



Leseprobe aus: Preuss-Lausitz, Schwierige Kinder, ISBN 978-3-407-25706-2  
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25706-2>

## Vorwort zur zweiten, veränderten Auflage

Seit dieses Buch vor einigen Jahren erschienen ist, hat sich die öffentliche und die fachliche Debatte über »schwierige Kinder« und über die Rahmenbedingungen erfolgreicher Arbeit mit ihnen innerhalb und außerhalb von Unterricht und Schule zugespitzt. Viele Lehrkräfte sind sich oft nicht sicher, wie sie mit jenen Kindern und Jugendlichen arbeiten sollen, die »über Tisch und Bänke springen«, den Unterricht stören, unfähig sind, sich zu konzentrieren und zurückzunehmen, die sich mit allen streiten und einem mahnenden Wort kaum zugänglich sind. Diese Lehrkräfte haben sich in ihrer Ausbildung in ihren Fächern, in den Fachdidaktiken und in erziehungswissenschaftlich-psychologischen Grundlagen qualifiziert, in der Regel jedoch keine sozialpädagogischen oder gar quasi-therapeutischen Kompetenzen erworben. Aber ihr pädagogischer Ethos stimmt meist überein mit dem, was seit einigen Jahren internationales und nationales Recht ist: dass alle Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, also auch mit Problemen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, ein Recht haben, mit den anderen Kindern des Wohnumfeldes in der allgemeinen Schule lernen und leben zu können.

Viele fragen aber: Wie kann dies gelingen? Was kann ich selbst dazu beitragen? Welche Kollegen und welche Rahmenbedingungen im Unterricht, in der Schule und außerhalb der Schule können mich dabei unterstützen?

Einige Antworten zu den aufgeführten Fragen sind in diesem Buch formuliert – und ihre Gültigkeit hat sich seit der ersten Auflage nicht geändert. Diese Texte sind daher unverändert beibehalten worden. Aber zugleich hat sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention die Aufmerksamkeit auf die Voraussetzungen inklusiver Unterrichtung und Erziehung gerade von »schwierigen« Schülerinnen und Schülern gerichtet: Welches Wissen, welche Kompetenzen müssen *alle* Lehrkräfte beherrschen, damit psychische Blockaden und Verhaltensprobleme überwunden und damit Lern- und Entwicklungsprozesse wieder möglich werden? Welche Unterstützung können bei all diesen Vorhaben Sonderpädagogen geben, vor allem, wenn sie ihren Arbeitsplatz in der allgemeinen Schule haben? Wie kann eine verhaltensförderliche Peer-Kultur, wie eine alle Kinder und Erwachsenen der Schule motivierende Schulkultur entwickelt werden? Wie können die Familien solcher Kinder gewonnen werden, gemeinsam Verabredungen zu entwickeln? Soll, und wenn ja, wie kann, in der Ganztagschule, die sozialpädagogische und die sportlich-ästhetische Arbeit einen Beitrag leisten für das fachliche Lernen, und wäre dies eine unangemessene Instrumentalisierung? Sollen und können Familien- und Jugendhilfe, die mit einzelnen Kindern arbeiten, mit den Lehrkräften Informationen austauschen und gemeinsame Hilfe-

**8** Vorwort zur zweiten veränderten Auflage

pläne erarbeiten, oder wird so noch mehr Dominanz der Fachkräfte gegenüber den Familien und ihren Kindern erzeugt anstelle von Partizipation »auf Augenhöhe«, wie dies die UN-Konvention fordert? Und bedeutet Inklusion, dass nun die Schule für Erziehungshilfe ohne Zukunft ist, oder sind sie für manche Kinder unverzichtbar?

Die UN-Konvention wirft in ihren Konsequenzen für »schwierige« Kinder und für die auch von vielen Lehrkräften als »schwierig«, genauer: als unzulänglich erlebten Bedingungen ihrer Berufstätigkeit Fragen auf, die in einem neuen Kapitel am Schluss dieses Buches diskutiert werden. Es sind Fragen, wie sie in vielen Veranstaltungen von Lehrkräften, aber auch von Eltern, Schulträgern, Medienvertretern und Politikern zu hören sind. Fragen, auch Bedenken und Ängste, müssen ernst genommen werden. Ernst nehmen bedeutet, sie zu prüfen und, auf der Grundlage möglichst gründlicher Informationen, praktische Antworten anzubieten. Damit die »inklusive Schule für alle« auch für alle sozial befriedigend und lernwirksam wird.

April 2013

*Ulf Preuss-Lausitz*

## Vorwort

Die Bedeutung der Lehrarbeit für Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden: In den Schulen der – demokratischen und pluralistischen – Nation wird die Zukunft des Nachwuchses und damit die Zukunft der Gesellschaft verhandelt. »Verhandelt« in einem durchaus alltagssprachlichen Sinne: Denn Kinder wie Lehrer bringen ihre Vorstellungen davon ein, was der Zweck sei, warum und wie sie – über Jahre – miteinander zu tun haben wollen. Sie ringen miteinander, oft auch gegeneinander, um einen produktiven Weg zu finden. Um Lernprozesse zu fördern, Wissen und Kenntnisse, Identität und soziale Fähigkeiten, versuchen Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen, was Kinder umtreibt. Nur wenn Kinder und Lehrer offen sind für Neues, entsteht das, was wir ganzheitliche, harmonische Bildung nennen können.

Aber oft ist dieser Prozess des Verhandeln und Aushandelns gestört, durch Probleme beider Seiten. Wir stellen deshalb in diesem Band Überlegungen und Erfahrungen vor, die zeigen sollen, wie die »normalen« Lehrkräfte in Grund- und Sekundarschulen mit den alltäglich erlebten Schwierigkeiten umgehen können, um entwicklungs- und sozial beeinträchtigten Kindern bei ihren Lern- und Lebensproblemen helfen zu können – unterstützt durch Fachkräfte und Einrichtungen innerhalb und außerhalb der Schulen. Die Beiträge sollen Studierende ebenso wie Lehrkräfte aller Schulstufen, aber auch Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Mitarbeitern der Jugendhilfe und anderer Dienste und nicht zuletzt die Schulaufsicht und die Bildungs- und Sozialpolitik anregen, hier dargestellte bewährte Praxismodelle und Praxiserfahrungen auf die Verwendung an ihrem konkreten Handlungsort zu prüfen. Es ist die Absicht aller Beiträge, dazu beizutragen, dass die Schulen lernen, mit schwierigen Kindern zu leben, sie nicht in Sondereinrichtungen abzugeben, und am Zweck der Schule auch für diese Kinder festzuhalten: den Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten zu ermöglichen.

Das Buch heißt nicht ohne Absicht »Schwierige Schüler, schwierige Schule?«. Damit soll deutlich werden: Es geht auch, aber nicht nur um »verhaltensgestörte« Schüler, sondern um die ganze Palette von Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche in der Schule haben und machen. Zugleich geht es aber auch um die Schwierigkeiten, die durch ein verengtes Verständnis von Lernen in der Schule, eine mangelhafte Schulkultur und unangemessene und oft hilflose Haltungen mancher Lehrkräfte gegenüber den emotionalen und sozialen Problemen vieler Kindern verursacht sind.

