

FACHTAGUNG DES HEILPÄDAGOGISCHEN ZENTRUMS

am 04. Oktober 2001

„Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“



Förderwerk St. Nikolaus Dürrlauingen

TAGUNGSBERICHT

Begrüßung – Vortrag – Ergebnisse

Inhalt

Tagungsprogramm	5
Begrüßung (Dipl.-Psych. Karl-Heinz Eser)	6
„Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ (Prof. Dr. Clemens Hillenbrand)	
Einleitung	11
Das Dilemma der Schule	13
Belastete Schüler – Belastete Schule	17
Zur Situation der Schulischen Erziehungshilfe	21
Auf der Suche nach Hoffnung: Theoretische Orientierungen	23
Resilienz als Programm der Hoffnung	26
Zwischenergebnis	32
Pädagogische Interventionsmöglichkeiten	33
Realisierung durch Schulentwicklung	42
Anregungen für einen konkreten Beginn der Schulentwicklung vor Ort	43
Schluss	44
Literatur	45
Ergebnisse der Kleingruppenarbeit nach Themen (Dipl.-Psych. Peter Pfeifer)	51

Tagungsprogramm

10:00 Uhr	Begrüßung	Karl-Heinz Eser Gesamtleiter
10:30 Uhr	„Die Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ <ul style="list-style-type: none">• Fehlende soziale Kompetenzen der Schüler erschweren zunehmend das Unterrichten, die Lehrkraft kommt an pädagogische Grenzen.• Wie diagnostiziert man fehlende soziale Kompetenzen?• Welche kompensatorische Möglichkeiten hat Schule?• Von welchen Aufträgen muss sich die Schule abgrenzen?• Modellprojekte: Muth-Schule, Essen, Astrid-Lindgren-Schule Aachen• Vernetzungen mit Schulsozialarbeit, außerschulischen Institutionen	Dr. Clemens Hillenbrand Fachhochschule Bielefeld
12:30 - 14:00 Uhr	Mittagessen im Bistro	
14:00 Uhr	Gruppenarbeit	Moderatoren aus dem Heilpädagogischen Zentrum
15:00 Uhr	Plenum Berichte aus den Kleingruppen Diskussion mit dem Referenten	Peter Pfeifer Leiter des Heilpädagogischen Zentrums
16:00 Uhr	Verabschiedung	Karl-Heinz Eser

Begrüßung

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich darf Sie alle sehr herzlich zu der Fachtagung des Heilpädagogischen Zentrums mit dem Thema „Die Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft (?)“ anlässlich des 80-jährigen Bestehens unserer Einrichtung begrüßen und freue mich, dass Sie den Weg zu uns nicht gescheut haben.

Einen kollegialen Gruß darf ich von dem Leitenden Regierungsschuldirektor bei der Regierung von Schwaben, Herrn Diplom-Psychologen Walter Zinser, übermitteln, den er mir am Dienstag dieser Woche auftrag. Trotz einer ursprünglichen Zusage muss er sich leider kurzfristig für dienstliche Belange zur Verfügung halten.

Ich freue mich über die Anwesenheit von Herrn Schulamtsdirektor Heinz Leopold, fachlicher Leiter des Staatlichen Schulamtes Günzburg, und Herrn Schulamtsdirektor Franz Braun, Regionalschulrat für Günzburg, Neu-Ulm, Unterallgäu und Memmingen.

Besonders darf ich natürlich den Referenten des heutigen Tages begrüßen, der in Schwaben kein Unbekannter ist, Herrn Prof. Dr. Clemens Hillenbrand von der Fachhochschule Bielefeld. Herzlich Willkommen!

Prof. Hillenbrand ist nicht zuletzt mit seinen beiden Veröffentlichungen „Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik“ und „Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen“ - beide Lehrbücher sind in der UTB-Reihe des Ernst Reinhardt Verlages erschienen - ausgewiesener Fachmann für unser heutiges Thema. In einer Rezension des letztgenannten Titels durch den „vds“, Frau Marianne S. Urzinger, gefielen mir u.a. zwei Passagen, die ich zitieren darf:

„Hillenbrands Fazit (zur Notwendigkeit einer eigenen Didaktik für erziehungsschwierige Schüler): Unterrichtsstörungen gehören einfach mit dazu, eine eigene Didaktik ist nicht nötig, ein gelungener Unterricht steht und fällt mit der Lehrerpersönlichkeit – eine gute Unterrichtsvorbereitung nach den didaktischen Erkenntnissen und eingehendes Wissen über sonderpädagogische Konzeptionen natürlich vorausgesetzt. Wie Lehrkräfte die Quadratur des Kreises schaffen, die eher schematischen Vorgaben der allgemeinen Didaktik mit dem flexiblen Eingehen auf die Befindlichkeit verhaltensauffälliger Schüler und der daraus resultierenden Störungen des Unterrichtes zu verknüpfen, hängt wohl tatsächlich von ihrem pädagogischen Fingerspitzengefühl ab.“

Und das Kompliment einer Studentin der Sonderpädagogik als Zitat in besagter Rezension: „Mei, so übersichtlich und alles so schön beieinander. So habe ich es noch nirgends gesehen.“

Ich hoffe, dass um 16:00 nicht nur einige wenige Teilnehmer der heutigen Veranstaltung ebenso denken: „Mei, so übersichtlich und alles so schön beieinander. So habe ich es noch nirgends gehört.“ - Herr Prof. Hillenbrand, wir sind alle sehr gespannt!

Zuvor darf ich aber noch ein wenig in unserer Einrichtungsgeschichte blättern, soweit sie auch ein Stück schwäbischer Schulgeschichte ist. Die für Herrn Zinser vorgesehene Zeit lässt mir diese Möglichkeit:

Nach dem Beschluss des Katholischen Jugendfürsorgevereins Augsburg im Jahre 1920 über die Gründung einer Anstalt für „bildungsfähige, schwachsinnige Knaben“ in Dürrlauingen und dem Einzug von sechs Franziskanerinnen in zwei für „teures Geld“ erworbene Lazarettbaracken aus Lagerlechfeld am 07. November 1921 bewilligte die Regierung von Schwaben am 01. April 1922 eine „erste Schulstelle für die **vierklassige Hilfsschule mit Fortbildungsschule**“, die mit Frau M. Theodolinde Rinser als Elementarlehrerin besetzt wurde, einer Schwester der bekannten Schriftstellerin Luise Rinser. Die Kosten dafür trug das pflegesatzfinanzierte Heim.

Monsignore Max Schneller, der spätere Direktor, schrieb dazu: „Groß das Gelände, klein die Baracken, wenig das Geld, aber unerschütterlich das Vertrauen, so war der Anfang.“

Ab 31. August 1922 ließ der Vereinsvorstand einen Schulsaal und einen Massivbau erstellen. Damit war Dürrlauingen Standort der **ersten eigenständigen Hilfsschule in Bayern** und begründete mit der **Fortbildungsschule** auch die Tradition der später so bezeichneten Berufsschule. Lediglich in München, Nürnberg und Augsburg gab es zuvor Hilfsschulklassen, allerdings als Abteilungen an Regelschulen. Im September wurde eine Tagesordnung eingeführt, die in „Unterricht, Erholung und nützlicher Beschäftigung bestehend, den Kindern Abwechslung bietet und sie den künftigen Berufen entgegen zu führen versucht.“

Der geringe Pflegesatz macht die weitgehend selbständige Versorgung mit Lebensmitteln notwendig. Ein Stall für Schweine und eine Milchkuh wird errichtet. Benefizkonzerte von Frau Anna Hegner aus Basel, einer damals weithin bekannten Pianistin, ermöglichten den Kauf dieser Milchkuh.

Am 15. Oktober 1924 wird eine zweite Schulstelle von der Regierung von Schwaben genehmigt, finanziert und mit Fräulein Maria Röttle aus Haldenwang besetzt, die vorher fast ein Jahr „praktiziert hatte, da der Unterricht bei Schwachsinnigen doch auch besondere Vorbildung voraussetzt.“

Am 01. Mai 1925 wird eine **Vorklasse** eingeführt, die von Fräulein Elisabeth Steinmetz, einer Kindergärtnerin, geleitet wird. Hier nimmt unsere SVE, die Schulvorbereitende Einrichtung, einen ersten Anfang. Mittlerweile werden 110 Kinder in sechs Abteilungen der Hilfsschule und der Vorschulklasse unterrichtet. 35 Jugendliche beginnen eine Berufsausbildung als Buchbinder, Korbmacher, Schneider und Schuhmacher.

Im Dezember 1926 stiftet Herr Schulrat Gulielminetti aus Günzburg bei seinem Besuch ein Grammophon für die Lehrlinge und ein Schaukelpferd für die Kleinen. Das waren noch Zeiten! Heute werden bei solchen Gelegenheiten eher Lehrerfreisetzungen mitgeteilt.

1927, im Oktober, wird eine neuer **Lehrplan für die Fortbildungsschule**, d.h. in heutigen Begriffen Berufsschule, in Dürrlauingen erarbeitet und anschließend von der Re-

gierung genehmigt, die diesen auch als Grundlage für andere, ähnliche Schulen heranzieht.

Mit dem neuen Schuljahr des Jahres 1927 wird eine „**Sprechabteilung**“, d.h. Sprachheilabteilung, an unserer Hilfsschule installiert.

Im Mai 1930 besteht ein erster Lehrling, ein Schneider, die Gesellenprüfung. Ihm folgen 1931 fünf weitere - zwei Schneider, zwei Buchbinder und ein Schuhmacher – mit gutem bzw. sehr gutem Erfolg. 1935 sind 12 Berufsausbildungsmöglichkeiten in einem großen Erweiterungsbau vorhanden mit Wohnzimmer, Schlafzimmer, Klassenräumen und Werkstätten. 1936 wird eine Turnhalle eingerichtet.

1939 wird ein zusätzliches Unterrichtsangebot außerhalb der Berufsschule für alle Lehrlinge eingeführt: Elementarunterricht 2 Wochenstunden, Allgemeines Zeichnen 1 Wochenstunde und Fachunterricht 3 Wochenstunden. Es wird eine **Binnendifferenzierung** begründet und mehrere Gruppen für „fortgeschrittene und schwächere Zöglinge“ gebildet. Die „ehrenamtlichen“ Lehrer, das sind vor allem die Ausbildungsmeister, stehen unter der Aufsicht des Schuldirektors a.D. Nufer aus Augsburg. Mit der Einführung des zusätzliche Unterrichtes erhält jeder Lehrling 12 Wochenstunden Unterricht, außerdem Religion und Sport.

Für das Personal wurden 1939 14 **Fortbildungsveranstaltungen** mit pädagogischen, medizinischen und didaktischen Themen sowie ein dreiwöchiger „Freizeit- und Gestaltungskurs“ angeboten. Außerdem wurden von einigen Mitarbeitern mehrere auswärtige Fortbildungen besucht.

1940 genehmigte die Regierung die **Mittelstufe** an der Hilfsschule. Damit ist die Unterrichtung der 77 Kinder möglich in: Unterstufe mit Vorstufe, 1. und 2. Klasse, Mittelstufe mit 3. und 4. Klasse und Oberstufe mit Sonderklasse, 5., 6. und 7. Klasse.

1941 führen die Herren Rektor Böhm und Hauptlehrer K. A. Ederer in Zusammenarbeit mit dem Münchener Hilfsschulverein in Dürrlauingen einen **mehrwöchigen Kurs für Lehrer an Hilfsschulen** durch. Eine Nachbefragung von 425 Ehemaligen zeigt, dass neben denen, die im Kriegseinsatz waren, „über 50 % im Verdienst (stehen), davon 21,6% im erlernten Handwerk, 34,2% in der Industrie und 35,2% in der Landwirtschaft.“

Um der drückenden Enge zu begegnen, wird 1955 die Gastwirtschaft Vogg erworben. Eine Klasse der Schule und eine Gruppe werden dort unterrichtet.

Im März 1965 wird wieder einmal mit Erweiterungsbauten begonnen, die am 13. Mai 1969 eingeweiht werden. Es sind dies: das Lehrlingsinternat, Werkstätten, Berufsschule, Hauskirche, Heilpädagogisches Heim und Sonderschule.

Der 1969 in Dürrlauingen erstmals erprobte „**Förderlehrgang** für noch nicht berufsreife Jugendliche“ wird Modell für alle späteren Förderlehrgänge F1 in Deutschland und der „Lehrgang zur Verbesserung der Eingliederungschancen“ Modell für alle späteren F2-Lehrgänge.

Ähnlich wird das **Berufsbildungswerk** Dürrlauingen, das nach der Verabschiedung des Arbeitsförderungs- und des Berufsbildungsgesetzes Herr Direktor Philibert Magin

Anfang der 70er Jahre aus der Taufe hob, zusammen mit dem Theodor–Schäfer- Berufsbildungswerk in Husum Modelleinrichtung für alle später begründeten, deutschen Berufsbildungswerke zur Erstausbildung junger Menschen mit Behinderungen.

1971 gründet Direktor Magin in Dürrlauingen eine der ersten „**Fachschule**(n) für Heilerziehungspflege und Heilerziehungspflegehilfe“ in Deutschland, die 1974 staatlich anerkannt wird.

1976 steigt nach erneuter, dreijähriger Bautätigkeit die Zahl der jungen Menschen, die in 18 Berufen ausgebildet werden, von 180 auf 320.

Am 17. September 1985 nimmt die **Heilpädagogische Tagesstätte** in Dürrlauingen ihre Arbeit für Kinder und Familien aus der Region auf.

Nun ein großer Zeitsprung: Im Jahre 2001 sind unter dem Dach der seit 1999 qualitätszertifizierten Gesamteinrichtung Förderungswerk St. Nikolaus drei relativ eigenständige, aber eng zusammenwirkende Einrichtungen mit etwa 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, die „aus einer Hand“ ambulante Hilfen, darunter auch **Schulsozialarbeit** und **Nachmittagsbetreuung** an Hauptschulen der Region, teilstationäre Hilfen, darunter auch eine **Sonderpädagogische Tagesstätte** an unserer Förderschule, und stationäre Hilfen für etwa 550 junge Menschen beiderlei Geschlechtes im Alter von etwa 4 bis 24 Jahren anbieten. Wenn alle diese Personen zusammenstehen, bietet sich durchaus das Bild eines kleinen, bunten, „überregionalen“ Dorfes am Rande von Dürrlauingen, das man nicht nur „live“, sondern mittlerweile auch virtuell im Internet unter www.sankt-nikolaus.de besuchen kann.

Was 1921 „roter Faden“ und Leitlinie unserer sozialen Arbeit war, gilt noch heute und kann mit drei Begriffen umschrieben werden: Bildung, Erziehung und Ausbildung. Das frühere Nikolausheim und das heutige Förderungswerk Sankt Nikolaus war und ist dabei nicht nur eine Ansammlung von Gebäuden, in denen Experten in Sachen „Lernen und zwischenmenschlicher Beziehung“ ihre tägliche, die ganze Person fordernde Arbeit tun, sondern verkörpert auch eine Idee, eine **Vision**: jungen Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gezielt notwendige Hilfen auf dem Weg zu einer möglichst selbständigen, gemeinschaftsfähigen, wirtschaftlich unabhängigen und sinnerfüllten Persönlichkeit zu vermitteln, „ut vitam habeant“ – damit sie das Leben haben.

Möglich wurde die eben skizzierte Geschichte unserer Einrichtung nur durch Vorgängerinnen und Vorgänger, die sich um Ideen, um Weiterentwicklung bemühten und etwas wagten, was neu in ihrer Zeit war. Auch sie hatten dabei nicht wenige Probleme und fanden praktikable Lösungen. Ihre beruflich-persönliche Situation war von der unseren sicher verschieden, aber nicht durch eine chinesische Mauer getrennt. Auch sie begriffen sich wahrscheinlich als Teil einer großen „Reparaturwerkstatt“: Provokantes Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Gewalttendenzen bei nachlassender Leistungsbereitschaft oder deutliche Einbußen bei „Sitte und Anstand“ finden sich in den Erziehungsberichten unseres Aktenarchives über Jahrzehnte. Die Frage nach den Ursachen führte aber bis auf die populistische Feststellung und voreilige Schuldzuweisung, die Schule habe wieder einmal versagt, damals sicher zu anderen Antworten als heute.

