



Armin Castello

Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten

Kohlhammer

Kohlhammer

Armin Castello

**Schulische Inklusion bei
psychischen Auffälligkeiten**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032089-5

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-032090-1

epub: ISBN 978-3-17-032091-8

mobi: ISBN 978-3-17-032092-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
----------------	----------

1	Sozial ängstliches Verhalten	13
----------	-------------------------------------	-----------

1.1	Verhalten und Erleben bei sozialer Ängstlichkeit	14
1.2	Entstehungsbedingungen sozialer Ängstlichkeit	15
1.3	Besondere pädagogische Situationen	20
1.4	Allgemeines zu pädagogischem Handeln bei sozialer Ängstlichkeit	22
1.5	Psychoedukation	23
1.6	Kognitive Umstrukturierung	24
1.7	Training sozialer Kompetenzen	25
1.8	Reizkonfrontation	26
1.9	Entspannung	27
1.10	Pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt	28
1.11	Pädagogisches Handeln im Unterricht	29
1.12	Elternkontakt	31
1.13	Präventionsprogramm	33
1.14	Response to Intervention bei sozialer Ängstlichkeit	34
	Literatur	35

2	Niedergeschlagenheit und depressive Episode	39
----------	--	-----------

2.1	Verhalten und Erleben bei Depressionen	40
2.2	Entstehungsbedingungen von Depressionen	42
2.3	Besondere pädagogische Situationen	45
2.4	Handeln im schulischen Alltag	46
2.5	Pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt	47
2.6	Pädagogisches Handeln im Unterricht	48
2.7	Pädagogische Prävention	50
2.8	Elternkontakt	52
2.9	Psychotherapeutische Methoden	53
	Literatur	55

3	Selbstverletzendes Verhalten	57
<hr/>		
3.1	Verhalten und Erleben bei selbstverletzendem Verhalten	58
3.2	Entstehungsbedingungen selbstverletzenden Verhaltens	61
3.3	Besondere pädagogische Situationen	66
3.4	Handeln im pädagogischen Alltag	66
3.5	Pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt	67
3.6	Pädagogisches Handeln im Unterricht	70
3.7	Elternkontakt	71
3.8	Präventionsprogramm	73
3.9	Exkurs: Selbstverletzung bei intellektueller Beeinträchtigung	74
3.10	Psychotherapie	76
	Literatur	78
4	Posttraumatische Belastungsreaktionen	81
<hr/>		
4.1	Verhalten und Erleben bei posttraumatischer Belastung	82
4.2	Entstehungsbedingungen Posttraumatischer Belastungsreaktionen	86
4.3	Besondere pädagogische Situationen	89
4.4	Pädagogische Interventionen	90
4.5	Psychoedukation	91
4.6	Pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt	92
4.7	Trainingsprogramm für den Unterricht	93
4.8	Elternkontakt	95
4.9	Psychotherapie	96
	Literatur	98
5	Auffälligkeiten im Sozialverhalten	101
<hr/>		
5.1	Verhalten und Erleben bei Auffälligkeiten im Sozialverhalten	103
5.2	Entstehungsbedingungen auffälligen Sozialverhaltens	107
5.3	Besondere pädagogische Situationen	109
5.4	Pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt	109

5.5	Verhaltensregeln	110
5.6	Pädagogisches Handeln im Unterricht	112
5.7	Programme zur pädagogischen Prävention	113
5.8	»Lubo aus dem All«	114
5.9	Emotionstraining in der Schule	115
5.10	Familienklassen	118
5.11	Triple P (Positive Parenting Program)	121
5.12	Training mit aggressiven Kindern	124
5.13	Multisystemische Therapie	126
5.14	Mehrebenenprävention an Regelschulen nach dem RTI-Ansatz	127
Literatur		129
6	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)	132
<hr/>		
6.1	Verhalten und Erleben bei ADHS	133
6.2	Entstehungsbedingungen der ADHS-Symptomatik	135
6.3	Besondere pädagogische Situationen	138
6.4	Fachliche Qualifizierung	139
6.5	Proaktives Handeln	140
6.6	Lernstrategien	140
6.7	Ablenkungsarme Umgebung	142
6.8	Kontingenzmanagement	143
6.9	Elternarbeit	144
6.10	Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern	144
6.11	Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)	148
6.12	Achtsamkeitsbasierte Methoden	149
6.13	Response to intervention Modell bei ADHS-Symptomen	151
Literatur		152
7	Diagnostisches Basiswissen	155
<hr/>		
7.1	Diagnostische Gütekriterien	156
7.2	Verhaltensbeobachtung	158
7.3	Beobachtungs- und Beurteilungsfehler	159

