oder dieser Stolperstein auf?
 Wie schlimm ist dieser Stolperstein für dich?
 Wer beschreibt das überhaupt als Stolperstein? Was glaubst du, wenn ich diese Person frage, was würde sie dazu sagen?

- Was hast du schon ausprobiert in den Momenten?
 Was hilft dir dann?

Fragen zur Zukunft

-
- Was wünschst du dir, was sich (im Schulalltag) verändert? Stell dir einmal vor, ich könnte zwei Mal Schnipsen und morgen wäre alles perfekt: Wie sähe es dann aus?

- Was können wir davon umsetzen?

- Wobei kann Mo.Ki „inklusive“ (ich) dir helfen?

- Wobei kann deine Klassenleitung dir helfen?

- Wobei können dir deine Eltern/Erziehungsberechtigten helfen?

- Wen gibt es noch, der dir dabei helfen könnte? Was macht diese Person aus?

- Wie kannst du dich selbst unterstützen?

- Wie motiviert bist du? ((Skala 1 (gar nicht) – 10 (sehr)) _____

- Was wünschst du dir? Was sollte nicht passieren?

Fragen zum anstehenden gemeinsamen Zielvereinbarungsgespräch

Sobald der Ablauf des ZVG erklärt wurde:

- Möchtest du etwas Bestimmtes im ZVG sagen oder fragen?

- Was soll da auf gar keinen Fall passieren?

- Was kann ich tun, damit du dich in dem Gespräch gut fühlst?

Abschlussfrage

- Wie fühlst du dich jetzt (nach diesem Gespräch)? (Smiley-Skala, Gefühlskarten etc.)
 Gibt es noch irgendetwas, worüber du noch mit mir sprechen möchtest?

Materialkoffer

Zur Unterstützung des Gesprächs können folgende kindgerechte Materialien genutzt werden:

- Gefühlsuhr
- Gefühlsbarometer
- Stimmungsbarometer
- Skala
- Gefühlskarten
- Familie Erdmann – Wie fühlst du dich?
- Steine & Federn – Was fällt mir schwer? Was fällt mir leicht?
- Tiere und Figuren – Perspektivwechsel, -einnahme
- Piktogramme – meine Stärken, meine Schwächen

Zielvereinbarungsgespräch (ZVG): Klassenleitung/Lehrperson

Das ZVG mit der Klassenleitung, ggf. mit weiteren besonders involvierten Lehrkräften, wird ebenso vorab durchgeführt. Statt eines Leitfadens ist dieses Gespräch in vier Phasen eingeteilt, die darauf abzielen, eine differenzierte Sichtweise auf die Situation und das Verhalten des Kindes in den entsprechenden Situationen zu erhalten und Veränderungswünsche in Form von Zielen für das Kind zu entwickeln. Die einzelnen Aspekte, die in den vier Gesprächsphasen behandelt werden, folgen dem Konzept zur Entwicklung von Handlungsstrategien von Hennemann et al. (2020)²⁹

Zunächst geht es darum, die Situation und die situativen Bedingungen, in denen das Kind das Verhalten zeigt, was aus schulischer Sicht problematisch ist, wertneutral zu beschreiben. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, was das Kind an Ressourcen und Bedingungen mitbringt, um die kindzentrierte Perspektive zu stärken. Dies soll dazu dienen, die Situation und das Verhalten des Kindes versuchen zu verstehen und zu erklären. Bei diesem Vorgehen soll deutlich werden, dass ein aus schulischer Sicht problematisches Verhalten des Kindes auch eine Reaktion auf bestimmte (Lern-)Situationen sein kann. Außerdem soll einer „Problem-Trance“ entgegengewirkt werden, so dass es in dem Gespräch weniger um die Beschreibung dessen geht, was das Kind *nicht* tut, sondern um Veränderungswünsche, die notiert werden als Ziele, die gemeinsam erreicht werden wollen und Wünsche *für* das Kind darstellen. Was soll das Kind für sich lernen, dass es die schulischen Situationen besser meistert und was können die Lehrpersonen tun, um den Lernprozess zu unterstützen?