Schlagzeilen haben es so an sich, dass sie nicht differenzieren. Wer allerdings nur halbwegs sorgfältig argumentiert und Wert auf glaubwürdige Begründungen legt, wird zugestehen, dass die Zusammenhänge nicht so plakativ und einfach sein können. Die heimlichen Miterzieher werden als Mitverführer gebrandmarkt, allen voran Fernsehen und Video mit ihrer zum Teil destruktiven Vorbildwirkung, die zunehmende Scheidungsrate und die daraus erwachsenden allein erziehenden Mütter oder Väter, die sich zu wenig um die Sprösslinge kümmern können, weil die finanziellen Folgen der Scheidung, die Raten für die Miete, das Eigenheim oder das Auto verdient werden müssen und damit kaum Zeit für die Erziehung der Kinder bleibt. Das alles könne die Schule nicht ausgleichen. Hier sei die Familie, sei die Gesellschaft gefordert. Und damit lassen sich dann auch hartnäckige Schulkritiker zumindest soweit umstimmen, dass die Schule nur eine Restschuld trage – aber ungeschoren kommt sie nicht weg; etwas mehr Erziehung hätte schon sein dürfen.

Genau darum soll es heute gehen, um bestimmte Aspekte von Erziehung in der Schule und das dazu nötige „know how“ unter dem Leitgedanken der „sozialen Kompetenz“. Drei rezeptartige Grundsätze pädagogischer Arbeit von Paul Moor, dem legendären Schweizer Heilpädagogen, darf ich deshalb am Schluss zitieren:

1. Erst verstehen – dann erziehen!
2. Nicht nur fragen: Was tut man *dagegen* (gegen die Fehler?) -, sondern: Was tun wir *dafür* (für das Fehlende)?
3. Nicht nur das Kind, sondern auch die Umgebung ist zu erziehen. Diese muss das Gegebene (auch als Problemsituation) auf sich nehmen (und annehmen).

Und ich darf in diesem Zusammenhang etwas provokativ fragen, ob nicht auch mitunter eine **Lehr-Behinderung** eine Lern-Behinderung und/oder Verhaltensstörung auf Schülerseite mit aktiviert, der bzw. denen man dann „wohlbegründet“ - und nervenschonend - mit Aussonderung begegnen darf.

Der Fachtagung wünsche ich allseits einen guten Verlauf und bin mir mit dem römischen Staatsmann Marcus Portius Cato sicher: „Das Wissen hat bittere Wurzeln, aber seine Früchte sind süß.“

Herr Prof. Dr. Hillenbrand, ich darf Sie nun um Ihren Vortrag bitten!

„Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ *

Einleitung

Normalerweise, meine Damen und Herren, also normalerweise beginnt man ein solches Thema mit einem richtig deftigen, knalligen Fallbeispiel. Einem, bei dem es uns das Gruseln kommt. Das hat den Vorteil, das man sich von dem Vortrag wenigstens das gruselige Fallbeispiel merken kann. Denn emotionale Höhepunkte führen zu sicheren Lernergebnisse, wie der geschulte Didaktiker weiß. Also ein Fallbeispiel.

Soll ich Ihnen wirklich ein Fallbeispiel vortragen? Das wäre doch ein sehr glattes Eis. Jeder von Ihnen würde mir zu Recht zur Antwort geben: Bei mir ist es aber ganz anders. Entweder: Noch viel schlimmer. Oder: Solche Probleme haben wir nicht. Da würde es auch nichts nutzen, wenn ich Ihnen entgegen halten würde: Ich bin selbst bayerisch ausgebildeter Lehrer, sogar hier in Schwaben lange Jahre aktenmäßig geführter Lehrer, dessen Hochgebirgstauglichkeit durch tägliches Pässestraßenfahren geprüft und gefördert wurde, dass ich auch heute noch im mehr oder weniger engen Kontakt zu Schulen stehe, ja dass ich selbst als mehrfacher Vater die „andere“ Seite kenne – nein, all das würde nichts nützen – denn „die“ Praxis ist ja wirklich und tatsächlich immer ganz anders. Diese Wahrheit vergessen oder verdrängen Wissenschaftler sehr schnell. Genau dieser Gefahr will ich mich nicht aussetzen.

Damit bin ich bei einem Punkt gelandet, an dem ich Erwartungen zurückweisen kann, die sowieso nicht zu erfüllen sind. Einerseits möchte ich Ihnen nicht vor Fragen nach praktischen Handlungsmöglichkeiten ausweichen – auf der anderen Seite können die Erfahrungen und Konzepte, die ich Ihnen vorstellen möchte, nur Anregungen für Ihre je eigene Praxis darstellen. Und wie Sie dann mit den von mir vorgetragenen Anregungen und mit den noch viel besseren Ideen, die Sie selbst haben, umgehen können, wie sie damit Ihre Schule weiterentwickeln können, das würde ich Ihnen auch gerne mit an die Hand geben. Gerade hier haben wir doch große Fortschritte in den letzten 10 Jahren gemacht.

Noch etwas zu meiner Perspektive: Als ausgebildeter Sonderschullehrer in den Fächern Lernbehinderung, Verhaltensstörung und Sprachbehinderung stehen mir besonders die Probleme vor Augen, die seit der KMK-Erklärung von 1994 als „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ bezeichnet werden. Insbesondere die Verhaltensgestörtenpädagogik stellte den Schwerpunkt meiner Tätigkeit in Forschung und Lehre zunächst an der Universität München dar, dann in der Vertretung der Professuren für Verhaltensgestörtenpädagogik an den Universitäten Köln und Oldenburg. Seit einem Jahr bin ich Professor für Heilpädagogik an der Fachhochschule Bielefeld. Dabei kümmere ich mich in der Lehre stärker um die außerschulische Heilpädagogik, stark

* Vortrag anlässlich der Fachtagung des Heilpädagogischen Zentrums am 4. Oktober 2001 im Förderungswerk St. Nikolaus, Dürrlauingen

geprägt durch die intensive Kooperation mit den von Bodelschwingschen Anstalten Bethel. In der Forschung begleite ich einerseits die Umsetzung des neuen SGB IX im Raum Bielefeld und andererseits die Schulentwicklung des Schulversuchs Georgsmarienhütte, einer Stadt vor Osnabrück. Unter dem Motto „Lernen unter einem Dach“ versucht die niedersächsische Landesregierung die Entwicklung von „Regionalen Integrationskonzepten“ als Basis für die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Fördersystems zu initiieren. Dabei sollen

1. Sonderpädagogen in den Grundschulen im Unterricht mitarbeiten und die Förderbedürfnisse im Lernen, Verhalten und in der Sprache erfüllen;
2. die Integrationsklassen für 2 – 4 Schüler mit geistiger Behinderung in 1. bis 9 Klasse den gemeinsamen Unterricht ermöglichen
3. die Kooperationsklassen für Schüler mit geistiger Behinderung in Grund- und Hauptschulen eng mit Klassen nichtbehinderter Schüler zusammenarbeiten.

Diese Hintergründe werden meine Überlegungen mit prägen, insbesondere die Ergebnisse aus Entwicklungen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen resp. Schulischer Erziehungshilfe werde ich heranziehen. Der Vortrag wird Ihnen in einem 1. Teil eher theoretische Überlegungen zumuten, bevor im 2. Teil Handlungsmöglichkeiten exemplarisch vorgestellt werden.

Das Ziel meines Vortrags besteht darin, Sie zu ermuntern, die Chancen der eigenen Arbeit zu suchen, zu erkennen und Ansatzpunkte konkret angehen.

Das Dilemma der Schule

Damit zum Thema: „Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“. Einige Fragen drängen sich bei der Themenstellung auf. Warum ist da eigentlich kein Fragezeichen dahinter? Kann die Schule so eine „technische“ Lösung für gesellschaftliche Probleme überhaupt anbieten?

Warum eigentlich nicht! Warum sollte die Schule eigentlich nicht ganz selbstbewusst sich als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft verstehen? Die Schule machte ihre Karriere im 19. Jahrhundert genau mit dem Versprechen, die Probleme der Gesellschaft zu lösen. Als Antwort auf das zerfallene Gebilde des deutschen Reiches bot sich die Nationalschule zur Wiederherstellung einer nationalen Identität an. Insbesondere die moralische Zurüstung der nachwachsenden Generation und die Herstellung eines einheitlichen Volksbewusstseins oder Volksgefühls versprach die Volksschule bis ins 20. Jahrhundert herstellen zu können. Mit diesem Versprechen, entwickelt z.B. durch die pädagogische Explikation von Fichtes Reden an die Nation oder Steins politische Programme zur Herstellung eines einheitlichen deutschen Reiches (vgl. Langermann 1896; zum Überblick Oelkers 1989), erreichte die Schule ihre Etablierung, ihre Verstaatlichung. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde die Volksschule zu einer staatlichen Einrichtung, wobei die angebotenen Funktionen der Schule für den Staat eine der zentralen Motive und in der öffentlichen und pädagogischen Diskussion dominant waren. Pädagogische Dienstleistungen für den Staat, und seien es auch nur kaum überprüfbare Versprechungen, führen anscheinend zu höherem Ansehen.

Diese Struktur der Diskussion um die Schule wirkt ungebrochen fort, jetzt allerdings kaum mehr steuerbar durch die Lehrer selbst. In der öffentlichen Diskussion findet ein charakteristischer Mechanismus statt: Ein gesellschaftliches Problem taucht auf (Umweltschutz, Gleichberechtigung der Geschlechter, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, ...) – und prompt bekommt die Schule dieses Problem als Aufgabe an den Hals gehängt. Ewald Terhart (2001), Leiter der Kommission der KMK zur Neuordnung der Lehrerbildung, hat jüngst die Problematik benannt: Aufgrund der direkten Abhängigkeit des Schulsystems von der Politik gehen die Auftragserteilungen an die Schule in aller Regel *nicht* einher mit einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen oder der Vermittlung besonderer Qualifikationen – sondern rein als direktive Aufgabenzuschreibung. Gerade die Schule leidet unter einem klassischen Prozess der Delegation von Problemen. Ein Beispiel, das die daraus entstehende Absurdität aufdeckt: Ab diesem Schuljahr werden in einigen Städten Niedersachsens Kinder ab dem 1. Schuljahr in einer Fremdsprache (Englisch) unterrichtet – so die zukunftssträchtige Verkündung einiger Politiker. Leider stellte sich heraus, dass das Kultusministerium keinen einzigen Lehrer mit irgendeiner Qualifikation zum frühen Erwerb irgend einer Fremdsprache zur Verfügung stellen konnte. Aber zuvor konnte die Politik damit ihre Progressivität demonstrieren - den Schwarzen Peter haben nun die Lehrkräfte. Profilierung auf Kosten anderer scheint ein gängiges Prinzip der Kultuspolitik zu sein. – Sie erlauben mir als jemand, der zwar häufig in der Schule ist, aber nicht mehr direkt davon lebt, die Dinge auch etwas zu überspitzen. – Also ist die „Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ eher einer jener Ansprüche, den sie kaum mehr zurückweisen kann?

Genau so scheint es auch bei schwierigen Erziehungssituationen angesichts von störenden, aggressiven, gewalttätigen, antisozialen, delinquenten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen – denn um die soll es in meinem Vortrag gehen - zu funktionieren. Einige medienwirksame Ereignisse, die genau jenes Gruseln hervorrufen, die der Betroffenheitssemantik als Grundlage dienen, dann erfolgt der *Ruf* nach besseren Lehrern, Schulen, Medien, Unterrichtsmaterialien, Forschungen ... Schnell werden einige Untersuchungen in Auftrag gegeben – deren differenzierte Ergebnisse dann von politischen Akteuren allerdings kaum mehr wahrgenommen werden: Die Karawane ist längst weitergezogen. In publikumswirksamen Modellversuchen unter Betreuung von Psychologen und Therapeuten werden dann zeitweilig Projekte initiiert und hervorragende Ergebnisse zu Tage gefördert. Mediation, Konfliktpädagogik oder Streitschlichtungsprogramme werden jetzt als neue Zauberformeln einer zeitgemäßen Pädagogik gehandelt – die Umsetzung in die Fläche wird wiederum den Praktikern vor Ort „anvertraut“. Es scheint so zu sein, dass das nur eine neue Sau ist, die durchs Dorf gejagt wird - und die nächste wartet schon hinter der nächsten Ecke.

Die steigenden Ansprüche haben inflationären Charakter. Die öffentliche Erwartung an die Schule zumindest ist die einer „Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“. Wie kann sich die Schule zu dieser Erwartungsinflation verhalten? Hierzu sind zwei konträre Positionen fest zu stellen, bevor ich versuche, Ihnen aufgrund einer tieferen Analyse eine Perspektive zu entwickeln, der dann wissenschaftliche Ergebnisse zugeordnet werden.

Unterricht oder Therapie?

Hermann Giesecke spricht 1985 in seinem Buch vom Ende der Erziehung und fordert die Ablehnung der Ansprüche an vermehrte Erziehungsbemühungen. Seiner Ansicht nach „erstickt die Schule in Erwartungen“ (Giesecke 1985, 111). Hingegen muss sie seiner Meinung nach die entscheidenden Kompetenzen bei den Schülern voraussetzen. „Die pädagogische Verantwortung des Lehrers hat den Willen zur Mitarbeit zur Voraussetzung ... *Jede* Lernfähigkeit kann gefördert und weiterentwickelt werden, aber für den *Willen* dazu ist nicht mehr der Lehrer, sondern der Schüler verantwortlich“ (117) Er weist besondere Hilfen für auffällige Kinder zurück: „Gestörte Kinder, die vielleicht eine Therapie brauchen, kann er nicht selbst therapieren.“ (118) Und in einer neueren Schrift fordert er die Rückkehr des Lehrers zum Unterrichtsexperten, der bewusst auf die Erziehungsdimension verzichtet. „Wenn z.B. wegen disziplinarischer Probleme die Abhaltung des Unterrichts ungebührlich erschwert oder gar ernsthaft behindert wird, müssen sie Widerstand leisten und ihren Dienstherrn um Abhilfe ersuchen“ (Giesecke 1996, 329). Eine Ausschulung der auffälligen Schüler wäre damit die letzte Konsequenz einer solchen Position.

Demgegenüber sieht Rainer Winkel die Notwendigkeit einer „pädagogischen Therapie“ in jeder Schule als gegeben (1989). Schon seit 1977 vertritt und lehrt er eine Pädagogische Psychiatrie (Winkel 1977), die im wesentlichen tiefenpsychologische Konzepte psychiatrischer Erkrankungen bearbeitet. Dieser, für ihn unverzichtbare Bestandteil jeder Pädagogik, versteht er als „Integration pädagogischer und medizini-

scher Bemühungen“ (Winkel 1989, 252). Die Schule bekommt in einem zu entwickelnden System der Hilfe eine co-therapeutische Funktion, die bis in den konkreten Unterricht hinein zu verfolgen ist.

Beide Positionen wirken in sich unzeitgemäß. Während die Reduktion des Lehrers auf den Unterrichtsexperten angesichts der Erwartungen von Eltern und Politikern hoffnungslos anachronistisch und unrealistisch wirkt, scheint ein Lehrer als Co-Therapeut für diese Aufgabe unqualifiziert, hoffnungslos überfordert, ja sogar eher ein Risiko für die psychische Entwicklung der Heranwachsenden. Hobby-Psychotherapeuten, im selbstgestrickten Crash-Kurs, kann die Schule wirklich nicht gebrauchen.

Was mich als Wissenschaftler daran interessiert und reizt, ist zunächst die Frage, warum die Schule diese Ansprüche nur ganz schwer zurückweisen kann. Der Zürcher Pädagogik-Professor Jürgen Oelkers sieht einen engen Zusammenhang zur Geschichte der Schule und ihrer Funktion in unserer Gesellschaft.

Funktion und Erwartungsinflation

Zunächst beschreibt Oelkers die Erwartungsinflation und das Dilemma der Schule.

„Gesellschaftliche Übel werden routinemäßig auf die Schule projiziert, die damit nicht etwa nur überfordert ist, sondern die sich schlecht gegen die Ansprüche wehren kann. Sie kann die Erwartungen nicht erfüllen, aber sie kann sie auch nicht zurückweisen; in diesem Dilemma befinden sich Schulen umso mehr, je mächtiger und erfolgreicher sie geworden sind. Gerade ihre systemische Autonomie macht sie anfällig gegenüber Erwartungsinflation, denn niemand sonst erscheint spezialisiert genug, mit gesellschaftlichen Problemen pädagogisch umzugehen“ (Oelkers 1994, 241)

Gerade ihr Erfolg, nämlich für pädagogische Aufgaben als die Fachinstanz zu gelten, produziert ihr Dilemma.

