



Herbert Goetze

Schülerverhalten ändern

Bewährte Methoden
der schulischen Erziehungshilfe

Pädagogen stehen zunehmend vor den Herausforderungen, die ihnen Schüler mit problematischem Verhalten stellen. Mit diesem Buch wird Lehrkräften Mut gemacht, sich diesen Anforderungen mit bewährten, aber oft auch wenig bekannten Methoden der schulischen Erziehungshilfe zu stellen. Im Hauptteil dieses Buches werden Methoden der schulischen Erziehungshilfe auf praktische Weise vorgestellt. Dazu gehören die klassische Form der Verhaltensmodifikation, die kognitive Verhaltensmodifikation, die Rational-emotive Therapie, Resilienztrainings, Realitätstherapie, gesprächstherapeutische Interventionen im Rahmen der sog. Lehrer-Schüler-Konferenz, spieltherapeutische Ansätze, die Life-Space-Crisis-Intervention als Krisenintervention und Entspannungsverfahren. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der konkreten Umsetzung durch die Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis. Für jede Methode wird jeweils neben einer theoretischen Einordnung eine ausführliche Beschreibung geliefert, anschließend wird die schulische Relevanz und Anwendbarkeit herausgestellt, auch werden empirische Belege für die Wirksamkeit jeder Methode geliefert.

Prof. Dr. Herbert Goetze war Lehrstuhlinhaber für Sonderpädagogik an der Universität Potsdam und forscht und lehrt gegenwärtig an der Indiana

University Northwest.

Herbert Goetze

Schülerverhalten ändern

Bewährte Methoden der
schulischen Erziehungshilfe

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, Mikrofilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2010 W Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

Print:

978-3-17-019602-5

E-Book-Formate

pdf: 978-3-17-022861-0

epub:978-3-17-027716-8

mobi:978-3-17-027717-5

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

1.1 Grundlegende Überlegungen zu Methoden in der schulischen Erziehungshilfe

1.2 Methoden in der schulischen Erziehungshilfe im Spannungsfeld

1.3 Konsequenzen für die Ausführungen in diesem Band

1.4 Charakterisierung der Methoden

1.5 Das Inhaltsangebot dieses Buches

1.6 Ziele dieses Buches

Literatur

2 Verhaltensstörungen und ihr Umfeld

Wie man sich die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären kann

2.1 Definitionsprobleme

2.2 Theoretische Zugänge

2.2.1 Verhaltensstörung als Pathologie der Person

2.2.2 Verhaltensstörung als sozio-kulturelle Abweichung

2.2.3 Verhaltensstörung als Ergebnis der Entfremdung von sich selbst

2.2.4 Perspektivenvergleich

2.3 Resümee

Literatur

3 Verhaltensmodifikation

Wie Schüler lernen können, sich anders zu verhalten

3.1 Einleitung

3.2 Konzept

3.2.1 Die Funktionale Verhaltensanalyse

3.3 Interventionen

3.3.1 Verhaltensdiagnostik

3.3.2 Erhöhung erwünschten Verhaltens – positive Verstärkung

3.3.3 Weitere Möglichkeiten, Verhalten zu ändern

3.4 Schulische Umsetzungen

3.5 Empirische Fundierungen

3.6 Kritische Würdigung

Literatur

4 Kognitive Verhaltensmodifikation

Wie Schüler lernen können, anders zu denken

4.1 Einleitung

4.2 Konzept

4.3 Interventionen

4.3.1 Selbstkontrolltraining

4.3.2 Selbstinstruktionstraining

4.4 Schulische Umsetzungen

4.4.1 Selbstgespräche führen

4.4.2 Selbstaufzeichnungen durchführen

4.4.3 Sich selbst bewerten

4.4.4 Die notwendigen Denkschritte lernen

4.4.5 Resümee

4.5 Empirische Fundierungen

4.6 Kritische Würdigung

Literatur

5 Rational-emotive (Verhaltens-)Therapie und Erziehung

Wie Schüler lernen können, weniger irrational zu denken

5.1 Einleitung

5.2 Konzept

5.2.1 Die rational-emotive Grundgleichung

5.2.2 Typische zwanghafte Grundhaltungen und irrationale Einstellungen

5.3 Interventionen

5.4 Schulische Umsetzungen

5.4.1 Überblick über ein REE-Curriculum

5.4.2 Hinweis auf Beispielplanungen

5.5 Empirische Fundierungen

5.6 Kritische Würdigung

Literatur

6 Steigerung von Resilienz

Wie Schülern Stärken vermittelt werden können

6.1 Einleitung

6.2 Konzept

6.3 Interventionen

6.4 Schulische Umsetzungen

6.4.1 Das Trainingsprogramm „Enhancing Resilience in Children“

6.4.2 Training zur Erhöhung kognitiver Ressourcen nach Grünke (2002) und Julius und Goetze (1998)

6.5 Empirische Fundierungen

6.6 Kritische Würdigung

Literatur

7 Realitätstherapie

Wie Schüler lernen können, verantwortlich zu handeln

7.1 Einleitung

7.2 Konzept

7.3 Interventionen

7.4 Schulische Umsetzungen

7.4.1 Die Klassenversammlung („classroom meeting“)

[7.4.2 Konfliktgespräche](#)

[7.4.3 Fragenkatalog zum realitätstherapeutischen Ansatz](#)

[7.4.4 Demonstration einer Umsetzung](#)

[7.5 Empirische Fundierungen](#)

[7.6 Kritische Würdigung](#)

[Literatur](#)

8 Die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Thomas Gordon **Wie sich Schüler in der Klasse verstanden fühlen können**

[8.1 Einleitung](#)

[8.2 Konzept](#)

[8.2.1 Die Humanistische Psychologie als Basis](#)

[8.2.2 Übertragung auf ein personenzentriertes Lernen](#)

[8.2.3 Der Ansatz der Lehrer-Schüler-Konferenz](#)

[8.3 Interventionen](#)

[8.3.1 Schüler-Problembesitz](#)

[8.3.2 Lehrer-Problembesitz](#)

[8.3.3 Schüler-Lehrer-Problembesitz](#)

[8.4 Schulische Umsetzungen](#)

[8.4.1 Schüler-Problembesitz](#)

[8.4.2 Lehrer-Problembesitz](#)

[8.4.3 Der Lösungsansatz „ohne Verlierer“](#)

[8.4.4 Resümee](#)

[8.5 Empirische Fundierungen](#)

[8.6 Kritische Würdigung](#)

[Literatur](#)

9 Spieltherapie

Wie Kinder ihre Probleme spielend lösen können

[9.1 Einleitung](#)

