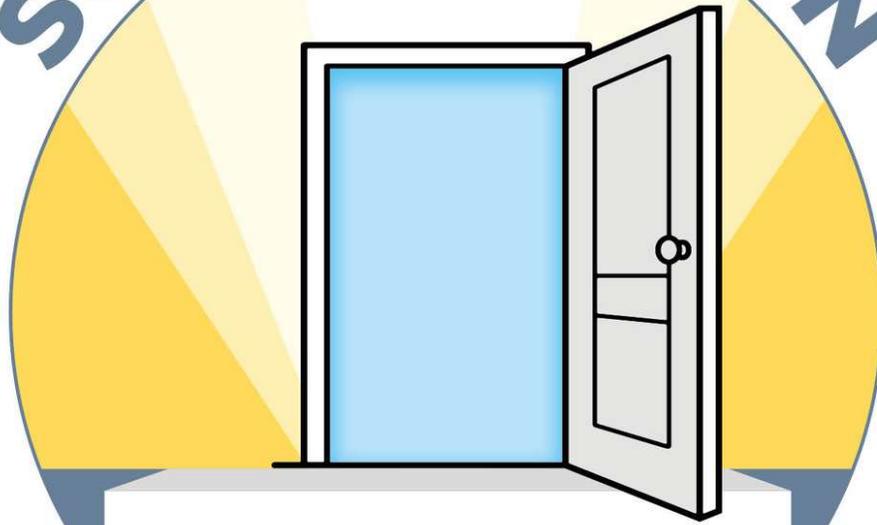


SCHULSTATION



...weil Lernen Raum braucht.

Schulstation der Martinschule Rietberg

Eine Kooperation der Martinschule Rietberg und des
Jugendwerk Rietberg

Konzeption

Stand: April 2024

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
1. Die Schulstation der Martinschule und des <i>Jugendwerk Rietberg</i>	1
1.1 Die Schüler:innen der Schulstation	2
1.2 Die Martinschule Rietberg	2
1.3 Das <i>Jugendwerk Rietberg</i>	3
1.4 Intensivpädagogische Förderung in der Schulstation	4
1.5 Rechtliche Rahmenbedingungen	5
2. Pädagogische Leitbilder und Zielsetzungen	6
2.1 Selbstverständnis des Teams der Schulstation	7
1. Wir pflegen eine Kommunikationskultur, in der alles und jedes besprechbar ist.	7
2. Wir bieten jedem Kind professionelle Nähe.	7
3. Jedes Kind lernt in der Schulstation etwas.	8
2.2 Pädagogische Haltungen und methodische Ansätze	8
2.2.1 Mentalisierungsbasierte Pädagogik	8
2.2.2 Biografiearbeit	10
2.2.3 Neue Autorität	11
3. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	13
3.1 Personelle Ausstattung der Schulstation	14
3.1.1 Weitere Qualifikationen der Mitarbeitenden	15
3.2 Lernbegleitungen	15
3.2.1 Pädagogische Fachkräfte des Jugendwerk Rietberg	16
3.2.2 Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung der Martinschule	17
3.2.3 Leitung der Schulstation	18
3.3 Besprechungsstrukturen in der Schulstation	18
3.3.1 Teamsitzungen	18
3.3.2 Stufenkonferenz der Lehrkräfte	19
3.3.3 Weitere Sitzungen und Gesprächsformate	19
3.4 Zusammenarbeit mit den Fachkräften in den Wohngruppen	19
3.5 Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Dienst	20
3.6 Zusammenarbeit mit der Martinschule Rietberg	20
3.7 Zusammenarbeit mit anderen Schulen	21
3.8 Zusammenarbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten	22
4. Weitere Struktur- und Qualitätsmerkmale der Schulstation	23
4.1 Partizipative Strukturen	23
4.1.1 Der Schulstationsrat	23

4.1.2 Das Entwicklungsgespräch	24
4.1.3 Die Beschwerdestelle des Jugendwerk Rietberg	24
4.2 Tägliche Dokumentation	24
4.3 Pädagogisches Raumkonzept	25
4.4 Medienkonzept	28
5. Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schulstation	29
5.1 Aufnahme in die Schulstation	30
5.1.1 Clearingphase	31
5.2 Diagnostik	31
5.2.1 Entwicklungsbezogene Diagnostik	32
5.2.2 Leistungsbezogene Diagnostik	33
5.3 Ressourcenorientiertes Entwicklungsgespräch	34
5.4 Lern- und Entwicklungsplan	35
5.4.1 Entwicklungsbezogene Förderplanung	36
5.4.2 Fachbezogene Förderplanung	36
5.5 Entwicklungsbericht	37
5.6 Umsetzung der Fördermaßnahmen im Kontext intensivpädagogischer Förderung	38
5.7 Übergangsprozesse in andere Schulsysteme	40
5.8 Hilfeplangespräche	41
5.9 Entwicklungsprozesse von Schüler:innen aus Orientierungs- und Perspektivgruppen	41
6. Gestaltung des Schultags	42
6.1 Die Tagesstruktur der Schulstation	42
6.1.1 Unterrichtszeiten	43
6.1.2 Individuelle Rhythmisierung der Zeit	43
6.2 Unterrichtsorganisation	43
6.2.1 Freiarbeit in der Lernumgebung	44
6.2.2 Fachliche Unterrichtsangebote	44
6.2.3 Handlungsorientierte Förderung	44
6.2.4 Weitere Unterrichtsangebote	47
6.3 Leistungsbeurteilung in der Schulstation	47
7. Erziehungsarbeit und Umgang mit Gewalt und Krisen	48
7.1 Grundannahmen	48
7.2 Prävention	49
7.2.1 Das Team als Ressource	49
7.3 Intervention	51
7.4 Nachsorge	52

8. Schulleben.....	53
8.1 Feste und Veranstaltungen der Martinschule	54
9. Außendarstellung.....	54
10. Konzeptionelle Weiterentwicklung und Evaluation.....	55
10.1 Entwicklungs- und Evaluationsplanung	55
11. Literaturangaben.....	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Passung von Unterstützungsstrukturen	1
Abbildung 2: Leitbild der Schulstation	6
Abbildung 3: Aspekte von Präsenz im Sinne der Neuen Autorität	12
Abbildung 4: Das multiprofessionelle Team der Schulstation	13
Abbildung 5: Personelle Ausstattung der Schulstation	14
Abbildung 6: Sozialpädagogische und sonderpädagogische Kernaufgaben	16
Abbildung 7: Stufen der Partizipation nach Kühn	23
Abbildung 8: Räumliche Ausstattung der Schulstation	26
Abbildung 9: Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schulstation.....	30
Abbildung 10: Kompetenzbereiche der Matrix Emotionaler und sozialer Entwicklung (MesK).....	32
Abbildung 11: Ablauf des Entwicklungsgesprächs in der Schulstation.....	34
Abbildung 12: Ablauf des Entwicklungsprozesses von Schüler:innen aus Orientierungs- und Perspektivgruppen.....	42
Abbildung 13: Unterrichtszeiten.....	43
Abbildung 14: Präventive Maßnahmen zum Umgang mit Gewalt und Krisen.....	49
Abbildung 15: Einschätzung der Gefahr und Interventionsstufen (PART).....	51
Abbildung 16: Das Schuljahr in der Schulstation.....	53
Abbildung 17: Entwicklungs- und Evaluationsplanung	55

1. Die Schulstation der Martinschule und des Jugendwerk Rietberg

Die Schulstation wurde im Jahr 2004 in Kooperation zwischen der Martinschule Rietberg und dem Jugendwerk Rietberg gegründet. Im Mai 2004 begann der Schulbetrieb mit einer Klasse, im Jahr 2008 wurde aufgrund einer Bedarfserhöhung eine zweite Klasse eingerichtet und im Jahr 2013 entstand eine dritte Klasse. Derzeit verfügt die Schulstation über 15 Plätze für Schüler:innen der Klassenstufe 1 - 10 mit besonderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie in weiteren Förderschwerpunkten kann nachrangig vorhanden sein. In ihren Entwicklungsprozessen werden die Schüler:innen von einem multiprofessionellen Team aus pädagogischen Fachkräften des Jugendwerk Rietberg und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung der Martinschule Rietberg begleitet. Durch eine spezifische, an Bedürfnissen, Biografie und Ressourcen orientierte Unterrichtsgestaltung, intensive Begleitung und ein individuell angepasstes Niveau von Anforderungs- und Entspannungsmomenten im Tagesverlauf wird Lernen und Entwicklung individuell angebahnt und ermöglicht.

Auch die im Folgenden dargestellte Konzeptrahmung sowie die beschriebenen Methoden und personenbezogenen Arbeitsweisen sind an den Bedürfnissen der Schüler:innen ausgerichtet, die sich aus den spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Biografien und vorhandenen Ressourcen ergeben. Sie zielt auf einen „Abgleich zwischen den inneren Sinnstrukturen des jungen Menschen und de[n] geplanten Unterstützungsstrukturen“ ab (Baumann 2020, S. 104). In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, in der Schulstation ein flexibel anpassbares Fördersetting aufrechtzuerhalten, dass sich - im Kontext intensivpädagogischer schulischer Förderung am jeweiligen Einzelfall ausgerichtet - immer wiederkehrend an den folgenden Fragestellungen orientiert:

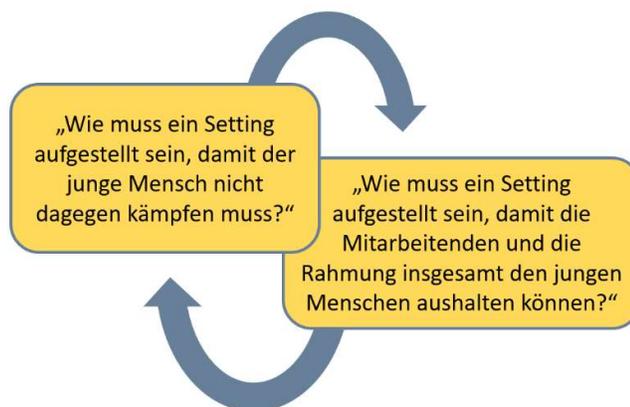


Abb. 1: Passung von Unterstützungsstrukturen
(Eigene Darstellung nach Baumann 2014)

1.1 Die Schüler:innen der Schulstation

Die Schüler:innen der Schulstation leben in Intensivpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen des *Jugendwerk Rietberg*. Es vereint sie, dass sie in ihrer Biografie immense Entwicklungshemmnisse und traumatische Erfahrungen zu bewältigen hatten und haben. Auch Familienmodelle, die diese Kinder und Jugendlichen stabilisieren und ihnen Resonanz geben, sind selten zu finden. Oft liegen verschiedene psychische Störungsbilder vor. Mitunter agieren sie im schulischen Kontext gewaltsam, selbst- und/oder fremdgefährdend. In schulischen Zusammenhängen haben sie nicht selten diverse Exklusionserfahrungen gemacht, die unter anderem auch zu weitreichenden Lernrückständen geführt haben. Sie benötigen einen anderen Zugang zu Schule und Lernen. Die Schulstation bietet einen Raum, in dem positive Lernerfahrungen und eigenverantwortliche Entwicklung gerade für diese Kinder und Jugendlichen individuell angebahnt werden können (Dransfeld 2023, S. 130 f.; vgl. Baumann, Bolz & Albers 2020). Somit ermöglicht die Schulstation für diese spezifische Schüler:innenschaft ein Höchstmaß an Bildungsteilhabe, bewahrt sie doch oftmals vor vollständigem Unterrichtsausschluss, Ausgrenzung oder Ausschulung und eröffnet Perspektiven für neue Bildungswege.

Der Lern- und Entwicklungsprozess in der Schulstation kann an unterschiedlichen Zielsetzungen ausgerichtet sein, wie beispielweise einer Phase der Stabilisierung, nach der ein Übergang in ein anderes Schulsystem initiiert wird. Mitunter ist der Verbleib in der Schulstation mit Blick auf die psychosoziale Situation und sonstige Lebensbezüge aber auch von langfristiger Dauer. In einigen Fällen ist nach Einschätzung aller am Entwicklungsprozess Beteiligten die Notwendigkeit einer Förderung in der Schulstation auf lange Sicht die einzig mögliche Form der Beschulung. Im Rahmen der Lern- und Entwicklungsplanung kann dann auch die Perspektive eines Schulabschlusses an der Schulstation entworfen werden. Erreicht werden kann, abhängig von individuellen Voraussetzungen, der Abschluss im zieldifferenten Bildungsgang Lernen oder ein dem Ersten Schulabschluss (nach Klasse 9, vormals Hauptschulabschluss) gleichwertiger Abschluss. Nach Bedarf wird auch die Perspektive von Praktika und anderen Formen der Berufsorientierung und -eingliederung eröffnet.

1.2 Die Martinschule Rietberg

Die Martinschule ist eine Förderschule in Rietberg, die sich in Trägerschaft des Kreises Gütersloh befindet. Die Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen *Lernen* und *Emotionale und soziale Entwicklung* werden in den Klassen 1 –

10 unterrichtet. Begründet aus der Notwendigkeit eines individualisierten schulischen Angebotes wurde nach einer Verfügung der Bezirksregierung Detmold vom 01.02.2004 die Martinschule um den Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* erweitert und in diesem Zuge die Schulstation eingerichtet. Somit ist die Schulstation Teil der Schulgemeinschaft der Martinschule, mit einem gemeinsamen Kollegium von Lehrkräften. Während die Martinschule im Rietberger Ortsteil Neuenkirchen liegt, ist die Schulstation in den Räumlichkeiten des *Jugendwerk Rietberg* verortet. Die Martinschule selbst besuchen Schüler:innen mit einem vorrangigen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, die dort zieldifferent gefördert werden. Für die Schüler:innen der Schulstation, die neben dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der *Emotionalen und sozialen Entwicklung* auch über Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt *Lernen* verfügen, kann die Martinschule einen potentiell an die Schulstation anschließenden Förderort darstellen. Über den Unterricht in den Schulfächern hinaus, bietet die Martinschule ihren Schüler:innen vielfältige ergänzende Angebote, die der Individualität und den Lebenslagen der Schüler:innen in besonderer Weise gerecht werden. Weitere Informationen zur Einbindung der Schulstation in die Martinschule finden sich in Kapitel 3.5.

1.3 Das *Jugendwerk Rietberg*

Das *Jugendwerk Rietberg* (JWR) ist eine intensivpädagogisch-therapeutische Einrichtung der Jugendhilfe mit einer systemisch-ressourcenorientierten Haltung und Arbeitsweise. Träger ist die *Jugendhilfe im Erzbistum Paderborn gemeinnützige GmbH*, welche korporativ dem Caritasverband als Spitzenverband angeschlossen ist. Seit 1969 nimmt das *Jugendwerk Rietberg* Kinder und Jugendliche auf.

Die Bedarfe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie ihrer Familien, die bisherigen Sozialisationserfahrungen, die familiären Dynamiken und die gesellschaftlichen Erwartungen bilden heute den Rahmen der intensivpädagogisch-therapeutischen Betreuung im *Jugendwerk Rietberg*. Viele der Angebote sind spezialisiert auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die massive Erfahrungen von emotionaler und körperlicher Verwahrlosung, Misshandlung und Gewalt (auch sexueller Gewalt) machen mussten. Aufgrund dieser Erfahrungen haben eine Reihe der Kinder und Jugendlichen Bindungs- und Traumafolgestörungen entwickelt.

Durch ressourcenorientierte und beziehungskorrigierende Erfahrungen im Alltag unterstützen die Fachkräfte der Einrichtung die Kinder und Jugendlichen und ermöglichen es ihnen, eine stabilere Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln. Eltern- und Familienarbeit haben dabei einen hohen Stellenwert. Die Nutzung sozial-, traumapädagogischer und systemischer Methoden, eigene therapeutische Angebote und auch externe psychiatrische Beratung sind Säulen der Arbeit. Alle Angebote im *Jugendwerk Rietberg* dienen dazu, dem einzelnen Menschen einen Raum, ein pädagogisch-therapeutisches Milieu zu bieten, in dem der Mensch seine „persönlichen 100 Prozent“ entfalten kann. Das Angebot des *Jugendwerk Rietberg* besteht derzeit aus stationären Plätzen in verschiedenen Wohn- und Betreuungsformen sowie ambulanten und teilstationären Hilfen in Form von Sozialpädagogischen Familienhilfen, schulbezogenen Hilfen zur Erziehung und Sozialen Gruppen (Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg 2022, S. 7).

1.4 Intensivpädagogische Förderung in der Schulstation

So individuell die Schüler:innen in ihren Stärken, ihrem Verhalten und ihren lebensgeschichtlichen wie lebensweltlichen Bedingungen zu betrachten sind, so individuell stellt sich ihr Lern- und Entwicklungsprozess in der Schulstation dar. Im Rahmen eines interdisziplinären Fördersettings wird den besonderen Unterstützungsbedarfen in der *Emotionalen und sozialen Entwicklung* durch eine dichte Verflechtung diverser sonder- bzw. intensivpädagogischer Fördermaßnahmen Rechnung getragen, die individuell auf den:die einzelne:n Schüler:in abgestimmt sind.

Im Sinne der *Klaviatur pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen* (vgl. Baumann et al. 2020, S. 41 ff.) sind dabei sowohl die Ebenen der *präventiven Unterstützung*, die konkrete Schüler:innenebene in Form der *individuellen fallbezogenen Unterstützung* als auch die Ebene der *intensiven Intervention* im Sinne der Individualpädagogik abgedeckt. Dies bildet sich ab in der Ausgestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen, professioneller pädagogischer Beziehungsgestaltung, didaktisch-methodischen sowie tagesstrukturierenden Aspekten, Fragen des Raumkonzepts, der Lerngruppengröße und Personalausstattung, der interdisziplinären Beratung und Reflexion, sowie der intensiven Zusammenarbeit mit allen am Entwicklungsprozess Beteiligten. Auf diese Weise unterliegen die einzelnen Elemente und Methoden des Fördersettings einer ständigen Überprüfung der Passung zu den individuellen Bedarfen der Schüler:innen (vgl. ebd.). Die immer wieder neu zu beantwortende Herausforderung in der Arbeit der Schulstation besteht darin, die einzelne:n Schüler:innen

„im Kontext eines Entwicklungsprozesses [zu betrachten], [...] mit ihnen tragfähige Perspektiven zu schaffen und Ausgestaltungsformen für ihre Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu entwickeln“ (Dransfeld 2023, S. 129). Dies gilt auch für die Gestaltung des Alltags in der Schulstation. Wenn auch jede:r Schüler:in ein individuell angepasstes schulisches Angebot erhält, so gibt es doch eine Gruppe von Schüler:innen, die hinsichtlich ihrer *Emotionalen und sozialen Entwicklung* von den im Fördersetting dicht verwobenen intensivpädagogischen Maßnahmen im sozialen Gefüge profitiert, während dieses Setting den Bedarfen anderer Schüler:innen in der Schulstation nicht gerecht wird. Damit die Schulstation auch für diese Schüler:innen ein tragfähiger Ort sein kann, stellt eine möglichst hohe Flexibilität in der Organisation der Tagesstruktur und in der individuellen Begleitung, die enge Zusammenarbeit aller am Entwicklungsprozess Beteiligten und die stetige Bereitschaft, immer wieder neue Lösungen zu finden eine notwendige Bedingung dar.

1.5 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Schüler:innen der Schulstation verfügen über besonderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* und werden in der Schulstation nach Schulgesetz NRW §52, AOSF §4.4 und §15.1 intensivpädagogisch durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung gefördert (vgl. AOSF NRW 2015). Die pädagogischen Fachkräfte des *Jugendwerk Rietberg* im Team der Schulstation werden auf Grundlage der Stationären Jugendhilfe gemäß §§ 27 und 34 SGB VIII oder nach §35a SGB VIII finanziert.

Im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten werden die Schüler:innen der Schulstation zielgleich nach den für ihre Bildungsgänge geltenden Lehrplänen der Primarstufe und der Hauptschule unterrichtet. Verfügen die Schüler:innen außerdem über den nachrangigen Förderschwerpunkt Lernen, werden sie entsprechend zieldifferent im Bildungsgang Lernen unterrichtet. Im Rahmen der Beschulung in der Schulstation können die Schüler:innen einen Förderschulabschluss oder den Ersten Schulabschluss (nach Klasse 9, vormals Hauptschulabschluss) erzielen.

