ISSN 1610-613X / Jg. 7

Ausgabe 02|08

Heilpädagogik online

2/ 08

Die Fachzeitschrift im Internet

Sebastian Barsch, Tim Bendokat & Markus Brück
Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen – Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik

Emil E. Kobi
Alternative Integration als integrierte Alternative?

Leserbrief: Edith Wölfl

Herbert Goetze
Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten

Jochen Willerscheidt
Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich?

Christoph Müller
Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler

Annette Textor
„Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf." Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt

Berichte, Rezensionen,Veranstaltungshinweise

Inhalt

Sebastian Barsch, Tim Bendokat & Markus Brück
Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen
Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik.....3

Emil E. Kobi
Alternative Integration als integrierte Alternative?.....13

Leserbrief: Edith Wölfl.....29

Herbert Goetze
Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten.....32

Jochen Willerscheidt
Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich?.....53

Christoph Müller
Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler.....66

Annette Textor
„Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf." Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt.....85

Wenn Sprache behindert 117
Rezensionen.....119
Veranstaltungshinweise.....133
Hinweise für Autoren.....146
Leserbriefe und Forum.....147

Heilpädagogik online 02/ 08
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:
Dr. Sebastian Barsch	**Tim Bendokat**	**Markus Brück**
Lindenthalgürtel 94	Südstraße 79	Simmererstraße 12
50935 Köln	48153 Münster	50935 Köln
Erscheinungsweise: 4 mal jährlich
http://www.heilpaedagogik-online.com

Sebastian Barsch, Tim Bendokat & Markus Brück

Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen
Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik

Anstatt eines Editorials finden Sie an dieser Stelle einen kurzen, einführenden Artikel, der vor allem Fragen formuliert, die sich aus der Forderung Konrad BUNDSCHUHs nach einer alternativlosen schulischen Integration verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ergeben.

Schlüsselwörter: ***Integration, Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Schule***

Instead of an editorial this brief article deals with questions which arise from Konrad BUNDSCHUH's claim for a completly non-separating system of education for all students with behavioural problems.

Keywords: ***Integration, behavioural problems, behaviour disorder, school***

„Grundsätzlich gibt es nach meiner Auffassung keine Alternative zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen [...]" (BUNDSCHUH 2006, 102). Diese Aussage kann zunächst so verstanden werden, dass es keine anderen Möglichkeiten gäbe, solche Schülerinnen und Schüler schulisch zu fördern. In der Bundesrepublik Deutschland hingegen werden viele dieser Schülerinnen und Schüler separiert an Förderschulen (usw.) beschult. Faktisch wird also sehr häufig nicht die integrative Förderung umgesetzt. Immerhin stieg die Zahl der an Sonderschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zwischen 1995 und 2003 von 21.762 auf 30.523, während im Jahr 2003 12.104 von ihnen an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden. 1995 waren dies erst 7.526

Schülerinnen und Schüler. (Vgl. Dokumentation der KMK unter http://www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf, Stand: 31.03.2007)

Dem entsprechend muss Konrad BUNDSCHUH also so verstanden werden, dass die integrative Beschulung dieser Schülerinnen und Schüler deswegen ohne Alternative ist, weil sie qualitativ der separierenden Beschulung überlegen ist. Und zwar soweit überlegen, dass niemand mehr ernsthaft die separierende Form der Förderung dieser Schülerinnen und Schüler in Erwägung ziehen kann.

BUNDSCHUH stellt selbst dann weiter fest:

> „Integrative Unterrichtung ist allerdings 'qualitätsintensiver', d.h. Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer benötigen insbesondere im Kontext emotionaler und sozialer Störungen ein hohes Maß externer Ressourcen, wie z.B. Orientierungshilfen vor Ort und auch kompetente Unterstützungssysteme, um sich entsprechend den Erfordernissen schulintern weiterentwickeln zu können. Darüber hinaus erscheint es mir unumgänglich, dass schulische Integration der Unterstützung aller Lehrkräfte, d.h. die der Allgemeinen Schulen sowie der dort arbeitenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen bedarf. [...] Mit der Aussage, dass es zur Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen an der Regelschule grundsätzlich keine Alternative gibt, verbindet sich eine programmatische Forderung, institutionelle pädagogische Rahmenbedingungen so zu verändern, dass nicht die Separation in Schulen zur Erziehungshilfe, sondern die Integration an der Allgemeinen Schule der Regelfall ist. [...] Wichtig wäre mir hierbei, dass eine Erziehungs- und Unterrichtsarbeit geleistet wird, die sich entsprechenden Qualitätsstandards verpflichtet sieht und bei der alle am Lernprozess beteiligten Personen sich kritisch und kooperativ in diese Arbeit einbringen. Dies bedarf aber auch einer veränderten Lehrerbildung. Es erscheint sinnvoll, bereits im Lehramtsstudium diese kooperativen Prozesse in dezidierter Form in Studien- bzw. die jeweiligen Lehrerprüfungsordnungen einzubinden.“ (2006, 102 -103)

Insofern also die integrative Beschulung verhaltengestörter Schülerinnen und Schüler „qualitätsintensiver" ist, ergeben sich vielfältige Fragen:

Ebene der konkreten pädagogischen Arbeit:

Letztlich wird sich natürlich auf dieser Ebene entscheiden, ob die integrative Form der Förderung der separierenden wirklich überlegen ist. Wie kann dies aber gelingen? Dies ist im Kern die Frage nach der **pädagogischen und didaktischen Konzeption** der integrativen Förderung: Wie muss Unterricht, wie muss Erziehung im schulischen Rahmen gestaltet werden, damit die spezifischen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung berücksichtigt werden können? Für den Bereich der Grundschule gilt (zum Beispiel in NRW, aber auch in anderen Bundesländern): Auf der einen Seite wird die Schullaufbahn individualisiert und flexibilisiert. Schüler können den Lernstoff der ersten beiden Schuljahre innerhalb eines Zeitraumes von einem bis drei Schuljahren bewältigen (Konzept der Flexiblen Eingangsstufe, vgl. SCHULMINISTERIUM NRW 2004). Gleichzeitig werden Leistungsstandards verbindlicher und durchaus anspruchsvoller. Wie können Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (und dazu gehören viele Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) diese Leistungsstandards erfüllen? Erfüllen sie die Leistungsstandards nicht: Was sind die Folgen für zum Beispiel ihre Persönlichkeitsentwicklung?

Weiter: Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern zeichnet sich in der Praxis oftmals durch extreme Strukturierung aus. Die Flexible Eingangsphase, aber auch die Unterrichtsarbeit an der Grundschule lebt von einer umfassenden Differenzierung und Individualisierung, die mit unterschiedlichen, wechselnden Arbeitsformen entsprechend eines

offenen Unterrichtskonzeptes arbeiten muss. Wie ist dies zu vereinbaren?
Und dann: Sicherlich lernen Kinder von Kindern. Insofern ist also zu vermuten, dass verhaltensgestörte Kinder vom Vorbild der anderen Kinder profitieren können. Jedoch weisen unterschiedliche Forschungsarbeiten darauf hin, dass gerade verhaltensauffällige Kinder innerhalb der sozialen Gruppe erheblichen Ausgrenzungsprozessen unterliegen (vgl. z.B. GOETZE oder MÜLLER in dieser Ausgabe; Ergebnisse von TEXTOR – ebenfalls in dieser Ausgabe – weisen in eine andere Richtung).

Weitet man nun den Blick auf die in der konkreten Arbeit eingebundenen Lehrerinnen und Lehrer: Wie verteilen sich die Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkraft der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogin? Wie bekommen beide Lehrkräfte das von BUNDSCHUH geforderte hohe Maß externer Ressourcen (Orientierungshilfen, Unterstützungssysteme)? Ein Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung zeigt sich immer wieder auch darin, dass diese Kinder und Jugendlichen in ihrer Ausgestaltung von Beziehungen zu Erwachsenen massiv gestört sind. Immer wieder werden entstehende Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern durch heftige Grenzüberschreitungen getestet (körperliche und verbale Aggressionen gegenüber Erwachsenen, Weglaufen, massive Sachbeschädigungen usw.). Dies gehört an Förderschulen entsprechend zum Alltagsgeschäft: Damit umgehen, dennoch Akzeptanz der Persönlichkeit signalisieren, gleichzeitig Grenzen aufzeigen. Dass dieser Beziehungsaufbau auch die Erwachsenen heftig belastet, ist klar. Wie kann dies nun ein Lehrer an einer Regelschule bewältigen? Viele Lehrkräfte (auch anderer Förderschwerpunkte!) schrecken gerade davor zurück. Sind dazu zukünftig alle verpflichtet?

Ebene der Organisation und Schulpolitik

Der Versuch, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an allgemeinen Schulen zu fördern, ist nicht ganz neu. Dennoch ist die Entwicklung eines kohärenten und konsequent integrativen Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht gelungen. Der Versuch (etwa in NRW) über den Gemeinsamen Unterricht einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dies umzusetzen, scheint nicht vielversprechend. Die Ressourcen der einzelnen allgemeinen Schulen reichten bei einer stundenweisen Zuordnung von Sonderpädagogen (mit einem geringen Stundenumfang von teilweise lediglich zwei Schulstunden pro Schüler mit Förderbedarf) bei weitem nicht aus. Vielmehr wurden die wirklich schwierigen Schülerinnen und Schüler wohl weiterhin an die Sonder- (jetzt Förder-) Schule überwiesen, wohingegen andere Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ebenfalls einen sonderpädagogischen Förderbedarf nachgewiesen bekamen, aber im System der allgemeinen Schule verbleiben konnten.

In NRW wurde Ende 2007 das Konzept der sonderpädagogischen Kompetenzzentren initiiert (vgl. HEIDENREICH 2007 sowie SCHULMINISTERIUM NRW 2007). Hiermit verbindet sich die Zielsetzung, die Beschulung an der allgemeinen Schule zur Regel werden zu lassen. Explizit wird allerdings geklärt, dass die dafür zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen je Kompetenzzentrum eine halbe Stelle betragen – für ein Kompetenzzentrum, dass durchaus Dutzende von allgemeinen Schulen zu beraten und zu betreuen hat. (Vgl. SCHULMINISTERIUM NRW 2007, 5) Wie sollen die allgemeinen Schulen unter diesen Umständen befähigt und motiviert werden, diese schwierige und problematische Aufgabe zu übernehmen?

Ebene der Lehreraus- und -fortbildung

In der Bundesrepublik Deutschland existieren – trotz und wegen – der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge verschiedene, teilweise stark voneinander abweichende Bedingungen und Schwerpunkte des Studiums der Sonderpädagogik oder eines allgemeinen Lehramtsstudiums. Ebenso ist die zweite Ausbildungsphase oft unzureichend mit der ersten universitären Phase verzahnt. Wie soll unter diesen Bedingungen die Forderung BUNDSCHUHs erfüllt werden, die entsprechenden kooperativen Prozesse in die Lehrerprüfungsordnungen einzubinden? Darüber hinaus ist zu fragen, wie es um die Ausbildung der auf die schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher spezialisierten Lehrkräfte steht, welche also die Fachrichtung der Erziehungsschwierigenpädagogik studiert haben. Bekanntlich besteht gerade in diesem Bereich erheblicher Nachwuchsmangel, so dass oftmals „fachfremde" Lehrerinnen und Lehrer sowohl an Förderschulen als auch im integrativen Unterricht mit der Förderung verhaltensgestörter Schüler befasst sind. Wie ist zu erklären, dass sich relativ wenig Studienanfänger gezielt dafür entscheiden, in ihrem Beruf vorrangig mit dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und welche Auswirkungen hat dies auf die schulische Förderung dieser Schülergruppe? Auf der universitären Ebene muss zudem nach dem Forschungsstand der Erziehungsschwierigenpädagogik gefragt werden. Wie ist der aktuelle Stand der Unterrichtsforschung mit Blick auf die schulische Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung? Welche Konzepte haben sich bewährt, welche Methoden, welche didaktischen Modelle halten einer wissenschaftlichen Evaluation stand? Welche Erkenntnisse dazu können gewonnen und den Studierenden weiter vermittelt werden? Welche Rolle spielt die schulische Integration verhaltensgestörter Kinder und Jugendliche außerdem überhaupt in der Integrationsfor-

schung? Wie gut haben die Integrationsforscher diese Schülergruppe im Blick und welche Antworten auf Fragen (angehender) Lehrkräfte können sie geben?
Von Fragen der Ausbildung zu Fragen der Fortbildung: Lehrerfortbildungen finden in den verschiedenen Bundesländern ebenfalls sehr unterschiedlich statt. In NRW steht den Schulen für die Lehrerfortbildung jährlich ein eigenverantwortlich zu bewirtschaftendes Budget von 45€ pro Lehrkraft zu. Ebenso dürfen während der Unterrichtszeit kaum Zeiten für Fortbildungen genutzt werden. Umfangreiche weitere Neuerungen innerhalb der Schulsystems (Englisch ab Klasse 1; zentrale Abschlussprüfungen; Qualtitätsanalyse usw.) binden die vorhandenen finanziellen und zeitlichen Ressourcen völlig.
Ein Kommentar hierzu ist im Grunde überflüssig. Gleichzeitig muss aber auch die Frage nach der Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte erlaubt sein, welche immer wieder als nicht ausreichend kritisiert wird (vgl. hierzu aktuell MOTSCH 2008).

Mit dieser Ausgabe von Heilpädagogik online unternehmen wir den Versuch, die von BUNDSCHUH aufgeworfene Frage in Fragmenten und Teilstücken zu beantworten. Dem Ziel von Heilpädagogik online entsprechend würden wir uns sehr freuen, wenn die Beiträge der Autoren und weitere Fragen in kommenden Ausgaben diskutiert und entwickelt werden. Insofern freuen wir uns auf jegliche Form von Rückmeldung und Diskussionsbeiträgen.
Im Einzelnen finden Sie in dieser Ausgabe folgende Beiträge:

Emil E. KOBI weist in seinem Artikel „**Alternative Integration als integrierte Alternative?**" darauf hin, dass ein ideologisierter Integrationsbegriff nicht den Ansprüchen an eine identitätsstützendes, demokratisches Schulsystem genügt.

Edith WÖLFL zeigt in ihrem in der Praxis fundierten **Leserbrief** die Sinnhaftigkeit eine besonderen Beschulung gerade dann auf, wenn Integration das Ziel der Bemühungen sein soll.

Herbert GOETZE wertet in einem Reprint seiner Literaturstudie von 1990 mit dem Titel „**Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten**" empirische Studien zur Fragestellung aus. Da sich seiner Meinung nach innerhalb der deutschen Integrations- und Sonderpädagogik empirisch unerfreulich wenig Neues getan hat, ist sein Artikel weiterhin aktuell.

Jochen WILLERSCHEIDT fragt: „**Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich?**" und kommt auf der Basis psychoanalytischer und neurobiologischer Wissenschaft zu Aussagen über notwendige Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Christoph MÜLLER hat in seiner Literaturstudie „**Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler**" nachweisen können, dass der Einfluss zumindest von nicht hochaggressiven Schülern auf prosoziale Peers geringer als oft befürchtet ist.

Annette TEXTOR beschreibt in ihrem Artikel „**'Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.' Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt**" Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes.

Diese zeigen, dass Integration von verhaltensauffälligen SchülerInnen durchaus möglich ist und positive Ergebnisse zeigt.

Literatur

BUNDSCHUH, Konrad: Interview: Konrad Bundschuh, in: Heilpädagogik online 02/06, 99-106. Online unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0206.pdf, Stand: 08.04.2006

HEIDENREICH, Ruppert: Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen. In: Heilpädagogik online 03/07, 5-38. Online unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf, Stand: 30.06.2007

MOTSCH, Hans-Joachim: Deprofessionalisierung der (Sprach-) Heilpädagogik – Internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. In: VHN 1/2008, 4-10

SCHULMINISTERIUM NRW: Konzept zur Schuleingangsphase (Stand: 27.05.2004). Online unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/index.html Datum des Zugriffs: 25.03.2008, 10.30 Uhr

SCHULMINISTERIUM NRW: Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW (Stand: 17.10.2007). Online unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/Kompetenzzentren/Eckpunkte.pdf, Datum des Zugriffs: 25.03.2008, 17.45 Uhr

Über die Autoren:

Dr. Sebastian Barsch arbeitet seit 2004 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Er promovierte 2007.

Tim Bendokat arbeitet seit 2005 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen.

Markus Brück arbeitet seit 2005 an einer Verbundschule mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung.

Kontakt:
E-Mail: info@heilpaedagogik-online.com

Zu zitieren als:
BARSCH, Sebastian; BENDOKAT, Tim; BRÜCK, Markus: Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online 02/08, 3-12
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Emil E. Kobi

Alternative Integration als integrierte Alternative?

Assoziationen zum Interview mit Konrad Bundschuh: „Es gibt keine Alternative zur schulischen Integration ...“

> Wir halten absolut nichts von dem Gerede über verhaltensgestörte oder schwierige Kinder. Wenn du eine Verhaltensstörung oder eine Schwierigkeit erleben willst, brauchst du mir bloß mal ins Schienbein zu treten.
> (George v. HILSHEIMER, *Gründer der Green Valley School, Orange City, Florida)*

Integration ist ursprünglich ein Struktur-, kein Wertbegriff. Sie sollte nicht zu einer alternativelosen Ideologie verkommen, welche die persönliche Identität verletzt. Alternativen kennzeichnen denn auch ein demokratisches Erziehungs- und Schulwesen, das eine Vielzahl von Angeboten bereit zu halten hat.

Schlüsselwörter: ***Integration, Identität, Konfrontative Pädagogik, Personalität***

„There is no alternative ...!“ What a threatening statement! Meanwhile alternatives are the basis of education in a democratic society. Originally ‚integration’ is a structural concept and not a moral one. Integration and inclusion should not turn into an “ideology of no alternatives”, which would harm the identity and self-determination of a person. Special education requires a broad spectrum of teaching methods as well as various types of schoolsystems.

Keywords: ***integration, identity, confrontative pedagogics, personality***

I) „Keine Alternative!“

Tönt wie „Extra ecclesia nulla salus!“ So was kratzt den Protestanten, der nach päpstlichem Bezeugen keiner Kirche angehört.

Würde ich die Dialogfähigkeit des mir freundschaftlich verbundenen, persönlich und fachlich geschätzten Kollegen Konrad BUND-

SCHUH nicht immer wieder erfahren haben, hätte der Interview-Titel in mir eine akut separierende Verhaltensgestörtheit ausgelöst.
Natürlich und kultürlich gibt es Alternativen. Pädagogik als alternatives personales Handeln lebt davon. Sie erstickt in der Einzahl, wie dies das ideologiengeschundene Zwanzigste Jahrhundert exemplarisch zeigte.
Politisch argumentiert Integrationismus zwar gern mit dem Begriff der Demokratie. Freiheitlich angelegte demokratische Strukturen nicht vertragen sich nicht mit ekklesialen Alleinseligmachungsansprüchen. Unterschiedliche kulturelle Erwartungen erfordern eine variantenreiche Schule. Schule bedarf, gerade für Behinderte, der Wahl- und Wechselmöglichkeiten. Ein Inklusions-Konzept, das nicht in den Ruch einer „Totalen Institution" geraten will, hat zumindest die Möglichkeit zur Selbst-Exklusion offen zu halten (KOBI 2006b).

II) Pädagogik und / versus Erziehungswissenschaft

Bereits in den zwanziger Jahren äußerte sich der Freudomarxist Siegfried BERNFELD (1925) mit Blick auf die „wissenschaftliche Einstellung" abfällig über „Pädagogiker" (wie J. H. PESTALOZZI u. a.), die sich bloß aus subjektiver Betroffenheit („unwissenschaftlich") mit Erziehung befassten. Seither hat sich die Kluft zwischen Erziehungswissenschaft und Erfahrungspädagogik (z. B. eines A. S. MAKARENKO, A.S. NEILL, J. KORSZAK) leider noch vertieft (aktuell z.B. in der Kontroverse um B. BUEB, 2006). Irritierend ist dabei oft die subjektive Objektivität, mit der Wissenschafter die Erfahrungsabwertung von Pädagogen betreiben, indem sie diesen ostinat Vorurteile, falsches Bewusstsein, Aberglaube, antiquiertes Denken zum Vorwurf machen.
Freilich gibt es auch zum Thema Integration Verhaltensauffälliger jede Menge „nationale und internationale Studien, die belegen, dass ..." (1) es sie gibt (2) sie ihre Hypo- in wirkliche Thesen und

ihre Vor- in tatsächliche Urteile zu verwandeln vermochten. Dies freilich nur im Rahmen *ihrer* situativen, temporalen, methodischen, teleologischen, oftmals auch ideologischen Voraussetzungen und interpretativen Hintangesetztheiten (3) sogar bei parteiischer Programmforschung mit stark kontextabhängigen und im Zeitenfluss inkonsistenten Resultaten zu rechnen ist: sowohl hinsichtlich objektivierter, 'messbarer' Ergebnisse als auch subjektiver Einschätzungen auf der persönlichen Wellness-Sadness-Skala der unmittelbar beteiligten Integranden und Integratoren.

Was eine schulische Konzeptänderung taugt, zeigt sich ohnehin meist erst in der gelebten Praxis der Postpioniergeneration.

III) Integration

Integration, ursprünglich ein *polarer Strukturbegriff*, der die Pole 'Verbindung' und 'Gliederung' umfasst, wurde mit der Behändigung durch die (Heil-) Pädagogik leider zu einem *unilateralen Wertbegriff*, der das schlechthinnig Gute und einzig Richtige fasst, während Differenzierung und Individualisierung – als Separation und Diskriminierung denunziert – als Menschen verachtendes Inhumanum gelten. Als historisches Derivat karitativ-missionarischer Agitation hat (Heil-)pädagogik tatsächlich, wie REICHENBACH (2004) sagt, eine ausgeprägte Affinität zu „Überredungsbegriffen", zu einer „im kategorischen Imperativ säkularisierten Stimme Gottes", zur „manichäischen Trennung zwischen ‚guten' und ‚bösen' Wörtern", zu von konkreten Inhalten, Zielen, Zwecken abgekoppelten, prinzipiell positiv / negativ deklarierten Begriffen.

Pädagogik benötigt zweifellos Zielvorstellungen und Ideale und so auch immer wieder eine zeitgemäße Geschichte vom Guten Menschen, der um eine bessere Welt ringt. Gefährlich wird hingegen die Lage, wenn romantisierender Idealismus sich mit der (Wün-

schel-) Rute in der Hand auf die Suche nach der Blauen Blume macht, DON QUICHOTTE sich von SANCHO PANSA verabschiedet.
Thematisches Exempel liefern deren Nachfahren in der für Integrationismen maßgebenden UNESCO-Erklärung (1994) von Salamanca, welche die *generelle* Zielsetzung einer „Bildung für Alle" unter eine unilaterale integrationistische Ideologie stellt und von Politikern verlangt, diese „sollten regelmäßig ihre Verpflichtung zur Integration bekunden." Schulisch anforderungsrelevante Parameter (Lernmotivation, -fähigkeit, -willigkeit, -stand, Bildbarkeit in der Gruppe, kognitive Ressourcen, Interessen und Ziele) werden ferner vermischt bzw. gleichgesetzt mit diesbzgl. irrelevanten Kriterien (wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Hautfarbe, soziokultureller Hintergrund, materielle Ressourcen, religiöses/weltanschauliches Bekenntnis). Wer jedoch nicht die gesamte Inclusio akzeptiert, stellt sich unter Rassismusverdacht. Des Weiteren wird mit unterschiedlichen Konkretisierungsgraden sowie wechselnden Begriffsweiten operiert (vgl. den Begriff „Schule", der die ganze Spannweite von „Bildungswesen" bis hin zur einzelnen „Schulklasse" umfasst). Eine abgehobene Pädozentrik ignoriert schließlich, dass Erziehung und Bildung stets kultureller Rahmenbedingungen, Orientierungen sowie einer gesellschaftlichen und ideellen Trägerschaft bedürfen.

IV) Identität

Integrale Subsysteme (Personen, Familien, ethnische Gruppen) möchten im Zuge einer übergreifenden Integration keinen Identitätsverlust erleiden. Sie suchen daher nach Verträglichkeiten, in denen sie sich noch wiederzuerkennen vermögen. Das gilt auch für Verhaltensschwierige, die oft hartnäckig-leidvoll auf ihrer (sozial negativen) Identität beharren und damit als *Person* auch da akzep-

tiert sein möchten, wo ihr *Verhalten* situativ abgewiesen und mit Sanktionen belegt wird.
Seit einigen Jahren beteilige ich mich an einer privaten Kleinschule für Schüler, die im ideell integrativ verpflichteten Basler Schulsystem keine Bleibe mehr fanden.
Es ist zweifellos schwierig, Schüler mit Verhaltensstörungen in einer Lerngruppe zu versammeln; die gegenseitigen Störungen sind gelegentlich enorm. Andererseits ist zu beachten, dass diese Schüler (1) im negativen Sinne integrationserfahren sind und die Chancen eines separativen safe place auch zu schätzen wissen, (2) ein, wenngleich meist nur ansatzweise reflektiertes, Verständnis haben für emotionale Turbulenzen Anderer (auch von Lehrkräften!) und (3) in der Regel selbst ankündigen, wann sie sich und anderen (in Form von Teilpensen) wieder erste Schritte der Reintegration in eine Regelklasse glauben zumuten zu können.

Integratoren definieren sich tendenziell über ihre Deutungsmacht, Integranden über den passiven Widerstand, den sie notfalls dagegen mobilisieren können. Integration gemahnt da an profanisiertes Gottesgnadentum, wo sie zu einem 'Wert an sich' hinaufstilisiert und –sterilisiert wird. Sie ist sodann eine nicht mehr dialogfähige Superqualifikation der Integratoren gegenüber den Integranden. Dialogfähige Integration ist gelebte *bleibende* Inkongruenz und von zwei Seiten her identitätsbestätigend: indem ich mich dem Anderen verwandt fühlen, *als auch* mich von ihm abheben kann. Integrationismus dürfte nicht zu einer Entlastungsideologie verkommen, welche Heilpädagogen, die mit dem harten Kern einer nicht integrationstauglichen bzw. -willigen Klientel das heilpädagogische „Kerngeschäft" zu tätigen haben, in eine separatistische Schmuddelecke stellt.

Auf ein für mich positives Beispiel identitätsbestätigender Integration stieß ich neulich bei der Direktorin der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, die in einem Editorial (KRONENBERG 2007,1) ihres verstorbenen behinderten Bruders gedachte:

> „Ich habe sehr viel gelernt von meinem Bruder ... Über Integration zum Beispiel und über Selbstbestimmung ... In der Freizeit wollte er im Dorfleben dazugehören. Hingegen hat er gegen den Willen seiner integrationsfreudigen Familie selber bestimmt, daß er seinen Job in der freien Wirtschaft aufgeben und in einer Geschützten Werkstatt arbeiten wollte. Daß seine Entscheidung richtig war, sah man ihm förmlich an ... Für uns als seine Familie wäre es eine Entlastung gewesen, wenn er gleichzeitig auch im Internat gewohnt hätte. Über Jahre hinweg versuchten wir, ihm dies schmackhaft zu machen. Er wollte nicht, stand mehrmals am Abend mit der unausgepackten Kleidertasche wieder zu Hause vor der Tür. Als er dann wollte, ging alles wie am Schnürchen. Wiederum blühte er auf ..."

V) Purgation

Heilpädagogik findet über gesellschaftliche Distanzierungsprozesse zu ihrem Auftrag, sich mit sozial Un*er*wünschtem und personal Un*ge*wünschtem zu beschäftigen. Auch da, wo Purgationen moralisch einwandfrei und zweckmäßig erscheinen, können sie existenzbedrohlich werden, weil die *Vollständigkeit,* (zu der auch Devianz und Defektivität gehören), der *Vollkommenheit* (der Totalität einer auf das Gute, Reine, Intakte und Pässliche reduzierten Gemeinschaft) geopfert wird.

Der aus moralischer und idealistischer Sicht zum *Un*menschen abgewertete Mensch bleibt jedoch gattungszugehörig und verkörpert weiterhin menschliche Kontingenz. „Das ‚Unmenschliche' [ist] selbst etwas Menschliches, ja nur einem Menschen, keinem Tiere möglich, ist eben etwas ‚Menschenmögliches' ... *Wirklicher* Mensch ist nur der – Unmensch", wie Max STIRNER (1806 – 1856), ein weitum verfemter Vorläufer des Existenzialismus, in seiner Schrift ‚Der Einzige und sein Eigentum' (1845) betont. Die Aufgabe ge-

meinsamer Daseinsgestaltung wird auch einer persona non grata gegenüber nicht hinfällig. Das ist ohne Zweifel ein gewaltiger Anspruch, der daher nicht jederzeit und überall integrativ einzulösen ist. Der Integrations-Brei wird denn auch nicht so heiß gegessen, wie er gekocht wird:

Da ist einerseits viel Eskamotage, Spin-Doctorei und Wortmagie am Werk (KOBI 2006a). Durch Orwell'sche Sprachversäuberung sollen Vorstellungen, Wahrnehmungen, Denkformen und endlich auch Handlungsweisen neu formatiert werden. „Behindertsein ist schön!", „Geistig Behinderte gibt es nicht!", „Celebrate diversity!", „Wir alle sind behindert!" so die Interjektionen der Verzückung im Ausblick auf das belobigte Land.

Eine alternativlose Totalintegration verhaltensgestörter Schüler wurde mir allerdings lediglich ein einziges Mal, auf einer Studienreise durch die DDR, vorgeführt: Denn nur im (Sozial-) Paradies „wohnt der Wolf beim Lamm, und der Panther liegt beim Böcklein" usw. JESAJA, 11).

Andererseits findet die Einbehaltung der Schwachen ihr Komplement oft in der Auslese der Starken. Nicht einmal die utopische Total-Inklusion reicht bis in die universitären Gefilde. Desgleichen liegt nicht allein die Vision einer „Schule für Alle!", sondern auch jene von Sport-Gymnasien und Elite-Universitäten im roten Bereich des ideologischen Bildungsspektrums. Was in concreto erneut bedeutet: Nicht: Eine Schule für Alle! Sondern: Alle Schulen für Einen!

Integriert ist eine Person, die *per se*, allein auf Grund ihres existenziellen Da- und So-Seins (und somit unabhängig von sozietär geforderten Adaptationsleistungen und –möglichkeiten) in einem das konventionelle und konvenierende Dasein gesellschaftskultureller Pässlichkeiten überspannenden *Sinn*horizont steht, einen persona-

len *Faktor* (eine Wirkgröße) darstellt und nicht ein zum bloßen *Fakt* versächlichtes Ding ist.

Heilpädagogik schützt damit Imperfektes vor Perfektionismus, Ganzes vor dem Totalitären und versucht beides zu kultivieren. Auf dieser Ebene kann ich mich denn auch der Position von Konrad Bundschuh anschließen, *ohne* damit allerdings Integration und Indifferenz bis hinein in den Mikrokosmos der einzelnen Schulklasse zu verbinden.

