

Ausgabe 01 | 09

Heilpädagogik

1 / 09

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Saskia Erbring/ Bettina Amrhein

Förderschulen als Kompetenzzentren - Chance für
echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für
Lehrerinnen und Lehrer?

Ingeborg Hedderich/ Susanne Hegner

Multiprofessionalität in der Körperbehinderten-
pädagogik - Zusammenarbeit von Pädagogen und
Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen
Förderung

Pierre Walther

Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für
Lernhilfe - Ergebnisse einer Lehrerbefragung

Rezensionen
Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial.....	2
Saskia Erbring und Bettina Amrhein Förderschulen als Kompetenzzentren – Chance für echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für Lehrerinnen und Lehrer?.....	4
Ingeborg Hedderich und Susanne Hegner Multiprofessionalität in der Körperbehindertenpädagogik – Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung.....	25
Pierre Walther Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe - Ergebnisse einer Lehrerbefragung.....	50
Rezensionen.....	69
Veranstaltungshinweise.....	77
Hinweise für Autoren.....	90
Leserbriefe und Forum.....	91

Heilpädagogik online 01/ 09
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

[Dr. Sebastian Barsch](#)

Lindenthalgürtel 94
50935 Köln

[Tim Bendokat](#)

Südstraße 79
48153 Münster

[Markus Brück](#)

Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich

<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wir starten in den 8. Jahrgang unserer Zeitschrift Heilpädagogik online. Wie üblich können wir Ihnen eine thematisch breit gefächerte Ausgabe bieten.

Im Förderschulsystem stehen wichtige Veränderungen an. Saskia Erbring und Bettina Amrhein widmen sich dem Projekt der Kompetenzzentren zur sonderpädagogischen Förderung, das sich in NRW in einer Pilotphase befindet. Sie analysieren Chancen und mögliche Risiken dieses Projekts, geben Anregungen zum professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte und skizzieren darauf aufbauend wichtige Rahmenbedingungen für den Erfolg der Kompetenzzentren.

Ingeborg Hedderich und Susanne Hegner stellen die Kooperation verschiedener Professionen an Förderschulen - in ihrem Fall an Schulen mit Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung - in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit von pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte werden im Detail analysiert, bevor die Autorinnen daraus Anregungen für die Praxis vorstellen und diskutieren.

Verhaltensstörungen stellen an praktisch allen Schulformen eine pädagogische Herausforderung dar. Besonders trifft dies neben den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung auf Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen zu. Mittels einer Lehrerbefragung hat Pierre Walther die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten an dieser Schulform untersucht. Die Ergebnisse seiner Studie und deren Diskussion sind Gegenstand seines Beitrags.

Wie immer wird auch diese Ausgabe durch Rezensionen aktueller Fachliteratur und Hinweise auf interessante Veranstaltungen abgerundet.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und einen guten Start ins Jahr 2009! Unsere AutorInnen und wir freuen uns wie immer über Rückmeldungen Ihrerseits!

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

XIII. Internationaler Kongress für Therapeutisches Reiten

12. – 15. August 2009

Halle Münsterland | Münster, Germany

CALL FOR PAPERS

Gegenstand dieses internationalen Kongresses sind Theorien, Methoden und Ergebnisse der Forschung und Praxis in der **Therapie** mit dem Medium Pferd. Das Thema Pferd soll auch in der **Prävention** behandelt werden.

Ziel ist es, den Stand der wissenschaftlichen Forschung, innovative Entwicklungen sowie praktische Erfahrungen zu dokumentieren.

Ihre vollständige Bewerbung senden Sie bitte ausschließlich **online** über die Internetseite www.dkthr.de im Bereich Kongress 2009.

DEADLINE: 16. Januar 2009

JETZT ONLINE REGISTRIEREN

Profitieren Sie von dem günstigen **Frühbucherrabatt von 290 €** und registrieren Sie sich ab sofort online oder per Anmeldeformular.

DEADLINE: 31. Januar 2009

STIPENDIUM

Das Organisationskomitee des XIII. Internationalen Kongresses für Therapeutisches Reiten wird bis zu 100 Teilnehmer fördern, deren Teilnahme nicht von anderer Seite finanziell unterstützt wird. Diese Teilnehmer werden die Möglichkeit erhalten sich für eine vergünstigte Gebühr von **230 €** zu registrieren.

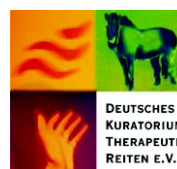
Detaillierte Informationen finden Sie auf der Webseite www.dkthr.de.

DEADLINE: 6. Mai 2009

DKThR e. V.

Almut Schlingenkötter
Freiherr-von-Langen-Str. 8a
48231 Warendorf

Horses for Body, Mind and Soul.



DEUTSCHES
KURATORIUM FÜR
THERAPEUTISCHES
REITEN E.V.

Nationale Federation:

DKThR e. V.

Deutsches Kuratorium für
Therapeutisches Reiten e.V.
Freiherr-von-Langen-Str. 8a
48231 Warendorf
Tel.: +49 25 81 92 79 194
Fax: +49 25 81 92 79 199
E-mail: dkthr@fn-dokr.de

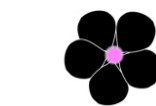


Federation of Riding
for the Disabled International
A.I.S.B.L.