Schüler:innen ohne festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf können in die Schulstation aufgenommen werden, wenn ein erheblicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* dringend vermutet wird. In diesem Fall wird der:die Schüler:in im Benehmen mit dem Schulamt im

Rahmen einer Vorgriffsmaßnahme präventiv in die Schulstation aufgenommen und ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nach AO-SF NRW durch die zuständige Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung in der Schulstation initiiert (vgl. ebd.).

2. Pädagogische Leitbilder und Zielsetzungen



Abb.2: Leitbild der Schulstation

Wir sind der Überzeugung, dass es auf der Welt immer eine Lösung mehr, als es Probleme gibt. Unsere Schüler:innen haben biographische und schulische Erfahrungen gemacht, die ihnen den Zugang zum Lernen im klassischen schulischen Sinne erheblich erschweren. Sie verfügen aber auch über die unterschiedlichsten Ressourcen und Potentiale, mithilfe derer das Lernen gelingen kann. In der Schulstation werden die Schüler:innen intensiv sonderpädagogisch und sozialpädagogisch begleitet und gefördert. So wird im systemisch-

konstruktivistischen Sinne ein *Möglichkeitenraum* zwischen *Wirklichkeitsraum* und *Zielraum* geschaffen, in dem Lösungen gesucht, gefunden und erprobt werden (vgl. Molter und Nöcker (2011); Nöcker et al. (2012)). Innerhalb dieses Raums können Entwicklung und Wachstum wieder möglich werden.

2.1 Selbstverständnis des Teams der Schulstation

1. Wir pflegen eine Kommunikationskultur, in der alles und jedes besprechbar ist.

Im Alltag der Schulstation begegnen wir immer wieder herausfordernden Situationen und persönlichen Grenzerfahrungen, die erfordern, dass wir uns mit unserer gesamten Persönlichkeit einbringen und einlassen. Die professionelle Zusammenarbeit im Team der Schulstation ist deshalb gekennzeichnet durch eine konstruktive Gesprächskultur, die von Vertrauen, Wertschätzung, Akzeptanz und Ehrlichkeit geprägt ist. Durch intensive Selbstreflexion und wiederkehrende Auseinandersetzung mit unseren eigenen Grenzen und unserer eigenen Biografie wird so ein Raum gehalten für Authentizität und Zugang zu persönlichen Stärken und Ressourcen.

Aus dieser Haltung heraus leben wir in der Schulstation einen positiven Umgang mit Fehlern und eine große Offenheit im gegenseitigen Feedback und im Austausch von persönlichen Gefühlen, Haltungen und Erfahrungen. So wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gemeinsamen Identität geschaffen. Die Schüler:innen der Schulstation haben vielfach die Erfahrung gemacht, dass sie in ihren Themen und Anliegen kein Gehör fanden und auf sich gestellt waren. Dies gilt insbesondere auch für den schulischen Kontext. Wir schaffen immer wieder neu einen Raum und ein persönliches Angebot, in dem alle Belange besprechbar sind und nehmen unsere Schüler:innen in ihren Anliegen ernst.

2. Wir bieten jedem Kind professionelle Nähe.

Jedes Verhalten hat einen guten Grund (vgl. Wittrock 2008). Im Schulalltag und insbesondere in herausfordernden Situationen benötigen unsere Schüler:innen Menschen mit einem Verständnis für ihre individuellen Verhaltensweisen und deren Hintergrund; sie benötigen gerade dann ein tragfähiges und verlässliches Gegenüber. Wir sind bereit, auch schwierigste Situationen mit unseren Schüler:innen auszuhalten, in diesen Situationen tragfähige Beständigkeit und professionelle Nähe zu bieten und nach Lösungen zu suchen. Unter Berücksichtigung der individuellen Biografien und Bedürfnisse bieten wir ein Umfeld und personelles Angebot, das Empathie, Sicherheit und Verlässlichkeit gewährleistet. Wir gehen

in Beziehung zu unseren Schüler:innen und lassen uns affizieren. Wir schaffen eine Atmosphäre der Annahme und des (Aus-)Haltens und agieren dabei innerhalb eines gleichbleibenden Wertesystems. Dabei sind wir uns der notwendigen Balance des Spannungsverhältnisses zwischen Nähe und Distanz bewusst, das zu gelingenden pädagogischen Beziehungen führt (vgl. Thiersch 2012).

3. Jedes Kind lernt in der Schulstation etwas.

Gemeinsam mit jedem:r einzelner:n Schüler:in schaffen wir einen Raum, in dem persönliche Entwicklung möglich wird. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, sowie ihrer individuellen Eigenschaften und Bedürfnisse setzen wir bei den Ressourcen und Potentialen unserer Schüler:innen an. Dabei verstehen wir die Schulstation als einen tragfähigen und sicheren Ort, an dem schulisches Lernen losgelöst von den bisherigen Erfahrungen der Schüler:innen ermöglicht wird und neues Vertrauen in den Lernort Schule entstehen kann (vgl. Nevermann 2013). Lernen bedeutet für uns dabei im ersten Schritt schlicht: Erfahrungen machen können - sowohl grundlegend alltägliche, als auch soziale und schulische Erfahrungen. Kreativ am Einzelfall ausgerichtet, bietet die Schulstation jeder:m Schüler:in Lernangebote, die als positiv erlebt werden und individuell zugeschnitten sowohl die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen, das Erleben von Selbsterfahrung, -verantwortlichkeit und Partizipation, als auch lehrplanrelevante Inhalte umfassen.

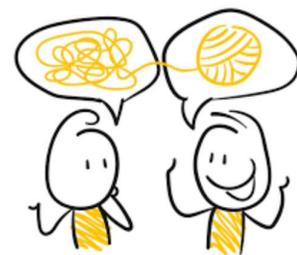
2.2 Pädagogische Haltungen und methodische Ansätze

Um den Schüler:innen einen sicheren, tragfähigen Raum für Erfahrung, Wachstum und Lernen bieten zu können, stellen sich die Mitarbeitenden der Schulstation als Menschen in all ihren Facetten zur Verfügung. Sichergestellt wird dies durch eine methodische Rahmung, die - im Kontext systemischen Denkens - Orientierung und Impulse für kontinuierliche Prozesse der intensiven Auseinandersetzung mit gemeinsamen wie persönlichen Erfahrungen, Haltungen und Emotionen gibt und dabei sowohl die Interaktion mit den Schüler:innen, als auch die eigene Biografie in den Blick nimmt.

2.2.1 Mentalisierungsbasierte Pädagogik

Mentalisieren meint die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse (mentale Zustände) bei sich und anderen wahrzunehmen und darüber nachdenken zu können (Vgl. Lenz 2019). Als aktiver, fortlaufender Prozess stellt es keine stabile Eigenschaft des

Individuums dar, sondern beschreibt die jeweils aktuelle Fähigkeit, sich immer wieder neu auf die inneren Zustände in sich selbst und im Anderen zu beziehen (vgl. Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg Teil 2, S. 86 f.). Diese Fähigkeit ermöglicht es wiederum, „Beziehungen einzugehen und flexibel auf das soziale Umfeld zu reagieren, mit ihm in den Austausch zu treten und von ihm zu lernen.“ (Fonagy 2018, S. 9). Die Mentalisierungsfähigkeit gilt als Schlüsselbegriff psychischer Gesundheit und Resilienz. Um sich selbst und auch andere verstehen zu wollen, braucht es Flexibilität in der Wahrnehmung und Interpretation dessen, was in einer Person vorgehen könnte (*mental states*) und welche Handlungen daraus resultieren. In Stress und Belastungssituationen ist die Mentalisierungsfähigkeit eingeschränkt, weshalb oftmals Missverständnisse, Verwirrung und ein Gefühl des Nicht-verstanden-Werdens entstehen. Daraus können heftige Gefühle, Feindseligkeit und Aggressivität resultieren. Zudem kann dies zu Rückzug oder kontrollierendem Verhalten führen (vgl. Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg Teil 2, S. 86 f.). In ihren frühen Beziehungen zu Bindungs- und Pflegepersonen haben die Schüler:innen der Schulstation oftmals Menschen mit eher geringen Fähigkeiten zum Mentalisieren erlebt und konnten die Fähigkeit so selbst nicht oder nur wenig ausgeprägt entwickeln. Umso notwendiger ist es, dass sie im schulischen Kontext, den sie selbst oft als sehr belastend erleben, auf Menschen treffen, die den Prozess des Mentalisierens zur Grundlage aller pädagogischer Interaktion machen. Die Mitarbeitenden der Schulstation halten einen reflexiven Modus aufrecht, durch den sie *sich selbst von außen und ihr Gegenüber von innen betrachten*. So gelingt es, epistemisches Vertrauen anzuregen, professionelle Beziehungsangebote zu machen und auch in schwierigen Situationen bedürfnis- und lösungsorientiert zu agieren (vgl. Fonagy 2018). Das Einnehmen und Beibehalten dieser Perspektive wird durch die mentalisierungsbasierte Fallbesprechung und Reflexion von Teamprozessen sichergestellt.



2.2.2 Biografiearbeit

„Mit meiner Stimme sprechen, mehr, andres hab' ich nicht gewollt.“
Christa Wolf, Cassandra

Aus den sich heute fortwährend weiterentwickelnden und verändernden Lebensbedingungen privater und gesellschaftlicher Natur ergeben sich „vielschichtige Entwicklungserfordernisse auf konzeptioneller, struktureller und organisatorischer Ebene“, die für den Erfolg von Jugendhilfemaßnahmen entscheidend sind (Jordan, Maykus & Stuckstätte 2015, S. 476). In diesem Kontext stellen sie gleichsam einen immensen Wirkfaktor für eine gelingende schulische Förderung und die Bildungsbiografie im Gesamten dar. Die Biografien der Schüler:innen der Schulstation sind durch erschwerende Lebens- und Entwicklungsbedingungen gekennzeichnet, die es anzuerkennen, zu würdigen und zu integrieren gilt (vgl. Erb 2021, S. 28 ff.). Aufgrund der erlebten Ereignisse, entstehen mitunter schon im frühen Kindes- und Jugendalter schwere Traumatisierungen und psychische Belastungen, die ihre Spuren in der Lebensgeschichte hinterlassen. Vor diesem Hintergrund gilt es, die Schüler:innen der Schulstation im gesamten Spektrum ihrer Lebensgeschichte wahrzunehmen und die Lebensbiografie der jungen Menschen sowie die daraus resultierenden Bedarfe vor die Gestaltung der Bildungsbiografie zu stellen. Auf dieser Grundlage zielen die Entwicklungsprozesse in der Schulstation darauf ab, Lebensgeschichte und Bildungsbiografie immer mehr in Einklang zu bringen. Mithilfe pädagogischer Biografiearbeit kann es gelingen, „das Geschehene anzuerkennen, neu zu bewerten und ihm einen Platz in der eigenen Geschichte zu geben [...]“ (Baierl 2017, S 272). Dabei zeigt sich die „Entwicklung eines Bewusstseins für biografische Zusammenhänge im Sinne einer Sprachentwicklung, [...] in der mit zunehmender Reife immer komplexere Zusammenhänge ausgedrückt, entwickelt und verstanden werden [...]“ und somit eine Eigenmächtigkeit und Souveränität in der Selbstaussage entwickelt werden kann (Schindler 2022, S. 12).

Der Gestaltung der schulischen Förderung in der Schulstation liegt die Berücksichtigung der jeweiligen biografischen Lebenslage und den sich daraus ergebenden spezifischen Bedürfnissen der Schüler:innen zu Grunde. Gleichsam bietet die Methode der pädagogischen Biografiearbeit Möglichkeiten der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, die sowohl die Anerkennung, Würdigung und Integration der eigenen Lebenserfahrungen unterstützen und in die gleichsam Aspekte der Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie und deren weitere Gestaltung eingeflochten werden können.

2.2.2.1 Der Ich-Ordner

Um die Schüler:innen in ihrer biografische Selbstreflexion und in ihrer Emotionalen und sozialen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, erhält jede:r Schüler:in bei Aufnahme in die Schulstation einen Ich-Ordner. Dieser Ordner kann individuell gestaltet werden und wird im Verlauf der Beschulung in der Schulstation sukzessive um verschiedene biografische Themenfelder erweitert, die nach der jeweils aktuellen Relevanz für die Schüler:innen oder in Bezug auf bevorstehende Entwicklungsaufgaben ausgewählt werden. In der Schulstation wurde spezifisches Material für die folgenden Themengebiete entwickelt und zusammengestellt:

1. Das bin ich!
2. Meine Geschichte – Meine Wegbegleiter
3. Meine Gefühle
4. Glück
5. Meine Welt – Deine Welt
6. So sieht meine Zukunft aus
7. Mein Körper
8. Ich übernehme Verantwortung!
9. Umgang mit Problemen
10. Abschied aus der Schulstation

2.2.3 Neue Autorität

Das Konzept der elterlichen und pädagogischen Präsenz wurde von Haim Omer an der Universität Tel Aviv entwickelt. Es basiert u.a. auf der sozialpolitischen Theorie und Praxis des gewaltlosen Widerstandes Mahatma Ghandis. Das Konzept bietet hilfreiche Anregungen, wie Erwachsene durch eine *neue Autorität* auch in herausfordernden Situationen ihre (professionelle) Handlungsfähigkeit erhalten und den jungen Menschen Orientierung bieten können. Kindliche Auffälligkeiten gehen häufig einher mit dem Verlust elterlicher Präsenz. Versuche, diese mit Mitteln von Macht und Konsequenz wiederherzustellen, laufen Gefahr, eine weitere Ebene zu beschädigen, nämlich die der *Beziehung* zwischen Pädagog:innen/ Eltern und Kind. Die Beteiligten befinden sich oft in Mustern, in denen einerseits das Eskalationspotential zunimmt und andererseits komplementäre Teufelskreise aus Nachgiebigkeit und ansteigenden Forderungen entstehen können.

Im Sinne der Neuen Autorität geht es darum, um das Kind zu kämpfen und nicht gegen das Kind. Dabei wird Präsenz nicht zur Machtdurchsetzung eingesetzt, sondern hilft bei der Entstehung einer Kooperation zwischen Erziehenden und dem Kind. Die Strukturen und Angebote der Schulstation passen sich den tatsächlichen Bedarfen der Schüler:innen an. Dies

setzt offene Strukturen voraus, die wandelbar sind (vgl. Weber 2020). Die Präsenz der pädagogischen Fachkräfte vermittelt den Schüler:innen durch Handlungen und Haltungen: „Wir sind da und bleiben da! Du kannst uns nicht wegschicken und Du kannst uns nicht entlassen. Wir lassen uns nicht ausgrenzen.“ (Omer & von Schlippe 2015). Bindungsorientierte Arbeit und wachsame Fürsorge ermöglichen den pädagogischen Fachkräften, die entstandene Autorität für die Entwicklungsprozesse der Schüler:innen zu nutzen. Der enge Kontakt zwischen den Erziehenden und den Kindern, der durch die Präsenz der pädagogischen Fachkräfte und die *Haltung des Haltens* entsteht, fördert die Wirksamkeit der Schüler:innen. Sie ist notwendig, um Kreisläufe gestörter Bindungen zu unterbrechen.



Abb. 3: Aspekte von Präsenz im Sinne der Neuen Autorität (Lemme und Körner 2013, eigene Darstellung)

Besonders in Krisensituationen wird die entstandene Autorität durch Präsenz wirksam. Das Team der Schulstation arbeitet deeskalierend, indem es die Haltung vertritt: „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“ (Omer & von Schlippe, 2015). Dies bedeutet zum Beispiel die zeitverzögerte Reaktion auf Provokationen, nicht aber das Ignorieren des Fehlverhaltens. Das Verhalten wird wahrgenommen, aber nicht akzeptiert. Die verzögerte Reaktion ermöglicht eine emotional unbelastete Reflektion auf Seiten des:r Schüler:in und der pädagogischen Fachkraft. Die spätere Auseinandersetzung mit der Konfliktsituation findet in wertschätzender und nicht wertender Kommunikation statt. Es geht nicht um Recht und Unrecht. Ziel ist es, dass jede:r seine:ihre Anteile erkennen und benennen kann und dadurch

andere und neue Lösungsstrategien entwickelt werden können. In Konfliktsituationen kann es zu Schäden materieller, emotionaler Art und auf der Ebene der Beziehung kommen. In der Nachbereitung geht es nicht um Strafe, sondern um Wiedergutmachung. Diese wird als Akt sozialer Reintegration verstanden und bewirkt, dass das Kind nicht sein Gesicht vor seinen Mitschüler:innen verliert. Es wird von Erwachsenen dabei unterstützt, eine Lösung zu finden, die nicht die Problematik in den Vordergrund stellt. Somit erfährt das Kind auch hier, dass es nicht alleine gelassen wird und wird ermutigt, zum eigenen Fehlverhalten zu stehen (Omar/Streit, 2019). Ein wichtiger Grundsatz ist zudem, dass niemand das Verhalten anderer Personen kontrollieren kann, nur sein eigenes (Omer & Streit, 2019). Dies erfordert Geduld, stetige Beziehungspflege, das beharrliche Zurückkommen auf problematische Thematiken und klare Positionierungen, ohne eine Kapitulation des Kindes zu erwarten (a.a.O.).

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ – in diesem Sinne arbeiten die Mitarbeitenden der Schulstation transparent mit den Fachkräften der Wohngruppen, den Sorgeberechtigten und allen weiteren am Entwicklungsprozess Beteiligten zusammen. Bündnisse und Netzwerke dieser Art verstärken die Botschaft, dass Erwachsene da sind und bleiben werden. So wird dem Kind signalisiert, dass Gewalt nicht akzeptiert wird, wofür das Netzwerk geschlossen entsteht. (a.a.O.).

Der Ansatz der Neuen Autorität bietet dem Team der Schulstation eine gemeinsame Reflexionsebene für Haltungen sowie angewandte Methoden und Maßnahmen. Dabei werden auch die verschiedenen Dimensionen der Präsenz in den Blick genommen.

3. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

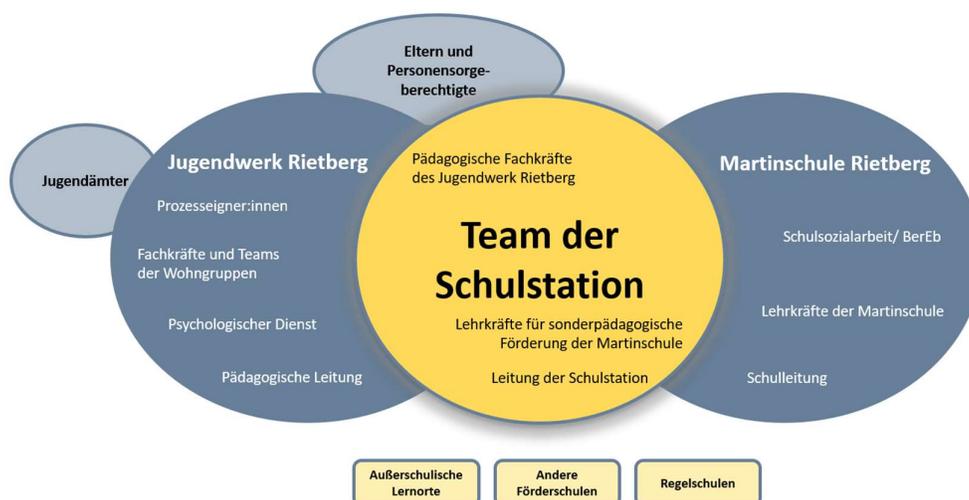


Abb. 4: Das multiprofessionelle Team der Schulstation

Das Team der Schulstation setzt sich aus Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung der Martinschule Rietberg und pädagogischen Fachkräften des *Jugendwerk Rietberg* zusammen. Anliegen der multiprofessionellen Zusammenarbeit ist es, die besonderen Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen in ihrer Emotionalen und sozialen Entwicklung aus einer möglichst ganzheitlichen Perspektive zu betrachten und ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln. So entsteht innerhalb des Teams der Schulstation eine umfassende Einschätzung der psychosozialen und schulischen Bedarfe der Schüler:innen, die die Grundlage für eine ausgewogene, individuelle Förderung schafft. Der stetige Austausch mit den anderen am Entwicklungsprozess Beteiligten erweitert und verstärkt das multiprofessionelle Fallverstehen.