Ich befinde mich damit auch in Übereinstimmung mit dem heutzutage wohl einzig global anerkannten sozialen Referenzsystem des Sports. Daselbst versammelt sich nachgerade alles, was an Schwarzer Pädagogik aus dieser ausgemerzt wurde:

(Dis-) Qualifizierungen, Ausscheidungen, Ligen-Bildungen, Wettkämpfe, Ranglisten, Trainings, Sanktionspraktiken (Gelbe Karte, Rote Karte, Strafbank, Sperre), nicht zu reden von Nationalismen, Uniformierungen und kollektiver Emblematik. Diskriminative Siegerehrungen mit Treppchensteigen und belobigender Vergabe imposanter Trink- und Essgeschirre sind an der rings applaudierten Tagesordnung, während die humane Integration eines Drittligisten in die Bundesliga einen Proteststurm auslösen würde. Sogar das Pfui-Wort „Disziplin" darf in diesem Kontext Verwendung finden. Denn *ohne* Disziplin – verstanden als voluntative Fähigkeit, seine Kompetenzen sachgemäß und zielorientiert einzusetzen – sind in *keiner* Disziplin auch nur mittelmässige Leistungen zu erreichen.

VI) Fronten und Konfrontationen

Pädagogik ist nicht zu ersetzen durch Psychologisierung und Biologisierung. Kind und Erzieher interessieren nicht als neurale Systeme, sondern als Personen im Kontext ihrer Lebensverhältnisse. Zur Debatte steht damit das für Pädagogik konstitutive Thema *subjektiver Personhaftigkeit.* Entfernt man aus der Päd*agogik* das agonale,

nachhaltig zielorientierte, personale Geleit, so erschlafft sie zu bloßer Kinderpsychologie und ad hoc-Reaktionen. Erziehung ist nicht social-engineering, sondern handlungsbetonter Appell an die Person. Damit ist prioritär die Auctoritas (Urheberschaft, Bestimmungsrecht, Mitverantwortlichkeit) des als Tat- und Handlungssubjekt zu würdigenden 'Zöglings' gefragt, die auch innerhalb von Krankheit, defizienter Lebensform, deviantem Verhaltensmuster, sozialer Belastung und biophysischer Beschränkung ihre Bedeutung nicht zuletzt dadurch erhält und behält, dass auf sie Bezug genommen, an sie geglaubt, ihr vielfältig begegnet wird. Dies widerspiegelt sich auch im emanzipativen Behindertenwesen, wo sich individuelle und kollektive Eigendefinitionen Behinderter – sowohl bezüglich ihrer aktuellen Differenz wie auch in Bezug auf ihre besonderen Bedürfnisse – einem uniformistischen ‚*integrisme*' entgegen stellen.
Personen sind nicht bloß Produkte von Außenfaktoren, sondern auch Produzenten ihrer selbst. Zwar nimmt die Ich-Problematik in Diskussionen um Verhaltensschwierigkeiten breiten Raum ein, auf die aber nach dem Prinzip „Mehr vom selben!" oft erneut wieder mit verwaltungsbürokratischen Systemerweiterungen (*Noch* eine Therapie!) und Delegationen (*Noch* ein Sozialberater!) reagiert wird, was zur weiteren Zerfransung des Beziehungsgeflechts beiträgt. Dabei würden gerade die personalen Beziehungen zwischen Ich und Selbst das zentrale *pädagogische* Ziel vorgeben, sie auf Grund ihrer Anstößigkeiten mit pädagogischen Sparring-Partnern in kalkulierter Symmetrie auszubauen und zu kultivieren.
„Konfrontative Pädagogik" ist daher ein geradezu pleonastisches Etikett: Kinder benötigen handels- und verhandlungsübliche Grenzen, um diese erproben und mit den entsprechenden Konsequenzen überschreiten zu können. Sie sind desgleichen angewiesen auf ein differenzierendes Rollenverhalten seitens der Erzieherschaft. Dieses schafft Abstand, einen Hiatus zwischen Reiz und Reaktion

und vermittelt dadurch – in Ausrichtung auf das vorgegebene Drehbuch und die Regie – Verhaltenssicherheit. Diese mehrt ihrerseits die Rollen-Gewichtung und verlangt somit nach einem szenischen Verstehen alternativer Handlungsformen und Verhaltensweisen.

An diesem Punkt ist auch die Frage der *Gewalt* an- und auszusprechen. Gewalt: verstanden als willentlicher und gezielter Einsatz überlegener Kräfte und Mittel (physischer, psychischer, geistiger, argumentativer, instrumenteller ... Art) gegen eine Widerständigkeit (gegenständlicher, organischer, sozialer, personaler ... Art). Gewalt ist allgegenwärtig und unabweisbar, auch notwendig. Gewalt lässt sich nicht um*gehen*, wir müssen mit ihr *um*gehen. Die (u.a. auch pädagogische) Frage ist daher, wo sie lokalisiert, wie sie verteilt, durch wen sie legitimiert, repräsentiert wird, wer sie wie konkret handhabt und wie sie insgesamt nachhaltig zu kultivieren (zu ‚pflegen') ist. Es geht nicht um „Härte & Brutalität", sondern – ganz im Gegenteil! – um Konsequenz und Transparenz gegenüber in ihrer Selbstverantwortlichkeit geforderten Personen, von denen erwartet wird, dass sie sich an der Auslöffelung jener Suppen, die *sie* sich – im Rahmen ihrer Freiheit und Eigenverantwortung – einbrockten, nach Maßgabe ihrer aktuellen Möglichkeiten beteiligen. Konsequenz macht Ich-Grenzen innerhalb sozialer Zusammenhänge erfahrbar. Je durchsichtiger soziale Strukturen und Prozesse gehalten werden, um so mehr kann entfesselter, blinder Gewalt (Brutalität) zuvorgekommen werden.

So wird denn zwar mit Recht eine Streitkultur reklamiert, leider zu oft aber noch in verbalistischer Richtung des „Maulbrauchens", (wie PESTALOZZI es zu Zeiten fehlender Pedagogical correctness noch nennen durfte): „Das Gespräch suchen" ... „Ausdiskutieren" ... Dialog ... Diskurs ... Beratung ... Ausbildung ... Immer symbolistisch auf der Ebene des Räsonnements, als ob der Alltag als soziologisches Seminar stattfinden könnte. Die Verhaltensdisziplin von

Kindern steht oft in engem Bezug zur Verbaldisziplin der Erzieher gemäß der Devise: Walk your talk!. Bildung macht Erziehung nicht entbehrlich! „Verhandeln" ist von „Handeln" abgeleitet, nicht von „Sagen" (ansonsten von „Versagen" die Rede sein müsste).
Zu beachten sind in diesem Zusammenhang die heutzutage sowohl differenzierteren als auch diffizileren Identifikationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten, die, im Sinne einer *personalen* Integration, auch nach innen erhöhte Orientierungs-, Wahl- und Entscheidungskompetenzen erfordern. Die „Konsumwelt" existiert auch sich selbst gegenüber und stellt den Einzelnen vor die Frage: Wie stelle ich ein für mich bekömmliches Menü („Lebenselixier") zusammen aus dem mir von Natur und Kultur dargereichten Büfett? Hierbei geht es nicht (mehr) um relativ einfache, da traditionalistisch getrimmte Entscheidungen zwischen Gut & Böse, sondern um nachhaltig tragfähige Konstellationen und Kompositionen von Verträglichkeiten. Heilpädagogisches Handeln ist demgemäß qualifiziertes, durch pädagogische Sicht und Haltung geprägtes, bodennahes *Alltagshandeln*, da die Bewältigung des Alltags, der übliche Umgang mit dem Üblichen, der banale Umgang mit dem Banalen die heikelsten Anforderungen stellt und behinderungs- oder sozial bedingte Differenzen am schmerzhaftesten fühlen lässt. Heilpädagogischem Handeln kommt daher der englische Begriff des „ReliefWorkers" am nächsten: Der Heilpädagoge ist ein „Entlastungsarbeiter", der die „Assists" arrangiert, auf dass Behinderte reelle und reale Chancen erhalten, zwischen Hölle auf Erden und Himmel auf Erden die Alltäglichkeit von „Erde auf Erden" (MARQUARD, 1995, 27) zu erfahren und allmählich selbständig zu bewältigen.

VII) Behindertenpädagogik / Behinderte Pädagogik

Pädagogik, die ihrem Handlungsfeld der Erziehung verbunden bleibt, ist hochgradig kontingent (zahlreiche Möglichkeiten und Wi-

dersprüche enthaltend) und nur in Fragmenten als objektive Wissenschaft auszuweisen. In andern, wesentlicheren, Teilen ist sie gestaltende Kunst, (Kunsthandwerk auch), in noch einmal andern Macht strukturierende Politik.

Irritationen entstehen deshalb dann und da, wo Entscheidungsgremien – z.B. aus parteipolitischem Kalkül – richtungsweisende Entscheidungen taktierend hinauszögern, Maßnahmen verwässern, nicht willens, oft auch nicht fähig sind, klare Bedingungen festzulegen, Sanktionen auszusprechen, Stand zu halten, zu konfrontieren und pädagogischen Exekutivorganen den Rücken zu stärken.

Was die Situation zusätzlich kompliziert, ist der Umstand, dass Rechtsverfügung und Maßnahmenvollzug in einem Umfeld stattfinden, in welchem sich das Recht zunehmend (partei-)politisiert, Politik sich andrerseits verrechtlicht und der Souverän (das Volk) sich dadurch oft gegängelt und entmachtet fühlt (z.B. durch seinem gemeinen Rechtsempfinden entfremdete Urteile). Die Folge ist das, was ORTMANN, (2003, 236) als „Konsensauszehrung" bezeichnet zwischen (Richter-)Recht, Sozialpolitik, pädagogischen Settings und gesellschaftlichen Erwartungen.

So z.B. den Umgang mit Jugendgewalt betreffend, wo in concreto oft eine „ausreichende soziale Generalisierung" (ebd., 238) dessen vermisst wird, was als „Jugend", als „Gewalt" und im weiteren sodann als quantitativ und qualitativ angemessene, „verdiente" bzw. hilfreiche Sanktion gelten soll. (Auch Ladendiebstähle, wie sie Konrad Bundschuh erwähnt, sind kriminelle Akte und können m. E. nicht einer sich allmählich wieder verlierenden Pubertätsakne gleichgestellt werden).

Recht wird auf diese Weise „pluralisiert" (ORTMANN, 2003, 239), so dass institutionelle Eigentribunale entstehen und letztlich jeder glaubt, selbst zum Rechten sehen zu müssen. Das Recht kehrt so zwar (wieder) in die Gesellschaft zurück (ebd., 239), was Gefahr

und Chance zugleich bedeutet: Die Gefahr, dass so etwas wie soziale Sheriffs auferstehen, die ein pädagogisches „Standrecht" handhaben, die Chance, dass qualifizierte und besonnene Pädagogen gegenüber mittlerweile zahllosen Funktionären und Administranten (wieder) auf fachspezifische Entscheidungskompetenz und Verantwortung pochen: Spätestens dann, wenn auf Grund des Zerfalls politisch-pädagogischer Solidarität die soziale Selbstorganisation zur existenziellen Notwendigkeit wird.

„Selbstorganisation ... impliziert *nicht* laisser faire. Es impliziert *nicht*, die Dinge sich *selbst* zu überlassen. Es heißt ..., daß im Verhältnis zwischen Gesetzgebung, Rechtsprechung und sozialer Praxis Rückeinspeisungszusammenhänge bestehen, aus denen ein selbsttragender Prozeß resultiert – selbsttragend in dem Sinne, daß aus dem Prozeß ‚Outputs' hervorgehen, die unweigerlich als ‚Input' in je neue Prozeßrunden wieder eingehen und das weitere Prozessieren besorgen. Immer schon mußte in diesen ... menschlich-gesellschaftlichen Prozeß die Bewußtseinsverfassung der Akteure einfließen und muß es auch bei seiner Fortsetzung jederzeit. Ob sich auf diese Weise sehr demokratische oder sehr autoritative Verhältnisse einspielen oder ob es zu einer niedrigen oder hohen Regulationsdichte kommt, darüber ist mit der Insistenz auf Selbstorganisation überhaupt nicht entschieden" (ORTMANN, 2003, 239f).

Was den letztgenannten Punkt anbetrifft, zeigen historische Beispiele von der „GORKI-Kolonie" bis hin zu „Summerhill" denn auch eine enorme Spannweite auf.

Gegenwärtig sind allerdings, so weit ich sehe, wenig kreative Impulse in diese Richtung zu verzeichnen. Die Patriarchalisierung des Staates scheint ungebrochen. Darum wird der Gedanke überlegenswert, ob durch eine wenigstens teilweise (Re-) Privatisierung von Erziehungsinstitutionen nicht eine gewisse Bewegung in die re-

habilitationspädagogische Szene zu bringen wäre? (In der Schweiz ist z. B. seit geraumer Zeit eine Elterninitiative, welche die private Schulwahl anstrebt, in dieser Richtung aktiv). Der Vorteil könnte darin liegen, pädagogische Rahmenbedingungen *selbst* festzulegen und den Kunden damit einesteils eine quantitativ/qualitativ abgestimmte, transparente und kostenwahre Angebotspalette zu präsentieren, die Kundschaft zugleich aber auch vertraglich dazu zu verpflichten, sich der je institutionsspezifischen Erziehungsphilosophie zu unterstellen und den entsprechenden Verhaltenskodex mit zu tragen. Die Alternative zu „Schwarzer Pädagogik", wie sie RUTSCHKY (1977) in ihrem pädagogischen Gruselkabinett vorstellt, ist nicht eine gestaltlose „Weiße Psychotunke", sondern eine „Farbige Pädagogik" unterschiedlich verfasster Leitsysteme.

Das pädagogische Personal kennt heute das Krankheitsbild des Burn-out und weiß sich davor zu schützen. Dies vor allem durch Delegationismus und eine vermehrt funktionale anstelle einer (zu) emotionalen Beziehungsgestaltung. „Die Erziehung der meisten ist nur ein System von Regeln, sich das Kind ein paar Schreibtische weit vom Leibe zu halten", so stellte der heitere DichterPädagoge JEAN PAUL [RICHTER] bereits vor mehr als zweihundert Jahren in der Vorrede zu seiner „Erziehlehre" (1805) fest. (Da er jedoch mit seiner Empfehlung, Kindern als Stärkungsmittel Bier zu verabreichen, gegen die Pedagogical Correctness verstößt, sind seine Äußerungen lediglich als bayerisches Unikum zu werten).

Literatur

BERNFELD, S. (1925; 1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Frankfurt)

BUEB, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift (Berlin)

KOBI, E. E. ([6]2004): Grundfragen der Heilpädagogik. (Berlin BHP-Verlag)

KOBI, E. E. (2006a): Sprachmatt!? in: GRUNTZ, J. (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell. Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik (Bern), 123 - 153

KOBI, E.E. (2006b), Inklusion: Ein pädagogischer Mythos? In: DEDERICH, M. et al. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? (Giessen), 28 – 44

KRONENBERG, BEATRICE (2007): „Gib jedem seinen eigenen Tod!". In: Schweiz. ZS für Heilpäd., Luzern, 10/2007

MARQUARD, O. (1995): Skepsis und Zustimmung (Stuttgart)

ORTMANN, G. (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung (Frankfurt)

REICHENBACH, R. (2004): Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. In: ZS parapluie. Elektronische Ztschr. Kulturen – Künste – Literaturen. Nr. 19, 2004 (http://parapluie.de/archiv/Worte/paedagogik/)

RUTSCHKY, KATHARINA (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik (Frankfurt)

UNESCO: Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994

Über den Autor:

EMIL E. KOBI, Dr. phil. habil. dipl. Heilpädagoge. *1935 in Kreuzlingen (Schweiz). Volksschul- und Sonderklassenlehrer. Studien in Zürich, Wien, Tübingen. Tätigkeit als Klinischer Heilpädagoge in Kinderpsychiatrischer Poliklinik. Schulpsychologe, Psychologie- und Pädagogik-Dozent in der LehrerInnenausbildung. 1972 bis zur Emeritierung (1999) leitender Dozent für Heilpädagogik am interfakultären Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel (Ausbildung von Sonderklassenlehrkräften, LogopädInnen, Früherzieherinnen, Psychomotoriktherapeutinnen).

Kontakt:
E-Mail: e.e.kobi@freesurf.ch

Zu zitieren als:
KOBI, Emil E.: Alternative Integration als integrierte Alternative? In: Heilpädagogik online 02/08, 13-28
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Leserbrief: Edith Wölfl

Sehr geehrte Damen und Herren,

Die These von Herrn BUNDSCHUH ist grundsätzlich richtig, aber so allgemein, dass zu klären ist, was unter Integration zu verstehen ist.

1. Integration ist nicht gleich integrative Beschulung.
Für viele Kinder mit einem sozial-emotionalen Förderbedarf ist eine vorübergehende Herausnahme aus einem Dauerstress verursachenden Umfeld der richtige Weg zur Integration. Förderung an Schulen zur sozial-emotionalen Entwicklung wird immer schon als vorübergehend verstanden.

2. Sozial-emotionaler Förderbedarf liegt in den Fällen, für die eine besondere Einrichtung hilfreich ist, meist bereits seit der Geburt vor.
Das ist in der Bevölkerung wenig bekannt. Gerade für die wichtige Phase des Schulstarts ist dann eine besondere Beschulung sinnvoll mit dem Ziel der Eingliederung während der Grundschulzeit oder danach, um den Anschluss an eine weiterführende Schule zu gewährleisten.

3. Es gibt viel zu wenig Grundschulen zur sozial-emotionalen Entwicklung, die diesen Bedarf decken und dadurch entsteht eine sekundäre Störung durch die falsche und nicht hinreichende Beschulung in der Grundschule oder sogar in einer DFK.

4. Familien mit Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf sind hoch belastete Familien, zunächst durch das Kind mit dem Förderbedarf selbst und dann durch Wechselwirkungen von schwierigem Kind in schwieriger Familie und schwierigem Umfeld. Sie brauchen eine kompakte Unterstützung. Deshalb ist auch ein kompaktes Angebot aus schulischer Förderung, Jugendhilfemaßnahme und Elternberatung notwendige Voraussetzung für eine gelingende Wiedereingliederung. Dies kann bei schwereren Fällen schon wegen der schwierigen Koordinierung von Hilfen und Helfern nur eine Facheinrichtung leisten.

5. Das Wissen über psychische Erkrankungen ist in allen Schulen (auch Förderschulen) gering und vor allem auch bei Eltern (und Elternbeiräten) angstbesetzt. Solange in der Gesellschaft psychische Auffälligkeiten und Erkrankungen stigmatisiert werden, werden auch die betroffenen Familien und ihre Kinder stigmatisiert. Hier haben wir ein riesiges Feld an Aufklärung vor uns, das für eine integrative Beschulung erst bestellt werden müsste. Sonst werden Kinder (und ihre Familie) erneut verletzt.

6. Die meisten Kinder mit psychischem und sozialem Förderbedarf bleiben ohne sonderpädagogische Förderung in den Regeleinrichtungen, das heißt, sie werden integrativ beschult ohne integriert zu

sein. Integration ohne Hilfen ist in meinen Augen Selektion mit anderen Mitteln. Zuerst müsste ein Bewusstsein für den sonderpädagogischen Förderbedarf geschaffen werden, damit Kinder und ihre Familien nicht stigmatisiert und verurteilt werden sondern tatsächlich frühzeitig Hilfe erhalten und annehmen können. Erst danach denke ich gerne wieder über integrative Beschulung nach.

Für Rückfragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Edith Wölfl (SoRin)

Kontakt:
Wichern-Schule zur Erziehungshilfe
Heinrich-Braun-Weg 9
80933 München
T: 089 312 13 711
F: 089 312 13 720

Zu zitieren als:
WÖLFL, Edith: Leserbrief. In: Heilpädagogik online 02/08, 29-31
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Herbert Goetze

Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten[1]

In diesem Review wird die Forschungsliteratur zum Thema der schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen mit Hilfe von fünf Leitfragen analysiert. Als Ergebnistrend lässt sich feststellen, dass verhaltensgestörte Schüler aufgrund ihrer Verhaltensmerkmale ungünstige Voraussetzungen für die integrative Beschulung einbringen.

Schlüsselwörter: ***Integration, Verhaltensstörung, Selbstkonzept, Beliebtheitsstatus, Verhaltensmodell***

Empirical studies about mainstreaming behavior disordered students are reviewed. Five leading questions are put forward to investigate what research has to say about integrating these students. It could be shown that children and youth with emotional and behavioral disorders show behavior characteristics which make them difficlut clients for mainstreaming.

Keywords: ***integration, mainstreaming, behavior disorder, self concept, sociometric status, modeling of behavior.***

0. Vorbemerkung des Autors

Beim folgenden Literaturreview handelt es sich um ein Reprint aus 1990. Ich möchte ihn der Leserschaft von Heilpädagogik online deshalb zur Lektüre anbieten, weil er seinerzeit im Rahmen einer unreflektierten Befürwortung jeder Integration fast völlig ignoriert worden ist, schienen die Aussagen doch so gar nicht ins Konzept zu passen. Inzwischen ist die empirische Aufarbeitung - im deutschsprachigen Ausland - ein wenig voran gekommen. Die deutsche Integrationsforschung hat sich jedoch weiterhin einer soliden, methodischen Standards genügenden, gut kontrollierten Forschung hinsichtlich der Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen ge-

[1] Hierbei handelt es sich um den Wiederabdruck eines Artikels aus der Zeitschrift für Heilpädagogik, 41, 832 – 840 (1990). Ergänzt wurden Abstrakt und Schlüsselwörter sowie die Vorbemerkung auf den Seiten 32 - 33.

genüber weitgehend abstinent verhalten. Insofern sind die hier zusammengetragenen empirischen Befunde weiterhin in die Reflexion über dieses schwierige Thema einzubeziehen. Wer an neueren Ergebnissen zur Integration von Schülern mit Lern- und Verhaltensstörungen interessiert ist, sei auf den gerade bei Hogrefe erscheinenden Band des Handbuchs Sonderpädagogik (Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung) verwiesen, daneben auf einen Beitrag von Christian HUBER, der in der aktuellen Ausgabe der Heilpädagogischen Forschung erscheint; der Autor kommt auf dem Hintergrund einer umfassenden empirischen Untersuchung zu dem Schluss, dass eine formative und unabhängige Integrations-Evaluationsforschung sinnvoll ist, sonst könne die schulische Integration zu einer rein organisatorischen Maßnahme verflachen. Viel Entscheidendes scheint sich in der Integrationsforschung der letzten zwanzig Jahre also nicht getan zu haben!

1. Problem

Die Integrationsproblematik im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik scheint mit dem Aufkommen neuerer Initiativen der Schuladministration erneut aktuell zu werden. BACH spricht (1989, S.246) vom Wechselspiel bzw. von „pendelschlagartigen Wandlungen", um das Auftauchen und Verebben dieser Thematik in der pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte zu beschreiben.

Bei aller Achtung für die engagierten Bemühungen von Vertretern der Verhaltensgestörtenpädagogik für bzw. gegen integrativen Unterricht scheint die Diskussion allerdings eher von weltanschaulich getragenen Argumenten bzw. individuell geprägter Anschauung bzw. Erfahrung getragen zu sein, als daß ihnen eine wissenschaftlich - empirische Basis zugrundeläge. Veröffentlichungen zum Thema bewegen sich inhaltlich entsprechend im Spannungsbogen von erziehungsphilosophischer Legitimation über die Darstellung von

Modellprojekten bis zu Einzelfallberichten, die an ausgewählten Schulorten gesammelt worden sind (s. dazu und zum folgenden BACH 1989). Trotz einiger Versuche, Integration bei Verhaltensgestörten erfahrungswissenschaftlich orientiert abzusichern, bewegen sich doch viele Einsichten zur Integrationsproblematik auf eher hypothetisch-spekulativem Niveau.

So werden als Argumente gegen die separierte Beschulung u.a. Stigmatisierung, Etikettierung (mit den entsprechenden negativen Folgen für das Selbstbild der Betroffenen), Isolierung, und das Nicht-Vorhandensein positiver Verhaltensmodelle aufgeführt, ohne dass im einzelnen Nachweise zur Wirksamkeit dieser Bedingungen erbracht worden wären.

In diesem Beitrag sollen einige der soeben aufgeführten Argumente einer Überprüfung zugeführt und damit die Betroffenen zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Das Interesse richtet sich also auf die Zielgruppe der Schüler mit Verhaltensstörungen in Integrationsklassen.

Im einzelnen geht es sich um die folgende Fragen, die zentrale Aspekte der integrativen Unterrichtung unserer Zielgruppe berühren:

1. Ist die Zielgruppe selbst besser als „verhaltensgestört" oder eher als „emotional gestört" zu bezeichnen, um die Kommunikation über die Zielgruppe und damit auch die Integration zu erleichtern?
2. Sind die in der Literatur behaupteten negativen Auswirkungen von Labels aufgrund von Sonderschulplatzierung in den Selbstkonzepten unserer Zielgruppe nachweisbar?
3. Wie „verhalten" sich Verhaltensgestörte in Integrationsklassen im Vergleich zu Regelschülern?

4. Welcher soziale Status wird Verhaltensgestörten durch Regelschüler zugewiesen?
5. Welche verhaltensbezogenen Modellwirkungen gehen von Verhaltensgestörten auf Nicht-Verhaltensgestörte aus?

2. Methode

Zur Bearbeitung der Leitfragen wurde eine Literaturanalyse durchgeführt, in die empirisch fundierte Arbeiten ab 1980 aufgenommen worden sind. Der Einschnitt 1980 scheint aufgrund von epochalen Änderungen, die zwischenzeitlich erfolgt sind, gerechtfertigt. Es wurden Literaturzentren und computerunterstützte Literatursuche (ERIC; Psychlit) eingeschaltet. Aufgrund von Forschungsdefiziten im deutschsprachigen Bereich ergibt die Literatursuche allerdings lediglich Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Sprachbereich (s. Literaturverzeichnis).

3. Ergebnisse

3.1 Die Bezeichnung der Zielgruppe

Wenn von der Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler im Integrationszusammenhang die Rede ist, muss zunächst die Bezeichnungsfrage geklärt werden. Dazu gingen FELDMAN et al. (1983) in ihrer Studie der Frage nach, welches Label für die Alltagskommunikation angemessener ist: „emotional gestört" oder „verhaltensgestört". Sie fanden mithilfe einer Stichprobe von 60 Lehrerstudenten, dass beide Bezeichnungen qualitativ unterschiedliche Gedanken bei Pädagogen auslösen: „Subjects were far more positive in their overall attitudes toward the behaviorally disordered than in their attitudes toward the emotionally disturbed... These two labels do reflect inferences critical to these individuals` ability to change behavioral

modes.., be educated or eligible for instruction in the least restrictive environment.., and obtain positive prognoses for future life chances" (S.197).

Wenn also beide Bezeichnungen zur Kennzeichnung der Zielgruppe zur Auswahl stehen, sollte dem Label „verhaltensgestört" der Vorzug gegeben werden, weil er vergleichsweise weniger stark mit pathologischen, kaum beeinflussbaren Störungen assoziiert wird, und weil Schülern mit dem Etikett „verhaltensgestört" vergleichsweise bessere Chancen zur Vollintegration (im „least restrictive environment") zugebilligt werden.

3.2 Labeling und Selbstkonzept

Ein wichtiger Aspekt in der Labeling-Debatte betrifft die Frage, welche Wirkungen Labels auf die Betroffenen und die soziale Umwelt haben. Separierte Unterrichtung soll aufgrund negativer Etiketten letztendlich negative Selbstkonzepte hervorrufen, während integrative Beschulung gegenteilige Effekte erzielen soll.

Wenn der Labeling-Effekt so stark wie behauptet ist, müsste er sich in gestörten Selbstkonzepten bei Sonderschülern auswirken, während die Beschulung in Regelklassen höher ausgeprägte Selbsteinschätzungen der uns interessierenden Klientel aufweisen müsste.

COLEMAN (1983) untersuchte dazu die Selbstkonzepte von leicht behinderten, darunter verhaltensgestörten Kindern, und - zu Vergleichszwecken - dem durch ihre Mütter fremdperzipierten Konzept. Die schulische Platzierung der Kinder war dreifach abgestuft: Eine Gruppe besuchte Integrationsklassen, eine zweite Sonderklassen und eine dritte war einem kombinierten Programm aus Regel-, und Sonderklassenunterricht unterworfen. Aus Tab.1 sind die Ergebnisse abzulesen:

Tab.1: Ergebnisse von COLEMAN (1983)

	Selbstkonzept (Kinder)	**Fremdkonzept (Mütter)**
Regelklasse	51.7	59.1
Regel- + Sonderkl	61.5	48.9
Sonderklasse	58.0	48.0

Die Selbstkonzepte der Kinder in den Integrationsklassen waren niedriger als unter beiden anderen Bedingungen. Das Fremdkonzept der Mütter dagegen wies entgegengesetzte Tendenzen auf: Mütter schätzten ihre Kinder in Integrationsklassen mit dem besseren Selbstkonzept ausgestattet ein, während die Mütter der anderen beiden Gruppen mit Kindern, die (teilweise) separiert unterrichtet wurden, deren Selbstbild vergleichsweise geringer einschätzen.
Diese Ergebnisse sind also den Vorhersagen aufgrund des Labeling Approach eher entgegen gerichtet, was die Selbstkonzepte der Kinder betrifft. Die Kinder schienen nicht so stark unter den negativen Auswirkungen der ihnen angehefteten Labels zu leiden, im Gegenteil: Sie schienen aus der nicht regelhaften Beschulungsbedingung einen Vorteil für ihr Selbstkonzept gezogen zu haben, der möglicherweise mit der Chance, einen sozialen Standort innerhalb einer vergleichbaren Gruppe finden zu können, zusammenhängt. Die Mütter dagegen schienen eher gesellschaftliche Erwartungsnormen introjiziert zu haben, wenn sie die Chancen für ein positives Selbstkonzept unter den Sonderbedingungen geringer einschätzten.
Diese Studie könnte also als Beleg dafür dienen, dass negative Auswirkungen aufgrund des Labelns bisher möglicherweise übertrieben dargestellt worden sind.
Analoge Ergebnisse gehen auch aus einer weiteren Untersuchung von GRESHAM et al. (1988) hervor. Dabei ging es um die Selbsteinschätzung hinsichtlich sozialer und leistungsbezogener Kompetenzen bei leicht behinderten („mildly handicapped") - Verhaltens-

gestörte waren eingeschlossen- und nicht-behinderten Kindern; zur Kontrolle wurden auch Lehrer und Eltern darum gebeten, die Kinder hinsichtlich dieser beiden Kompetenzbereiche („social"; „academic") einzuschätzen. Beteiligt waren 257 Regelschüler und 49 leicht behinderte/verhaltensgestörte, (teil)integriert beschulte Kinder; Fremdeinschätzungsdaten durch Lehrer und Eltern zur sozialen und Leistungskompetenz ergänzten ihre Selbsteinschätzungen. Die Autoren kamen zu den folgenden Ergebnissen:

Tab.2: Ergebnisse von GRESHAM et al. (1988): Mittelwerte der Selbst- und Fremdeinschätzungen bei leicht und nicht behinderten Kindern

	Leicht Behinderte	**Nicht Behinderte**
Selbsteinschätzung		
leistungsbezogen	3.56	4.41
sozialbezogen	3.29	4.34
Lehrereinschätzung		
leistungsbezogen	3.58	3.99
sozialbezogen	3.59	3.92
Elterneinschätzung		
leistungsbezogen	4.00	3.92
sozialbezogen	4.15	3.91

Danach schätzte sich die leicht behinderte Gruppe hinsichtlich der sozialen und leistungsbezogenen Kompetenz im Vergleich zur Regelgruppe signifikant schlechter ein (<.01). Analoges galt für die Fremdeinschätzung durch die Lehrer (<.01). Die Einschätzungen der Eltern von leicht behinderten Kindern dagegen lagen im Trend über denen der nicht behinderten Kinder.