7.4	Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS)	161
7.5	Child Behavior Checklist (CBCL)	161
7.6	Einschätzskala Kindeswohlgefährdung für Kinder im Schulalter (Kiwo-Skala Schulkind)	163
7.7	Strengths and Difficulties Questionnaire (Deutsche Version) (SDQ-Deu)	165
7.8	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES)	166
7.9	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)	167
	Literatur	167

Vorwort

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems hat zum Ziel, allen Schülern die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht und gleichzeitig eine an individuellen Bedürfnissen orientierte schulische Förderung zu ermöglichen. Durch die damit einhergehende zunehmende biographische, soziale, familiäre, ethnische und religiöse Vielfalt an Schulen verändern sich die Anforderungen an Lehrkräfte. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Förderbedarfen, Belastungen und Auffälligkeiten beeinflussen das künftige Aufgaben- und notwendige Qualifikationsspektrum von Lehrkräften im Schulsystem. Lehrkräfte benötigen fundierte Kompetenzen für einen Unterricht mit Klassenverbänden, die hinsichtlich ihrer Sozialisationsbedingungen sehr unterschiedliche Voraussetzungen für den Unterricht mitbringen.

Die quantitativ größte Gruppe mit besonderem Förderbedarf sind Schüler mit psychischen Auffälligkeiten: Etwa jedes 5. Kind zeigte in der KiGGS Studie des Robert Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Der Anteil dieser Schüler, die ohne die vielfach nötige psychotherapeutische Versorgung bleiben, ist erheblich. Ohne professionelle Unterstützung entwickeln aber viele Betroffene Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, deren Auswirkungen im Schulalltag von Pädagogen, Mitschülern und Eltern als Belastung erlebt werden. Hierzu gehören neben dem subjektiv erlebten Leiden vielfach auch Unterrichtsstörungen, aggressives Sozialverhalten, Rückzugsverhalten, soziale Ansteckungseffekte oder langfristig auch Schulabsentismus.

Pädagogische Arbeit an Schulen kann und darf zwar kein Ersatz für eine solide psychotherapeutische Versorgung sein, allerdings können Lehrkräfte, Mitarbeiter der Schulsozialarbeit und andere pädagogische Fachkräfte eine Reihe von Maßnahmen ergreifen, um die individuelle Entwicklung von Schülern mit psychischen Auffälligkeiten zu fördern und Ressourcen zu aktivieren.

Einige Beispiele hierfür sind:

- ♦ Die Gestaltung des schulischen Alltags, dessen Wirksamkeit für die psychische Gesundheit im Positiven unbestritten ist; hierzu gehören neben der täglichen Unterrichtspraxis auch die pädagogische Beziehungsge-

staltung und die Durchführung evidenzbasierter Präventionsprogramme.

- ♦ Die Unterstützung, Information und Beratung von Eltern, um hierüber ihrer Elternverantwortung angemessen gerecht werden zu können.
- ♦ Professionelle Kooperation innerhalb des Kollegiums und mit externen Institutionen wie z. B. Psychotherapeuten.

Obwohl die pädagogische Qualifikation von Lehrkräften für einen professionellen Umgang mit psychischen Auffälligkeiten essentiell wichtig wäre und durch Eltern und Schüler sowohl erwartet als auch zugeschrieben wird, bringen nur wenige das nötige Rüstzeug mit, da in der Lehrkräfteausbildung in der Regel andere Schwerpunkte gesetzt werden. Viele Pädagogen fühlen sich aus diesen Gründen auf die genannten Herausforderungen nicht hinreichend vorbereitet.