3.1 Personelle Ausstattung der Schulstation

Neben beruflichen Qualifikationen, Erfahrungen und Weiterbildungen stellt die Bereitschaft zur multiprofessionellen Zusammenarbeit eine entscheidende Eigenschaft der Mitarbeitenden in der Schulstation dar. Sie zeichnen sich weiterhin durch eine hohe Flexibilität, Belastbarkeit und Sinn für Humor aus. Die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns jeder:s Einzelnen und des Teams im Gesamten ist zudem eng gekoppelt an die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns. Diese wird durch eine offene Kommunikationskultur im Team, Supervision und psychiatrische Fallberatung unterstützt. Fachlich begleitet wird das Team der Schulstation durch die pädagogische Leitung des *Jugendwerk Rietberg*.

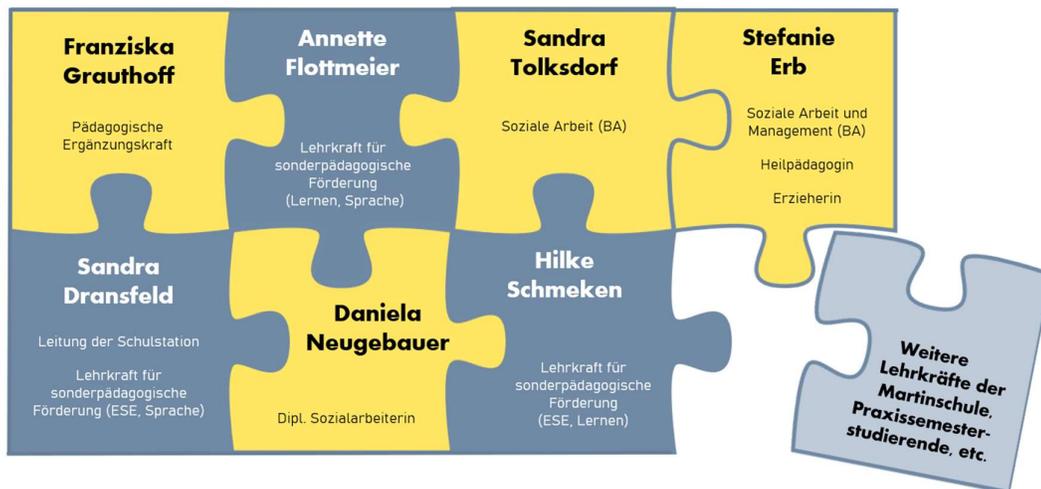


Abb. 5: Personelle Ausstattung der Schulstation

3.1.1 Weitere Qualifikationen der Mitarbeitenden

Mitarbeitende der Schulstation sind in den nachfolgenden Bereichen bzw. auf Grundlage der nachfolgenden Konzepte qualifiziert:

- Klinische Pädagogik
- Systemische Familienberatung
- Traumapädagogik
- Suchtpädagogik und -prävention
- Kinderschutzfachkraft nach § 8a SGB VIII
- Neue Autorität
- Gewaltfreie Kommunikation
- Rendsburger Elternteraining
- Einsatz digitaler Medien: Medien- und Digitalisierungsbeauftragte:r (u.a. Ipad, Scratch)
- Multiplikator:in/ Trainer:in „Schulung zu Demokratie und Diversity“
- Genussbotschafter:in der Sarah-Wiener-Stiftung („Ich kann kochen!“)
- Unterrichtsfach Glück
- TEACCH

Um in Gewaltsituationen im Schulalltag professionell und verantwortungsvoll handeln zu können und auch im Falle einer Intervention die Würde aller zu wahren, werden die Mitarbeitenden der Schulstation in der Anwendung des PART-Deeskalationskonzepts® geschult. Dazu stehen auch PART-Trainer:innen des *Jugendwerk Rietberg* zur Verfügung. Teamintern und mit Unterstützung des PART-Teams des *Jugendwerk Rietberg* findet eine regelmäßige Auffrischung der Inhalte statt.

3.2 Lernbegleitungen

Die Schüler:innen der Schulstation werden in der Regel jeweils von einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und einer pädagogischen Fachkraft des *Jugendwerk Rietberg* in ihren Entwicklungsprozessen eng begleitet. In der gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses bringen die beiden Professionen ihre jeweils spezifischen Kompetenzen und Perspektiven ein. In diesem Tandem haben beide Professionen ihre originären Kernaufgaben, die sich in der Zusammenarbeit synergetisch verschränken und verstärken und damit die Grundlage für eine möglichst weite pädagogische Perspektive auf den Lern- und Entwicklungsprozess legen.

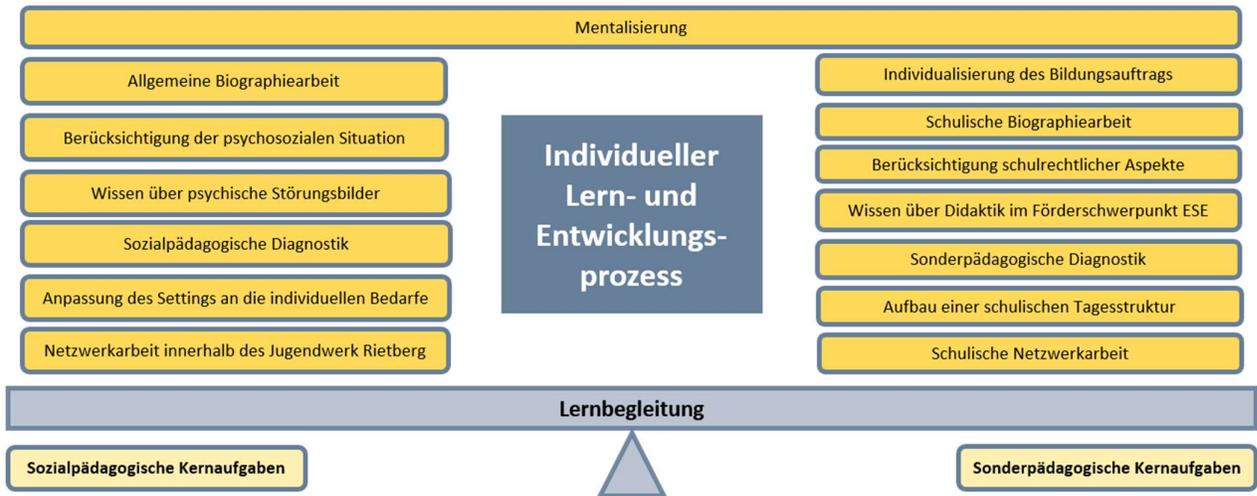


Abb. 6: Sozialpädagogische und sonderpädagogische Kernaufgaben

Die Lernbegleitungen würdigen die Biografie der Kinder und Jugendlichen und bieten professionelle Nähe (vgl. Thiersch 2012). Erst auf dieser Basis kann ein immerwährendes gemeinsames Abwägen der Schwerpunktsetzung im Entwicklungsprozess der Schüler:innen gelingen – und damit einhergehend auch das Abwägen von psychosozialer Stabilisierung gegenüber der Einbeziehung schulischer Anforderungen.

3.2.1 Pädagogische Fachkräfte des Jugendwerk Rietberg

Die pädagogischen Fachkräfte des *Jugendwerk Rietberg* weisen berufliche Qualifikationen im Bereich der Sozialen Arbeit auf. Dies sind derzeit:

- Staatl. anerkannte Erzieherin
- Staatl. anerkannte Heilpädagogin
- Dipl. Sozialarbeiterin
- Soziale Arbeit (B.A.)
- Soziale Arbeit und Management (B.A.)

Die pädagogischen Fachkräfte des *Jugendwerk Rietberg* verfügen über fundiertes Wissen zu psychiatrischen Erscheinungsbildern und den dazugehörigen pädagogischen Interventionen. Die Wahrnehmung und Interpretation der mentalen Zustände der Kinder und Jugendlichen in der Schulstation stellt in der täglichen Arbeit den zentralen Wirkfaktor und wichtigstes Handwerkszeug zugleich dar. Dabei ist das Mentalisieren gemeinsame Kernaufgabe beider Professionen in der Schulstation. Die pädagogischen Fachkräfte des *Jugendwerk Rietberg* stellen sicher, dass die mentalisierungsbasierte Perspektive ausreichende Berücksichtigung in allen Aspekten des Entwicklungsprozesses erhält. Dabei ist mit Mentalisieren „die Fähigkeit gemeint, mentale Zustände -Gedanken, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Sehnsüchte und Intentionen- bei sich selbst und bei anderen zu verstehen und zu interpretieren“ (Lenz 2019,

S. 27). Der Prozess der Mentalisierung versetzt die pädagogischen Fachkräfte in die Lage, die jeweils aktuellen individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu erfassen und den Schulalltag auf diese Bedürfnisse hin ausgerichtet zu gestalten und/ oder anzupassen. In der konkreten Umsetzung erfordert dies eine hohe Flexibilität in der Ausgestaltung des Schulalltages. Dabei steht die Bewältigung persönlicher sowie biografischer Erschwernisse und persönlicher Entwicklung im Fokus und überwiegt Aspekte der schulischen Rahmung. Die je spezifische Lebenslage und die damit verbundenen Bewältigungsstrategien zu kennen, zu erfragen und auch biografisch geprägte Sinnzusammenhänge zu verstehen, stellt somit einen zweiten wesentlichen Arbeitsschwerpunkt dar. Die pädagogischen Fachkräfte stellen sicher, dass die Schüler:innen der Schulstation im gesamten Spektrum ihrer Lebensgeschichte wahrgenommen werden. Um den Schüler:innen Entwicklung zu ermöglichen, entwickeln sie aus den Erkenntnissen der Biografiearbeit Hypothesen und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Schulalltags und begleiten sie auch in neue Erfahrungsräume. Dabei bezieht pädagogische Biografiearbeit immer auch die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ein, die „biografische Selbstreflexion“ (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008: S. 13).

3.2.2 Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung der Martinschule

Die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung verfügen über spezifische Kenntnisse im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und dementsprechend über die Fähigkeit, methodisch-didaktische Aspekte des Unterrichts in Beziehung zur psychosozialen Situation ihrer Schüler:innen zu setzen. Ihre Kernaufgabe besteht darin, förderliche und passgenaue Lern- und Entwicklungsbedingungen für die Schüler:innen zu schaffen und diese immer wieder mit den situativen Grenzen und Möglichkeiten des schulischen Bildungsauftrags abzugleichen. Unter Berücksichtigung der schulrechtlichen Rahmenbedingungen und geltenden Lehrpläne tragen sie die Verantwortung für die Ermittlung der *Zone der nächsten Entwicklung* im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens sowie der Schulleistung (Vgl. Wygotski 1987). Sowohl auf Ebene der Lern- und Entwicklungsplanung, als auch auf Ebene der täglichen Unterrichtsgestaltung gilt es, individuell auf den:die einzelne:n Schüler:in zugeschnittene Lernangebote und -settings bereitzustellen und eine Tagesstruktur zu schaffen. Dabei ist eine große Kreativität und Flexibilität hinsichtlich eingesetzter Unterrichtsformen, -materialien und spezifischer Didaktiken erforderlich.

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“
Martin Buber (1999, S. 71)

In diesem Sinne entstehen durch ein von Wertschätzung, Authentizität und Konsequenz geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis wiederkehrende Potentiale, den Schüler:innen positive Erfahrungsqualitäten im Kontext Schule zu bieten und so Vertrauen aufzubauen. Um professionelle pädagogische Beziehungen anbieten zu können, besteht im Kontext der Schüler:innen-Lehrer:innenbeziehung immer wieder die Notwendigkeit, die Anteile rollenförmiger und diffuser Beziehungsformen neu in Balance zueinander zu bringen (vgl. Oevermann 1996; Baumann et al. 2020, S. 65 ff.).

3.2.3 Leitung der Schulstation

Eine Lehrkraft der Martinschule hat die Leitung der Schulstation inne. Sie trägt in besonderer Weise Sorge für die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung, die konzeptionelle Umsetzung und die Weiterentwicklung der Schulstation und deren Evaluation, für die teaminterne Zusammenarbeit sowie für organisatorische und administrative Abläufe. Weiterhin bildet sie die Schnittstelle zur Schulleitung der Martinschule und zum Leitungsteam des *Jugendwerk Rietberg* und ist mit der Kommunikation mit dem Schulamt betraut.

3.3 Besprechungsstrukturen in der Schulstation

3.3.1 Teamsitzungen

Zweimal wöchentlich findet eine Teamsitzung für die Dauer von 90 Minuten statt. An der Teamsitzung nehmen alle Mitarbeitenden der Schulstation teil. Die Sitzung dient dem Austausch über aktuelle Situationen und zu einzelnen Schüler:innen, der Selbstreflexion, Selbsterfahrung und der Auseinandersetzung mit Aspekten der eigenen Biografie sowie der Reflexion teaminterner Zusammenarbeit. Weiterhin sind organisatorische Absprachen Gegenstand der Teamsitzung, die den Schulalltag und die Arbeitsweise des Teams betreffen. Die Leitung der Schulstation bereitet die Sitzung vor und leitet sie. Bei Bedarf werden Gäste eingeladen. Zur Fachberatung kommt in regelmäßigen Abständen die pädagogische Leitung des *Jugendwerk Rietberg* hinzu. Es wird ein handschriftliches Protokoll geführt.

3.3.1.2 Morgenbesprechungen

Im Sinne einer agilen Arbeitsweise treffen sich – ergänzend zu den wöchentlichen Teamsitzungen – alle Mitarbeitenden der Schulstation morgens vor Unterrichtsbeginn um

07:30 Uhr zu einem etwa zehnmütigen Austausch über tagesaktuelle Informationen und Absprachen.

3.3.2 Stufenkonferenz der Lehrkräfte

Die Stufenkonferenz findet vierzehntägig für die Dauer von 1,5 Stunden statt. An der Stufenkonferenz nehmen die drei Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in der Schulstation teil. Schwerpunkte der Sitzung sind schulisch relevante Themen wie beispielsweise die Erstellung von Zeugnissen und Entwicklungsplänen, der Austausch zu Unterrichtsmethoden und -inhalten, gemeinsame Unterrichtsvorhaben und Diagnostikprozesse. Zu Beginn der Sitzung werden alle zu besprechenden Themen gesammelt. Es wird ein stichpunktartiges Ergebnisprotokoll erstellt. Relevante Informationen aus der Stufenkonferenz werden dem Gesamtteam der Schulstation und der Schulleitung der Martinschule berichtet.

3.3.3 Weitere Sitzungen und Gesprächsformate

Im Rahmen der Prozessgestaltung führen die Lernbegleitungen Entwicklungsgespräche mit den Schüler:innen, deren Eltern und den Prozesseigner:innen sowie ggf. andere am Entwicklungsprozess Beteiligte. Diese werden durch weitere Gespräche mit den Prozesseigner:innen ergänzt. Im Sinne eines multiperspektivischen Fallverstehens bringen sich die Lernbegleitungen durch die Teilnahme an Hilfeplangesprächen und Fallkonferenzen in die Entwicklungsprozesse der Schüler:innen im weiteren Rahmen ein. Mit dem Ziel des Austauschs und der Beratung zu einzelnen Schüler:innen nehmen die Mitarbeitenden der Schulstation nach Bedarf auch an Teamsitzungen der Wohngruppen teil, oder Mitarbeitende der Wohngruppen kommen zur Teamsitzung der Schulstation hinzu. Zum Zweck der besseren Verzahnung können sich darüber hinaus weitere Gesprächsformate mit unterschiedlichen Teilnehmerkreisen ergeben.

Die Lehrkräfte der Schulstation nehmen als Teil des Kollegiums der Martinschule an der Gesamtkonferenz der Martinschule sowie an den dortigen Fachkonferenzen teil.

3.4 Zusammenarbeit mit den Fachkräften in den Wohngruppen

Zwischen den Prozesseigner:innen der Schüler:innen in den Wohngruppen, den zuständigen pädagogischen Leitungen des *Jugendwerk Rietberg* und den Mitarbeitenden der Schulstation findet ein regelmäßiger Austausch statt, um alle Facetten des Lebensumfeldes und der Entwicklung der Schüler:innen zu beleuchten, ein gemeinsames multiperspektivisches

Fallverstehen zu entwickeln, gemeinsame Vorgehensweisen individuell abzusprechen und flexibel anzupassen. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, eine verlässliche Struktur und größtmögliche Sicherheit zu erleben und korrigierende, konsistente Erfahrungen in allen Lebensbereichen machen zu können. Der Austausch kann im telefonischen oder persönlichen Gespräch mit den Lernbegleitungen, in der Teamsitzung der Schulstation oder in der Teamsitzung der Wohngruppe einen Rahmen finden.

Über die ausführliche digitale Dokumentation des Schultages findet ein Informationsaustausch zwischen Schulstation und Wohngruppe statt. Ebenso erhalten die Mitarbeitenden der Schulstation über das Lesen der Dokumentationen einen täglichen Überblick über das Leben in den Wohngruppen und die dort entstehenden oder vorherrschenden Themen. Dies ermöglicht gegenseitig eine flexible und zeitnahe Reaktion auf aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen.

3.5 Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Dienst

Als Kooperation zwischen der Martinschule Rietberg und dem *Jugendwerk Rietberg* ist die Schulstation Teil im Gefüge einer intensivpädagogisch-therapeutischen Einrichtung der Jugendhilfe. „Im Verständnis von intensivpädagogisch-therapeutischer Erziehung ist es [...] von Bedeutung, Bezugskonzepte für ein gemeinsames Verständnis über die Entstehung, Entwicklung und Aufrechterhaltung von auffälligem Verhalten und psychischen Störungen zu definieren, da sich hieraus Handlungsimpulse für den intensivpädagogisch-therapeutischen Alltag ergeben.“ (Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg 2022, S. 7). Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und einer gemeinsamen Haltung ist sowohl schulstationsintern, als auch in der Zusammenarbeit mit allen am Entwicklungsprozess Beteiligten relevant und fußt zu großen Teilen auf einem fundierten psychologisch-psychiatrischen Fallverstehen. Dies wird gefördert durch die Teilnahme an Fallkonferenzen und diagnostischen Auswertungsgesprächen. Weiterhin stehen die Mitarbeitenden des Psychologischen Dienstes beratend und im Fall einer Krise unterstützend zur Verfügung.

3.6 Zusammenarbeit mit der Martinschule Rietberg

Die Zusammenarbeit mit der Martinschule ermöglicht es, auch fachlich vielfältige Unterrichtsangebote zu verwirklichen. So werden beispielsweise die Unterrichtsfächer Sport und Werken von den Fachkolleg:innen des Stammsystems übernommen. Je nach individuellen Bedarfen der Schüler:innen werden die Angebote intern an die räumlichen Bedingungen der Schulstation angepasst oder sie finden extern in den Fachräumen (z.B.

Werkraum, Sporthalle) der Martinschule statt. Darüber hinaus kann das Unterrichtsangebot durch externe Fachkräfte der Martinschule z.B. durch Bildhauerei, Tanzen und Schauspiel erweitert werden. Im Vertretungsfall unterstützen Lehrkräfte aus dem Stammsystem der Martinschule das Team der Schulstation. Weiterhin erhalten Schüler:innen der Schulstation die Möglichkeit zur Hospitation in Lerngruppen der Martinschule. Dies kann einerseits mit der Zielsetzung verbunden sein, dass Schüler:innen mit dem zusätzlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen an den Förderort der Martinschule wechseln. Darüber hinaus bietet sich auch allen anderen Schüler:innen die Möglichkeit zur Hospitation an der Martinschule, um in einem überschaubaren, eng begleiteten, geschützten Rahmen positiv besetzte Schulerfahrungen zu machen. Für einen Übergang in andere Schulsysteme sind diese ersten positiven Erfahrungen in etwas größeren Lerngruppen häufig von zentraler Bedeutung, da sie in der Regel das schulische Selbstkonzept der Schüler:innen stärken, Selbstwirksamkeitserleben im schulischen Setting ermöglichen und neugierig auf andere Schulsysteme machen.