[9.2 Konzept](#)

[9.2.1 Spielmerkmale](#)

[9.2.2 Das Spiel von Kindern mit Verhaltensstörungen](#)

9.2.3 Begriff der Spieltherapie

9.2.4 Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes

9.3 Interventionen

9.3.1 Rahmenbedingungen

9.3.2 Therapeutische Kommunikationen

9.3.3 Grenzsetzungen

9.3.4 Medien und Materialien

9.4 Schulische Umsetzungen

9.4.1 Spielgruppenprojekte im schulischen Rahmen

9.4.2 Die Arbeit mit Sandkästen im Klassenraum

9.4.3 Spieltherapeutisch orientierte Schülertutorenprogramme

9.5 Empirische Fundierungen

9.6 Kritische Würdigung

Literatur

10 Life-Space-Crisis-Intervention

Wie man Schülerproblemen auf den Grund kommen kann

10.1 Einleitung

10.2 Konzept

10.3 Interventionen

10.4 Schulische Umsetzungen

10.5 Empirische Fundierungen

10.6 Kritische Würdigung

Literatur

11 Entspannung und Meditation

Wie Schüler lernen können, Kontakt zu ihrem Körper zu finden und sich selbst zu beruhigen

11.1 Einleitung

11.2 Konzept

11.3 Interventionen

11.3.1 Progressive Muskelentspannung

[11.3.2 Biofeedbacktraining](#)

[11.3.3 Autogenes Training](#)

[11.3.4 Geleitetes Bilderleben \(Traumreisen, „guided imagery“\)](#)

[11.3.5 Meditation und Yoga](#)

[11.4 Schulische Umsetzungen](#)

[11.5 Empirische Fundierungen](#)

[11.6 Kritische Würdigung](#)

[Literatur](#)

[**12 Der Umgang mit beruflich bedingtem**](#)

[**Stress in der schulischen Erziehungshilfe Wie man im Beruf**](#)

[**Burnout vermeiden kann**](#)

[**Literatur**](#)

[**Sachwortregister**](#)

[**Personenregister**](#)

1 Einleitung

1.1 Grundlegende Überlegungen zu Methoden in der schulischen Erziehungshilfe

Mit dem vorliegenden Text möchte ich der an der schulischen Erziehungshilfe interessierten Leserschaft eine Lektüre anbieten, die in dieser Form bisher auf dem – auch internationalen – Literaturmarkt kaum vorhanden ist. Ich möchte die Frage beantworten: Welche pädagogisch-therapeutischen Interventionen, die im schulischen Bereich einsetzbar sind, haben sich für die schulische Praxis bewährt und wie lassen sich die bewährten Interventionen in der Praxis auch umsetzen?

1.2 Methoden in der schulischen Erziehungshilfe im Spannungsfeld

Allerdings befinden wir uns bei der Thematisierung pädagogisch-therapeutischer Verfahren in einem äußerst schwierigen Spannungsfeld, das durch viele Kontroversen gekennzeichnet ist. In Abhebung von Beratung und Psychotherapie begegnen wir z.B. im schulischen Bereich einem bisher ungelösten Dilemma, das schulische Bildung und Erziehung ganz allgemein und die schulische Erziehungshilfe im Besonderen betrifft: Einerseits soll dem zentralen Bildungsauftrag entsprochen werden, andererseits der deutlich zutage tretenden Erziehungsnot der Schülerschaft mithilfe von pädagogisch-therapeutischen Interventionen begegnet werden. Deutlich wird das angesprochene Dilemma bei so zentralen Fragen wie der Auswahl einzusetzender Methoden, der entsprechenden Kompetenz von Pädagogen oder der ökonomischen Ressourcenzuteilung. Gerechtfertigterweise wird fachlich zudem der Anspruch erhoben, nur gut evaluierte Interventionen einzubeziehen. Die Pädagogik bei

Verhaltensstörungen sieht sich also genötigt, einen Spagat zwischen den an sie herangetragenen Anforderungen zu vollziehen, der konzeptionell eigentlich zum Scheitern verurteilt ist.

Die entsprechenden Dilemmata lassen sich weiterhin wie folgt kennzeichnen: Eine schulische Institution bietet nicht die vergleichsweise luxuriösen Bedingungen einer klinisch-psychologischen Ambulanz, in der auf dem Hintergrund aktueller diagnostischer Daten therapeutische Interventionen zugeordnet werden können. Die schulische Erziehungshilfe bekommt es dagegen mit einer Schülerklientel zu tun, die weder nach Bildungsstand, noch nach klinischer Symptomatik besonders ausgelesen ist. Die Lehrkraft sieht sich so unterschiedlichen Störungsbildern ausgesetzt wie Delinquenz, Phobien, Magersucht, Bindungsproblemen. Fragen der Indikation und Gegenindikation von therapeutischen Maßnahmen stellen sich deshalb mit besonderer Brisanz.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage nach der Zuständigkeit. Zu Beginn der noch jungen Geschichte der schulischen Verhaltensgestörtenpädagogik ist man der Logik der Arbeitsteilung gefolgt und propagierte eine personelle Trennung der pädagogischen und therapeutischen Aufgabenfelder. Man übersah dabei, dass beim „Facharzt-Überweisungsprinzip“ das Kernproblem von Kindern mit Verhaltensstörungen, die Bindungsproblematik, nicht lösbar ist. Zunehmend setzte sich die Anschauung durch, dass therapeutische Ansätze in unterschiedlichen Formen Eingang in sonderpädagogische Bemühungen finden sollten. Damit wurden diese dem Aufgabenbereich der Lehrkräfte zugeordnet. Immanent geht damit die Anforderung ein, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, um diese Verfahren auch konzeptgerecht durchführen zu können. Das macht wiederum i. d. R. Zusatzqualifikationen erforderlich, die nur unter erheblichem eigenem zeitlichem und finanziellem Aufwand vom Einzelnen zu erlangen sind. Ganze Ausbildungsindustrien sind inzwischen tätig geworden, um die offenbar gewordene Marktlücke zu schließen und Interessentinnen und Interessenten zu teilweise fragwürdigen Abschlusszertifikaten zu verhelfen.