Internationale Federation:

F.R.D.I.

FEDERATION RIDING FOR THE
DISABLED INTERNATIONAL
P.O. Box 293
Nunawading
Vic. 3131
Australia
Tel.: +61 3 9877 7172
Fax: +61 3 9877 7010
E-mail: frdi@rda.org.au



mci

PCO:

MCI Deutschland GmbH

Markgrafenstraße 56
10117 Berlin
Deutschland
Tel.: +49 30 20 45 941
Fax: +49 30 20 45 950
E-mail: DKThR2009@mci-group.com

Saskia Erbring und Bettina Amrhein

Förderschulen als Kompetenzzentren – Chance für echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für Lehrerinnen und Lehrer?

In diesem Artikel werden Perspektiven für eine erfolgversprechende Systemveränderung im Förderschulwesen hin zu einem Verständnis von Sonderpädagogik als subsidiärem Element in einer inklusiven Schullandschaft diskutiert. Die in NRW in einer Pilotphase zum Schuljahr 2008/2009 eingeführten Kompetenzzentren zur sonderpädagogischen Förderung dienen dabei als Beispiel. Ansätze der Schulentwicklungsforschung, Erfahrungen aus der Zusammenarbeit von Lehrkräften sowie Studien zum Gemeinsamen Unterricht werden herangezogen, um Risiken für die Lehrpersonen an Kompetenzzentren zu skizzieren und Hinweise für den Erfolg des Projektes zu geben. Mit konkreten Anregungen zur Förderung des professionellen Selbstverständnisses der Lehrpersonen und der Entwicklung einer transprofessionellen Berufsidentität werden zentrale Ansatzpunkte aufgezeigt, um die nun begonnenen Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen. Sinnvolle flankierende Rahmenbedingungen werden vorgeschlagen.

***Schlüsselwörter:* Kompetenzzentren, Integration, Schulentwicklung, Kooperation, Supervision**

Schools for special education as ‚competence centres‘ – real school development or recipe for teachers‘ burnout?

This article discusses prospects for a promising change in the school system with focus on special needs education as a subsidiary element in inclusive school settings. It takes as an example for such discussion so-called 'competence centres' introduced in a pilot scheme in the school year of 2008/2009 for the advancement of special needs education in the federal state of North Rhine-Westphalia in Germany. In this context, studies on integrative education are identified in order to outline the risks involved for personnel at competence centres. Key targets are seen in the develop-

ment of the professional ethos of teachers as well as in the development of a transprofessional identity.

***Keywords:* special education, inclusion, school development, cooperation, counselling**

Die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung durch die Einführung von Kompetenzzentren: Chance oder Risiko?

Obwohl die Nordrhein-Westfälische Landesregierung im Rahmen sonderpädagogischer Förderung immer wieder von einem differenzierten System sonderpädagogischer Förderung im Land spricht, aus dem die Eltern der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚auswählen‘ könnten, kann nur ein kleiner Teil der Eltern auf einen integrativen Schulplatz für ihr Kind hoffen. Mit der Einführung von Kompetenzzentren könnte sich die Zahl der integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler deutlich erhöhen lassen. Die überwiegende Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Förderschulen, die auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten durchgesetzt werden kann, könnte so reduziert werden und das durch den Beschluss des Bundesverfassungsgerichtes im Oktober 1997 untermauerte Recht auf schulische Nichtaussonderung auf einer neuen Ebene umsetzbar werden: Kompetenzzentren sollen die Aufgabe übernehmen, Schülerinnen und Schüler möglichst integrativ in allgemeinen Schulen zu fördern (MSW NRW 2007).

Dass diese Zielvorgabe an personelle und sächliche Voraussetzungen der Schulen geknüpft wird, liefert den Entwurf der Kritik einiger Elternvereine und Verbände aus. Es fehle der eindeutige Auftrag zur integrativen Förderung, auch werde die Zielsetzung durch die Formulierung, dass sonderpädagogische Förderung an Förderschulen und an allgemeinbildenden Schulen stattfinden kann, verwäs-

sert. SCHWAGER (2007) befürchtet in seiner Stellungnahme zur Einführung der Kompetenzzentren, dass diese aus Gründen der Kostenneutralität aus Ressourcen des Gemeinsamen Unterrichts (GU) gespeist werden sollen.

Wir möchten in diesem Artikel darlegen, inwiefern die Einführung von Kompetenzzentren trotz berechtigter Kritikpunkte eine Chance für echte Schulentwicklung sein könnte und gehen somit auf einige der offenen Fragen ein, die von BARSCH, BENDOKAT und BRÜCK (2008) in dieser Zeitschrift gestellt wurden. Auf der Grundlage empirischer Studien und anderer sozialwissenschaftlicher Quellen machen wir auf erwartbare Hindernisse bei der Etablierung von Kompetenzzentren aufmerksam und entwickeln Perspektiven für eine erfolgsversprechende Systemveränderung im Förderschulwesen. Dabei stellen wir die Lehrpersonen und deren Beteiligung am Schulentwicklungsprozess in den Vordergrund und vernachlässigen demgegenüber die Diskussion sächlicher und schulpolitischer Aspekte. Diese sind nachzulesen in zahlreichen Stellungnahmen von Verbänden, Elterninitiativen und Fachgruppen zur Einführung der Kompetenzzentren.