3.7 Zusammenarbeit mit anderen Schulen

Durch eine enge Zusammenarbeit mit den örtlichen Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung (Primarstufe und Sekundarstufe 1) sowie der Grund- und Gesamtschule in Rietberg werden Besuche, Hospitationen und die regelmäßige begleitete Teilnahme am Unterricht anderer Schulformen ermöglicht. So können schulische Perspektiven geschaffen werden, die sich potentiell an die Beschulung in der Schulstation anschließen. Den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen entsprechend, werden begleitete und unbegleitete Hospitationen an anderen Schulen bis hin zu mehrwöchigen Praktika, sowie Besuchen außerhalb der regulären Unterrichtszeiten realisiert. Der enge Austausch des Teams der Schulstation und der Lehr- und Fachkräfte vor Ort ist dabei ein wesentlicher Bestandteil der Zusammenarbeit.

Die Netzwerkarbeit mit anderen Schulen und auch mit anderen Schulstationen erleichtert neben gut begleiteten Übergängen und vielfältigen Hospitationsmöglichkeiten besonders auch die Zusammenarbeit zu spezifischen Themen. So wurde bereits ein Austausch zum Thema Berufsvorbereitung mit der Schulstation der Hermann-Hesse-Schule in Gütersloh etabliert. Weitere Netzwerkpartner und Austauschformate sollen folgen.

Ist bei Schüler:innen zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Schulstation noch kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt worden, wird die Begutachtung im Rahmen der präventiven Beschulung in der Schulstation vorgenommen. Als wichtiger Punkt der Zusammenarbeit übernehmen eine externe Lehrkraft für Sonderpädagogik und der:die zuständige Sonderpädagoge:in der Schulstation die Durchführung des AO-SF-Verfahrens. Der:die zusätzlich vom Schulamt beauftragte Sonderpädagoge:in einer externen Schule ergänzt die bisherige Diagnostik und Berichtsführung der Schulstation in enger Kooperation durch die Durchführung weiterer Diagnostik und Beobachtungen und es wird ein gemeinsames Gutachten erstellt.

3.8 Zusammenarbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten

Ohne eine adäquate Würdigung der Eltern und ihrer Rolle im Leben der Schüler:innen ist eine gesunde und positive Gestaltung der Entwicklungsprozesse nur schwer möglich. Die Eltern sind und bleiben – trotz der räumlichen Trennung – zumeist die wichtigsten Bezugspersonen für die Schüler:innen der Schulstation.

Der Schwerpunkt der Zusammenarbeit mit den Eltern ist im Rahmen des Entwicklungsprozesses in den regelmäßig wiederkehrenden ressourcenorientierten Entwicklungsgesprächen fest verankert (siehe Punkt 4.3). Dabei werden die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten in die Lern- und Entwicklungsplanung einbezogen. Sie erhalten sowohl in der Vorbereitung (z.B. durch Fremdeinschätzungsbögen), als auch in der gemeinsamen Ideenentwicklung und Zielfindung während des Entwicklungsgesprächs Raum, ihre Wahrnehmungen zur Entwicklung ihres Kindes, ihre Wünsche und Erwartungen zu formulieren und sich aktiv einzubringen. Bei der Vorbereitung und Durchführung von Hospitationen in anderen Systemen werden sie regelmäßig informiert und bei einem anstehenden Schulwechsel mit dem neuen System und den dortigen Ansprechpartner:innen vertraut gemacht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit regelmäßiger Telefonate sowie zusätzlicher Informations- oder Beratungsgespräche mit den Lernbegleitungen und die Teilnahme an Veranstaltungen der Schulstation.

4. Weitere Struktur- und Qualitätsmerkmale der Schulstation

4.1 Partizipative Strukturen

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (§1 Abs. 1 SGB VIII). Die Kinder- und Jugendhilfe soll es „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können.“ (1 Abs. 3, Ziffer 2 SGB VIII). In der Schulstation gilt es, diesem Anspruch natürlich insbesondere für den schulischen Lebensbereich gerecht zu werden. Neben aller gesellschaftlicher Bedeutung von Partizipation (vgl. Eikel, de Haan, 2007), haben partizipative Elemente und Strukturen auch eine sehr persönliche Relevanz für die Schüler:innen der Schulstation. Die Sicherstellung einer aktiven Teilhabe an der Gestaltung des Schullebens und des eigenen Entwicklungsprozesses verfolgt das Ziel, ein Höchstmaß an Kooperation zu gewährleisten. Die damit verbundene Verantwortungsübernahme unterstützt Selbstwirksamkeitserfahrungen und eine positive Identifikation mit dem Förderort der Schulstation. Durch das damit einhergehende Gefühl des Gesehen-Werdens und Wahrgenommen-Seins nimmt „Partizipation [...] in der Verarbeitung besonders belastender Situationen, bei der Bewältigung sowie der Lösungs- und Perspektiventwicklung und der Krisenprophylaxe eine bedeutsame Rolle ein [...]“



(Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg 2022, S. 7). Die pädagogischen Fachkräfte orientieren sich dabei an den Stufen der Partizipation nach Kühn (vgl. Kühn, 2013).

Abb. 7: Stufen der Partizipation nach Kühn (2013, S. 143 ff., eigene Darstellung)

4.1.1 Der Schulstationsrat

Die aktive Mitgestaltung des Schullebens wird durch den wöchentlich stattfindenden Schulstationsrat gewährleistet. In diesem Rahmen beschäftigen sich alle Schüler:innen und Mitarbeitenden der Schulstation mit konkreten Anliegen der Schulstations-Gemeinschaft und versuchen, dafür möglichst einvernehmliche Lösungen zu finden. Im weiteren Verlauf werden

diese Lösungen von den Schüler:innen evaluiert und gegebenenfalls angepasst. In Anlehnung an das Konzept des Klassenrats können die Schüler:innen sich in der Anwendung von Gesprächsregeln, in ihren Konfliktlösungsfähigkeiten sowie in ihrer Kritikfähigkeit üben. Zudem wird das Gemeinschaftsgefühl gefördert (vgl. de Boer 2006).

4.1.2 Das Entwicklungsgespräch

Die Schüler:innen werden in ihrer Person ernst genommen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten in Form von Entwicklungsgesprächen aktiv in die Gestaltung des eigenen Entwicklungsprozesses und der dazugehörigen Förderplanung einbezogen (Genauerer s. 5. Lern- und Entwicklungsprozess in der Schulstation). In der Arbeit mit zumeist traumatisierten oder anderweitig psychisch hochbelasteten Kindern und Jugendlichen, gilt es, die individuellen Möglichkeiten und Grenzen der Schüler:innen zu berücksichtigen. Gleichsam tragen die pädagogischen Fachkräfte jedoch Sorge dafür, dass mindestens die Stufe 1 (Information) erreicht wird (vgl. Kühn 2013).

4.1.3 Die Beschwerdestelle des Jugendwerk Rietberg

2011 wurde im *Jugendwerk Rietberg* eine Beschwerdestelle eröffnet, die dem Psychologischen Dienst zugeordnet ist. Die Mitarbeiter:innen vor Ort sind allen Kindern und Jugendlichen des *Jugendwerk Rietberg* bekannt und stehen bei Fragen, Sorgen und Beschwerden jederzeit zur Verfügung. Auch in der Schulstation erhalten die Schüler:innen jederzeit die Möglichkeit und die Unterstützung, Karten für die Beschwerdestelle auszufüllen und direkt in den dafür vorgesehenen Briefkasten des Psychologischen Dienstes einzuwerfen. Die Mitarbeitenden dort melden sich umgehend in der Schulstation oder in der jeweiligen Wohngruppe und informieren die Schüler:innen, dass ihre Beschwerde eingegangen ist. In Absprache mit der Wohngruppe wird ein Gesprächstermin vereinbart. Die Schüler:innen dürfen zudem eine Person zur Unterstützung mitnehmen. Jüngere Kinder werden von den Mitarbeitenden der Beschwerdestelle in der Wohngruppe aufgesucht, damit sie ihre Beschwerde in einem gewohnten und geschützten Rahmen persönlich vorbringen können (vgl. Gesamtkonzeption Jugendwerk Rietberg 2022, S. 36 f).

4.2 Tägliche Dokumentation

Sowohl von Seiten der Wohngruppen, als auch von Seiten der Schulstation werden täglich Entwicklungsschritte, Erlebnisse sowie schulische Informationen zu den Kindern oder Jugendlichen durch das computergestützte Heimverwaltungsprogramm Vivendi dokumentiert. Durch das interne Netz können die pädagogischen Interventionen in der

Wohngruppe und in der Schulstation wechselseitig und von den therapeutischen Fachkräften und der Pädagogischen Leitung eingesehen und durch die eigenen Erfahrungen im jeweiligen Bereich ergänzt werden. Die tägliche Arbeit mit den Schüler:innen wird unter Berücksichtigung der Informationen tagesaktuell angepasst. Somit sind ein lückenloser Informationsfluss, ein hohes Maß an Transparenz und ein Abgleich der Vorgänge in der Schulstation und in der Wohngruppe gewährleistet.

4.3 Pädagogisches Raumkonzept

Mit dem Leitbild „*Schulstation. Weil Lernen Raum braucht!*“ werden dem Raum in der Schulstation mehrere Bedeutungen zugleich beigemessen. Vorrangig ist gemeint, mit den Schüler:innen individuelle Erfahrungs- und Möglichkeitenräume zu entwickeln, zu eröffnen und zu betreten, also im Sinne pädagogischer Handlungsrahmungen Gestaltungs(spiel)räume zu schaffen (vgl. Molter und Nöcker (2011); Nöcker et al. (2012)).

Versteht man Raumgestaltung darüber hinaus als „eine Form der Ordnung und Strukturierung von Welt“ (Opp 2015, S. 13), so besteht die pädagogische Herausforderung darin, räumliche Strukturen zu schaffen, die insbesondere Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen in der Emotionalen und sozialen Entwicklung „einen Kompass zur Orientierung in Raum und Zeit“ bieten, der „zur inneren Ordnung beitragen kann“ (Baumann et al. 2020, S. 56). Dieses aus pädagogischer Perspektive zentrale Steuerungselement bildet somit einen wesentlichen Baustein des gesamten pädagogischen Konzepts der Schulstation. Es unterstützt und bedingt die Umsetzung aller anderen Teilbereiche.

Die Schulstation ist im Haupthaus des *Jugendwerk Rietberg* untergebracht. Man sieht der Schulstation ihre Funktion als Schule von außen nicht an, sie befindet sich weder in einem klassischen Schulhaus, noch findet man lange Flure mit vielen Klassenzimmern vor. Das Raumkonzept ist abgestimmt auf das individuelle, handelnde, an Erfahrungen orientierte Lernen und kooperative sowie selbstständige Lernformen. So gibt es viele Freibereiche und multifunktionale Räume, die eine in höchstem Maße flexible Arbeitsweise unterstützen und ermöglichen, Lernsituationen auf die individuellen Bedarfe der Schüler:innen auszurichten. Die großen Gruppenräume sind auch für Phasen des Frontalunterrichts ausgelegt. Da diese Sozialform jedoch einen selteneren Baustein der Tagesstruktur darstellt, wird derzeit nur ein Raum auf diese Weise genutzt. Im Sinne des *Würzburger Modells*, nach dem „Schulraumgestaltung nicht nur unter dem Aspekt der Funktionalität, sondern vor allem zur

Erfüllung von Grundbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu sehen“ ist, stellen Geborgenheit, Sicherheit, Individualität, Gemeinschaft und Aktivität wesentliche Gestaltungskriterien dar (Albert & Wisgalla 2015, S. 102). Die Einrichtung und Funktionalität der Räume strahlt freundliche Klarheit aus, das Raumbild ist von Ordnung geprägt. Wann immer nötig, steht ein reizarmes Lernumfeld für die Schüler:innen zur Verfügung. Die Weitläufigkeit der Räumlichkeiten sorgt auch im Krisen- oder Konfliktfall für Sicherheit und Entlastung. Das Team der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte arbeitet nicht in voneinander separierten Klassenräumen, sondern fluide in wechselnden Konstellationen und Lerngruppen, was die Offenheit und den Austausch im Sinne einer positiv geprägten Teamkultur stärkt. Bei der stetigen Instandhaltung wird das Team der Schulstation durch eine Reinigungskraft und die Hausmeister:innen des *Jugendwerk Rietberg* unterstützt.

Raum	Funktion	Ausstattung
Bereich 1 (1. Obergeschoss)		
Küche	Hauswirtschaftsunterricht, Einzelfördersequenzen, Versorgung mit warmen und kalten Getränken, Gespräche	Vollausgestattete Küche, großer Esstisch
Unterrichtsraum	Fachunterricht und Einzelfördersequenzen	Whiteboard, bis zu acht Schüler:innenplätze, drei PC-Arbeitsplätze
Lernzimmer/ Ruheraum	Rückzug und Ruhe, Reizarme Lernumgebung, Emotionsregulation, Einzelfördersequenzen	Materialschrank mit Motorik- und Entspannungsmaterial, Matten, ein Arbeitsplatz
Matschraum	Förderung basaler Kompetenzen, Spielphasen und Einzelfördersequenzen	Wasseranschluss mit Waschbecken, niedrige Arbeitsflächen mit eingelassenen Wannen, Wasserabfluss im Boden
Kreativraum	Kreative Angebote, Kunstunterricht, Einzelfördersequenzen, Freier künstlerischer Ausdruck	3-4 Arbeitsplätze, Kreativmaterialien
Spielecke	Individuelle Spielphasen und Einzelfördersequenzen	Spielzeug in Aufbewahrungsboxen, Spielteppich
Sanitäre Anlagen	Persönliche Hygiene	
Kopierraum/ Materiallager	Administrative Tätigkeiten, Unterrichtsvorbereitung, Materiallagerung	Farbkopierer, Geräte zur Erstellung von Materialien, Materialschränke
Bereich 2 (2. Obergeschoss)		
Küche	Hauswirtschaftsunterricht, Einzelfördersequenzen, Versorgung mit warmen und kalten Getränken	Vollausgestattete Küche

Gruppenraum mit Arbeitsplätzen	Freiarbeitsphasen, Gruppenarbeiten, Einzelfördersequenzen	Tische und Stühle, Whiteboard, Pinnwände, Flipchart, Beamer, Leinwand
Lernzimmer/ Spielzimmer	Freiarbeitsphasen, individuelle Spielphasen und Kleingruppen- und Einzelfördersequenzen	Ein Arbeitsplatz, Spielzeug in Aufbewahrungsboxen, Spielteppich
Drei Büroräume	Administrative Tätigkeiten, Sozialraum, Unterrichtsvorbereitung	Insgesamt sieben PC-Arbeitsplätze
Sanitäre Anlagen	Persönliche Hygiene	
Gemeinschaftsraum (2. Obergeschoss)		
Gruppenraum mit Freifläche und flexiblen Arbeitsplätzen	Nutzbare Freifläche, Plenumsphasen mit allen Schüler:innen, flexible Einrichtung von Arbeitsplätzen für Freiarbeitsphasen, Pausen und gemeinsame Mahlzeiten	Tische und Stühle, Whiteboard, Pinnwände, Flipchart
Teeküche im Gruppenraum	Versorgung mit warmen und kalten Getränken	Geschirr, Kühlschrank, Wasserkocher, Spülbecken, Spülmaschine
Spielecke im Gruppenraum	Individuelle Spielphasen und Einzelfördersequenzen	Spielzeug in Aufbewahrungsboxen, Spielteppich
Lernzimmer	Rückzug und Ruhe, Reizarme Lernumgebung, Einzelfördersequenzen	Ein bis zwei Arbeitsplätze
Ruheraum	Rückzug und Ruhe, Emotionsregulation, Reizarme Lernumgebung, Einzelfördersequenzen	Materialschrank mit Motorik- und Entspannungsmaterial, Matten, ein Arbeitsplatz
Leseraum	Rückzug und Ruhe, Leseförderung, individuelle Angebote und Einzelfördersequenzen	Bücherregale, gemütliche Leseplätze, ein Arbeitsplatz
Zwei Lernzimmer/ Materialräume	Reizreduzierte Arbeitsplätze, Materiallagerung	Zwei Arbeitsplätze, Materialschrank
Sanitäre Anlagen	Persönliche Hygiene	
Weiteres		
Werkraum	Werkunterricht, weitere gestalterische Angebote und Einzelfördersequenzen	Werkbank und Werkzeug, Nähmaschinen, Bastelbedarf
Multifunktionsraum	Bewegungs- und Ruhephasen und Einzelfördersequenzen	Matten, Kletterwand, Freispielgeräte
Außengelände	Bewegungs- und Spielphasen, Sportunterricht und sonstige Unterrichtsphasen, Emotionsregulation, Einzelfördersequenzen	Spielplatz, Fußballfeld, Basketballkorb, Freifläche, Freispielgeräte und Fahrzeuge, Matschanlage
Sporthalle am Diekamp und Sporthalle der Paul-Maar-Schule	Nutzung nach Bedarf	

Abb. 8: Räumliche Ausstattung der Schulstation

4.4 Medienkonzept

Angelehnt an das Medienkonzept der Martinschule spielen Digitale Medien und die Entwicklung digitaler Kompetenzen auch in der Schulstation eine wichtige Rolle. Digitale Medien werden sowohl als eine unterstützende Erziehungsmaßnahme angesehen, als auch als ein übergreifendes Bildungs- sowie Erziehungsziel in Form von Medienbildung bzw. Digitaler Bildung.

Digitale Medienbildung ist in der Schulstation wichtig, weil...

- an die Lebens- bzw. Arbeitswelt angeknüpft wird.
- Partizipation durch (Mit-) Verantwortung ermöglicht wird.
- Chancengerechtigkeit mitgedacht wird.
- demokratische Teilhabe gefördert wird.
- die (Lern-) Motivation berücksichtigt und gefördert wird.
- Peer-Ansätze realisiert werden.
- eine Fehlerkultur etabliert wird, in der mit Fehlern konstruktiv umgegangen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt wird.
- sie Möglichkeiten zur individuellen Förderung und Inklusion bietet.
- Förderung der 4K als Zukunftskompetenzen ermöglicht wird.
- sie Lernaufgaben erweitert und Lernarrangements öffnet.
- zeitgemäße Bildungsmedien genutzt werden können.

(vgl. MSB NRW, 2022)

Daher wird eine gezielte Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Lehrkräften angestrebt. Ziel ist die Entwicklung einer zeitgemäßen Lern- und Lehrkultur, in der die gleichzeitige Nutzung traditioneller Medien mit dem (kurzfristigen) Einsatz digitaler Medien didaktisch sinnvoll gepaart wird. Somit erhalten auch schwächere Schüler:innen die Möglichkeit, bessere Leistungen zu erzielen und ihre Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Aufenanger, 2017). Mediennutzung geschieht in der Schulstation nicht zum Selbstzweck, sondern ist immer klar von pädagogischen und didaktischen Zielen geleitet.

Der Schulstation stehen 15 iPads als Leihgabe des Kreises Gütersloh zur Verfügung. Als Zubehör sind sowohl Tastaturen als auch Stifte vorhanden. Im Unterrichtsraum und Lernbereich befindet sich jeweils ein Beamer mit Leinwand, der an einen Computer angeschlossen ist. Die Möglichkeit, die iPads mit dem Beamer zu verbinden, soll in naher

Zukunft umgesetzt werden. Weiterhin stehen mehrere PC-Arbeitsplätze für die Schüler:innen zur Verfügung.

5. Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schulstation

„Die Zielgruppe der intensivpädagogisch-therapeutischen Angebote [des *Jugendwerk Rietberg*] sind Jungen und Mädchen mit schweren psychosozialen Belastungen, die von einem Zusammenwirken sozialpädagogischen und therapeutischen Handelns profitieren.“ (Jugendwerk Rietberg 2022: S. 17). Im Kontext dieses pädagogisch-therapeutischen Gefüges orientiert sich die sonderpädagogische Förderung und Beschulung in der Schulstation an den konkreten Bedürfnissen des einzelnen Kindes in seinem Umfeld. Die Entwicklungsprozesse in der Schulstation sind durch die Lern- und Entwicklungsplanung auf Grundlage eines multiperspektivischen Fallverstehens gekennzeichnet. Die tägliche sonderpädagogische und sozialpädagogische Förderung ist angelegt an langfristig ausgerichteter Lern- und Entwicklungsplanung die in kooperativer Zusammenarbeit aller am Entwicklungsprozess Beteiligten entsteht und fortlaufend evaluiert und weiterentwickelt wird (vgl. QUA-LiS NRW 2015, 4).