*Karl-Heinz Arnold* beschreibt die diagnostischen Schwierigkeiten, die der Frage zu Grunde liegen, ob Verhaltensstörungen zugenommen haben und nach welchen Maßstäben diese Frage vernünftig erörtert werden kann. Zur Ergänzung solcher systematischer Analysen stellen *Anne Levin und Annette Textor* drei Kinder vor, die unser abstraktes Reden von »verhaltensauffälligen«, »verhaltengestörten« oder einfach »schwierigen« Kindern mit ihren biografischen Hintergründen und ihren ersten schulischen Erfahrungen konkretisieren.

Um Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht darzustellen, werden im Anschluss Ansätze für den Unterricht mit schwierigen Schülern dargestellt. Viele Lehrer – und Eltern – gehen davon aus, dass die Konzentrationsfähigkeit mancher Kinder nachgelassen hat. Deshalb stellen *Dieter Krowatschek und Uta Hengst* dar, wie man mit »hyperaktiven« Schülern erfolgreich nach der Methode des Marburger Konzentrationstrainings in der Klasse arbeiten kann. *Georg Hoffmann* beschreibt Hilfen in der Tradition der Verhaltensmodifikation, die auch von Lehrern der Grund- und Sekundarstufe praktiziert werden können und vom Autor als Classroom Management bezeichnet werden. Dieser Begriff verweist darauf, dass es nicht nur um das Verhältnis (und die Vereinbarungen) zwischen einem Schüler und einer Lehrkraft geht, sondern auch um die Gestaltung des Gesamtgefüges einer komplexen sozialen Situation in einer Klasse mit vielen Individuen, die heute mehr denn je ihre eigenen Vorstellungen und Voraussetzungen haben. *Ralf Bänder* erläutert das Konzept des entwicklungspädagogischen Unterrichts und seine Praxis am Beispiel einer Schule in Essen.

Die Beiträge, die sich unmittelbar auf den Unterricht konzentrieren, werden abgeschlossen durch das von *Wera Wysotzki* aufgezeichnete Protokoll eines Gespräches unter Grundschullehrerinnen und Sonderpädagogen, die gemeinsame diagnostische, beratende oder unterrichtliche Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kinder in Grundschulen gemacht haben – mit Kindern, die zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung erhalten im Bereich »emotionaler und sozialer Förderbedarf«, wie dies in der Sprache der Kultusministerkonferenz seit 1995 offiziell heißt. Der dargestellte Diskurs macht deutlich, dass bei der Entwicklung und Implementation von Förderkonzepten immer an das Alltagsbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer anzuknüpfen ist.

Schule als entwicklungsförderliche Einrichtung muss in ihrer pädagogischen, präventiven und interventiven Arbeit über den Unterricht hinaus gehen, zur Unterstützung der Kinder wie der Lehrer. Der Sonderpädagoge und Kindertherapeut *Fred Ziebarth* beschreibt das Konzept und die Erfahrungen einer Schule, die aus den ihr zustehenden Sonderpädagogik-Stunden einen ihrer Sonderpädagogen ganz für diese außerunterrichtliche schulische Arbeit frei gemacht hat. *Nicola Unger* stellt einen Modellversuch dar, der die Gleichaltrigen in den Mittelpunkt der Förderarbeit rückt, in der berechtigten Annahme, dass das Bedürfnis nach Anerkennung und Freundschaft bei allen Kindern, auch den sozial schwierigsten, groß ist.

Auch Lehrer mit dem besten Unterricht und großem Verständnis für Kinder in Schwierigkeiten brauchen eine Schule und eine Schulkultur, die Prävention und In-

tervention ermöglicht. In Berlin sind dafür zwei unterschiedliche Einrichtungen mit großem Erfolg entwickelt und erprobt worden: *Christine Nevermann* beschreibt die (schuleigenen) Schulstationen. *Bernd Sörensen* stellt das Konzept und die Erfahrungen der (von der Jugendhilfe getragenen) Schülerklubs dar.

*Helmut Reiser und Marc Willmann* haben zwei unterschiedliche Ansätze der Unterstützung ganzer Schulen durch außerschulische Hilfeeinrichtungen aufgearbeitet, die in Frankfurt am Main entwickelt und praktiziert werden: Zum einen präventive Sonderpädagogen an Regelschulen (»Präventionslehrer«), zum andern das Zentrum für Erziehungshilfe, eine Einrichtung ohne »normalen« Unterricht und ohne Schüler. Ihr Schluss ist, dass diese Ansätze nicht alternativ sind, sondern sich ergänzen.

Eine noch weiter gehende Verbindung von Jugendhilfe, Schule, Elternhaus, Gesundheitsdienst, Arbeitsorientierung u.a. ist in den flächendeckend in Hamburg eingeführten Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen umgesetzt worden. Sie könnten Vorbildfunktion für das übrige Bundesgebiet übernehmen. *Almut Köbberling und Gabriele Reichert* berichten aus ihrer konzeptionellen bzw. unmittelbaren praktischen Arbeit und machen deutlich, dass ohne eine *institutionelle* und konkret-kommunikative Verzahnung aller Unterstützungseinrichtungen und der Schule die »Arbeit am schwierigen Kind« ineffektiv und frustrierend bleibt.

*Wilfried Sorg* zeigt am Beispiel zweier besonderer Einrichtungen, dass die klassische »Sonderklasse« für Verhaltensgestörte gescheitert ist, und dass, falls besondere Einrichtungen für Einzelfälle übergangsweise unabweislich sind, nur solche Konzepte den Kindern sinnvolle Entwicklungsperspektiven bieten, die schulisches Lernen, Elternarbeit und Jugendhilfe integrieren.

*Stephanie Plückhahn* widmet sich abschließend einer besonderen Gruppe schwieriger Jugendlicher, den Schulschwänzern. Sie beschreibt, wie schulische Arbeit dazu beitragen kann, diese oft vergessenen Jugendlichen wieder für schulisches Lernen zu gewinnen.

Eingeleitet wird der Band durch einen Beitrag des Herausgebers, der den Bogen von der veränderten Kindheit und Sozialisation zu der Frage einer auf diese Veränderungen bezogenen modernen Pädagogik spannt, die die allgemeine und die Sonderpädagogik, die Jugendhilfe und die soziale Arbeit ausdrücklich miteinander verbindet. Ich bin der Auffassung, dass die moderne Schule sich nicht auf einen »guten Unterricht« beschränken darf, so notwendig er ist. Vielmehr muss sich die Schule den erzieherischen Orientierungsproblemen und Schwierigkeiten ihrer Kinder und Jugendlicher stellen. Das hat Folgen für den Unterricht, das Schulleben und die schulischen Einrichtungen, aber auch für die Sozial- und Bildungspolitik.

Abgeschlossen wird der Band durch ein Literaturverzeichnis, das als Hilfe für interessierte Leserinnen und Leser zusammengestellt wurde, um einen Einstieg in relativ leicht erhältliche Literatur zu finden. Auch die von den Autorinnen und Autoren am Schluss ihrer Beiträge jeweils ausgewählten zwei bis drei Titel zum Weiterlesen sollen dieser Anregung dienen.