Zentraler Anknüpfungspunkt soll hier die Schulentwicklungsfor- schung sein, welche die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen in den beteiligten Kollegien insbesondere im Hinblick auf die Ziel- klärung in den Vordergrund stellt. Wir ziehen auch Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht heran. Auf per- soneller Ebene sehen wir eine begründete Gefahr in der Entwick- lung von Burnoutscheinungen bei Lehrkräften der Kompetenzzent- ren infolge von Überforderung und Rollenunsicherheit, da keine geeigneten Reflexionsstrategien zur Verfügung stehen (FULLAN 1999). Wir entwickeln zwei Vorschläge, wie aus diesen Gefahren Chancen für Schulentwicklung werden können: Die Förderung des

professionellen Selbstverständnisses und die Entwicklung einer transprofessionellen Berufsidentität. Im letzten Textabschnitt gehen wir auf einige wenige Faktoren ein, die für den Start der Pilotphase als Rahmenbedingungen der Arbeit von Lehrkräften an Kompetenzzentren aus unserer Sicht relevant und zu berücksichtigen sind.

Zwar sind unsere Anregungen in vielerlei Hinsicht verallgemeinerbar, wir möchten hier jedoch besonders unsere Wertschätzung gegenüber den (Lehr-)Personen zum Ausdruck bringen, welche die Pionierarbeit „vor Ort“ leisten. Sie sind es, die einen Schritt vollziehen, der schon vor 10 Jahren als neue Berufsrolle von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angesehen wurde: „Der alte Sonderpädagoge ist in seinem Kern ein Klassenlehrer, der neue Sonderpädagoge eher ein pädagogischer Berater, ein therapeutischer Helfer, manchmal nicht einmal mehr ein Lehrer“ (WOCKEN 1998 zit. nach WESSEL 2008, 8).

1. Zum Hintergrund der Einführung von Kompetenzzentren in Nordrhein-Westfalen (NRW)

Zum neuen Schuljahr 2008/2009 wird ein neues Kapitel sonderpädagogischer Förderung in NRW aufgeschlagen. Mit Inkrafttreten folgender Ergänzung im § 20 Abs. 5 des Schulgesetzes unter der Federführung der Landesregierung CDU und FDP findet nun in einer Pilotphase die Einführung von Kompetenzzentren zur sonderpädagogischen Förderung statt (MSW NRW 2005, 5). Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat hierzu ein Eckpunktepapier veröffentlicht (ebd. 2007). An der dreijährigen Pilotphase sind 20 Projekte im Land mit über 40 Förderschulen beteiligt. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Erfahrungen soll letztlich eine flächendeckende Ausweitung des Konzeptes erfolgen.

Maßgebliche Zielperspektive der Landesregierung ist laut Eckpunktepapier der Umbau des Systems der sonderpädagogischen Förde-

rung in NRW. Über den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren wird die Bündelung von Maßnahmen sonderpädagogischer Förderung intendiert und eine wirkungsvolle Verankerung sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen und im allgemeinen Schulsystem angestrebt (wir bezeichnen hier Förderschulen als ein eigenes System und unterscheiden deshalb zwischen Förderschulen und Regelschulen). Die Aufgabe von Kompetenzzentren ist neben Diagnostik, Beratung und Unterricht die präventive Arbeit.

Das Bundesland Schleswig-Holstein kann als Vorreiter im Verständnis von sonderpädagogischer Förderung als einem subsidiären System genannt werden. Dort wurden nach 1990 alle Förderschulen zu Förderzentren ausgebaut. Im Schuljahr 2003/2004 wurden dann bereits 30% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet (LANDESBILDUNGSSERVER SCHLESWIG-HOLSTEIN 2004).

Mit der schulrechtlichen Neuerung schließt sich somit NRW endlich einer in der Bundesrepublik Deutschland bereits seit den 1980er Jahren gestarteten Entwicklung an, welche die zunehmende Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorsieht. Eine ausführliche Darstellung der schulpolitischen Entwicklung in NRW zu diesem Thema kann bei HEIDENREICH (2007) nachgelesen werden. Erwähnen möchten wir hier, – um die Anschlussfähigkeit an den Diskussionsstand in den anderen deutschen Bundesländer zu gewährleisten – dass die Kompetenzzentren in NRW lediglich in ihrer Benennung von den ‚Förderzentren‘ in den anderen Bundesländern abweichen.

2. Anfänge sind auch Abschiede

Aus Sicht der Schulentwicklungsforschung ist von wesentlicher Bedeutung, „am Anfang gleich auf’s Ganze zu gehen“ (ROLFF 1997, 12). Demnach sind mit allen Beteiligten am Start bereits Zielpunkte

und Perspektiven ins Auge zu fassen. Für den Erfolg beginnender Schulentwicklungsprozesse ist daher essentiell, dass alle am Prozess Beteiligten gerade diesem Anfang eine Form geben und das ganze Kollegium einbezogen ist. Langfristiger Erfolg von Schulentwicklungsprojekten ist auf die Motivation und Beteiligung aller angewiesen und darf nicht von engagierten Einzelpersonen abhängen. Wer integrative Schulentwicklungsprozesse an Schulen begleitet weiß, dass in den Kollegien eine breite Palette an Meinungen, Einstellungen und Überzeugungen über den Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen existiert. Allzu selten nur münden die Individualmeinungen jedoch in eine von allen anerkannte Zielklärung.