In dem Bewusstsein, dass „die Planungen von Lehrkräften nur *eine* Seite möglicher Lernwege und Ziele ab[bilden]“ und dass sich die Wirksamkeit sonderpädagogischer Unterstützung vervielfacht, wenn Schüler:innen „sich eigene Ziele [...] setzen [und] eigene Lernwege [...] gehen“ (vgl. ebd.), stellt die aktive Teilhabe und Einbindung der Schüler:innen in die Lern- und Entwicklungsplanung eine notwendige Bedingung für den gelingenden Entwicklungsprozess dar. Die Art und Weise sowie der Umfang der partizipativen Beteiligung an der Lern- und Entwicklungsplanung in der Schulstation kann – ausgerichtet an den individuellen Möglichkeiten und Bedarfen der Schüler:innen – von der reinen Information, über die Mitsprache und die Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung reichen (vgl. Kühn 2013: S. 143 ff).

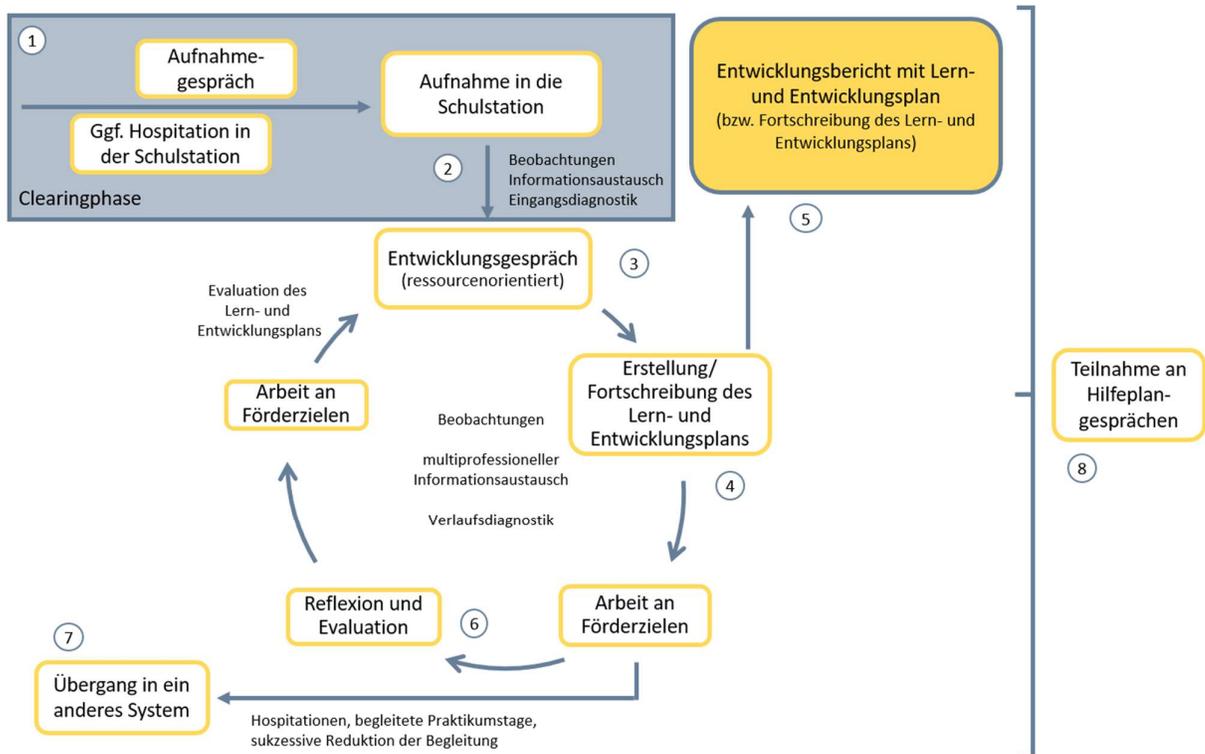


Abb. 9: Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schulstation

Neben den zuständigen Sonderpädagog:innen und pädagogischen Fachkräften des *Jugendwerk Rietberg* in der Schulstation sind außerdem die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten und die Prozesseigner:innen des Kindes an der Lern- und Entwicklungsplanung direkt beteiligt. Im Sinne des multiperspektivischen Fallverstehens können weiterführend alle Mitarbeitenden der Schulstation sowie der psychologische Dienst und die zuständige pädagogische Leitung des *Jugendwerk Rietberg* einbezogen werden. Um die Wahrnehmung zu schulischen Aspekten in die Entwicklungsplanung des pädagogisch-therapeutischen Gesamtsystems einzubringen, nehmen die zuständigen Lernbegleitungen der Schulstation darüber hinaus im Rahmen der Hilfeplanungen an den Hilfeplangesprächen und ggf. an den Fallkonferenzen der Schüler:innen teil. In diesem Rahmen finden auch Erkenntnisse der kinder- und jugendpsychiatrischen Fallbetrachtung Eingang in die Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses.

5.1 Aufnahme in die Schulstation

Die Aufnahme in die Schulstation findet im Benehmen mit dem zuständigen Schulamt des Kreises Gütersloh statt. Voraussetzung dafür ist ein festgestellter sonderpädagogischer

Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (im Folgenden ESE). Zusätzlich kann auch sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder in weiteren Förderschwerpunkten vorliegen (vgl. AO-SF NRW §4 Abs. 2; a.a.O.). Gibt es deutliche Hinweise auf das Vorliegen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes ESE, ist dieser aber noch nicht festgestellt, ist in Ausnahmefällen die präventive Aufnahme von Schüler:innen in die Schulstation im Rahmen einer Vorgriffsmaßnahme möglich. In diesem Fall wird ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs („AO-SF-Verfahren“) durch die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung der Schulstation initiiert.

Vor der offiziellen Aufnahme in die Schulstation besteht die Möglichkeit einer Hospitationsphase, während der eine Einschätzung der Notwendigkeit einer intensivpädagogischen Förderung im Setting der Schulstation vorgenommen werden kann.

5.1.1 Clearingphase

Mit Aufnahme einer:s Schüler:in in die Schulstation beginnt die Clearingphase. Ziel dieser Phase ist es, ein möglichst umfassendes Bild des jungen Menschen mit seinen lebensweltlichen und (bildungs-)biografischen Erfahrungen, seinen Ressourcen, Vorlieben und Kompetenzen sowie seiner psychosozialen Situation zu erhalten. Dieses Bild entsteht einerseits im Rahmen von Aufnahmegesprächen mit der:m Schüler:in, den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten, im Austausch mit den Prozesseigner:innen in den Wohngruppen und der zuständigen Pädagogischen Leitung des *Jugendwerk Rietberg* sowie vormals zuständigen schulischen Akteuren (Lehrkräften, Schulleitungen, Schulbegleitungen, etc.), ergänzt durch die Berücksichtigung der Aktenlage. Auch die Beobachtung der psychosozialen Situation in den ersten Schulwochen und des Verhaltens in verschiedenen sozialen Settings fließen ein. Darüber hinaus initiieren die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung eine an den Möglichkeiten des:r Schüler:in orientierte Eingangsdiagnostik, die insbesondere Auskunft über schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen gibt. Die Erprobung verschiedener unterrichtlicher Angebote und Sozialformen ergänzt die Diagnostik in Bezug auf schulische bzw. unterrichtliche Kompetenzen, Vorlieben und Herausforderungen. Die Clearingphase mündet in das erste Entwicklungsgespräch.

5.2 Diagnostik

Einen wichtigen Fixpunkt stellt im Verlauf des Lern- und Entwicklungsprozesses immer wieder die qualitative und quantitative Diagnostik dar, die sich auf Beobachtungen und

unterrichtliche wie außerunterrichtliche Erfahrungen mit den Schüler:innen stützt und durch die Anwendung standardisierter Diagnostikverfahren ergänzt wird. In den Diagnostikprozess in der Schulstation fließt sowohl die sozialpädagogische als auch die sonderpädagogische Perspektive ein. Weiterhin wird diese ergänzt durch Erkenntnisse und Hypothesen der Fachkräfte in den Wohngruppen sowie der psychologischen Diagnostik. Nachdem sich aus der Eingangsdiagnostik in der Clearingphase eine Grundlage für die Ausgestaltung des Schultages und der Unterrichtsinhalte sowie den Einstieg in die Lern- und Entwicklungsplanung ergibt, wird die weitere Lern- und Entwicklungsplanung fortlaufend mit den aktuellen diagnostischen Erkenntnissen aller Bereiche abgeglichen.

5.2.1 Entwicklungsbezogene Diagnostik

Die entwicklungsbezogene Diagnostik fokussiert insbesondere den Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung und der Unterstützungsbedarfe die sich daraus für den schulischen Kontext ergeben. Die Beobachtung des Verhaltens und der sozialen Interaktion, sowie die Evaluation ggf. bereits erfolgter Fördermaßnahmen sind dabei Teil des diagnostischen Prozesses. Ergänzt wird dies nach Bedarf durch standardisierte Verfahren, die spezifische Teilbereiche der emotionalen und sozialen Entwicklung abbilden. Dabei verschränkt sich die sozialpädagogische und die sonderpädagogische Perspektive der Lernbegleitungen, sodass eine interdisziplinäre Einschätzung möglich wird. Einen Orientierungsrahmen für die sonderpädagogische Diagnostik bietet dabei die „*Matrix Emotionaler und sozialer Kompetenzen*“ (MesK; vgl. QuaLis NRW 2019). Diese bildet prototypisch Entwicklungsstufen der Emotionalen und sozialen Entwicklung ab. In der Realität sind diese als solche oft nur bedingt abbildbar, als Reflexionsebene und zur Erstellung der Lern- und Entwicklungsplanung werden sie jedoch in regelmäßigen Abständen herangezogen.

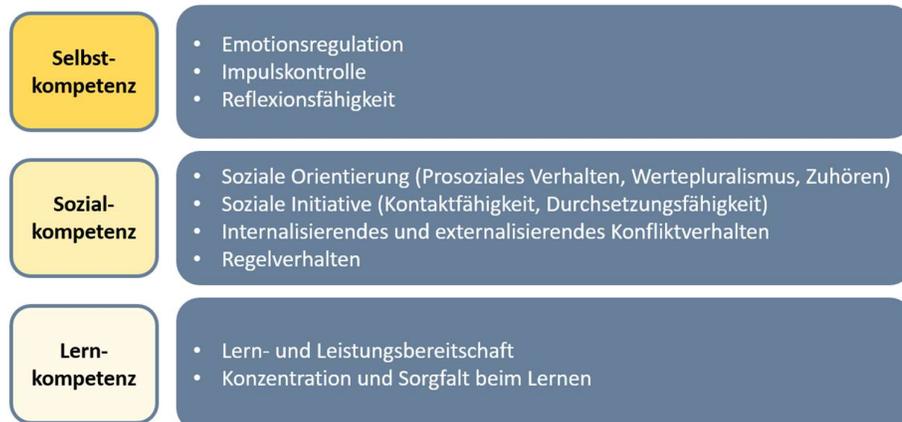


Abb. 10: Kompetenzbereiche der Matrix Emotionaler und sozialer Entwicklung (MesK) (eigene Abbildung nach QuaLis NRW (2019, S. 13 ff.))

Darüber hinaus finden auch Erkenntnisse und Hypothesen der sozialpädagogischen Fachkräfte in den Wohngruppen und der psychologischen und kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik Berücksichtigung, was zu einer umfassenden diagnostischen Gesamtperspektive auf die schulischen Entwicklungsprozesse führt. Die Ergebnisse der entwicklungsbezogenen Diagnostik finden wiederum Eingang in die Ausgestaltung des weiteren Entwicklungsprozesses und werden in den Entwicklungsberichten festgehalten. Die entwicklungsbezogene Diagnostik umfasst weiterhin auch die Bereiche zu anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, sodass eine Einschätzung zur Passung des aktuell zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erfolgen kann.

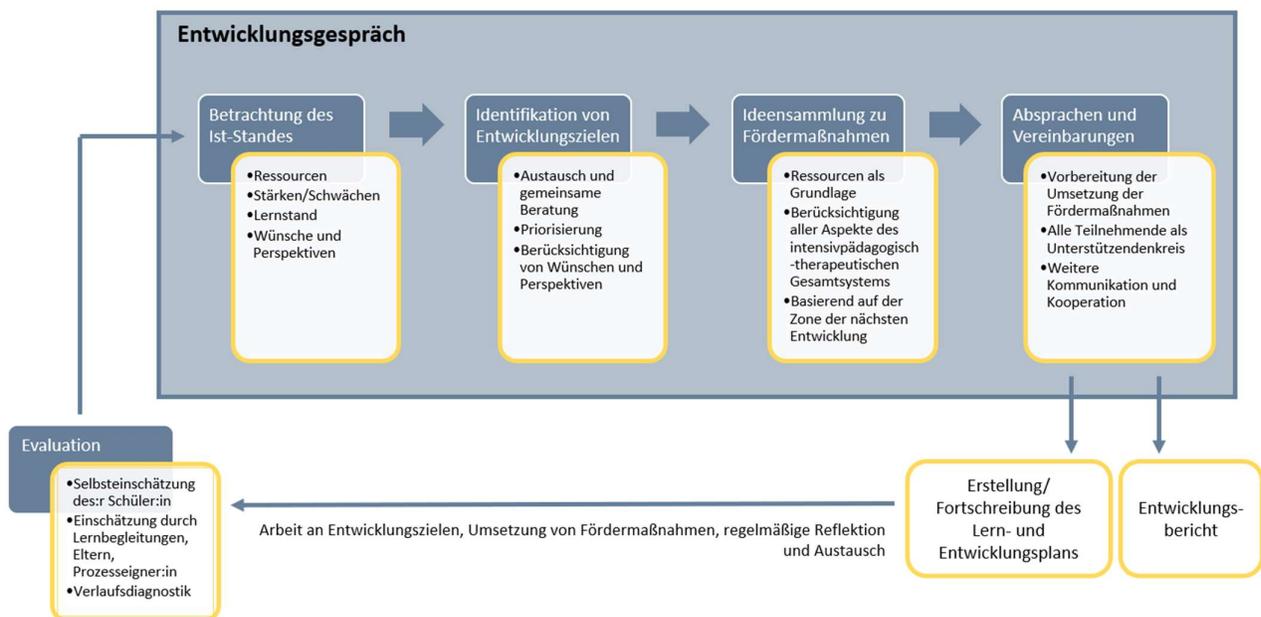
5.2.2 Leistungsbezogene Diagnostik

Die Erhebung des schulischen Lernstandes bildet neben der curricularen Orientierung die Grundlage für die höchst individualisierten inhaltlichen Lernangebote, welche die Schüler:innen der Schulstation erhalten. Die Lernstandsdiagnostik umfasst dabei mathematische und (schrift-) sprachliche Kompetenzen, die durch Beobachtung und Erfahrungswerte aus dem Unterricht, die Durchführung standardisierter Testverfahren und weiterer – mitunter computergestützter – Verfahren der Lernstandserhebung ermittelt werden. Darüber hinaus wird im Verlauf der Beschulung auch eine Einschätzung zum Lernstand in den anderen Unterrichtsfächern möglich. Die Ergebnisse der Lernstandsdiagnostik finden Eingang in die Ausgestaltung des weiteren Entwicklungsprozesses und werden in den Entwicklungsberichten festgehalten.

5.3 Ressourcenorientiertes Entwicklungsgespräch

Das ressourcenorientierte Entwicklungsgespräch stellt den Dreh- und Angelpunkt der individuellen Prozessgestaltung und Lern- und Entwicklungsplanung in der Schulstation dar. Dieses findet mindestens zweimal im Schuljahr statt, bei Bedarf häufiger bzw. in kürzeren zeitlichen Abständen. Neben dem:r Schüler:in und den zuständigen Lernbegleitungen aus der Schulstation nehmen am Entwicklungsgespräch die Kinseltern bzw. Personensorgeberechtigten und die Prozesseigner:innen aus der Wohngruppe teil. Bei Bedarf können weitere Personen hinzukommen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden wird je nach Stand im Entwicklungsverlauf festgelegt. Die theoretische Rahmung für das Entwicklungsgespräch bildet die *Kooperative Förderplanung* nach Mutzeck (KEFF; Mutzeck und Melzer, 2007) die an die Bedarfe und Realitäten in der Schulstation angepasst wurde.

Abb. 11: Ablauf des Entwicklungsgesprächs in der Schulstation (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mutzeck und



Melzer 2007)

In Vorbereitung auf das Entwicklungsgespräch entwickeln die Schüler:innen mit individueller Unterstützung eine Einschätzung zu ihrer aktuellen Lernsituation in Bezug auf ihre emotional-sozialen und schulischen Kompetenzen, ihre Ressourcen, ihre Wünsche und Perspektiven. Dies kann beispielsweise auf Grundlage eines Selbsteinschätzungsbogens oder im Rahmen eines reflektierenden Gesprächs geschehen. Alle weiteren Gesprächsteilnehmenden nehmen eine Einschätzung mittels individuell erstellten Fremdeinschätzungsbögen vor. Bei der Erstellung der Einschätzungsbögen wird ein Schwerpunkt auf die individuellen Stärken und

Ressourcen des:r Schüler:in gelegt. In der Vorbereitung auf das Gespräch werden die Einschätzungen durch die Lernbegleitungen abgeglichen und die Ergebnisse für das Entwicklungsgespräch visuell aufbereitet. Bei der Fortschreibung des Lern- und Entwicklungsplans dient diese Phase zugleich der Evaluation der bisherigen Fördermaßnahmen.

Auf Grundlage der Selbst- und Fremdeinschätzung wird im Rahmen des Entwicklungsgesprächs zunächst der Ist-Stand betrachtet. Ausgehend von diesen Eindrücken und den Wünschen und Perspektiven der:s Schüler:in werden gemeinsam Entwicklungsziele definiert. Auf diese richtet sich die weitere Lern- und Entwicklungsplanung aus, die sich bis in die tägliche unterrichtliche Praxis auswirken wird. Im Fokus auf die Erreichung des Entwicklungsziels sammeln alle Gesprächsteilnehmer:innen gemeinsam Ideen zur Förderung und zur gezielten Gestaltung des schulischen Fördersettings. Dabei werden auch alle weiteren Aspekte des intensivpädagogisch-therapeutischen Gesamtsystems, in dem sich das Kind befindet, berücksichtigt und bei Bedarf einbezogen. Abschließend werden Absprachen zur Umsetzung der geplanten Fördermaßnahmen getroffen und Verantwortlichkeiten herausgearbeitet. Die Niederschwelligkeit des Entwicklungsgesprächs wird an den Bedarfen der Schüler:innen ausgerichtet. So kann es im zeitlichen und inhaltlichen Umfang sowie in der Zahl der Gesprächsteilnehmenden individuell angepasst werden.

Um die Arbeit an den Entwicklungszielen im schulischen Alltag anzubinden, führen die Lernbegleitungen zwischen den Entwicklungsgesprächen in regelmäßigen Abständen kürzere Reflexionsgespräche mit den Schüler:innen, in denen kleinschrittige Zwischenziele festgelegt und gemeinsam bearbeitet werden.

5.4 Lern- und Entwicklungsplan

Aus dem Entwicklungsgespräch und der vorangegangenen Evaluation sowie der Verlaufsdiagnostik ergibt sich eine umfassende Analyse der Entwicklungspotentiale sowie deren Priorisierung in Form definierter Entwicklungsziele. Auf dieser Grundlage und unter Einbindung der gesammelten Ideen zu Fördermaßnahmen wird der individuelle Lern- und Entwicklungsplan durch die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung erstellt bzw. fortgeschrieben. Dabei finden die Qualitätskriterien sonderpädagogischer Förderplanung Anwendung (vgl. Flott-Tönjes et al. 2019, 77). Die Förderplanung deckt einerseits die Förderung der Emotionalen und sozialen Entwicklung ab und andererseits die

leistungsbezogene Entwicklung. Die jeweils zugehörigen Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen werden in zwei separaten Lern- und Entwicklungsplänen festgeschrieben, die im Rhythmus der Entwicklungsgespräche, mindestens aber halbjährlich evaluiert und fortgeschrieben werden. Um die Zielführung in den Entwicklungsgesprächen zu erhalten, wird der Schwerpunkt in diesem Rahmen mitunter vorrangig auf die entwicklungsbezogene Förderplanung der Emotionalen und sozialen Entwicklung gelegt.