Das Buch entstand, als besorgte Grund- und Sonderschullehrer, Schul- und Jugendverwaltungsbeamte, Schulräte, Schulleiter und Psychologen (alle beiderlei Ge-

schlechts) zusammen mit Lehrenden aus der Technischen Universität Berlin überlegten, wie man die Förderarbeit für Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf optimieren und was man dabei an Konzepten und Erfahrungen den Kollegen vor Ort zur Anregung anbieten kann. Daraus entstand neben anderem eine Ringvorlesung, an der außer Studierenden weit über hundert Lehrerinnen und Lehrer, Jugendhilfemitarbeiter, Schulpsychologen und andere teilnahmen. Ein Teil der hier ausgewählten Konzepte für den Unterricht, für die Schule als System und für die vernetzten Hilfen wurde dargestellt und diskutiert. Die Beiträge sind also, zu Gunsten ihrer Lesbarkeit, durch das Feuer kritischer Nachfragen aus der Praxis gegangen.

Ich hoffe, dass dieser Band der integrativen, koordinierten und wirksamen Hilfe für schwierige Kinder dient und dadurch guter Unterricht, gute Schulen und gute Bildungs- und Jugendhilfepolitik noch besser werden.

*Ulf Preuss-Lausitz*

*Ulf Preuss-Lausitz*

## **Gemeinsam auf dem Weg**

*Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen*

### **1. Heutige Kinder – verhaltensgestört, desorientiert und gewalttätig?**

Die heutigen Kinder und Jugendlichen haben im Deutschland des neuen Jahrtausends keinen guten Ruf: Ihre Schulleistungen seien eine Katastrophe, sie würden weniger wissen und können als frühere Generationen. Sie seien darüber hinaus egoistisch, nur an Spiel und Spaß orientiert, politisch wie sozial desinteressiert, und nicht zuletzt seien viele gewalttätig und gestört. Kurzum, der Nachwuchs versage. Schulehalten sei mit ihm, davon sind vor allem viele Lehrkräfte überzeugt, viel schwieriger als noch vor einer Generation.

Solche negativen Bilder vom Nachwuchs können sich immer wieder auf Ereignisse und Beobachtungen stützen: auf Ergebnisse internationaler Schulleistungstests; auf Umfragen zur politischen Einstellung; auf einzelne Gewaltakte, ja Mordtaten von Jugendlichen. Gleichzeitig hören wir aber auch von hochmotivierten und klugen Kindern und Jugendlichen, etwa bei »Jugend forscht«, bei Mathematik-Olympiaden und anderen Talentwettbewerben; von sozial engagierten Jungen und Mädchen, etwa nach der Flutkatastrophe im Sommer 2002; auch die Antikriegsdemonstrationen von Schülern im Frühjahr 2003 zeigen nicht nur, dass die hedonistische Generation der Party- und Love-Parade-Besucher durchaus politische Meinungen hat und sie öffentlich äußern will. Untersuchungen zur Wertorientierung belegen, dass jugendlicher Hedonismus, soziales Engagement, demokratische Orientierung und Leistungsorientierung keine Gegensätze darstellen müssen (Jugend 2000). Und ob die Eltern- oder gar die Großelterngeneration in Englisch, Geschichte, Geografie, Informationstechnik und in naturwissenschaftlichen, ökonomischen und juristischen Grundkenntnissen als Kinder kompetenter waren, ist durchaus zu bezweifeln (aber empirisch kaum überprüfbar).

Mehrere Studien zur Schüलगewalt zeigen, dass deren Gewalttätigkeit nicht insgesamt zugenommen hat, sondern dass ein kleiner Teil ungehemmter und drastischer Gewalt ausübt (Schubarth u.a. 1996; Holtappels u.a. 1997). Kinder, die in verständnisvollen »Verhandlungshaushalten« mit viel körperlicher Zuwendung aufwachsen, wie dies von der empirischen Kindheitsforschung beobachtet wird (Büchner 1983; Bois-Reymond u.a. 1994), haben kein Bedürfnis, ihr verletztes und schwaches Ich durch Aggressionen gegenüber Schwächeren und Minderheiten aufzuwerten. Die Jugend ist insgesamt, im historischen Vergleich, selbstständiger und selbstbewusster, demokratischer, kooperativer, unaggressiver und einfühlsamer und zugleich nicht weniger leistungsfähig als ihre Eltern, Großeltern oder frühere Generationen (Preuss-Lausitz u.a. 1990, 1999a).



Diesen »guten Nachrichten« widersprechen – scheinbar – reale Erfahrungen in der Schule. Psychologen und Lehrer sprechen von einem hohen Anteil verhaltensauffälliger oder psychisch belasteter Schüler<sup>1</sup> (vgl. Arnold in diesem Band). Auch ihre gesundheitliche Lage ist problematisch: Übergewichtigkeit bei bis zu einem Viertel aller Kinder, besonders der ärmeren, Haltungsschäden schon bei Schulbeginn, zahlreiche Stoffwechsel-, Asthma- und andere Krankheiten (Preuss-Lausitz 2003), und nicht nur in den USA hat der Konsum von Ritalin in den letzten zehn Jahren dramatisch zugenommen (DeGrandpre 2002). Auch die Feststellung zusätzlichen unterrichtlichen Förderbedarfs für den Bereich des Verhaltens nimmt zu. So stieg im Land Berlin, das keine öffentlichen Schulen für Erziehungshilfe kennt und nur einzelne »Kleinklassen« zulässt, zwischen 1995 und 2001 die Zahl der offiziellen (und zu 95% in die allgemeinen Schulen integrierten) »Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Förderung« um das 2,4fache; im ehemaligen Ostberlin sogar um das 4,2fache.

Der Widerspruch zwischen diesen »schlechten« und den eingangs erwähnten »guten« Nachrichten über die Kinder, genauer die Schüler, lässt sich nicht einfach auflösen durch die Vermutung, viele Lehrkräfte im Großelternalter seien gegenüber selbstbewussten Kindern einfach zu empfindlich geworden, oder sie wollten sich über das Förder-Zuschreibungsverfahren bequem zusätzliche Unterstützung durch Kollegen sichern. Solche Motive mag es geben; sie erklären jedoch nicht das Ausmaß der wahrgenommenen und auch durch Diagnostik festgestellten Probleme mancher Schüler.

Vielmehr ist davon auszugehen, dass gesamtgesellschaftliche, familiäre und schulische Entwicklungen dazu führen, dass ein Teil der Kinder zunehmende Schwierigkeiten hat, kontinuierlich für klassische schulische Lernprozesse frei zu sein – und unter Stress sich und andere behindert. DeGrandpre (2002) vermutet die Beschleunigung und die Hektik der Gesellschaft als Grund für zunehmende Hyperaktivität. Bewegungsmangel, zu viel Fernsehkonsum und Schlafmangel sind sicher Gründe für Wahrnehmungs- und Konzentrationsprobleme, Übergewicht und verlangsamte Entwicklung der Feinmotorik und der kognitiven Entwicklung (Grunow u.a. 1994; Schäfer 2000). Opp u.a. (1999, 12ff.) vermuten wachsende Armut und Arbeitslosigkeit als eine der Ursachen für zunehmende kindliche Störungen.