In jedem bewussten Versuch der Veränderung und Gestaltung der Schule steckt auch das Eingeständnis einer Ablösung von bisherigen Formen und Strukturen (ebd., 14). Legt man diese Erkenntnis der Einführung der Kompetenzzentren zugrunde kann dies nur bedeuten, dass sich alle am Prozess Beteiligten von der bisherigen Praxis des Verteilens von Schülerinnen und Schülern nach Förderschwerpunkten auf verschiedene Schulen verabschieden müssen. Unter Berücksichtigung des Rechtes auf Nichtaussonderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Erkenntnisse aus vielen Jahren erfolgreicher Integrationsforschung ist die Frage ob Integration stattfinden soll aus unserer Sicht beantwortet. Nun muss theoretisch und praktisch die Übertragung dieser Erkenntnisse auf die aktuelle Startsituation der Kompetenzzentren das gemeinsame Ziel sein. Für das Gelingen der Pilotphase, hier also definiert als die gelungene integrative Beschulung, ist es von wesentlicher Bedeutung, dass sich alle Beteiligten dieses Ziel immer wieder vor Augen führen und hartnäckig und kollektiv daran arbeiten, ohne sich zu überfordern.

Kritisch gesehen werden kann unserer Ansicht nach, ob die Kolleginnen und Kollegen an den Kompetenzzentren hierzu bereit und aufgrund ihrer Ausbildung und der Bedingungen vor Ort überhaupt in der Lage sind? Sind sie soweit, Abschied zu nehmen von der bisherigen Förderschule mit überwiegend eigenem Schulbetrieb und langfristig Schule ohne Schülerinnen und Schüler zu werden, auch wenn sie dabei zunächst mit einer erheblichen Veränderung ihres eigenen Arbeitsplatzes rechnen müssen? Können und wollen sie sich dem Verständnis von Sonderpädagogik als einem subsidiären System nähern, auch wenn sie seit Jahrzehnten gewohnt sind in Kategorien von Förderschwerpunkten und Sonderschulformen zu denken? Es wäre hilfreich, die überwiegend vorherrschenden Einstellungen, Befürchtungen und Erfahrungen von Lehrpersonen an Förderschulen besser zu kennen.

Und wie sieht es mit den Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen aus? Sind sie bereit und in der Lage sich trotz bereits schwieriger Arbeitsbedingungen und fehlender Qualifizierung der sonderpädagogischen Förderung im Regelschulwesen zu öffnen? Lehrkräfte, welche gegen die Integration argumentierten, tun dies auch mit dem Argument, dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen deutlich besser gefördert werden können (BOHRMANN 1992, 158). Diese Aussagen decken sich mit den noch unveröffentlichten Zahlen der Dissertation von AMRHEIN. Ein vorläufiges Ergebnis der empirischen Untersuchung ist, dass die Mehrheit (54,1 %) der im Schuljahr 2005/ 2006 befragten Lehrkräfte¹ an zwölf Allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe (n = 259) der Meinung ist, dass die Förderschule der bessere Förderort für Schülerinnen und Schüler mit

¹ Hierbei handelt es sich überwiegend um Lehrkräfte ohne Erfahrung im integrativen Unterricht. Nur 17 % der Befragten hatten bis zum damaligen Zeitpunkt schon einmal an einer Schule mit GU gearbeitet. Von diesen 17 % hatten 30 Lehrkräfte bereits im GU unterrichtet.

sonderpädagogischem Förderbedarf sei (Antwortkategorien: „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“). Weitere 25,9 % äußern sich mit der mittleren Antwortkategorie indifferent zu den Fördermöglichkeiten an der Förderschule, 12 % der Befragten waren nicht der Meinung, die Förderschule sei der bessere Förderort und nur 1,5 % der befragten Regelschullehrpersonen entschieden sich für die Antwortkategorie „trifft überhaupt nicht zu“. Hervorzuheben ist, dass die von den Lehrpersonen vermutete Überlegenheit der Fördermöglichkeiten an der Förderschule empirisch nicht belegt ist. Im Gegenteil macht WOCKEN (2000) darauf aufmerksam, dass sich die Beschulung in der Förderschule eher negativ auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

3. Schulentwicklung als adaptiv-evolutionäre Strategie

Insbesondere bei dem Wunsch nach Umsetzung von integrativen Maßnahmen ist der Druck von außen oft sehr groß. So wehren sich beispielsweise immer mehr Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dagegen, kein freies Schulwahlrecht für Ihre Kinder zu haben. ALTRICHTER und WIESINGER (o. J.) betonen jedoch, dass Implementation – verstanden als Aufnahme und Übernahme einer Neuerung als Standardpraktik – durch Druck von außen nicht beschleunigt werden kann. Der Wunsch nach schneller Umsetzung von Neuerungen mündet demnach im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen häufig in die Zuflucht zu alten Innovationsvarianten die von der Sichtweise geprägt sind, dass sich Maßnahmen und Ziele über bestehende Regelungskanäle (also: Dienst-anweisungen) durchsetzen lassen. Der Hauptanteil an Aufmerksamkeit und Ressourcen fließt schließlich in die Konzeption und Vorbereitung der Schulentwicklungsprozesse sowie in deren Aufbereitung als Information (Broschüre, Buch usw.). Ressourcenintensivere Aspekte der Neuerung wie etwa die Auseinandersetzung mit

und Förderung von Einstellungen der Hauptbeteiligten und die konkrete Realisierungsbegleitung werden vernachlässigt. Fehlende Prozessbegleitung wird dadurch zum Schwachpunkt der Innovation.