In dieser Untersuchung finden sich also Parallelen zur zuvor zitierten COLEMAN-Untersuchung, die ähnlich interpretiert werden können: Integrationskinder scheinen auch in dieser Stichprobe ein Bewusstsein für die Realitäten in ihrer Klasse entwickelt zu haben, wenn sie sich hinsichtlich der eigenen sozialen Möglichkeiten und in

der Leistungshierarchie als deutlich unterlegen einstufen. Sie durchleben vermutlich in ihrem Schulalltag fortlaufend Situationen, in denen ihnen Verhaltens- und Leistungsdefizite vor Augen geführt werden. Diese Sichtweise wird durch die Einschätzung ihrer Lehrer validiert.

Aus diesen Ergebnissen ist also zu schließen: Integrative Beschulung zeitigte nicht die erhoffte Wirkung hinsichtlich erhöhter Selbstkonzepte bei Sonderkindern. Es spricht eine höhere Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein leicht behindertes, verhaltensgestörtes Kind eher eine Marginalexistenz mit allen Negativerscheinungen wie sozialen Ablehnungen, negativen Labels und Etiketten in der Integrationsklasse führen wird. Wie in der zuvor zitierten Untersuchung von COLEMAN scheinen auch hier die Eltern der behinderten Kinder in der gesellschaftlichen Erwartungsfalle gefangen zu sein und die Integration für ein optimales Kompetenzentwicklungsfeld ihres Kindes zu halten. Diese Einstellung ist aufgrund ihres Informationsdefizits erklärbar: Sie haben kaum Zugänge, sich über die realen Unterrichtsbedingungen ein Bild machen zu können. Dass die von Schülern und Lehrern wahrgenommene Realität anders aussieht, belegen die entsprechend unterschiedlichen Ratings.

3.3 Verhaltensunterschiede zwischen Regelschülern und Verhaltensgestörten in Regelklassen

In verschiedenen Untersuchungen ist das tatsächliche Verhalten von Schülern mit Verhaltensstörungen mit bemerkenswerten Ergebnissen untersucht worden: SLATE und SAUDERGAS (1986) fanden aufgrund von standardisierten Beobachtungen in 3., 4. und 5. Regelklassen, dass nicht alle in der Literatur beschriebenen typischen Verhaltensmerkmale von Verhaltensgestörten tatsächlich in der Schulrealität auftauchen, dass sich Verhaltensgestörte und Regelschüler in diesen Merkmalen also kaum unterscheiden. Die Auto-

ren fanden dagegen ein spezifisches Merkmalsraster, das Verhaltensgestörte von Nicht-Verhaltensgestörten unterscheidet, sowie ein spezifisches Zuwendungsverhalten von Lehrern. Dieses Merkmalsraster bestand aus Merkmalen, die immerhin 82% der gesamten Verhaltensvarianz aufzuklären in der Lage sind:

Variablen, in denen sich Verhaltensgestörte von Regelschülern unterscheiden: (V:> bzw. V:< bedeutet: Verhaltensgestörte manifestieren in ihrem Verhalten mehr bzw. weniger)

- individuelle Interaktion mit dem Lehrer (V:>),
- nicht-am-Arbeitsplatz-sein (V:>),
- nach dem Lehrer rufen (V:>),
- unterrichtsbezogenes Verhalten (V:<).

Unerwarteterweise gehörten die Variablen „Abgelenktheit" und „nicht-unterrichtsbezogene Aktivitäten" sowie „Aggression gegen Objekte" nicht in diese Gruppe der Unterscheidungsmerkmale.

Lehrervariablen, die auf verhaltensgestörte Schüler gerichtet sind:

- Lehrerdirektiven (V:>),
- Lehrerintervention bei Unterrichtsbezogenheit und bei Abgelenktheit des Schülers (V:>),
- Tadel (V:>).

Diese Merkmale drücken also aus, in welchen Verhaltensmerkmalen sich Lehrer Verhaltensgestörten und Regelschülern gegenüber unterschiedlich verhalten.

Weitere Einzelergebnisse waren:

Verhaltensgestörte Schüler versuchten fast dreimal so häufig, die Aufmerksamkeit des Lehrers erlangen, und interagierten mit ihm viermal häufiger als Regelschüler. Sie erhielten auch wesentlich mehr individuelle Lehrerzuwendung während des Unterrichts als die anderen.

Es wird also deutlich: Erst die Wechselwirkung zwischen Lehrer- und Schülermerkmalen erklärt die Unterschiede im Verhalten aller Beteiligten.

Mithilfe der genannten Verhaltensvariablen von Lehrern und Schülern sind also signifikante Unterschiede zwischen Verhaltensgestörten und Regelschülern zu sichern. Dieses Ergebnis, dass sich Verhaltensgestörte von Regelschülern in ihrem Verhalten in der Integrationsklasse unterscheiden, steht allerdings im Widerspruch zu anderen Untersuchungsbefunden. So konnten ZIGMOND et al. (1988) in einer Studie, in der das Verhalten von Lernbehinderten (LD), Verhaltensgestörten (ED) und Regelschülern aus 9.- 11.Klassen verglichen wurde, zeigen, dass unsere Zielgruppe hinsichtlich unterrichtsangepassten Verhaltens am besten abschnitt, sogar besser als die „normale" Kontrollgruppe in einigen Kategorien, nämlich in den Merkmalen „sich an Lehreranweisungen halten", „Fragen stellen", „unterrichtsbezogene Verbalisierungen". In den Kategorien „unterrichtsbezogenes Verhalten" sowie „unangepasstes Verhalten" wichen sie allerdings von den beiden anderen Gruppen nicht signifikant ab.

Diese Ergebnisse sind auf markante Weise diskrepant zu Deskriptionen von Verhaltensstörungen in der Fachliteratur (vgl. KAUFFMAN 1989). Warum Verhaltensgestörte sich hier so angepasst verhalten haben, ist - wie in der zuvor zitierten Studie - durch das Alter und vor allem durch das Lehrerverhalten zu erklären, das von den Autoren als in besonderer Weise kontrollierend beschrieben wird: „(Teachers seemed to have) some approach-avoidance conflicts over the ED students. On the one hand they structured significantly fewer teacher directed activities for them ...On the other hand they directed significantly greater numbers of requests...to ED students than to LD or control students" (S.10). Aus dieser Studie geht also eine gewisse Unsicherheit von Regelschullehrkräften

hervor, sich Verhaltensgestörten gegenüber adäquat zu verhalten. Es scheint ihnen schwer zu fallen, Verhaltensstörungen in der Integrationsklasse angemessen zu kontrollieren. Aus der Untersuchung scheint jedoch auch hervorzugehen, dass Verhaltensgestörte erfolgreich mit Lernbehinderten in Integrationsklassen unterrichtet werden können. Untersuchungsmethodisch bleibt leider die Frage offen, wie die Zielgruppe Verhaltensgestörter in dieser Untersuchung definiert war. Dass es sich nicht um extremer Gestörte gehandelt haben kann, die aufgrund von ausagierenden Aggressionen im Unterrichtskontext kaum tragbar waren, geht aus den Beobachtungsdaten hervor. Handelte es sich möglicherweise um eine Schülerstichprobe, die in zurückliegender Zeit schulbürokratisch-aktenmäßig (im IEP, Individual Educational Plan) als auffällig eingestuft worden war, jedoch zum Erhebungszeitpunkt keinerlei Auffälligkeiten mehr manifestierte? Die Begriffsbestimmung der Autoren („school identified exceptional students who had diagnosis of emotional disturbance from a psychiatric consultant") reicht offensichtlich nicht aus, in dieser Frage eine Klärung herbeizuführen.
Die Frage muss also offen und damit künftigen Forschungsarbeiten überlassen bleiben, welche verhaltensbezogenen Voraussetzungen bei Verhaltensgestörten vorliegen müssen, damit eine erfolgreiche Integrationsarbeit angebahnt und durchgeführt werden kann. Wenn allerdings eine adäquate Verhaltensbasis etabliert ist, scheint eine erfolgreiche Unterrichtung möglich zu sein.

3.4 Der Beliebtheitsstatus Verhaltensgestörter

Die Variable „Beliebtheitsstatus" weist auf eine zentrale Verhaltenskategorie hin, die in allen Begriffsbestimmungen für Verhaltensstörungen zu finden ist: die sozialen Fertigkeiten. Verhaltensgestörte manifestieren auf vielen Ebenen Mängel an sozialen Fertigkeiten. Sozial beliebte Personen zeigen sich dagegen kompetent in Verhal-

tensweisen wie soziale Anteilnahme, Kooperation, Kommunikation, positive Bestätigung anderer. Soziale Akzeptanz setzt weiterhin voraus, dass jemand in der Lage ist, basale soziale Skills umzusetzen und z.B. andere zu begrüßen, zu befragen, um Information zu bitten, in Gespräche zu verwickeln. Weiterhin ist sozial kompetentes Verhalten durch konstruktive Problemlösungen, präzise Kommunikationsfähigkeit, Bewusstsein der Gruppennorm, positive Selbstwahrnehmung, die Fähigkeit, angemessen zu initiieren und zu reagieren und durch einen Blick für die Prozesshaftigkeit gruppendynamischen Geschehens gekennzeichnet. Das Vorhandensein solcher Skills korreliert wiederum hoch mit sozialer Akzeptanz. Nicht-Akzeptanz ist dagegen korreliert mit Aggressivität, Rivalität, Beziehungslosigkeit, Unverständnis für soziale Kontexte.

Viele ältere und neuere Studien zeigen, dass Verhaltensgestörte genau diese Skills, die zum Erwerb eines positiven Gruppenstatus notwendig sind, nicht besitzen und deshalb bei ihren Klassenkameraden unbeliebt sind (vgl. KAUFFMAN 1989). Mit anderen Sonderschulkategorien verglichen sind sie sogar die am meisten abgelehnte Gruppe (SABORNIE 1983).

Allerdings scheinen Ergebnisse zum Beliebtheitsstatus erhebungs- und methodenabhängig zu sein. Der Gruppenstatus wird vorwiegend mit drei Verfahren erhoben, die jeweils besondere Stärken und Schwächen aufweisen: 1. Verhaltensbeobachtung, 2. Soziometrie (in Form von Nominierungen („dein bester Freund in der Klasse") oder von Sozioratings (skalenmäßige Einschätzung aller aufgelisteten Klassenkameraden), 3. Lehrerratings.

In der Untersuchung von RAY (1985) wurden diese drei Methoden eingesetzt und in Bezug auf ihre Aussagekraft hinsichtlich des unterschiedlichen Gruppenstatus von integriert beschulten Regel- und Sonderkindern (v.a. lernbehinderten und verhaltensgestörten) untersucht.

Ergebnisse zur Lehrereinschätzung: Die Lehrer schätzten Regelschüler zu 30.8% als im Klassenkontext sozial schwierig ein, während lernbehinderte und verhaltensgestörte Sonderkinder nach ihrem Urteil soziale Probleme zu 58.3% (Verhaltensgestörte: 81.8%; Lernbehinderte: 57.5%) aufwiesen.
Ergebnisse zur Soziometrie: Soziometrische Rangverfahren ergaben sinnentsprechende Ergebnisse: Unter den 4 beliebtesten Schülern waren viermal mehr Regel- als Sonderkinder. Soziometrisch isoliert waren 55% der Sonderkinder und 21.3% der Regelschüler, abgelehnt wurden 41.7% vs. 22.9%.
Ergebnisse zur Verhaltensbeobachtung: Die Beobachtung des tatsächlichen prosozialen wie sozial gestörten Interaktionsverhaltens ergab jedoch überraschenderweise zwischen den Gruppen keine Unterschiede.
So ist einerseits durch diese Untersuchung das „stehende" Ergebnis bestätigt worden, dass Verhaltensgestörte in der Integrationsklasse sozial wenig beliebt sind; andererseits haben sich Unterschiede im tatsächlichen Sozialverhalten nicht sichern lassen. Dieser Umstand ist für alle Förderprogramme von besonderer Bedeutung, in denen der soziometrische Status von Verhaltensgestörten und ihre sozialen Lernfortschritte mithilfe der drei genannten Verfahren kontrolliert werden: Möglicherweise sind auf einen einzelnen Schüler bezogene Ziele eines sozialen Trainings erreicht worden, ohne dass sich die allgemeine (Vor-)Einstellung der Klassenkameraden dem Trainierten gegenüber geändert hätte und ein positiver Verhaltenseffekt zum Tragen käme.
In einer weiteren Studie von SABORNIE und KAUFFMAN (1985) wurde der soziometrische Status von integriert beschulten verhaltensgestörten und „normalen" Neunt- bis Zwölftklässlern mithilfe eines standardisierten Sozioratings mit ähnlichem Ergebnis untersucht. Im Mittel erhielten Verhaltensgestörte einen soziometrischen

Statuswert von 1.54 („mag ihn nicht") gegenüber 2.33 für Regelschüler („ist O.K."). Mädchen mit Verhaltensstörungen wiesen einen Trend zu geringerer Unbeliebtheit auf. Verhaltensgestörte in einer Integrationsklasse scheinen eine Binnengruppe zu sein, wie sich aus den gegenseitigen Beliebtheitszuschreibungen ergab: Während Regelschüler den Verhaltensgestörten einen Rang von 1.54 (s.o.) zubilligten, war die gegenseitige Zuneigung der Verhaltensgestörten mit 2.16 relativ hoch ausgeprägt („misery loves company" - wie die Autoren interpretieren).

Damit lassen sich die Ergebnisse dieser mit der zuvor zitierten Studie vergleichen und dahingehend interpretieren, dass Verhaltensgestörte in Integrationsklassen mit starker sozialer Ablehnung durch Regelschüler bedacht werden. Die gegenseitige Zuneigung Verhaltensgestörter kann von ihrem Außenseiterstatus herrührend interpretiert werden. Diese Daten lassen Hoffnungen auf Integrationserfolge durch reine Platzierung in Regelklassen als trügerisch erscheinen. Offensichtlich bedarf es doch massiverer Beeinflussung, um den Teufelskreis aus Voreinstellungen und sich selbst erfüllender Prophezeiungen zu unterbrechen. Die Autoren der Studie fordern deshalb zurecht „..the need for the mainstream of education to be made more socially rewarding for BD students..", schließen dann allerdings etwas skeptisch mit der Einschränkung: „..if that is possible." (S.273)

Eine weitere Studie von SABORNIE aus dem Jahr 1987 replizierte diese Ergebnisse im Prinzip mit integriert beschulten Grundschulkindern der Klassen 2 bis 6. Es wurde wiederum ein Soziorating verwendet, das angesichts der Altersgruppe nicht verbal bzw. numerisch, sondern durch „smileys" (freundlich, neutral, mürrisch) verankert war. „Freundliche Smileys" wurden als Akzeptanz, „neutrale" als Toleranz und „mürrische" als Zurückweisung interpretiert.

Im Ergebnis zeigte sich: Verhaltensgestörte Grundschüler vergäben - im Vergleich zu Regelschülern - insgesamt wenig neutrale und viele ablehnende Zuschreibungen. Bei Akzeptanzen ergaben sich hingegen keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Sie erhielten weniger Akzeptanz, jedoch mehr Toleranz und mehr Ablehnungen. In der Bilanz aus Vergeben und Erhalten zeigte sich, dass Verhaltensgestörte mehr Akzeptanz zuschrieben als erhielten und weniger tolerant waren als ihnen zugeschrieben wurde. Insgesamt also ergab sich, daß Verhaltensgestörte ihre Klassenkameraden eher negativ wahrnehmen, auf der anderen Seite von diesen mit Ablehnung bedacht wurden. Übersteigerte Hoffnungen, aufgrund der Platzierung Verhaltensgestörter in Regelklassen gewissermaßen automatisch soziale Akzeptanz zu erzeugen, erweisen sich auch aufgrund dieser Untersuchung als trügerisch.

3.5 Modellwirkungen von Verhaltensgestörten auf Nicht-Gestörte

Im folgenden soll der Schnittbereich zwischen sozialer Ablehnung und dem daraus folgenden Modellverhalten am Beispiel einer Verhaltensstörung, die integrative Bemühungen schnell zum Scheitern bringen kann, erhellt werden: der Hyperaktivität (HA).

MADAN-SWAIN und ZENTALL (1989) stellten dazu in ihrer Literaturübersicht einige Ergebnisse zusammen. In älteren Untersuchungen hatte sich gezeigt, dass sich Hyperaktive im Vergleich zu normal agierenden Gleichaltrigen a) in Schulklassensettings, b) unter experimentellen Laborbedingungen, c) in Spielgruppen und d) im Kontakt mit Erwachsenen als signifikant abgelenkter, dominierender und disruptiver erweisen und von den Mitschülern nicht gemocht werden, wenn sie diese Verhaltensmerkmale in die Interaktion einbringen. Hyperaktive Kinder scheinen einen großen, wenngleich negativen Einfluss auf ihre soziale Umgebung auszuüben; so

modifizieren sie das Verhalten von Eltern, Lehrern und Mitschülern markant. Nach CAMPBELL u.a. (1977) erhalten Regelschüler in Klassen mit HA mehr negative Lehrerzuwendung als in Klassen ohne ha Kinder; die Lehrersensibilität für Störverhalten der ha Kinder hatte sich -aus welchen Gründen auch immer- auf die Regelschüler übertragen. Wie von normalen Gleichaltrigen auf HA reagiert wird, belegen andere Studien (vgl. MADAN-SWAIN und ZENTALL 1989):

Nicht-ha Kinder

- gehen auf ha Mitschüler weniger einfühlsam ein,
- kommunizieren weniger effizient mit ihnen,
- kommandieren mehr herum in ihrer Gegenwart,
- manifestieren weniger aufgabenrelevantes Verhalten, dafür mehr ungerichtete Aktivität, zeigen weniger gleichartigen verbalen Austausch und mehr Rückzug bei HA-Aggressionen, durch die immerhin 65% der Interaktion gekennzeichnet ist.

HA Kinder sind also nicht beliebt. Sie werden soziometrisch zu mehr als 50% von den Schulkameraden abgelehnt. Obwohl ha Schüler aufgrund ihres Verhaltens die Situation kontrollieren und geradezu soziale Kontakte erzwingen, stehen sie doch in der Beliebtheitsskala ganz unten.

Im Anschluss an diese Ergebnisse befassten sich MADAN-SWAIN und ZENTALL (1989) in ihrem Experiment mit der Frage, wie beliebte und weniger beliebte ha Schüler von ihren normalen Peers wahrgenommen werden. Dazu entwickelten sie Versuchsbedingungen, in denen beliebte und unbeliebte ha Kinder sowie nicht ha Kinder in Paaren miteinander spielten. Interessante Unterschiede zeigten sich im Verhalten zwischen beliebten und unbeliebten HA-Gruppen: Unbeliebte Hyperaktive wiesen die niedrigsten Aufmerksam-

keitswerte, die geringsten soziometrischen Statuszuweisungen und wenig ausgeprägte Sprachleistungen auf.
Die gesamte ha-Gruppe wies sich durch weniger ausgeprägtes positives Verbalverhalten im Partnerspiel, mehr negatives Verhalten, mehr Dominanz und Impulsivität und mehr aufgabenirrelevante Aktivitäten aus. Beliebtere ha-Kinder zeigten aber auch ein Verhalten, das sich der normalen Kindergruppe stark annäherte: Sie signalisierte mehr positives und weniger negatives Verhalten. Normale Kinder verhielten sich untereinander anders als gegenüber der ha Gruppe: Normalerweise verbalisierten sie Positives und ignorierten kaum die Aktivitäten des Spielpartners. Unbeliebten ha Mitspielern gegenüber veränderten sie ihr Verhalten und reagierten weniger verbal, kooperativ und interaktiv und zeigten in ihrer Gegenwart mehr ungerichtete motorische Aktivität, mehr Negativverhalten und mehr Einzelspiel.
Diese Ergebnisse verdeutlichen insgesamt, dass ha Kinder mit ihrem Verhaltensbild das soziale Feld kontrollieren und damit nicht ha Sozialpartner (Schüler und Lehrer) so stark faszinieren, ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen bzw. in ihren Verhaltensmöglichkeiten einschränken. Eine gemeinsame Platzierung von ha und nicht-ha-Kindern in einem Klassenraum ohne zusätzliche Maßnahmen wird das Erreichen von Integrationszielen also deutlich erschweren bzw. verhindern.

4. Beantwortung der Fragestellung

ad 1.: Die Bezeichnung der Zielgruppe als „verhaltensgestört" scheint eher Gedanken zur konstruktiven Veränderbarkeit auszulösen als „emotional gestört". „Verhaltensgestört" wird entsprechend leichter mit „integrativ beschulbar" in einen Zusammenhang gebracht.

ad 2.: Das Selbstkonzept von verhaltensgestörten, leicht behinderten Kindern sieht unter Sonderschulbedingungen vergleichsweise besser als unter Regelschulbedingungen aus. Die Vermutungen ihrer Mütter laufen allerdings in die entgegengesetzte Richtung.

ad 3.: Das Verhalten von Verhaltensgestörten in Integrationsklassen scheint sich in diesen Kategorien von Regelschülern zu unterscheiden: Interaktion mit dem Lehrer, nicht-am-Arbeitsplatz-sein, nach dem Lehrer rufen, unterrichtsbezogenes Verhalten. Erklärbar werden diese Verhaltensunterschiede aber erst durch ein auf Verhaltensgestörte hin modifiziertes Lehrerverhalten, das durch Inkonsistenzen, besondere Vorsicht, Kontrolle und Unsicherheit zu kennzeichnen ist.

ad 4.: Verhaltensgestörte sind in der Integrationsklasse sozial wenig beliebt, obwohl sie sich u.U. von Regelschülern in ihrem Sozialverhalten gar nicht unterscheiden. Verhaltensgestörte haben also in Integrationsklassen mit starker sozialer Ablehnung durch Regelschüler zu rechnen. Sie scheinen in der Integrationsklasse zur Binnengruppenbildung zu neigen, was durch ihren Außenseiterstatus zu erklären ist. Verhaltensgestörte nehmen andererseits ihre Klassenkameraden eher negativ wahr, was als Reaktionsbildung interpretiert werden kann.

ad 5.: Von Verhaltensgestörten (mit Hyperaktivität) scheint eine negative Modellwirkung auf die soziale Umwelt (Lehrer und Mitschüler) auszugehen, die darauf wiederum mit Nichtbeachtung, Rückzug, negativer Zuwendung und soziometrischer Ablehnung zu reagieren tendiert.

Abschließend ist zu bemerken, dass an vielen der zitierten Untersuchungen legitimerweise Methodenkritik angebracht ist. Die hier zusammengestellten Ergebnisse vermitteln zurecht den Eindruck, repliziert werden zu müssen, um zukünftig auf soliderer Basis pädagogische und schulpolitische Entscheidungen treffen zu können, obwohl mancherorts die Fachöffentlichkeit forschungsbezogenen Datenerhebungen gegenüber skeptisch bis ablehnend eingestellt zu sein scheint.

Trotz Einschränkungen hinsichtlich Stichprobenziehung, Prozeduren, experimenteller Kontrollen, statistischer Verarbeitung und Generalisierung hinsichtlich der hier einbezogenen Untersuchungen kann doch als klarer Ergebnistrend festgehalten werden: Die Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler bietet aufgrund ihres Erscheinungsbildes die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit nicht gestörten Regelschülern. Sie sind in der Integrationsklasse von sozialer Ablehnung betroffen, sehen sich selbst sozial- und leistungsbezogen in ungünstigem Licht und neigen unter der Bedingung der Hyperaktivität dazu, negativ modellierend zu wirken. Damit scheint die Annahme, dass ihre Platzierung im Regelschulmilieu positive Effekte bei ihnen auslösen und Verhaltensänderungen erleichtern könnte, nicht haltbar zu sein. An anderer Stelle (GOETZE 1989, 1990) wird der Frage nachzugehen sein, inwiefern Lehrer- und Instruktionsvariablen hinsichtlich der integrierten Unterrichtung von Verhaltensgestörten moderierend einwirken können, ob also bestimmte Lehrereinstellungen bzw. Unterrichtskonzepte Integration mit dieser Zielgruppe erleichtern können.

Literatur

BACH, H.: Integrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In: GOETZE, H. & NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Bd.6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Spiess: Berlin 1989, 246 - 260

CAMPBELL,S.B.,ENDMAN,W.M. & BERNFELD,G.: A three-year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. J.Child Psychol. & Psychiatr. 1977, 18, 239 - 249

COLEMAN,J.M.: Handicapped labels and instructional segregation: influences on children`s self-concepts versus the perceptions of others. Learn.Disab.Quarterly, Winter 1983, 6, 3 - 11

FELDMAN,D., KINNISON,L., JAY,R. & HARTH,R.: The effects of differential labeling on professional concepts and attitudes toward the emotionally disturbed/ behaviorally disordered. Beh. Disorders 1983, 8, 191 - 198

GOETZE,H.: Modifizierte Unterrichtung von Verhaltensgestörten in Integrationsklassen. Manuskript 1989

GOETZE,H.: Die Lehrerpersönlichkeit als Variable in der integrativen Unterrichtung Verhaltensgestörter. Manuskript 1990

GRESHAM,F.M., EVANS,S. & ELLIOTT,S.N.: Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. The Journal of Special Education 1988, 22, 231 - 241

KAUFFMAN,J.M.: Characteristics of children`s behavior disorders Merrill: Columbus, Oh. 1981 (2nd ed.), 1989 (4th ed.)

MADAN-SWAIN,A. & ZENTALL,S.S.: Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and the behavioral acommodations by their classmates. J.Consult.Clin.Psychol 1989 (in press)

RAY,B.M.: Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. Exceptional Children, 1985, 52, 57 - 62

SABORNIE,E.J.: A comparison of the regular classroom sociometric status of EMR, LD, ED, and nonhandicapped high school students. Unpbl.doct.diss., University of Virginia, Charlottesville 1983

SABORNIE,E.J.: Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. Beh.Disorderes 1987, 12, 45 - 57

SABORNIE,E.J. & KAUFFMAN,J.M.: Regular classroom sociometric status of behaviorally disturbed adolescents. Beh. Disorders 1985, 10, 268 - 274

SLATE,J.R. & SAUDERGAS,R.A.: Differences in the classroom behaviors of behaviorally disordered and regular class children. Beh. Disorders 1986, 12 , 45 - 53

ZIGMOND,N., KERR,M.M. & SCHAEFFER,A.: Behavior patterns of learning disabled and non-learning-disabled adolescents in high school academic classes. RASE 1988, 9, 6-11

Über den Autor:

Herbert Goetze
Herbert Goetze, studierte Sonderpädagogik und Psychologie in Berlin, Hamburg, Marburg; Lehrkraft in Hessen; Assistenturen in Reutlingen und Dortmund; Professuren für Verhaltensgestörtenpädagogik in Hamburg, Kiel, Potsdam; visiting professorships an den Universitäten Purdue University (Indiana), University of Hawaii at Manoa, Polytec University in San Luis Obispo (California) und University of Indiana Northwest. Zahlreiche Forschungen und Publikationen u.a. zur Verhaltensgestörtenpädagogik und Spieltherapie. Gesamtherausgeber der Heilpädagogischen Forschung.

Kontakt:
E-Mail: goetze@rz.uni-potsdam.de

Zu zitieren als:
GOETZE, Herbert: Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: Heilpädagogik online 02/08, 32-52
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Jochen Willerscheidt

Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich?

Die Gruppe der verhaltensauffälligen SchülerInnen, die nach § 10 AO-SF als „schwerstbehindert" beschrieben werden, wächst stetig. Auf dem Hintergrund von Ergebnissen der psychoanalytischen Bindungs- und Traumaforschung, sowie der neurobiologischen Hirnforschung wird dieser Personenkreis näher charakterisiert. In Form eines Thesenpapiers wird über persönlichkeitsstabilisierende Rahmenbedingungen nachgedacht, damit suboptimale Gruppenprozesse vermieden werden können.
Die vorgetragenen Inhalte verstehen sich auch als ein Beitrag zur traumapädagogischen Fundierung unserer förderpädagogischen Arbeit.

Schlüsselwörter: ***schwerstbehindert, verhaltensauffällige Schüler, Integration, Traumapädagogik***

The number of students with profound behavioural problems is increasing continuously. In this article this group of students is being described on the basis of psychoanalytical research of trauma and relationship as well as neurobiological brain research. Proposals are made on how these students can be educated in order to support and stabilize correct behaviour and disintegrating group processes can be avoided.

Keyords: ***profound behavioural problems, integration, psychoanalytical research of trauma***

Meines Erachtens nach sollte man diese Frage nicht mit einem eindeutigen „Ja" oder „Nein" beantworten, denn dazu ist die Population verhaltensauffälliger SchülerInnen zu heterogen.

Es war mir eine große Hilfe, durch meine analytischen Fortbildungen Instrumente kennen gelernt zu haben, um diese Fragestellung differenziert beleuchten zu können.

In der analytischen Kinder-Jugendpsychotherapie macht man sich vor Behandlungsbeginn Gedanken über die Behandlungsvoraussetzungen im Rahmen der psychodynamischen Diagnostik. Man verschafft sich während des Gesprächs einen Überblick über die allgemeine Veränderungsmotivation und spezifische Behandlungsmotivation des Kindes/Jugendlichen. Man schätzt ab, wie viele Ressourcen zur Problembewältigung zur Verfügung stehen, um ein gutes Arbeitsbündnis schließen zu können.

Ohne diesen Gedanken weiter auszudifferenzieren, lassen sich Parallelen zum sonderpädagogischen Förderauftrag erahnen. Es macht hinsichtlich des Förderansatzes eben einen Unterschied, in wieweit z.B. ein Jugendlicher unter seinem ausagierenden aggressiven Verhalten leidet bzw. ob die Eltern eines hyperaktiven Grundschulkindes ausreichende familiäre Ressourcen für eine Zusammenarbeit zur Verfügung stellen können.
Bei der Erstellung eines Gutachtens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sollten wir deshalb die Fördervoraussetzungen oder hinreichende Förderbedingungen näher fokussieren, da sie über die Gestaltung und Umsetzung des Förderplanes bzw. Förderortes mitentscheiden.