Von vielen wird jedoch vor allem der »Zerfall« der Familie, festgemacht an der Einzelkindheit, an wachsenden Scheidungsraten und an allein erziehenden Eltern (meist Müttern), als Hauptursache für Verhaltens- und Schulprobleme vieler Kinder verantwortlich gemacht. Buhren u.a. (2002) haben diese These überprüft. Rund 30% aller Kinder sind Einzelkinder, und dies fast gleich bleibend seit 1960 (die übrigen haben meist, soweit sie nicht einen Migrationshintergrund aufweisen, ein Geschwister). Die Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die von Scheidungen

1 In der Regel verzichte ich auf geschlechtsbezogene Endungen; »Schüler« wie »Lehrer« wird als Genus betrachtet, als Rolle, die beide Geschlechter umfasst. Wo es auf das Geschlecht inhaltlich ankommt, wird von dieser Regelung abgewichen.

betroffen sind, hat sich dagegen seit 1960 verdreifacht (Buhren 2002, 325f.). Während die Zahl der Alleinerziehenden mit Kindern bei rund einem Fünftel aller Familien liegt und nur leicht wächst, hat sich der Anteil der nicht ehelichen Lebensgemeinschaften zwischen 1980 und 2000 von 4% auf 18% erhöht und damit mehr als vervierfacht. Die Autoren stellen fest, dass die bloße Tatsache, keine Geschwister zu haben oder nur bei einem Elternteil zu leben, nicht zu auffällig geringerer Schulfreude und niedrigerem Wohlbefinden führt. Auch die Schulleistungen sind nicht schlechter als bei Kindern aus »vollständigen« Familien und solchen mit Geschwistern, wie Tillmann und Meier auf Grund der PISA-Auswertung feststellen (Tillmann/Meier 2001, 480). Buhren u.a. glauben daher, für eine *Zunahme* an Verhaltensstörungen fehle »eine halbwegs gesicherte Grundlage« – und wo sie vorhanden seien, ließen sich weder Merkmale wie »veränderte Familienkonstellationen noch vermehrte Mediennutzung, weder gestiegene Krankheitsbelastung noch Verarmung als Ursachen in Feld führen« (Buhren u.a. 2002, 357). Sie nehmen vielmehr an, der Widerspruch zwischen der familialen Demokratisierung und Liberalisierung der Umgangsformen zwischen Eltern und Kindern und der weiterhin existenten hierarchischen Anordnungsstruktur in der Schulklasse führe dazu, dass ein Teil der Kinder dies in unangemessenem Schulverhalten abreagiere.

Ich bin skeptisch, ob diese Erklärung zutrifft. Es ist klar, dass formale Merkmale – Armut, Arbeitslosigkeit, Scheidung, allein erziehende Mutter, früher auch: berufstätige Mutter – nicht *als solche* negative Wirkungen für das kindliche Verhalten haben (und das gilt auch für Migrationshintergrund). Es sind *gestörte innerfamilialen Kommunikationsstrukturen* zwischen den Eltern und mit den Kindern, die Belastungen bewirken, und die innerfamiliale *Verarbeitung* äußerer, auch erschwerter Lebensumstände: körperliche und sprachliche Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Herabsetzung, Missachtung, fehlende sprachliche Kommunikation usw. erzeugen bei Kindern tiefe Verletzungen und daher Entwicklungsverzögerungen, Depressionen oder Aggressionen, Desorientierung oder Lernschwierigkeiten. Bei der Analyse der Biografien von Kindern mit Verhaltensproblemen zeigt sich, dass diese meist *gerade nicht aus liberaleren, »verhandelnden« Familien* stammen, sondern häufiger aus desorientierten, im Erziehungsverhalten widersprüchlichen und hilflosen oder aus gewalttätigen Haushalten.

Hinzu kommt, dass *auch in der Schule die Verhaltensansprüche an Kinder gestiegen sind*: Sie sollen nun von Anfang an nicht einfach tun, was die Lehrer anordnen, sondern ihren Lernprozess selbst organisieren und kontrollieren, die Arbeitsergebnisse vor der Klasse didaktisch geschickt präsentieren, sich mit den Gleichaltrigen im Team bewähren, im Unterricht, im Morgenkreis oder in der Wochenschlussrunde demokratisch geordnete, reflektierende und empathische Gespräche führen und bei Konflikten verhandelnd und ausgleichend eine für alle akzeptable Lösung finden. Das sind Erwartungen, die die moderne Lehrerin an alle richtet, auch an alle Jungen. Der Erwartungsdruck an leistungsfähige und zugleich sozial-kommunikative Schüler steigt. Die Schule will aktive Teilhabe, sie will nicht nur fleißige, sondern auch partizipative Schüler. Bei kindlichen traumatischen Familienerfahrungen oder bei

biografischen Brüchen, auch durch Flucht- und Kriegserfahrungen, kann das aber oft kaum geleistet werden. Wir sprechen dann von Verhaltensstörung. Besser sprächen wir von *Beziehungsstörung* und davon, dass Kind und Klasse, Kind und Lehrer, Kind und Kind selbst noch nicht in der Lage sind, kooperativ zu lernen, miteinander umzugehen oder gar Freundschaften zu schließen. Noch versperrt, wie Ziebarth (in diesem Band) sagt, das *verborgene Thema des Kindes* die Kommunikation. Es ist zu erkunden, auch durch den Schüler selbst. Dafür müssen die übrigen Kinder, die Lehrer, die gesamte Schule und ihr Umfeld, aber auch die Hilfeinrichtungen sich fragend öffnen. Sonst festigt die Schule die Störung, die sie ja doch überwinden will. Dafür braucht es neue Wege in der Schule.

Wenn Verhaltensstörungen Beziehungsstörungen sind, ist auch die Schule beteiligt. Wie kann es sein, dass die Ostberliner Lehrer, wie oben erwähnt, doppelt so häufig »emotionalen und sozialen Förderbedarf« einfordern? Wie kann es sein, dass drei Mal mehr Jungen als Mädchen eine Schule für Erziehungshilfe besuchen? Wie kommt es, dass die Diagnose »ADS« in den letzten fünf Jahren in Deutschland sich verzwanzigfacht hat? Sind Ostberliner Kinder und sind Jungen so viel häufiger »gestört«? Hat das »hyperkinetische Syndrom« epidemieartig zugenommen? Hat DeGrandpre (2002) recht, wenn er behauptet, eine Generation werde krankgeschrieben – und wir könnten hinzufügen, auch als verhaltensgestört und gewalttätig eingeschätzt?