Um am Beispiel des Kompetenzzentrums zu bleiben stellen wir die Frage, ob das Kompetenzzentrum und die umliegenden Partner an inklusiver Schulentwicklung mitarbeiten können wenn sie noch gar nicht bereit sind, das bestehende System zu verändern? Was geschieht, wenn beide Seiten der Auffassung sind, dass die Förderschule doch der bessere Förderort sei, vielleicht unter den bestehenden Bedingungen knapper Versorgung an der Regelschule sogar manchmal ist?

Nach ROLFF (1997) können Schulentwicklungsprozesse nur aus einer Spannung zwischen Ist und Soll entstehen (ebd., 17). Gelingt es nicht, mit der Formulierung klarer und gemeinsamer Zielvorstellungen diese Krise zu erzeugen kommt es zu halbherzig verlaufenen Schulentwicklungsprozessen. Beispiele hierfür gibt es gerade im integrativen Bereich zahlreiche. Zu nennen seien hier einige Integrative Lerngruppen der Sekundarstufe in NRW, die schwerpunktmäßig Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen integrieren, da hier die Chance der Anpassung an das bestehende System von Seiten der Schülerinnen und Schüler noch am ehesten gegeben ist. Der eigentliche Gedanke von Integration bzw. Inklusion, nämlich allen Schülerinnen und Schülern uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten, wird hier nicht umgesetzt. Dies lässt sich in NRW leider schon jetzt als trauriger Trend der letzten Jahre beschreiben. Die Integrationsplätze werden mit Kindern besetzt, die nur einen geringen zusätzlichen Förderbedarf haben. Besonders deutlich zeigt sich diese Entwicklung an der stetig sinkenden Zahl von Schülern und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, die allgemeine

Schulen in NRW besuchen. Hier fiel der Anteil in den Jahren von 1999 bis 2006 von 3,94 % auf 2,49 %. Bundesweit blieben die Zahlen zwischen den Jahren 1999 und 2006 im Durchschnitt nahezu unverändert (2,84 % - 2,80 %) (FRÜHAUF 2008, 306).

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass gerade bei integrativen Schulentwicklungsprozessen die oben genannten Aushandlungs- und Zielklärungsprozesse oft zu kurz gekommen sind, keine Ab-schiednahme von alten Sichtweisen erfolgt ist und die unterstützende Begleitung der Lehrkräfte aber auch der Schulleitungen ge- fehlt hat. Hier sehen wir eine mögliche Erklärung für die so vielver- sprechend gestarteten und doch so enttäuschend verlaufenen inte- grativen Schulentwicklungsprozesse im Land NRW.

Fakt ist: Der anzustrebende Konsens, die erhebliche Steigerung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem För- derbedarf in der Regelschule, kann nicht gegen bestehende Einstel- lungen der Kollegen und Bedingungen vor Ort erzwungen werden. Wir befürworten deshalb mit FULLAN (1999) Schulentwicklungspro- zesse, die eine adaptiv-evolutionäre Strategie verfolgen. Der ur- sprüngliche Innovationsvorschlag wird dabei im Laufe seiner Imple- mentierung immer wieder modifiziert und dies als wesentliches Charakteristikum von Implementation gesehen. Nach FULLAN ist es unsere Aufgabe uns anzugewöhnen, Veränderungsprozesse im Bil- dungswesen als dynamisch komplexe Phänomene wahrzunehmen, die sich immer wieder überschneiden. In der Strategie liegt ein Per- spektivwechsel: Kollegialität und Individualität bestehen in einem produktiven Spannungsverhältnis nebeneinander, Probleme sind erwünscht und die Bitte um Hilfe ein Zeichen von Stärke (ebd., 10). Hiermit soll kein Widerspruch zur Forderung der gemeinsamen Ziel- vorgabe nach mehr Integration aufgebaut werden. Um nicht noch stärker den Anschluss an internationale Entwicklungen zu verlieren

muss der gemeinsame Nenner die integrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein. Die Diskussionen im Kollegium sollten sich also nicht mehr an dieser Frage aufhalten, sondern sich mehr denn je der möglichst konstruktiven Prozessgestaltung widmen. Für den Erfolg der Kompetenzzentren wird es entscheidend sein, ob und inwiefern es den multiprofessionellen Teams gelingt, diese Gratwanderung zwischen Offenheit und Verpflichtung zu meistern.