Ich möchte des weiteren weniger auf die Gruppe der SchülerInnen eingehen, die eher günstige Förderbedingungen mitbringen, als mich auf den Kreis der SchülerInnen spezialisieren, deren Fördervoraussetzungen schon alleine defizitär sind . Diese SchülerInnen sollten auch nicht im Rahmen allgemeiner Schulen weiter unterrichtet werden. Sie gehören weitestgehend zum Personenkreis, der in

Nordrhein-Westfalen nach § 10 AO-SF[1] als schwerstbehindert beschrieben wird.
Ihre Förderung lässt sich nach meiner Erfahrung nur in einem kleinen überschaubaren schulischen Rahmen organisieren. Ansonsten droht eine Verstärkung ihres maladaptiven Interaktionsverhaltens und weitere gesellschaftliche Ausgrenzung.
Damit hilfreiche Förderprozesse für SchülerInnen mit massiven Verhaltensstörungen geplant werden können, bedarf es optimaler Rahmenbedingungen, die eine allgemeine Schule nicht vorzuweisen hat.

Da unser schulischer Bildungsauftrag überwiegend in Gruppen (Klassen) zu erreichen ist, wird stillschweigend zu Beginn der Schulzeit eine Gruppenfähigkeit bei jedem Kind vorausgesetzt, über die besonders unsere Schülerschaft nicht in hinreichendem Ausmaß verfügt.
Gruppenprozesse sind aber ein wesentlicher Förderfaktor, der in Überlegungen zur Organisation des Förderauftrages berücksichtigt werden muss. Es ist hilfreich, auf eine Erkenntnis der Gruppendynamik zurückzugreifen, dass Gruppenprozesse auch von der Gruppengröße abhängen.
Für die Förderung massiv verhaltensauffälliger SchülerInnen möchte ich deshalb auf die gegenseitige Abhängigkeit von Klassengröße und heilsamer Reifungsprozesse hinweisen.

Nun sind für unseren Förderschultyp Klassengrößen bis zu 13 SchülerInnen vorgesehen.

[1] Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß §52 SchulG - AO-SF) vom 29. April 2005, geändert durch Verordnung vom 13. Juli 2005

Wenn wir zunehmend auf eine Qualitätssicherung unserer sonderpädagogischen Förderung achten wollen, müssen wir suboptimale Rahmenbedingungen in Förderschule vermeiden.

In Form einiger Thesen möchte ich auf die Relevanz einer Begrenzung der Lerngruppengröße hinweisen, um Förderprozesse in Lerngruppen zu ermöglichen, die im weitesten Sinne auch einen gewaltpräventiven Charakter haben.

Qualitätssicherung sonderpädagogischer Förderung: Vermeidung suboptimaler Rahmenbedingungen durch eine Begrenzung der Lerngruppengröße

Im schulischen Bereich liegen für unsere SchülerInnen besondere Entwicklungschancen (Teamarbeit, Gruppenangebote, Modelllernen …) und besondere Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung.

Unter optimalen Bedingungen können die Chancen, die eine Lerngruppe bietet, überwiegen und zu persönlichen Ressourcenbildung verwendet werden. SchülerInnen können sich z.B. endlich zu einer Gruppe zugehörig fühlen, ihre Stressempfindlichkeit mildern, eigene Schwächen akzeptieren lernen, neue Stärken entdecken und ausbauen usw.
Hierzu bedarf es stabiler optimaler Rahmenbedingungen für eine schulische Förderung mit o.a. Inhalt. Neben den differenzierten und individualisierten Lernangeboten zählt die Gruppengröße und Gruppenstruktur zu den wichtigsten Rahmenbedingungen und entscheidet über Erfolg oder Scheitern eines sonderpädagogischen Förderansatzes.

In 20 Thesen werden Ergebnisse der Bindungsforschung, der neurobiologischen Hirnforschung und der Traumaforschung in ihrer Relevanz für Gruppenprozesse in Klassen an Förderschulen aufbereitet. Sie sollen helfen, förderliche Rahmenbedingungen für „aktives Lernen" in schulischen Lerngruppen näher bestimmen zu können.

These 1: Eine nicht alters- und behindertenadäquate Gruppengröße fördert die Gewaltbereitschaft und entzieht Ansätzen der Gewaltprävention den Boden.

These 2: Nahezu alle unsere SchülerInnen zeigen Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). In vielen Anamnesen lassen sich Hinweise auf eine „sequentielle" Traumatisierung (KEILSON) finden.
Eine suboptimale Gruppengröße erhöht das Risiko der Retraumatisierung im Schulalltag.

These 3: Alle SchülerInnen, die eine Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung (FES) besuchen weisen z.T. mehrere psychische Störungen auf, die nach ICD-10 und OPD-KJ operationalisiert werden können

z.B.	F94.1	reaktive Bindungsstörung des Kindesalters
	F93.3	emotionale Störung mit Geschwisterrivalität des Kindesalters
	F91.3	Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten
	F90.1	hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens

Obwohl eine Behandlungsbedürftigkeit vorliegt, bringen viele SchülerInnen und deren Eltern nicht die notwendigen Behandlungsvoraussetzungen mit, u.a. Veränderungsmotivation, Mitarbeit mind. ei-

nes Eltern, stabilisierende innerpsychische sowie soziale Ressourcen …..

These 4: Behandlungsbedürftige SchülerInnen, deren psychische Probleme unbehandelt bleiben, re-inszenieren v.a. ihre familiären Gewalterfahrungen zeitlich verschoben im Schulvormittag. Ihre Inszenierung **muss** als seelischer Notruf verstanden werden.

These 5: Bei der Re-Inszenierung ihrer leidvollen Gewalterlebnisse (s. Cassel-Hospital-Studie[2] und Prison-Health-Care Center Studie[3] aus Großbritannien) zeigen verhaltensauffällige Kinder eine stark eingeschränkte Reflektionsfähigkeit.

These 6: Ohne ihren Eigenanteil reflektieren zu können „pushen" sich verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gegenseitig hoch. Unter suboptimalen Rahmenbedingungen kann die Aufsichtspflicht nicht mehr ausreichend gewährleistet werden, um Retraumatisierungen zu verhindern.

These 7: Kern aller Verhaltensauffälligkeiten von traumatisierten SchülerInnen ist eine Hemmung der reflexiven Funktion[4]. Die reflexive Funktion (Mentalisierung, „theory of mind", metakognitive Steuerung) ist eine sozioemotionale Kompetenz, die ab der frühen Kindheit in der Regel erworben wird und Fokus der sonderpädagogischen Förderung sein soll.

[2] Sowohl in der englischen Studie als auch in einer Kieler Stichprobenuntersuchung (DAUDERT) konnte der schädigende Einfluss von Kindheitstraumata auf das Reflexionsvermögen nachgewiesen werden.

[3] 80 – 90% der untersuchten jugendlichen Straftäter erlitten in ihrer Kindheit schwere Misshandlungen. Die Forschergruppe um FONAGY folgerte, dass die Bindung an Individuen und an soziale Institutionen mit der Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion eng verknüpft ist. Die reflexive Kompetenz entscheidet, ob ein Kind/ Jugendlicher eine Disposition zur Kriminalität, besonders zu Gewalttaten, entwickelt.

[4] Die **reflexive Funktion** umschreibt die Fähigkeit, dass Kind A das Befinden der eigenen Person als auch das der anderen wahrnehmen, verstehen und darüber entsprechend nachdenken kann.
Mit einer hinreichenden reflexiven Funktion kann Kind A sich in die Welt von Person B, dessen Gedanken, Phantasien, Wünsche Ängste… hineinversetzen, so dass Kind A in der Lage ist, das Verhalten von Person B vorherzusagen und zu erklären.

Gruppenprozesse können für die nachträgliche Entfaltung der Mentalisation förderlich als auch eher hemmend sein.
Untersuchungen in den USA zur Förderung von ADHS SchülerInnen weisen in eine ähnliche Richtung[5].

These 8: Nur in einer überschaubaren Gruppe kann der Klassenlehrer frühzeitig mögliche Auslöser (sog. Trigger) für posttraumatische Reaktionen/ Reaktionen mit Kontrollverlust wahrnehmen. Die sich aufdrängenden Nachhallerinnerungen, v.a. bei misshandelten SchülerInnen, an die traumatische Situation (sog. flash-backs) im Schulalltag könnten gestoppt und eine korrigierende Gruppenatmosphäre geschaffen werden.

These 9: Traumatisierte SchülerInnen sind unsicher-ambivalent oder des-organisiert gebunden. Ihre Basiserfahrungen in Schule müssen einem sicheren Bindungsmodus entsprechen und das Selbstwertgefühl stützen.
Das Risiko unter suboptimalen Rahmenbedingungen durch eine Reinszenierung von Gewaltszenen erneut retraumatisiert zu werden ist hoch und vermittelt keine sicheren Bindungserfahrungen.
Sichere Bindungserfahrungen sind nur in einer überschaubaren Kleingruppe möglich.

These 10: Das Vorhandensein von mindestens einer sicheren Bindungserfahrung/ Beziehungsperson (Schule) fördert die Entwicklung reflexiver Prozesse und kann ein Kind „retten" (Ergebnis von

[5] „Untersuchungen zur Arbeit mit Kindern mit einem HKS oder ADS (….) belegen, wie sehr die Gruppe solche Kinder verunsichert. Sobald sie genügend Zuwendung in Zweiersituationen erhalten, können sie konzentriert zuhören oder sich ruhig verhalten. Die Gruppe scheint jedoch Neid und Eifersucht und das Gefühl zu wecken, affektiv nicht auf seine Kosten zu kommen," was wiederum zur inneren und äußeren Unruhe führt. Vorgeschlagen wird, die Lerngruppe immer wieder aufzubrechen, um Kleingruppensituationen und vor allem auch jene Momente zu schaffen, in denen Erwachsene mit einem Ki/Ju auch etwas alleine arbeiten/spielen können. So wichtig die Gruppe auch ist – die Beziehung zwischen Erwachsenem und Ki/Ju steht im Zentrum sonderpädagogischer Bemühungen." (siehe CRAIN)

Studien zur Deprivations- und Protektionsforschung, vgl. FONAGY/ GERGELY/JURIST/TARGET 2002, 476).

These 11: Nur im sicheren Bindungsmodus können sich traumatisierte SchülerInnen auf Phasen des „aktiven Lernens" einlassen, was Lernzuwachs ermöglicht.

These 12 : Schulisches „aktives Lernen" ist nur in einer Atmosphäre mit positivem Anregungsniveau möglich, d.h. „low-tension-learning"[6].

These 13: Nur der Aufenthalt im *„geschützten Bereich"* ermöglicht eine Entfaltung des kognitiven Lernpotentials.

These 14: Werden individuelle Schutzzonen verletzt und der „geschützte Bereich" ge- oder zerstört, zielt eine emotionale Beziehungsregulationen darauf ab, die verletzte Schutzzone im schulischen Bereich wiederaufzubauen und wiederherzustellen.

These 15: Schutz für traumatisierte SchülerInnen: Gewaltprävention gelingt nur wenn bei z.B. Mobbing (Schulhof, Schulweg, Treppenhaus ….) das Opfer nachträglich getröstet und der Schutz in einem Klärungsgespräch wiederhergestellt werden kann.

[6] Traumatisierte SchülerInnen werden alles versuchen, um die schulische Lerngruppe als Bühne zu benutzen, um die Schrecken ihrer Biographie in Szene setzen zu können, damit ihre innerseelische Not wahrgenommen wird („Nicht-geliebt-sein", „Am-liebsten-loswerden-wollen", „Unerwünscht-sein").
Erst mit einer korrigierenden Erfahrung im emotionalen Bereich („Der, die hält mich aus", „Der, die begrüßt mich am nächsten Morgen wieder freundlich") öffnet sich die Tür für schulisches Lernen: neues unbekanntes Wissen zu adaptieren, das emotionale Wagnis bei unterrichtlichen Vorgängen der Reorganisation von Wissen und Können einzugehen, (s. Untersuchungen zum „conceptual change" in der Kognitionsforschung, vgl. KATZENBACH 2004, 89ff.).
Die korrigierende emotionale Erfahrungen in einer überschaubaren Gruppe beeinflusst die einseitig ängstlich verzerrte Wahrnehmung der einzelnen SchülerInnen. Paranoide Charakterzüge können abgemildert werden. Im gruppendynamischen Gefüge der Lerngruppe herrscht weniger (An-)Spannung. Eine Lerngruppe kann den Zustand der niedrigen Erregung mit positivem Anregungsniveau erreichen. Das Bedürfnis nach Schutz eines jeden Gruppenmitglieds ist hinreichend gewahrt. Die lernoptimale Atmosphäre öffnet neue Lernräume.

Parallelen finden sich zum *Unterbrechungs-Wiederherstellungsprozess* innerhalb einer therapeutischen Beziehung.

These 16: Diese (Selbst-) Wirksamkeitserfahrungen der KlassenlehrerIn hinsichtlich eines souveränen Umgangs mit Unterbrechungs – und Wiederherstellungsepisoden im Gruppenprozess seiner Lerngruppe beugt u.a. dem burn-out des Klassenlehrers vor[7].

These 17: Erst eine Aufeinanderfolge von förderndem Beziehungsdialog und Lernepisode schafft ein günstiges Lerngruppenklima („Da geh ich gerne hin", „…komm ich gerne wieder.").

These 18: Die optimale Gruppengröße schwankt zwischen 4 bis 8 SchülerInnen bei 2 betreuenden Erwachsenen (siehe Integrative päd. – therapeutische Gruppe: 4-7 Jugendliche v. 13-17 Jahren, 2 Gruppenleitern in Haus Fichtenhalde).

These 19: Größere gefestigte Lerngruppen können denn funktionieren, wenn sich im gruppendynamischen Gefüge eine Steuergruppe bildet. Die Steuergruppe oder das „ideale Paar" haben zentrale Werte der zentralen Person (Klassenlehrer) internalisiert. SchülerInnen im Status des „idealen Paars" werden meist bald wieder ins allg. Schulsystem reintegriert. Von daher findet sich im gruppendynamischen Gefüge einer Lerngruppe der FES nur selten über einen längeren Zeitraum eine stabile Steuergruppe in der Schülerschaft.

These 20: Der Mediziner, Neurobiologe und Psychotherapeut Prof. Joachim BAUER referiert neuere neurobiologische Forschungser-

[7] Siehe Eckpunktepapier des BMGS (10/2002): in einem Fallbeispiel wird der Zusammenhang zwischen unbehandelter ADHS bei Grundschülern und dem Burn-out-Syndrom des Klassenlehrers sowie seiner vorzeitigen Berentung beschrieben.

gebnisse, nach der Spiegelneuronen[8] für alle – auch schulische – Lernvorgänge von entscheidender Bedeutung sind.

> „Untersuchungen zeigen, dass Angst, Anspannung und Stress (Distress, Anm. des Verf.) die Signalrate der Spiegelneuronen ***massiv*** reduzieren (…), dass dort wo Angst und Druck herrschen, eine weitere Fähigkeit abnimmt, die von der Arbeit der Spiegelneuronen lebt: die Fähigkeit zu lernen.
> Stress und Angst sind daher in allen Bereichen, wo Lernvorgänge eine Rolle spielen, ***kontraproduktiv***". (BAUER 2006, 34f.)

Primär gilt es, für effizientes Unterrichten eine förderliche Beziehung zu gestalten, ohne die es keinen Wissenstransfer geben kann. Für dieses ausgiebig erforschte „Lernen am Modell" sind die kürzlich entdeckten Spiegelneuronen die entscheidende neuronale Basis.

BAUER fordert deshalb mit Nachdruck, damit ein förderlicher Beziehungsaufbau zwischen LehrerIn und SchülerIn möglich ist:

> „Eines muss hier allerdings einschränkend gesagt werden: Wenn wir die Zahl der Schüler pro Klasse nicht verringern, dann lassen sich diese Vorgaben nur schwer realisieren" (BAUER 2006, 125).

Nur bei einer optimalen Gruppengröße kann eine hinreichende Qualität in der Lehrer–Schüler–Beziehung erreicht werden.

Dies gilt in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche mit besonders schweren Entwicklungsdefiziten.

Zusammenfassung

Um den Förderauftrag an einer FES verantwortungsvoll gestalten zu können, müssen wir den uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen sichere Bindungserfahrungen ermöglichen.

Sonderpädagogische Intervention und Wahrung der Aufsichtspflicht müssen auf die unbewusste Neigung zur Re-Inszenierung erlittener

[8] In Tierexperimenten, später auch beim Menschen durch bildgebende Verfahren, konnte die Existenz von Spiegelneuronen nachgewiesen und für das Imitationslernen als neurobiologische Matrix herangezogen werden.

Gewalttaten, körperlicher und emotionaler Misshandlungen und Verwahrlosung abgestimmt sein.
Nur so kann ein wirksamer Schutz vor weiterer Retraumatisierung im schulischen Bereich bereitgestellt werden und damit die Grundlage für „aktives Lernen" im Unterricht.

Von diesen 20 Thesen kann abgeleitet werden:

- Begrenzung der Gruppengröße an der FES in der GS auf max. bis zu 6 Kinder;
- Begrenzung der Gruppengröße an der FES in Sek I auf bis zu 8 Jugendliche;
- eine flexibel angepasste Handhabung der Stundentafel;
- verstärkte Nutzung vorhandener therapeutischer Ressourcen;
- Sozialarbeit in der Schule ist notwendig;
- funktional optimale Ausstattung des Klassenraumes.

Literatur

BAUER, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, 2006 Heyne Verlag

CRAIN, Fitzgerald: Fürsorglichkeit und Konfrontation, Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen, 2005 Psychosozial Verlag

DAMMASCH/KATZENBACH: Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen 2004, Brandes&Apsel Verlag Frankfurt a.M.

DAUDERT, Elke: Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie, 2001 Verlag Dr. Kovac

DAUDERT, Elke: Die Reflektive Self Functioning Scale. In: STRAUSS, BUCHHEIM, KÄCHELE: Klinische Bindungsforschung, Schattauer Vlg 2002, 54

DORNES, Martin: Die Seele des Kindes, Entstehung und Entwicklung, 2006 Fischer Vlg

ETTRICH: Bindungsentwicklung und Bindungsstörung, 2004 Thieme Vlg

FISCHER, Gottfried: Neue Wege nach dem Trauma, 2001 Vesalius-Verlag Konstanz

FONAGY, P.; GERGELY, G.; JURIST, E.; TARGET, M.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta 2002

JULIUS, H.: Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. In: Sonderpädagogik 31 (2001), 74-93

JULIUS, H.: Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. In: Heilpädagogische Forschung 27 (2001), 88-97

JULIUS, H.: Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 27 (2004), 175-188

KATZENBACH, D.: Wenn das Lernen zu riskant wird. In: DAMMASCH & KATZENBACH 2004

KEILSON, Hans: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern durch man-made desaster. In ENDRES/BIERMANN: Traumatisierung in Kindheit und Jugend, 2002 Ernst Reinhardt Verlag, 44

POUSTKA / VAN GOOR-LAMBO: Fallbuch Kinder- und Jugendpsychiatrie, Erfassung und Bewertung belastender Lebensumstände von Kindern nach V (F) der ICD-10

SCHLEIFFER, R.: Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Risikofaktor für Dissozialität und Lernbehinderung. In: SCHRÖDER, U., WITTROCK, M. et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. 2002, Kohlhammer, Stuttgart

SCHULTE-MARKWORT, RESCH u.a.: ADHS in der Schule - Strategien für den Unterricht, 2006 Lilly Deutschland GmbH, Bad Homburg

WOLF, Ernest S.: Theorie und Praxis der psychoanalytischen Selbstpsychologie, 1996 Suhrkamp Vlg

Über den Autor:

Jochen Willerscheidt
Sonderschullehrer an einer Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung (FES)
analytischer Kinder- und Jugendtherapeut (DGIP)

Kontakt:
Unterberg 51 a
42799 Leichlingen
E-Mail: JWillerscheidt@t-online.de

Zu zitieren als:
WILLERSCHEIDT, Jochen: Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich? In: Heilpädagogik online 02/08, 53-65
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Christoph Müller

Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler

Der Beitrag bietet eine Zusammenfassung des empirischen Forschungsstandes zu der Frage, ob Verhaltensauffälligkeiten einiger Schüler das Sozialverhalten ihrer Mitschüler beeinflussen können. Dabei stehen nicht konkrete Unterrichtsprozesse im Vordergrund sondern Befunde aus der Freundschaftsforschung und zur langfristigen Entwicklung von Dissozialität. Die Erkenntnisse zeigen erste Merkmale auf, die eine solche Beeinflussung begünstigen oder verhindern können. Mögliche Implikationen für Schule und Unterricht werden diskutiert.

Schlüsselwörter: ***Verhaltensauffälligkeit, Schule, Integration, Peereinfluss***

Possible influences of pupils with problem behaviour on classmates

This paper provides a review of empirical research on the question, if children with problem behaviour influence the social behaviour of their peers in school. Results focus on studies on friendship and risk factors for conduct disorder. The preliminary findings reveal features that promote or prevent from negative peer influence. Implications for school development and classroom management are discussed.

Keywords: ***Problem behaviour, mainstreaming, peer influence***

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag soll die Sorge mancher Eltern und Lehrer diskutiert werden, dass verhaltensauffällige Schüler die Entwicklung von prosozialen Mitschülern negativ beeinflussen könnten. Dieses Thema wird auf Elternabenden und Schulkonferenzen aller Schulformen teilweise sehr emotional debattiert. Einerseits wird oft ein Schüler als „Sündenbock" identifiziert, der die soziale Entwicklung

einer ganzen Klasse bedrohe. Andererseits wird die soziale Ausgrenzung von verhaltensauffälligen Schülern befürchtet. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zu diesem Thema bleibt dabei meist außen vor. Wie sich im Folgenden zeigt, bietet auch dieser keine absoluten Antworten, bereichert jedoch die Diskussion um sachliche und empirisch untersuchte Elemente.

Die Befürchtungen mancher Lehrer und Eltern sind einerseits dadurch gekennzeichnet, dass der Unterricht durch verhaltensauffällige Kinder gestört werde und dies zu einem geringeren akademischen Lernerfolg der ganzen Klasse führe. Andererseits haben manche Eltern Angst, dass das Zusammensein mit Schülern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, das Sozialverhalten der eigenen Kinder langfristig negativ beeinflusst. In diesem Beitrag wird angesichts der Breite des Themas nur letztere Fragestellung eines möglichen Einflusses auf das Sozialverhalten betrachtet.

Bei der Suche nach geeigneten Studien zu diesem Thema erweist sich als problematisch, dass in der Schulpädagogik kaum empirische Untersuchungen dazu vorliegen. Um sich dem Gegenstand trotzdem anzunähern, muss daher auf Erkenntnisse aus anderen Disziplinen zurückgegriffen werden. Da die Schule ein zentraler Ort zum Knüpfen von Freundschaften ist, in denen sich Partner gegenseitig beeinflussen, erscheinen hier zum einen Ergebnisse der Freundschaftsforschung interessant. Zum anderen können Langzeitstudien zur Entwicklung von Dissozialität betrachtet werden, weil auch diese Aussagen über den Einfluss von Peers (Gleichaltrigen) auf das Sozialverhalten erwarten lassen. Da in Gruppentrainings für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche auf Grund ihres positiven Einflusses zunehmend auch prosoziale Teilnehmer einbezogen werden, kann hier untersucht werden, ob die in solche Gruppen einbezogenen prosozialen Schüler durch die verhaltensauffälligen Teilnehmer beeinflusst werden. Viele der hier diskutier-

ten Studien beziehen sich also nicht direkt auf schulische Prozesse, sondern eher auf den generellen Einfluss von Peers auf die soziale Entwicklung. Trotz dieser Einschränkung erlauben sie die Formulierung von ersten Hypothesen zum Thema.

Unter den synonym verwendeten Begriffen „erziehungsschwierig", „verhaltensauffällig" und „dissozial" werden im Folgenden externalisierende, aggressive und delinquente Verhaltensweisen verstanden. Diese Verhaltensweisen werden in der Diskussion üblicherweise als mögliche negative Einflussfaktoren auf das Sozialverhalten prosozialer d.h. sozial kompetenter Kinder und Jugendlicher angesehen. Die Ausprägung dieser Verhaltensweisen wird in der Regel durch verschiedene diagnostische Verfahren (z. B. Selbstauskunft, Auskunft von Lehrern und Eltern, Verhaltensbeobachtungen, standardisierte Tests) erfasst.

Begonnen wird im Folgenden mit einem Exkurs zur gegenseitigen Beeinflussung von Peers während der Schulzeit worauf die Diskussion von Langzeitstudien zum Risiko der Entwicklung von Dissozialität und Interventionsuntersuchungen folgt. Abschließend wird auf Persönlichkeitsmerkmale von Kindern und Jugendlichen sowie kontextuelle Faktoren eingegangen, die den Peereinfluss zu moderieren scheinen. Die Ergebnisse werden zusammenfassend bewertet.

2. Grundsätzliches zum Peereinfluss

Die Peergroup der Schulkameraden bildet besonders ab dem frühen Jugendalter einen wichtigen Einflussfaktor für die Identitätsentwicklung von Schülern. Jugendliche berichten, dass sie mehr als viermal so häufig mit Gleichaltrigen als mit Erwachsenen sprechen (CSIKSZENTMIHALYI et al. 1977). Ein zentraler Ort zum Austausch mit Peers ist die Schule. So geben Schüler das Treffen von Freunden häufig als eigentliche Schulmotivation an, während der Wunsch etwas zu lernen dahinter zurücksteht (z.B. DOWSON & MCINERNEY

2001). Bereits an dieser Stelle wird also deutlich, dass die Forschung zum Peereinfluss hohe Relevanz für die an Schulen ablaufenden sozialen Prozesse hat.

Freundschaften zwischen Schülern sind in der Regel mit positiven Eigenschaften besetzt. Oft können Freunde und die Peergroup Orientierung geben, Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten bieten sowie zur Ablösung von den Eltern und zur Identitätsfindung beitragen (OERTER & DREHER 2002). Entsprechend diesen Eigenschaften haben Freundschaften meist positive Effekte wie ein höheres Selbstvertrauen, weniger emotionale Probleme, bessere schulische Leistungen und mehr prosoziales Verhalten der Kinder und Jugendlichen (z.B. WENTZEL & MCNAMARA 1999; WENTZEL et al. 2004). Die Freundschaft mit einem sozial kompetenten und vertrauenswürdigen Freund gilt als ein protektiver Faktor, der die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer psychischen Störung verringert (WERNER 2000).

Die beschriebenen Befunde gelten für Freundschaften zwischen prosozialen Schülern. Teilweise wird aber argumentiert, dass die Freundschaft mit verhaltensauffälligen Peers hingegen negative Effekte auf das Sozialverhalten der prosozialen Peers haben könnte.

3. Negativer Einfluss durch verhaltensauffällige Peers?

Um zu betrachten, inwiefern sich prosoziale Schüler in ihrem Sozialverhalten an verhaltensauffälligen Schülern orientieren, ist als erstes zu fragen, wie erziehungsschwierige Kinder in Regelklassen typischerweise sozial integriert sind. Die Beliebtheit in der Klasse kann Aussagen über den sozialen Einfluss auf andere Schüler erlauben. Zahlreiche empirische Studien zeigen, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in Klassen oft einen geringeren Sozialstatus haben als prosoziale Schüler (z.B. HUBER 2006; WOOD et al. 2002; MCELWAIN et al. 2002; LITTLE & GARBER 1995; WAAS &

GRACZYK 1999). Neben der Unbeliebtheit von aggressiven Verhaltensweisen führt die bei erziehungsschwierigen Schülern häufig zusätzlich auftretende Problematik von hyperaktivem Verhalten sowie Störungen der Aufmerksamkeit und des Lernens zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit der sozialen Ausgrenzung (Überblick LANDAU et al. 1998). Übereinstimmend mit diesen Befunden sind stabil prosoziale Schüler relativ selten mit verhaltensauffälligen Schülern befreundet, die ihrerseits überdurchschnittlich häufig mit anderen ebenfalls verhaltensauffälligen Schülern befreundet sind (BOIVIN & VITARO 1995; CAIRNS et al. 1988).

Obwohl einige Untersuchungen zeigen, dass sich Peers auch ohne fest miteinander befreundet zu sein gegenseitig beeinflussen können (z.B. HEKTNER et al. 2000; SNYDER et al. 1997), sprechen diese Ergebnisse eher gegen eine Orientierung von prosozialen Schülern an dem Sozialverhalten von erziehungsschwierigen Schülern. Langzeit- und Interventionsstudien bieten an dieser Stelle erste tiefere Einblicke in mögliche Einflusszusammenhänge.

3.1 Befunde aus Langzeitstudien

Langzeitstudien liefern zunehmend genauere Daten über Risikofaktoren im Entwicklungsverlauf. Ein Risikofaktor kann als eine Lebensbedingung verstanden werden, welche die statistische Wahrscheinlichkeit einer Gefährdung der kindlichen Entwicklung erhöht (LAUCHT et al. 2001).

Neben den bekannten Risikofaktoren für die Entwicklung von Dissozialität (z. B. geringe Intelligenz, psychische Störungen der Eltern, sozioökonomische Probleme etc. Überblick BLOOMQUIST & SCHNELL 2002) ist einer der am häufigsten replizierten Prädiktoren die Freundschaft mit dissozialen Peers im Jugendalter. Zahlreiche Studien belegen diesen Effekt für verschiedene Verhaltensbereiche des „dissozialen Spektrums". Zeigen Freunde eines Jugendlichen

aggressives Verhalten (z.B. VITARO et al. 1997), Delinquenz (PAETSCH & BERTRAND 1997; KANDEL 1973), Alkoholmissbrauch (z.B. BOSARI & CAREY 2001), das Rauchen von Nikotin und Marihuana (ALEXANDER et al. 2001; ANDREWS et al. 2002), Suizidalität (PRINSTEIN et al. 2001) oder weitere Risikoverhaltensmerkmale (Überblick PRINSTEIN & WANG 2005), besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass der Jugendliche ebenfalls diese Verhaltensweisen entwickelt. In einer Studie von ELLIOTT und MENARD (1996) sagt das Zusammensein mit dissozialen Jugendlichen Delinquenz sogar besser vorher als Eigenschaften der Familie, der Schule und des Wohnorts.

Diese Befunde lassen schlussfolgern, dass die Freundschaft mit verhaltensauffälligen Jugendlichen einen Risikofaktor für die Entwicklung des Sozialverhaltens darstellt. Dennoch müssen die Befunde sehr differenziert betrachtet werden. Daten aus Langzeitstudien geben eine erhöhte statistische Wahrscheinlichkeit an und implizieren keinesfalls, dass jede Freundschaft mit einem aggressiven Jugendlichen zu einer Entwicklung von Dissozialität führt. Weiter bleiben bei den meist korrelativen Untersuchungsdesigns von Langzeitstudien auch die kausalen Zusammenhänge des Peereinflusses offen (ARNOLD & HUGHES 1999). Es ist also nicht eindeutig abzulesen, ob ein Jugendlicher aufgrund seiner verhaltensauffälligen Freunde Problemverhalten entwickelt oder sich aufgrund seiner bereits bestehenden Dissozialität ebensolche Freunde sucht.