Der Ausweg aus den hier angedeuteten widersprüchlichen Nachrichten über heutige Kinder ist nicht darin zu suchen, für sich zu entscheiden, was nun zutrifft oder nicht. Vielmehr ist zum einen neben der verstärkten empirischen Untersuchung aller Phänomene Vorsicht in generativen wie in individuellen Zuschreibungen geboten. Zum anderen aber müssen wir akzeptieren, dass die moderne allgemeine Schule die Aufgabe hat, vernetzt mit anderen Hilfesystemen und in Kooperation mit den Eltern, hinter der Verhaltensauffälligkeit das Leiden an der verborgenen Thematik eines Kindes oder Jugendlichen zu sehen. Wir müssen also die quasitherapeutische Aufgabe auch der »normalen« Schule für solche Kinder akzeptieren. Erst wenn Schule sich dieser Aufgabe stellt – und dazu braucht sie professionelle Unterstützung –, kann sie auch von diesen Kindern anspruchsvolle Lernleistungen erwarten. Ich mache daher im Folgenden Vorschläge, auf unterschiedlichen Systemebenen, wie diese Aufgabe bewältigt werden kann: auf der Ebene des Unterrichts, der Einzelschule, der Vernetzung der Hilfesysteme und nicht zuletzt der Bildungspolitik eines Bundeslandes.

## 2. Der verhaltensförderliche Unterricht

Unterricht mit schwierigen Schülern ist »guter Unterricht« unter Bedingungen von Inclusion und Heterogenität in den Lernvoraussetzungen, also Unterricht im Rahmen einer »Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit« (Hinz 1993; Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993; Demmer-Dieckmann/Struck 2001; Schmitt 2001; Graumann 2002). Dafür sind in den letzten zwei Jahrzehnten die Qualitätskriterien, nicht nur

für den integrativen Grundschulunterricht, entwickelt worden: Klarheit der Aufgabenstellungen und der Arbeitsabläufe; Differenzierung der Anspruchsniveaus nach dem Kenntnis- und Entwicklungsstand der Schüler; Offenheit für unterschiedliche Zeitrhythmen, auch durch Einführung von Wochen- oder Monatsplänen; vielfältige Materialien und Medien; geplanter Wechsel von Phasen der Konzentration und Entspannung; Schaffung von eindeutigen Wahlmöglichkeiten für Schweregrade, Materialien und Präsentationsformen; Einbeziehung von Werkstattarbeit, Bewegung und ästhetischem Ausdruck auch in die fachsystematische Lernaneignung; und nicht zuletzt bei Teamarbeit (mit Sonderpädagogen) die Einbeziehung der Förderarbeit in die Abläufe *innerhalb* des Klassenraums. Ein Vergleich der Unterrichtspraxis in 17 europäischen Ländern, die integrativen Unterricht mit Kindern unterschiedlicher Behinderungen und Förderschwerpunkte durchführen, bestätigt, dass solch ein differenzierter Unterricht sowohl Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf als auch Schnelllernern dienlich ist und zugleich zum Abbau von Störungen im Unterricht beiträgt (Meijer 2001). Ein derart differenzierter Unterricht ist für Schüler mit starken emotionalen und/oder sozialen Problemen zwar sinnvoll, reicht aber alleine nicht aus.

Soziometrische Studien belegen, dass aggressive Schüler unbeliebt sind – bei den Lehrern wie bei den Mitschülern (Petillon 1978; Wocken 1993), dass sie aber wie alle anderen die Schule als Ort der Freundschaftsbildung ansehen und ein Grundbedürfnis nach Anerkennung haben (Preuss-Lausitz 1999b). Gerade bei Kindern, die alle anderen Mitschüler ablehnen, darf man vermuten, dass dies zur Abwehr des Eingeständnisses geschieht, *von den anderen* abgelehnt zu werden. Schwierige Kinder brauchen daher zu aller erst die Sicherheit, dass sie, auch wenn sie ständig unangenehm auffallen, nicht bloßgestellt und in die Ecke der ewigen Störenfriede gestellt werden, oder ihnen gar klassenöffentlich mit dem Ausschluss gedroht wird. Als Grundsatz sollte gelten: Du bleibst, was immer du anstellst, Mitglied unserer Klasse – auch wenn du vielleicht mal gesonderten Unterricht erhalten musst, auch wenn du ein paar Wochen woanders (etwa in einer Einrichtung) bist, auch wenn wir wütend auf dich sind (und du auf uns). Für die übrigen Kinder (und für deren Eltern!) bedeutet dies: Wir müssen mit diesem Kerl (oder dieser roten Zora) leben lernen. Wir können ihn nicht loswerden, also müssen wir uns etwas einfallen lassen, wie wir ihn verändern (und damit uns selbst). Wie können wir die Wut von Markus auf uns, und unsere Abneigung gegen ihn, so in den Griff kriegen, dass wir das nicht mit schlechtem Gewissen wegschieben, sondern zum Ausgang kleiner neuer gemeinsamer Vorhaben und Vereinbarungen nehmen? Originell ist der von Unger in diesem Band berichtete Versuch, über *wöchentliche Gruppenstunden* mit einem von den Schülern ausgewählten individuellen Problem zur Reflexion über soziale Erwartungen, Gegenerwartungen und ihre biografischen Hintergründe zu kommen.

Entscheidend ist aber die *Gestaltung eines veränderten Unterrichts* und das *Aufbrechen der sozialen Isolation*. Als Lehrer für Markus in der Klasse ein oder zwei Kinder zu finden, die mit ihm, und sei es für kurze Zeiten, arbeiten oder spielen, ist notwendige Voraussetzung dafür, dass Markus sich selbst schrittweise öffnet.

Die unterrichtliche Arbeit mit »schwierigen« Kindern ist also aller erst Kommunikationsarbeit. Sie zielt auf einzelne, *aber sie muss die ganze Klasse einbinden*. So ist beispielsweise die Vereinbarung über kleine Verhaltensfolge und deren festgelegte Belohnung (vgl. Hoffmann in diesem Band) nur sinnvoll, wenn die übrigen Schüler diese Sonderregelung nicht als ungerecht empfinden. Die Schüler müssen mit unterschiedlichen Erwartungen an das soziale Verhalten umgehen lernen. Das gelingt umso besser, wenn solche Belohnungen auch für andere Schüler möglich sind, wenn kleine Erfolgsschritte realistisch gesetzt sind und wenn sie in eine *klasseninterne Ritualkultur* eingebunden sind. Markus, der dafür belohnt wird, dass er zehn Minuten an seinem Tisch bleibt und dann eine von ihm mit ausgehandelte Belohnung erhält (»Anita soll laut sagen, dass ich mich angestrengt habe«), wird auch die anerkennungsstüchtigen übrigen Kinder veranlassen, für *ihre* Erfolge selbstgewählte Belohnungen zu erhalten (»dafür wollen Yalzin und ich heute die Lesegeschichte vortragen dürfen«). Wir haben es dabei also mit unterschiedlichen, teilweise individuellen, teilweise gemeinsam geltenden Normen und Regeln zu tun, so wie es in der durch Informalisierung und Pluralisierung geprägten postmodernen Gesellschaft oft von den Personen und der Situation abhängt, welche sozialen Spielregeln jeweils aktuell gelten. Es genügt im Unterricht, wenn – wie in der Gesellschaft – wenige grundlegende Vereinbarungen gefunden wurden: Wer sich gestört fühlt, soll dies durch ein rituelles Zeichen äußern; wer wütend ist, darf pro Tag einmal, mit einem Freund, zehn Minuten vor die Klasse; bestimmte beleidigende Worte sind im Klassenraum tabu (im Toberaum darfst du aber alles laut schreien, selbst die übelste Beleidigung) ...