Dieses Buch *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten* stellt vor diesem Hintergrund pädagogisches Handlungswissen für den schulischen Alltag zur Verfügung. Dabei wird besonderer Wert auf die wissenschaftliche, d. h. sowohl theoretische als auch empirische Fundiertheit der dargestellten pädagogischen Methoden gelegt.

Es werden im Schulkontext besonders belastende und häufig auftretende psychischen Auffälligkeiten vertiefend behandelt:

- ♦ Sozial ängstliches Verhalten
- ♦ Niedergeschlagenheit und depressive Episode
- ♦ Selbstverletzendes Verhalten
- ♦ Posttraumatische Belastungsreaktionen
- ♦ Auffälligkeiten im Sozialverhalten
- ♦ Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität.

Diese Kapitel fokussieren jeweils die Entstehungsbedingungen, das Erleben und Verhalten von Betroffenen, besondere pädagogische Situationen, pädagogisches Handeln im individuellen Kontakt und im Unterrichtsumfeld und Besonderheiten der Elternarbeit. Zusätzlich werden ausgewählte, evidenzbasierte Präventionsprogramme und die Grundlagen außerschulischer Interventionen z. B. psychotherapeutischer Verfahren erläutert.

In einem abschließenden Kapitel wird diagnostisches Basiswissen vermittelt. Hierbei werden fachliche Grundlagen, ausgewählte Screeningverfahren, spezifische Verfahren und Informationen zur pädagogischen Verhaltensbeobachtung dargestellt.

Innerhalb der Kapitel finden sich zahlreiche Literaturhinweise, auch weil angesichts der Fülle der Befunde und pädagogischer Konzepte immer wieder eine Auswahl stattfindet. Ziel ist eine kompakte und verständliche Synopse zu schulischen Handlungsoptionen bei psychischen Auffälligkeiten von Schülern zu realisieren.

Für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Projekts möchte ich mich bei Lena Janssen, Theresa Steinhäuser, Dr. Simone Pülschen und Anja Maria Castello recht herzlich bedanken.

Anmerkung zum Sprachgebrauch: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten sowohl für Angehörige des weiblichen als auch für Angehörige des männlichen Geschlechts.

Schleswig, Mai 2017

Armin Castello

1

Sozial ängstliches Verhalten

In der Entwicklung unserer Zivilisation hat es sich als Erfolgsfaktor herausgestellt, dass wir in Sippen, Dorfgemeinschaften und anderen sozialen Verbänden kooperieren, da auf diese Weise die meisten profitieren. Kooperation fördert die Gemeinschaft und schützt die gesamte Gruppe, erfordert aber von ihren Mitgliedern soziale Sensibilität, die sich auch in einer aufmerksamen Wahrnehmung der Bewertung der eigenen Person durch das soziale Gegenüber zeigt. Um diese wichtige Fertigkeit zu verfeinern sind Gruppen ein unentbehrliches Übungsterrain – Gleichaltrige sind für Kinder und Jugendliche wichtige Partner in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen, Schulen sind Orte, an denen dies stattfinden kann. Ein Mangel an Gelegenheiten zur Übung dieser sozialen Fertigkeiten mit Gleichaltrigen kann durch die Familie nicht angemessen kompensiert werden (vgl. Beck, Cäsar und Leonhardt, 2008).