Wir finden aber auf anderer Ebene ein weiteres Problem, das in der wissenschaftlich nicht immer abgesicherten Qualität der Verfahren begründet liegt. Angesichts der zum Himmel schreienden psychischen

Not vieler Kinder und Jugendlicher, die von Seiten der Bildungspolitik nur allzu oft „schön“ geredet wird, würde man sich als Pädagoge natürlich wünschen, dass sich auf fachlich sicherem Terrain klare, wissenschaftlich abgesicherte Veränderungshorizonte ausmachen lassen. Leider gleicht das Methoden-Terrain gegenwärtig aber eher noch einem sumpfigen Gelände, in dem man auf unsicherem theoretischem Untergrund zu versinken und mangels klarer Orientierungen die Richtung zu verlieren droht. Angesichts der noch wenig gesicherten Faktenlage hinsichtlich schulischer Therapie-Interventionen könnte man von Seiten der Fachwissenschaft dazu neigen, erst einmal die Ergebnisse der Grundlagenforschung abzuwarten, um dann auf der Basis gesicherter Erkenntnisse pädagogische Konsequenzen im Sinne von Interventionsstrategien abzuleiten. Bis es so weit ist, so ließe sich dann weiter argumentieren, wird das Interventionsfeld den Praktikern überlassen, die „aus der Praxis für die Praxis“ tätig sind, die sich nicht gezwungen sehen, theoretische Reflexionen zum eigenen Tun anzustellen. Solche Tendenzen würden dem Fach jedoch angesichts der inzwischen gegebenen Forderung nach Qualitätskontrollen wenig dienlich, sogar abträglich sein. Eine „Scheuklappenpraxis“ wird mittelfristig in eine Sackgasse geraten, spätestens dann, wenn Schulbehörde, Eltern, Öffentlichkeit oder Gericht fundierte Begründungen abfordern.

Eine weitere Kontroverse ergibt sich aus der immer wieder neu aufflammenden und nie zum Abschluss kommenden Diskussion zur professionellen Rolle des Förderpädagogen für Erziehungshilfe: Ihm werden vermehrt beraterische und damit weniger unterrichtliche Aufgaben zugewiesen. Damit wird die entsprechende Aufgabenzuschreibung zugleich komplexer und unklarer. Unter den Professionen, die sich schulischerseits die Förderung von Problemschülern auf die Fahnen geschrieben haben, kommt es zu unüberbrückbaren Paradoxien, wie diese bereits bei der Einrichtung des Beratungslehrerwesens sichtbar wurden. Willmann (2008, 39) hat das Paradoxon auf die Person des Beratungslehrers bezogen, wenn er die Doppelrolle als „widersprüchliche Einheit von Gleichheit und Besonderheit des Beratungslehrers“ kennzeichnet; dabei führten widersprüchliche Auftragskonstellationen durch verschiedene Auftraggeber sowie Probleme mit Schulleitungen zu Paradoxien mit der

eigenen Lehrer- und Beratungsrolle. Entsprechendes ist auf die Rolle der Förderlehrkraft zu übertragen. Aber nicht nur die Personenrolle steht im Zwielflicht, auch das Aufgabenfeld, die schulische Beratung, steht auf keinem soliden wissenschaftlichen Fundament. Willmann hat an anderer Stelle den Diskussionsstand prägnant auf den Punkt gebracht, indem er die derzeit diskutierten Beratungskonzepte für die Erziehungshilfe gesichtet und zu der ernüchternden Feststellung gefunden hat, dass der Gegenstandsbereich der schulischen Beratung bisher keine „theoretische Durchdringung“ erfahren habe (ebd., 174).

So muss im Beratungskontext die Frage ungelöst bleiben, wer denn nun pädagogisch-therapeutische Aufgaben erledigen soll: der dafür nicht ausgebildete Regelpädagoge oder der mit beraterischen Aufgaben überforderte Förderpädagoge. Wer also soll die Erziehungsaufgaben erledigen, auf die sich ein multiprofessionelles Beratungsgremium geeinigt hat?

1.3 Konsequenzen für die Ausführungen in diesem Band

Ein vorläufiges Resümee zum Stellenwert der Erziehungshilfemethoden führt zu der ernüchternden Feststellung, dass einerseits das Spannungsfeld keine Lösungen bereit hält, andererseits pädagogisch-therapeutische Maßnahmen als Ergänzungen für die schulische Erziehungshilfe dringend geboten erscheinen. Denn wenn die psychische Belastung von Erziehungshilfeschülern nicht berücksichtigt wird, kann auch der schulische Bildungsauftrag kaum erfüllt werden. Umgangssprachlich ausgedrückt bleibt entweder der Lehrplan oder der Schüler „auf der Strecke“. Deswegen bleibt als einzige Möglichkeit, den Unterricht mit therapeutischen Inhalten und Zielen zu untersetzen und zu ergänzen.

Pädagogisch-therapeutische Verfahren sind allerdings nur unter mühevollen Arrangements in den Alltag der schulischen Erziehungshilfe einzubringen. Die Frage, welchen Stellenwert diese Verfahren in der konkreten schulischen Situation einnehmen sollten, kann nach allem noch nicht theoretisch entschieden werden und wird

konstellationsbezogen zu klären sein, sodass sich gegenwärtig noch keine endgültigen Antworten geben lassen.

Auf dem Hintergrund all dieser Überlegungen stellt dieses Buch in vielfacher Hinsicht ein Wagnis dar. Im Zentrum wird die Vorstellung von Interventionen und Verfahren stehen, die von Lehrkräften umgesetzt werden können. Dabei kann es zu Problemen und Missverständnissen kommen. Ein Missverständnis könnte sein, dass die Interventionsvorschläge als „Rezepte“ missverstanden werden, die ohne Berücksichtigung der pädagogischen Rahmenbedingungen umgesetzt werden sollen. Wie Fingerle (2008, 209) treffend am Beispiel der Resilienz ausführt, lässt sich ein erwünschter Zustand durch eine undifferenzierte Förderung nicht einfach „herstellen“. Eine „schematische, undifferenzierte ‚Verabreichung‘ von Trainingskonzepten“ wird der Forderung nach einer flexibel gestalteten Lehrer-Schüler-Beziehung als Veränderungsbasis nicht gerecht“ (ebd., 214). Die Umsetzung der hier vorgestellten Veränderungskonzepte hat also Voraussetzungen, insbesondere an die Qualität der personalen Beziehungen. Diese Forderung geht immanent in die Ausführungen in diesem Buch ein, auch wenn sie nicht explizit ausformuliert ist.

Auf diesem Hintergrund kann dieser Text nicht als endgültige Antwort auf die so drängenden Fragen der schulischen Verhaltensgestörtenpädagogik zu verstehen sein, sondern als eine Zwischenbilanz. Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, als gäbe es abgerundete, gültige Antworten auf diese Fragen, denn die Fachwissenschaft steht – trotz ihrer vielversprechenden jüngeren Geschichte – noch am Anfang, überprüftes und bewährtes Veränderungswissen bereitzuhalten.