5.4.1 Entwicklungsbezogene Förderplanung

Der im Entwicklungsgespräch definierte Ist-Stand und die Entwicklungsziele zur Förderung der Emotionalen und sozialen Entwicklung werden in der schriftlichen Förderplanung in die *Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)* eingeordnet (vgl. QuaLis NRW 2019). Die *Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen* stellt zu zehn Aspekten der Kompetenzbereiche *Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz* jeweils fünf ausformulierte, kompetenzorientierte Entwicklungsstufen zur Verfügung. Die Formulierungen sind gängigen Diagnostikverfahren im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung entnommen (ebd., S. 9). Der so geschaffene Orientierungsrahmen mit einheitlichen Formulierungen macht eine möglichst objektive Einordnung des Verhaltens möglich und erleichtert die systemübergreifende Kommunikation. Gleichzeitig lassen sich die Entwicklungsprozesse gerade von Kindern mit schweren psychosozialen Belastungen häufig nicht im Sinne einer solchen, geradlinig verlaufenden stufenweisen Entwicklung abbilden. Die im Entwicklungsgespräch angebahnte *Kooperative Förderplanung* wird der Erstellung des Lern- und Entwicklungsplans vorangestellt, um die subjektlogischen Prozesse und Entwicklungen im intensivpädagogisch-therapeutischen Gesamtsystem zu berücksichtigen und im besten Fall daraus resultierende Synergieeffekte zu nutzen.

5.4.2 Fachbezogene Förderplanung

„Da die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung dem Auf- und Ausbau ihrer Kompetenzen dienen soll, ist eine Anbindung an die curricularen Grundlagen des jeweiligen Bildungsganges unbedingt erforderlich“ (Qualis NRW 2015, 3). Liegt der Schwerpunkt der priorisierten Entwicklungsziele auch zumeist in der Förderung der Emotionalen und sozialen Entwicklung, werden doch die Aspekte des schulischen Lern- und Leistungsstandes im Sinne der fachbezogenen Förderplanung nicht außer Acht gelassen. Dabei werden Entwicklungsziele definiert, die sich auf spezifische Kompetenzen und Unterrichtsfächer bzw. sonstige Unterstützungsbedarfe

abseits der emotionalen und sozialen Entwicklung beziehen. Den Orientierungsrahmen bieten die fachbezogenen Curricula des jeweiligen Bildungsganges in Abgleich mit der identifizierten Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Hannover, Zander & Wolter 2014).

5.5 Entwicklungsbericht

Die Ergebnisse des Entwicklungsgesprächs, die vorangegangene Evaluation sowie alle weiteren Erkenntnisse und Einschätzungen zum aktuellen Stand des Entwicklungsprozesses werden in einem Entwicklungsbericht verschriftlicht, der anschließend zeitnah allen am Entwicklungsprozess Beteiligten zugeht. Dieser Bericht umfasst alle relevanten Aspekte folgender Bereiche:

1. Schulische Rahmenbedingungen
2. Persönliche Ressourcen
3. Soziale und emotionale Entwicklung
 - Selbstkompetenz (Emotionsausdruck, Emotionsverständnis, Emotionsregulation/ Impulskontrolle und Regulationsstrategien, Reflexionsfähigkeit, Zielorientierung, Bedürfnisorientierung und Belohnungsaufschub, Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten)
 - Sozialkompetenz
 - o Soziale Orientierung (Empathie/Zurückstellung der Befriedigung eigener Bedürfnisse, Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer, Zuhören und Zuwendung zu anderen)
 - o Soziale Initiative (Respekt, Höflichkeit, Gestaltung von Gruppenprozessen, Einbringen eigener Interessen, Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung bzw. Freundschaften, Handlungsstrategien)
 - o Konfliktverhalten internalisierend/externalisierend (Konfliktlösungsfähigkeit, selbst- und fremdschädigende Handlungen, Perspektivübernahme)
 - o Regelverhalten (Strukturen und Rituale, Einsicht in Fehlverhalten, Wiedergutmachung)
4. Lern- und Leistungsentwicklung
 - Lernkompetenz (Lern- und Leistungsbereitschaft, intrinsische und extrinsische Motivation, Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen, Umfang direkter Begleitung, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Hausaufgaben, Konzentration und Aufmerksamkeit, Arbeitstempo, Fähigkeitsselbstkonzept)
 - Lernstand und Leistungsniveau (mathematische und schriftsprachliche Kompetenzen, weitere fachbezogene Kompetenzen)
5. Schulische Perspektiven, Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen

5.6 Umsetzung der Fördermaßnahmen im Kontext intensivpädagogischer Förderung
Hauptanliegen der Lern- und Entwicklungsplanung ist eine individuelle Ausgestaltung der unterrichtlichen Praxis und der Tagesstruktur, die sich an den jeweils spezifischen Bedarfen der Schüler:innen sowie an der *Zone der nächsten Entwicklung* ausrichtet (vgl. Hannover, Zander & Wolter 2014). Ausgangspunkt dazu bieten einerseits die festgelegten Entwicklungsziele, die oftmals in kleinere Teilziele oder -schritte gegliedert werden können und in Kooperation zwischen Schüler:in und Lernbegleitungen sowie ggf. weiteren Personen aus dem intensivpädagogisch-therapeutischen Gesamtsystem Umsetzung finden. Andererseits stellt die ständige Berücksichtigung der jeweils vorherrschenden psychosozialen Belastungssituation eine notwendige Bedingung für eine gelingende Gestaltung des weiteren Entwicklungsprozesses dar. Die Beschulung und Förderung auf Grundlage der Lern- und Entwicklungsplanung ist somit immer im Kontext eines dynamischen Entwicklungsprozesses zu betrachten. Zwischen den mindestens halbjährlich stattfindenden Entwicklungsgesprächen finden deshalb regelmäßig Reflexionsgespräche mit den Schüler:innen statt, deren Frequenz an den individuellen Bedarfen orientiert ist. Ein steter Austausch mit den Prozesseigner:innen und den Mitarbeitenden in den Wohngruppen sowie ggf. mit der zuständigen Pädagogischen Leitung des *Jugendwerk Rietberg*, mit den Kindseltern bzw. Personensorgeberechtigten sowie dem psychologischen Dienst des *Jugendwerk Rietberg* vervollständigt die Begleitung der Entwicklungsprozesse.

Die intensivpädagogische Förderung in der Schulstation findet auf vielfältige Weise ihre Ausprägung. In der Übertragung von Baumanns *Klaviatur (sonder)pädagogischer Unterstützungsformen* (2020) auf den intensivpädagogischen Kontext des Systems der Schulstation, finden sich in der Ausgestaltung des Schultages und der Unterrichtsangebote Elemente der **präventiven und nicht kategorisierenden Unterstützung** wieder (vgl. Baumann 2020, 41 ff.):

- Reguläre Förderung in Kleinstgruppen von vier bis sechs Schüler:innen mit einer sonder- und sozialpädagogischen Besetzung von 1:3 oder 1:2
- Individueller Stundenplan für jede:n Schüler:in
 - Grundlage:
 - Lern- und Entwicklungsplanung
 - Orientierung an Stärken und Vorlieben
 - Ausgewogenes Verhältnis zwischen Entspannung und Anforderungsmomenten
 - Sonder- und sozialpädagogische Einzelförderung

- Handlungs- und Projektorientierte Förderangebote
- Classroom-Management
 - Schülerzentrierte Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens
 - Verlässliche Strukturen und Abläufe
 - Methodisch-didaktische Ebene: Auswahl von Sozialformen, Methoden, Unterrichtsprinzipien
 - Einbezug lerntheoretischer Modelle (z.B. Behaviorismus: positive Verstärkung (Belohnungssystem))
 - ...
- Einbindung in intensivpädagogisch-therapeutisches Gesamtgefüge des *Jugendwerk Rietberg* im Sinne eines multiperspektivischen Fallverstehens
- Tägliche Dokumentation des Schultages über das Dokumentationsprogramm Vivendi
- Elternarbeit
- Pädagogisches Raumkonzept

Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine Situation, in der den individuellen (psychosozialen) Bedarfen der Schüler:innen im Unterricht und auch parallel zum Unterricht bestmöglich begegnet werden kann.

Auf der Ebene **der individuellen fallbezogenen Unterstützung** (vgl. ebd.) finden die folgenden Maßnahmen Umsetzung:

- Professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung
- Einnahme einer verstehenden Perspektive auf den:die Schüler:in
- Möglichkeit individueller Angebote und Einzelförderung in 1:1-Besetzung
- 1:1-Begleitung von schulischen und außerschulischen Hospitationen
- Täglicher Austausch zwischen Schulstation und Wohngruppe
- Formen kollegialer Beratung im Unterrichtstag und in eigens dafür vorgesehenen Teamsitzungen
- Ausbildung der Pädagog:innen in klinischer Pädagogik und PART
 - Sicherer, deeskalierender Umgang mit Konflikten und psychischen Belastungssituationen
- Enge Vernetzung mit und Beratungsangebote durch Pädagogische Leitung und psychologischen Dienst des *Jugendwerk Rietberg*
- Lern- und Entwicklungsplanung auf Grundlage der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (vgl. QuaLis NRW 2019)
- Einbindung in Hilfeplanung

Damit die Schüler:innen auch in Phasen hoher psychischer Belastung die Schulstation als tragfähigen, sicheren Raum erleben, ist die Ebene der **intensiven Intervention** (vgl. ebd.) durch folgenden Maßnahmen flankiert:

- Vollständig veränderte, individuelle Tagesstruktur für einzelne Schüler:innen
- Beschulung außerhalb der regulären Unterrichtszeiten
- Aufsuchende Angebote in den Wohngruppen

- Sichere Begleitung von Gewaltsituationen und Krisen auf Grundlage des PART-Konzeptes
- Fachgespräche mit den am Entwicklungsprozess Beteiligten und zuständigen Fachärzt:innen, Psychiater:innen oder Psycholog:innen

Die einzelnen Elemente und Methoden des Fördersettings unterliegen einer ständigen Überprüfung der Passung zu den individuellen Bedarfen der Schüler:innen (vgl. ebd.).

5.7 Übergangsprozesse in andere Schulsysteme

Die Biografie von Schüler:innen der Schulstation ist nicht selten geprägt von diversen Übergangsprozessen, in denen sie massive Veränderungen in gewohnten Lebenszusammenhängen erfahren haben. Im schulischen Kontext haben manche von ihnen die Erfahrung mehrfacher Schulwechsel gemacht, die mitunter nur schwer zu bewältigen waren und sich nicht zuletzt auf das schulische Selbstkonzept und die soziale Orientierung auswirken. Im Kontext der Bildungsbiografie sind schulische Transitionsprozesse immer auch als Entwicklungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen zu verstehen (vgl. Werner et al. 2023). Zur gelingenden Bewältigung solcher Transitionsprozesse ist das „aktive Bestreben, [...] biografische Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf wieder zu erlangen, aufrecht zu erhalten und zu erweitern“ notwendig (Walther 2016, S. 131). Deshalb gilt es in der Schulstation zunächst, die psychosoziale Situation der Schüler:innen im schulischen Kontext insoweit zu stabilisieren, als dass die Entwicklung einer solchen biografischen Handlungsfähigkeit (wieder) möglich wird. Wie lange ein solcher Prozess dauert, ist nicht vorhersehbar, auch ein sich kontinuierlich weiterentwickelnder Verlauf ist nicht sichergestellt.

Im Verlauf des Entwicklungsprozesses werden jedoch in regelmäßigen Abständen Perspektiven einbezogen und geprüft, die außerhalb des Systems der Schulstation liegen. Diese Einschätzung kann durch die Teilnahme am Unterricht der Martinschule sowie Hospitationen an anderen Schulen und die Durchführung von Praktika ausdifferenziert werden.

Wird mit allen am Entwicklungsprozess Beteiligten die Perspektive eines Wechsels des Förderorts in Betracht gezogen, gilt es, gemeinsam die Rahmenbedingungen zu gestalten. Dabei kann das Team der Schulstation auf ein wachsendes Netzwerk kooperierender Förder- und Regelschulen in räumlicher Nähe zurückgreifen. Die Wahl einer geeigneten Schule kann auf Grundlage erster Hospitationserfahrungen getroffen werden. Diese Hospitation wird in der Folge in enger Zusammenarbeit des Unterstützer:innensystems – bestehend aus den

Lernbegleitungen der Schulstation und den Lehrkräften der aufnehmenden Schule – verstetigt. Dabei kann die Hospitation zunächst mit geringer Stundenzahl und durchgängiger Begleitung durch die Mitarbeitenden der Schulstation implementiert werden, woraufhin sich die Stundenzahl nach den individuellen Möglichkeiten der Schüler:innen erhöht, während sich die Begleitung nach individuellem Bedarf reduziert. Ein solcher Übergangsprozess kann wenige Woche bis zu einem Schulhalbjahr andauern. Die Schüler:innen bleiben so lange Schüler:innen der Schulstation, bis der Bedarf an Unterstützung durch die Lernbegleitungen der Schulstation nicht mehr benötigt wird und der Übergang abgeschlossen ist.

5.8 Hilfeplangespräche

Die zuständigen Lernbegleiter:innen nehmen auf Einladung des Jugendamtes an den Hilfeplangesprächen teil. Als Teil des intensivpädagogisch-therapeutischen Gesamtsystems bringen sie die schulische Perspektive und weitere Erkenntnisse aus dem schulischen Alltag in die Hilfeplanung des:r jeweiligen Schüler:in ein. Die schriftliche Grundlage stellt der Entwicklungsbericht dar. In Absprache mit den Prozesseigner:innen können aktuelle Entwicklungen seit dem Entwicklungsgespräch im HPG-Bericht der Wohngruppe unter dem Themenpunkt „Schulischer Bereich/ Leistungsvermögen“ festgehalten werden. Im Sinne von Partizipation und Transparenz werden die Hilfeplangespräche in der Schulstation mit den Schüler:innen vorbereitet und aktuelle Themen und Anliegen vorbesprochen.

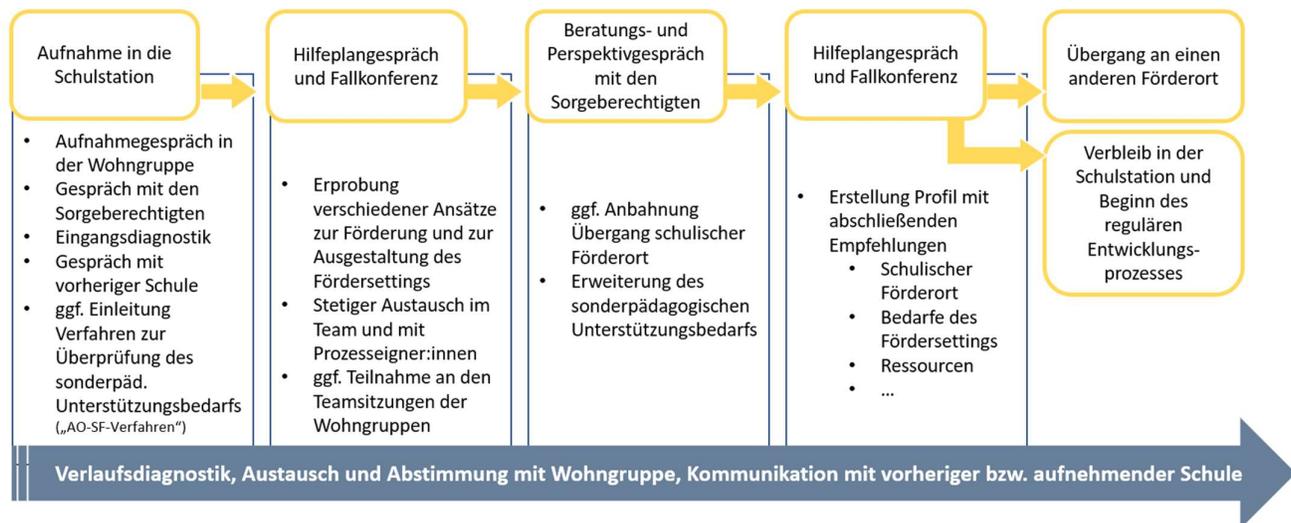
5.9 Entwicklungsprozesse von Schüler:innen aus Orientierungs- und Perspektivgruppen

Die Gruppe MOSAIK und die Gruppe KOMPASS sind zwei Orientierungs- und Perspektivgruppen im *Jugendwerk Rietberg*, in denen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Herkunftsfamilien in einem Zeitraum von vorerst sechs Monaten einen umfangreichen multiprofessionellen, diagnostischen Prozess durchlaufen. Ziel dieses Prozesses ist es, durch multiperspektivische Erkenntnisse hinsichtlich der intra- und interpersonellen Bedarfe junger Menschen und ihrer Herkunftssysteme, passgenaue, hilfreiche Perspektiven zu erarbeiten (vgl. *Jugendwerk Rietberg 2022b*, S. 91 ff.).

Stellt sich die bisherige schulische Situation der Kinder und Jugendlichen, die in die Orientierungs- und Perspektivgruppen aufgenommen werden, als schwierig dar, kann eine Aufnahme in die Schulstation erfolgen, die zunächst auf die Dauer des Orientierungs- und Perspektivprozesses angelegt ist. In der Schulstation entsteht in diesem Zeitraum auf Grundlage von schul- und leistungsbezogener Diagnostik sowie alltäglichen Erfahrungen mit

den Kindern und Jugendlichen eine Einschätzung zu deren schulischen Bedarfen sowie Lern- und Leistungsständen. Ist dies nicht schon im Vorfeld geschehen, wird der Zeitraum auch genutzt, um einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung zu prüfen (vgl. AO-SF NRW 2015).

Durch eine gezielte Verzahnung mit dem sonstigen multiprofessionellen, diagnostischen Prozess und eine enge Zusammenarbeit mit allen am Entwicklungsprozess Beteiligten kann so eine Empfehlung für die Gegebenheiten und Ressourcen eines geeigneten schulischen Lern- und Fördersettings entwickelt und nach Möglichkeit der Übergang zu einem geeigneten



schulischen Förderort angebahnt werden.

Der zunächst vorgegebene Beschulungszeitraum von sechs Monaten macht eine Anpassung der regulären Elemente der Lern- und Entwicklungsplanung in der Schulstation sowie die engere Einbindung in den weiteren multiprofessionellen, diagnostischen Prozess notwendig.

Abb. 12: Ablauf des Entwicklungsprozesses von Schüler:innen aus Orientierungs- und Perspektivgruppen

6. Gestaltung des Schultags

6.1 Die Tagesstruktur der Schulstation

Der Schultag in der Schulstation beginnt für die Schüler:innen mit einem Tages-Check-in oder der Teilnahme am Morgenkreis. Im individuellen Tages-Check-in werden die Schüler:innen von einer pädagogischen Fachkraft der Schulstation begrüßt und die emotionale Befindlichkeit sowie tagesaktuell wichtige Themen besprochen. Auch die Kontrolle der Hausaufgaben findet statt. Entscheiden sich die Schüler:innen für die Teilnahme am

Morgenkreis, können die emotionale Befindlichkeit und die Absprachen zum Tag in einem Gesprächskreis in der Gruppe geteilt.

Die Kernunterrichtszeit erstreckt sich über den ersten und den zweiten Block. In diesem Zeitraum finden pro Block in der Regel parallel zueinander ein Unterrichtsangebot in der Kleingruppe, ein handlungsorientiertes Angebot und eine Freiarbeitsphase in der Lernumgebung statt. Im 3. Block finden weitere Förder- und Unterrichtsangebote für einzelne Schüler:innen oder kleinere Schülergruppen statt. Ausgehend von der Zusammensetzung der Schüler:innen und deren Präferenzen und Bedarfen wird die Auswahl der Unterrichtsangebote der Schulstation in regelmäßigen Abständen überprüft und angepasst. Der Wechsel einer:s Schüler:in von einem Unterrichtsangebot in das andere kann flexibel innerhalb einer Woche umgesetzt werden.