Vermutlich sind beide Prozesse eng miteinander verbunden: Beim Selektionseffekt wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche Freunde suchen, welche die gleichen Verhaltensweisen wie sie selbst zeigen. Das bedeutet, dass sich aggressive Schüler aufgrund ihrer ähnlichen Verhaltensweisen manchmal „finden" oder sich angesichts der gemeinsam erlebten Ablehnung in der Klasse (s.o.) und einer geringen Auswahl an alternativen prosozialen Freunden

zwangsläufig zusammentun müssen. In diesem Fall entwickelt also nicht ein vorher prosozialer Jugendlicher Problemverhalten sondern beide Partner zeigen bereits bei Beginn der Freundschaft auffällige Verhaltensweisen. Im Gegensatz dazu gleicht sich beim Sozialisationseffekt eine Risikoperson dem Verhalten eines dissozialen Freundes an (PRINSTEIN & WANG 2005). Lediglich letzterer Effekt bedeutet ein Risiko für die Beeinflussung des Sozialverhaltens prosozialer Schüler.

Langzeitstudien zeigen also, dass Jugendliche, die mit verhaltensauffälligen Schülern zusammen sind, selbst verstärkt Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Inwiefern dieses Verhalten allerdings durch ihre Peers verursacht ist, ist derzeit noch relativ unklar. Mit der Zunahme von groß angelegten Studien, bei denen statistische Verfahren zum Erfassen von langfristigen Verhaltensänderungen (z.B. Latent Growth Modeling) eingesetzt werden, ist in Zukunft mit klareren Antworten zur Frage der Kausalität zu rechnen (ARNOLD & HUGHES 1999).

3.2 Befunde aus Interventionsstudien

Neben Ergebnissen aus Langzeitstudien können auch Evaluationen von psychiatrischen Gruppentrainings betrachtet werden, an denen neben verhaltensauffälligen auch prosoziale Schüler teilnehmen. Solche Gruppentrainings werden in Gruppen von 5 - 15 Teilnehmern durchgeführt und umfassen meist sowohl lerntheoretische als auch kognitiv orientierte Elemente. Ziel solcher Interventionen ist meist eine Stärkung der sozialkognitiven und selbstregulativen Kompetenzen. Prosoziale Schüler werden hier manchmal einbezogen, weil einige Studien nahe legen, dass dies zu einer höheren Effektivität der Gruppentrainings führt (Überblick DISHION et al. 2007). Im Kontext dieses Beitrags ist zu fragen, ob das Zusammensein mit verhaltensauffälligen Teilnehmern während solcher In-

terventionen Auswirkungen auf das Sozialverhalten von prosozialen Kindern hat.

PRINZ et al. (1994), die mit Gruppen von gemischt aggressiven und prosozialen Teilnehmern ein Training zur Sozialkompetenz durchführten, kamen zu dem Schluss, dass die unauffälligen ebenso wie die auffälligen Teilnehmer von der Intervention profitierten und ihre sozialen Fähigkeiten verbesserten. Auch VITARO et al. (1997) fanden, dass moderat und hoch angepasst soziale Kinder mit aggressiven Freunden im Alter zwischen 11 und 12 Jahren im Alter von 13 Jahren nicht aggressiver waren als jene, die in dieser Zeit prosoziale Freunde hatten. Dies spricht dafür, dass sie sich ihren Freunden mit aggressiven Verhaltensweisen sozial nicht angepasst haben. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich das Sozialverhalten von leicht aggressiven Jungen durchaus dem ihrer dissozialen Freunde angenähert hat. Diese Jugendlichen zeigten im Alter von 13 Jahren mehr Delinquenz als jene, die keine aggressiven Freunde hatten. VITARO et al. (1999) gehen entsprechend diesem Befund davon aus, dass sich extrem prosoziale oder aggressive Jugendliche eher von gleichgesinnten Jugendlichen beeinflussen lassen aber nicht von Jugendlichen mit den gegenteiligen Eigenschaften. Jugendliche, die sowohl leicht aggressive als auch prosoziale Verhaltenstendenzen zeigen, seien hingegen in beide Richtungen leichter zu beeinflussen.

HEKTNER et al. (2003) versuchten dieses Muster an gegenseitiger Beeinflussung für eine Intervention mit verhaltensauffälligen Kindern zu nutzen. Sie führten ein sechs Wochen langes Sommercamp mit einer gemischten Gruppe von moderat aggressiven und prosozialen Kindern durch. Jedes Kind bekam einen „Buddy" als Peer-Ansprechpartner zur Seite gestellt. Um herauszufinden, welche Folgen dieses Vorgehen auf das Sozialverhalten hat, führten die Autoren Tischkickerspiele durch, bei denen Kinder mit unterschiedlichem

Aggressionsstatus (aggressiv / nichtaggressiv) und persönlicher Nähe (Buddy / Nichtbuddy) miteinander spielten. Die Spielszenen analysierten sie auf die soziale Interaktion hin.

Das Ergebnis war, dass der prosoziale Buddy beim Spiel mit einem aggressiven Kind kein anderes Verhalten als beim Spiel mit einem prosozialen Kind zeigte. Anders war es jedoch, wenn prosoziale und aggressive Kinder miteinander spielten, die keine Buddies waren. Hier beeinflussten sich die Kinder gegenseitig. Diese Beeinflussung der prosozialen Peers in der Interaktion mit aggressiven Kindern erklären die Autoren durch den Anpassungsdruck in einer Situation, in der sich die Kinder wenig kennen. Dieser Druck bestände in einer Buddybeziehung nicht. Die Autoren kommen daher zu dem Schluss, dass sich das Verhalten zwischen einem stabil prosozialen Buddy und einem Kind mit aggressivem Verhalten nicht in der Mitte trifft, sondern sich dem Verhalten des prosozialen Kindes angleicht.

HEKTNER et al. (2003) weisen jedoch auch darauf hin, dass bisher noch wenig Forschung zu den Effekten des Buddysystems unter Einbezug hochaggressiver Jugendlicher vorliegt, so dass sie eine Gefährdung prosozialer Schüler vor allem in der Jugend nicht ausschließen. Bei der Vermeidung von negativem Peereinfluss verweisen sie überdies wie viele andere Autoren (z.B. CHO et al. 2005; REINKE & WALKER 2007) auf die Bedeutung von eng strukturierten Settings, in denen regelüberschreitendes Verhalten nicht ignoriert wird.

Die ersten Befunde aus Interventionsstudien zeigen also auf, dass stabil prosoziale Schüler durch den Kontakt mit erziehungsschwierigen Schülern in strukturierten Settings kaum negativ beeinflusst werden und oft positive Wirkungen auf verhaltensauffällige Schüler haben. Leichter beeinflussbar scheinen Schüler zu sein, die bereits Tendenzen zu Problemverhalten zeigen. Auf diese moderierenden

individuellen Persönlichkeitseigenschaften und Umweltbedingungen soll im Folgenden ausführlicher eingegangen werden.

4. Moderierende Persönlichkeits- und Kontextmerkmale

Einige Merkmale von Kindern und Jugendlichen scheinen die Beeinflussung durch dissoziale Peers zu verringern bzw. zu begünstigen. Ein zentrales Merkmal ist in diesem Zusammenhang das Alter der Schüler. Während in der Kindheit der Peereinfluss auf das Sozialverhalten eher wenig ausgeprägt ist, nimmt dieser mit der beginnenden Jugend zu. So scheint sich das Zusammenfinden von Jugendlichen zu dissozialen Cliquen in der Zeit zwischen 10 und 14 Jahren anzubahnen (DISHION et al. 1991). Mit 15 Jahren wird diesbezüglich ein Höhepunkt erreicht, der bis zum Alter von 18 Jahren relativ stabil bleibt und danach wieder abfällt (GIFFORD-SMITH 2005).

Auch das oben erwähnte Niveau der eigenen Aggression und Delinquenz beim Kennenlernen von dissozialen Jugendlichen besitzt Vorhersagekraft für die weitere Entwicklung. Während stabil prosoziale Peers ihr Verhalten wenig ändern, scheinen Jugendliche, die bereits Tendenzen zu Aggression und Delinquenz zeigen, sich eher dem Verhalten eines auffälligen Jugendlichen anzugleichen (VITARO et al. 1997). Auch Jugendliche mit einer geringen Bindung an ihre Eltern (LOEBER & STOUTHAMER-LOEBER 1986; HOFFMAN 1993) und wenig Aufsicht durch Bezugspersonen (PATTERSON et al. 1992) neigen stärker als andere Peers zu einer sozialen Anpassung an ihre Freunde. Sowohl Jungen als auch Mädchen werden stärker von verhaltensauffälligen Jungen als von Mädchen beeinflusst (Übersicht GIFFORD-SMITH 2005).

5. Bewertung der Ergebnisse und Perspektiven

Der Überblick über Studien zur Frage der Beeinflussung des Sozialverhaltens von prosozialen Schülern durch verhaltensauffällige Peers lässt folgende Hypothesen zu:

- Da einzelne verhaltensauffällige Schüler oft nicht als soziale Vorbilder in Klassen gelten, ist es eher unwahrscheinlich, dass sich prosoziale Schüler im Klassenverbund an ihrem Sozialverhalten orientieren.
- Die Freundschaft mit dissozialen Jugendlichen ist ein Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. Die Frage, inwieweit diese Freundschaften die Verhaltensauffälligkeiten verursachen oder eher deren Folge sind, bleibt aber weitgehend offen.
- Der Einbezug stabil prosozialer Teilnehmer in Interventionsgruppen und Buddysysteme mit moderat verhaltensauffälligen Kindern scheint auf die prosozialen Teilnehmer keinen oder nur geringen negativen Einfluss zu haben.
- Das Risiko einer negativen Beeinflussung besteht am ehesten im Jugendalter und ist unter anderem abhängig vom bereits bestehenden Aggressions- und Delinquenzniveau sowie dem Elterneinfluss.
- Konsequentes Einhalten von Regeln und Strukturen in Gruppen sowie ein enger Kontakt zwischen Eltern und Kind verringert das Risiko einer negativen Beeinflussung zwischen Peers.

Es wird deutlich, dass die empirischen Befunde oft noch Einzelergebnisse sind, die noch kein kohärentes Gesamtbild ergeben. Trotzdem soll versucht werden, die Hypothesen auf die Sorge, dass Verhaltensauffälligkeiten einiger Schüler das Sozialverhalten ihrer Mitschüler beeinflussen könnten, zu beziehen.

Die Erkenntnisse zum oft niedrigen sozialen Status von verhaltensauffälligen Kindern in Klassen beziehen sich auf die Position eines einzelnen Schülers in einer Gesamtgruppe. Hier scheint es eher unwahrscheinlich, dass die bestehenden sozialen Normen in einer Klasse von überwiegend prosozialen Schülern durch einzelne Kinder oder Jugendliche beeinflusst werden. Eine Studie von BROWN (1982) gibt allerdings erste Hinweise darauf, dass sich bei einer höheren Zahl verhaltensauffälliger Schüler (in der durchgeführten Studie 4-8 Kinder) in einer Klasse durchaus Tendenzen zu einem negativeren Klassenklima (z.B. geringere Kooperation und Motivation) beobachten lassen.

Auf einer individuellen Ebene liegt es auf der Hand, dass die Freundschaft mit einem dissozialen Schüler eher die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten begünstigt als jene mit einem prosozialen Schüler. Angesichts der in der Regel relativ geringen Zahl an stark verhaltensauffälligen Schülern in einer Klasse, ist jedoch davon auszugehen, dass prosoziale Schüler ein ausgewogenes Freundschaftsnetz mit unterschiedlichen Mitschülern aufbauen. Dies ermöglicht es ihnen, vor allem prosoziale Formen der sozialen Interaktion kennen zu lernen. Anders verhält es sich möglicherweise an Sonderschulen für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche, an denen Schüler mit prosozialen Verhaltensweisen meist in der Minderheit sind. Hier ist es durchaus vorstellbar, dass diese Schüler überwiegend Kontakt mit verhaltensauffälligen Schülern haben und dadurch wenig positive Vorbilder oder Gelegenheit zum Aufbau von Freundschaften mit prosozialen Kindern und Jugendlichen haben (z. B. REINKE & WALKER 2007).

Die Befunde zum Einbezug prosozialer Schüler in Sozialtrainings zeigen kaum eine negative Beeinflussung prosozialer Kinder. Allerdings sind dabei einige Einschränkungen zu beachten. So liegen bisher nur sehr wenige Studien zu dieser Frage vor, die sich zudem

meist auf Gruppen mit moderat und nicht hochaggressiven Teilnehmern beziehen. Zudem unterscheidet sich das Setting eines relativ kurzen, hoch strukturierten Sozialtrainings von dem des täglichen Unterrichts in einer großen Klasse (HEKTNER et al. 2003). Möglicherweise wurden in die diskutierten Untersuchungen auch vor allem stabil prosoziale Peers und nicht sozial labile Schüler einbezogen, die gegenüber einer Beeinflussung vulnerabler gewesen wären. Dennoch deuten die ersten Befunde darauf hin, dass das prosoziale Sozialverhalten vieler Kinder und Jugendlicher relativ stabil ist.

Wertvolle Hinweise bieten die Ergebnisse zu den individuellen Merkmalen, die den Peereinfluss moderieren. Hier wird deutlich, dass ein spürbarer Peereinfluss vor allem ab dem Alter von 10 Jahren zu erwarten ist. In der Grundschulzeit ist die Problematik also eher wenig ausgeprägt. Zu einem späteren Zeitpunkt scheint besonders die persönliche Ausgangslage der Schüler hinsichtlich ihrer bereits bestehenden aggressiven und delinquenten Tendenzen sowie die Beziehung zum Elternhaus entscheidend zu sein.

Hier stellt sich die Frage, wie ein Schulkonzept gestaltet sein sollte, um negativen Peereinfluss möglichst auszuschließen. Ein zentrales Forschungsergebnis ist, dass feste Sozialregeln und konsequent umgesetzte Folgen bei deren Übertretung negativen Peereinfluss vermindern können. Dies spricht für die Etablierung eines relativ engmaschigen Regelwerks, welches klassenübergreifend und für das ganze Schulgelände gilt. Viele private Sozialkontakte und Freundschaften ergeben sich eher in unstrukturierten Übergangs- und Pausensituationen als im Unterricht, so dass die Einhaltung dieses Regelwerks insbesondere in diesen Situationen berücksichtigt werden sollte. Da der Beziehung zwischen Kindern und Eltern eine besondere Rolle als protektiver Faktor gegenüber negativem Peereinfluss zukommt, sprechen die Ergebnisse auch für eine enge

Kooperation mit dem Jugendamt und einer engagierten Elternarbeit als wesentlichem Teil des Schulkonzepts.

Am Ende dieses Beitrags ist zu betonen, dass mit der Sorge einer negativen Beeinflussung von prosozialen Schülern nur eine Seite der Diskussion aufgegriffen wurde. Genauso berechtigt ist die Betrachtung der Chancen für verhaltensauffällige Schüler, die sich durch den Kontakt mit prosozialen Schülern ergeben. Hier deuten einige Untersuchungen darauf hin, dass die Integration in Gruppen prosozialer Schüler positive Entwicklungschancen bietet (Übersicht MÜLLER, in Vorbereitung).

Auch kann der oben berichtete niedrige Sozialstatus von verhaltensauffälligen Kindern in überwiegend prosozialen Klassen für die betroffenen Kinder sehr negative Auswirkungen haben. Soziale Ausgrenzung verstärkt meist das Problemverhalten und kann es in manchen Fällen sogar mitverursachen (z. B. PETERMANN et al. 2001; MILLER et al. 2002). Lehrkräften kommt hier die schwierige Aufgabe zu, einerseits die soziale Integration eines verhaltensauffälligen Schülers zu unterstützen und andererseits auf der Einhaltung von Regeln zu beharren. Eine Ausrichtung des Blicks auf positive Verhaltensweisen, die verstärkt und möglicherweise auch vor den Mitschülern hervorgehoben werden, könnte hier die Chance auf einen besseren Einbezug in die Klassengemeinschaft bieten. Die zitierten Befunde zum Buddy-System legen nahe, dass der Einbezug von älteren, stabil prosozialen Schülern als Ansprechpartner für erziehungsschwierige Schüler Erfolg verspricht und Peereinfluss hier positiv genutzt werden kann.

Die in der Einleitung skizzierte emotionale Diskussion auf Elternabenden und in Lehrerzimmern kann durch die hier dargestellten Ergebnisse möglicherweise etwas versachlicht werden. Es wurde deutlich, dass es sich beim Peereinfluss um einen komplexen Mechanismus handelt, bei dem einfache Lösungen und Vorstellun-

gen scheinbarer Gesetzmäßigkeiten zu kurz greifen. Vielmehr vollzieht sich Peereinfluss in einem Prozess verschiedener wirksamer Faktoren und beinhaltet für alle Beteiligten sowohl Chancen als auch Risiken. Die Ergebnisse der empirischen Forschung verbieten daher einfache Schlussfolgerungen, bei denen die Gefahr besteht, dass sie einseitig zu Lasten einzelner Schüler gehen.

Der geleistete Überblick macht beträchtlichen Forschungsbedarf deutlich. Die Wissenschaft ist gefragt, systematische Erhebungen zu der tatsächlichen gegenseitigen Beeinflussung von Schülern in Schulklassen durchzuführen. Noch relativ unklar ist bei diesen Prozessen auch die Bedeutung der Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel, materielle Ausstattung und Klassengröße in Schulen. Eine zentrale Rolle sollte auch die Erforschung geeigneter Unterrichtskonzepte zur Verhinderung von negativem Peereinfluss einnehmen.

Literatur

ALEXANDER, C., PIAZZA, M., MEKOS, D. & VALENTE, T. (2001): Peers, schools, and adolescence cigarette smoking. In: Journal of adolescent health, 29, 22-30

ANDREWS, J. A., TILDESLEY, E., HOPS, H. & LI, E. (2002): The influence of peers on young adult substance use. In: Health psychology, 21, 349-357

ARNOLD, M. E. & HUGHES, J. N. (1999): First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. In: Journal of school psychology, 97, 99-115

BLOOMQUIST, M. L. & SCHNELL, S. V. (2002): Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention. New York: Guilford press

BOIVIN, M. & VITARO, F. (1995): The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In: MCCORD, J. (Hrsg.): Coercion and punishment in long-term perspectives. New York: Cambridge University Press

BOSARI, B. & CAREY, K. B. (2001): Peer influences on college drinking: A review of the research. In: Journal of substance abuse, 13, 391-424

BROWN, W. (1982): Classroom climate: possible effects of special needs on the mainstream. In: Journal for special educators, 19, 20-27

CAIRNS, R. B., CAIRNS, B. D., NECKERMAN, H. J., GEST, S. D. & GARIÉPY, J. L. (1988): Social networks and aggressive behaviour: Peer support or peer rejection. In: Developmental psychology, 24, 815-823

CHO, H., HALLFORS, D. D. & SÁNCHEZ, V. (2005): Evaluation of a high school peer group intervention for at-risk youth. In: Journal of abnormal child psychology, 33, 363-374

CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. & PRESCOTT, S. (1977): The ecology of adolescent acticity and experience. In: Journal of youth and adolescence, 6, 281-294

DISHION, T. J., DODGE, K. A. & LANSFORD, J. E. (2007): A blueprint to minimize deviant peer influence in youth interventions and programs. In: DODGE, K. A., DISHION, T. J. & LANSFORD, J. E. (Hrsg.): Deviant peer influences in programs for youth. New York: Guilford press

DISHION, T. J., PATTERSON, G. R., STOOLMILLER, M. & SKINNER, M. L. (1991). Family, school, and behaviour antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. In: Developmental psychology, 27, 172-180

DOWSON, M. & MCINERNEY, D. M. (2001): Psychological parameters of student`s social and work avoidance goals: A qualitative investigation. In: Journal of educational psychology, 93, 35-42

ELLIOTT, D. S. & MENARD S. (1996): Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In: HAWKINS, J. D. (Hrsg.): Delinquency and crimes. Current theories. New York: Cambridge university press

GIFFORD-SMITH, M., DODGE, K. A., DISHION, T. J. & MCCORD, J. (2005): Peer influence in children and adolescents: crossing the bridge from developmental to intervention science. In: Journal of abnormal child psychology, 33, 255-265

HEKTNER J. M., AUGUST, G. J. & REALMUTO, G. M. (2000): Patterns and temporal changes in peer affiliation among aggressive and non-aggressive children participating in a summerschool program. In: Journal of clinical child psychology, 29, 603-614

HEKTNER, J. M., AUGUST, G. J. & REALMUTO, G. M. (2003): Effects of pairing aggressive and nonaggressive children in strategic peer affiliation. In: Journal of abnormal child psychology, 31, 399-412

HOFFMAN, J. P. (1993): Exploring the direct and indirect family effects of adolescent drug use. In: The journal of drug issues, 25, 535-557

HUBER, C. (2006): Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum

KANDEL, D. (1973): Adolescent Marijuana use. Role of parents and peers. In: Science, 181, 1067-1070

LANDAU, S., MILICH & DIENER, M. B. (1998): Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. In: Reading & writing quarterly, 14, 83-105

LAUCHT, M., ESSER, G. & SCHMIDT, M. H. (2001): Risiko- und Schutzfaktoren der frühkindlichen Entwicklung. Empirische Befunde. In: Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie, 26, 6-20

LITTLE, S. A. & GARBER, J. (1995): Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. In: Development and psychopathology, 7, 845-856

LOEBER, R. & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986): Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In: TONRY, M. & MORRIS, N. (Hrsg.): Crime and justice: an annual review of research. Chicago: University of Chicago press

MCELWAIN, N. L., OLSON, S. L. & VOLLING, B. L. (2002): Concurrent and longitudinal associations among preschool boys? Conflict management, disruptive behaviour, and peer rejection. In: Early education and development, 13, 245-263

MILLER, J. S., COIE, J. D., MAUMARY-GREMAUD, A. & BIERMAN, K. (2002): Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. In: Journal of abnormal child psychology, 30, 217-230

MÜLLER, C. (in Vorbereitung): Beeinflussen sich erziehungs-schwierige Schüler gegenseitig negativ? Mögliche Entwicklungs-chancen durch Integration in Gruppen prosozialer Kinder

OERTER, R. & DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: OERTER, M. & MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz

PAETSCH, J. J. & BETRAND, L. D. (1997): The relationship between peer, social and school factors, and delinquency among youth. In: Journal of school health, 67, 27-32

PATTERSON, G. R., REID, J. B. & DISHION, T. J. (1992): Antisocial boys. Eugene: Castalia publishing company

PETERMANN, F., DÖPFNER, M. & SCHMIDT, M. H. (2001): Aggressiv-dissoziale Störungen. Göttingen: Hogrefe

PRINSTEIN, M. J., BOERGERS, J. & SPIRITO, A. (2001): Adolescent`s and their friend`s health risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. In: Journal of pediatric psychology, 26, 287-298

PRINSTEIN, M. J. & WANG, S. S. (2005): False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friend`s deviant and health risk behaviours. In: Journal of abnormal psychology, 33, 293-306

PRINZ, R. J., BLECHMAN, E. A. & DUMAS, J. E. (1994): An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. In: Journal of clinical child psychology, 23, 193-203

REINKE, W. ;. & WALKER, H. M. (2007): Deviant peer effects in education. In: DODGE, K. A., DISHION, T. J. & LANSFORD, J. E. (Hrsg.) Deviant peer influences in programs for youth. New York: Guilford press

SNYDER, J., HORSCH, E. & CHILDS, J. (1997): Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of behavior. In: Journal of clinical child psychology, 26, 145-156

VITARO, F., TREMBLAY, R. E., KERR, M., PAGANI, L. & BUKOWSKI, W. M. (1997): Disruptiveness, friend`s characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. In: Child development, 68, 676-689

VITARO, F., BRENDGEN, M., PAGANI, L., TREMBLAY, R. E. & MCDUFF, P. (1999): Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. In: Development and psychopathology, 11, 287-304

WAAS, G. A. & GRACZYK, P. A. (1999): Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group. Child study journal, 29, 291-306

WENTZEL. K. R. & MCNAMARA, C. C. (1999): Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. In: Journal of early adolescence, 19, 114-125

WENTZEL K. B., BARRY, A. M. & CALDWELL, K. A. (2004): Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. In: Journal of educational psychology, 96, 195-203

WERNER, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: SHONKOFF, J. P. (Hrsg.) Handbook of early childhood intervention (2. Aufl.). New York: Cambridge University Press

WOOD, J. J., COWAN, P. A. & BAKER, B. L. (2002): Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. In: Journal of genetic psychology, 163, 72-88

Über den Autor:

Dr. Christoph Müller
Studium Lehramt für Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Geistigbehinderten- und Erziehungsschwierigenpädagogik, Promotion in Heilpädagogischer Psychologie an der Universität Köln, derzeit als Lehramtsanwärter tätig an einer Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Kontakt:
E-Mail: c.m.mueller@gmx.net

Zu zitieren als:
MÜLLER, Christoph: Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. In: Heilpädagogik online 02/08, 66-84
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Annette Textor

„Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf." Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt

Theoretisch spricht einiges gegen die Beschulung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Förderschulen; die Forschungslage hierzu ist jedoch recht dünn. In dem Forschungsprojekt „emsoz" wurde daher der Frage nachgegangen, wie die Förderung dieser Schüler optimalerweise gestaltet werden kann. Festzustellen ist, dass sich das Klassenklima in den untersuchten Klassen positiv entwickelt und dass die in verschiedenen Studien zum Grundschulunterricht festgestellten Merkmale guten Unterrichts – Binnendifferenzierung, dosierte Mitentscheidungsmöglichkeiten, kooperative Lernformen und ein akzeptierender, empathischer und aufmerksamer Umgangsstil, der mit transparenten Verhaltensanforderungen verknüpft wird – auch für das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung günstig sind.

Schlüsselwörter: ***Emotionale und soziale Entwicklung, Verhaltensauffälligkeiten, Unterrichtsstörungen, Binnendifferenzierung, Sozialform, Klassenklima, Unterrichtsforschung, Gemeinsamer Unterricht, Integrationspädagogik***

There are many reasons why students with emotional and behavioural difficulties should receive an inclusive education in mainstream schools. Yet, there are not many studies about mainstream education for this group of students. In a recent empirical study ("emsoz"), it was examined how inclusive education with students with emotional and behavioural difficulties can be improved. The results suggest that the social relations between the students in the classes developed positively. Furthermore, teachers should adapt the difficulty of the tasks to the skills of the students and integrate elements of open education and cooperative settings in order to increase the time on task for the students with emotional and behavioural difficulties. Furthermore, they

should communicate acceptance and empathy, but also withitness and transparent rules towards behaviour.

Keywords: ***emotional and behavioural difficulties, behaviour problems, adaptive instructions and tasks, peer-cooperation, teamteaching, social relations, inclusive education, mainstreaming, special educational needs***

In diesem Artikel soll anhand einiger Ergebnisse aus dem Projekt „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung/ Qualitätsentwicklung" („emsoz", vgl. Kap. 3.1) der Frage nachgegangen werden, wie die integrative Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung[9] optimalerweise gestaltet werden kann. Zunächst wird kurz zusammengefasst, welche theoretischen Grundlagen für die Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung herangezogen werden können, und es wird ein Überblick auf die Forschungsergebnisse gegeben, auf die zurückgegriffen werden kann. In zwei weiteren Abschnitten werden das Projekt „emsoz" und einige Ergebnisse dieses Projektes vorgestellt.

1. Theoretischer Hintergrund

Um die Notwendigkeit des Gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu begründen, werden häufig die sozial-kognitive Lerntheorie, insbesondere das Lernen am Modell, und der Etikettierungsansatz herangezogen (vgl. PÜTZ/ TEXTOR im Druck).

Die *sozial-kognitive Lerntheorie* (vgl. BANDURA 1977) geht davon aus, dass der Erwerb relativ komplexer Verhaltensweisen wie z.B. des sozialen, emotionalen und sprachlichen Verhaltens durch die

[9] Seit 1994 wird der Begriff „Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" von der KMK empfohlen (vgl. KMK 1994, 28 ff.; KMK 2000, 343); daneben werden in der Literatur auch die Begriffe „Schüler mit Verhaltensstörungen" oder „Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten" empfohlen. In diesem Artikel wird der in den KMK-Richtlinien empfohlene Begriff verwendet, um zu verdeutlichen, dass Kinder mit einem offiziell festgestellten Förderschwerpunkt gemeint sind (vgl. TEXTOR 2007, 13 ff.).

Imitation von Verhaltensmodellen erklärt werden kann (vgl. TAUSCH/ TAUSCH 1998, 32; WENDER 1999, 92). Im schulischen Kontext ist dabei zu beachten, dass Schüler nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von ihren Mitschülern lernen. Werden Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung jedoch in Förderschulen unterrichtet, nehmen sie in ihren Mitschülern überwiegend Verhaltensmodelle wahr, die ähnlich problembelastete Verhaltensweisen zeigen wie sie selbst und von denen sie daher nur sehr bedingt sozial kompetente Verhaltensweisen oder ein produktives Arbeitsverhalten lernen können[10] (vgl. BACH 1989, 249f.; SCHÖLER 1999, 41).

Der *Etikettierungsansatz* (Labeling Approach) geht davon aus, dass abweichendes Verhalten bzw. eine Identität als „Abweichler" erst in der Interaktion durch Zuschreibung entsteht und dann in Folge dieser Zuschreibung verstärkt abweichendes Verhalten gezeigt wird (GOFFMAN 1975, TILLMANN 1996). Dies gilt in besonderem Maße für die Zuschreibung von „Verhaltensauffälligkeit", denn diese Zuschreibung impliziert, dass die Schüler ein Verhalten zeigen, das von institutionalisierten Verhaltenserwartungen abweicht und sich qualitativ und quantitativ von als „normal" akzeptiertem abweichendem Verhalten unterscheidet (vgl. MYSCHKER 2002, 44; OPP/ UNGER 2003, 55; TEXTOR 2007, 18ff.). Entsprechend wird die Förderschule von betroffenen Kindern als Ort der Beschämung erlebt und als zu verschweigendes Stigma identifiziert (vgl. SCHUMANN 2007). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass eine ähnliche Stigmatisierung auch im Gemeinsamen Unterricht stattfinden kann, wenn der Förderstatus innerhalb der Klasse (oder gegenüber den Eltern

[10] Dies bedeutet nicht, dass davon ausgegangen wird, dass Schüler an Förderschulen nicht auch sozial kompetentes Verhalten zeigen oder zielführend im Unterricht mitarbeiten. Es wird aber davon ausgegangen, dass Schüler, die verstärkt ein solches Verhalten zeigen, wieder zurückgeschult werden, sodass der Anteil von Schülern, die ein solches Verhalten in höherem Ausmaß zeigen, an Förderschulen gering sein dürfte.

anderer Kinder) publik gemacht und womöglich des Öfteren betont wird.