1.4 Charakterisierung der Methoden

Pädagogisch-therapeutische Methoden können nicht nur bei schwer gestörten Kindern umgesetzt werden. Sie können auch sekundärpräventiv bei jenen Kindern Einsatz finden, die nur leichte Risikosignale aussenden oder aber einer Hochrisikogruppe angehören.

Pädagogisch-therapeutische Verfahren werden häufig in der Gruppe durchgeführt. Damit kommt ihr Einsatz dem natürlichen Setting einer Schule nahe. Kinder sind es zudem gewohnt, sich in Gruppen aufzuhalten. Ihre Freizeit besteht aus spontanen Gruppenaktivitäten, sodass an diese, ihnen wohlbekannte Sozialform angeknüpft werden kann. Pädagogisch-therapeutische Verfahren haben störungsabhängig unterschiedliche Ziele: Sie können sowohl zur Anregung von Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gedanken eingesetzt werden als auch zur Deaktivierung und Entspannung. Entspannungsverfahren sind immer dann angezeigt, wenn eine zu starke Erregung, Ängstlichkeit, Überaktivität vorliegt oder wenn es schwierig ist, ein Kind überhaupt zu einer Aktivität zu motivieren.

Es stehen verbale, aber auch aktionale Formen pädagogisch-therapeutischer Hilfe zur Verfügung. Jene Verfahren werden auf größere Akzeptanz stoßen, die sich mehr im aktionalen Raum bewegen und den sprachlichen Ausdruck nicht zur Voraussetzung haben wie Entspannungs- oder Spieltherapie. Solche Verfahren bieten in der Tat einige Vorteile, wenn mit ihnen an erster Stelle non-verbal kommuniziert wird, also auf einer Kommunikationsebene, die vielen jüngeren Kindern und Kindern mit Verhaltensstörungen entgegenkommt, deren kognitive und sprachliche Kompetenzen noch nicht weit genug entwickelt sind, um sich auf die verbale Ebene z.B. in Form von Konfliktgesprächen einzulassen. Mit ihnen sind auch extrem verschüchterte, ängstliche, in sich zurückgezogene, aber auch Kinder mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, z. B. auch jene mit autistischen Zügen, erreichbar. Ein weiterer Vorteil dieser Verfahren besteht darin, dass mit ihrer Hilfe ein symbolischer Ausdruck ermöglicht wird, der jeder verbalen Erklärung vorausgeht. Wenn auf dieser aktionalen Ebene in der therapeutischen Arbeit begonnen wird, dann wird dadurch auch der verbale Ausdruck angeregt, der sich i. d. R. im späteren Verlauf spontan entwickelt. Weiterhin gehen Kinder außerdem in aller Regel gern mit kreativen Medien um. Sie suchen spontan im Alltag Möglichkeiten auf, zu malen, zu träumen, sich zu bewegen oder zu spielen. Diese natürliche Art des Ausdrucks verhilft Kindern auch dazu, Körperbeherrschung sowie kognitiv-emotionale Entwicklungen voranzubringen, da mit der Ausführung ihrer

spontanen Äußerungen zugleich die Handlungskompetenz in den aktivierten Bereichen erhöht wird.

Die Konzepte bewegen sich auf unterschiedlichen theoretischen Ebenen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Jeder Ansatz ist für sich stehend gut legitimiert, jedoch im Vergleich teilweise theoretisch unverträglich. So sind die Menschenbilder von einerseits Verhaltenstherapien und andererseits Tiefenpsychologien diametral entgegengesetzt. Was mancher in der Praxis Stehende sich wünschen würde, ist leider nicht zu leisten: die große Synthese herzustellen, die sämtliche Ansätze in einen bündigen Zusammenhang bringt. So sehr diese Synthese zu wünschen wäre, aus sach- und wissenschaftsmethodischen Gründen ist sie nicht möglich. Um eine Analogie zu bemühen: Ein Koch würde auch nicht sämtliche schmackhafte Zutaten in einer Mahlzeit unterbringen, denn er hat die ganze Mahlzeit im Geschmack, und nicht nur einzelne Ingredienzien. Letztlich hat bei ihm der Gast zu entscheiden, welche Speise er auswählen und zu sich nehmen möchte – und vor dieser Entscheidung steht die Leserschaft dieses Buches ebenfalls.

1.5 Das Inhaltsangebot dieses Buches

Vorausgesetzt werden bei der Leserschaft einige Grundkenntnisse der Pädagogik bei sozialen Abweichungen. Trotzdem sollen in einem einleitenden Kapitel wichtige Grundlagen knapp dargestellt werden; es geht hier um Inhalte zu schulisch relevanten Verhaltensstörungen und ihrem Umfeld, wobei Definitionsfragen und theoretische Ausrichtungen dieses Faches angesprochen werden. Dieses Einleitungskapitel dient zugleich als eine Vororientierung, auf der später angesprochene Interventionskonzepte aufbauen.

Den Hauptteil dieses Buches werden dann die bewährten Methoden der schulischen Erziehungshilfe ausmachen, was nicht unbedingt mit der Häufigkeit ihrer Umsetzung gleichzusetzen ist; dazu gehören die „klassische“ Form der Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation, die kognitive Verhaltenstherapie als kognitives Modellieren und kognitive Umstrukturierung, die Rational-emotive Therapie nach Albert

Ellis, Resilienztrainings, Realitätstherapie, geschlechtstherapeutische Interventionen im Rahmen der sog. Lehrer-Schüler-Konferenz, spieltherapeutische Interventionen, die Life-Space-Crisis-Intervention als Krisenintervention und Entspannungsverfahren. Damit die Person der Lehrkraft bei der Umsetzung pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen nicht aus dem Blick gerät, wird dieser Band mit Ausführungen zum Umgang mit Stress von Lehrpersonen in der schulischen Erziehungshilfe abgeschlossen.

Jede Methode wird in einem sich gleich bleibenden Schema bearbeitet. Zunächst wird das allgemeine Konzept vorgestellt, hinter dem i. d. R. eine Therapietheorie steht. Es folgen Hinweise zu den daraus ableitbaren Interventionen. Für praktisch tätige Leser(innen) werden die sich anschließenden schulischen Anwendungen von besonderer Relevanz sein, die teilweise sehr konkret vorgestellt werden. Bei einzelnen Methoden werden zu den schulischen Interventionen zusätzlich Praxismaterialien wie Curricula geboten, die an anderer Stelle (in der Zeitschrift *Heilpädagogische Forschung*, 2010) erscheinen. Empirische Fundierungen und ein kritisches Resümee runden die Überlegungen zu den Methoden ab. Jedes Methodenkapitel besteht also aus den folgenden Teilen:

- Konzept,
- Interventionen,
- schulische Anwendungen,
- empirische Fundierungen,
- Resümee,
- Umsetzungstipps.