Es gehört zur herkömmlichen Definition verhaltensgestörter Kinder, dass sie nicht zugleich kognitive Beeinträchtigungen haben. Oder anders: Alle schwierigen Schüler haben Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, die den Kindern als »Resource« zur Verfügung stehen und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden müssen. Was weiß und kann Markus, auch außerhalb der Schulfächer, was hat er berichtenswertes erlebt, welche Talente und Leidenschaften füllen seinen Tag aus? Manchmal macht es mehr Sinn, nicht zuerst an den emotionalen und Verhaltensproblemen anzuknüpfen, sondern das gestörte und schwache Ich über die unterrichtliche Herausforderung und Anerkennung zu stärken. Ziel ist es dabei, die Anerkennung der Klasse für besonderes Wissen und Können in die gemeinsame Bereitschaft überzuleiten, nun auch das störende Verhalten anzugehen.

Meist assoziieren wir unter »verhaltensauffällig« nicht ganz ohne Grund aggressive Jungen. Die verängstigten, depressiven und zurückgezogenen Kinder – und Jugendlichen – nehmen weder Mitschüler noch Lehrkräfte in der Regel als auffällig wahr, sie bleiben mit ihrem Leid unsichtbar (und in der Peergroup oft unbeachtet). Wir sind dann beim Lesen repräsentativer Stichproben über hohe Prozentanteile schulängstlicher und depressiver Kinder oder Kinder mit innerer oder gar äußerer Absenz überrascht. Für den Unterricht bedeutet dieser Hinweis, dass die Lehrer sich *auch im Unterricht* um die Schüchternen, Schweigsamen und Unsicheren kümmern sollten. Wie können diese vorsichtig aus ihren Schneckenhäusern gelockt werden, und zwar so, dass sie langsam sicherer und fröhlicher werden? Dafür kann es keine

Rezepte geben; aber es genügt, sich vorzunehmen: Heute kümmere ich mich um die Stillen.

Die *Rolle der Sonderpädagogen* (mit dem Kompetenzprofil emotionaler und sozialer Förderung) ist abhängig vom Stundenumfang, den konkreten Personenkonstellationen, den Erwartungen seitens der Eltern, den Vereinbarungen mit der Schulleitung usw. – mit anderen Worten, jede und jeder muss seine Rolle definieren. Vom Hilfslehrer über den Therapeuten oder den Vertretungsklassenlehrer bis zum Feuerwehrmann ist alles schon durchdekliniert worden. Wertet man die vielfältigen Erfahrungen aus der allgemeinen Integrationsliteratur aus (z.B. Kreie 2002; Zielke 2002), dann stehen die Sonderpädagogen neben ihrer Aufgabe der Beratung der Lehrer und der Eltern und ihrer unmittelbaren Förderarbeit in und um den Unterricht vor allem für den »anderen Blick«: nämlich hinter den störenden Verhaltensweisen einzelner Kinder diagnostisch nach den verstörenden Wurzeln zu suchen, die Anknüpfungspunkte (»Ressourcen«) aufzuspüren für die allmähliche Bereitschaft dieser Schüler, sich Menschen und den schulischen Gegenständen zu öffnen, einen gemeinsam vereinbarten Entwicklungsweg zu entwerfen und diesen zu begleiten. Sonderpädagogen müssen auch darauf bestehen dürfen, immer wieder über gestörte Kommunikationen (in der Klasse, verursacht auch durch Kollegen) sprechen zu dürfen – ohne selbst als Störer und Kontrolleure abgestempelt zu werden. Insofern ist die integrative Arbeit der Sonderpädagogen komplexer als in der Sonderschule, aber auch erfüllender – und, wie ich glaube, erheblich wirksamer.

Viele Lehrer behaupten, sie bekämen vieles bei schwierigen Schülern in den vollen Klassen gar nicht mit. Um dem entgegenzusteuern, ist es für jede Lehrkraft notwendig festzuhalten, welche Verhaltenslernziele mit Markus, Tarik und Anja für den kommenden Monat vereinbart wurden, was unternommen wurde, um das zu erreichen, wie die Kinder sich entwickelten, wie die übrigen Schüler darauf reagieren und was daraus resultiert. Lehrer haben – hoffentlich – alle einen PC, auf dem sie die Datei »Klasse 3a/Markus« speichern, immer wieder auf den neuen Stand bringen und so auch nach einem halben Jahr feststellen können, was sich doch inzwischen verändert hat (oder auch nicht; umso wichtiger ist es das festzuhalten). Diese Datei könnte eine gute Grundlage für die Gespräche mit den Eltern, aber auch mit der professionellen Hilfe in der und um die Schule sein.

### **3. Die verhaltensförderliche Einzelschule**

Die »gute Schule« ist auch eine gute Schule für verhaltensschwierige Schüler. Die Schulforschung hat einen großen Konsens darüber erreicht, was das bedeutet (vgl. Fend 1998, Tillmann 2000): Gute Schulen stellen guten Unterricht in den Mittelpunkt. Sie lassen dabei Vielfalt in den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen zu. Sie vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln. Sie formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde. Sie stärken jede Form der Schüleraktivitäten und der

Mitwirkung in der Schule. Sie öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zum betrieblichen Umfeld, zu den Vereinen. Gute Schulen erörtern schulöffentlich regelmäßig, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden. Sie sind selbstreflexiv, sie überprüfen ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden ständig selbst und mit allen gemeinsam. Sie haben ein eigenes Konzept für die Fortbildung des gesamten Schulpersonals. Und nicht zuletzt: Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein.

In jeder dieser »guten Schulen« ist eine Person nötig, die für Schüler wie Lehrer professioneller *Ansprechpartner für verhaltenspädagogische Arbeit* ist, für Streit, wenn er nicht zwischen den Beteiligten fair gelöst werden kann, für das Management der Streitschlichterprogramme (Jeffereys-Duden 2000), für die Krisenberatung mit Kollegen, für die Vermittlung der Hilfeinrichtungen außerhalb der Schule. Das kann ein Fachlehrer sein, der sich in diesem Bereich kompetent gemacht hat, ein Sozialpädagoge – wenn die Schule eine entsprechende Stelle hat –, ein Sonderpädagoge mit fachlichem Schwerpunkt, hilfsweise, in der autonomen Schule, eine Honorarkraft. Die integrative Fläming-Schule in Berlin hat aus einem Teil der Stunden, die ihnen für die Aufnahme von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen zusteht, kostenneutral einen Sonderpädagogen für diese Arbeit freigestellt (vgl. Ziebarth in diesem Band).

Die Grundentscheidung, jeden noch so schwierigen Schüler als Mitglied der Community zu betrachten und nicht abschieben zu wollen, setzt aber auch das Angebot voraus, und zwar für Kinder wie Lehrer, in der Krise innerhalb der Schule *Möglichkeiten zur kurzfristigen Entspannung durch Trennung* zu haben. Ob es sich um die Einrichtung einer *Schulstation* oder um einen *Schülerklub* handelt (vgl. Nevermann und Sörensen in diesem Band), in den die Kinder während des Unterrichts begleitet werden, oder um die Einrichtung eines *Toberaums* zur Abreaktion wütender und wutmachender Jungen (mit Punchingball, Matten und ritualisierten Box- und Ringkämpfen, vgl. Preuss-Lausitz 1999c) – die Lehrer müssen die Sicherheit haben, dass sie im normalen Schulalltag mit ihren Schwierigkeiten nicht allein gelassen werden.