Befürworter einer Beschulung in Förderschulen ziehen demgegenüber häufig die *Bezugsgruppentheorie* (auch Big-Fish-Little-Pond-Effekt) heran. Dieser Theorie zufolge schätzen Personen ihre Leistungen nicht absolut ein, sondern im Vergleich mit einer relevanten Bezugsgruppe. Im schulischen Kontext wird davon ausgegangen, dass die Klasse diese Bezugsgruppe bildet (vgl. SCHÜMER 2004; RHEINBERG/ ENSTRUP 1977; WOCKEN 1983). Zu vermuten ist, dass der Bezugsgruppeneffekt auch auf das soziale Selbstkonzept übertragbar ist: Dann würde ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Lerngruppen, in denen sich alle Schüler irgendwie „abweichend" verhalten und jeder seine eigenen Probleme mit dem schulischen Alltag hat, ein günstigeres soziales Selbstkonzept ausbilden als in Lerngruppen, die hinsichtlich des Sozial- und Arbeitsverhaltens heterogener sind[11].
Fraglich ist allerdings, was schwerer wiegt: Die Entlastung des sozialen Selbstkonzeptes durch die Homogenisierung der Lerngruppe oder die negative Etikettierung, die mit dem Förderschulbesuch verbunden ist. Dies ist empirisch bisher nicht geklärt.

2. Forschungsstand

Zu der Frage, welcher Förderort (Förderschule oder Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule) für die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung günstiger ist, gibt es bisher keine größeren vergleichenden Studien. Es gibt aber im deutschsprachigen Raum mehrere Studien, die diese Frage für den Förderschwerpunkt Lernen bearbeiten. Diese Studien

[11] Für den Hinweis, dass der Bezugsgruppeneffekt durchaus auch auf soziales Verhalten angewendet werden kann, möchte ich an dieser Stelle Hans WOCKEN danken.

kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass die *schulischen Leistungen* der Schüler im Gemeinsamen Unterricht besser sind als die Schulleistungen von Schülern mit ähnlichen kognitiven Grundvoraussetzungen, die eine Förderschule besuchen (vgl. TENT u.a. 1991; HAEBERLIN 2002). Eine Studie aus Norwegen, für die 11-17-jährige Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sechs Jahre lang begleitet wurden, kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass der Gemeinsame Unterricht erfolgreicher ist als der Unterricht in speziellen Förderklassen – spezielle Schulen für diese Kinder gibt es in Norwegen nicht (vgl. MYKLEBUST 2006). Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum mit Schülern unterschiedlichen Alters kommen zu dem gleichen Ergebnis (vgl. NEWMAN 2006). Abgesehen davon, dass nicht immer eindeutig ist, welche Schüler genau gemeint sind, wenn über „Students with special educational needs" geschrieben wird, ist allerdings fraglich, ob diese Studien auf das deutsche, in hohem Maße bereits in der Grundschule selektive Schulsystem übertragbar sind.

Hinsichtlich *emotionaler Variablen* ist die Forschungslage dagegen weniger eindeutig: Ältere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass das Begabungskonzept von Förderschülern günstiger ist und diese weniger Prüfungsangst haben als ähnlich intelligente Grund- und Hauptschüler (vgl. RHEINBERG/ ENSTRUP 1977). Dies wird mit dem Bezugsgruppeneffekt erklärt. TENT u.a. (1991) kommen dagegen zu dem Ergebnis, dass das günstigere Selbstkonzept, das auch in ihrer Untersuchung festgestellt wird, ausschließlich auf das günstigere Notenniveau an der Förderschule zurückzuführen ist. Der positive Effekt des Förderschulbesuchs auf die Prüfungsangst wird in dieser Studie als einziger positiver Effekt des Förderschulbesuchs festgestellt. SCHUMANN (2007) hat dagegen untersucht, inwieweit Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich dafür schä-

men, eine Förderschule zu besuchen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass es Förderschülern durchaus bewusst ist, dass ihre Schulform gesellschaftlich schlecht angesehen ist; die Schüler verschweigen häufig im Bekanntenkreis den Besuch einer Förderschule bzw. wägen sehr sorgfältig ab, wem sie davon erzählen[12]. Insgesamt lässt die Forschungslage zur Auswirkung des Förderschulbesuchs auf verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts darauf schließen, dass der Förderschulbesuch zumindest für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine ambivalente Wirkung auf das leistungsbezogene Selbstkonzept zeigt: Einerseits vergleichen sich die Schüler mit ihrer Vergleichsgruppe und schätzen ihre eigenen Fähigkeiten als besser ein (vgl. TENT u.a. 1991), andererseits ist ihnen aber durchaus bewusst, dass ihre Schulleistungen im gesellschaftlichen Kontext nicht anerkannt sind (vgl. SCHUMANN 2007). Zu vermuten ist, dass dies auch auf Aspekte des sozialen Selbstkonzepts bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übertragbar ist.

Umgekehrt scheint auch schon ein relativ geringes Maß an integrierter sonderpädagogischer Förderung wirksam zu sein: In einer Evaluationsstudie zur Arbeit von Beratungslehrern in Österreich (GASTEIGER-KLICPERA/ KLICPERA 1998) werden Schüler, die für eine Stunde pro Woche eine Förderung durch Beratungslehrer erhalten, mit Schülern verglichen, die nach Einschätzung der Klassenlehrer ebenfalls Förderbedarf hätten, aber keine spezielle Förderung bekommen. Die Schüler, die eine spezielle Förderung erhalten, werden zunehmend weniger von den Mitschülern als aggressiv oder als Opfer genannt; diese Entwicklung verläuft deutlich günstiger als in der Vergleichsgruppe. Der Fördererfolg wird sowohl von

[12] Beide Strategien können im Rahmen des Etikettierungsansatzes als Formen des Stigma-Managements (vgl. GOFFMAN 1975) interpretiert werden.

den Beratungslehrkräften als auch von den Klassenlehrkräften positiv eingeschätzt (vgl. GASTEIGER-KLICPERA/ KLICPERA 1998).

Das *Schülerverhalten* in Klassen mit gemeinsamem Unterricht unterscheidet sich insgesamt nicht von dem in Klassen ohne gemeinsamen Unterricht: Die Häufigkeit sehr aufmerksamen bzw. aufmerksamen Arbeitens liegt, ähnlich wie in anderen Studien (HELMKE/ RENKL 1993) auch, zwischen 73% und 89%. Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt arbeiten dagegen in etwas mehr als der Hälfte der Zeit beständig, ähnlich wie die einzeln beobachteten Schüler ohne Förderschwerpunkt in den Parallelklassen (vgl. DUMKE/ MERGENSCHRÖER 1991, 161 ff.). Die beiden in dieser Untersuchung beobachteten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigen allerdings deutlich häufiger „expressives Verhalten", z.B. Dazwischenrufen oder Umherlaufen, als andere Schüler. Auch Rückzugsverhalten (z.B. träumen) wird bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung deutlich häufiger beobachtet als bei anderen Schülern (vgl. DUMKE/ MERGENSCHRÖER 1991, 173 ff.).

Auch zur Unterrichtsgestaltung in Integrationsklassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt es bisher nur relativ wenig Forschung; daher wird im Folgenden auf Studien zum gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zurückgegriffen. Die meisten dieser Studien wurden in Grundschulen durchgeführt. Aus diesen Studien ergeben sich einige besondere Merkmale der Unterrichtsgestaltung in Klassen mit gemeinsamem Unterricht:

- *Offene Unterrichtsformen und Binnendifferenzierung* werden in Integrationsklassen deutlich häufiger eingesetzt als in Klassen ohne Integration. DUMKE u.a. (1991, 113ff.) stellen dies

zwar nur für die Grundschulen fest, FEYERER (1998, 161ff.) stellt aber in seiner Befragung von österreichischen Hauptschülern fest, dass auch hier geöffnete Unterrichtsformen und Binnendifferenzierung von sehr viel mehr Integrationsklassenschülern als Bestandteil des Unterrichts angegeben werden als von Parallelklassenschülern. Die Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler in geöffneten Unterrichtsformen können sich dabei als sehr unterschiedlich erweisen: Das Spektrum reicht von festgelegten Aufgaben, bei deren Bearbeitung die Schüler lediglich die Reihenfolge auswählen dürfen, bis zu Unterrichtsstunden, in denen die Schüler sowohl den Inhalt als auch die Mittel ihrer Arbeit selbst bestimmen können (vgl. DUMKE u.a. 1991, 158f.).

- Hinsichtlich der *Sozialformen* unterscheiden sich Klassen mit gemeinsamem Unterricht nicht von Parallelklassen; die häufigsten Sozialformen sind der Klassenunterricht und die Einzelarbeit. Partner- und Gruppenarbeit können deutlich seltener beobachtet werden (vgl. DUMKE u.a. 1991, 117f.).
- Der Anteil der Unterrichtszeit, in der zwei Lehrkräfte anwesend sind, ist je nach Integrationsmodell sehr unterschiedlich, sie variiert zwischen 30% in der Einzelintegration und 75% im Integrationsklassenmodell der Gesamtschule. Dabei bleiben die Lehrkräfte umso häufiger gemeinsam im Unterrichtsraum, desto mehr Unterrichtsstunden sie gemeinsam in der Klasse haben. Weiterhin wird festgestellt, dass häufiger an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet wird, wenn beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben (vgl. DUMKE u.a. 1991, 144 ff.).
- Auch hinsichtlich der *Häufigkeit disziplinierenden Verhaltens* der Lehrkraft sind die Unterschiede zwischen Integrations- und Parallelklassen nicht signifikant. Wenn diszipliniert wird,

wird fast immer an die Einsicht appelliert (vgl. DUMKE u.a. 1991, 140ff.).

- Die verschiedenen Merkmale eines erfolgreichen Klassenmanagements (insbesondere Präsenz, Zeitnutzung, Gruppenaktivierung) korrelieren sowohl mit dem Verhalten von Schülern, die als „emotional gestört" klassifiziert wurden, als auch mit dem der Mitschüler ähnlich stark (vgl. KOUNIN 1976[13], 85). Daraus wird abgeleitet, dass für beide Gruppen von Kindern dieselben Strategien erfolgreich sind. Diese Studie weist im Übrigen auch darauf hin, dass für den Umgang mit Unterrichtsstörungen nicht die Art der jeweiligen Sanktionen, sondern die Prävention von Störungen entscheidend ist (vgl. auch RHEINBERG/ HOSS 1979).

Festgestellt werden kann somit, dass Studien, in denen der Erfolg des gemeinsamen Unterrichts speziell für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Vergleich zum Unterricht in Förderschulen oder -klassen untersucht wird, bisher – auch international – nicht vorliegen. Auch Studien zur Gestaltung von integrativem Unterricht mit diesem Förderschwerpunkt gibt es bisher nur in geringem Maße. Aufgrund der spezifischen Charakteristika des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung ist fraglich, inwiefern die Studien zum integrativen Unterricht aus anderen Förderschwerpunkten übertragbar sind.

[13] Diese Studie ist zwar schon relativ alt, aber die Merkmale einer günstigen Klassenführung, die bei KOUNIN gefunden wurden, werden auch heute noch als Bestandteil des Lehrerverhaltens erfasst und zeigen auch in neueren Studien einen klaren Zusammenhang zu Schülerverhalten (HELMKE/ RENKL 1993) oder zur Schulleistung (HELMKE/ WEINERT 1997).

3. Projekt emsoz

3.1 Fragestellung und Projektdesign

In dem Projekt „emotionale und soziale Entwicklung/ Qualitätsentwicklung" („emsoz"), das von 2001-2004 an unter der Leitung von Prof. Dr. Ulf PREUSS-LAUSITZ (TU Berlin) und Prof. Dr. Karl-Heinz ARNOLD (Universität Hildesheim) durchgeführt wurde (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005a), wird die Frage untersucht, wie Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule optimalerweise gefördert werden können. Zu diesem Zweck werden Fragestellungen auf vier Ebenen untersucht:

1. Merkmale der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung,
2. Merkmale der Klassen- und Unterrichtssituation,
3. Merkmale der Planung und Evaluation der sonderpädagogischen Förderung und
4. Merkmale der Schulsituation, insbesondere des Schullebens.

In diesem Artikel wird der Schwerpunkt auf die Merkmale der Unterrichts- und Klassensituation gelegt.

Das Forschungsprojekt war insgesamt auf drei Jahre angelegt; die Schülerinnen und Schüler wurden von der ersten bis zur dritten sowie von der vierten bis zur sechsten Klasse begleitet. Betrachtet man die Ergebnisse im Querschnitt, erhält man auf diese Weise Daten zur gesamten Berliner Grundschulzeit; im Längsschnitt können zumindest mittelfristige Entwicklungen über drei Jahre verfolgt werden. Während dieser Zeit wird die Aktenlage analysiert, die unterschiedlichen Beteiligten werden mit halbstandardisierten Interviews und mit standardisierten Fragebögen befragt, außerdem wird der Unterricht beobachtet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf des Projekts

Schuljahr 2001/02	*Schuljahr 2002/03*	*Schuljahr 2003/04*
Analyse der Fördergutachten, Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte
Gruppendiskussion mit Förderlehrkräften	Gruppendiskussion mit Klassenlehrkräften	Gruppendiskussion mit Förder- und Klassenlehrkräften
Befragung der Klassen, Soziogramme	Befragung der Klassen, Soziogramme	Befragung der Klassen, Soziogramme
Befragung von ● Schülern mit emsoz ● Klassenlehrkräften ● Förderlehrkräften ● Eltern ● Schulleitungen	systematische Unterrichtsbeobachtung	Befragung von ● Schülern mit emsoz ● Klassenlehrkräften ● Förderlehrkräften

Anmerkung: „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" wird hier aus Platzgründen mit „emsoz" abgekürzt.

In das Projekt wurden alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus zwei innerstädtischen Berliner Ortsteilen einbezogen, die dort im Schuljahr 2001/02 die erste oder vierte Klasse einer Grundschule besuchten, sowie die Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt, die im Laufe des Projekts, d.h. bis Herbst 2003, in den entsprechenden Jahrgangsstufen hinzukamen. Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt stehen in Berlin bis zu vier Stunden sonderpädagogische Förderung pro Woche für individuelle Förderung zu (vgl. HEYER 1998, 165). Das Budget für die sonderpädagogische Förderung ist allerdings limitiert, sodass real auch weniger Stunden pro Schüler zur Verfügung stehen können. Wie diese Stunden genutzt werden, können die Schulen selbstständig entscheiden. Da in Berlin auf die Einrichtung von Förderschulen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verzichtet wurde,

werden dort fast alle Schüler mit diesem Förderschwerpunkt im entsprechenden Alter (ca. 90%; vgl. TEXTOR 2007, 127 ff.) in Grundschulen unterrichtet.

Die Erhebungen wurden durch vier Sonderpädagoginnen und einen Schulpsychologen durchgeführt, die jeweils mit einem Teil ihrer Stundenzahl für die Mitarbeit in diesem Forschungsprojekt freigestellt waren. Da die Sonderpädagoginnen außerhalb des Forschungsprojektes als Ambulanzlehrerinnen[14] in den entsprechenden Bezirken arbeiten, waren sie in einem Teil der Schulen bereits bekannt und haben auch nach dem offiziellen Ende der Erhebungen noch Kontakte zu einigen der untersuchten Schulen.

3.2 Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen

Für die Beschreibung des Unterrichtsgeschehens wurden insgesamt 82 Unterrichtsstunden in 22 unterschiedlichen Klassen beobachtet. Die Schüler waren in der zweiten oder fünften Jahrgangsstufe. Zur Protokollierung der Beobachtungen wurde ein strukturierter Beobachtungsbogen eingesetzt (TEXTOR 2007, 305 ff.). Beobachtet wurden

- die *didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte*, d.h. Unterrichtsform, Sozialform, Binnendifferenzierung und Wahlmöglichkeiten für die Schüler;
- die *Art der sonderpädagogischen Förderung* in doppelt besetzten Unterrichtsstunden;
- das *Klassen- und Konfliktmanagement* der Klassenlehrkräfte, d.h. Klarheit und Strukturiertheit, Zeitnutzung, Aufmerksam-

[14] Ambulanzlehrkräfte sind Sonderpädagogen, die zwar ihren Dienstort in einem Förderzentrum haben, aber in der Integration von Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt werden. Ihre Aufgabe besteht weniger in der konkreten Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, sondern eher in der Beratung von Grundschullehrkräften, beispielsweise bei der Planung der Förderung. Außerdem sind sie für die Erstellung der Fördergutachten verantwortlich (vgl. TEXTOR 2007, 126f.).

keit hinsichtlich des Lernverhaltens der Schüler und der Umgangsstil der Lehrkräfte mit allen Schülern und

- das *Verhalten* der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht.
- Die *Akzeptanz bei den übrigen Schülern*, insbesondere im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Konflikte, an denen die Förderkinder beteiligt sind, wurde ebenfalls beobachtet. Um die Integration der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in die Klasse zu beurteilen, werden außerdem die Ergebnisse der soziometrischen Befragungen (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005b) herangezogen.

Die Beobachtungskategorien sind weitgehend operationalisiert und werden in einem fünf-Minuten-Raster angekreuzt (vgl. Abb. 1). Zum Teil konnten mehrere Kategorien gleichzeitig angekreuzt werden, dies wurde dann entsprechend kombiniert codiert. Für die meisten Variablen wurden nachträglich Kategorien im Auswertungsprozess zusammengefasst. Außerdem gibt es Platz für freie Aufzeichnungen von Beobachtungen, die nicht in die vorgegebenen Kategorien eingeordnet werden können.

Zeit in Minuten	5‘	10‘	15‘	20‘	25‘	30‘	35‘	40‘	45‘
Differenzierung									
keine Differenzierung	X	X						X	X
Lerngegenstand									
Medien / Material			X	X	X	X	X		
Sozialform									
Anforderungsniveau			X	X	X	X	X		
Aufgabenmenge									

Abbildung 1: Beobachtungsprotokoll mit Beispiel (Ausschnitt; aus: TEXTOR 2007, 305)

Insgesamt wurden 82 Unterrichtsstunden in 22 unterschiedlichen Klassen beobachtet. Um einerseits mehr unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte setzen zu können, andererseits aber auch

einen Anhaltspunkt für die Reliabilität der Beobachtungen zu erhalten, beobachteten jeweils zwei Beobachter gemeinsam den Unterricht. Die Beobachter wurden eigens für die Unterrichtsbeobachtungen geschult. Die Beobachterübereinstimmung beträgt in den Dimensionen, die von beiden Beobachtern beobachtet wurden (didaktische Entscheidungen und sonderpädagogische Förderung) insgesamt 81,5% und kann damit als zufriedenstellend beurteilt werden.

4. Ergebnisse zur Klassen- und Unterrichtssituation

4.1 Merkmale der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Insgesamt werden 65 Grundschüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung befragt. Der überwiegende Teil dieser Schüler (87%) sind Jungen. Von den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben je nach Ortsteil 31% bzw. 42% einen Migrationshintergrund[15], unter den übrigen Schülern dieser Klassen sind dies 45% bzw. 66% (vgl. TEXTOR 2005, 82 ff.). Im Vergleich zu ihren Mitschülern haben somit *weniger* Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einen Migrationshintergrund.

Die Mobilität ist relativ hoch (vgl. Tabelle 2), daher konnten nur 18 Schüler tatsächlich über die gesamte Projektlaufzeit hinweg begleitet werden. Insgesamt 34 Schüler kommen während der Projektlaufzeit hinzu; 18 Schüler entfallen aus der Stichprobe – davon drei noch in demselben Schuljahr, in dem sie hinzukommen[16]. Der Wegfall der Schüler aus der Stichprobe ist zum überwiegenden Teil durch eine Änderung des Förderschwerpunktes (fünf Schüler), eine

[15] Als Indikator für den Migrationshintergrund wird die Herkunftssprache herangezogen: Die Schüler wurden gefragt, welche Sprache sie zu Hause sprechen. Geben sie „Deutsch und ...“ oder „Nur ...“ an, wird ein Migrationshintergrund angenommen.
[16] Diese drei Fälle betreffen sämtlich die Überweisung in eine Sondereinrichtung. Sie werden in Tabelle 2 nicht berücksichtigt.

Überweisungen in eine Sondereinrichtung der Jugendhilfe (fünf Schüler) oder durch Umzüge (vier Schüler) bedingt; ein Schüler wechselt aus anderen Gründen die Schule. Zwei Schüler werden nicht versetzt, bleiben aber an ihrer Schule. Nur in einem Fall kann der Förderstatus aufgehoben werden. Die Schüler, die in der zweiten und dritten Klassenstufe hinzukommen, sind überwiegend Schüler, die bereits in der Klasse sind, aber erst später auffällig werden (vgl. TEXTOR 2005).

Tabelle 2: Mobilität der Stichprobe

Klassenstufe	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Schüler seit dem 1. Projektjahr	11	9	8	20	11	10
Schüler seit dem 2. Projektjahr		14	11		0	0
Schüler seit dem 3. Projektjahr			16		0	1
Summe der Schüler	11	23	35	20	11	11
Anzahl der Klassen	8	16	25	12	8	9

Um zu erfahren, was Lehrkräfte unter „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung" verstehen, wurden unter anderem die in den Fördergutachten enthaltenen Diagnosen mit einem Analyseschema kategorisiert, das auf gängigen Klassifikationsschemata (z.B. ICD-10) basiert (vgl. ARNOLD u.a. 2005). In 15 der 53 Gutachten wird neben einer Erstdiagnose explizit eine zweite Störung in einem anderen Bereich beschrieben (Zweitdiagnose). Die häufigste Diagnose ist ADHS, diese wird in mehr als der Hälfte der Fälle berichtet (30 Mal). Außerdem werden Störungen des Sozialverhaltens relativ häufig diagnostiziert (16 Mal, davon 7 Mal als Zweitdiagnose). Überraschend ist, dass jeweils einmal auch Lernbehinderungen und Sprachstörungen als Erstdiagnose gestellt wurden. Laut mündlicher Auskunft der für das Projekt freigestellten Sonderpädagoginnen werden solche Diskrepanzen zwischen Diagnose und Förderstatus in Einzelfällen bewusst hingenommen, wenn die Eltern einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen we-

gen der ungünstigeren Schulabschlussmöglichkeiten nicht zustimmen würden. So soll erreicht werden, dass das Kind trotz des Widerstandes der Eltern sonderpädagogische Förderung bekommt. Zumindest von dem Schüler, bei dem eine Lernbehinderung diagnostiziert wurde, ist bekannt, dass der Förderschwerpunkt noch während der Projektlaufzeit entsprechend geändert wurde.

Entsprechend der Diagnose im Fördergutachten werden die meisten der untersuchten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch von ihren Lehrkräften als auffällig eingeschätzt[17]: Von 43 Schülern, von denen diesbezüglich Daten vorliegen, werden nur vier als „unauffällig" eingeschätzt (9%). Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (11 Schüler bzw. 26%) treten nur geringfügig öfter auf als internalisierende (7 Schüler bzw. 16%). Die meisten Schüler werden in beiden Bereichen als problematisch eingestuft (21 Schüler bzw. 49%). Außerdem wurden die Klassenlehrkräfte dazu befragt, ob die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Psychopharmaka und Psychotherapie bekommen (vgl. LEVIN 2005). Neun der 32 Schüler, zu denen diesbezüglich Daten vorliegen, werden Psychopharmaka verabreicht (28%). Einer dieser Schüler bekommt Neuroleptika, die übrigen acht bekommen Stimulanzien wie beispielsweise Ritalin. Sechs dieser 32 Kinder werden psychotherapeutisch behandelt (19%), überwiegend handelt es sich hier um Verhaltenstherapien.

4.2 Merkmale der Klassen- und Unterrichtssituation

In die Unterrichtsbeobachtungen fließen Beobachtungen aus 81 Unterrichtsstunden ein, 28 dieser Stunden sind mit zwei Lehrkräften besetzt. Obwohl die Beobachter den Auftrag hatten, pro Klasse möglichst zwei, mindestens aber eine doppelt besetzte Unterrichts-

[17] Die Lehrereinschätzung wurde mit dem TRF (Teachers Report Form, vgl. LEVIN/ARNOLD 2005a, 134 ff.), einem standardisierten Fragebogen, erhoben.

stunde zu beobachten, verteilen sich die tatsächlich beobachteten doppelt besetzten Unterrichtsstunden auf nur 14 der 22 Klassen; zu zwei weiteren Klassen liegen Angaben zur Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft vor. Nur eine der insgesamt 16 unterstützenden Lehrkräfte, zu denen Daten vorliegen, ist eine Sonderpädagogin, wenn auch mit anderen Fachrichtungen. Fünf Grundschullehrkräfte und die Sonderpädagogin geben an, Fortbildungen für die Förderung im emotionalen und sozialen Bereich besucht zu haben. Von der Hälfte der Lehrkräfte (acht Lehrkräften) ist bekannt, dass sie keine solche Weiterbildung besucht haben. Die Qualifikation zweier unterstützender Lehrkräfte, die im Unterricht beobachtet wurden, ist nicht bekannt. Dass für sechs Klassen weder Angaben der Lehrkräfte zu den unterstützenden Lehrkräften vorliegen, noch doppelt besetzte Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten, lässt vermuten, dass in diesen Klassen die Förderstunden anderweitig verwendet werden.

Das *Verhalten der Schüler* mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht ist in insgesamt 46% der beobachteten Unterrichtszeit erkennbar aufgabenbezogen; in 32% der beobachteten Zeit ist es nicht erkennbar aufgabenbezogen, aber ruhig und in 22% der Zeit ist es unruhig. Eine allgemeingültige Aufmerksamkeitskurve während der Unterrichtsstunde kann nicht festgestellt werden: Zwar nimmt im Durchschnitt die Aufmerksamkeit der Schüler im Laufe der Unterrichtsstunde ab, und nicht aufgabenbezogenes, aber ruhiges Verhalten nimmt zu. Unruhiges Verhalten entsteht verstärkt in der Stundenmitte. Der Zusammenhang zwischen dem Schülerverhalten und dem Zeitpunkt während der Unterrichtsstunde ist jedoch nicht signifikant, so dass davon ausgegangen kann, dass die individuellen Unterschiede zwi-

schen den Kindern bzw. den einzelnen Unterrichtsstunden deutlich überwiegen.

Beobachtet wurde außerdem, wie sich *die Mitschüler verhalten*, wenn sie im Unterricht durch Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beim Arbeiten gestört werden. Die Mitschüler reagieren in etwa der Hälfte der beobachteten Situationen prosozial: Sie versuchen, die Schüler mit Förderschwerpunkt wieder in den Unterrichtsablauf zu integrieren (35 %) oder sie ignorieren ihr Verhalten (17 %). In fast einem Drittel (30 %) der Situationen beteiligen sie sich an den störenden Aktionen. Seltener werden die Störer beschimpft (11 %) oder provoziert (5 %); körperliche Aggressionen werden nicht beobachtet. Nur sehr selten beschweren sich die Mitschüler bei der Lehrkraft (3 %).

Das *Klassenklima*, das im Unterschied zur Unterrichtsgestaltung jährlich erfasst wurde und für dessen Erfassung jeweils alle Schülerinnen und Schüler der in die Untersuchung einbezogenen Klassen befragt wurden, verbessert sich im Durchschnitt sowohl von der 1. bis zur 3. als auch von der 4. bis zur 6. Klasse (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005b). Die *informelle Position der Schüler* mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist zwar oft ungünstig, verbessert sich aber bei den meisten Schülern im Laufe der drei Schuljahre. Zu beachten ist jedoch auch, dass die Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung meist einen relativ ungünstigen Sympathiestatus haben, dieser liegt im Durchschnitt deutlich unter den Klassendurchschnitten. Relativiert man den Sympathiestatus der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung am Klassendurchschnitt anhand der von PETILLON (1980) vorgeschlagenen Formel, ist festzustellen, dass ein Drittel der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Außenseiterposition hat und diese auch behält. Die übrigen sind meist den von PETIL-

LON (1980) so genannten „Unauffälligen" bzw. „Unbeachteten" zuzuordnen.
Trotz des durchschnittlich recht ungünstigen Sympathiestatus gibt bis einschließlich zur 4. Klasse jeweils mehr als die Hälfte der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an, sich in der Klasse immer oder oft wohl zu fühlen. Ab der fünften Klasse wird dieser Wert niedriger und der Anteil der Kinder, die sich selten oder nie in ihrer Klasse wohl fühlen, steigt. Dies könnte eine Folge des zunehmenden Leistungsdrucks sein, der durch den bevorstehenden Übergang in die weiterführenden Schulen (in Berlin nach der 6. Klasse) verursacht wird. Immerhin fühlt sich aber auch fast jeder fünfte Erstklässler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (18%) selten oder nie in seiner Klasse wohl; unter den Zweitklässlern (0%) und den Drittklässlern (9%) ist dieser Anteil deutlich geringer (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2005b). Eventuell liegt dies daran, dass sich insbesondere diese Kinder zunächst besondere Schwierigkeiten dabei haben, sich an die Regeln des Schulalltags zu gewöhnen. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bestehen eines Förderschwerpunktes und dem Wohlfühlen in der Klasse besteht nicht.

Die Vermutung, dass sich eine *leistungsdifferenzierte Unterrichtsmethodik* positiv mit dem Arbeitsverhalten der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammenhängt, wird durch die Ergebnisse bestätigt (vgl. Tabelle 3): Wenn der Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Aufgaben differenziert wird, verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in höherem Maße aufgabenbezogen (64%), als wenn nicht differenziert wird (37%). Auch bei der Arbeit an Aufgabenstellungen, bei denen der Schwierigkeitsgrad *und* die Aufgabenmenge (53%) oder ausschließlich die Aufgabenmenge dif-

ferenziert wird (48%), ist der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens höher, als wenn nicht differenziert wird. Dagegen verhalten sich Schüler in Unterrichtsphasen, in denen nach drei oder mehr verschiedenen Aspekten differenziert wird, deutlich unruhiger als unter den anderen Bedingungen. Der Zusammenhang zwischen der Differenzierung und dem aufgabenbezogenen Schülerverhalten ist signifikant ($\chi^2_{(10,\ N\ =\ 476)} = 40.55$, $p = .000$).

Ähnliche Zusammenhänge gelten für die *Mitbestimmungsmöglichkeiten* ($\chi^2_{(8,\ N\ =\ 476)} = 30.33$, $p = .000$): Die Schüler verhalten sich in relativ hohem Ausmaß aufgabenbezogen, wenn sie ausschließlich im inhaltlichen Bereich (86%) oder ausschließlich organisatorische Fragen (60%) mitbestimmen dürfen. Dürfen sie dagegen ausschließlich die Reihenfolge der Aufgabe (30%) oder in mehreren unterschiedlichen Bereichen (34%) mitbestimmen, ist das Ausmaß aufgabenbezogenen Verhaltens relativ niedrig. Dürfen die Schüler nicht mitbestimmen, liegt der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens bei 43% der beobachteten Zeit.