Mit dem letzten Kapitel möchte ich dazu anregen, sich prophylaktisch der eigenen psychischen Gesundheit zuzuwenden. Die Erziehungshilfaufgaben stellen an die eigene Person so große Anforderungen, dass es kurzfristig zu Überforderungen und langfristig zu einem Burnout-Syndrom kommen kann. Wir müssen uns vor Augen halten, dass uns diese Schülerklientel fachlich, v. a. aber auch persönlich Erhebliches abverlangt. Sie erhalten deshalb zum Schluss Anregungen für eine Lebensgestaltung, die Ihre Bedürfnisse und die der Kinder zur Deckung bringen sollen.

1.6 Ziele dieses Buches

Was soll mit diesem Buch erreicht werden, welche Ziele habe ich mir als Autor gesteckt? Mit dem vorliegenden Buch möchte ich derzeit vorfindbare praktische Problemlösungen für die so stark belastete Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vorstellen, auch wenn das Fundament des theoretischen Gebäudes teilweise noch wenig solide ist. Ich werde jedoch versuchen, die fachwissenschaftliche Basis dadurch zu sichern, dass für jede der vorgestellten Interventionen – soweit vorhanden – empirische Fundierungen geliefert werden, nachdem in jedem Unterkapitel zuerst das Konzept, dann die entsprechenden Techniken und Methoden sowie schulische Umsetzungen aufgeführt sind.

Nach der Lektüre dieses Buches sollten Sie dazu in der Lage sein, aus dem Inhaltsangebot einige Methoden bzw. Interventionen reflektiert auswählen zu können. Inwieweit dann eine kontrollierte Umsetzung geleistet werden kann, hängt von zusätzlichen Bedingungen ab, wie der Vorbildung der Lehrkraft und der Bereitstellung von sächlichen und personellen Ressourcen sowie Trainings- und Supervisionsmöglichkeiten. Diese Bedingungen kann naturgemäß eine Buchveröffentlichung nicht bereitstellen. Ich verspreche mir jedoch von Ihrem Studium dieses Werkes, dass sich für Sie klarere Konturen für eine verbesserte pädagogische Praxis abzeichnen, dass Sie dazu in der Lage sind, die Wachstumspotenziale der Ihnen anvertrauten Schülerklientel klarer zu sehen und vielleicht entwickeln zu helfen, wo bisher nur Folgen von Verstörung, Vernachlässigung und Gewalt sichtbar waren. Denn möglicherweise sind gerade Sie es, die einem Kind zu einer radikalen Richtungsänderung seines Lebens verhelfen können. Ein amerikanischer Kollege hat dies einmal in dieser Weise zum Ausdruck gebracht:

Lehrer haben normalerweise keine Ahnung davon, dass sie das Leben eines Kindes radikal verändert haben, selbst dann nicht, wenn es sich um eine dramatische Änderung gehandelt hatte. Aber für Kinder, die daran gewöhnt sind, sich selbst als zu dumm oder als zu wertlos wahrzunehmen, als dass es sich lohnen würde, mit ihnen überhaupt zu sprechen, oder zu glauben, dass sie Missbrauch und Schläge verdienen, die ihnen angetan werden, kann ein guter Lehrer eine für sie erstaunliche Erkenntnis vermitteln: Eine solche Lehrkraft kann einem Kind zumindest die Chance für das Gefühl geben ... sie denkt wohl, dass ich irgendwie doch etwas wert

bin. Vielleicht stimmt's ja auch ... Gute Lehrer dirigieren den „Lauf des Flusses“ für Kinder in eine andere Richtung und weisen auf diese Weise über Jahre hinweg geradezu unwissentlich Hunderte von jungen Menschenleben auf andere als die eigentlich vorgezeichneten Wege. (Kidder 1989, 10, Übers. H.G.).

Sich als Pädagogin bzw. Pädagoge mit bewährten Methoden der schulischen Erziehungshilfe zu befassen, kann die Chance erhöhen, Lebensperspektiven für jene zu eröffnen, die fast schon aufgegeben worden sind oder sich selbst aufgegeben haben. In diesem Sinne möchte ich Ihnen und den belasteten Schülerinnen und Schülern Mut machen: Trotz aller Widersprüche und Unzulänglichkeiten hält die Fachwissenschaft auch für ausweglos erscheinende pädagogische Situationen Interventionen parat, die weiterhelfen können. Wer diese Methoden aufgreift, wird Änderungen in das Leben von Schülerinnen und Schülern der Erziehungshilfe einbringen.

Literatur

Fingerle, M. (2008): Risiko- und Schutzfaktoren innerhalb der Schule.

In: Borchert, J., Hartke, B. & Jogschies, P. (Hrsg.): *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart, 206 – 217.

Kidder, T. (1989): *Among school children*. Boston.

Willmann, M. (2008): *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation: Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg.

2 Verhaltensstörungen und ihr Umfeld

Wie man sich die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären kann

In der Einleitung waren Probleme erörtert worden, die im Zusammenhang mit der Anwendung pädagogisch-therapeutischer Methoden in der schulischen Erziehungshilfe stehen. In diesem Kapitel soll nun geklärt werden, um welche Zielgruppenprobleme es geht, an wen sich also die später dargestellten Methoden richten. Wir haben danach zu fragen:

- Welche Begriffe sind für die Zielgruppe optimalerweise zu verwenden?
- Wie sind Verhaltens- bzw. emotionale Störungen zu definieren?
- Welche theoretischen Perspektiven erklären die Entstehung dieser Störungen?

2.1 Definitionsprobleme

An erster Stelle ist in diesem Kapitel die Frage zu klären, was unter einer Verhaltens- bzw. einer emotionalen Störung zu verstehen ist. Dazu ist zuvor die Begrifflichkeit – Verhaltens- bzw. emotionale Störung – zu klären, die für diesen Text maßgeblich sein soll. Es gibt nämlich die unterschiedlichsten Bezeichnungen, die in der Fachwelt verwendet werden, wie z.B.:

- Verhaltens- bzw. emotionale Störung,
- Verhaltensauffälligkeit,
- emotionale Fehlanpassung,
- psychiatrische Auffälligkeit,
- psychosoziale Störung,
- Erziehungshilfebedarf.