Wohl wissend, dass sich ein solcher Kunstgriff auf dem Papier sehr viel einfacher vollbringen lässt als im Alltagshandeln gehen wir im Folgenden auf zwei Möglichkeiten der Prozessbegleitung ein, die von den Lehrpersonen an Kompetenzzentren selbst initiiert und umsetzbar sind. Auf wichtige Unterstützungsmöglichkeiten von außen kommen wir dann im Schlussteil unseres Beitrags zu sprechen.

4. Förderung des professionellen Selbstverständnisses bei Lehrkräften an Kompetenzzentren

Nicht nur von außen betrachtet, auch aus Sicht von Lehrpersonen haben sich in den letzten Jahren die beruflichen Anforderungen im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht, die Ausführung administrativer Tätigkeiten und die Übernahme von individuellen Betreuungsmaßnahmen erhöht, die zur Bewältigung dieser Anforderungen zur Verfügung stehenden Strategien dagegen reduziert (FEND 1998, 342). Die komplexen Anforderungen der Arbeit in Kompetenzzentren könnten diese Problematik noch verschärfen. Sowohl Förderschul- als auch Regelschullehrpersonen stehen damit in realistischer Gefahr, Burnouterscheinungen zu entwickeln.

Leider bestehen bislang keine differenzierten empirischen Befunde zur Burnoutgefährdung von Lehrpersonen an Förderschulen oder im Gemeinsamen Unterricht. Nach der repräsentativen Studie von SCHAARSCHMIDT (2005) zeigen nur 23% der Lehrkräfte gesunde

Muster beruflichen Erlebens und Verhaltens, die durch Erfolgserleben, die erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit und ein gesundes Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz gekennzeichnet sind. Speziell in Integrationssettings wird bei den Lehrpersonen für Sonderpädagogik eine ausgeprägte Überverantwortlichkeit festgestellt, die sich neben der Verantwortung für den Integrationsprozess der Schülerinnen und Schüler auch auf den Kooperationsprozess der Lehrpersonen bezieht (WESSEL 2008, 9). Studien zum Burnout wiederum deuten darauf hin, dass bei Lehrpersonen mit besonders ausgeprägten Helfermotiven hohe Burnout-Werte vorherrschen.

Insbesondere im Umgang mit beruflichen Belastungen und Überforderungssituationen zeigen Lehrpersonen zu wenig förderliche Reflektions- und Kommunikationsprozesse. Es zeigt sich, dass solche Hemmnisse der Professionalisierung von Lehrpersonen mit geeigneten Unterstützungsformaten wie z.B. durch Supervision überwindbar werden (ERBRING 2007; einen Überblick zu deutschsprachigen Forschungsarbeiten zur Supervision mit Lehrpersonen gibt REITBAUER 2008). Hervorzuheben ist hier, dass die Teilnahme an kollegiumsinterner Supervision ein ‚Eingeständnis‘ der eigenen Entwicklungsbedürftigkeit beinhaltet und dadurch ein erhebliches Hindernis von Unterrichts- und Schulentwicklung beseitigt wird. Eine fortschreitende Etablierung von Supervision im schulischen Feld wird vermutet (DGSV 2006, 5).

Wir sehen für Lehrpersonen an Kompetenzzentren deutlichen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf ein eigenes professionelles Selbstverständnis. Dies begründet sich einerseits aus der neuen Rollen- und Aufgabenbeschreibung. Im Hinblick auf ihre spezifisch sonderpädagogischen Kompetenzen scheint zusätzlich generell ein Klärungsbedarf zu bestehen. So äußern sich Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die im Gemeinsamen Unterricht tätig sind, sehr zurückhal-

tend bis skeptisch oder sogar auffallend negativ über ihre spezifisch sonderpädagogischen Kompetenzen (GEHRMANN 2001, 298).

Statt sich auf die Beratung von Regelschullehrkräften und den Gemeinsamen Unterricht zu konzentrieren scheinen Lehrkräfte für Sonderpädagogik in integrativen Settings häufig im Sinne einer überholten individuumzentrierten Sichtweise ‚am Kind‘ zu arbeiten, wodurch die alleinige Verantwortung von Lehrpersonen für Sonderpädagogik für die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zementiert und letztlich deren Etikettierung beibehalten wird (ANLIKER/LIETZ/THOMMEN 2008, 227). Wir greifen diese Problematik hier auf und schlagen vor, die oben erwähnte Leerstelle bei Lehrkräften für Sonderpädagogik im Hinblick auf ihre sonderpädagogischen Kompetenzen auch mit einem Selbstverständnis als Beratende zu füllen. Dem Ansatz von STAUB (2004) zum fachspezifisch-pädagogischen Coaching können interessante Anknüpfungspunkte entnommen werden, wie sich die Beratung der Regelschullehrkräfte konkret ausgestalten ließe.

5. Entwicklung einer transprofessionellen Berufsidentität bei Lehrkräften an Kompetenzzentren und bei Lehrkräften an Regelschulen

Die strikte Trennung von Zuständigkeiten der Sonderschul- und Regelschullehrpersonen in Kombination mit einer fehlenden systemischen Sichtweise gipfelt, wie ANLIKER u.a. ausführen, in der Anzweiflung der Kompetenz der anderen Lehrperson, wenn das ‚Objekt‘ der Förderung (das Kind) keine positiven Veränderungen zeigt und hat die Verstärkung der Maßnahmen am Kind und/oder die Zuweisung des Kindes in eine sonderpädagogische Institution zur Folge (ebd. 229). Auch ohne ein offensichtliches Auftreten von Problemen fungiert die Sonderpädagogik dabei als Entlastung des Regel-

schulsystems und befreit die Regelschullehrpersonen weitgehend von ihren pädagogischen Zuständigkeiten.