6.1.1 Unterrichtszeiten

08:00 Uhr	Tages-Check-in und Morgenkreis (parallel)
08:20 Uhr – 08:30 Uhr	Freies Spiel und Zeit für individuelle Absprachen
08:30 Uhr	1. Block mit individuellen Unterrichtsangeboten
09:30 Uhr	Frühstückspause
09:45 Uhr – 11:15 Uhr	2. Block mit individuellen Unterrichtsangeboten
11:15 Uhr	Pause/ Schulschluss
11:15 Uhr – 13:00 Uhr	3. Block mit Angeboten zur Einzelförderung

Abb. 13: Unterrichtszeiten

6.1.2 Individuelle Rhythmisierung der Zeit

Für einige Schüler:innen bietet die gemeinschaftlich gestaltete Tagesstruktur der Schulstation phasenweise oder dauerhaft nicht die passende Form der schulischen Struktur. Durch die Gestaltung anderer individueller Zugänge mit gezielt ausgewogener schulischer Anforderung wird die Verbindung zur Schulstation angebahnt bzw. aufrechterhalten und so die Beschulung sichergestellt. Die individuell angepassten Lösungen können sich beispielsweise im Bereich des Hausunterrichts sowie weiteren aufsuchenden Angeboten auch im Sinne von tagesstrukturierender Freizeitgestaltung, begleiteten Praktika oder der zeitlichen Verlegung der Unterrichtszeit in den (Nach-)Mittag ausgestalten.

6.2 Unterrichtsorganisation

Die 15 Schüler:innen der Schulstation erhalten jeweils einen individualisierten Stundenplan, welcher sich im Allgemeinen aus fachlichen Unterrichtsangeboten in der Kleinstgruppe, handlungsorientierten Angeboten im Sinne einer intensivpädagogischen Förderung und

Freiarbeitsphasen in der Lernumgebung zusammensetzt. Ausgerichtet an den Bedarfen der Schüler:innen werden diese Formen der Unterrichtsorganisation ergänzt durch weitere situativ passende Formen der Tagesstrukturierung.

6.2.1 Freiarbeit in der Lernumgebung

In der auf Freiarbeit ausgelegten Lernzeit erhalten die Schüler:innen Aufgaben und Unterrichtsgegenstände, die sie sich eigenständig – bzw. mit individueller Unterstützung – erarbeiten können. Abgestimmt auf ihre individuellen Bedarfe und Möglichkeiten geschieht dies beispielsweise in Form von Tages- und Wochenplänen oder Lerntheken, mitunter auch projektorientiert und selbstgesteuert. Inhaltlich werden dabei insbesondere die Hauptfächer Mathe, Deutsch und Englisch abgedeckt aber auch weitere fachliche Angebote und Projekte finden Eingang.

6.2.2 Fachliche Unterrichtsangebote

Die Auswahl der fachlichen Angebote orientiert sich gleichsam an den Vorlieben der Schüler:innen und an den jeweiligen curricularen Bedarfen. In Kleingruppen von zwei bis sechs Schüler:innen kann so je nach Zusammensetzung der Schüler:innen Unterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Hauswirtschaft, Werken, Informatik, Sport, Schwimmen und Kunst angeboten werden. Physik, Chemie und Biologie werden mitunter fachübergreifend im naturwissenschaftlichen Unterricht zusammengefasst. Das Fach Gesellschaftslehre umfasst Erdkunde, Geschichte und Politik.

6.2.3 Handlungsorientierte Förderung

Der Stundenplan der meisten Schüler:innen der Schulstation enthält viele handlungsorientierte und teils auch tiergestützte Angebote, die inhaltlich teilweise auch Schulfächern zugeordnet werden könnten. Der bewusst reduzierte schulische Charakter hilft vielen Schüler:innen jedoch dabei, sich auf die Angebote einzulassen. Die Auswahl der handlungsorientierten Angebote ergibt sich zumeist aus den Präferenzen der Schüler:innen und/ oder deren Förderbedarfen und ändert sich somit regelmäßig. Exemplarisch folgt eine Auswahl der Angebote, die in den vergangenen Jahren stattfanden: Werken, Tanzen, Bildhauerei, Hundestunde, Marburger Konzentrationstraining, Experimentieren, Pinterest-Stunde, Nähen, Theater und Zirkus, Verkehrserziehung, heilpädagogisches Reiten, Gnadenschutzhof, Büchereistunde, Matschen, Darstellen und Gestalten und Arbeiten mit

Ton. Einige der aktuell stattfindenden Angebote zur handlungsorientierten Förderung sind im folgenden ausführlicher dargestellt.

6.2.3.1 Der Waldtag

Einmal wöchentlich haben die Schüler:innen die Möglichkeit den Schulvormittag in einem privaten Waldstück in Mastholte zu verbringen. Dieses Angebot stellt einen außerschulischen Erlebnis- und Lernraum dar, der besonders von Schüler:innen mit sehr negativ besetzten Schulerfahrungen gerne angenommen wird. Der Waldtag bietet die Chance neue, positive Lernerfahrungen machen zu können und Wissen durch Handeln und Erleben zu erwerben. Der Ablauf des Tages folgt einer festen Struktur, die den Schüler:innen Orientierung bietet. Nach der Ankunft in der Schulstation überlegen die Schüler:innen zusammen mit einer Sonder- und einer Sozialpädagogin, was für diesen Tag im Wald wichtig ist und welche Dinge dafür benötigt werden. Nach dem Zusammenstellen der benötigten Materialien geht es gemeinsam mit dem Bulli in den Wald. Dort angekommen werden zunächst die bereits in der Schule besprochenen, für den Tag notwendigen Bedingungen geschaffen. Das Toilettenzelt wird aufgestellt und ein Unterstand gegen Regen eingerichtet oder gebaut. In einer gemeinsamen Runde werden die erarbeiteten Regeln erinnert und die Tagesaufgabe erklärt. Neben Spielen zur Erfahrung der Natur mit allen Sinnen, beinhalten die Aufgaben die Auseinandersetzung mit dem Lebensraum Wald (Bestimmung und Beobachtung von Pflanzen und Tieren) und den Schutz und die Pflege der Umwelt. Nach der Frühstückspause erhalten die Schüler:innen Zeit den Erlebnisraum Wald eigenständig zu erkunden und eine selbstgewählte Beschäftigung mit den vorhandenen Materialien zu finden. In einer Abschlussrunde werden die Aufräumaufgaben verteilt und es wird gemeinsam aufgeräumt. Danach geht es zurück zur Schulstation. Der Tag im Wald ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Sinne und ihre Wahrnehmung zu schärfen, den Lebensraum Wald kennenzulernen, gemeinsames Tun zu erleben und kreative Beschäftigungsmöglichkeiten zu finden. Besonders bei dem Aufstellen von Unterschlupfen, dem Bau von Möbeln und dem Finden einer sinnvollen Beschäftigung wird die Planungsfähigkeit, das flexible und kreative Denken, die Selbstwirksamkeit und die Teamfähigkeit unmittelbar gefördert. Der Lernraum Wald bietet verschiedenste Gelegenheiten, einerseits aktiv zu sein und sich zu bewegen, andererseits aber auch sich zurückzuziehen, zur Ruhe zu kommen und sich zu entspannen (vgl. Bolay und Reichle 2019).

6.2.3.2 Unterrichtsfach Glück

Im Schulfach Glück setzen sich die Schüler:innen mit Fragen auseinander wie: *Wer bin ich? Was brauche ich? Was kann ich? Was kann ich nicht? Was will ich?* Innerhalb dieses Prozesses können die Schüler:innen ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstkonzept stärken, was die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen unterstützt. Ziel des Fachs ist es, mit Wissen und Erkenntnissen sowohl aus der Resilienzforschung als auch aus der Glücks- und Gehirnforschung sowie der Positiven Psychologie, das Wohlbefinden und die emotionale Stabilität der Schüler:innen auszubauen und zu stärken (vgl. Mathes 2016). Idealerweise wird es als wöchentliches Unterrichtsfach mit gleichbleibender Schülerschaft angeboten. Je nach Schüler:innenschaft innerhalb der Schulstation, kann es vorkommen, dass in der Studentafel das Unterrichtsfach Glück nicht eingebunden werden kann. Die Inhalte des Schulfachs Glück können dann auch als einzelne Module oder Elemente individuell eingesetzt werden.

6.2.3.3 Ich kann kochen!

Ich kann kochen! Ist eine Initiative der *Sarah-Wiener-Stiftung* zur praktischen Ernährungsbildung von Kita- und Grundschulkindern. Das Konzept verbindet gesunde und schmackhafte Küche mit praktischer Wissensvermittlung rund um Lebensmittel und Zubereitungstechniken. In der Schulstation wird auf Grundlage dieses Konzepts der Hauswirtschaftsunterricht für altersgemischte Lerngruppen von drei ausgebildeten Genussbotschafterinnen geplant und durchgeführt. Dabei steht das Lernen mit allen Sinnen im Mittelpunkt (vgl. Sarah-Wiener-Stiftung 2023). Dies beinhaltet auch das Wissen um die Zubereitung von Speisen und die Kenntnis über Lebensmittel.

6.2.3.4 Heilpädagogisches Reiten

Das Heilpädagogische Reiten findet einmal wöchentlich für bis zu zwei Schüler:innen statt. Durch den Umgang mit dem Pferd werden die Schüler:innen ganzheitlich angesprochen. Sie machen Erfahrungen auf körperlicher, geistiger und emotionaler Ebene. Der Umgang mit dem Pferd fördert, neben den motorischen Fähigkeiten, die Sprache und die Wahrnehmung, steigert das Verantwortungsbewusstsein und stärkt das Selbstvertrauen. Die entsprechend ausgebildete Reittherapeutin nimmt sich viel Zeit, den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden. Neben der intensiven Kontaktaufnahme zum Pferd steht die Bewegung mit und auf dem Pferd im Vordergrund. Die Schüler:innen haben die Möglichkeit über die Pflege und Fütterung die Sprache und Emotionen der Tiere zu erleben und deuten zu können.

6.2.4 Weitere Unterrichtsangebote

Im 3. Block finden für einzelne Schüler:innen weitere Förderstunden statt, an denen in der Regel ein bis drei Schüler:innen teilnehmen. In diesem Rahmen werden die Schüler:innen im Hinblick auf einzelne Lern- und Entwicklungsziele oder auch Unterrichtsfächer gezielt gefördert. Darüber hinaus haben die Schüler:innen auch zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, am Unterricht der Martinschule und anderer Schulen teilzunehmen und zu hospitieren. So können schulische Perspektiven eröffnet werden. Bei Bedarf wird dies durch die Mitarbeitenden der Schulstation begleitet. Die dahinterliegende Zielsetzung und der Umfang wird im Rahmen der Lern- und Entwicklungsplanung ständig aktualisiert.

6.3 Leistungsbeurteilung in der Schulstation

In der Schulstation finden sich die verschiedenen Aspekte von Leistungsbeurteilung einerseits im täglichen Unterricht und im Rahmen von Entwicklungsberichten und Zeugnissen wieder. Andererseits sind sie in Abhängigkeit von Bedarfen und Möglichkeiten der Schüler:innen auch Gegenstand von Entwicklungsgesprächen.

Zur Leistungsbeurteilung nutzen die Sonderpädagog:innen Formen der regelmäßigen verbalen Rückmeldung, Methoden der Selbsteinschätzung, Lernzielkontrollen und Klassenarbeiten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit alternativer Leistungsnachweise, beispielsweise in Form von Referaten, Postern oder kreativen Ausarbeitungen. Diese Arten der Leistungsbewertung sind im Anforderungsniveau individuell auf die einzelne:n Schüler:innen zugeschnitten. Darüber hinaus ist ihr Einsatz in Form, Frequenz und Intensität vor allem auch auf die psychosoziale Situation der Schüler:innen, insbesondere auf deren Belastbarkeit und Fähigkeit zur Kooperation, ausgerichtet. Zur Entlastung werden darüber hinaus beispielsweise Probeversionen von Lernzielkontrollen und Klassenarbeiten eingesetzt und Anforderungen im Vorfeld stets transparent gemacht. Auch die Form der Leistungsrückmeldung bzw. -einordnung variiert in diesem Kontext individuell von Noten und Punktesystemen über kurze Texte bis hin zu rein visuellen Formen (Smileys, etc.).

Grundsätzlich wird die Leistungsbeurteilung auf Grundlage des jeweiligen Bildungsganges vorgenommen. Die Zeugnisse der Schulstation im zieldifferenten Bildungsgang Lernen beinhalten Beurteilungstexte zu den einzelnen Fächern und Angeboten. In den zielgleichen Bildungsgängen der Grundschule ab Klasse 2, 2. Halbjahr und der Hauptschule erhalten die Schüler:innen eine Kombination aus verbalen Beurteilungstexten und Noten. Da auch

zielgleich unterrichtete Schüler:innen phasenweise mitunter deutlich hinter den curricularen Vorgaben ihrer Klassenstufe zurückbleiben und eine entsprechende Benotung die schulische Situation mitunter stark belasten kann, gilt es in der Beurteilung die kriterienorientierte und individuelle Bezugsnorm sensibel gegeneinander aufzuwiegen (vgl. Schlag 2012).

7. Erziehungsarbeit und Umgang mit Gewalt und Krisen

7.1 Grundannahmen

Die Arbeit mit jedem:r einzelnen Schüler:in der Schulstation richtet sich stetig neu an der Herausforderung aus, ein schulisches Setting zu schaffen, „gegen das der junge Mensch nicht ankämpfen muss“ (Baumann et al. 2020, S. 104). Diesen Anspruch aufrechtzuerhalten, kann nur gelingen, wenn ein solches Setting gleichzeitig sicherstellt, dass „die Mitarbeiter und die Rahmung insgesamt den jungen Menschen aushalten können“ (ebd.). Insbesondere in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen, Gewalt und Krisen kommt dieser zweiten Anforderung eine wesentliche Bedeutung zu, bildet sie doch eine notwendige Voraussetzung, um die Schulstation für ihre Schüler:innen zu einem tragfähigen Ort zu machen. Mit dem Ziel der emotionalen Sicherung aller Beteiligten umfasst dies sowohl die Prävention, als auch die Intervention und Nachsorge herausfordernder Situationen.

„**Gemeinsam gegen Gewalt**“ ist im gesamten *Jugendwerk Rietberg* Leitthema, um den Schutzraum für jedes einzelne Kind aufrechtzuerhalten und Retraumatisierungen im Gruppenkontext zu vermeiden. Regelüberschreitungen und impulsiv-aggressiven Verhaltensweisen wird mit klaren und eindeutigen Grenzsetzungen begegnet. Als zentrales Element des pädagogischen Handelns wird jeglicher Form von Gewalt unmittelbar begegnet. Das beginnt bei verbaler Gewalt. Im Sinne der Grundannahme, dass die Schüler:innen schwierige Verhaltensweisen im Kontext ihrer Biografie erworben haben und im jeweiligen Moment nicht auf angemessenere Handlungsalternativen zurückgreifen können, handeln die Mitarbeitenden der Schulstation konsequent präsent, deeskalierend und haltgebend.

7.2 Prävention

Ebene der Schüler:innen	Ebene des Schulstation-Teams	Ebene des multiprofessionellen Teams
<ul style="list-style-type: none">• Beziehungsarbeit• Biografiearbeit• Mentalisierungs-basierte Interaktion• Individuelle Anpassung von Anforderungen und Tagesstruktur• Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung• Entwicklungsgespräche und -ziele• Schulstations-Rat• Ampelsystem• Verstärkerpläne• Gemeinschaftsaktionen• Beschwerdestelle des Jugendwerk Rietberg	<ul style="list-style-type: none">• Offene Kommunikation über eigene Verfassung und persönliche Erfahrungen• Steter Austausch zu Schüler:innen• Mentalisierungs-basierte Fallarbeit• Durchwechseln der eingesetzten Fachkräfte im Verlauf des Schultages• Lernbegleitungen als Tandem• Team-Supervision• Kollegiale Fallberatung• Ausbildung und Anwendung des PART-Deeskalationskonzepts• Neue Autorität als gemeinsame Haltung• Wissen über psychische Störungsbilder• Wissen über didaktische Möglichkeiten• regelmäßige Fortbildung	<ul style="list-style-type: none">• Enger Kontakt und regelmäßiger Austausch mit Prozesseigner:innen und Mitarbeitenden der Wohngruppen• Selbsterfahrungsarbeit mit der pädagogischen Leitung des Jugendwerk Rietberg• Gemeinsame Fallarbeit mit allen am Erziehungsprozess Beteiligten• Teilnahme an Fachgesprächen• Teilnahme an Auswertungsgesprächen zur psychologischen und psychiatrischen Diagnostik• Dokumentation des Schultages• Lesen der Dokumentation der Wohngruppen• Zusammenarbeit mit dem psychologischen Dienst des Jugendwerk• Kontakte zu externen Institutionen

Abb. 14: Präventive Maßnahmen zum Umgang mit Gewalt und Krisen

Um Bedingungen zu schaffen, in denen konflikthafte Situationen vorgebeugt und herausfordernde Verhaltensweisen abgedeckt werden können, sind präventive Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich. Neben der gezielten Rhythmisierung von Raum und Zeit (s.o.), sind diese in den persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Pädagog:innen, in der Kommunikation und Zusammenarbeit des Schulstations-Teams, in der pädagogischen Arbeit mit den Schüler:innen sowie in der Netzwerkarbeit mit allen am Erziehungs- und Entwicklungsprozess Beteiligten angelegt.

7.2.1 Das Team als Ressource

Auch ein hoch professionelles Team mit bester Qualifikation kann durch große Herausforderungen bei schwindenden Kräften an seine Grenzen kommen. Neben besonderer Fachlichkeit sind auch eine besondere Widerstandskraft und Regenerationsfähigkeit innerhalb stressreicher dynamischer Phasen und einzelner Situationen vonnöten. Das Team der Schulstation bringt diese Eigenschaften mit und benötigt zudem gute persönliche und auch das Team stützende Strategien.

In enger Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Leitung des *Jugendwerk Rietberg* und der Schulleitung der Martinschule hat die Leitung der Schulstation die einzelnen Mitarbeitenden und das Team gut im Blick, um eine optimale persönliche und fachliche Entwicklung, Unterstützung und Stärkung der Mitarbeitenden sicherzustellen. Die eigene Gesunderhaltung

der Mitarbeitenden liegt zudem auch in der Verantwortung jeder:s Einzelnen. Selbststeuerung und Selbstfürsorge sind wichtige Kompetenzen, die zur persönlichen Entwicklung der Mitarbeitenden gehören.

Eine bewusst gestaltete Teamkultur mit Ritualen, Hilfsbereitschaft und positiver Grundhaltung wirkt, trotz herausfordernder Arbeitsbedingungen, sowohl identitätsstiftend als auch förderlich für das Wohlbefinden (Alle 2021). Gegenseitige Anerkennung erfolgt durch wertschätzendes Feedback untereinander und durch die Leitungspersonen. Ein regelmäßiger Blick auf das Team und seine Prozesse bedeutet, gut Funktionierendes zu schätzen und zu stärken. Gleichzeitig gilt es, Probleme und Unstimmigkeiten offen zu benennen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dieser Umgang miteinander stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit, belässt die Mitarbeitenden in ihrer Handlungsfähigkeit und wirkt sich positiv auf das gesamte System aus.

In der pädagogischen Arbeit mit den Schüler:innen ist der Blick von außen unverzichtbar. Das Team der Schulstation wird durch Supervision in seiner Reflexionsarbeit unterstützt, die sowohl emotionale Empfindungen, eigene Themen und biografische Bezüge, die Teamdynamik als auch die Kommunikation untereinander einbezieht. Darüber hinaus leiten auch die Mitglieder der Pädagogischen Leitung des *Jugendwerk Rietberg* zu Selbsterfahrungsprozessen der Mitarbeitenden an und unterstützen den intensiven Austausch zwischen der Schulstation und den Wohngruppen. Durch die verschiedenen Perspektiven jeder:s Einzelnen im Team und einer außenstehenden Person entsteht ein neuer Beratungsprozess innerhalb des Teams. In die Teamsitzungen bringen die Pädagog:innen ihre Hypothesen und Fragestellungen ein. In der kollegialen Beratung können bedeutsame Impulse für die Pädagog:innen selbst enthalten sein, aus denen sich wiederum gemeinsame Haltungen und Strategien entwickeln können.