Keiner dieser Begriffe kann für sich in Anspruch nehmen, den Gegenstand optimal zu bezeichnen. In diesem Band wird für die

Bezeichnung „Verhaltens- und emotionale Störung“ auch die Kurzform „Verhaltensstörung“ verwendet, weil damit dem internationalen Sprachgebrauch gefolgt und Sprachökonomie berücksichtigt wird. Die Bezeichnung deckt zudem logisch-inhaltlich ein weites Spektrum an Störungen ab, die entweder auf ungenügendes soziales und personales Lernen zurückgehen oder inhärente Psychopathologien mit eher psychiatrischer Natur betreffen.

Wenn damit eine Entscheidung für die Begrifflichkeit gefallen ist, stellt sich als Nächstes die Frage nach der Begriffsbestimmung, eine Frage, die in der Fachliteratur viele Antworten findet. Warum „Verhaltens- bzw. emotionale Störung“ so unterschiedlich definiert werden kann, liegt an der wenig objektivierbaren Natur dieses Gegenstandes: In jeden Definitionsversuch gehen nämlich unterschiedliche Erziehungsphilosophien, Menschenbilder, wissenschaftliche Paradigmen und letztlich auch Subjektivismen ein. Je nach Arbeitsfeld der Fachleute muss die Antwort also unterschiedlich ausfallen. So wird ein Psychoanalytiker bei einer Verhaltensstörung an eine inadäquate Ich-Entwicklung denken, ein Verhaltenstherapeut verfehltes Lernen für ausschlaggebend und ein Psychiater abnormale Persönlichkeitsentwicklungen für entscheidend halten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum es eine alles umfassende Definition für „Verhaltens- bzw. emotionale Störung“ nicht geben kann.

International haben sich zwei Definitionen durchgesetzt, für die der pragmatische Zugriff und die weitgehende Operationalisierbarkeit der verwendeten Begriffe sprechen.

Ein länger zurückliegender Definitionsversuch stammt von Bower (1981). Es handelt sich hier um eine Merkmalsdefinition, nach der man dann von einer Verhaltensstörung spricht, wenn

1. eine Störung des Lernens vorliegt, die nicht auf intellektuelle, sensorische oder gesundheitliche Faktoren zurückgeführt werden kann,
2. eine Unfähigkeit vorliegt, befriedigende soziale Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten,
3. unangepasste Verhaltensweisen oder unangemessene Gefühle auftreten, auch wenn die Umstände dazu keinen Anlass geben,
4. eine generalisierte negative Dauerstimmung oder Depression den Alltag kennzeichnen,

5. tendenziell psychosomatische oder Angstsymptome entwickelt werden, die zusammen mit persönlichen und schulischen Problemen auftreten.

Diese Definition kann für sich in Anspruch nehmen, die wichtigsten, empirisch ermittelten Merkmale einer Verhaltensstörung widerzuspiegeln. Von Nachteil ist allerdings, dass die Symptome additiv nebeneinandergesetzt erscheinen und unverbunden sind; man weiß also nicht, wie viele der genannten Merkmale in welcher Ausprägung zusammenkommen müssen, damit das Definitionskriterium einer Verhaltensstörung erfüllt ist. So entscheidende Kriterien wie das Entwicklungsalter, Nachbarschaft und soziales Milieu oder die Normenproblematik werden ebenfalls nicht thematisiert.

Eine andere Definition, die diese Probleme zu überwinden sucht, geht auf eine US-amerikanische Vorlage des *Council for Children with Behavioral Disorders* zurück und ist z.B. für das Bundesland Brandenburg maßgeblich geworden (Goetze 2001, 17):

Der Begriff der emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit bezeichnet eine soziale Behinderung, die durch abweichende Verhaltens- oder sozial-emotionale Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist. Die Normabweichungen in entwicklungsbezogener und gesellschaftlicher (kultureller, ethnischer) Hinsicht lassen die weitere Bildung und Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin als gefährdet erscheinen. Symptomatisch sind im Allgemeinen sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen.

Eine emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit tritt über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) in mehreren (mindestens zwei) Lebensbereichen auf, wovon einer die Schule ist, und ist also mehr als eine zeitlich begrenzte Reaktion auf besondere Stressereignisse; eine emotionale Störung bzw. Verhaltensauffälligkeit ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass sie mit den Möglichkeiten der allgemeinen Schule nicht ausreichend abgebaut werden kann. Eine emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit kann in der Regel durch ein abgestuftes Fördersystem so weit abgebaut werden, dass Betroffene möglichst unter Regelbedingungen unterrichtet und zu einem qualifizierten Schulabschluss geführt werden.

Wie man dieser Definition entnehmen kann, geht es einerseits um Abweichungen von gesellschaftlichen Normen, andererseits um länger andauernde personale Symptome, die nicht auf identifizierbare Stressereignisse zurückgeführt werden können; schließlich soll eine Verhaltensstörung in zwei unterschiedlichen Settings auftreten, wovon eines die Schule ist. Es ist auch festgelegt, dass die Regelschule mit den ihr eigenen Ressourcen augenscheinlich das pädagogische Problem zu lösen nicht in der Lage ist – man denke nur an Kinder mit extrem

ausgeprägten psychiatrisch zu behandelnden Symptomen, die oft nicht einmal zeitweise integrativ beschult werden können. Als weiteres Kriterium tritt hinzu, dass Verhaltensstörungen auch in Verbindung mit anderen Behinderungen oder Störungen auftreten können. Eingeschlossen sind ausdrücklich psychiatrische Auffälligkeiten wie affektive Störungen.

Diese Definition kann für sich in Anspruch nehmen, die wesentlichen Aspekte abzudecken. Entscheidend ist die letzte Aussage, dass sämtliche sonderpädagogischen Bemühungen darauf auszurichten sind, einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen; denn zu leicht kann dieser zentrale Aspekt aus dem Blickwinkel geraten, wenn die Anwendung pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen, wie sie im Hauptteil dieses Buches dargestellt werden, allein der psychosozialen Rehabilitation dienen, ohne dass der junge Mensch auch für seine berufliche Zukunft fit gemacht wird.

2.2 Theoretische Zugänge

Nachdem eine längere Begriffsbestimmung für eine Verhaltens- bzw. emotionale Störung diskutiert worden ist, sollen nun knapp einige theoretische Perspektiven erörtert werden, denen die im Hauptteil dieses Buches diskutierten Methoden zugrunde liegen.