Synergieeffektive von Teamarbeit und Kompetenztransfer treten nur dann in Kraft, wenn die Kompetenzen der Beteiligten gegenseitig wahrgenommen und anerkannt werden, setzen also Prozesse der Selbstklärung voraus und begleitet diese. Auch kommunikative Fähigkeiten sind in eine konstruktive Zusammenarbeit einzubringen. Klare Arbeitsstrukturen und Vereinbarungen über Zuständigkeiten sind deshalb wesentliche Komponenten der Teamarbeit. STÄHLING (2004) empfiehlt für die Arbeit in multiprofessionellen Teams eine feste personale Zusammensetzung mit einer Zuständigkeit für die Klassen über mehrere Jahre hinweg und die Verteilung der Stunden der sonderpädagogischen Kräfte auf mehrere Klassen. Weiterhin macht er auf die Notwendigkeit wöchentlicher Teamsitzungen in jeder Klasse aufmerksam und fordert alle sechs bis acht Wochen Team-Supervision.

Ohne die explizite Aushandlung von Arbeitskontexten ist keine Systemveränderung im positiven Sinne zu erwarten. Erwartungen, Rollenverständnisse, Führungsansprüche und pädagogische Leitvorstellungen sollten zu Beginn und während der Kooperationsprozesse offengelegt und verhandelt werden. Aus den Bedürfnissen und Erwartungen der Kooperierenden sind dann die geeigneten Kooperationsformen zu entwickeln und in regelmäßigem Turnus zu überprüfen. Nicht immer sind langwierige Aushandlungsprozesse nötig und sinnvoll. LÜTJE-KLOSE und WILLENBRING (1999) geben einige nützliche Hinweise zur Strukturierung der Teamarbeit.

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams fordert ein professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften, welches über die ursprünglich im Rahmen der Ausbildung erworbene Qualifikation hinausgeht. Die Entwicklung dieser transprofessionellen Berufsidentität ist ein Begleitprodukt der erfolgreichen Teamarbeit und basiert auf einer im

Team abgestimmten pädagogischen Grundhaltung, der sich sowohl die sonderpädagogischen als auch die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte verpflichten. In Studien zum GU wird festgestellt, dass die Ausprägung dieses gemeinsamen Grundverständnisses zentral ist und bisher noch zu selten zufriedenstellend erfolgt (WERNING/URBAN/SASSENHAUSEN 2001; LÜTJE-KLOSE/URBAN/WERNING/WILLENBRING 2005).

Aus unserer Sicht liegt dies daran, dass die oben formulierten Anforderungen enorm hoch sind. Es kann nicht erwartet werden, dass Lehrkräfte die nötigen Fähigkeiten oder auch die Bewältigungsstrategien mitbringen. Sie eignen sich diese berufsbegleitend an und brauchen für diese Lernprozesse Unterstützung und eine geeignete strukturelle Rahmung. Auf einige zentrale Punkte gehen wir im Folgenden ein.

6. Wichtige Rahmenbedingungen für den Start - Nicht nur ein Ruf nach mehr Ressourcen

Da zum jetzigen Zeitpunkt trotz der begründeten Forderungen in zahlreichen Stellungnahmen zu den Eckpunkten keine Ressourcenaufstockung über die 0,5 Stellen hinaus in Sicht ist, möchten wir an dieser Stelle für einige Unterstützungsmöglichkeiten plädieren, die auch in diesem engen finanziellen Rahmen zumindest angestoßen werden können.

Zunächst halten wir es für richtig, wenn die Düsseldorfer Landesregierung an wesentlichen Stellen ihre Verantwortung als Steuerungsinstanz übernimmt und beispielsweise bei der Verteilung von Ressourcen regulierend einwirkt. Die Aufgaben der Vernetzung und des Kompetenztransfers sind nicht allein den Schulen zu überlassen. Konkret kann eine Unterstützung darin bestehen, Fortbildungsangebote zum Gemeinsamen Unterricht für Regelschul- und Sonderschullehrpersonen anzubieten und die Finanzierung von Su-

pervisorinnen und Supervisoren zu gewährleisten. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, wie in Schleswig-Holstein regionale Integrationsberaterinnen und -berater bei den Schulämtern zu berufen, die miteinander in regelmäßigem Austausch stehen.

In jedem Fall sind Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte wie auch für die Schulleitungen der Kompetenzzentren zu vermeiden. So ist beispielsweise auf die Anrechnung von Fahrzeiten wie auch von Teamzeiten auf die Arbeitszeit zu achten. Schulleitungen und Schulaufsicht sind gefordert, mit der erhöhten Flexibilität und Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte angemessen umzugehen, beispielsweise indem passende Arbeitszeitregelungen eingeführt werden und ausreichend zeitliche Ressourcen für die erforderlichen Aushandlungsprozesse im Kollegium zur Verfügung stehen. Der erhöhte Verwaltungsaufwand an den Kompetenzzentren könnte zumindest teilweise von verwaltungsfachlicher Schulasistenz kompensiert werden (z.B. wie im Projekt zur Schulverwaltungsassistenz der Bezirksregierung Arnsberg).