„Aber was lernt dann das System? Auffällig ist, daß Schulen Forderungen, die an sie gerichtet werden, fast nie zurückweisen. Andererseits werden die meisten Forderungen nicht nur nicht erfüllt, sondern bereits bei der Systemberührung umgeformt und kompatibel gemacht. Das System lernt gemäß den eigenen Vorgaben, genauer: gemäß der pragmatischen Systemgeschichte“ (244) „Reformen werden dann abgestoßen, wenn sie zu *radikal* und inkompatibel sind; häufiger sind aber Übernahmen, die eine interne Anpassung erlauben. Sie werden nach Nützlichkeits-erwartungen adaptiert, die *systemisch* definiert sind.“ (244)

Als Beispiele nennt er den Misserfolg von Sprachlabor, Programmierem Unterricht, elektronischen Medien, hingegen den Erfolg von Druckvorlagen, Folien oder Projektwochen. Nur diese an das System Schule adaptierbaren Innovationen werden implementiert. „Die Schule kann sich ohne großen Innovationsaufwand modernisieren und im Kern so bleiben, wie sie immer schon war.“ (244)

Zentral bleibt in diesem Prozess nach Oelkers der Auftrag der Schule, öffentliche Bildung zu vermitteln. Öffentliche Bildung lässt sich als „Initiation in Felder des Wissens und Könnens verstehen, die in alltäglichen Lernprozessen nicht repräsentiert sind,

aber für Kompetenzen künftiger Bürger, insbesondere für Verstehenskompetenzen, als unabdingbar angesehen werden. Dabei sind langwierige oder zumindest längerfristige Lernprozesse unumgänglich, einfach weil anspruchsvolles und komplexes Wissen nicht durch triviale Elementarisierung abgebildet werden kann.“ (245) Dazu gehört aber die auszuhaltende Spannung zwischen *paternalem Bildungsangebot und kooperativer Gestaltung der Lernbedingungen*. Die Zukunft der Schule hängt nach Oelkers von den Lösungskonzepten dieser Spannung und damit von ihrer, von der Lernfähigkeit der Schule ab.

Genau um diese Möglichkeiten zur Vermittlung zwischen Bildungsauftrag und kooperativer Gestaltung geht es mir im Verlauf des weiteren Vortrags. Wir müssen Wege finden, den Bildungsauftrag, der immer eine gewisse Verantwortlichkeit, einen „Paternalismus“ des Lehrenden beinhaltet, mit den Interessen und auch den Belastungen der Lernenden zu versöhnen. Der Lehrer als reiner Unterrichtsexperte erscheint hier und heute inhuman, der Lehrer als Therapeut hoffnungslos überfordert – die Reform der Schule unter der Zielsetzung öffentlicher Bildung mit Passung an die Lernbedingungen der Schüler bildet den aktuellen Auftrag an die Schule und ihre Akteure.

Zur Lösung dieses Spannungsbogens ist eine Bestandsaufnahme der besonderen Lernbedingungen heutiger Schüler nötig.

Belastete Schüler – Belastete Schule

In einem Vortrag charakterisierte Klaus Hurrelmann kürzlich die Situation der heutigen Schülerschaft mit folgenden Beschreibungen:

Die Gesundheit der Heranwachsenden ist historisch gesehen sehr gut. Zugleich ist ein immenser Anstieg von psycho-, sozio- und ökosomatischen Problemen zu beobachten. Folgende „Fehlsteuerungen“ sind nach Hurrelmann festzustellen:

1. **Immunsystem:** 1/3 der Schüler sind von Allergien betroffen, schwere Belastungen (z.B. Asthma) lassen sich bei 8% feststellen.
2. **Nahrung:** Übergewicht haben 10% der Schüler, 10% liegen im Grenzbereich, 1% haben Untergewicht bis zur gefährlichen Anorexie oder Bulimie.
3. Koordination der **Sinne:** Die Heranwachsenden vollziehen nur wenig Bewegung, sie weisen massive Probleme im Bereich der Grob-/ Feinmotorik und Koordination.
4. **Stressbewältigung:** Hier sind kaum Kompetenzen vorhanden, vielfach zeigen sich massive Fehlverarbeitungen in aggressiven, depressiven oder evasiven Verhaltensweisen. Verschiedene Untersuchungen dokumentieren inzwischen deutliche Zunahmen! Bei ca. 20% der Heranwachsenden lassen sich solche Fehlsteuerungen beobachten. Dazu kommt, dass die soziale Leitplanke sich auflöst. Hurrelmann spricht von einer Schwächung der Erziehungskraft der Familien, die sich in der fehlenden Balance von Wärme, Gewährung von Selbständigkeit und Einforderung von Regeln.

Dieser erste Überblick über die Gesamtpopulation macht deutlich, dass die Problembelastungen von Kindern und Jugendlichen z.Zt. stärker im psychosozialen als im organischen Bereich zu suchen sind. Wir wollen uns daher weiterführende Befunde zu diesen Belastungen anschauen.

Befunde zur Belastung von Kindern und Jugendlichen mit *psychiatrischen* Phänomenen liefert uns eine der wichtigsten vorliegenden epidemiologischen Untersuchungen (Remschmidt & Walter 1990), die ich durch eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen ergänze. Ich fasse zentrale Ergebnisse zusammen:

1. Bei aller Unklarheit über die Verbreitung (Prävalenz) von Verhaltensstörungen, die mit begrifflichen und methodischen Problemen zusammenhängt, müssen wir dennoch von einer sehr hohen Zahl von Kindern und Jugendlichen ausgehen, die psychische Auffälligkeiten zeigen und eigentlich eine Form von Erziehungshilfe benötigen. Remschmidt und Walter kommen in ihrer fundierten Untersuchung in Nordhessen auf der Basis des Elternurteils (CBCL) zu einer Prävalenzrate von 12,7% und liegen damit aufgrund ihrer strengen Selektionskriterien noch relativ niedrig, verglichen mit nationalen und internationalen Untersuchungen.
2. Nur ein Bruchteil der psychisch auffälligen Schüler (3,3% der Gesamtpopulation) nimmt nach dieser Untersuchung auch tatsächlich Hilfsangebote wahr.
3. Bezogen auf Schultypen kommen psychische Auffälligkeiten relativ am häufigsten in Sonderschulen (23% Belastung), gefolgt von Grund- und Hauptschulen (je 16%

Belastung), vor. Dabei besucht die große Mehrheit der psychisch auffälligen Schüler in absoluten Zahlen gesehen, die Grundschule.

4. Es sind weit überwiegend Jungen.
5. Lehrer berichten regelmäßig von 20 bis 30% ihrer Schüler, die sie als sehr auffällig einschätzen und die Durchführung des Unterrichts stark belasten (Tillmann 1997). Die dabei genannten Auffälligkeiten lassen sich als externalisierende Verhaltensstörungen (Aggression, Hyperaktivität) klassifizieren.

Erste Konsequenz: Schulische Erziehungshilfe, als Hilfe für Heranwachsende und ihre Erzieher und Lehrer, muss für alle Schularten erheblich ausgeweitet werden, will man nicht diese Situation zu einer Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen eskalieren lassen. Diese Hilfen sind insbesondere für die Grund- und Hauptschulen, aber auch für alle Formen der Sonderschule, insbesondere für die Schule zur Lernhilfe, erheblich auszuweiten. Die Schulische Erziehungshilfe erreicht dann Kinder und Jugendliche, denen ansonsten keine adäquate Form der Hilfe zuteil wird.

6. Die Entwicklung der Schüler heute unterliegt nicht selten der Einwirkung multipler Risikofaktoren: Armut, Krankheit, Sucht, Tod in der Familie, Trennung oder Scheidung der Eltern, ernsthafte Erkrankungen des Kindes, Heimkarrieren, Aufnahme in Pflegefamilien und Leistungsprobleme in der Schule sind uns als Risikofaktoren bekannt. Viele Kinder unterliegen mehreren Stressoren.
7. Massiv auffällige Schüler wurden in einer Pilotstudie von Goetze nach den sie betreffenden Risikofaktoren befragt, sie zeigten mit 8 bis 10 Streßereignissen in den letzten beiden Jahren eine 2 bis 3 mal so hohe Risikobelastung wie nicht auffällige Grundschüler (Julius/ Goetze 1998). Die betroffenen Schüler können in der Regel auch weniger auf soziale Ressourcen zurückgreifen, die ihnen bei der Überwindung der schwierigen Situation helfen könnten.

Zweite Konsequenz: Die Schulische Erziehungshilfe muss mit risikoreichen Lebensbedingungen und erschwerten sozialen Entwicklungsverläufen rechnen. Der Abbau aggressiver Verhaltensweisen stellt eine zentrale Aufgabe schulischer Erziehungshilfe dar, der gekoppelt werden muss mit dem gezielten Erwerb sozialer Kompetenzen.

8. Für die Schule besonders relevant ist die Revision eines populären Bildes: der Raubauke kann schon – er will nur nicht. Wissenschaftlich ausgedrückt: Die Annahme, auffällige Schüler seien durch eine normale Intelligenz und Schulleistungsfähigkeit bei gleichzeitiger psychosozialer Problematik auf der Verhaltensebene zu charakterisieren, lässt sich empirisch nicht aufrecht erhalten (Voigt 1999). Nein: Kinder mit Störungen des Sozialverhaltens weisen häufig zugleich eine niedrigere allgemeine Leistungsfähigkeit (IQ) und deutliche Entwicklungsrückstände in den Bereichen Lesen/ Schreiben und Sprechen/ Sprache auf (Hirschberg 1994), die durch Defizite bezüglich Konzentration und Aufmerksamkeit noch erschwert werden. Ihre Entwicklung unterliegt, wie gesagt, in der Regel ungünstigen sozialen Bedingungen, die aber zugleich durch individuelle Problemverhaltensweisen in einem längeren Interaktionsprozess noch erschwert werden. In diesem Prozess spielen Misserfolgserlebnisse in der Schule eine wichtige Rolle mit massiven Konsequenzen

für die auffälligen Schüler: ein schlechtes Selbstbild, ablehnende Haltung zur Schule bis hin zum Absentismus, Anschluss an delinquenzgefährdete Peers mit der Tendenz, das Selbstwertgefühl durch delinquente Handlungen in der Gruppe zu stabilisieren (Hirschberg 1994, 41) sind empirisch dokumentierte Prozesse. Dabei muss auch hier von einer Interaktion ausgegangen werden: Der Schüler ist nicht nur das Opfer schulischer Misserfolge, ihm fehlen auch die Möglichkeiten/, die Ressourcen zur Kompensation.

9. Für die Schulleistungsaspekte ist aber eigentlich nicht der recht zweifelhafte Intelligenzwert die interessante Aussage, obwohl auch hier wie gesagt abweichende Werte gefunden werden und etwa für den mangelhaften Erfolg der Rückschulung von Schülern der SfE. verantwortlich gemacht werden (Voigt 1999). Vielmehr scheinen mir die kognitionspsychologischen Untersuchungen eine noch größere Relevanz zu besitzen, die die problematischen und zum schulischen Misserfolg führenden kognitiven Strategien aufdecken. Charakteristisch sind bei diesen Schülern gar nicht so sehr organische Befunde und dauerhafte Fähigkeitsdefizite, etwa im Gedächtnis oder Denken. Nachweisbar sind vielmehr Dysfunktionalitäten im Prozess der Bewältigung von Lernaufgaben. Verhaltens- und lerngestörte Schüler beachten in geringerem Umfang Strategien der Informationsentnahme und -verarbeitung (Memorieren, Verknüpfen von Lerninhalten), Kriterien der Organisation (Beachtung der Zeit, schrittweises Vorgehen, gezieltes Bearbeiten schwieriger Handlungsschritte), die begleitende Handlungskontrolle und die Hilfen durch verbale Handlungsanleitungen. Erwerb, Einsatz und Modifikation von Strategien zur Problemlösung, die Selbststeuerung und die Kontrolle der eigenen Problemlöseaktivitäten erfolgen in weniger effektiver Weise als bei Grundschulern (Schröder/ Neukäter 1991). Ein impulsiver Arbeits- und Lernstil, der häufig zu Fehlern führt, lässt sich in verschiedenen Aufmerksamkeitstests dokumentieren. Dazu kommen unzureichende Basisfertigkeiten (Lesen!), ein „geringeres deklaratives Wissen“ (Klauer/ Lauth 1997, 710), also eingeschränktes Wissen über das eigene kognitive System, was insgesamt zum Einsatz und Erwerb ineffektiver Strategien führt. Sie sind keine „good strategy user“. Bei entsprechender Instruktion und Förderung wenden die Schüler jedoch durchaus geeignete Strategien an. Es handelt sich also eher um ein Performanz-, weniger um ein Kompetenzdefizit. Genannt werden zudem Probleme im Bereich der Motivation und der sozial-emotionalen Unterstützung des schulischen Lernens durch ihr familiäres und soziales Umfeld („fehlendes Lern-Netz“ nach Turnure).

Dritte Konsequenz: Die Förderung von auffälligen Schüler muss kognitive und metakognitive Strategien vermitteln, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Dies stellt kein Additum, sondern ein Fundamentum Schulischer Erziehungshilfe dar. Aus den kognitionspsychologischen Erkenntnissen sind entsprechende Förderansätze zu entwickeln.

10. Die Dimension der Schule trägt entscheidend zur Aktualisierung, Ausprägung oder - je nach wissenschaftlichem Ansatz - zur Zuschreibung von „Verhaltensstörungen“ bei. Erst in Konfrontation mit spezifischen Anforderungen und im Verlauf eines ei-

genen Erziehungs- und Interaktionsprozesses zeigen sich Störungen und Probleme, so daß die schulischen Anforderungen in ihren verschiedenen Dimensionen zu berücksichtigen sind. Als Beispiel: Das Auftreten von ADHD, Hyperaktivität, führt in normalen Schulklassen zu einer erheblichen Belastung des Klassenklimas. In Formen des offenen Unterrichts jedoch, die größere motorische Bewegungsfreiheit erlauben, wird eine solche belastete Atmosphäre abgebaut (Rappaport nach Goetze 1990, 1991).

11. Das Schulklima trägt ebenso zur Entstehung oder Vermeidung von externalisierenden Verhaltensweisen bei: Die Untersuchungen im Rahmen eines größeren DFG-Projekts (Holtappels/ Meier 1997) zeigen, dass förderndes Lehrerengagement, gute integrierende Sozialbeziehungen und Gruppenzusammenhalt unter den Schülern in sozialer Hinsicht, in kognitiver Hinsicht ein lebensweltbezogenes, schülerorientiertes, dabei anspruchsvolles Lernen, das Überforderung, Langeweile, Lärm vermeidet und gute Erfolgchancen verspricht, im Gegensatz zu psychischen und physischen Aggressionen stehen. Hingegen verstärken stark einschränkend-disziplinierende Maßnahmen und Maßnahmen sozialer Etikettierung die Neigung zu physischer Gewalt und psychischen Aggressionen (Holtappels/ Meier 1997, 58f). Das Schulklima und die Lernkultur stellen also durchaus erfolgversprechende Maßnahmen der Schule gegenüber Problemverhalten dar.

Vierte Konsequenz: Ziel schulischer Erziehungshilfe ist immer auch die Reform der Schule insgesamt, insbesondere die Stärkung ihrer Erziehungskompetenz.

Wenn man trotz aller forschungsmethodischen Bedenken akzeptiert, dass die Häufigkeit von Gewalt und aggressiven Verhaltensweisen in der Schule zugenommen hat (Tillmann 1997), dann stellt sich die Frage nach den Ursachen. In seiner Interpretation nennt Tillmann (1995) vier gesellschaftliche Tendenzen:

- Labilisierung der materiellen Existenz,
- schärfere berufliche und schulische Konkurrenz,
- Auflösung traditioneller Sicherheiten und
- Veralltäglicung von Gewaltbeschreibungen.

Ich verzichte darauf, hier diese Merkmale näher zu beschreiben. Die Diskussion um die von Beck so genannte Risikogesellschaft, immer wieder gerne zitiert, schlägt sich vor allem als Risikoentwicklung von Heranwachsenden nieder!