Tabelle 3: Aufgabenbezogenes Verhalten bei unterschiedlichen Aspekten der Binnendifferenzierung (nur schriftliche Arbeitsphasen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch)

Differenzierung		**Aufgabenbezogenes Verhalten**			**Gesamt**
		aufgabenbezogen	**nicht aufgabenbezogen/ ruhig**	**nicht aufgabenbezogen/ unruhig**	
Keine	Anzahl	94	104	54	252
	Erwartete Anzahl	102,7	89,5	59,8	252,0
	Prozent	37,3%	41,3%	21,4%	100,0%
Aufgabenmenge (quantitativ)	Anzahl	19	14	7	40
	Erwartete Anzahl	16,3	14,2	9,5	40,0
	Prozent	47,5%	35,0%	17,5%	100,0%
Anforderungsniveau	Anzahl	25	11	3	39
	Erwartete Anzahl	15,9	13,8	9,3	39,0
	Prozent	64,1%	28,2%	7,7%	100,0%
Niveau und Sozialform	Anzahl	5	3	0	8
	Erwartete Anzahl	3,3	2,8	1,9	8,0
	Prozent	62,5%	37,5%	,0%	100,0%
Niveau und Aufgabenmenge	Anzahl	31	13	15	59
	Erwartete Anzahl	24,0	20,9	14,0	59,0
	Prozent	52,5%	22,0%	25,4%	100,0%
Drei und mehr	Anzahl	20	24	34	78
	Erwartete Anzahl	31,8	27,7	18,5	78,0
	Prozent	25,6%	30,8%	43,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	194	169	113	476
	Erwartete Anzahl	194,0	169,0	113,0	476,0
	Prozent	40,8%	35,5%	23,7%	100,0%

$\chi^2_{(10,\ N\ =\ 476)} = 40.55$, p = .000 (Chi-Quadrat nach Pearson)

Lesebeispiel: In 94 der 252 Zeiteinheiten, in denen nicht differenziert wird, verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgabenbezogen, das sind 37,3% der Zeiteinheiten ohne Differenzierung. Aufgrund der Spalten- und Zeilensummen wären 102,7 Zeiteinheiten erwartbar gewesen.

Vermutet werden kann, dass die Schüler die Entscheidung über die Reihenfolge der Aufgaben nicht als „echte" Form der Mitbestimmung akzeptieren; der niedrige Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens könnte dann als Reaktanzphänomen erklärt werden. Überraschend ist allerdings, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei einer Differenzierung der Aufgabenstellungen nach mehr als zwei Kategorien bzw. bei Mitent-

scheidungsmöglichkeiten in mehreren Bereichen in relativ geringem Maße aufgabenbezogen arbeiten. Zwei Erklärungsrichtungen sind dabei plausibel: Denkbar ist, dass Lehrkräfte gerade für als „auffällig" eingeschätzte Schüler eine möglichst vielfältige Form der Differenzierung anbieten und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen in der Hoffnung, so die Lernmotivation und Aufgabenorientierung der Kinder zu erhöhen. Gegen diese Erklärung spricht allerdings, dass fast alle der beobachteten Schüler von ihren Lehrkräften als „auffällig" eingeschätzt werden (vgl. Kap. 3.2). Es könnte aber auch sein, dass eine sehr vielfältige Differenzierung bzw. sehr viele Mitentscheidungsmöglichkeiten zumindest für einen Teil der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu komplex ist und sie auf diese subjektive Überforderung mit Unruhe reagieren.

Zwischen der *Sozialform* und dem Schülerverhalten besteht insofern ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2_{(8,\ N\ =\ 881)} = 21.53$, $p = .006$), als dass die Schüler mit Förderschwerpunkt in Unterrichtsphasen mit Partner- oder Gruppenarbeit am häufigsten aufgabenbezogen arbeiten (61%) – deutlich häufiger als bei der Arbeit in anderen Sozialformen (Einzelarbeit: 38%, kooperationsoffene Einzelarbeit[18]: 39%, Plenumsarbeit: 52%). Bei kooperationsoffener Einzelarbeit verhalten sich diese Schüler am häufigsten unruhig (31%; Einzelarbeit: 24%; Plenumsarbeit: 21%; Partner- oder Gruppenarbeit: 4%). Zu berücksichtigen ist, dass Partner- oder Gruppenarbeit in nur 4% der insgesamt beobachteten Zeit und damit relativ selten beobachtet wird.
Der hohe Anteil unruhigen Verhaltens in der kooperativen Einzelarbeit könnte darauf zurückzuführen sein, dass in solchen Situationen

[18] Die kooperationsoffene Einzelarbeit ist dadurch gekennzeichnet ist, dass die Schüler zwar zusammenarbeiten dürfen, im Gegensatz zu Partner- oder Gruppenarbeit ist die Zusammenarbeit jedoch nicht Bestandteil der Aufgabenstellung.

der Wunsch der auffällig aggressiven, impulsiven oder unkonzentrierten Kinder nach Kooperation von den Mitschülern abgelehnt wird, was dann demotiviert. Für diese Erklärung spricht, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in etwa der Hälfte der beobachteten Stunden alleine sitzen; dadurch sind ihre Kooperationsmöglichkeiten zusätzlich eingeschränkt. Es könnte aber auch sein, dass die Kontrolle durch die Lehrkraft von den Schülern als geringer empfunden wird und deshalb diese Schüler nicht die meist vorgegebenen Aufgaben bearbeiten, sondern sich statt dessen mit attraktiveren Gesprächsthemen oder Aktivitäten beschäftigen.

In *doppelt besetzten Unterrichtsstunden* arbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nur dann in höherem Maße aufgabenbezogen als in einfach besetzten Stunden, wenn beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben, unabhängig davon, ob die Förderlehrkraft mit dem zu fördernden Kind arbeitet (64%) oder nicht (67%); dieser Zusammenhang ist signifikant ($\chi^2_{(6,\ N\ =\ 200)} = 15.39$, $p = .017$; vgl. Tabelle 4). Arbeiten die Kinder mit Förderbedarf alleine oder in einer Kleingruppe mit einer Lehrkraft außerhalb des Unterrichtsraumes, verhalten sie sich dagegen in ähnlichem Maße aufgabenbezogen wie in einfach besetzten Stunden (48%; einzeln besetzte Stunden: 43%). Die Vermutung, dass es günstig ist, wenn das Arbeitsverhalten der Schüler stärker durch eine Lehrkraft kontrolliert wird, erscheint somit wenig plausibel, denn diese Vermutung erklärt nicht die Unterschiede zwischen der Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenraumes. Anzunehmen ist eher, dass emotional und sozial auffällige Kinder Sicherheit bei der Aufgabenbearbeitung gewinnen, wenn sie bei Problemen zwei Lehrkräfte ansprechen können – ohne, dass ihre Sonderstellung sichtbar gemacht wird.

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Schülerverhalten und Organisation der Förderung (nur doppelt besetzte Phasen mit selbstständiger Arbeit in Fächern mit schriftlichen Anteilen)

Organisation der Förderung		**Aufgabenbezogenes Verhalten**			
		aufgabenbezogen	**nicht aufgabenbezogen/ruhig**	**nicht aufgabenbezogen/unruhig**	**Gesamt**
Räumliche Trennung der Lehrkräfte, S. mit emsoz wird außerhalb des Raumes gefördert	Anzahl	12	10	3	25
	Erwartete Anzahl	13,8	7,3	4,0	25,0
	Prozent	48,0%	40,0%	12,0%	100,0%
Räumliche Trennung der Lehrkräfte, S. mit emsoz bleibt im Unterrichtsraum	Anzahl	20	20	15	55
	Erwartete Anzahl	30,3	16,0	8,8	55,0
	Prozent	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
Beide Lehrkräfte bleiben im Unterrichtsraum; S. mit emsoz wird unterstützt	Anzahl	48	18	9	75
	Erwartete Anzahl	41,3	21,8	12,0	75,0
	Prozent	64,0%	24,0%	12,0%	100,0%
Beide Lehrkräfte bleiben im Unterrichtsraum; S. mit emsoz wird nicht unterstützt	Anzahl	30	10	5	45
	Erwartete Anzahl	24,8	13,1	7,2	45,0
	Prozent	66,7%	22,2%	11,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl	110	58	32	200
	Erwartete Anzahl	110,0	58,0	32,0	200,0
	Prozent	55,0%	29,0%	16,0%	100,0%

$\chi^2_{(6,\ N\ =\ 200)} = 15.39$, $p = .017$ (Chi-Quadrat nach Pearson)

Lesebeispiel: Insgesamt wird in 12 der 25 Zeiteinheiten, in denen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einzeln oder in einer Kleingruppe außerhalb des Klassenraumes gefördert wird, beobachtet, dass er sich aufgabenbezogen verhält, das sind 48,0% der Zeiteinheiten, in denen diese Schüler außerhalb des Klassenraumes gefördert werden. Aufgrund der Spalten- und Zeilensummen wären 13,8 Zeiteinheiten erwartbar gewesen.

Das Klassenmanagement der beobachteten Lehrkräfte entspricht in den meisten Unterrichtsstunden (67 von 91, d.h. 71%) weitestgehend den Empfehlungen der Literatur (vgl. KOUNIN 1976, HELMKE/ RENKL 1993, TAUSCH/ TAUSCH 1998): Sie verhalten sich freundlich und akzeptierend, formulieren aber klar, welche Erwartungen sie an die Schüler haben und machen deutlich, dass sie mitbekommen, was in der Klasse passiert. Zumindest die für diese Untersuchung beobachteten Schüler verhalten sich in Stunden, in denen

ein solches empfohlenes Klassenmanagement zu beobachten ist, auch tatsächlich in höherem Maße aufgabenbezogen (58%), als wenn dies nicht der Fall ist (38%). Der Zusammenhang ist zwar nicht signifikant und eher schwach (Kendall-Tau-b = -.11; p = .193, N = 91 Unterrichtsstunden), da aber relativ viele Faktoren das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler beeinflussen, kann hier mit einem starken Zusammenhang auch gar nicht gerechnet werden[19]. Außerdem besteht ein, ebenfalls nicht signifikanter, Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkraft und dem Wohlfühlen in der Schule (Kendall-Tau-b = .29; p = .093, N = 32 Schüler): Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, deren (Grundschul-)Klassenlehrkräfte ein günstiges Klassenmanagement beobachten lassen, geben deutlich häufiger an, sich immer oder oft in der Klasse wohl zu fühlen (67%) als Schüler von Klassenlehrkräften mit einem ungünstigen Klassenmanagement (20%).

5. Fazit: Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Insgesamt deuten sowohl die eingangs zusammengefassten Theorien als auch die bisher vorliegenden empirischen Studien darauf hin, dass der Gemeinsame Unterricht für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Normalfall der bessere Weg ist.

Die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen des Projekts „emsoz" lassen außerdem darauf schließen, dass auch die Mitschüler gut mit den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zurecht kommen: Das Klassenklima der

[19] Außerdem ist die Stichprobe relativ klein: Da dem Klassenmanagement eher eine präventive Wirkung zugeschrieben wird (vgl. KOUNIN 1976), wird der Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten stundenbezogen geprüft und nicht bezogen auf die beobachteten fünf-Minuten-Einheiten. Das Klassenmanagement ist als einzige Variable bereits stundenbezogen codiert. Zur Beschreibung des Schülerverhaltens wird der Modalwert herangezogen, d.h. diejenige Verhaltenskategorie, die während der jeweiligen Unterrichtsstunde am häufigsten zu beobachten ist.

untersuchten Klassen ist durch die Integration von Schülern mit diesem Förderschwerpunkt nicht beeinträchtigt, und die Reaktionen auf das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Konfliktsituationen sind relativ häufig als prosozial einzuschätzen.

Die Unterrichtsbeobachtungen weisen weiterhin darauf hin, welche Merkmale von Unterricht für die Integration dieser Schüler hilfreich sind:

- die Binnendifferenzierung insbesondere des Anspruchsniveaus,
- eine strukturierte und wohldosierte Öffnung des Unterrichts für die Mitentscheidung der Schüler,
- ein möglichst häufiges Arbeiten in Lernarrangements, die eine Kooperation der Schüler untereinander erfordern und bei denen die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei Bedarf unterstützt werden können und
- ein Umgangsstil, mit dem Akzeptanz und Empathie kommuniziert werden, andererseits aber auch die Verhaltensanforderungen transparent gemacht werden und den Schülern kommuniziert wird, dass die Lehrkraft weiß, was in der Klasse passiert.

In einem solchen Unterricht besteht die Möglichkeit, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, aber auch die übrigen Grundschüler individuell zu fördern, ohne sie negativ zu etikettieren. Außerdem bestehen insbesondere bei der Arbeit in kooperativen Lernformen gute Möglichkeiten für die Kinder, Regeln für soziales Verhalten auszuhandeln und voneinander zu lernen – nicht nur fachlich, sondern auch im sozialen Bereich.

In doppelt besetzten Stunden ist es außerdem sinnvoll, dass beide Lehrkräfte möglichst oft gemeinsam in der Klasse unterrichten bzw. im Klassenraum mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen arbeiten. In Einzelfällen kann es zwar auch sinnvoll sein, den Schüler oder eine Schülergruppe aus der Klasse herauszunehmen, um diese dann spezifischer fördern zu können. Dann wäre allerdings zu fragen, ob nicht der Unterricht in der Klasse so umgestaltet werden kann, dass ein Herausnehmen der Kinder aus der Klasse nicht mehr nötig ist, sondern die Förderung in den Klassenunterricht integriert werden kann.

Elemente des Schullebens, die ebenfalls die Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterstützen können, wurden in diesem Artikel nicht aufgegriffen. Hier wäre beispielhaft die Einrichtung von Schulstationen zu nennen (vgl. NEVERMANN 2004, TEXTOR u.a. 2005). Daneben gibt es viele weitere Elemente des Schullebens, deren Integration in die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sinnvoll sein kann und die an einigen Schulen auch in die Förderung mit einbezogen werden. Dies sind beispielsweise die Peer-Mediation, außerunterrichtliche Freizeitangebote, beispielsweise im Rahmen der Nachmittagsangebote von Ganztagsschulen, die Zusammenarbeit mit den Bewohnern des Schulbezirkes im Rahmen der Schule, beispielsweise in Form der Einrichtung von Lesepaten, Angebote für Eltern, beispielsweise in Form von Beratungsangeboten für Eltern in Kooperation mit der Jugendhilfe, sowie die regelmäßige Durchführung von Unterrichtsprojekten mit Institutionen im Schulbezirk (vgl. TEXTOR u.a. 2005).
Insgesamt erscheint der Berliner Weg, auf Förderschulen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu verzichten und nur wenige Plätze für diese Schüler in Sondereinrichtungen

bereit zu halten (vgl. SORG 2004), aber gangbar zu sein – sowohl für die Schüler selbst, als auch für die Mitschüler und die Lehrkräfte: Fast alle der befragten Lehrkräfte schätzten den Fördererfolg als „passabel" oder „günstig" ein (vgl. LEVIN/ ARNOLD 2005b).

Literatur

ARNOLD, K.H./RICHERT, P./FRANK, C.: Fördergutachten: Erhebungsverfahren, Argumentationsführung, Diagnosekriterien und –häufigkeiten. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005, 87-97

BACH, H.: Integrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In: GOETZE, H./ NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin 1989, 246-260

BANDURA, A.: Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J. 1977

DUMKE, D./KELLNER, M./KRANENBURG, M.: Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: DUMKE, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim 1991, 109-160

DUMKE, D./MERGENSCHRÖER, B.: Schülerverhalten in Integrationsklassen. In: DUMKE, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim 1991, 161-198

FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck 1998

GASTEIGER-KLICPERA, B./KLICPERA, C.: Integrative schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit störendem und aggressiven Verhalten: eine Evaluationsstudie. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 25, H. 2, 1998, 58-67

GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main 1975

HAEBERLIN, U.: Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: HEINZEL, F. / PRENGEL, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, 93 – 106

HELMKE, A./RENKL, A.: Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 25, H. 3, 1993, 185-205

HEYER, P: Berlin. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied 1998, 162-176

KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: DRAVE, W./ RUMPLER, F./ WACHTEL, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg 1994, 25-39

KMK (Kultusministerkonferenz): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: DRAVE, W./ RUMPLER, F./ WACHTEL, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg 2000, 343-365

KOUNIN, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976

LEVIN, A.: Die familiäre Entwicklung und Situation der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005, 111-122

LEVIN, A./ ARNOLD, K.-H.: Verhaltensauffälligkeiten: eine Frage der Perspektive? Die Einschätzung von Klassenlehrern, Förderlehrern und Eltern im Vergleich. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005a, 134-144

LEVIN, A./ARNOLD, K. H.: Einschätzungen der Klassenlehrer und Sonderpädagogen zu Inhalten, Formen und Effektivität der Förderarbeit. Ergebnisse nach drei Jahren Erfahrung. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005b, 227-245

MYKLEBUST, J.O.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Spcial Education, Jg. 33, H. 2, 2006, 76-81

MYSCHKER, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. 4. überarb. Aufl. Stuttgart 2002

NEVERMANN, C.: Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim 2004, 125-139

NEWMAN, L.: Facts From NLTS2. 2006. URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/04/1a.pdf

OPP, G./UNGER, N.: Begriffliche Grundlagen. In: OPP, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn 2003, 43-64

PREUSS-LAUSITZ, U.: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim 1981

PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005a

PREUSS-LAUSITZ, U.: Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen" Kinder zu den Gleichaltrigen. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005b, 159-185

PETILLON, H.: Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim 1980

PÜTZ, T./ TEXTOR, A.: „Und dann trennten sich unsere Wege…" – Integration und Desintegration als Folge von Leistungsbeurteilung. In: BEUTEL, S.I./ BEUTEL, W. (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Zum Spannungsfeld von Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/ Ts., im Druck

RHEINBERG, F./ ENSTRUP, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 9, H. 3, 1977, 171-180

RHEINBERG, F./HOSS, J.: Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounin's Kategorisierung des Lehrerverhaltens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Jg. 11, H. 3, 1979, 244-249

SCHÖLER, J.: Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. 2. überarb. Aufl. Neuwied 1999

SCHUMANN, B.: „Ich schäme mich ja so!" die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle". Bad Heilbrunn 2007

SCHÜMER, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: SCHÜMER, G./ TILLMANN, K.-J./ WEISS, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004, 74-114

SORG, W.: Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte" Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. Beispiele aus einem sozial belasteten Bezirk. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim 2004, 179-189

TAUSCH, R./TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11. überarb. Aufl. Göttingen 1998

TENT, L./ WITT, M./ ZSCHOCHE-LIEBERUM, C./ BÜRGER, W.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 42, H. 5, 1991, 289-320

TEXTOR, A.: Kontinuität der Förderung und Mobilität verhaltensauffälliger Kinder: Eine Analyse in der sechsjährigen Grundschule. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005, 78-86

TEXTOR, A.: Analyse des Unterrichts mit „schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn 2007

TEXTOR, A./FRÄDRICH, P./GLOYSTEIN, D./LUKAS, D./MARKUSE, B./SORG, W.: Schulleben, Schulprofile und Hilfesysteme im Zusammenhang mit der Förderung von Verhaltensproblemen. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim 2005, 49-65

TILLMANN, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1996

WENDER, I.: Einblicke in die Entwicklungspsychologie. Aachen 1999

WOCKEN, H.: Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg 1983

Über die Autorin:

Annette Textor
Dr. Annette Textor ist Mitarbeiterin im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund.

Kontakt:
Annette Textor
TU Dortmund
Fakultät 12 für Erziehungswissenschaft und Soziologie
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS)
Emil-Figge-Straße 91
44221 Dortmund

Telefon 0231/ 755-2182

Mail: annette.textor@uni-dortmund.de

Zu zitieren als:
TEXTOR, Annette: „Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf." Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. In: Heilpädagogik online 02/08, 85-116
http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf,
Stand: 01.04.2008

Kommentieren Sie diesen Artikel!

Wenn Sprache behindert

Kennen Sie das auch? Sie lesen eine Gebrauchsanweisung, einen Beipackzettel oder einen Gesetzestext und wissen nicht was diese Texte aussagen. Viele Menschen können Texte nicht verstehen, weil sie umständlich geschrieben sind. Weil zum Beispiel Fremdwörter benutzt werden die nicht jeder kennt. Die Texte erreichen den Leser nicht. Sie dienen nicht zum besseren Verständnis, sondern schließen manche Menschen von Wissen und Information aus. Interessenvertretungen fordern deshalb schon lange Texte auch in leichter Sprache anzubieten. Aber wie schreibe ich, dass mich jeder versteht? Hurraki will hier eine Möglichkeit aufzeigen, wie es auch gehen kann. Mit einem Wörterbuch in leichter Sprache, nach dem technischen Vorbild und der Idee von Wikipedia. Wissen für alle. Sprache die niemanden ausgrenzt.

Im Thesaurus der exakten Wissenschaften steht: „Nach Äsop ist das beste und zugleich schlechteste Organ die Zunge, weil sie entscheidend an der Erzeugung der Sprache beteiligt ist, durch die der Mensch sich einerseits gegenüber den Tieren auszeichnet, aber andererseits auch Irrtum, Lüge und Verleumdung verbreitet. Angesichts dieser „Doppelzüngigkeit" der Sprache haben viele nach einer vollkommenen Sprache gesucht, die nicht unter solchen Mängeln zu leiden hätte, einer Sprache, die keine Zweideutigkeit kennt und jeden Täuschungsversuch von vornherein zum Scheitern verurteilt. Diese Sprache behielte von den bekannten Sprachen nur das Beste und vermiede alles, was an unseren Sprachen als schlecht und mangelhaft erscheint."

Sprache dient uns also nicht nur zum Informationsaustausch, sondern kann auch Quelle von Missverständnissen sein. Oder aber die Information wird sprachlich so zum Ausdruck gebracht, dass sie für Menschen, die dieser Ausdrucksweise nicht mächtig sind, gänzlich verborgen bleibt. Forderungen und Regelung für leichte Sprache existieren bereits. (Inclusion Europe, BITV, Halt! Bitte leichte Spra-

che) Bei der Suche nach frei zugänglichen, leicht verständlichen Texten wird es schon schwieriger.

Hurraki ist ein Wörterbuch in leichter Sprache. Online für jeden Interessierten frei zugänglich. Das Wörterbuch ist nicht nur als Nachschlagewerk gedacht. Vielmehr hat jeder die Möglichkeit eigene Worterklärungen zu verfassen und bereits vorhandene zu verbessern. Durch die Mithilfe ehrenamtlicher Autoren werden Qualität und Umfang der Seite kontinuierlich weiterentwickelt.

Hurraki ist ein Projekt von Hep Hep Hurra. (auch Herausgeber der Online Zeitung Hwelt.de) Hurraki ist ein nicht kommerzielles Wiki in leichter Sprache und ist auf ehrenamtliche Beiträge angewiesen.

Weitere Informationen:

www.hurraki.de

www.hephephurra.de

Ansprechpartner:
Hep Hep Hurra GbR
Christian Wolf und Stephan Reifsteck
Gutleutstr. 14
79115 Freiburg
Tel.: 07624 982754
Mail: hurraki@hephephurra.de

Rezensionen

Weber, A. **Hörmann, G. (Hrsg):**	Psychosoziale Gesundheit im Beruf Stuttgart: Gentner Verlag 2007
Preis:	68,00 €
ISBN:	3-87247-660-2

„Kostenfaktoren mit zwei Ohren"

Gesundes Arbeiten und gesund bleiben bei der Arbeit sind spätestens seit dem Lissabonner EU Gipfel im Jahre 2000 zu einem zentralen Ziel der EU-Beschäftigungspolitik geworden. Gesundheit ist ein wichtiger Bestandteil nationaler und europäischer Politik zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Betrieben und Beschäftigten. Vieles ist bis heute erreicht worden. Die Unfallversicherungen vermelden historische Tiefststände bei Arbeitsunfällen, und die krankheitsbedingten Fehlzeiten in den Betrieben und Verwaltungen sind aus verschiedenen Gründen auf ein Minimum gesunken.

Völlig gegenläufig ist dagegen die Entwicklung von psychischen Erkrankungen. Die Fehlzeiten wegen psychischer Erkrankungen (sog. ICD-10 F-Diagnosen) haben in den letzten Jahren um 70% zugenommen. Die Anträge auf Rente wegen Erwerbsunfähigkeit aufgrund psychischer Erkrankungen haben sich entgegen dem Trend in den übrigen Diagnosegruppen in den letzten zehn Jahren verdoppelt. Jeder zweite Bundesbürger, so schätzen Fachleute des Gesundheitswesens, ist im Laufe seines Lebens von einer psychischen Erkrankung betroffen, jeder Dritte muss professionelle psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nehmen.

Diese Entwicklung ist nicht mehr mit einem pathogenen Gesundheitsbegriff zu erklären, in dem der Einzelne für seine Krankheit

verantwortlich ist, sondern die Absicht der beiden Herausgeber Georg HÖRMANN und Andreas WEBER ist es, psychosoziale Gesundheit im Berufsleben basiert auf einem salutogenetischen Ansatz in allen Aspekten darzustellen. So verwundert es nicht, dass ANTONOVSKY der meistzitierte Autor in den Einzelbeiträgen ist, was aber für das Grundkonzept des Buches spricht. Dass Gesundheit im Zusammenhang mit der Entwicklung von Arbeitswelt und Gesellschaft gesehen werden muss, machen die beiden Herausgeber bereits in ihrem Vorwort deutlich. Leistungs- und Konkurrenzdruck, Arbeitsverdichtung, Arbeitsplatzunsicherheit, Angst vor sozialem Abstieg prägen die Risiken der modernen Arbeitswelt. „Menschen sind mehr als Humankapital" oder „Kostenfaktoren mit zwei Ohren" bekräftigen sie deshalb zu Recht in ihrem Vorwort.

Das umfangreiche Werk, über 600 Seiten, ist ein multiprofessionelles Projekt, in dem über 50 Experten aus Psychologie, Sportwissenschaft, Soziologie, Pädagogik, Arbeitswissenschaft, Medizin, Finanz- und Betriebswirtschaft entgegen dem „Mainstream" psychosoziale Gesundheit im Beruf behandeln und z. T. auch pointierte, engagierte Meinungen vortragen.

Es ist offensichtlich, dass die Herausgeber ein Lehrbuch zu „psychosozialer Gesundheit" verfassen wollten. So werden in den ersten Teilen in großer Breite psychosoziale Belastungen wie „burn out", Stress, Sucht, u. a. dargestellt, aber auch Ressourcen und Risiken wie Führungsqualität, Betriebsklima, Arbeitsorganisation werden behandelt. Exzellent und in dieser Form noch nicht veröffentlicht ist die Darstellung des Zusammenhangs zwischen psychosozialer Gesundheit und neuer Arbeitswelt. Neue Formen der Arbeit wie Telearbeit, Ich-AG, Working-Poor, Zeitarbeit, Ausweitung der Arbeitszeiten haben neue psychosoziale Belastungen geschaffen, die in der Öffentlichkeit noch nicht ausreichend diskutiert werden. Ist es ein gesellschaftliche Gewinn, bis 22.00 Uhr ein Pfund Butter kaufen

zu können, wenn gleichzeitig die Verkäuferin vor ungeheure Probleme der Koordinierung von Familie und Arbeit gestellt wird und dabei eine Entlohnung erhält, die zusätzliche staatliche Subventionierung erfordert? Ist es für unser Gesundheitssystem auf Dauer zu akzeptieren, wenn die daraus entstehenden psychosozialen Belastungen nur als „individuelles psychisches Problem" behandelt oder therapiert werden?

Die Hoffnung, dass diesen Entwicklungen etwas entgegen gesetzt werden kann, ist Prävention und Intervention, denen etwa ein Drittel des Buches gewidmet ist. Diese richten sich sowohl an das Individuum selbst (Verhaltensprävention) als auch an die betrieblichen und gesundheitspolitischen Systeme (Verhältnisprävention). Stichworte sind hierbei z. B. Stressmanagement, Sport/Bewegung aber auch betriebliches Gesundheits- und Eingliederungsmanagement.

Natürlich gibt an solch umfangreichen Werken wie diesem auch Kritik, die in einer Neuauflage Berücksichtigung finden sollte. So ist z. B. das Kapitel über die Diagnose von psychosozialen Gesundheitsstörungen etwas dünn geraten. Die Praktiker der betrieblichen Gesundheitsförderung hätten sicherlich etwas mehr über die in Betrieben eingesetzten Instrumente Gesundheitstag oder Arbeitsplatzprogramm gelesen. Dies gilt auch für die Mitarbeiterbefragung, eines der am häufigsten verwandten Instrumente in der betrieblichen Gesundheitsförderung, das z. T. sogar standardisiert eingesetzt wird und Daten aus der Sicht der Betroffenen liefert. Wenn heute jeder dritte Bundesbürger Stress in seiner Arbeit empfindet, zeigt dies, dass Selbstreflexion und eine Sensibilität für Beeinträchtigungen eigener Gesundheit durch Arbeitsbedingungen gewachsen ist.

Das Stichwortverzeichnis ist für ein Buch mit Lehrbuchcharakter nicht gelungen. Die Auswahl der Stichworte erscheint willkürlich und nicht begründet. Dies ist für ein Buch, das als Nachschlagewerk dienen kann und will, zu wenig und kann auch nicht durch die „key

messages" aufgewogen werden, die erfreulicherweise jedem Beitrag beigefügt wurden. Bedauerlich auch, dass die Autoren/innen der Einzelbeiträge im Inhaltsverzeichnis nicht namentlich genannt werden. Wer einen Beitrag nach Autor/in sucht, muss leider viel blättern.

Insgesamt haben HÖRMANN und WEBER ein Werk vorgelegt, das sowohl viele wissenschaftliche Disziplinen anspricht als auch von den „Praktikern" in den Betrieben und Verwaltungen genutzt werden kann. Betriebs- und Personalräte werden ebenso wertvolle Hinweise finden wie Betriebsleitung und Personalführung. Gute Informationen liefert es auch für Berufsgruppen, die für die Berufseingliederung von „Randgruppen" wie etwa Menschen mit Behinderung, Langzeitarbeitslose verantwortlich sind. Dem Anspruch „Plädoyer für eine ‚Ganz Grosse Koalition' in Sachen ‚Gesundheit im Betrieb' " zu sein wird dieses Buch gerecht.