Die Mehrheit externalisierend-verhaltensschwieriger Kinder sind Jungen. Gerade *diesen* Jungen fehlt oft die Möglichkeit, in der Schule Männer zu erleben; Männer, die ansprechbar sind, die stabil sind, die nicht betrunken und gewalttätig sind, die zuhören, die Widerspruch leisten oder Grenzen setzen ohne zu beleidigen oder zu schlagen, kurzum: moderne Rollenvorbilder.

Die künftig in der Personalpolitik autonomen Schulen könnten in ihrer Einstellungspolitik, bei der Auswahl von Sonderpädagogen, bei der Einstellung von Honorarkräften für den Ganztagsbereich durchaus *gezielt Männer einstellen*. Dabei soll der historische Gewinn der Feminisierung der Schule für das offenere Schulklima und die innere Schulreform nicht bezweifelt werden; aber »reflexive Koedukation« (Faulstich-Wieland 2000) verlangt für Jungen wie Mädchen die *reale* Auseinandersetzung mit kommunikativen männlichen Lehrern.

Prävention und Intervention sind in *Ganztagsschulen*, in Schulen, die nachmittags vielfältige freie Angebote bieten, die die Theater-, Musik-, Werkstatt- und Körperarbeit stärken, leichter zu verwirklichen. Das bedeutet nicht, dass Halbtagschulen darauf verzichten müssten. Ich kenne eine Grundschule, die seit Jahren in allen drei 5. Klassen mehrmonatige selbst entworfene Theaterprojekte durchführt, und in denen gerade die sehr auffälligen Jungen (und Mädchen) gezielt wichtige Rollen einnehmen. Wer dreißig Mal den »Räuber« üben muss, und dabei die ursprünglich spontanen Sprüche immer wieder herausschleudert, aber genau auf sein Stichwort warten muss, gewinnt eine Ahnung davon, was Teamwork ist. Die Lehrer erzählen, dass für die Aggressiven, die Geltungssüchtigen und zugleich so unsicheren, aber auch für die Ängstlichen und Schüchternen das Theaterspielen eine gleichsam therapeutische Wirkung habe. Die öffentlichen Vorführungen zuerst vor den Parallelklassen, dann der ganzen Schule mit Eltern und Lehrern sind Erfolgserlebnisse, die auch das Gefühl der Gemeinsamkeit stärken und Abneigungen abbauen.

Gerade Schulen mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen sind auf ein gutes *Schulklima* angewiesen. Gerade die Störung, der dramatische Vorfall muss antizipiert werden von der ganzen Schulgemeinde, von der Schulleitung, dem Hausmeister, der Schulsekretärin, den Sozialpädagogen, den Lehrern, den Honorarkräften, den Kindern und Eltern. Es ist klar, dass es immer wieder Streit, Verletzungen, weinende Kinder, Beleidigungen u.a. geben wird. Wie man damit *schulöffentlich* umgeht, und zwar so, dass alle wissen was zu tun ist, entscheidet über die Identifikation mit der Schule (und baut diese Störungen zugleich ab). Neben der Streitschlichtung durch ältere Schüler sind daher *regelmäßige Foren auf Jahrgangsebene*, in denen solche Vorfälle zum Gegenstand schülerzentrierter Beratungen gemacht werden, eine sinnvolle Einrichtung; sie dienen zugleich der Stärkung des moralischen Urteils (Oser/Althof 2001).

Nicht zuletzt muss die verhaltensförderliche Einzelschule in der regelmäßigen Kooperation mit den Hilfeeinrichtungen stehen, mit dem Schulpsychologischen Dienst, der Erziehungsberatung, dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst, dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst, aber auch den Beratungsstellen für suizidgefährdete Schüler, mit den Therapieeinrichtungen usw. So unterschiedlich in jeder Region Namen und Zuschnitt dieser Einrichtungen sind und so fragwürdig oft das Nebeneinander in der Unterstützung für verhaltensproblematische Kinder (und ihre Familien) ist, so notwendig ist innerhalb der Einzelschule ein kompetenter Überblick über die und eine regelmäßige Vernetzung mit den lokalen Beratungs- und Hilfeeinrichtungen.

Nicht zuletzt ist es heute mehr denn je nötig, sich auch innerhalb der Schule über die für den Bereich »emotionale und soziale Förderung« zusätzlichen sonderpädagogischen Mittel selbstkritisch Rechenschaft zu geben und dies auch schulöffentlich: Was wurde an Stunden und Energien aufgewandt, mit welchen Methoden, mit welchen Erfolgen? Was sollte geändert werden, was hat sich bewährt?



#### 4. Die verhaltensförderliche Regionalpolitik

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in den meisten neueren Landesschulgesetzen wird die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe *gefordert*. In der Realität ist sie jedoch eher zufällig, unkoordiniert und abhängig von engagierten Einzelpersonen. Die Einzelschulen einer Region müssen aber niedrigschwellig und stabil mit der Jugendhilfe (und anderen Hilfeinrichtungen) vernetzt sein. Das kann mit bilateralen Zielvereinbarungen geschehen. So hat eine Berliner Schule mit der Jugendhilfe in den Räumen der Schule einen festen monatlichen Besprechungstermin für gemeinsame »Fälle« vereinbart, verbunden mit einem niedrigschwelligen Beratungsangebot an Lehrer, Eltern und die Schüler. Breitenwirksamer sind *flächendeckend* arbeitende regionale Einrichtungen wie die in diesem Band (Köbberling/Reichert und Reiser/Willmann) dargestellten Vernetzungen in Hamburg und Frankfurt/M. Dort arbeiten die Einzelschulen, die Sonderpädagogik, die Sozialpädagogik, die Jugendhilfe, die Familienhilfe und am Ende der Schulzeit auch die Berufsschule *koordiniert* »für das einzelne Kind«. Hamburg und Frankfurt/M. machen vor, wie erfolgreich die Kooperation der Hilfeinrichtungen untereinander und mit den einzelnen Schulen organisiert werden kann. An anderen Orten können andere Organisationsformen sinnvoll sein, unstrittig ist aber die Notwendigkeit einer engeren *institutionellen* Kooperation.

Darüber hinaus sollten für Länder, Landkreise oder Großstädte *zentrale Koordinierungsstellen* für die Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern *und* ihren Familien eingeführt werden, wie es das für das ganze Bundesland Brandenburg als Kooperationsstelle Schule-Jugendhilfe schon gibt. Solche Koordinierungsstellen könnten dazu dienen, die Vertreter getrennter Institutionen mit ihren Eigeninteressen und unterschiedlichen Fachsprachen und Sichtweisen systematisch und kontinuierlich ins Gespräch zu bringen, gemeinsame Fortbildung zu organisieren, die nationalen und internationalen Erfahrungen für die Zwecke vor Ort auszuwerten und in Vorschläge zu übersetzen. Sie könnten dazu beitragen, die eingangs erörterte offene Frage zu klären, wie sich im Vorschul- und Schulalter die lokalen Entwicklungsbedingungen entwickeln und wie groß sich der voraussichtliche Bedarf an Förderung in Schule und Jugendhilfe darstellt.