Sie zeigen sich auch als Belastung für die Lehrer. Die Lehrerverberufung insgesamt zeigt sich als hoch belasteter Berufsstand: Nur 50% der Lehrer sind mit 60 Jahren noch im Beruf. Und entgegen dem öffentlichen Bild ist das nicht auf Faulheit, sondern nach allen Untersuchungen auf massive psychosomatische Belastungen zurückzuführen (z.B. Saueressig 1996). Es fehlen dabei – und das unterscheidet die Schule inzwischen doch deutlich von anderen sozialen Institutionen – die adäquaten Coping-Angebote. Da kann man von noch so hoher politischer Position aus von den „faulen Säcken“ reden - mit „Bordmitteln“ allein ist das nicht mehr zu machen!

Zur Situation der Schulischen Erziehungshilfe

Wie sieht es angesichts dieser schwierigen Situation in den Schulen mit der Unterstützung durch die Sonderpädagogik, durch ihre Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik bzw. durch Schulische Erziehungshilfe aus?

Die Vorbehalte gegen einen Ausbau der Erziehungshilfeschulen waren in den 70er Jahren, als dieser Ausbau anstand, so groß, dass bis heute nur für einen geringen Prozentsatz überhaupt Schulplätze bestehen. In Bayern bestehen für weniger als 0,2% der Schülerschaft, in NRW mit dem höchsten Ausbaugrad Plätze für ca. 0,3% der Schülerschaft zur Verfügung. Stellt man diese Zahlen der Anzahl der psychiatrischen Phänomene von mindestens 12,7% gegenüber (sofern man akzeptiert, dass E-Schulen eine Hilfe für diese Population darstellen), wird klar, daß es kaum Plätze in E-Schulen gibt. Die schulische Erziehungshilfe muss auf anderen Wegen zu den Kindern kommen.

Vielleicht durch Qualifikation von mehr Pädagogen, die dann in den regulären Schulen Erziehungshilfe leisten? Die Ausbildung von Lehramtskandidaten im Fach Erziehungshilfe war seit je auf einem sehr geringen Niveau und schrumpft seit Jahren noch zusätzlich. Hatte die Universität Köln als größte sonderpädagogische Studienstätte Europas noch Ende der 90er Jahre ungefähr 200 Studienanfänger pro Jahr mit dem Fach Verhaltensgestörtenpädagogik (von ca. 2000 Studienanfängern Sonderpädagogik insgesamt), so werden seit 1998 nur noch 70 pro Jahr zugelassen. Grund dafür ist die Reduktion von Dozentenstellen und der Abbau der Überlastprogramme zur Unterstützung der Universitäten. Hier in Bayern absolvieren seit Jahrzehnten um die 25 Studierende pro Jahr das Examen mit dem Schwerpunkt Erziehungshilfe. Diese Zahl kann nach meiner Einschätzung nicht den Abgang aus den Erziehungshilfeschulen ersetzen. Also von der professionellen Qualifikation kann ebenfalls nichts erwartet werden.

Wie steht es um die integrative Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen? Hier in Schwaben wurde ja seit 1980 die Mobile Erziehungshilfe (MEH) entwickelt. In einer Erhebung Mitte der 90er Jahre, die den gesamten südbayerischen Raum abdeckte, haben wir herausgefunden, dass der Bedarf an MEH bei weitem nicht gedeckt werden kann, dass die umfangreichen Aufgabenbeschreibungen z.B. in der Diagnostik aufgrund des Handlungsdrucks in der Praxis gar nicht erfüllt werden können und dass der Umfang von einer Stunde Förderung pro Woche für wirklich schwerwiegende Probleme nicht ausreicht. Zudem berichteten einige Kolleginnen von einer sehr miss-trauischen Beaufsichtigung durch die Schulverwaltung. Die Akzeptanz in den Schulen war sehr hoch – die zur Verfügung stehenden Ressourcen völlig unzureichend. Nach allen mir vorliegenden Informationen glaube ich nicht, dass sich die Situation inzwischen erheblich gebessert hat.

Aus den Untersuchungen in Integrationsversuchen wissen wir zudem, dass die Chancen für die Integration bzw. gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit schwierigen Verhaltensweisen oder Verhaltensstörungen nicht gut sind (Hartke 1998 und 2000):

- Die Regelschullehrer verwirklichen ein eher inkonsistentes Erziehverhalten gegenüber verhaltensgestörten Kindern: Sie zeigen häufige, aber eher negative Interaktionen. „Die Bereitschaft zur Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen scheint bei Lehrkräften allgemeinbildender Schulen eher wenig vorhanden zu sein, vermutlich aufgrund der von diesen Kindern ausgehenden hohen psychischen und sozialen Belastung für die Pädagogen. Die pädagogische Kompetenz im Umgang mit verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern erscheint außerdem gering ausgeprägt zu sein.“ (Hartke 1998, 149)
- Nach Reiser (1997) gibt es für die Kooperation von Sonderpädagogen und Grundschullehrern kaum die gleiche Motivationslage. Nur ein Drittel der Grundschullehrer teilt die Vision einer Grundschule für alle – die Mehrheit ist für Selektion! Besonders wenig Bereitschaft zur Integration besteht bei Verletzung von Verhaltens- und Leistungsnormen.
- Verhaltensgestörte Schüler erhalten in ihrer Gruppe sehr schnell einen Außenseiterstatus und erfahren öffentliche Ablehnung.
- Goetze/ Neukäter (1994) sind zudem skeptisch gegen positive Wirkungen der Integration bei Verhaltensstörungen – im Gegensatz zu anderen Gruppen von Behinderungen. Das Selbstkonzept der verhaltensgestörten Schüler verbessert sich unter Sonderschulbedingungen – es bleibt in Integrationsklassen auf einem niedrigen Niveau und die Tendenz zur Bildung von stabilisierenden Außenseitergruppen ist deutlich. Dahinter kann man eine Warnung vor naiven und zu optimistischen Hoffnungen sehen.
- Die Untersuchung in Schleswig-Holstein von Hartke (1998) bestätigt diese Skepsis: Die Förderung durch Beratungslehrer zeigte nach 6 Monaten keine signifikanten Erfolge.

Ich will hier keine Trübsal blasen, aber man muss diese Ausgangsbedingungen in aller Schonungslosigkeit zur Kenntnis nehmen, damit man sich auf die Suche nach realistischen Handlungsmöglichkeiten begeben kann. Ansonsten könnte man sich mit guten Gründen in die Resignation begeben. Wir sollten das nicht tun. Wir sollten das nicht tun – für uns selbst. Die Perspektive scheint mir nur zu sein: Entwicklung und Reform der Schule von unten, durch die Akteure selbst. Eine Reform „bottom up“ mit der realistischen Einschätzung, dass „top down“ zunächst mal nichts zu erwarten ist. Mehr Aufwand, mehr Belastung, mehr eigenverantwortliche Qualifikation, mehr Auseinandersetzung mit dem Ergebnis einer größeren Berufszufriedenheit scheint mir aber eine durchaus akzeptable Strategie zu sein. Grundlegend wird dafür ein Wechsel der Perspektive: Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung.

Auf der Suche nach Hoffnung: Theoretische Orientierungen

In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen lassen sich in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion m.E. vier wichtige Ansätze unterscheiden, denen ich das mir am plausibelsten erscheinende Modell der Interaktion gegenüberstellen möchte.

Tiefenpsychologie

Die Tiefenpsychologie, bis in die 60er Jahre in der Verhaltensgestörtenpädagogik dominant, hat wichtige Beiträge geleistet, sowohl durch die psychoanalytischen Neurosenlehre wie auch in der individualpsychologischen Minderwertigkeits- und Geltungstheorie. Aber auch praktisch wirken wertvolle Ansätze fort, etwa in der Spieltherapie, im Life Space Interview oder in der Gestaltung eines therapeutischen Milieus. Zentrale Begriffe sind die „Bedürfnisse“ des Kindes, aber auch die Funktion der Steuerung durch die Realitätsinstanz des Ich (Redl).

Verhaltensmodifikation

Seit den 60er Jahren dominiert die Verhaltensmodifikation die Zugangsweise zum Problem auffälliges Verhalten. Besonders in der Weiterentwicklung zur kognitiven Verhaltensmodifikation und den darauf basierenden Trainings, etwa von Petermann oder Lauth, konnten empirisch fundiert wertvolle Ansatzpunkte gefunden werden. So stellt etwa die Vermittlung einer allgemeinen Problemlösestrategie (Lauth/ Schlottke 1999) einen wichtigen Aspekt der Intervention bei hyperaktivem Verhalten dar.

Minimale Cerebrale Dysfunktion

In den 70er und 80er Jahren versuchte man mit Hilfe der neuropsychologischen Hypothese der Minimalen Cerebralen Dysfunktion und daraus resultierenden Teilleistungsstörungen eine Fülle von Symptomen, gerade auch Verhaltensstörungen, zu erklären und zu behandeln. Die Entstehung der Diagnose- und Förderklassen hier in Bayern lässt sich in diese Bewegung einordnen. Ich will nicht auf Einzelheiten eingehen, mit denen wir auch im Studium drangsaliert wurden. Aber ich möchte doch gerne dafür plädieren, diese Theorie endlich ad acta zu legen, oder - vielleicht etwas weniger provokant formuliert - erheblich weiter zu entwickeln. Zwei Befunde sprechen m.E. dafür: Die Untersuchung des Kollegen Erwin Breitenbach (1992) arbeitete deutlich heraus, dass durch die Verwendung der sensorischen Integrationstheorie von Jean Ayres in den DFK keine spezifischen positiven Effekte – immerhin auch keine negativen Auswirkungen - entstanden. Wichtiger noch erscheint mir die grundsätzliche Kritik am Konzept MCD, wie sie von neueren medizinischen Untersuchungen ausgeht. In der aufwendigen, als Längsschnittstudie über mehr als 20 Jahre angelegten Kurpfalzerhebung kommen Esser und Mitarbeiter zu dem Ergebnis:

„MCD ist nach den vorliegenden Untersuchungen kein kinderpsychiatrisches Krankheitsbild ... die in ihre (überflüssigerweise) vereinigten Auffälligkeiten sind als spezifische oder allgemeine Entwicklungsverzögerungen zu betrachten ... Das MCD-Konzept ist trotz (oder wegen) seiner Betonung minimaler Beeinträchtigungen für die Klinik irrelevant“ (Esser et al. 2000, 242).

Die Konsequenz zielt u.a. auf pädagogisch-soziale Einflüsse: „Der Verlust der frühkindlichen Hirnschädigung als potenter Kausalfaktor verstärkt die Rolle der Erziehungspersonen in der Entwicklung und lenkt das Augenmerk auf die mögliche Bedeutung genetischer Faktoren“ (ebd.). Damit werden auch Interventionen auf eine direktere Zugewandtheit zurückgeführt: Nicht mehr die unspezifische Förderung von Wahrnehmung und Motorik kann eine Hilfe bei umschriebenen Entwicklungsstörungen (früher Teilleistungsstörungen) darstellen, sondern die gezielte Hilfe in den je spezifischen Lernbereichen.

System

Seit Ende der 80er Jahre bestimmen die sich systemisch nennenden Theorien das Feld der Erziehungshilfe. Mir ist dabei inzwischen vollkommen unklar, was noch systemisch ist und was nicht mehr. Auch in anderen Wissenschaften wird darunter sehr Verschiedenes verstanden: Soziologische Systemtheorien à la Luhmann nehmen die Rollenbeziehung als Element eines Systems, während der Anthropologe Bateson die Person als Element betrachtet. Auch in der Erziehungshilfe könnten die Unterschiede kaum größer sein: Die Gemeinsamkeiten zwischen der auf Levinas zurückgehenden Forderung nach „Achtung vor dem Anderen“ durch Otto Speck und der Logik des Gelingens seines früheren Mitarbeiters Spiess etwa sind für mich kaum sichtbar – aber das ist wahrscheinlich eher eine wissenschaftstheoretische Frage (König 1998).

Systemische Theorien entwickelten auch Interventionstechniken wie zirkuläres Fragen oder paradoxe Intervention (Vernooij/ Winkler 1998), „lösungsorientiertes Vorgehen“ (Spiess 1998) wird propagiert und Konzepte für die Elternarbeit entwickelt und erprobt (Hennig/ Knödler 1993). Die Stärke systemischer Entwürfe liegt jedoch in der Analyse problematischer Erziehungsprozesse. Die Bedeutung für das erzieherische Handeln ist hingegen nicht so eindeutig: Die Kenntnis der vielfältigen Bedingungen und Verwicklung kann auch lähmend wirken. Und letztlich erfolgt erzieherisches Handeln gerade nicht systemisch-zirkulär, sondern intentional, zweckorientiert, interventiv. Diese Direktionalität aber widerspricht der postulierten Zirkularität von Systemen.

Interaktion

Oft wird das interaktionistische Modell den Systemtheorien zugeordnet, berücksichtigt es doch viele relevante Faktoren und deren Zusammenspiel. Die Stärke dieses Ansatzes liegt in der Analyse, aber auch in der Intervention bei Verhaltensstörungen! Denn interaktionistisches Denken meint die Beteiligung aller Partner an der Entstehung von Problemverhalten. Das Kind weist einerseits problematische Verhaltensmuster auf, andererseits repräsentiert die Umwelt die Normen und die Hintergrundfo-

lie, vor denen das Kind überhaupt erst auffällig wird. Nicht zuletzt stellt die Umwelt die defizitäre Bedingung für die kindliche Entwicklung dar. Interventionen setzen sinnvollerweise sowohl beim Kind als auch an der Umwelt an.

Gerade für die Frage der Störungen des Sozialverhaltens liegen überzeugende Erklärungsansätze vor: So kommt Hirschberg nach einer Metaanalyse zu folgendem Schluss:

„Der elterliche Erziehungsstil ist in Familien mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, oft durch Inkonsequenz, d.h. einen unsystematischen Wechsel von Nachgiebigkeit und zum Teil extremer Strenge gekennzeichnet. Anhand des Modellverhaltens der Eltern lernt ein Kind, sich gerade mit Hilfe aggressiver Verhaltensmuster durchzusetzen, während die zuverlässige Einhaltung von Regeln („compliance“) nicht eingeübt wird. Eltern und Kinder geraten so in einen Teufelskreis von Auseinandersetzungen und Konflikten; für das Kind hat dies zur Folge, daß es von seinen Eltern mehr und mehr abgelehnt wird und hinsichtlich seiner kognitiven Entwicklung keine angemessene Unterstützung erfährt. Solche und ähnliche intrafamiliäre Interaktionen führen schließlich dazu, daß ein Kind im Schulalter sowohl kognitiv retardiert ist als auch Probleme mit der Beachtung und Einhaltung von Regeln hat.“ (Hirschberg 1994, 40)

Es sind also sowohl das Kind als auch die Familie und die weitere soziale Lebenswelt beteiligt (vgl. auch das Theoriemodell von Zimmermann/ Spangler 2001, 473).

In einem solchen, durch vielfältige Risiken ausgezeichneten Lebensraum beobachtet man neben krisenhaften auch positiv verlaufende Entwicklungen, die Praktikern aus eigener Erfahrung bekannt sind – wo man sich fragt: Wie schafft es das Kind nur, angesichts der Situation so „normal“, so erfolgreich zu bleiben? Diesen Kindern wendet sich die Forschung in den letzten Jahren verstärkt zu. Die Widerstandsfähigkeit der Kinder, ihre Ressourcen und deren Nutzung scheinen ein hoffnungsvolles Forschungsthema darzustellen.

Resilienz als Programm der Hoffnung

Seit den 70er und 80er Jahren kann man eine deutliche Trendwende in den entwicklungspsychologischen, psychopathologischen und medizinischen Forschungen zu psychosozialen Störungsformen feststellen (Laucht et al. 1997): weg von der Erforschung von Krankheit hin zur Erforschung von Gesundheit. Ist das mehr als eine modische Begriffskosmetik? Kann man tatsächlich von einem Paradigmenwechsel sprechen (Laucht et al. 1997, 260)? Immerhin handelt es sich nach Laucht um den „Wandel von einem Defizit- zu einem Kompetenzmodell des Individuums“ (Laucht et al. 1997, 261, H.i.O.). Was ist damit gemeint?

Der Forschungsansatz „Resilienz“

Die Resilienzforschung setzte in den 50er Jahren auf der Basis der ursprünglichen Risikoforschung ein. Gesucht wurden zunächst Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung, die gehäuft zu psychischen Störungen und negativen Entwicklungsverläufen führen. Insbesondere durch Längsschnittstudien versuchte man solche Risiken zu erkunden. In den 70er Jahren wird in diesem Kontext ein Phänomen publik, das man zwar bereits länger kannte, jedoch nicht weiter beachtet hatte:

„Trotz massiver psychischer Belastungen und widrigster Lebensumstände entwickelt sich eine nicht unerhebliche Zahl der so aufgewachsenen Kinder zu gesunden Erwachsenen“ (Laucht et al. 1997, 262).