Dr. Dipl.-Psych. Rudolf C. Zelfel
iqpr Institut für Qualitätssicherung in Prävention und Rehabilitation GmbH
an der Deutschen Sporthochschule Köln

Reiser, H.; Willmann M.; Urban, M.: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 2007

Preis: 24,80 €
ISBN: 978-3-7815-1546-8

Mit dem vorliegenden Buch legen die Autoren einen wichtigen Beitrag für die Erziehungsschwierigenpädagogik und die Schulpädagogik insgesamt vor, da Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten kein auf diese Fachrichtung begrenztes Phänomen darstellen. Grundsätzlich müssen Lehrer aller Schulformen damit rechnen, mit dauerhaft auffälligem Schülerverhalten konfrontiert zu werden. Sie stehen dann vor der Frage, wie sie sinnvoll auf dieses Verhalten reagieren können und welche Hilfen sie bei dieser Aufgabe in Anspruch nehmen können. Grundlegendes Wissen über sonderpädagogische Unterstützungssysteme kann daher für jede Lehrkraft von Vorteil sein.
Die Autoren – Helmut REISER ist Professor für Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Leibnitz Universität Hannover, Marc WILLMANN und Michael URBAN arbeiten dort als Wissenschaftliche Mitarbeiter – bieten dem Leser einen fundierten und aktuellen Überblick über die Möglichkeiten sonderpädagogischer Intervention bei Verhaltensstörungen. Dieser Überblick ist in zwei große Teilbereiche gegliedert:

1. Organisatorische Grundformen der schulischen Erziehungshilfe in Deutschland
2. „Zwischen Förderung und Beratung": Organisations- und Praxismodelle der schulischen Erziehungshilfe

Die Verfasser bedienen sich dabei einer umfangreichen Sichtung der bis heute vorliegenden Literatur zum Thema (diese wird im An-

schluss an jeden Beitrag aufgeführt), greifen aber auch auf eigene empirische Studien zurück (insbesondere im zweiten Teil), sodass letztlich eine breite Datenbasis der vorgestellten Erkenntnisse zur Verfügung steht. Gleichzeitig machen die verschiedenen Beiträge immer wieder deutlich, dass weiterhin großer Forschungsbedarf in Deutschland bezüglich der Möglichkeiten und Maßnahmen sonderpädagogischer Forschung bei Verhaltensstörungen besteht. So liegen bis heute keine gesicherten Erkenntnisse über die Effektivität der Schule für Erziehungshilfe (neuerdings: Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vor), wie WILLMANN in seinem detailreichen einleitenden Beitrag über diese Schulform kritisch konstatiert: „Für die Diskussion um die Schule für Erziehungshilfe in Deutschland lässt sich ein folgenreiches Forschungsdesiderat beklagen, dass es nahezu unmöglich erscheinen lässt, gültige Aussagen über Qualität und Effektivität der Schulform zu treffen" (58).

Zu ähnlichen Aussagen kommt REISER in seinem Beitrag über die Integrierte schulische Erziehungshilfe – quasi der große Gegenpol zur Sonderbeschulung. Er verweist dabei auch auf methodische Probleme bislang vorliegender Untersuchungen.

Beiden Beiträgen gemein ist, dass sie zwar recht knapp gehalten sind, dabei aber dennoch dem Leser eine beeindruckende Menge an wichtigen Informationen, Daten und Fakten bieten, welche aufgrund der klaren sprachlichen Gestaltung stets gut nachvollziehbar sind.

Dieser Stil findet sich auch in den folgenden Beiträgen. Michael URBAN bietet zunächst einen Überblick über externe Unterstützungssysteme der schulischen Erziehungshilfe, denen er abschließend einen weiteren Ausbau prognostiert, vorausgesetzt, „dass die allgemeinen Schulen selbst die Nutzung solcher Unterstützungssysteme konzipieren und als Teil ihrer organisationalen Aufgaben definieren"

(107). Der erste Teil des Buches wird durch eine „Systemtheoretische Betrachtung der schulischen Erziehungshilfe mit ihren Umgebungssystemen" (Marc WILLMANN und Helmut REISER) abgeschlossen.

Im umfangreichen zweiten Teil des Buches über Organisations- und Praxismodelle der schulischen Erziehungshilfe greifen die Autoren auf eigene empirische Studien zurück, bei denen sie verschiedene Praxismodelle wissenschaftlich begleitet haben. Vorgestellt werden dabei:

- ein Modell der integrierten schulischen Erziehungshilfe in Frankfurt a.M.
- Das Zentrum für Erziehungshilfe Frankfurt als Beispiel für Sonderpädagogische Förder- und Beratungszentren
- die ambulante schulische Erziehungshilfe in dem Mobilen Sonderpädagogischen Diensten in Bayern
- Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg
- Beratungs- und Unterstützungssysteme für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in Niedersachsen

Der Leser erhält hier einen konkreten Einblick in die Arbeitsweise verschiedener Praxismodelle und deren Effektivität. Dabei wird auch deutlich, wie breit gefächert das Berufsbild des Sonderschullehrers für Erziehungshilfe sein kann, wenn man dieses über den Tellerrand der Schule für Erziehungshilfe hinaus in den Blick nimmt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das vorliegende Buch zu den wichtigsten Büchern überhaupt gezählt werden kann, welche in den letzten Jahren zum Thema schulische Erziehungshilfe erschienen sind. Es stellt sowohl für bereits in der Praxis Tätige als auch für Studierende eine ausgesprochen gewinnbringende Lektüre dar, die uneingeschränkt zu empfehlen ist.

Tim Bendokat

Brücke 2000 e. V. (Hrsg.): Die Frikadelle muss der Katze schmecken. Förderschulen gemeinsam in der Öffentlichkeit. Neuss: Skript-Verlag 2007

Preis: 12,00 €
ISBN: 978-3-928249-31-7

Der Titel des zweiten Bandes der Edition „Brücke 2000", dem „Verein zur Unterstützung sonderpädagogischer Förderung in Düsseldorf", lässt schmunzeln, irritiert und macht neugierig. Um es gleich vorwegzunehmen: „Die Frikadelle", die für ein breites Publikum bestimmte, nicht immer leicht zu vermittelnde Botschaft, soll „der Katze", hier: einer möglichst breiten Öffentlichkeit, schmecken. Die Grundaussage des Bandes ist eindeutig: Gängige Klischees und Vorurteile über Förderschüler sind falsch; sie halten sich zwar hartnäckig, lassen sich aber durch persönliche Begegnungen und einen Blick auf das, was die Kinder und Jugendlichen zu leisten imstande sind, nachhaltig korrigieren. Wer das ansprechend gestaltete Buch in dem ungewöhnlichen, fast quadratischen Format aufschlägt, hat die Fährte bereits aufgenommen und Geschmack an dem Thema und der professionellen Präsentation der Herausgeber gefunden.

„Brücke 2000" wurde 1998 gegründet und verfolgt das Ziel, auf die Lern- und Lebenssituation der 3000 Düsseldorfer Förderschüler und die pädagogische Arbeit mit ihnen aufmerksam zu machen, Begegnungen über Grenzen hinweg zu ermöglichen, Vorurteilen entgegenzuwirken und die Lern- und Lebenssituation von Förderschülern in Düsseldorf nachhaltig zu verbessern. Der kleine Band macht an vielerlei praktischen Beispielen in elf, allesamt von Praktikern kurz und prägnant verfassten Beiträgen eindrucksvoll deutlich, warum das gemeinsame Vorhaben der Brückenbauer aus Schule, Politik und Kultur bislang so erfolgreich war.

Im Anschluss an eine Vorstellung des Vereins und seiner Ziele erfahren die Leser, wie es einem gemeinnützigen Verein gelingen kann, über Jahre hinweg eine positives Echo in den Medien zu finden und sein Anliegen durch wiederholte gezielte Aktionen wirkungsvoll und mediengerecht in Szene zu setzen. Ein weiterer Beitrag beleuchtet die Arbeit hinter den Kulissen und informiert über einige zentrale juristische Grundlagen der Vereinsarbeit, insbesondere über gesetzliche Regelungen bei der Gründung eines Vereins, die Voraussetzungen für die Zuerkennung der Gemeinnützigkeit sowie über Wissenswertes zum Steuerrecht. Die Kunst, das Programm, die Ziele, die Organisation und das Erscheinungsbild eines Vereins aufeinander abzustimmen und der Öffentlichkeit ein stimmiges und attraktives Gesamtbild zu präsentieren, demonstriert Dr. Karlheinz SAUERESSIG, der Initiator und erste Vorsitzende von „Brücke 2000", anhand der Beschreibung zahlreicher Projekte, Aktionen und Veröffentlichungen.

Die Autoren zweier folgender Texte haben im Rahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für „Brücke 2000" durch eine Reihe von Konzerten bereits ein breites Publikum erreicht. Sie vermitteln sehr praxisnah ihre Erfahrungen mit der Organisation und Durchführung von Rock-, Jazz- und Klassikkonzerten für Erwachsene und Schüler und geben zahlreiche erprobte und hilfreiche Tipps. Dass Öffentlichkeitsarbeit jedoch nicht bloß ein breites Publikum im Blick haben, sondern sich darüber hinaus auch an Kollegen und eine fachlich interessierte Öffentlichkeit richten sollte, wird deutlich in einem Beitrag über Erfahrungen mit Lernbörsen und Aktionswochen, die vielfältige Einblicke in die sonderpädagogische Arbeit der Düsseldorfer Förderschulen bieten und den Kollegen Gelegenheiten zu fachlichem Austausch, zur Präsentation ihrer Arbeit sowie zu Weiter- und Neuentwicklungen geben. Das Spektrum der angebotenen

Themen an nur einem Veranstaltungstag spricht für sich: Klettern, Schülerband, Theater, Tag der offenen Tür, Tanz, Reiten, Zirkus, Sport-, Spiel- und Bewegungsfeste, Klassenfahrten, Theaterarbeit, Schülerfirmen (Kiosk, Papierwerkstatt), Angebote zur beruflichen Qualifizierung, Foto- und Videoprojekte, Schülerzeitungsarbeit und Wassersport.

Die folgende Vorstellung des schulübergreifenden Projekts „Reiten in der Natur" zeigt, dass und wie alle beteiligten Schulen und deren Schüler durch Kooperation profitieren können. Wie Förderschüler aus Düsseldorf durch dieses besondere Angebot und durch erlebnispädagogische Elemente und den Umgang mit den Pferden sonderpädagogisch gefördert werden können, wird durch einige Fallbeispiele deutlich.

Dem Kunstprojekt „Scala", an dem Förderschüler aus den mehr als zwanzig Düsseldorfer Förderschulen mitgewirkt haben, widmet sich ein abschließender Beitrag, der die Botschaft und die Intention des Vereins „Brücke 2000" veranschaulicht. Die Schüler haben gemeinsam eine Brücke gestaltet, die im Garten des Düsseldorfer Stadtmuseums ausgestellt ist und die sowohl die Verbindung zwischen der Welt der Förderschüler und der der Betrachter als auch die zwischen Schule und Kunst symbolisiert. Brücken stehen außerdem für Aufbruch und Dynamik – so wie die vergangenen und die zukünftig geplanten Projekte von „Brücke 2000", die in einem Ausblick vorgestellt werden.

Der vorliegende Band gibt anschauliche Beispiele für gelungene sonderpädagogische Arbeit und wirksame Öffentlichkeitsarbeit. Die Beiträge beeindrucken durch Phantasie und Kreativität, durch Originalität und Engagement. Die Aktionen von Brücke 2000 geben För-

derschülern die Möglichkeit, ihre Stärken und ihre Leitungsfähigkeit zu demonstrieren und sich in der Öffentlichkeit mit ihren Stärken und vielfältigen Ressourcen zu präsentieren.

Alexander Wertgen

Mand, Johannes: Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule.
Stuttgart: Kohlhammer 2003
Preis: 26,00 €
ISBN: 3-17-018157-2

Jetzt kaufen! amazon.de

„Schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche brauchen also keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Individualisierung" (190). Damit Lehrerinnen und Lehrer dazu in der Lage sind, hat Johannes MAND in seinem Lehrbuch „Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule" wesentliche relevante Theoriebausteine für einen Unterricht in allgemeinen Schulen, in integrativen Zusammenhängen und in Förderschulen zusammengetragen.

Grundlage seiner Arbeit bildet dabei im 1. Kapitel eine Bestimmung der Begriffe „lernbehindert" und „verhaltensgestört". MAND zeichnet dabei die Paradigmendebatte mit ihren Auswirkungen auf die Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik nach, geht auf die Behinderungsbegriffe der WHO ein und kommt schließlich zu einer Bestimmung der Begriffe „Lernbehinderung" und „Verhaltensstörung". Diese sind nach MAND im Wesentlichen alltagstheoretische Begriffe und Verwaltungsbegriffe, die ein Scheitern an den in Schulen üblichen Leistungs- bzw. Verhaltensanforderungen kennzeichnen. Resümierend folgt aus der Relativität der mit diesen Begriffen umschriebenen Probleme für MAND „eine Orientierung an den individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen aller Kinder" (31).

Im 2. Kapitel geht der Autor auf Fragen der Diagnostik von Lern- und Verhaltensprobleme ein. Neben Fragen der Ressourcenverteilung und der im bestehenden Schulsystem zumeist weiter notwen-

digen Verteilungsentscheidungen stellt er auch förderdiagnostische Aspekte einer Diagnostik vor.

In den folgenden Kapiteln beschreibt MAND dann wesentliche theoretische Grundlagen, diagnostische Instrumente und Möglichkeiten der Förderung bei Problemen im Schriftspracherwerb, bei Problemen im mathematischen Denken (Kapitel 3 und 4), im Bereich des moralischen Urteils und in der Perspektivübernahme (Kapitel 6) sowie in den Bereichen Motivation, Konzentration und Aggression (Kapitel 7).

Außerdem gibt er einen Überblick über „Soziale und kulturelle Bedingungen von Lern- und Verhaltensproblemen" (Kapitel 5) und über Berufsorientierenden Unterricht (Exkurs).

Den Abschluss des Buches bilden zwei Kapitel zu Fragen des konkreten Unterrichts mit den Schwerpunkten „Ziele – Inhalte – Methoden" und „Planung von Unterricht" (Kapitel 8 und 9). Unbefriedigend ist in diesen Kapiteln vor allem, dass die geforderte umfassende Individualisierung von Unterricht vielleicht im Rahmen von Unterrichtsbesuchen im Referendariat als Feiertagsdidaktik funktioniert, mit den hier vorgestellten Modellen jedoch im beruflichen Alltag nicht zu bewältigen ist.

Insgesamt erweist sich das Buch als sprachlich klar geschrieben, es stellt knapp und übersichtlich, aber dennoch differenziert wesentliche theoretische Grundlagen für den Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Schule dar. Somit erleichtert es Studierenden, aber auch Praktikern, einen Überblick über diese Grundlagen zu erhalten. Dennoch fehlen einige nicht unwichtige Aspekte, wenn es um den genannten Umgang mit diesen Problemen geht: Sicher-

lich muss eine Lehrerin wissen, wie die theoretischen Grundlagen und die Fördermöglichkeiten im Schriftspracherwerb aussehen. Wenn dann aber anklingt, dass auch die Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen von Bedeutung ist (vgl. 97), wird klar, dass dieses Wissen alleine nicht genügt. Es werden noch andere, vielleicht in der Praxis wichtigere Dinge gefordert sein, damit Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule erfolgreich angegangen werden können: Aspekte der Lehrerpersönlichkeit seien hier genannt. Auch die Beratung von Eltern und die Kooperation mit anderen Einrichtungen – etwa der Jugendhilfe – sind oftmals vorrangig, weil sonst immer wieder (vor allem bei Verhaltensproblemen) schulisches Lernen gar nicht statt finden kann. Solche Aspekte finden bei MAND nicht den notwendigen Stellenwert. Dennoch bleibt das Buch eine gute Hilfe bei der Orientierung zu den beschriebenen Aspekten der Thematik.

Markus Brück

Veranstaltungshinweise

Ausschreibung: Nachwuchspreis Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft 2008

Das Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft schreibt einen Nachwuchspreis für Arbeiten und Projekte aus. Der Nachwuchspreis wird mit 2000,- EUR dotiert. Mit dem Preis werden herausragende wissenschaftliche Arbeiten ausgezeichnet, welche die gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen und Folgen der medizinischen Forschung und Praxis behandeln und damit zur Gleichberechtigung und Anerkennung von chronisch kranken und behinderten Menschen einen Beitrag leisten.

Der Nachwuchspreis geht an Nachwuchswissenschaftlerinnen /Nachwuchswissenschaftler (einzelne Personen oder eine Gruppe), die in den letzten Jahren Arbeiten zum o.g. Themenkomplex erstellt haben.

Bewertung
Die Bewertung der Beiträge und die Auswahl der Preisträgerin / des Preisträgers erfolgt nach folgenden Kriterien: thematischer Bezug, Originalität der Themenstellung, wissenschaftliche Qualität des Beitrages, Interdisziplinarität. Die Arbeit soll auf einer Veranstaltung präsentiert und in der Reihe des Institutes „IMEW Expertise" veröffentlicht werden.
Bewerbungen mit der Präsentation einer wissenschaftlichen Arbeit von 20 bis 40 Seiten sind bis zum 15. Mai 2008 an das Institut (Adresse siehe unten) zu richten.

Hinweise zur Form und Einreichung
Die Arbeiten werden anonym begutachtet. Der Name der Autorin / des Autors darf deshalb nur auf der ersten Seite (Titelseite) erscheinen. Die erste Seite soll enthalten: 1. kurzer, klarer Titel der Arbeit; 2. Name, Kontaktadresse und Geburtsdatum der Autorin / des Autors; 3. kurze deutsche Zusammenfassung (ca. 10-15 Zeilen). Die Manuskriptblätter sind einschließlich Inhalts- und Literaturverzeichnis durchzunummerieren. Der Umfang der Arbeit sollte bei einer Schriftgröße von 12 pt und einem Zeilenabstand von 1,5 Zeilen zwischen 20 und 40 Seiten betragen (Inhalts- und Literaturverzeichnis nicht mitgerechnet).

Die Arbeit ist als Datei in einem mit Word für Windows kompatiblen Format einzureichen. Der Eingang der Arbeit wird bestätigt.

Kontaktadresse:
Institut Mensch,
Ethik und Wissenschaft
gGmbH,
Warschauer Str. 58 A,
10243 Berlin,
Tel: +49 (0)30 293817-70,
E-Mail: info@imew.de
Internet: www.imew.de

April 2008

Digital informiert - im Job integriert!

Mittwoch, 09.04.2008 bis Donnerstag, 10.04.2008
Ort: Berlin

Das Aktionsbündnis für barrierefreie Informationstechnik veranstaltet am 9. und 10. April 2008 in Berlin einen Kongress zum Thema „Digital informiert - Im Job integriert". Experten aus Politik und Wirtschaft diskutieren die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland unter dem Aspekt barrierefreier Angebote und Dienstleistungen am Arbeitsplatz und bei der Stellensuche.
In verschiedenen Themen-Workshops und einer Podiumsdiskussion geht es unter anderem um die Schwierigkeiten, auf die Menschen mit Behinderungen etwa bei der Online-Jobsuche, bei der Nutzung des Firmen-Intranets oder bei der individuellen Einrichtung ihres Arbeitsplatzes stoßen. Mit Vertretern aus Unternehmen werden konkrete Vorschläge erarbeitet, wie die Betriebe ihre Mitarbeiter mit Handicap effektiv in den Arbeitsprozess einbinden können und welche Vorteile sich daraus für alle Angestellten ergeben.

Weitere Informationen:
Internet: http://www.kongress2008.abi-projekt.de/

Kinder- und Jugendlichenarmut - eine Herausforderung für die Soziale Arbeit

Freitag, 11.04.2008
Ort: Freiburg

Arme Kinder in einem reichen Land? - Noch immer ist für viele Zeitgenossen kaum vorstellbar, dass hierzulande Kinder und Jugendliche von Armut bedroht oder gar betroffen sind. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendhilfe wissen es besser: Sie werden in ihren Einrichtungen und Diensten zunehmend mit der Armut von Kindern und Jugendlichen und mit deren Folgen konfrontiert.
Eine Folge der prekären Lebenslage von Kindern und Jugendlichen ist ihre eklatante Benachteiligung in unserem Bildungssystem: Wer nichts hat, aus dem kann auch nicht viel werden!
Die Tagung nimmt eine Momentaufnahme der Armutslagen junger Menschen in Deutschland vor und zeigt die Zusammenhänge zwischen diesen Lebenslagen und den Bildungschancen auf. Sie präsentiert auch Ansätze der Armutsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe und stellt Projekte vor, in denen Formen der Hilfe und Unterstützung erprobt worden sind.
Darüber hinaus werden Perspektiven für ein präventives, unterstützendes und befähigendes Handeln aufgezeigt.

Weitere Informationen:
IAF Institut für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung, Heide Bronner-Benz und Claudia Kreutner
Tel.: 0761 200-736
E-Mail: iaf@kfh-freiburg

Personzentrierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie
Störungsbezogene Interventionen
Samstag, 12.04.2008
Ort: Potsdam

Nach einem Fachvortrag zur Frage der Effektivität personenzentrierter Therapien für Kinder und Jugendliche können die Teilnehmer der Tagung sich in verschiedenen Workshops und bei weiteren Fachvorträgen informieren und austauschen. Themen der Workshops und weiteren Fachvorträge sind:

- Angst
- Wie steuern störungsbezogene Mikroziele das Verhalten des personzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten?
- Störungen des Sozialverhaltens
- Personzentrierte Stottertherapie mit Jugendlichen
- Die neue „GwG-Elternschule"
- Scheidungskinder
- Filialtherapie
- Zwangserkrankte Kinder und Jugendliche
- Depressionen
- Traumatisierte Kinder
- Störungen in der frühen Verarbeitung von Emotionen etc.

Weitere Informationen:
Prof. Dr. Herbert Goetze,
Universität Potsdam, Sebastian-Bach-Str. 5, D 14621 Schönwalde
Tel.:03322-128340
Fax.: 03322-128342
E-Mail: goetze@uni-potsdam.de

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zwischen Alltag und Vision

Mittwoch, 16.04.2008
Ort: Berlin

Im Dezember 2006 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnet. Damit wurde international ein Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik von einer Politik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte eingeleitet. Die Forderungen nach einem selbstbestimmten Leben und nach voller gesellschaftlicher Partizipation für behinderte Menschen wurden als Menschenrechte festgeschrieben.

Nun steht der nächste Schritt, die Umsetzung der UN-Konvention in nationales Recht, an. Die Verbände werden dabei gefordert sein, zu vielen Detailfragen Stellung zu beziehen.

Der PARITÄTISCHE wird mit der Fachtagung zum einen über die Konvention, ihre Geschichte, ihren Inhalt und ihre Ziele informieren. Zum anderen wird in vier Fachforen die Möglichkeit gegeben, zusammen mit Experten über die Herausforderungen, die sich in den Feldern soziale Existenzsicherung, Arbeit, Wohnen und Bildung bei der anstehenden Umsetzung der Konvention stellen werden, zu diskutieren.

Informationen und Anmeldung:
Der PARITÄTISCHE GV, Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin
Telefon: 030 - 24636-319
Telefax: 030 - 24636-110

E-Mail: behindertenhilfe@paritaet.org

Frühförderung und vorschulische Bildung – Eine gemeinsame Aufgabe von Schule und vorschulischen Einrichtungen

Freitag, 18.04.2008 bis Samstag, 19.04.2008
Ort: Berlin

Auf dieser Fachtagung des vds Berlin in Kooperation u.a. mit der FU Berlin werden Grundsatzreferate gehalten und Best-Practice Beispiele aus Luxemburg, der Schweiz und Deutschland vorgestellt. Ein ausführliches Programm ist im Internet zu finden.

Weitere Informationen:
Website: http://www.vds-in-berlin.de/veranst.html

Mai 2008

Lebensqualität entsteht im Dialog. Aspekte der Lebensbegleitung und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit schweren und schwersten mehrfachen Behinderungen

Mittwoch, 28.05.2008
Ort: Bad Arolsen

Eine Kooperationsveranstaltung mit dem Sozialpädiatrischem Zentrum der Abteilung für Neuropädiatrie des Klinikums Kassel und dem Landesverband der Lebenshilfe Hessen

Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen Kinder und Jugendliche mit massiven Beeinträchtigungen ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung.
Die Lebens- und Entwicklungssituation dieser Kinder ist häufig durch das Zusammenwirken mehrerer erschwerender Faktoren gekennzeichnet, die sowohl die Kinder, als auch die Eltern und die Fachkräfte vor große Probleme stellen.
In der pädagogischen Praxis ergeben sich in der Regel Problemstellungen in mehreren der folgenden Bereiche:

- Im somatischen Bereich muss von einer eingeschränkten Funktion der cerebralen Systeme und oft von einer geschwächten Vitalität ausgegangen werden. Nicht selten liegen eine erhöhte gesundheitliche Anfälligkeit und eine verkürzte Lebenserwartung vor. In der Regel ist ein hoher Bedarf an Pflege und medizinischen Maßnahmen gegeben.
- Da die Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt stark eingeschränkt sind, ist auch von erheblichen Schwierigkeiten bei der Beziehungsaufnahme zu den Bezugspersonen auszugehen. Eine dialogische Beziehungsgestaltung in der Pflege ist notwendige Voraussetzung, um Bildungsprozesse zu initiieren.
- Die zwischenmenschliche Interaktion und das Zusammenleben werden nicht selten durch oft nicht nachvollziehbare Verhaltensbesonderheiten erschwert, die für die Bezugspersonen eine Herausforderung und Belastung bedeuten können.
- Die für die Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabemöglichkeiten notwendige gegenseitige Verständigung ist durch kognitive und motorische Einschränkungen deutlich erschwert. Zu einer zielgerichteten Kommunikation scheinen die Kinder kaum in der Lage zu sein.

Am Vormittag des Fachtages werden diese ausgewählten Aspekte in vier Vorträgen dargestellt und es werden exemplarisch Handlungsansätze aufgezeigt: Am Nachmittag besteht die Möglichkeit, sich mit einem der Themen in einem Workshop mit den Referenten intensiv auseinander zu setzen.

Gesundheit und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen mit schweren mehrfachen Behinderungen
PD Dr. Bernd Wilken, Ärztlicher Direktor der Abteilung für Neuropädiatrie mit Sozialpädiatrischem Zentrum des Klinikums Kassel

Pflege als Bildung - Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Menschen im tonischen Dialog
Professor Dr. Wolfgang Praschak, Lehrstuhl für Körperbehindertenpädagogik, Universität Hamburg

Herausfordernde Verhaltensweisen
Dr. Joachim Kutscher, Institut für Sonderpädagogik, Universität Hannover

Unterstützte Kommunikation bei Menschen mit schweren geistigen Behinderungen
Dr. Ursula Braun, Sonderschulkonrektorin an der Karl-Preising-Schule des Rehazentrums Bathildisheim e.V., Bad Arolsen

Am Nachmittag erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Workshops mit einem der Themen im Gespräch mit dem Referenten intensiv auseinander zusetzen.

Weitere Informationen:
Telefon: 05691-8990
Telefax: 05691-899296
E-mail: seminare@bathildisheim.de
Internet: www.bathildisheim.de

Syposium „Von allen guten Geistern verlassen?" - Aggressivität in der Adoleszenz. Psychodynamik, Medien, Milieu und Kultur

Freitag, 30.05.2008, bis Sonntag, 01.06.2008
Ort: Berlin, Humboldt-Universität

Die zunehmende Aggressivität und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen steht gegenwärtig im Brennpunkt des öffentlichen Interesses. Am eindrucksvollsten und zugleich bedrückendsten tritt sie bei jugendlichen Intensivtätern zu Tage. Doch auch darüber hinaus bereitet ein zunehmend aggressiveres Grundklima, zum Beispiel an Schulen, auf breiter Ebene Sorge. Pädagogen und Therapeuten stehen dieser Entwicklung weitgehend ratlos gegenüber. Eine Folge davon ist, dass sich die Jugendstrafanstalten infolge schwerer Delikte füllen. Für rechtzeitige Hilfen im pädagogischen Vorfeld der strafrechtlichen Verfolgung fehlt es an materiellen Mitteln, aber auch an wirksamen pädagogischen und therapeutischen Handlungskonzepten, die der Komplexität dieses Phänomens gewachsen sind. Eine Weiterentwicklung des psychodynamischen Verständnisses individueller Problemlagen ist ebenso notwendig wie ein differenzierteres Wissen über die Auswirkungen der sich rasch wandelnden äußeren Realität und vertiefte Erkenntnisse über die Bedeutung, die die Adoleszenz für die Aggressionsentwicklung einnimmt.

Informationen und Anmeldung:
Internet: http://www.adoleszenztagung08.de/

Juni 2008

Ist ja irre! Psychisch kranke Kinder und Jugendliche in der Schule

Freitag, 06.06.2008, bis Samstag, 07.06.2008
Ort: Würzburg

Zu dieser Fachtagung lädt der Verband Sonderpädagogik alle Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter ein, die den ganz normalen Alltag im Unterricht und in außerschulischen Arbeitsfeldern mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen bewältigen müssen.
Neben zwei Grundsatzreferaten, die in die Thematik einführen, werden sieben Workshops angeboten.

Weitere Informationen:
http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idart=1177&m=&s=

Gerechtes Aufwachsen ermöglichen.
13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag
Mittwoch, 18.06.2008, bis Freitag, 20.06.2008
Ort: Essen

Der 13. Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag 2008 steht unter dem Motto „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!". Die 200 Veranstaltungen des Fachkongresses sind den drei Themenschwerpunkten Bildung, Integration, Teilhabe zugeordnet. Der Fachkongress fördert den Austausch von Politik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Neue Modelle und Konzepte aus der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe werden dargestellt und die gemeinsame politische Willensentwicklung wird weiterentwickelt.
Auf dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag 2008 werden im Rahmen des Fachkongresses folgende Veranstaltungsformate angeboten:

- Fachforen
- Workshops
- Projektpräsentationen
- Vorträge

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ hat im Dezember 2007 eine Programmübersicht zum Fachkongress herausgeben. Die Programmübersicht informiert über die Titel der Veranstaltungen, den Ausrichter sowie das Veranstaltungsformat. Sortiert sind die Veranstaltungen nach den drei Themenschwerpunkten des 13. DJHT - Bildung, Integration, Teilhabe. Des Weiteren sind Informationen zur Fachmesse und zur Programmstruktur enthalten.

Weitere Informationen:
http://jugendhilfetag.de/djht08/

Vorankündigung für November 2008

Rhythmiktherapie

Freitag, 28.11.2008 – Sonntag, 30.11.2008
Ort: Limburg/Lahn

Die Europäische Akademie für Heilpädagogik im BHP bietet mit dem Berufsverband für Heilerziehungspflege und -Hilfe in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (HEP e.V.) die Zusatzausbildung „Rhythmiktherapie" von 2008-2010 in 12 Modulen an.
Die Rhythmiktherapie setzt sich aus drei Bereichen zusammen:

- Rhythmik als praktisches Handlungsfeld
- Heilpädagogik/Lerntherapie als Basis für diagnostische Kriterien
- Therapeutische Beratungsgespräche und Reflexion.

Sie eröffnet die Möglichkeit, auf verschiedenen Ebenen mit Klienten in der Therapie zu kommunizieren und Bezugs- und Beratungspersonen (Eltern, Pfleger etc.) beratend zu unterstützen.

Referenten: Sabine Hirler, Musik- und Rhythmiktherapeutin, Esther Walter, Heilpädagogin und Lerntherapeutin

Weitere Informationen:
Europäische Akademie für Heilpädagogik e.V. im BHP, Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
Telefon: 0 30 - 40 60 50 60
Fax: 0 30 - 40 60 50 69
Internet: http://www.heilpaedagogik.de/down/public/eah-2008/w15.pdf

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online" veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com
tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com
markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.
Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.