Da im Team der Schulstation verschiedenste Selbsterfahrungsprozesse gemeinsam durchlebt werden, gehen die einzelnen Teammitglieder sehr vertraut mit ihren eigenen Ressourcen und Motiven um. Persönliche Themen werden dazu betrachtet, um ihnen im Beratungskontext Beachtung zu schenken. In diesem Setting wird jedes Teammitglied zum:r Expert:in, der:die dem Ratsuchenden eine Unterstützung bietet, seine:ihre Kompetenzen zu erweitern, schwierige Situationen zu strukturieren und für zukünftige ähnliche Fragestellungen eigene Lösungsideen zu haben (vgl. Tietze 2015: S. 15). Wechselseitig profitieren die Mitarbeitenden aus dieser Beratung, da sie selbst am Prozess als Experten beteiligt sind und somit auch ihre

persönliche Kompetenz eine Erweiterung erfährt. Da Probleme und ihre Bewältigung gemeinsam betrachtet werden, unterstützt die kollegiale Beratung dabei, die Arbeitsmotivation zu steigern und Kommunikations-, Interaktions- und Frustrationsthematiken aufzuarbeiten. Jedes Teammitglied kann so eigene Einstellungen und Verhaltensweisen neu überdenken, bekommt Rückmeldungen und gemeinsam kommt das Team zu einer produktiveren Zusammenarbeit und zu konstruktiven Konfliktlösungen (vgl. Tietze 2015: S. 18ff).

7.3 Intervention

Im Fall von verbal oder körperlich übergriffigem Verhalten ist die körperliche und emotionale Sicherung der Beteiligten in der akuten Situation das Ziel allen Handelns. Die emotionale Stabilisierung der Schüler:innen hat dabei immer Vorrang vor dem Einsatz schulischer Anforderung. Auf Grundlage ihrer Einschätzung der vorliegenden Gefährdung orientieren sich alle Pädagog:innen der Schulstation an dem durch das PART-Deeskalationskonzept vorgegebenen *Handlungsrahmen Krisenintervention* (vgl. S. 77 ff.). Durch festgelegte Interventionsstufen, Techniken zu Krisenkommunikation, Selbstschutz und weitergehenden Maßnahmen ist somit ein einheitliches und vorhersehbares Vorgehen sichergestellt.

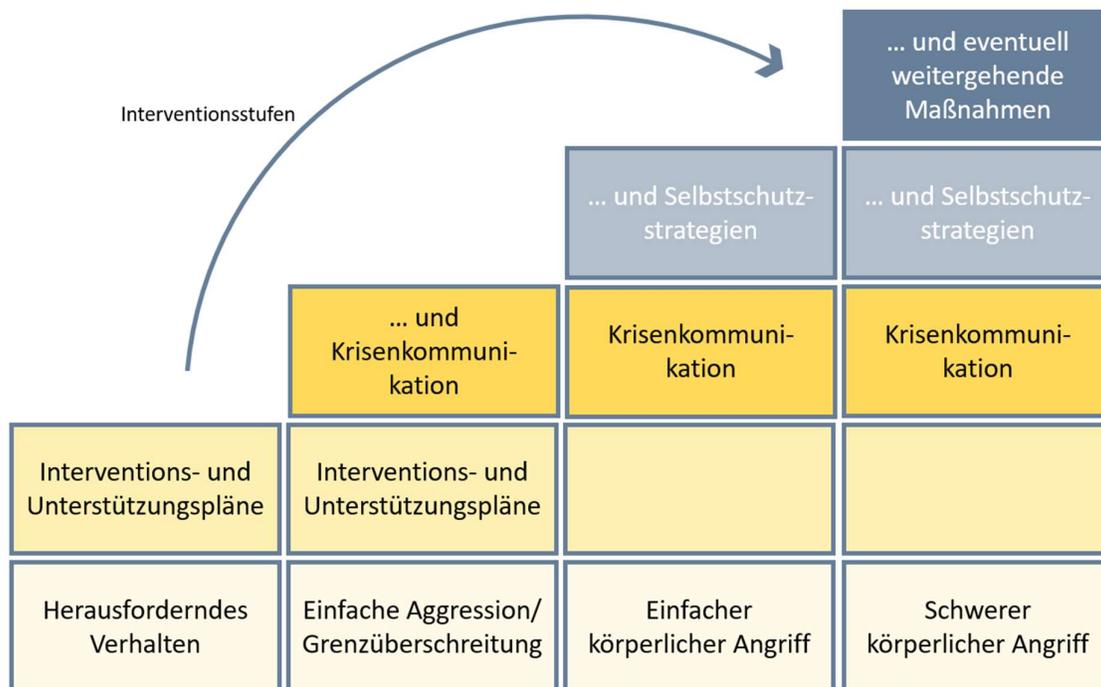


Abb. 15: Einschätzung der Gefahr und Interventionsstufen (Eigene Abbildung nach PART-Handbuch, S. 81)

Herausfordernden Verhaltensweisen begegnen die Pädagog:innen mit klarer Haltung, Präsenz und Beharrlichkeit, die die Beziehungsaspekte zu der:dem Schüler:in berücksichtigt.

Dabei können diverse deeskalierende Methoden zum Einsatz kommen. Bei Bedarf wird durch die Pädagog:innen eine Überzahl hergestellt. Nach Einschätzung der Schwere des übergriffigen Verhaltens kann der:die Schüler:in von den anderen Kindern der Lerngruppe getrennt werden. Dies dient dem Schutz des:der Schüler:in und der Gruppe. In enger Begleitung durch eine:n oder mehrere Pädagog:innen erhält das Kind Angebote zur Gefühlsregulation.

Geraten Schüler:innen in schwere Krisen, die sich nicht mehr beruhigen oder entschärfen lassen, wird innerhalb des Teams der Schulstation ein:e Krisenkoordinator:in benannt. Der:die Krisenkoordinator:in verschafft sich einen Überblick über die Situation und die dort nötige Unterstützung sowie über die Verteilung aller anderen Schüler:innen in den Räumlichkeiten. Er:Sie stellt sicher, dass alle Unbeteiligten in Sicherheit und betreut sind und sorgt dafür, dass die Mitarbeitenden möglichst sinnvoll eingesetzt werden. So ermöglicht er:sie bei Bedarf, dass ein:e beteiligte Pädagog:in aus der Krisensituation ausgewechselt wird und/oder zieht weitere Pädagog:innen unterstützend hinzu. Der:die Krisenkoordinator:in stellt außerdem die Kommunikation mit der Wohngruppe und ggf. mit der Pädagogischen Leitung sicher. Gemeinsam wird darauf hingearbeitet, die Krise zu beruhigen oder aufzulösen. Der:die Krisenkoordinatorin sorgt auch für die Koordination der Nachsorge-Phase. Mögliche Konsequenzen des Verhaltens werden gemäß Omer und Schlippe (2015, S. 235) „Ich schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“ nach Beendigung der Krise und Beruhigung der Gesamtsituation mit dem:r Schüler:in besprochen.

7.4 Nachsorge

Laut Baumann et al. (2020, S. 112) „ist es gerade die Nachsorge, also das aktive Be- und Verarbeiten von Überforderungssituationen, welche ein erhebliches Potential bietet, auch mit schwierigen Schülern langfristig arbeiten zu können.“

Nach einer Krise bestehen verschiedene Bedarfe der Nachsorge auf der individuellen sowie der systemischen Ebene. Alle Beteiligten werden im Sinne der *Emotionalen Ersten Hilfe* versorgt (vgl. Baumann et al. 2020, S. 113). Das kann beispielsweise das Aufsuchen eines ruhigen Ortes, die Versorgung mit Getränken oder ein Bewegungsangebot beinhalten. Das betroffene Kind wird nach Bedarf im 1:1-Kontakt betreut, bis es wieder am Schulalltag teilnehmen kann. Gegebenenfalls übernehmen Mitarbeitende aus der Wohngruppe. Den betroffenen Pädagog:innen wird eine Pause ermöglicht und ein entlastendes

Gesprächsangebot gemacht. Der:die Krisenkoordinator:in verschafft sich einen Überblick über alle Notwendigkeiten und offenen Fragen, auch unter Berücksichtigung des Opferschutzes. Innerhalb des Teams der Schulstation und in Absprache mit den Mitarbeitenden der Wohngruppe werden die nächsten Schritte erarbeitet. Die Krise und die umgesetzten Interventionsmaßnahmen werden zeitnah und detailliert dokumentiert.

In einer Nachbesprechung mit dem:der Schüler:in können Formen der Wiedergutmachung oder sonstige Konsequenzen entwickelt werden. Gegebenenfalls sind Schäden zu beseitigen. Der:die betroffene Schüler:in wird außerdem für die Möglichkeit eines Gesprächs mit der Beschwerdestelle des *Jugendwerk Rietberg* sensibilisiert. Mit allen weiteren, von der Krise betroffenen Schüler:innen werden zeitnah Gespräche geführt.

In einer Teamsitzung, die im zeitlichen Abstand weniger Tage zur Situation liegt, wird die Krise nachbesprochen. Dabei ist sowohl Raum für die persönlichen Empfindungen der Beteiligten, als auch für die Reflexion von Auslösern, hilfreichen Interventionen und anderen bedeutsamen Aspekten der Krise.

8. Schulleben

Nicht nur der tägliche Alltag prägt das Schulleben in der Schulstation, sondern auch gemeinschaftsstiftende Aktionen und Feierlichkeiten. So werden in der Schulstation Geburtstage gebührend und nach den Wünschen des Geburtstagskindes gefeiert. Feste im Jahreskreis sowie besondere Anlässe werden gemeinschaftlich gestaltet und finden auch Eingang in die Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus finden gemeinsame Ausflüge statt, an denen die Schüler:innen je nach Bedarf und Möglichkeiten teilnehmen können.



Abb. 16: Das Schuljahr in der Schulstation

8.1 Feste und Veranstaltungen der Martinschule

Die Schüler:innen der Schulstation haben die Möglichkeit, im Verlauf des Schuljahres an Festen und Veranstaltungen der Martinschule teilzunehmen und sich in diesem Rahmen als Teil einer größeren Schulgemeinschaft zu erleben. Je nach Bedarf und Möglichkeiten der Schüler:innen sowie nach Zielgruppe der Veranstaltung findet eine solche Teilnahme mit allen Schüler:innen der Schulstation, in einer Kleingruppe und/ oder auch individuell statt und wird von den Mitarbeitenden der Schulstation begleitet.

9. Außendarstellung

Die Schulstation präsentiert sich den unterschiedlichen Adressatenkreisen auf vielfältige Weise. Hierzu gehören einerseits die Martinschule Rietberg, sowie das zuständige Schulamt, weitere Förder- und Regelschulen des Kreises Gütersloh und andererseits das *Jugendwerk Rietberg* mit den zuständigen Jugendämtern in enger Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden des *Jugendwerk Rietberg*, den verschiedenen Wohngruppen sowie den Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler:innen. Darüber hinaus stellt sich die Schulstation auf den Internetpräsenzen der Martinschule und des *Jugendwerk Rietberg* vor.

In der Martinschule Rietberg sind die Sonderpädagog:innen der Schulstation ein fester Bestandteil des Kollegiums und informieren tagesaktuell in den Gesamtkonferenzen. Bei Vertretungsbedarf unterstützen die Kolleg:innen der Martinschule die Schulstation. Die Schüler:innen der Schulstation nehmen am Schulleben (Feste, Feiern, besondere Anlässe und Aktivitäten) teil und gestalten dieses aktiv mit. Im Verwaltungstrakt der Martinschule informiert ein Schaukasten über den Schulalltag und die in der Schulstation arbeitenden Pädagog:innen.

Darüber hinaus soll zukünftig eine regelmäßige Öffnung der Schulstation für die verschiedenen Adressaten einen facettenreichen Einblick in die Arbeit und den Schulstationsalltag ermöglichen. Weiterhin erhalten Eltern und Personensorgeberechtigte sowie die zuständigen Prozesseigner:innen oder weitere Mitarbeitende der Wohngruppen die Möglichkeit, an einem von den Schüler:innen gemeinsam gestalteten Tag der offenen Tür, die Arbeit in der Schulstation kennenzulernen. Darüber hinaus ist eine schriftliche konzeptionelle Kurzdarstellung in Form eines Flyers in Planung.

10. Konzeptionelle Weiterentwicklung und Evaluation

Ein Konzept lässt sich als „theoriegeleiteten Handlungsrahmen, welcher sortiert, welcher vorgibt, welche praktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten zu wählen sind, aber eben auch, welche nicht vorstellbar und gangbar sind“ begreifen (Baumann 2020, S. 38, nach Reiser 2005). Daraus erwächst in einem so komplexen System wie der Schulstation die Notwendigkeit zur ständigen Auseinandersetzung mit konzeptionellen Überlegungen auf Ebene der theoretischen Fundierung, der pädagogischen Haltung, des Settings, der Methode und der konkreten pädagogischen Interaktion (vgl. Baumann 2020). Die konzeptionelle Arbeitsweise in der Schulstation entwickelt sich flexibel und an den jeweils aktuellen Bedarfen orientiert weiter. Dies geschieht in den wöchentlichen Teamsitzungen, aber beispielsweise auch im Rahmen von Konzeptarbeitstagen und Fortbildungen sowie unter Einbezug weiterer Akteur:innen des *Jugendwerk Rietberg*, der Martinschule Rietberg und externer Expert:innen. Zur zielgerichteten Bewertung, Überprüfung und Weiterentwicklung der konzeptionellen Ausrichtung werden Handlungsweisen und Konzeptbausteine regelmäßig evaluiert und angepasst.

10.1 Entwicklungs- und Evaluationsplanung

Aktuell ist die konzeptionelle Weiterentwicklung der folgenden Themen bzw. sind die folgenden Evaluationssschritte geplant:

	Entwicklung	Evaluation
Zusammenarbeit mit den Wohngruppen		x
Schulstations-Rat		x
Schulstations-interne Curricula	x	
Wochenziel/ Ziel des Tages	x	
Kooperation mit anderen Schulstationen	x	
Zeugnisse in der SST		x
Ausdifferenzierung sozialpädagogische/ sonderpädagogische Diagnostik		x
Besprechungsstrukturen und Gesprächsformate		x
Außendarstellung (TdoT, Flyer)	x	
Sexualkultur und Sexualerziehung in der Schulstation	x	

Abb. 17: Entwicklungs- und Evaluationsplanung

11. Literaturangaben

- Albert, B., Wisgalla, E. (2015): Erziehung als Ortshandeln – Bauen für Geborgenheit. In: Opp, G., Bauer, A. (Hrsg.): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln. 2. erw. und akt. Auflage. Stuttgart: Fraunhofer IRB-Verlag. S. 97 – 116.
- Alle, Friederike (2021): Kindeswohlgefährdung: Das Praxishandbuch. Lambertus-Verlag.
- AO-SF NRW (2015): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). In: BASS. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. 13-41 Nr.2.1. Stand 01.06.2015. www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/AO_SF.pdf (Abfrage: 01.04.2021).
- Aufenanger, S. und Bastian, J. (2017): Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden: Springer VS.
- Baierl, Martin (2017): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. 5. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, M., Bolz, T., Albers, V. (2020): Systemsprenger in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Baumann, Menno (2014): Jugendliche Systemsprenger – zwischen Jugendhilfe und Justiz (und Psychiatrie). In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 25, H. S, S. 162 - 166.
- Bolay, Eberhard und Reichle, Berthold (2019): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buber, Martin (1999): Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische; Bildung und Weltanschauung; Über Charaktererziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- De Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung; Kooperation; Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dransfeld, Sandra (2023): Die Schulstation der Martinschule Rietberg. In: Kliche, H., Täubig, V. (Hrsg.): Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 128-137.
- Erb, Stefanie (...): Soziale Arbeit als Bindeglied zwischen Lebensgeschichte und Bildungsbiografie im Setting der Schulstation. Bachelor Arbeit. Fachbereich: Personal, Gesundheit und Soziales. Studiengang: B.A. Soziale Arbeit und Management.
- Flott-Tönjes, Ulrike et al. (2019): Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens. 3. Auflage. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Fonagy, Peter (2018): Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In: Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 9-13.
- France, Paul Emerich (2019): Reclaiming Personalized Learning. A Pedagogy for Restoring Equity and Humanity in Our Classrooms. Thousand Oaks: SAGE-Publications.
- Gudjons, H., Wagener, Gudjons, B., Pieper, M. (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Günder, R., Nowacki, K. (2020): Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der Stationären Erziehungshilfe. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Hannover, B., Zander, L., Wolter, I. (2014): Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In: Seidel, T., Krapp, A.: Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz. S. 139-154.
- Jordan, E., Maykus, S, Stuckstätte, E.C. (2015): Kinder und Jugendhilfe. Einführung in die Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lemme, M., Körner B. (2019): Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Carl- Auer Verlag GmbH.
- Lenz, Albert (2019): Ressourcen psychisch kranker und suchtkranker Eltern stärken. Ein Gruppenprogramm zur Prävention von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mathes, Carina (2016): Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Unterrichtsbausteine und Methodik – Teil 1. Der Leitfaden für den Glücksunterricht. Norderstedt: BoD.
- Jugendwerk Rietberg (2022): Konzeption. Intensivpädagogisch-therapeutische Einrichtung der Jugendhilfe. Teil 1.
- Jugendwerk Rietberg (2022): Darstellung der Intensivpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen im Jugendwerk Rietberg. Teil 2.
- Kühn, Martin (2013): Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bausum, J., Besser, L.-U., Kühn, M., Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 133-144.
- Molter, H. & Nöcker, K. (2011). Systemisches Denken und Handeln (k)ein Spaziergang In: Schindler, H.; Loth, W. & von Schlippe, A. (2011). Systemische Horizonte (S. 69-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MSB NRW (2022): Impulspapier ii. Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt. Verfügbar unter:
https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_ii_zentrale_entwicklungsbereiche_220303.pdf
- Nevermann, Christiane (2013): Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U. : Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nöcker, K.; Molter, H.; Rösen, T. & von Schlippe, A. (2012). Wie kann ein Gespräch zum Spaziergang werden? Familiendynamik, 1/12, 50-52.

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Omer, H., Streit, P. (2019): Neue Autorität. *Das Geheimnis starker Eltern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Von Schlippe, A. (2015). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Opp, Günther (2015): Schule als Raum und Lebenswelt. In: Opp, G., Bauer, A. (Hrsg.): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln. 2. erw. und akt. Auflage. Stuttgart: Fraunhofer IRB-Verlag. S. 9-25.
- QUA-LiS NRW (2019): Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/mesk/broschuere_mesk.pdf (Abfrage: 27.12.2021).
- QUA-LiS NRW (2015): Positionspapier zur Lern- und Entwicklungsplanung in der inklusiven Bildung. Unveröffentlichte Entwurfsfassung.
- Sarah-Wiener-Stiftung: Ich kann kochen! Ernährungsbildung mit allen Sinnen. Mehr über die Initiative. Verfügbar unter: <https://ichkannkochen.de/die-initiative/> Zuletzt abgerufen am 15.05.2023.
- Schindler, Herta (2022): Sich selbst beheimaten. Grundlagen systemischer Biografiearbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlag, Bernhard (2012): Lern- und Leistungsmotivation. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Thiersch, Hans (2012): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit, In: Dörr, M./ Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tietze, Kim-Oliver (2015): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Walther, Andreas (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61/2016, S. 121 – 138.
- Weber, C. (2020): Freiheitsentziehende Maßnahmen bei Minderjährigen in Einrichtungen. *Hintergründe-Rechtliche Alternativen*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Wittrock, Manfred (2008): Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik, In: Vernooij, M.A./ Wittrock, M. (Hrsg.): Verhaltensgestört!?. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 151-172.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.