In der Fachliteratur wird ein breites, auch zahlenmäßig umfangreiches Spektrum an theoretischen Konzepten diskutiert. Um die Leserschaft dieses Bandes knapp zu orientieren und nicht mit einer Überfülle an Informationen zu konfrontieren, werden die drei bedeutsamsten theoretischen Perspektiven nach Newcomer (2003) vorgestellt, die dann auch zum Verständnis der Interventionen notwendig sind:

- Verhaltensstörung als Pathologie der Person,
- Verhaltensstörung als sozio-kulturelle Abweichung,
- Verhaltensstörung als Ergebnis der Entfremdung von sich selbst.

2.2.1 Verhaltensstörung als Pathologie der Person

Unter dem Etikett der Pathologie werden Verhaltensstörungen als Erkrankung verstanden, die sich nach außen hin als Verhaltenssymptome äußern. Verhaltensweisen tragen dann gewissermaßen Signalcharakter und geben zu erkennen, dass innerhalb des Organismus nach außen nicht sichtbare Störungen vorhanden sind. Wenn die Verhaltensstörung als Krankheit begriffen wird, dann wird die betroffene Person nicht für ihre Störung und damit für ihr Verhalten verantwortlich zu machen sein, sie wird von Antrieben gesteuert, die außerhalb der Reichweite ihrer Kontrolle liegen, die entweder – physiologisch – durch neuronale Bedingungen oder – psychoanalytisch – durch ihr Triebchicksal verursacht sind. Es muss also ungünstige Bedingungen gegeben haben, die im weiteren Verlauf zu pathologischen Erscheinungen geführt oder sie zumindest ausgelöst haben.

Eine Verhaltensstörung wird also als Symptom gesehen, hinter dem sich Ursachen verbergen, die von außen nicht ohne Weiteres erkennbar und behandelbar sind. Ein Kind zeigt aggressives Verhalten, die Ursachen könnten hirnpfysiologisch (früher als „minimale zerebrale Dysfunktion“ bezeichnet) bedingt sein; den Aggressionen könnten auch wahnhaftige Kognitionen zugrunde liegen („Anweisung von höheren Mächten“). Die Aggression könnte aber auch auf eine narzisstische Störung zurückgehen, die inhärent auf eine abweichende psychosexuelle Entwicklung zurückgehen könnte.

Solche kausalen Bedingungen können nicht direkt beobachtet, sondern nur indirekt mittels psychiatrischer, tiefenpsychologischer oder psychoneurologischer Diagnostik erschlossen werden.

Einen extremen Standpunkt innerhalb dieser pathologischen Perspektive nimmt die biologisch-medizinische Orientierung ein. Hier geht es um Verhaltensstörungen als Pathologie der Person, die i. d.R. organisch bedingt sind. Davon abzuheben sind psychologische Theorien, die dieser Perspektive zugeordnet werden können, bei denen also eine Verhaltensstörung als psychologische Pathologie angesehen wird, wozu z.B. psychoanalytische Auffassungen zu zählen sind.

Will man diesem Krankheitsmodell entsprechend eine Behandlung verorten, wird diese in speziellen, dafür ausgewiesenen Institutionen wie Krankenhäusern, Psychiatrien oder Kliniken oder auch

Klinikschulen stattfinden. Ziel wird es ein, die Psychopathologie einer Person mit klinischen Mitteln zu behandeln.

Geschichtlich betrachtet hat die Behandlung von Patienten in Institutionen einen wichtigen Fortschritt gebracht: Betroffene wurden im 19. Jahrhundert nicht mehr sich selbst, der Familie oder einem Bettlerstatus überlassen, sondern – mit den damals gegebenen Möglichkeiten – einer fachlichen Betreuung zugeführt. In der weiteren historischen Entwicklung schlug das Pendel dann allerdings um und solche Anstalten nahmen äußerst problematische Züge an: Der die Betroffenen isolierende Status führte zu weiterer gesellschaftlicher Aussonderung; die „Häuser“ entwickelten sich zu totalen Institutionen, in denen Betroffene ohne Mitbestimmungsrechte zu Rezipienten und zu Opfern einer über sie bestimmenden Behandlungsmacht wurden.

Lange war die Auffassung vorherrschend, Verhaltensstörungen als individuelle Pathologie in medizinischer Sicht zu begreifen, was jedoch massive Kritik auslöste. Die ausschließlich medizinische Sichtweise stand noch vor Kurzem, im ausgehenden 20. Jahrhundert, fachlich in Misskredit, als einem wissenschaftlichen Trend folgend ausschließlich sozialwissenschaftliche Modelle präferiert und Störungen an der soziokulturellen Umwelt festgemacht wurden. Dabei ist übersehen worden: Der Sichtweise von Verhaltensstörungen als individueller Pathologie kommt ein nicht zu vernachlässigender Geltungsanspruch zu, denn dieser Ansatz hat zu entscheidenden fachlichen Impulsen und Fortschritten insbesondere im psychiatrischen Denken geführt. Auf dieser Grundlage sind zum Zweck der fachlichen Kommunikation Klassifikationssysteme entwickelt worden, mit deren Hilfe sich eine Störung eindeutig in einem System lokalisieren und mit einem Zahlencode belegen lässt. Damit wird eine interdisziplinäre Kommunikation über die unterschiedlichen, mit Verhaltensstörungen befassten Berufsgruppen möglich. Die am häufigsten verwendeten Systeme sind die ICD-10 der WHO (DIMDI 2006) und die DSM-IV der amerikanischen psychiatrischen Berufsvereinigung APA (American Psychiatric Association 1996).

Derzeit findet auf dem Hintergrund der Fortschritte der Hirnforschung eine Renaissance der medizinischen Auffassung statt, indem z.B. pathologische Hirnstrukturen von gestörten Kindern untersucht und aufgedeckt und möglicherweise in Zukunft auch durch

entsprechende Interventionen behandelt werden. Allerdings wird verschiedentlich auf die Gefahren aufmerksam gemacht, dieses durchaus vielversprechende Forschungsgebiet zu einem neuen Menschenbild hochzustilisieren und die menschliche Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit infrage zu stellen (vgl. Speck 2007).

Für den Kontext dieser Schrift wird die Auffassung einer individuellen Psychopathologie als Manifestation einer unbewusst stattfindenden Steuerung bei jenen Interventionsansätzen maßgeblich sein, die auf eine tiefenpsychologisch-therapeutische Behandlung hinauslaufen, wie etwa Kunsttherapien, aber auch die Life-Space-Crisis-Intervention (s. dazu Kap. 9 in diesem Band). Der ausschließlich medizinische Zugang zur Behandlung von Verhaltensstörungen mithilfe von Medikation ist für die Pädagogik nur insofern von Interesse, als die Kooperation zwischen Fachmedizinerinnen und Förderpädagoginnen gefragt ist.