Nicht zuletzt ist die notwendige *Qualitätskontrolle* für die schulische wie für die Jugendhilfearbeit zu organisieren. Denn bislang ist erfreulicherweise vom Steuerzahler zwar ein erheblicher Aufwand (in Form von Lehrerstunden, Einzelfallhilfe, Familienhilfe, Therapie usw.) für *interventive* Entwicklungsförderung bezahlt worden. Um jedoch zu entscheiden, ob diese Ausgaben nicht besser für *präventive* Arbeit umgeschichtet werden sollten, und ob die *fallorientierte* Vergabe von Mitteln (gebunden an Einzelanträge und -genehmigungen) nicht durch *pauschale* Mittel für die Einzelschulen (mit rückwirkender Effizienzprüfung) ersetzt werden sollte, sind eine gemeinsame Institution, überzeugende Verfahren und kompetente Durchführer erforderlich; sie fehlen bislang. Regionale oder kommunale Koordinationsstellen zur

Arbeit mit verhaltensauffälligen Mädchen und Jungen könnten also eine bedeutende Rolle in der pädagogisch-schulischen, der Jugendhilfe- und der Familienhilfearbeit leisten.

## 5. Fazit

Die massiven Schwierigkeiten, die manche Kinder und Jugendlichen mit sich und der Welt haben, und diese mit ihnen, auch beim Lernen und Verhalten in der Schule, sind nur in Richtung einer günstigeren Entwicklung aufzulösen, wenn die Schwierigkeiten als Beziehungs- und Kommunikationsstörungen von Menschen *und* von Institutionen begriffen werden, und alle mit dem Kind Lebenden und Arbeitenden sich nicht gegeneinander abschotten, sondern systemisch denken: wenn sie offen sind für andere Sichtweisen, wenn sie gemeinsam herausfinden wollen und können, was das (traumatische) *Thema des Kindes* ist, und dann mit ihm den nächsten Öffnungsschritt gehen. Dafür brauchen wir einen *guten Unterricht*, wie ich ihn versucht habe anzudeuten, brauchen eine *gute Schule*, brauchen die *Vernetzung mit den Hilfe-einrichtungen* und nicht zuletzt eine *regionale Koordination* des Diskurses über die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Dann sind Sonderklassen und Sonderschulen für Erziehungshilfe überflüssig. Erstaunlicherweise hat es die deutsche sonderpädagogische Wissenschaft der Verhaltensstörung bislang nicht geschafft, die Wirksamkeit dieser Sondereinrichtungen im Hinblick auf Verhaltensänderung und Lerneffizienz nach empirisch überprüfbaren Standards darzulegen und mit integrativer Beschulung und Förderarbeit bei gleichem Mitteleinsatz zu vergleichen. Dennoch wird deren Existenz verteidigt, z.B. von Myschker mit Hinweis auf das subjektive Erfolgsgefühl beteiligter Lehrer (2002, 22). Solche Wahrnehmung der eigenen Arbeit – und gerade engagierte Lehrkräfte werden an jedem Arbeitsplatz Erfolge haben – reichen jedoch für objektiv feststellbare, umfassende Urteile nicht aus; sonst wären vergleichende Schulleistungstests ebenso überflüssig wie repräsentative Untersuchungen von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen von Schülern.

Die integrative Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern braucht diese empirische Arbeit nicht zu fürchten. Ich bin davon überzeugt, dass die fachliche Kompetenz der Sonderpädagogen wie der Grund- und Sekundarschullehrer und der unterstützenden Sozialpädagogen, Schulpsychologen und Jugendhelfemitarbeiter bei integrativer Arbeit wirksamer eingesetzt werden kann. Damit es heißen kann: Wir haben dazu beigetragen, dass die heutigen Kinder selbstbewusst und kooperativ, leistungsfähig und lernfähig, kommunikativ und tolerant werden und auch bei belastetsten Lebensgeschichten ein gelingendes Leben erreichen.

## Literaturverzeichnis

- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994
- Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983, 196–109
- Buhren, C. G./Witjes, W./Zimmermann, P.: Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler? In: Rolff, G. H. /Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 12. Weinheim/München 2002, 323–358
- DeGrandpre, R.: Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. Weinheim/Basel 2002
- Demmer-Dieckmann, I./Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim/München 2001
- Ecarius, J.: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002
- Faulstich-Wieland, H.: Reflexive Koedukation – in der Schule ein vieldiskutiertes Thema. In: Forum Erziehungshilfen 6 (2000), 9–12
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim/München 1998
- Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002
- Grunow, D./Hurrelmann, K./Engelbert, A.: Gesundheit und Behinderung im familiären Kontext. München 1994
- Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Hamburg 1993
- Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München 1997
- Jefferys-Duden, K.: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Weinheim und Basel 2000
- Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000
- Kreie, G.: Integrative Kooperation. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. aktualisierte und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel 2002, 404–411
- Opp, G./Helbig, P./Speck-Hamdan, A. u.a.: Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999
- Oser, F./Althof, W.: Die Gerechte Schulgemeinde: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel 2001, 233–268
- Meijer, C. J.: Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Ed. by European Agency for Development in Special Needs Education. Middlefart 2001
- Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 4. überarb. und aktualisierte Auflage. Stuttgart 2002
- Petillon, H.: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kinder zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel 1990
- Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993

- Preuss-Lausitz, U.: Kinderkörper zwischen Selbstkonstruktion und ambivalenten Modernitätsanforderungen. In: Hengst, H./Kelle, H. (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Weinheim/München 2003, 15–32
- Preuss-Lausitz, U.: Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder und Möglichkeiten der Wertebildung in der Schule. In: Frohne, I. (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999a, 17–34
- Preuss-Lausitz, U.: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 19 (1999b) 163–187
- Preuss-Lausitz, U.: Die Schule benachteiligt die Jungen!? In: Pädagogik 51 (1999c) 11–14
- Schäfer, G. E.: Sinnliche Erfahrungen bei Kindern. In: Lepenius, A./Nunner-Winkler, G./Schäfer, G. E./Walper, S.: Kindliche Entwicklungspotenziale. Bd. 1 der Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. München 2000, 154–290
- Schmitt, R. (Hrsg.): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Dokumentation des Grundschulkongresses 1999 in Frankfurt/M. Frankfurt/M. 2001
- Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996
- Tillmann, K. J.: Schulqualität sichern. Konzepte, Probleme und Fallstricke. In: Thomas, H. Z./Weber, N. H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel 2000, 219–230
- Tillmann, K. J./Meier, U.: Schule, Familie und Freunde. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen 2001, 468–505
- Wocken, H.: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, P./Hüwe, B. (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen 1993, 86–196
- Zielke, G.: Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. aktualisierte und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel 2002, 412–421

### **Weiterführende Literaturtipps**

- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt/M. 2003
- Opp, G./Helbig, P./Speck-Hamden, A. u.a.: Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999
- Thomas, H./Weber, N.H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel 2000