1.1 Verhalten und Erleben bei sozialer Ängstlichkeit

Manche Schüler reagieren aber besonders intensiv auf soziale Situationen, empfinden sie als bedrohlich und versuchen sie daher zu vermeiden, manche sogar, indem sie der Schule und ihren sozialen Anforderungen und Bewertungen im Unterricht und in den Pausen fernbleiben. In Augenblicken mit hoher sozialer Aufmerksamkeit agieren sie häufiger unsicher als andere, vermeiden bspw. den Blickkontakt oder sprechen sehr leise und zurückhaltend. Zu ihren Gedanken befragt äußern sie, dass ihnen soziale Situationen unangenehm sind oder Befürchtungen darüber, einen Fehler zu begehen, der dazu führt, von anderen negativ bewertet zu werden. Das subjektive Erleben dieser Kinder und Jugendlichen besteht in vermehrten Angstgefühlen, die sich auch körperlich in vielerlei Hinsicht zeigen können wie beispielsweise Herzklopfen, weichen Knie, Zittern usw. (Melfsen, 2002, S. 265). Manchmal reagieren sie mit einem subjektiven Schwächegefühl, erröten, weinen oder schweigen in solchen Situationen.

Zu diesen erlebten und objektiv sichtbaren Merkmalen sozialer Ängstlichkeit kommt häufig die Befürchtung hinzu, dass diese Ängstlichkeit durch andere registriert und negativ bewertet werden könnte. Betroffene wirken selten unbefangen im Umgang, insbesondere mit unbekanntem Personen und sie werden sehr schnell verlegen, wenn sie im sozialen Mittelpunkt stehen. Öfter empfinden sie große Sorge vor solchen Szenen und einen erheblichen Leidensdruck. Jugendliche, die von sozialer Ängstlichkeit betroffen sind, machen sich besonders viele Gedanken um korrektes soziales Verhalten, um ihren eigenen Wert im Vergleich zu anderen oder um die eigene Unzulänglichkeit. Soziale Erlebnisse werden von ihnen sorgenvoll gedanklich und emotional vorbereitet, was sich in Grübeln oder in Ein- und Durchschlafschwierigkeiten zeigen kann. Wichtige Ereignisse werden danach häufig durchdacht und nachbereitet, gerade wenn schamvoll über manche, als demütigend empfundene soziale Ereignisse gegrübelt wird (Melfsen, 2002).

Betroffene Schüler fallen in Unterrichtssituationen meist eher durch zurückhaltendes Agieren auf, so dass sie in aller Regel gerade nicht als auffällig identifiziert werden (Büch, Döpfner und Petermann, 2015, S. 44). Der Unterrichtsablauf wird durch sozial ängstliche Kinder erfahrungsgemäß kaum gestört, da bspw. das Lernen der anderen nicht besonders beeinträchtigt wird. Die Unterrichtsteilnahme kann aber für sozial ängstliche Kinder zu einer unerträglichen Tortur werden.

Eine Reihe anderer Belastungen, die mit sozialer Ängstlichkeit einhergehen können, sind bekannt: Belastete Schüler haben größere Probleme in der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen, weniger soziale Kontakte, sie neigen zur Entwicklung von Depressionen und zur »Selbstmedikation« in Form von Alkohol, Medikamenten oder illegalen Drogen (Petermann und Suhr-Dachs, 2008).

Die Körpersprache bei betroffenen Kindern signalisiert seltener Interesse am Kontakt mit Gleichaltrigen (vgl. Helbig und Petermann, 2008). Die Scheu vor möglichen sozialen Anforderungen überwiegt meist das durchaus vorhandene Interesse am Teilen sozialer Erfahrungen, gerade wenn sich ein Kind darin als weniger kompetent erlebt, in eine gelingende und befriedigende Interaktion zu treten. Durch offensichtliche oder subtile Signale der Ablehnung eines Kontakts (z. B. Blick abwenden, Wegdrehen, Nicht-Reagieren) im schulischen und privaten Alltag werden Sozialkontakte vermieden, um die subjektiv beängstigende Hilflosigkeit bei befürchteter sozialer Bewertung nicht erleben zu müssen (Melfsen und Wallitza, 2012, S. 13).

1.2 Entstehungsbedingungen sozialer Ängstlichkeit

In der Entwicklung von sozialer Ängstlichkeit spielen in unterschiedlichen Anteilen biologische, psychologische und soziale Risikofaktoren und deren Wechselwirkungen eine Rolle. In vielen Fällen liegt eine Kumulation verschiedener Risiken vor, die im Verlauf und abhängig vom sozialen Umfeld zur Belastung durch eine ausgeprägte soziale Ängstlichkeit führen.