Es gibt also Kinder, die trotz widriger Lebensbedingungen und hoher Risikobelastungen keine psychischen Störungen entwickeln, sondern gesunde, erfolgreiche Erwachsene werden. Populär wird dieser Blickwechsel durch die Bezeichnungen „Superkids“, „Invulnerabilität“ oder „unverwundbare Kinder“. Die Frage, welche Faktoren zur Resilienz führen, wird damit zum Thema der Forschung. Auf diesem Perspektivenwechsel basiert die Resilienzforschung (Göppel 1997).

Statt des ursprünglichen Begriffs „Unverwundbarkeit“ hat sich der Ausdruck Resilienz durchgesetzt. Dieser Begriff meint die Fähigkeit zur Rückkehr in den ursprünglichen Zustand nach einer erfolgten Einwirkung. Es können also durchaus Störungen auftreten, die jedoch von der Person im Laufe ihrer Entwicklung überwunden werden. Die Bezeichnung Resilienz als Überwindung einer negativen Einwirkung erweist sich als adäquater und sachgemäßer gegenüber der Vorstellung von invulnerablen, unverwundbaren Kindern.

Die Fragestellung der Resilienzforschung lautet seitdem: Welche Faktoren erhalten und fördern psychische Gesundheit bei Kindern trotz bestehender Risiken? Die Suche richtet sich also nach schützenden, protektiven Faktoren, danach, „welche Faktoren psychische Gesundheit bei Kindern erhalten und fördern, die Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind. Solches Wissen ließe sich direkt in Präventionsprogramme für Risikokinder umsetzen.“ (Julius/ Prater 1996, 228) Die Forschung zielt also darauf, protektive Faktoren zu bestimmen und sie für die Prävention von Kindern unter Risikobedingungen nutzen zu können, also Präventionsmaßnahmen auch für nicht-resiliente, risikobelastete Kinder ableiten zu können.

Effekte	<u>Entwicklungsbedingungen</u>	
	Positive Bedingungen	Risikobelastung
Störungen	Entwicklungsstörungen	Vulnerabilität
Psychische Gesundheit	Ideale Entwicklung	Resilienz

Der Perspektivenwechsel von der Risikoforschung zur Resilienzforschung (nach Goetze)

Protektive Faktoren

Von den protektiven Faktoren erwartet man sich eine mildernde, eine puffernde Wirkung gegenüber negativen Einflüssen und Lebensereignissen. Dabei geht es zunächst nur um statistische Zusammenhänge, also um Faktoren, die mit psychischer Gesundheit statistisch assoziiert sind. Es sind - und das gilt aufgrund fehlender Erklärungsansätze bis heute - im strengen Sinne keine Kausalfaktoren!

Als Risiken, denen die Kinder ausgesetzt sind, werden eine Reihe bekannter Faktoren untersucht: chronische Armut, Missbrauch, Vernachlässigung, Scheidung, Tod, Drogen oder psychische Erkrankung der Eltern, aber auch traumatische Erlebnisse des Kindes. Risikokinder sind definitionsgemäß im Verlauf ihrer Entwicklung mindestens vier solcher Risiken ausgesetzt. In den Studien wird nun untersucht, welche Kinder Symptome psychischer Störungen entwickelten und welche nicht, und worin die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bestehen.

Die bekannteste Studie, die Kauai-Studie von Emmy Werner und Ruth Smith (1982), untersucht die Entwicklung aller 1955 geborenen Kinder der hawaiianischen Insel Kauai über 30 Jahre hinweg. Ein Drittel der Kinder zählt als Risikokinder. Beste Prädiktoren für psychische Störungen sind perinataler Streß, chronische Armut, geringes Bildungsniveau der Mutter und chronische Familienkonflikte. Von den Risikokindern wiederum waren ein Drittel resilient, also ohne psychische Störungssymptome. Emmy Werner und Ruth Smith untersuchten die Gruppe der resilienten Kinder und fanden dabei eine Reihe von unterscheidenden Merkmalen, die nach ihrem Verständnis eine schützende Wirkung auf die Entwicklung der Kinder hat. Werner und Smith erstellten damit eine erste Liste von protektiven Faktoren, die durch andere Studien ergänzt und bestätigt wurden.

Dabei lassen sich zwei Gruppen von protektiven Faktoren bestimmen: 1. individuelle Eigenschaften und Kompetenzen der Kinder, die personale Resilienz, und 2. die unterstützenden Umweltfaktoren, die sozialen Ressourcen, die wiederum zu unterteilen sind in protektive Faktoren innerhalb und außerhalb der Familie.

In einer Übersicht lassen sich folgende Schutzfaktoren herausstellen:

Personale Ressourcen

Die als resilient bezeichneten Kinder zeichnen sich also dadurch aus, dass sie kein schwieriges Temperament besitzen, sondern schon als Säuglinge freundlich, gut gelaunt, herzlich und anpassungsfähig wirken, was positive Reaktionen von Bezugspersonen auslöst. Das Kind entwickelt im weiteren Verlauf seiner Kindheit hohe Effizienzerwartungen, erwartet also von sich selbst erfolgreiche Handlungen, auf die erwünschte, positive Reaktionen der Umwelt folgen. Mit diesen Effizienzerwartungen korrespondiert meist eine Motivation für Bewältigungsversuche von Problemsituationen und stärker ausgeprägte internale Kontrollüberzeugungen mit gleichzeitigem Realismus gegenüber von außen auftretenden Risiken. Resiliente Kinder rechnen mit dem Erfolg eigener Handlungen, sie gehen Problemsituationen aktiv an, glauben an eigene Kontrollmöglichkeiten und können eher erkennen, wenn eine Störung realistischweise für sie unbeeinflussbar ist.

Resiliente Kinder gewähren zudem häufiger „benötigte Hilfen“, beispielsweise für jüngere Geschwister. Sie stehen in diesem Zusammenhang unter der Anforderung, erfolgreich und effektiv zu handeln, was wiederum hohe Effizienzerwartungen fördert. Weiterhin zeichnen sich diese Kinder durch überdurchschnittliche kognitive Begabungen (Intelligenz) und intellektuelle Problemlösungskompetenzen aus. In positiver Weise fällt die hohe Sozialkompetenz solcher Kinder auf: Sie sind in Kindergarten und Schule beliebte Spielpartner und unterhalten z.T. langjährige Freundschaften. Sie besitzen auch die Fähigkeit, Hilfen für eigene Problemsituationen zu aktivieren. Ein wichtiges Merkmal ist dabei „die Bereitschaft zur Selbstenthüllung“ (Julius/ Prater 1996, 232), die dem Helfer wichtige Hinweise auf spezifische Bedürfnisse gibt. Ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, wahrscheinlich auf Grund der hohen Effizienzerwartungen, der hohen Intelligenz und der ausgeprägten Sozialkompetenzen, zeichnet sie ebenfalls aus.

Soziale Ressourcen

Als entscheidender protektiver Faktor in der Familie gilt die Existenz einer primären Bezugsperson, zu der das Kind ein sicheres Bindungsmuster entwickeln kann. „In vielen Hochrisiko-Familien waren diese Personen jedoch nicht die Eltern, sondern Großeltern oder ältere Geschwister“ (Julius/ Prater 1996, 232). Diese Bezugsperson versorgt das Kind adäquat und im Alter von zwei Jahren besteht zwischen dem Kind und dieser Bezugsperson ein sicheres Bindungsmuster. Auf der Basis dieser sicheren Bindung beginnen die Kinder früh mit der Umweltextploration und entwickeln eine relativ hohe Autonomie.

Der erlebte Erziehungsstil besitzt nach diesen Untersuchungen ebenfalls Wirkungen für die Entwicklung psychischer Gesundheit: Bei Mädchen wirkt die Erziehung zu Unabhängigkeit und Risikoübernahme auf der Basis sicherer emotionaler Unterstützung protektiv.

„Resiliente Jungen hingegen kamen eher aus Familien, in denen sie ermutigt wurden, ihre Gefühle auszudrücken. Klare Strukturen und Regeln sowie ein hohes Maß an elterlicher Autorität charakterisierten diese Familien, in denen zumeist eine positive männliche Identifikationsfigur (Vater, Großvater, Bruder oder Onkel) vorhanden war.“ (Julius/ Prater 1996, 232)

Als wichtige außerfamiliale soziale Ressource pflegen resiliente Kinder stabile Freundschaften zu Personen außerhalb der Familie, z.T. über Jahre hinweg. Die Schule und die erlebten Lehrerinnen besitzen eine hervorgehobene Bedeutung.

„Eine weitere Quelle sozialer Unterstützung waren für diese Kinder erwachsene Personen außerhalb der Familie. Hier sind insbesondere LehrerInnen zu nennen, die von den Kindern aus der Studie von Werner & Smith (1982) am häufigsten als Vertrauenspersonen außerhalb der Familie genannt wurden. Außer der sozialen Unterstützung, welche die Lehrer gewährten, dienten viele laut Aussagen der Kinder als positive Modelle.“ (Julius/ Goetze 1998, 12)

Bemerkenswert daran ist, dass den Lehrern diese Funktion häufig nicht bewusst war.

Wie lassen sich daraus Handlungsmöglichkeiten für die sonderpädagogische Förderung gewinnen?

Prävention durch Förderung der Resilienz

Bisher arbeitet die Resilienzforschung nur deskriptiv, ohne die Probleme einer Umsetzung anzugehen. Insbesondere das Fehlen einer Theorie über die Zusammenhänge, Mechanismen und Prozesse positiver Entwicklungen unter widrigen Bedingungen erschwert die Umsetzung. Dennoch gibt es bereits erste Vorschläge, die Ergebnisse der Resilienzforschung für die Gestaltung der sonderpädagogischer Förderung, insbesondere bei Verhaltensstörungen, zu nutzen.

In Deutschland entwickelten Julius und Goetze einen ersten Baustein innerhalb eines geplanten, umfassenden Modulsystems zur Förderung der Resilienz: Das „Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster“ (Julius/ Goetze 1998). Resiliente Kinder zeichnen sich ja durch eine realistische Beurteilung von unbeeinflussbaren Lebensereignissen aus, dagegen besitzen viele auffällige Kinder maladaptive Zuschreibungs- oder Attributionsmuster. Kinder mit psychischen Störungen nehmen beispielsweise häufig an, dass sie selbst für die kritischen Ereignisse verantwortlich sind: „Die Eltern lassen sich scheiden, weil ich nicht lieb war.“ Psychisch gestörte Kinder suchen Gründe für erlittene Misshandlungen, Risikoerlebnisse und negative Ereignisse häufig in sich selbst. Sie vollziehen eine internale Kausalattribution negativer Erlebnisse, die nicht zutreffend ist. Diese maladaptive Attribuierung führt zu Schuldgefühlen und Gefühlen der Wertlosigkeit.

Daher zielt das Training darauf, realistische Attributionen zu entwickeln. Das Ziel besteht in der Fähigkeit, zwischen beeinflussbaren und unbeeinflussbaren Ereignissen unterscheiden zu können. Dafür entwickeln die Autoren Julius und Goetze ein mehr-

wöchiges Trainingsprogramm in Form einer Unterrichtssequenz, die sie in einem ersten Versuch mit sechs Jungen einer Klasse für Verhaltensgestörte durchführten. In der Diagnose mittels verschiedener Subtests aus Testverfahren lässt sich feststellen, dass eine Reihe von Schülern unrealistische Kontrollüberzeugungen besitzen. Während der Unterrichtssequenz werden realistische Problemlagen und Risikosituationen anhand von Bildern, Erzählungen und Rollenspielen untersucht. Häufig arbeiten die Schüler nach dem Buddy-Prinzip, also in Partnerarbeit von leistungsdifferenten Schülern, hier: ein Schüler mit realistischer mit einem Schüler mit unrealistischer Kontrollüberzeugung. Erste Ergebnisse, die in einer eigenen Untersuchung bestätigt werden konnten, weisen auf einen Erfolg gemäß der Ausgangsthese hin: Die Attribution der betroffenen Schüler ist realistischer geworden und ansatzweise hat sich auch das Selbstwertgefühl positiv verändert!

Mit diesem Unterrichtsprojekt liegen erste Versuche vor, aus den deskriptiven Befunden Handlungsmaßnahmen abzuleiten. Eigentlich fehlen dazu die theoretischen Grundlagen über Mechanismen und Prozesse. Aber andererseits vermittelt die Resilienzforschung sehr viel Optimismus, so dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sich mit großem Eifer dieser neuen Erkenntnisse bemächtigt und weitere Versuche initiieren wird.

Zentraler Impuls der Resilienzforschung ist die Suche nach den Kompetenzen und Ressourcen der Kinder.

Zwischenergebnis

Damit bin ich am Ende meines Überblicks über die theoretische Diskussion zum Problemfeld unangemessenes, störendes, aggressives, gewalttätiges Schülerverhalten. Ich fasse in einer Zwischenbilanz zusammen:

1. Für die Schule wird entscheidend sein, wie sie einerseits den paternalen, gewissermaßen „autoritären“ Bildungsauftrag erfüllen kann und dabei gleichzeitig die Lernsituationen kooperativ mit den Schülern gemeinsam gestaltet, also auch deren psychosoziale Problemlagen bearbeitet.
2. Schüler wachsen heute vielfach unter Risikobedingungen auf, die in einem Interaktionsprozesse ihre psychosozialen Fähigkeiten beeinträchtigen können. Sie schlagen sich in biopsychosozialen Fehlsteuerungen nieder.
3. Die Theorieentwicklung hat in diesem Kontext ihre Perspektive verlagert: Von den Defiziten hin zu den Ressourcen der Schüler.
4. Pädagogisches Handeln in der Schule wird von den eigenen und den Ressourcen der Schüler ausgehen müssen.

Der Ansatzpunkt kann dafür nur auf mehreren Ebenen zugleich erfolgen: Die Diagnostik, die Gestaltung der Schulkultur und des Schulklimas (Holtappels/ Meier 1997), der Unterricht und diezelförderung sind daraufhin auszurichten.

Bevor ich Ihnen dazu weitere Überlegungen vortrage, möchte ich Ihnen gerne ein Beispiel für die erfolgreiche Weiterentwicklung schulpädagogischen Handelns im Zusammenhang zum Lebensumfeld der Schüler zeigen. Das Projekt „Stadtteil und Schule“ fand in Lübeck-Moislingen statt. Es ist ein als problematisch bekanntes Stadtviertel: niedriges Einkommen, niedrige Mietpreise, viele Sozialhilfeempfänger, hoher Ausländeranteil, viele Alleinerziehende, wenig attraktive Wohngegend, wenig Angebote für Heranwachsende und der Anlass für das Projekt: Anfang der 90er Jahre eine hohe Kriminalitätsrate unter den Jugendlichen und viel Gewalt in den Schulen. Durch Vernetzung der im Stadtviertel aktiven Institutionen (Musikvereine, Sportverein, Kirchengemeinden, verschiedene Schulen, Krankenkassen, Wohlfahrtseinrichtungen) gelang es, ein umfassendes Programm an Angeboten für die Heranwachsenden zu entwickeln. Der Filmausschnitt beginnt mit den verschiedenen Gremien dieses Projekts und zeigt Ihnen dann einige Beispiele.

[Filmausschnitt aus der Videodokumentation zum Versuch „Stadtteil und Schule“, Leitung Prof. Dr. W. Mutzeck]

Wie sehen nun pädagogische Handlungsmöglichkeiten auf den Ebenen von derzelförderung bis zur Zusammenarbeit im Stadtteil aus?

Pädagogische Interventionsmöglichkeiten

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis der Problemlage und der Fähigkeiten der Schüler. Damit gehört die Diagnostik zu den ersten Maßnahmen der Intervention bei problematischem Schülerverhalten.

Diagnostik sozialer Kompetenzen

Diagnostik ist der Prozess der Unterscheidung zum Zweck der Entscheidung (vgl. Brunner/ Zeltner 1980, 47). Insofern finden in der Schule ständig diagnostische Prozesse statt. Verschiedene Wissenschaften vertiefen diese alltägliche Diagnostik durch die reflektierte Weiterentwicklung von Strategien und Methoden. In unserem Zusammenhang ist insbesondere auf die Erkenntnisse aus der Verhaltensgestörtenpädagogik hinzuweisen (Furch-Krafft 1993).