2.2.2 Verhaltensstörung als sozio-kulturelle Abweichung

Unter einer sozio-kulturellen Perspektive werden Faktoren aufgeführt, die den Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Verhaltensstörungen einerseits und Milieuvariablen aus Nachbarschaft, Familie, Schule, Massenmedien oder Peergruppe andererseits betreffen.

Soziologische Erkenntnisse über das Funktionieren gesellschaftlicher Systeme haben im letzten Jahrhundert zu entscheidenden Denkanstößen in der Pädagogik geführt. Unter einer soziologischen Perspektive geht es um das Spannungsfeld zwischen Verhaltensnormen und Normabweichungen. Entsprechend werden Verhaltensstörungen als Tatbestände der sozialen Abweichung gesehen, wenn sich ein Schüler gewohnheitsmäßig nicht an soziale Regeln, Normen und Konventionen hält und deshalb mit sozialen Sanktionen belegt wird. Die Bestimmung von sozialen Regeln und Normen fällt nicht einfach, sie können explizit als Gesetze oder auch implizit als Konventionen oder Erwartungen definiert sein. Von jedem Mitglied der Gesamtgesellschaft, aber auch einer „Minigesellschaft“, einer Subkultur – wie der Schule – wird erwartet, dass es sein Verhalten auf ein vorgegebenes Normengefüge ausrichtet. Negative Konsequenzen erfährt, wer sich

nicht an die offiziellen oder inoffiziellen „Spielregeln“ hält. Die Handlung des Einzelnen steht dann immer auch im Licht einer „öffentlichen Realität“, sie wird von Anderen wahrgenommen, bewertet und sanktioniert, und zwar in Richtung auf Konformität oder Abweichung. Verhält sich jemand dauerhaft oder extrem normabweichend, wird ihm das Etikett „auffällig“, „gestört“ etc. zugewiesen. Die sog. Etikettierungstheorie hat Einsichten darüber hervorgebracht, dass die einmal vergebenen Etiketten als soziale Stigmata extreme Konsequenzen für die Betroffenen nach sich ziehen können. Dem so Etikettierten verbleiben geringere Verhaltensspielräume, er hat nur wenige Möglichkeiten, sich gegen das ihm auferlegte Etikett zu wehren.

Im Gegensatz zur zuvor skizzierten medizinischen Sichtweise wird bei der soziokulturellen Perspektive ein fließender Übergang zwischen Anpassung und Abweichung, zwischen Normalität und Abnormalität postuliert. Normabweichungen sind also auf einem Kontinuum abbildbar, d.h. es kann ein Mehr oder ein Weniger an Abweichung geben. Es gibt kein objektiviertes Kriterium, an welcher Stelle des Kontinuums dieser Einschnitt zu erfolgen hat. Ausgewählte soziale Instanzen – wie Lehrkräfte, Richter, Polizisten, Sozialarbeiter – bestimmen mithilfe eines nach Konventionen vereinbarten „Cut-Off-Scores“, von welchem Punkt ab ein Verhalten als gestört etikettiert wird und ob bzw. wie das entsprechende Verhalten sanktioniert wird. Die Toleranz abweichendem Verhalten gegenüber hängt damit von den Instanzen ab, die es sanktionieren. Es gibt erhebliche Interpretationsspielräume, ob und wie jemand negativ etikettiert und sanktioniert wird. Auf den Schulbereich bezogen werden Störungen durch Einzelschüler unterschiedlich toleriert und sanktioniert, d.h. dass Lehrkräfte und Mitschüler ihre Einschätzung davon abhängig machen, welcher Schüler stört. In die Urteilsbildung gehen weiterhin Alter und Geschlecht, v.a. aber der gesellschaftliche Status der Eltern ein. Kinder aus ökonomisch unterprivilegierten, politisch unmaßgeblichen Elternhäusern bekommen, die Härte des Gesetzes vergleichsweise deutlicher zu spüren als Mittelschichtkinder. Ein sozialer Klassengegensatz wird auch insofern deutlich, als die Sanktionierenden selbst mächtige, einflussreiche und ökonomisch potente Mitglieder der

Gesellschaft sind, die Sanktionierten dagegen ökonomisch abhängig und sozial weniger einflussreich.

Dabei stellen soziale Normen keine verlässliche Zeitgröße dar, sie können sich mit der Zeit auch ändern. So hätte man es früher weiblichen Personen negativ nachgetragen, in der Öffentlichkeit zu rauchen. Minderjährige Pärchen unbeaufsichtigt in der elterlichen Wohnung zu dulden, konnte in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts zur Anzeige der Eltern wegen „Kuppelei“ und Zulassung von „Unzucht“ führen. Lehrerinnen war es noch in den Siebzigerjahren nicht gestattet, auch in der kalten Jahreszeit zum Unterricht in langen Hosen zu erscheinen. Viele solcher Beispiele ließen sich aufführen, die belegen, dass ein früher deutlich sanktioniertes abweichendes Verhalten heute eher auf Toleranz, Verständnis oder auch auf Gleichgültigkeit stößt.

Zusammenfassend wird unter dieser Perspektive Verhaltensstörung als ein soziales Etikett angesehen, das an bestimmte Mitglieder der Gesellschaft vergeben wird, wenn diese abweichende Verhaltensweisen zeigen. Verhaltensstörung wird damit primär zu einer sozialen Abweichungskategorie.

Wenn wir die sozio-kulturelle Perspektive auf die Schule übertragen, können wir feststellen: Auch in der Schule gibt es explizite und implizite Verhaltensnormen, entsprechend werden abweichende Verhaltensweisen sanktioniert und als Verhaltens- bzw. emotionale Störung etikettiert, wenn sie häufig, konsistent-dauerhaft und intensiv wirkend („eindrucksvoll“) auftreten. Im amerikanischen Sprachgebrauch unterscheidet man zudem zwischen Verhaltensstörungen des Typus „high frequency – low impact“ sowie „low frequency – high impact“, womit gemeint ist: Manche Schülerstörungen treten häufig und dauerhaft auf, haben auf die soziale Umgebung jedoch keine unmittelbar gravierenden Auswirkungen (z.B. das Dazwischenreden im Unterricht); andere Verhaltensweisen sind selten, dafür jedoch extrem gravierend in ihren sozialen Folgen (z.B. schwere Körperverletzungen), d.h. eine einzige abweichende Verhaltensweise reicht aus, um mit dem Etikett „gestört“ belegt zu werden.

Die Perspektive von Verhaltensstörungen als sozio-kultureller Abweichung führt zu anderen Klassifikationssystemen als den oben