



Herbert Goetze

Schülerverhalten ändern

Bewährte Methoden
der schulischen Erziehungshilfe

Kohlhammer

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 Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten
© 2010 W Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019602-5

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Grundlegende Überlegungen zu Methoden in der schulischen Erziehungshilfe	11
1.2	Methoden in der schulischen Erziehungshilfe im Spannungsfeld . . .	11
1.3	Konsequenzen für die Ausführungen in diesem Band	13
1.4	Charakterisierung der Methoden	14
1.5	Das Inhaltsangebot dieses Buches	15
1.6	Ziele dieses Buches	17
2	Verhaltensstörungen und ihr Umfeld <i>Wie man sich die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären kann</i>	19
2.1	Definitionsprobleme	19
2.2	Theoretische Zugänge	21
2.2.1	Verhaltensstörung als Pathologie der Person	22
2.2.2	Verhaltensstörung als sozio-kulturelle Abweichung	23
2.2.3	Verhaltensstörung als Ergebnis der Entfremdung von sich selbst	27
2.2.4	Perspektivenvergleich	29
2.3	Resümee	32
3	Verhaltensmodifikation <i>Wie Schüler lernen können, sich anders zu verhalten</i>	33
3.1	Einleitung	33
3.2	Konzept	33
3.2.1	Die Funktionale Verhaltensanalyse	37
3.3	Interventionen	39
3.3.1	Verhaltensdiagnostik	39
3.3.2	Erhöhung erwünschten Verhaltens – positive Verstärkung . . .	43
3.3.3	Weitere Möglichkeiten, Verhalten zu ändern	57
3.4	Schulische Umsetzungen	59
3.5	Empirische Fundierungen	64
3.6	Kritische Würdigung	65
	<i>Was Sie tun können</i>	66
4	Kognitive Verhaltensmodifikation <i>Wie Schüler lernen können, anders zu denken</i>	68
4.1	Einleitung	68
4.2	Konzept	69

4.3	Interventionen	71
4.3.1	Selbstkontrolltraining	71
4.3.2	Selbstinstruktionstraining	76
4.4	Schulische Umsetzungen	79
4.4.1	Selbstgespräche führen	79
4.4.2	Selbstaufzeichnungen durchführen	80
4.4.3	Sich selbst bewerten	81
4.4.4	Die notwendigen Denkschritte lernen	81
4.4.5	Resümee	83
4.5	Empirische Fundierungen	84
4.6	Kritische Würdigung	85
	<i>Was Sie tun können</i>	86
5	Rational-emotive (Verhaltens-)Therapie und Erziehung	
	<i>Wie Schüler lernen können, weniger irrational zu denken</i>	89
5.1	Einleitung	89
5.2	Konzept	90
5.2.1	Die rational-emotive Grundgleichung	92
5.2.2	Typische zwanghafte Grundhaltungen und irrationale Einstellungen	93
5.3	Interventionen	95
5.4	Schulische Umsetzungen	97
5.4.1	Überblick über ein REE-Curriculum	98
5.4.2	Hinweis auf Beispielplanungen	100
5.5	Empirische Fundierungen	101
5.6	Kritische Würdigung	102
	<i>Was Sie tun können</i>	103
6	Steigerung von Resilienz	
	<i>Wie Schülern Stärken vermittelt werden können</i>	105
6.1	Einleitung	105
6.2	Konzept	105
6.3	Interventionen	111
6.4	Schulische Umsetzungen	112
6.4.1	Das Trainingsprogramm „Enhancing Resilience in Children“	113
6.4.2	Training zur Erhöhung kognitiver Ressourcen nach Grünke (2002) und Julius und Goetze (1998)	114
6.5	Empirische Fundierungen	117
6.6	Kritische Würdigung	118
	<i>Was Sie tun können</i>	119