Die Diagnostik von störenden Verhaltensweisen dient nur in seltenen Fällen der Überweisung in eine Sonderschulform. Neben der Informationsgewinnung durch Gespräch und Verhaltensbeobachtung (Bundschuh 1996) kommen dafür diverse Tests in Betracht: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS), verschiedene Angstfragebögen, Intelligenztests (HAWIK, AID, CFT), der ELDiB (von der Jakob-Muth-Schule Essen entwickelt), BAUT, d 2 Aufmerksamkeitsbelastungstest und für wissenschaftliche Zwecke vor allem die Child-Behavior-Checklist in ihren verschiedenen Versionen. Nach vorliegenden Erhebungen (Neukäter et al. 1995) leisten psychologische Tests allerdings kaum Beiträge zur Differenzierung der Population und noch weniger zur Formulierung von Fördermaßnahmen. Viel häufiger wird im pädagogischen Feld Diagnostik in einem weiten Sinne betrieben, um Entscheidungen über die Form der Förderung, die Art der einzusetzenden Fördermaßnahmen oder die Zuordnung zu einer Fördergruppe zu treffen. Sehr viel wichtiger als Testverfahren sind dafür die alltäglichen Beobachtungen in real-life-Situationen.

Eine praxisnahe Form solcher Verhaltensbeobachtung und –beurteilung legen Bergsson und Luckfiel vor. Bergsson, die Schulleiterin der Jakob-Muth-Schule in Essen, arbeitet auf der Basis des Entwicklungstherapeutischen Modells von Mary Wood, die adaptives Verhalten als Entwicklungsprozess versteht (Bergsson 1995). Grundlegendes Axiom ist hier die Suche nach Kompetenzen der Schüler, die durch Entwicklung und Lernen allmählich erweitert werden.

Dies zeigt sich in ihrem Vorschlag eines pädagogischen Tagebuchs, in dem mittels verschiedener Kategorien Ideen, Beobachtungen, Erinnerungswertes usw. eingetragen wird. In ein solches Tagebuch sollen - in einer ruhigen Minute zwischendurch, am Ende einer Stunde, in der Pause, am Ende eines Unterrichtstages - Beobachtungen eingetragen werden. Das Raster kann in einer vergrößerten Kopie eine wichtige Hilfe darstellen (Bergsson/ Luckfiel 1998).

„Name“ des Kindes	Datum	Beobachtungen:
Was fällt mir als Erstes an dem Kind auf?		
Was stört mich persönlich an diesem Kind?		
In welchen Situationen tritt ein bestimmtes (Problem-) Verhalten des Kindes auf?		
Was ging diesem Verhalten voraus?		
Wie reagieren Mitschüler und Lehrpersonen darauf?		
Wann tritt das (Problem-) Verhalten des Kindes nicht auf, sondern zeigt es angemessenes Verhalten?		
Was macht das Kind in solchen Situationen anders?		
Was machen Mitschüler und Lehrer in solchen Situationen anders?		
Was ist in solchen Situationen hilfreich für alle Beteiligten?		

Mit Hilfe dieser Beobachtungen lässt sich der aktuelle Entwicklungsstand des Schülers beschreiben. Die gerade im Entstehen begriffenen Verhaltenskompetenzen zeigen die Ansatzpunkte der Förderung auf. Mit diesen diagnostischen Erkenntnissen kann eine praxisnahe Förderung konzipiert werden.

Einzel- und Kleingruppenförderung

Auf der Ebene der Einzel- und Kleingruppenförderung arbeiten insbesondere die Mobile Erziehungshilfe (Hillenbrand 1999), die Beratungslehrer in Österreich (Gasteiger-Klicpera 1998) und Schleswig-Holstein (Hartke 1998).

In diesem Rahmen werden sehr häufig pädagogisch-therapeutische Gespräche geführt, die auf der Basis der drei Grundhaltungen nach Rogers (Selbstkongruenz, Wertschätzung, Empathie) realisiert werden. Diese Grundhaltungen dürfen nicht als Techniken verstanden werden. Inhaltlich können solche Gespräche allgemeine und spezielle Lebensprobleme zum Gegenstand haben, insbesondere Konflikte und psychosoziale Schwierigkeiten behandeln, aber auch allgemeine rechtliche, schulische oder berufliche Bereiche thematisieren. Vom Tiefenpsychologen Fritz Redl stammt der Vorschlag des Life Space Interview, in dem eine Problemsituation genauer analysiert werden und zum Aufbau neuer Verhaltensmöglichkeiten genutzt werden kann. Eine gewisse Struktur der Gesprächsführung – Kontaktaufnahme, Problemerkennung, Problemanalyse und Problemlösungen – ist dafür hilfreich.

In der Einzelförderung werden auch Formen des Spiels und der Spieltherapie (Axline) verwendet. Dabei können auch Kleingruppen hilfreich sein. Erweiterungen zum Rollenspiel, zur Kunst- und Musiktherapie sind bei entsprechenden Qualifikationen möglich.

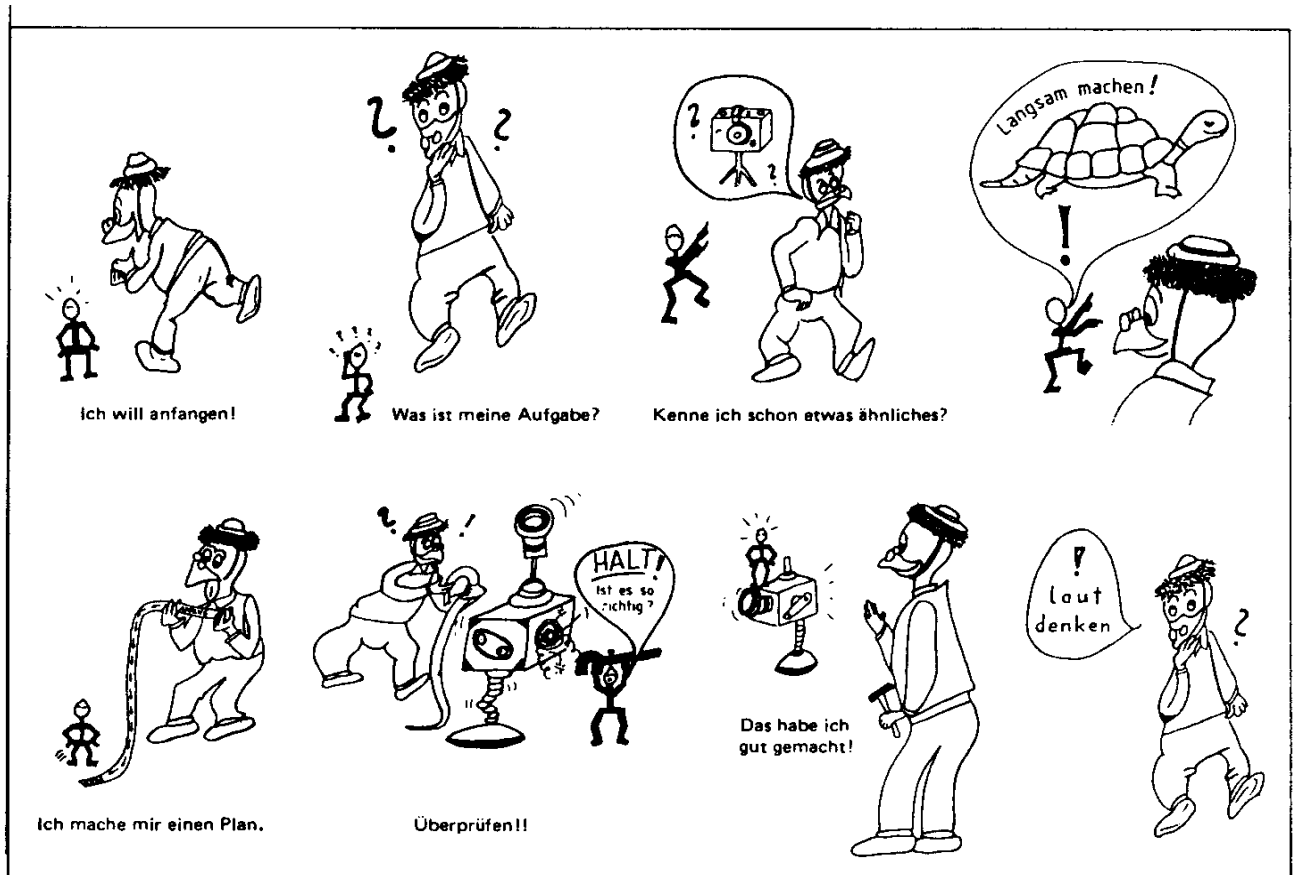
Aus dem Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation heraus haben verschiedene Autoren eine Fülle von Programmen und Materialien erarbeitet, die gezielt auf problematische Verhaltensweisen antworten. Recht bekannt geworden sind die Trainings von Franz und Ulrike Petermann, oder das Konzept zur Förderung von aufmerksamkeitsgestörten Schülern von Lauth und Schlottke. Das Grundproblem, das auch bei aggressiven Schülern beobachtet wurde, besteht in der impulsiven Arbeitsweise, die sich auch in sozialen Konfliktsituationen zeigt und dort zu gewalttätigen Konflikten führen kann. Dagegen führt eine intensivere Reflexion und Selbststeuerung, beispielsweise durch Stoppkarten, zu einem angemesseneren Verhalten.

Die einfache metakognitive Strategie des Handlungsbegleitenden Sprechens dient der Strukturierung dieser Selbststeuerung, es leitet die Reflexion an und gliedert komplexe Aufgaben. Sie ist relativ leicht zu fördern in den Schritten von Meichenbaum:

- a) Das Modell (Erwachsener, Peer) führt die Aufgabe durch und zeigt laut verbale Selbststeuerung (Modellierung).
- b) Kind führt die gleiche Aufgabe durch nach laut verbalen Anleitungen des Modells oder Trainers (verbale Fremdsteuerung).
- c) Das Kind bearbeitet die Aufgabe und steuert sich selbst verbal (Beobachtbare Selbststeuerung).
- d) Das Kind flüstert die Selbstanweisung (Internalisierung).
- e) Kind bearbeitet die Aufgabe und lenkt sich selbst durch inneres Sprechen (verdeckte verbale Selbststeuerung).

Eine kindgerechte Umsetzung dieses einfachen Interventionsmusters zeigt Lauth (1988) und wird von ihm in den Trainings für hyperaktive Kinder (Lauth/ Schlottke 1993.) angewendet.

Visualisierung des „Handlungsbegleitenden Sprechens“ nach Lauth



Visualisierung der Problemlösestadien durch Signalkarten (aus Lauth, 1988, S.67-73)

Weitere Ergebnisse der metakognitiven Förderung sind die Denktrainings von Klauer (2001). Neuere Computerprogramme von Felix Studer (Training kognitiver Strategien 1996, Training induktiven Denkens 1997) üben an formalen Elementen die Entwicklung von kognitiven Strategien der Problemlösung. Zahlreiche Experimente der Evaluation zeigten deutliche Kompetenzgewinne in Form einer Steigerung der Intelligenzleistung um fast eine Standardabweichung. Als Interpretation bietet sich an: Die Probanden arbeiteten nach dem Training reflektierter und geregelter. Durch die trainierte Metakognition erfolgt mit einiger Wahrscheinlichkeit auch eine Reduktion der Impulsivität im Verhalten.

Das grundlegende Problem solcher Trainings besteht im Transfer der gewonnenen Kompetenz auf andere Situationen. Dem soll der unterstützte Transfer auf Unterrichtssituationen dienen, wenn etwa der Lehrer metakognitive Aktivitäten in seinem

Unterricht explizit einführt, hier auch die Hilfekarten benutzt oder Schüler bewusst an solche Hilfen erinnert.

Ein wichtiger Ansatz gerade für aggressive Schüler ist die Förderung der sozialen Wahrnehmung (Dodge). Typischerweise zeigen solche Kinder und Jugendlichen in der Fremdwahrnehmung Verzerrungen und Ungenauigkeiten, die über die Interpretation der verzerrten Information zur Einschätzung führen kann, dass sie von einem bedrohlichen Gegenüber angegriffen werden. Daraus resultieren inadäquate Verhaltensweisen wie körperliche Aggressionen, die dann tatsächlich zu aggressiven Reaktionen der Umwelt führen, was wiederum die verzerrte Wahrnehmung bestätigt.

Der Oldenburger Kollege Uwe Tänzer hat in Zusammenarbeit mit Franz Petermann ein Programm „Sozialtraining in der Schule“ entwickelt, das für die Förderung in Kleingruppen gute Dienste leistet. Die Elemente dieses Trainings können auch für die Arbeit mit der Klasse genutzt werden.

Unterricht

Aus den erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Gewaltproblematik an Schulen, aber auch schon aus den früheren Untersuchungen von Rutter (1980) zur „Guten Schule“ lassen sich einige allgemeine Anforderungen ableiten. Präventiver Unterricht zeichnet sich demnach durch folgende Merkmale aus:

- Anspruchsvoller Unterricht, der Bezug zur Lebenswelt der Schüler hat und ihnen Lernerfolg ermöglicht, dabei didaktisch gut strukturiert ist (Tempo, Wechsel der Sozialformen und Lehrformen, Anschaulichkeit, Instruktionskompetenz)
- die Erstellung transparenter Anforderungen für Verhalten und Leistungen, die auf Klassen- und Schulebene mit den Schülern erarbeitet werden und deren Einhaltung tatsächlich überwacht wird.
- die Förderung sozialer Beziehungen, indem soziale Prozesse einen Raum erhalten (Feiern, Fahrten, gemeinsames Essen, kooperativer Unterricht, Klassenrat, Konfliktgespräche);
- die Förderung sozial positiver Verhaltensformen in den verschiedenen Unterrichtsfächern, die sich auch in unterrichtlichen Aktionsformen (Gruppenarbeit) widerspiegelt.
- das soziale Klima zwischen Lehrern und Schülern ist positiv geprägt durch förderliches Engagement der Lehrer für die Schüler, einem persönlichen Interesse an den Schülern, einer konsequenten Forderung nach Einhaltung der bekannten Regeln und Gewährung von Mitbestimmung; auf die ausdrückliche Etikettierung auffälligen Verhaltens jedoch sollte man verzichten;
- das soziale Klima unter den Schülern zeichnet sich durch Integration, Kohäsion und wenig Konkurrenz aus.

Der explizite Aufbau von adäquatem Sozialverhalten kann durch das Lernen bestimmter Grundverhaltensweisen (social skills) erfolgen, die auch unterrichtlich bearbeitet werden können. Eine Anwendung der „social skill“-Idee und eine bunte Samm-

lung von Möglichkeiten der gezielten Bearbeitung sozialer Kompetenzen in der Schule stellt das „Inventar sozial-emotionalen Lernen INSEL“ von Goetze und Julius (Goetze 1997) dar.

Schule

Auf der Ebene der Schule bekommen zunächst einmal die Schulleitungen eine zentrale Position. Die intensive Kooperation des Schulleiters und seines Stellvertreters mit den Lehrern bildet ein wichtiges Kriterium einer guten Schule nach den Untersuchungen Rutters (Aurin 1991).

Gezielt auf die Intervention bei „Gewalt in der Schule“ sind die Maßnahmen von Dan Olweus (1996) gerichtet. Im Rahmen seines Programmes, das mehrfach positiv erprobt wurde, führt er für die Ebene der gesamten Schule, neben der Klassenebene und der persönlichen Ebene, folgende Elemente an:

- Fragebogenerhebung
- Pädagogischer Tag „Gewalt und Gewaltprävention in unserer Schule“
- Schulkonferenz „Verabschiedung des Schulprogramms Gewaltprävention“
- Bessere Aufsicht während der Pause und des Essens
- Schönerer Schulhof
- Kontakttelefon
- Kooperation Lehrkräfte Eltern
- Lehrer- und Lehrerinnengruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule
- Arbeitsgruppen der Elternbeiräte

Nicht alle Elemente müssen sofort verwirklicht werden, vielmehr sollte die einzelne Schule sich über konkrete Ansatzpunkte verständigen und gemeinsam durchführen.

Für die intensive Elternarbeit, durch Therapeuten durchgeführt, haben Hennig/ Knödler auf systemischer Basis für Problemschüler und Problemfamilien entwickelt. Als Fachleistungen wären diese Handlungsformen möglicherweise in eine umfassende Schulkonzeption ein zu binden. Die pädagogische Elternarbeit kann aber auch grundlegende Vorgehensweisen entnehmen.