Biologische Ausgangsbedingungen sozialer Ängstlichkeit können in einer genetisch mitbedingten Verhaltenshemmung liegen, die sich als meist schüchterne und irritierte Reaktion auf neue Situationen zeigt. Im Schulumfeld wird sie in stillem und tendenziell passivem Schülerverhalten deutlich, und einer leichten Irritierbarkeit und Erregbarkeit bei sozialer Aufmerksamkeit (Kagan, Snidman, Kahn und Towsley, 2007). Nach Fox, Calkins und Bell (1994) spielt die Wechselwirkung mit sozialen Faktoren eine bedeutende Rolle: Menschen, die zu einer leichten Irritierbarkeit neigen, benötigen besondere Unterstützung im Erwerb geeigneter Strategien zur Regulation ihrer Emotionen.

Soziale Ängstlichkeit tritt bei weiblichen Schülern vergleichsweise häufiger auf. Diese Geschlechtsspezifität wird mitbedingt und/oder verstärkt

durch soziale Faktoren, wie bspw. den offeneren Umgang mit Emotionen durch Schülerinnen, während männliche Schüler unangenehme Emotionen stärker zu verbergen suchen.

Eine psychologische Ausgangsbedingung sozialer Ängstlichkeit liegt zusätzlich in der Tendenz, potentiell bedrohlichen sozialen Reizen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zu schenken, sich diesen Reizen also hinzuwenden und sie intensiv wahrzunehmen (Heinrichs und Reinhold, 2010). Hintergrund dieses Verhaltens ist, dass hierdurch ein subjektiv höheres Maß an Kontrolle der Reize erlebt wird. Solche Kinder und Jugendlichen bewerten den Stimulus auch als bedrohlicher als ihre Altersgenossen. Eine intensive Beschäftigung mit sozialen Reizen wird auch damit in Zusammenhang gebracht, dass sozial ängstliche Kinder und Jugendliche nachfolgend geringere Aufmerksamkeitsleistungen im Schulumfeld und dadurch geringere schulische Leistungen zeigen können (Eysenck, Derakshan, Santos und Calvo, 2007).

Manche von sozialen Ängsten Betroffene berichten über konkrete belastende Erfahrungen, die als Auslöser wirksam geworden sein könnten. Ursprünglich neutrale Reize (bspw. Schulumfeld, Klassensituation) können dabei den Prinzipien einer klassischen Konditionierung folgend z. B. durch eine Beleidigung, Verletzung oder schamvolle Erfahrung zu angstausslösenden Reizen werden. Der danach als angstausslösend empfundene Reiz (Schule) wird nachfolgend immer häufiger gemieden, weil hierdurch die subjektiv als sehr belastend empfundene Angst nachlässt (operante Konditionierung). Dieses Muster kann sich individuell stabilisieren, da positive Erfahrungen durch das Vermeidungsverhalten auf diesem Weg immer seltener gemacht werden können. Diese sehr einflussreiche so genannte Zwei-Faktoren-Theorie (Mowrer, 1960) kann die Stabilisierung sozialen Vermeidungsverhaltens schlüssig erklären.

Pädagogisch von besonderer Relevanz für sozial ängstliches Handeln ist das Konzept der automatischen Gedanken, die sich als Folge früherer Erfahrungen aus sozialen Interaktionen entwickeln können (Clark und Wells, 1995). Sie betreffen Befürchtungen, durch andere negativ bewertet zu werden, unattraktiv zu sein oder Fehler zu begehen, die diese negativen Bewertungen auslösen könnten. So entwickeln manche Schüler

- ♦ besonders hohe Standards für ihr eigenes soziales Auftreten (Beispielgedanke: Ich muss mich in jedem Fall so verhalten, dass ich gut ankomme)
- ♦ einen festen Glauben an die negativen Folgen ihres Verhaltens oder Aussehens