7	Realitätstherapie	
	<i>Wie Schüler lernen können, verantwortlich zu handeln</i>	121
7.1	Einleitung	121
7.2	Konzept	121
7.3	Interventionen	122
7.4	Schulische Umsetzungen	125
	7.4.1 Die Klassenversammlung („classroom meeting“)	126
	7.4.2 Konfliktgespräche	127
	7.4.3 Fragenkatalog zum realitätstherapeutischen Ansatz	128
	7.4.4 Demonstration einer Umsetzung	129
7.5	Empirische Fundierungen	130
7.6	Kritische Würdigung	132
	<i>Was Sie tun können</i>	133
8	Die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Thomas Gordon	
	<i>Wie sich Schüler in der Klasse verstanden fühlen können</i>	134
8.1	Einleitung	134
8.2	Konzept	134
	8.2.1 Die Humanistische Psychologie als Basis	134
	8.2.2 Übertragung auf ein personenzentriertes Lernen	135
	8.2.3 Der Ansatz der Lehrer-Schüler-Konferenz	136
8.3	Interventionen	137
	8.3.1 Schüler-Problembesitz	137
	8.3.2 Lehrer-Problembesitz	138
	8.3.3 Schüler-Lehrer-Problembesitz	140
8.4	Schulische Umsetzungen	144
	8.4.1 Schüler-Problembesitz	144
	8.4.2 Lehrer-Problembesitz	147
	8.4.3 Der Lösungsansatz „ohne Verlierer“	149
	8.4.4 Resümee	153
8.5	Empirische Fundierungen	154
8.6	Kritische Würdigung	157
	<i>Was Sie tun können</i>	158
9	Spieltherapie	
	<i>Wie Kinder ihre Probleme spielend lösen können</i>	159
9.1	Einleitung	159
9.2	Konzept	159
	9.2.1 Spielmerkmale	159
	9.2.2 Das Spiel von Kindern mit Verhaltensstörungen	161
	9.2.3 Begriff der Spieltherapie	163
	9.2.4 Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes	164

9.3	Interventionen	166
9.3.1	Rahmenbedingungen	166
9.3.2	Therapeutische Kommunikationen	167
9.3.3	Grenzsetzungen	168
9.3.4	Medien und Materialien	169
9.4	Schulische Umsetzungen	169
9.4.1	Spielgruppenprojekte im schulischen Rahmen	170
9.4.2	Die Arbeit mit Sandkästen im Klassenraum	172
9.4.3	Spieltherapeutisch orientierte Schülertutorenprogramme	173
9.5	Empirische Fundierungen	175
9.6	Kritische Würdigung	178
	<i>Was Sie tun können</i>	179
10	Life-Space-Crisis-Intervention	
	<i>Wie man Schülerproblemen auf den Grund kommen kann</i>	181
10.1	Einleitung	181
10.2	Konzept	182
10.3	Interventionen	185
10.4	Schulische Umsetzungen	194
10.5	Empirische Fundierungen	196
10.6	Kritische Würdigung	198
	<i>Was Sie tun können</i>	200
11	Entspannung und Meditation	
	<i>Wie Schüler lernen können, Kontakt zu ihrem Körper zu finden und sich selbst zu beruhigen</i>	202
11.1	Einleitung	202
11.2	Konzept	203
11.3	Interventionen	206
11.3.1	Progressive Muskelentspannung	206
11.3.2	Biofeedbacktraining	207
11.3.3	Autogenes Training	207
11.3.4	Geleitetes Bilderleben (Traumreisen, „guided imagery“)	207
11.3.5	Meditation und Yoga	208
11.4	Schulische Umsetzungen	209
11.5	Empirische Fundierungen	211
11.6	Kritische Würdigung	214
	<i>Was Sie tun können</i>	215
12	Der Umgang mit beruflich bedingtem Stress in der schulischen Erziehungshilfe	
	<i>Wie man im Beruf Burnout vermeiden kann</i>	217

Literatur 222

Sachwortregister 229

Personenregister 233

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 beson-

ders 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 Aufgabefelder. 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 Zwielficht, 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 wich-

tige 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, gesprächstherapeutische 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 umfängliches 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 Tribschicksal 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 psycho-sexuelle 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 Fachmedizinern und Förderpädagogen 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