Die Schule sollte damit eine Vernetzung mit Angeboten der Jugendhilfe anstreben: Kontakt zum Jugendamt und zur Erziehungsberatung herstellen, selbst über Aktivitäten informieren und sich informieren lassen. Dies ragt bereits hinein in die Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit

Für die sozialpädagogische Seite besteht eine Soll-Vorschrift zur Kooperation der Jugendhilfe mit der Schulverwaltung und anderen sozialen Institutionen nach KJHG §§

13, 81. Für die Schule ist die Kooperation bisher gesetzlich nicht fixiert, aber auf der Erlass-Ebene gefordert.

Schulsozialarbeit zeigt sich auf den ersten Blick als ein bunter, kaum überschaubarer Teppich von Maßnahmen: von therapeutisch orientierten Spielgruppen über freizeitpädagogische Arbeitsgemeinschaften bis zu beruflichen Eingliederungshilfen, von der Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule über Beratungsangebote für Schüler und Eltern bis zu Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes reicht die Palette.

Die bunte Vielfalt der Maßnahmen der Schulsozialarbeit lässt sich einteilen nach (Olk 2000, 182ff):

§11: **Jugendarbeit:** Angebote für die Freizeitgestaltung und sozialpädagogische Betreuung, gerichtet an alle Schüler der Schule;

§13: **Jugendsozialarbeit:** für Kinder und Jugendliche mit vorliegenden Risiken und Beeinträchtigungen (Schulunlust, Schulversagen, Aggressivität, Suchtprobleme, familiäre Konflikte, Schulabsentismus), gerichtet an einzelne Schüler in Problemkonstellationen;

Integrierte Konzepte: beide Formen werden in einem Angebot gebündelt, dadurch eine Stigmatisierung von gefährdeten Schülern vermieden, die Arbeit erfolgt lebensweltorientiert, Schule und Stadtteil wird als Lebenswelt der Schüler anerkannt und thematisiert, mit fallspezifisch-gezielten *und* offenen Angeboten, einzelfall- und gruppenbezogene Maßnahmen gerichtet an alle

Die Formen der Kooperation kann man mit Hollenstein (2000) nach Thüringer Untersuchungen in verschiedene Typen einteilen, die sowohl in gelungenen als auch misslungenen Formen zu beobachten sind. Es bilden sich darin auch spezifische professionsbezogene Einstellungen ab.

Formen	Additives Modell	Integratives Modell	Kooperatives Modell
Destruktiv	Distanz, Misstrauen	Sozialpädagoge als Hilfslehrer, Hilfsfunktion, Vereinnahmung durch Schule	Sporadisch, in Abhängigkeit von Notlage und Ressourcen
konstruktiv	Ergänzung, Akzeptanz	Sozialpädagogische Schule: übernimmt sozialpäd. Aufgaben	Konstitutive Kooperation, Zusammenarbeit als entscheidendes Merkmal

Nach den vorliegenden Praxisberichten und nach den Untersuchungen gilt: Die Qualität der Kooperation ist entscheidend für den Erfolg von Schulsozialarbeit!

Häufig genannte Probleme in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe sind:

- Das Prinzip der Freiwilligkeit auf Seiten der Jugendhilfe gegenüber der Schulpflicht

- Einseitige Abhängigkeit der Jugendhilfe von Schule, hingegen bleibt die Schule relativ autonom
- Status und Ausbildung der Professionen
- die Jugendhilfe muss die Funktion des „Lückenbüßers“, „Trösters der Verlierer“ ablehnen
- Systembedingte Wahrnehmungsmuster: Schule hat die Aufgabe der Vermittlung, steht unter festem Zeittakt, hat eine eigene Fachaufsicht als institutionalisierten Begleitschutz
- divergierender Begriff von Leistung
- Vereinzelung der Sozialpädagogen in komplexen Systemen
- evt. problematische Schulbiografien der Sozialpädagogen
- verschiedene Träger

Als Schritte auf dem Weg zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind zu nennen (Thimm 2000)

1. Gemeinsame Betroffenheit: die Kinder und Jugendliche stehen im Zentrum
2. Eigenständigkeit und Gemeinsamkeiten: Anerkennung der Legitimität unterschiedlicher Interessen
3. Dialog: Interesse und Gleichwertigkeit der Beteiligten
4. Gewohnheiten klären: weg vom Ressortdenken
5. Hingehen statt Warten
6. Kontinuität statt Krisenkontakt: dauerhafte Zusammenarbeit ist erfolgreicher und keine verlorene Zeit
7. Akzeptanz der kleinen Schritte
8. Offenheit und Echtheit
9. Ich-Prinzip: Veränderung beginnt bei mir!
10. Spaß durch Entlastung: Andere helfen – das vergrößert meine Arbeitszufriedenheit!
11. Nützlichkeit und gerechte Investitionen: beide Seiten haben das Recht auf Gewinn.

Das Prinzip besteht in einer sinnvollen, gesundheitsfördernden Kooperation: Es gibt spezifische Aufgaben der Schule und spezifische Aufgaben der Jugendhilfe - hier gilt das Prinzip der Transparenz. Es gibt aber auch gemeinsame Aufgaben – hier ist kooperatives Handeln nötig.

Die Ergebnisse von Untersuchungen zur Schulsozialarbeit zeigen im Überblick:

- Es bestehen sehr hohe Erwartungen an die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit bei Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern.

- Sehr bald nach Beginn von Projekten berichten die Beteiligten über „eine Bereicherung und Verbesserung des Klassen- und Schulklimas, eine entspanntere Atmosphäre, über verträglichere Umgangsformen der beteiligten Gruppen untereinander und eine bessere Vernetzung der Schule mit dem Umfeld“ (Olk et al. 2000, 176)
- Als Bedingungen für den Erfolg werden genannt: klare, transparente Konzeption, adäquate materielle Rahmenbedingungen und deutliche Zielorientierung.
- Aufgrund der Geschlechtsspezifität von Problemverhalten sollten insbesondere Angebote für Jungen entwickelt werden.

Stadtteilarbeit

Das Video zeigte uns ein überzeugendes Beispiel für die Einbindung der Schule in den Stadtteil. Davon kann die Schule profitieren. Wichtig ist hier die Initiierung kooperativer Maßnahmen.

Ergebnis

Die vielfältigen Möglichkeiten – sie verstehen meine Vorschläge hoffentlich als impulsgebende Anregungen für die Entwicklung passgenauer Vorschläge an Ihrer Schule – erfordern die Entwicklung eines eigenen Profils. Durch die hiermit ermöglichte Weiterentwicklung der Schule, die einerseits ihren Bildungsauftrag erfüllt (Betonung von qualitativ anspruchsvollem Unterricht) und zugleich die Lernbedingungen der Schüler ernstnimmt (Fördermaßnahmen) entsteht ein differenziertes System schulischer Erziehungshilfen! Nicht zuletzt die Erfahrungen mit einer größeren Berufszufriedenheit sollten uns motivieren, solch eine Entwicklung in Gang zu setzen. Welche Schritte sind dabei zu beachten?

Realisierung durch Schulentwicklung

In Nordrhein-Westfalen bewährt sich dafür das Konzept des „Institutionelle Schulentwicklungsprozesses (ISP)“ von Per Dalin (Dalin et al. 1998), das die Problemlösefähigkeit von Schulen zu erweitern sucht. Es basiert auf Theoremen der Organisationsentwicklung und wird in einem großen Institut für Schulentwicklung durch H.G. Rolf auf breiter Basis umgesetzt. Dalin geht zunächst von einer Bestimmung der Bedürfnisse der Institutionsmitglieder aus, die zur Überprüfung auch während des Entwicklungsprozesses immer wieder erhoben werden sollen. Die „lernende Schule“ geht dabei nach folgenden Schritten vor:

1. Initiierung: die Bedürfnisse der Institutionsmitglieder geben den Anstoß für Veränderungsprozesse; z.B. der Wunsch nach einer Verbesserung der aggressiven Atmosphäre in der Schule;
2. Einstieg: der Kontakt zwischen einer begleitenden Steuergruppe und dem Klient wird hergestellt und ein Kontrakt unterzeichnet; z.B. eine Arbeitsgruppe des Schulentwicklungsinstituts wird eingeschaltet und per Vertrag die Zusammenarbeit geregelt;
3. Datensammlung: die Steuergruppe erhebt qualitative Daten aus Interviews und schriftlichen Befragungen; die Mitarbeiter befragen die Akteure der Schule (Direktor bis Hausmeister) zum Problem der Aggressivität;
4. Gemeinsame Diagnose: alle Beteiligten einigen sich auf eine gemeinsame Einschätzung der Situation; in einer gemeinsamen Blockveranstaltung wird auf der Basis der aufgearbeiteten Datenerhebung eine gemeinsame Problemsicht (Häufigkeit, Belastung, Zusammenhänge, bisherige Interventionen und deren Erfolg) ermittelt;
5. Zielklärung/ -vereinbarung: die intendierten Ziele zur Erfüllung der Bedürfnisse werden fixiert; die konkret erreichbare Situation einer Minderung der Aggressivität wird formuliert, dabei ist ein mittlerer Operationalisierungsgrad angemessen;
6. Projektplanung: konkrete Maßnahmen werden konzipiert; die Teilnehmer entwerfen Handlungsmöglichkeiten für soziales Lernen und bewerten sie nach Realisierbarkeit, konkrete Verpflichtungen werden übernommen;
7. Implementation: es folgt die Umsetzung in der Schulrealität;
8. Evaluation: die Durchführung und die Effekte des Projekts werden festgestellt; die Akteure der Institution konstatieren die Wirkungen der Maßnahmen und die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung ihrer Bedürfnisse;
9. Neuer Entwicklungsprozess: erneute Bedürfnisse lösen einen neuen Prozess aus.

Eine solche Strukturierung des Schulentwicklungsprozesses gewährleistet die Berücksichtigung der konkret vorhandenen Bedürfnisse der einzelnen Schule.

Anregungen für einen konkreten Beginn der Schulentwicklung vor Ort ...

Nun habe ich Ihnen eine Reihe von Angeboten gemacht, auf die Sie in der Praxisarbeit vor Ort zurück greifen können. Die Vorschläge dienen der Anregung, die eigenen Ressourcen zu erkunden und konkrete Handlungsansätze zu suchen.

Ich verweise insbesondere auf folgende praxisnahe Hilfen:

1. Förderorientierte Diagnose, nach:
Praxisnahe Diagnostik. In: Bergsson, M./ Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Berlin 1998, S.31ff
2. Gemeinsame Beratung schwieriger Erziehungssituationen, nach:
Bergsson, M.: Kollegiale Fallberatung – Ein Weg zum Erziehungsplan. In: Bergsson, M./ Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Berlin 1998, S. 102-111
3. Schulbezogene Maßnahmen gegen Aggressivität, nach
Kernprogramm gegen Gewalt in der Schule. In: Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Bern 1996, 2. Auflage, S.117-122
4. Kooperation von Jugendhilfe und Schule, nach:
Maaßen, K.-H./ Pütz, J./ Recktenwald, H./ Thomé, K.: Das Konzept der Schulsozialarbeit an der Astrid-Lindgren-Schule. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule e.V. (Hrsg.): Fördersystem für erziehungshilfebedürftige Schüler im Kreis Aachen. Eschweiler 1990, 106-117
5. Stadtteilbezogene Vernetzung sozialer und pädagogischer Hilfen, nach:
Faasch, C./ Mutzeck, W. (Hrsg.): Stadtteil und Schule. Lübeck-Moisling. Abschlussbericht eines Modellprojektes zur Gewaltprävention. Lübeck 1998, 23-31, 62-67

Für weiterführende Hinweise oder bei der Beschaffung dieser Literatur biete ich Ihnen meine Hilfe an.

Schluss

Mit fiel in diesen Tagen ein Interview mit Joseph Weizenbaum, dem in Deutschland geborenen, 1936 nach USA emigrierte Computerwissenschaftler und Gesellschaftskritiker, in die Hände, das genau am 11. September 2001 geführt und wegen der aktuellen Ereignisse dann für einen Tag unterbrochen wurde. An einer zentralen Stelle sagt er:

„Zurzeit sehe ich (jedoch), dass man wie bisher dazu neigt, aus menschlichen und sozialen Problemen technische zu machen und dafür technische Lösungen anzubieten, anstatt den wirklichen Wurzeln dieser Probleme nachzuspüren. Ein Beispiel ist für mich der Umgang mit dem zunehmenden Analphabetismus in Amerika. Das Schulsystem ist schlecht, die Eltern der Kinder stehen unter enormen wirtschaftlichem und sozialem Druck, die Kinder werden vor den Fernseher und an Videospiele abgeschoben und in der Schule fürchten sie sich vor Mitschülern, die scharfe Waffen tragen. All dies trägt dazu bei, dass Schüler schlecht lernen. Aber man berücksichtigt es nicht. Stattdessen stattet man die Schulen mit Computern aus, die den Schülern beibringen sollen, wie man liest und schreibt. Lehrer dagegen, die den Schülern zeigen könnten, was ein ganzer Mensch ist, werden jämmerlich bezahlt. ‚Lehren‘ und gar noch über Dinge, die nicht kommerziell gewinnbringend sind, ist in Amerika nicht geachtet. Da liegt das Problem und das lässt sich mit noch mehr Technik an den Schulen nicht lösen.“ (Allgemeine Sonntagszeitung 53. Jahrgang 2001, Nr. 37 vom 15. September 2001, S.9)

Nach diesem Satz wurde das Interview wegen der Anschläge auf das World Trade Center und das Pentagon unterbrochen. Am nächsten Tag befürchtet Weizenbaum, dass die Antworten wiederum nur technologischer Natur sein werden.

Mir machen diese Sätze deutlich, dass es schon eine Entscheidung ist, nach welcher Logik man vorgehen möchte: eine technologische oder eine ethische Lösung, neue Medien oder Personen, Organisation oder Beziehung. Diese grundlegende Entscheidung wird die konkrete Umgestaltung der schulischen Wirklichkeit entscheidend prägen. Bei aller wissenschaftlichen Fundierung halte ich die Entscheidung für menschlich-ethische Prinzipien in unseren Schulen für die fundamentale Richtungsbestimmung. Eine Reparaturwerkstatt der Gesellschaft wird die Schule dann bestimmt nicht, aber ein Ort menschlicher Begegnung. Und das wäre eine Perspektive für alle hier tätigen Akteure. Auf eine Umkehr der öffentlichen und politischen Einstellungen zur Schule sollten – und brauchen wir nicht zu warten.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1991, 2. Auflage
- Balser, H. (Hrsg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied 1997.
- Bergsson, M./ Luckfiel, H.: Umgang mit schwierigen Kindern. Berlin 1998
- Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensstörungen. Essen 1995
- Bierhoff, H./ Wagner, U.: Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart (Kohlhammer) 1996.
- Breitenbach, E.: Unterricht in Diagnose- und Förderklassen. Neuropsychologische Aspekte schulischen Lernens. Bad Heilbrunn 1992.
- Bründel, H./ Hurrelmann, K.: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994.
- Bründel, H.: Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41 (1994), S.232-237.
- Brunner, R./ Zeltner, W.: Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik. München 1980
- Bundschuh, K.: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München 1996, 4. Auflage
- Cuoghlan, J.G.: Gewaltprävention durch Erziehungsberatung. In: Jugendwohl 78 (1997), 157-165.
- Dahle, K.-P.: Straffälligkeit im Lebenslängsschnitt. In: Kröber, H.-L./ Dahler, K.-P. (Hrsg.): Sexualstraftaten und Gewaltdelinquenz. Verlauf - Behandlung - Opferschutz. Heidelberg: Kriminalistik-Verlag 1998
- Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch. Soest 1998
- Dettenborn, H./ Lautsch, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Z.f.Päd. Jg.39 (1993), S.?
- Esser, G. et al.: Die Kurpfalzerhebung – Ziele, Methoden und bisherige Ergebnisse. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 29 (2000), 233-245
- Faasch, C./ Mutzeck, W. (Hrsg.): Stadtteil und Schule. Lübeck-Moisling. Abschlussbericht eines Modellprojektes zur Gewaltprävention. Lübeck 1998
- Furch-Krafft, E.: Diagnostik von Verhaltensstörungen. in: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin 1993, 2. Auflage, 1018-1043.
- Gasteiger-Klicpera, B./ Klicpera, C: Integrative schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit störendem und aggressivem Verhalten: eine Evaluationsstudie. In: Heilpädagogische Forschung 24 (1998), H.2, 58-67.