²⁹ Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71, 44-57.

6. Literatur:

- (1) https://www.bergische-diakonie.de/fileadmin/user_upload/Bergische_Diakonie/Ueber_uns/Leitbild_BDA.pdf
- (3) https://www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente_NEU/51_Kinder_Jugend_Familie/05_MoKi/2017_Praeventionsleitbild.pdf
- (4) Textor, M. R., in: Erziehungspartnerschaft-Bildungspartnerschaft: Plädoyer für eine intensive Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog/innen, <https://www.ipzf.de/erziehungspartnerschaft-bildungspartnerschaft.html>, Zugriff 27.10.2021
- (5) Koch, Claus in: Die Bedeutung der Bindungstheorie für Schule und Unterricht, http://www.paedagogisches-institut-berlin.de/index.php?id=49&no_cache=1&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&L=0&cHash=9adce9c6f5c14414fbc3bc282d501994, Zugriff: 27.09.2021
- (6) https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner
- (7) Ritschel, A., Döpfner, M., Schürmann, S. et al. Online-Elterntaining für die Behandlung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und affektiver Dysregulation. *Prävention und Gesundheitsförderung* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00903-3>
- (8) Ebd.
- (9) Koch, C. in: Die Bedeutung der Bindungstheorie für Schule und Unterricht, http://www.paedagogisches-institut-berlin.de/index.php?id=49&no_cache=1&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&L=0&cHash=9adce9c6f5c14414fbc3bc282d501994, Zugriff: 27.09.2021
- (10) Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M. C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen.*, Seite 44ff
- (11) Hergenhan, A. (2011). *Wenn Lukas haut: systemisches Coaching mit Eltern aggressiver Kinder.* Carl-Auer-Verlag, Seite 11 ff
- (12) <https://de.wikipedia.org/wiki/Mentoring>, Zugriff 27.09.2021
- (13) Ritschel, A., Döpfner, M., Schürmann, S. et al. Online-Elterntaining für die Behandlung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und affektiver Dysregulation. *Prävention und Gesundheitsförderung* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00903-3>

-
- (14) Bartschner, M., Hurrelmann, K. „Lernende Schule“, in Bildungsort Familie, in : 4. Quartal 2020, Heft 92, 23. Jahrgang, Seite 14
- (15) für Schule, M., & des Landes Nordrhein-Westfalen, W. (2015). Referenzrahmen Schulqualität NRW. Zugriff am 06.10.2021
- (16) Textor, M. R., in: Erziehungspartnerschaft-Bildungspartnerschaft: Plädoyer für eine intensive Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog/innen,
<https://www.ipzf.de/erziehungspartnerschaft-bildungspartnerschaft.html>, Zugriff 27.10.2021
- (17) ebd.
- (18) Killus, D., Paseka, A., „Kooperation zwischen Eltern und Schule“, Weinheim, Basel, 2020, Seite 82
- (19) Ebd., Seite 22
- (20) Hagens, J. , „Erziehung-erziehen-beziehen oder vom Konzept zur Haltung zum Tun zur Haltung“; in Tsigotis, C.; von Schlippe, A. ,Schweizer-Rothers, J. „Coaching für Eltern,“ Heidelberg 2015 , Seite 77
- (21) Textor, M. R., in: Erziehungspartnerschaft-Bildungspartnerschaft: Plädoyer für eine intensive Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog/innen,
<https://www.ipzf.de/erziehungspartnerschaft-bildungspartnerschaft.html>, Zugriff 27.10.2021
- (22) Ebd.
- (23) Killus, D., Paseka, A., „Kooperation zwischen Eltern und Schule“, Weinheim, Basel, 2020, Seite 22 ff
- (24) Griebel, Wilfried in: Lernende Schule, 1. Quartal 2020, 23. Jahrgang, Seite 5
- (25) Ebd., Seite 6
- (26) <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/uebergaenge/>, Zugriff 17.02.2022
- (27) Griebel, Wilfried in: Lernende Schule, 1. Quartal 2020, 23. Jahrgang, Seite 6
- (28) <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=503>, Zugriff 17.02.2022