- Gewalt an Schulen - Thema der Lehrerfortbildung. Akademiebericht Dillingen Nr.241, 1993.
- Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- Goetze, H./ Neukäter, H.: Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen. Potsdam 1994
- Goetze, H.: Das Inventar zum sozial-emotionalen Lernen (Insel) - Begründungszusammenhänge, Aufbau und Erprobung. In: Heilpädagogische Forschung 23 (1997) 33-43
- Goetze, H.: Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten. In: Z.Heilpäd., Jg.41 (1990), S.832-840
- Göppel, R.: Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Z.f.Pädagogik 46 (2000), 215 - 234
- Gratzer, W.: Aggressivität bei Schülern reduzieren - neue Chancen durch FEEDBACK. Arbeitshilfen für jeden Lehrer zum Abbau von aggressivem Schülerverhalten. Regensburg 1993.
- Hanke, B./ Huber, G.L./ Mandl, H.: Aggressiv und unaufmerksam - Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten. Weinheim ³1984.
- Hartke, B.: Integrative schulische Erziehungshilfe – Bilanz und Perspektiven einer Entwicklung. In: Sonderpädagogik 28 (1998), 146-156
- Hartke, B.: Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe 2000, 453-463
- Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim ²1996.
- Heitmeyer, W. u.a.: Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim ²1992.
- Hennig, C./ Knödler, U.: Problemschüler - Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. München 1993, 3. Auflage
- Hillenbrand, C.: Reformpädagogik und Heilpädagogik. Unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn 1994
- Hillenbrand, C.: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München 1999
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München 1999
- Hillenbrand, C.: Deskription und Programm - zur Problematik des Begriffs „Verhaltensstörung“. In: Sonderpädagogik 26 (1996), 194 - 207
- Hillenbrand, C.: Die Didaktik des Sonderpädagogischen Förderzentrums in Bayern. In: Behindertenpädagogik in Bayern 39 (1996), 271 - 280

- Hillenbrand, C.: Schüler mit Verhaltensstörungen im Sonderpädagogischen Förderzentrum. Prinzipien, Chancen und Perspektiven der Förderung. In: Die Neue Sonderschule 42 (1997), Heft 6, 422 - 433
- Hillenbrand, C.: Integration bei Verhaltensstörungen: Die Mobile Erziehungshilfe in Bayern. In: Die Neue Sonderschule, Jg. 44 (1999), H.3, 186 - 208
- Hirschberg, W.: Kognitive Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit Störungen des Sozialverhaltens – eine Übersicht. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 43 (1994), 36-45
- Hollenstein, E.: Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule 92 (2000), 355-367
- Holtappels, H.G./ Heitmeyer, W./ Melzer, W./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim: Juventa 1997
- Holtappels, H.G./ Meier, U.: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), 50-62.
- Hurrelmann, K. et al.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim 1996
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. In: Pädagogisches Forum 2 (1992), S.?
- Julius, H./ Goetze, H.: Resilienzförderung bei Risikokindern. Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster. Potsdamer Studentexte – Sonderpädagogik -, Heft 15. Potsdam 1998
- Julius, H./ Prater, M.A.: Resilienz. In: Sonderpädagogik 26 (1996), 228-235
- Juul, K.D.: Mobbing/ Pöbeln in Schulen. Skandinavische Initiativen zur Prävention und Reduktion von Gruppengewalt. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Verhaltensstörungen verhindern - Prävention als pädagogische Aufgabe. Oldenburg 1991, S.55-60.
- Klauer, K.J./ Lauth, G.W.: Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie D.1.3. Göttingen 1997, 701-738
- Klauer, K.J.: Training des induktiven Denkens. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): Handbuch kognitives Training. Göttingen: Hogrefe, 2001, 2. Auflage, 165-209
- Kohlberg, L. et al.: Die gerechte Schul-Kooperative. In: Porterle, G.: Sozialisation und Gewalt. Weinheim 1978.
- Kuschel, A./ Miller, Y.: Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P - ein Programm zu einer positiven Erziehung. In: Kindheit und Entwicklung 9 (2000), H.1, 20 – 29
- Langermann, J.: Stein - Pestalozzi - Fichte in ihrer Beziehung zur sozialen Frage der Gegenwart. Selbstverlag Barmen 1896

- Laucht, M./ Esser, G./ Schmidt, M.H.: Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. In: Z.f.Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1997, 260-270
- Lauth, G.W./ Schlottke, P.F.: Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim 1999, 4. Auflage
- Meier, U.; Melzer, W.; Schubarth, W.; Tillmann, K-J.: Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. in: Z. f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1995, 15 (2), 168-182.
- Neukäter, H./ David, D./ Voigt, U.: Was leisten psychologische Tests zur Bestimmung von Verhaltensstörungen? In: Sonderpädagogik 25 (1995), 184-191.
- Neukäter, H./ Schröder, U.: Metakognition bei Kindern aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte im Vergleich mit Grundschulkindern. In: Sonderpädagogik 21 (1991), 12-27
- Nibel, G./ Hanewinkel, R./ Ferstl, R.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Z.f.Päd., Jg.39 (1993), S.?
- Nolting, H. u.a.: Aggression und Gewalt. Stuttgart 1993
- Nolting, H.: Lernfall Aggression. Hamburg 1978. 1997. 1999, 3.Auflage
- Oelkers, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19.Jahrhundert. Darmstadt 1989
- Oelkers, J.: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: Seibert, N./ Serve, H. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, 231-254
- Olk, T./ Bathke, G-W./ Hartnuß, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa 1998.
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern 1995.
- Petermann, F./ Petermann, U. (Hrsg.): Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. München 1993.
- Petermann, F./ Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining – Kindergruppe – Elternberatung. Weinheim, 9. überarbeitete Auflage 2000
- Petermann, F./ Petermann, U.: Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern. In: Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46 (1997), 228-235
- Petermann, F./ Warschburger, P.: Aggression. In Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie.Göttingen 1995, 2. Auflage, 127-164
- Petermann, F.: Medien und Aggression bei Kindern. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Mut zur Erziehung. Melle 1994.
- Petermann/ Warschburger 1995. In: Petermann, F. (HRsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Göttingen, 127-163.
- Popp, U.: Gewalt an Schulen - ein „Jungenphänomen“? In: Die Deutsche Schule 89 (1997), 77-87.

- Redl, F./ Wineman, D.: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München 1976. ⁶1986.
- Reiser, H.: Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensstörungen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1994, 332-339
- Reiser, Helmut: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48 (1997), 266-275
- Renschmidt, H./ Walter, R.: Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen 1990
- Rock, M.: Gewalt: Ursachen - Therapien im Blick auf Familie und Schule. In: Katholische Bildung 20 (1996), S.433-443.
- Rutter, M./ Maughan, B./ Mortimer, P./ Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980
- Sachsen-Anhalt. Kultusmin.: Wi(e)der die Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sozialprävention. Bonn 1995.
- Saueressig, K.: Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt/M. 1996.
- Schubarth, W.: Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), 63-76.
- Schwind, H.-D./ Baumann, J. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Bd.III, Berlin 1989.
- Selg, H.: Aggression. In: Asanger, R./ Wenninger, G.(Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim ⁴1992., S.1-4.
- Sikorski, P.B./ Thiel, R.-D.: Gewalt an Schulen. Stuttgart (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Ref.I/2.) 1995.
- Sommerfeld, V.: Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied 1996.
- Spiess, W. (Hrsg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund 1998
- Steckel, Rita: Aggression in Videospiele. Gibt es Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern? Münster 1998.
- Stickelmann, B. (Hrsg.): Zuschlagen oder Zuhören. Jugendarbeit mit gewaltorientierten Jugendlichen. Weinheim (Juventa) 1996.
- Terhart, E.: Zur Reform der Lehrerbildung. In: Z.f.Päd. 47 (2001), 549-558
- Thimm, K.: Können sie nicht? Wollen sie nicht? Müssen sie wohl? Bedingungsreflexion und Leitfaden zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Unsere Jugend 52 (2000), H.2, 60-74

- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), 36-49
- Tillmann, K.-J.: Integrative Pädagogik. Einleitung zum Heftthema. In: Pädagogik 47 (1995), 6-35
- Vernooij, M.A./ Winkler, U.: Systemischer Ansatz. In: Wittrock, M- (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, 157-176
- Voigt, U.: Wie erfolgreich sind wir und warum? Eine Studie zum Rückschulungserfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen. In: Sonderpädagogik 29 (1999), 4-13
- Voss, B.: Aggression als Beziehungschance im Unterricht. Eine Einführung und Anleitung für aggressionsbereite Lernhelfer und Lerner. Aachen 1996.
- Werner, E.: Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: VHN 1997, 192-203
- Werner, E.E./ Smith, R.S.: Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children und youth. New York 1982
- Werning, R.: Ausgegrenzt und aggressiv? Pädagogisches Handeln an einer Lernbehindertenschule. In: Melzer, W. u.a. (Hrsg.): GewaltLösungen, Schüler 95. Seelze 1995.
- Winkel, R.: „Uwe ist nicht zu bändigen!“ Wenn Schüler aggressiv und unkonzentriert sind - aufgezeigt anhand eines Fallberichtes. In: Unterrichtsstörungen. Jahresheft V. Seelze 1987, S.118-122.
- Winkel, R.: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. Eine Einführung in neurotische und psychotische Schul- und Erziehungswirklichkeiten. München 1977
- Winkel, R.: Unterrichtsstörungen als Folge gestörter Lernprozesse. Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogischen Psychiatrie - aufgezeigt anhand eines Fallberichtes. In: Neue Sammlung 29 (1989), 240-256
- Wisziniewsky, A.: Jugendgewalt und Sonderpädagogik - Vorbeugung und Bekämpfung durch Begegnung mit ausländischen Schülern. In: Jugendwohl 77 (1996), S.317-328.
- Ziegler, F.: Kinder als Opfer von Gewalt. Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. Bern (Huber) 1995.
- Zimmermann, P./ Spangler, G.: Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In: Z.f.Päd. 47 (2001), 461-479

Ergebnisse der Kleingruppenarbeit nach Themen

Zum Begriff „Reparaturwerkstatt“

Schule sieht sich nicht als Reparaturwerkstatt im Sinne einer Anbahnung grundlegender sozialer Verhaltensweisen. Diese sind vielmehr Voraussetzung für die Unterrichtung von Schülern in einem Klassenverband.

Schule darf sich hinsichtlich „Reparatur“ im Grundsatz abgrenzen, übersieht deswegen aber durchaus nicht, dass Schüler unterschiedlich ausgeprägte soziale Kompetenzen mitbringen.

Die spannende Frage dabei ist: Wo verläuft die Grenzlinie zwischen „Nachbesserung“ von - im Grunde vorhandener - sozialer Kompetenz und „Reparatur“ im Sinne der Beseitigung eines Defektes.

Sozialisationsbedingte Defizite sind von kulturell bedingten Verhaltensweisen zu unterscheiden, die im Sozialgefüge einer Klassengemeinschaft störend wirken. Hierbei stellt sich weniger die Frage einer Reparatur, sondern die einer kulturellen Verhaltensanpassung der Schüler an soziale Verhaltenserwartungen einer westlichen Industriegesellschaft und nach der Methode, wie diese herbeizuführen sei.

Die Teilnehmer des Fachtages beklagen einen Mangel an Fortbildungen gerade in diesem Bereich und stellen fest, dass Schule als Kondensationspunkt vieler sozialer Defizite auf der Grundlage ihres gesetzlich verankerten Bildungsangebotes den Auftrag zur Kompensation erzieherischer Defizite gleich mit bekommt, während sich Familien diesbezüglich mehr und mehr aus der Pflicht nähmen.

Praktische Handlungsansätze, die eine rasche Wirkung in der Schule entfalten, fehlen häufig ebenso wie pädagogische Zusatzkräfte, durch die gerade problematische Schüler aufgefangen werden könnten.

Es würde schon allein dadurch etwas erreicht, dass eine Schule die erforderlichen Lehrerstunden erhält.

Die Beschulbarkeit im Klassenverband

Ein zentrales Moment schulischer Bildung ist der Unterricht in einem Klassenverband: In der Regel unterrichtet eine Lehrkraft eine bestimmte Anzahl von Schülern. Ist dieses Prinzip angesichts der gravierenden sozialen Defizite einzelner Schüler in Zukunft noch haltbar oder müssen neue Modelle des Unterrichts in Betracht gezogen werden?

Seitens der Tagungsteilnehmer besteht weitreichende Übereinstimmung, dass es derzeit keinen Trend gibt, wonach das Unterrichten im Klassenverband grundsätzlich in Frage gestellt wäre. Allerdings gibt es immer wieder einzelne Schüler, die mit gravierenden Verhaltensstörungen im Klassenverband nicht gehalten werden können und

an der Schule „durch alle Raster fallen“. Ihre Integration ist oft schwierig, da es vor Ort an praktikablen Konzepten und zusätzlichem Personal fehlt.

In solchen Fällen darf dann auch eine stationäre Unterbringung solcher Schüler durch die Jugendhilfe kein Tabu sein.

Ritalin

Schule wird immer wieder mit diagnostischen Begriffen konfrontiert, die vor allem in Verbindung mit medikamentösen Behandlungsmethoden (z.B. Ritalin) seitens der Lehrkräfte Hoffnungen auf Verhaltensverbesserungen betroffener Schüler nähren, die dann häufig nicht erfüllt werden. Begriffe wie „Legasthenie, Dyskalkulie, MCD, ADS ...“ suggerier(t)en heilende Wirkung, weil sie die Assoziation medizinischer Behandelbarkeit auslös(t)en. In der Praxis kommt es oft zu Enttäuschungen.

Dabei wirken sich mangelnde Fachkenntnisse, gerade bei dem Medikament „Ritalin“, bei Pädagogen, Psychologen aber auch gerade bei Ärzten, vor allem den Hausärzten, im Umgang mit betroffenen Schülern ungünstig aus. Falsche Medikamentenverabreichung, zu hohe Erwartungen an ihre Wirkung oder die fehlende Kombination mit verhaltenstherapeutischen Interventionen („Keine Medikation ohne Pädagogik“) sind die häufigsten Ursachen für Fehlschläge in diesem Bereich.

Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist mehrheitlich gut. Gerade bei schwierigen Schülern ist aber häufig auch ein Mangel an Kooperation mit den betroffenen Eltern zu verzeichnen, was die Möglichkeiten pädagogischer Interventionen zusätzlich sehr erschwert.

Schule sieht sich vor die Notwendigkeit gestellt, Werte zu vermitteln, die eigentlich im Elternhaus grundgelegt werden müssten.

Das Interesse von Eltern ausländischer Herkunft an schulischen Themen oder Problemen ihrer Kinder ist oft sehr gering ausgeprägt. D.h. zu diesen Eltern besteht sehr wenig Kontakt, gemeinsames pädagogisches Einwirken auf die Schüler ist daher nur selten möglich.

Es gibt auch Fälle, in denen die erzieherische Kompetenz der Eltern nicht ausreicht, um den Kindern erforderliche Grenzen aufzuzeigen und sie zu einem angemessenen Verhalten im schulischen Kontext zu bewegen.

Im Hinblick auf einen Wechsel von Schülern an weiterführende Schulen tauchen häufig Konflikte zwischen Schule und Eltern auf, die sich gerade bei „schwierigen“ Schülern potenzieren können.

Ganztageschule

Ob eine Ganztageschule besser geeignet ist, um „Reparaturen“ durchführen zu können, kann derzeit nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Konsens besteht wohl darüber, dass eine E-Schule nur in Form einer ganztägigen, pädagogisch intensiven Betreuung vorstellbar ist.

Von einer Nachmittagsbetreuung an einer Regelschule profitieren Schüler, deren Eltern oder Elternteile berufstätig sind und daher die Zeit für die Betreuung ihrer Kinder beim schulischen Lernen nicht aufbringen können.

Fest steht, dass eine Ganztageschule im Sinne von ganztägigem Unterricht mit Blick auf die knappen Ressourcen an Lehrkräften eher die Ausnahme werden wird. Wahrscheinlicher ist der Ausbau unterschiedlicher Konzepte von Nachmittagsbetreuung, zugeschnitten auf die jeweiligen Verhältnisse einer Schule vor Ort.

Außerdem sollten diese Angebote schulischer Betreuung erzieherisch leistungsfähige Familien nicht davon abhalten, ihre Kinder an Nachmittagen in schulischen Belangen selbst zu fördern.