Es erscheint aus unserer Sicht für den Anfang sinnvoll, die zusätzlichen Stunden der halben Stelle an Kompetenzzentren für eine einzelne Lehrperson freizustellen, die dann schwerpunktmäßig als Koordinatorin oder Koordinator fungiert. Dieser oder diesem müssen unbedingt Möglichkeiten zur eigenen Fortbildung und zum Austausch eingeräumt werden. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sollten die Aufgabe übernehmen für funktionierende Informationssysteme zu sorgen. Dies beinhaltet u.a. die Vernetzung innerhalb der Teams und zwischen Schulleitung und Teams herzustellen, die Teamentwicklung fachlich und tatkräftig zu begleiten, ggf. auch Teamgespräche und Konferenzen zu moderieren. Sie sollten auch dafür sorgen, dass Supervision als berufs begleitende Unterstützung der Teams eingeführt wird und hierzu Finanzierungsmöglichkeiten bei der Bezirksregierung einfordern.

Wir erinnern nachdrücklich daran, dass nationale und internationale Erfahrungen eine wesentliche Informationsquelle für die in NRW stattfindenden Umbrüche darstellen. Ebenso ist es zwingend notwendig, dass eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase angestoßen wird.

Die Aufwertung der Sonderpädagogik im Regelschulsystem

Wir begrüßen die sich anbahnende Entwicklung hin zu einem System, in welchem die Förderung zum Kind kommt und nicht das Kind zur Förderung. Es ist nun entschieden darauf zu achten, dass Kompetenzzentren die Regelschulen nicht von der Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler entbinden. Viele Aufgaben, die jetzt laut dem Eckpunktepapier den Kompetenzzentren zugeordnet werden, sind originäre Aufgaben jeder allgemeinbildenden Schule. Um die sonderpädagogische Förderung an den Regelschulen weiter zu entwickeln könnte es in diesem Zusammenhang sinnvoll sein, Richtlinien zu formulieren und dabei die Einbindung der Regelschullehrkräfte zu bedenken.

Mit der Einführung der Kompetenzzentren zur sonderpädagogischen Förderung bekommt die Sonderpädagogik endlich eine Funktion in unserem Schulsystem, die über eine primäre Entlastungsfunktion der Regelschule hinausgeht. Die damit verbundene Aufwertung der Sonderpädagogik sowie der Wandel der schulischen Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hin zu einer Schule ohne Aussonderung ist unserer Auffassung nach längst überfällig und könnte verborgene Reserven aller Beteiligten freisetzen.

Literatur

- ALTRICHTER, H.; WIESINGER, S. (o. J.): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf> [11.07.2008]
- ANLIKER, B.; LIETZ, M.; THOMMEN, B.: Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrpersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (2008), 226-236
- BARSCH, S.; BENDOKAT, T.; BRÜCK, M.: Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik-online 02/08, 3-11
- BOHRMANN, H.: Lehrereinstellungen zur Integration behinderter Schüler in Regelschulen. Saarbrücken: Univ. Diss. 1992
- DGSV (Deutsche Gesellschaft für Supervision) (Hrsg.): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Köln 2006
- ERBRING, S.: Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München 1998
- FRÜHAUF, T. (2008): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen. In: Geistige Behinderung 47 (2008) 4, 301-318
- FULLAN, M. : Die Schule als lernendes Unternehmen : Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart 1999
- GEHRMANN, P.: Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen. Opladen 2001
- HEIDENREICH, R.: Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen. (publiziert 2007). In: http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf, [16.08.08]
- LANDESBILDUNGSSERVER SCHLESWIG-HOLSTEIN: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und in integrativen Maßnahmen in Schleswig-Holstein (publiziert 2004). In: <http://foerderzentren.lernnetz.de/docs/stat1.pdf> [19.08.08]

- LÜTJE-KLOSE, B.; WILLENBRING, M.: Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38 (1999) 1, 2-31
- LÜTJE-KLOSE, B.; URBAN, M.; WERNING, R.; WILLENBRING, M.: Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2005) 3, 82-94
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) NRW: Schulgesetz NRW – SchulG (publiziert 2005). In: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf [19.08.08]
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) NRW: Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gemäß § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW (publiziert 2007). In: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/Kompetenzzentren/Eckpunkte.pdf> [19.08.08]
- REITBAUER, H.: Zur Bedeutung der Supervision für die pädagogische Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Analyse von vorhandenen Untersuchungen. Donau Universität Krems 2008 (unveröffentlichte Master Thesis)
- ROLFF, H.-G.: Am Anfang muss man bereits auf`s Ganze gehen. In: Journal für Schulentwicklung (1997) 1, 12-21
- SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel 2005
- SCHWAGER, M.: Kompetenzzentren in NRW, Zukunftsweisend oder rückwärtsgewandt? (publiziert 2007) In: <http://www.igs-holweide.de/seiten/gu/schwager200706.html> [16.08.08]
- STAUB, F.: Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004) (Beiheft 3), 113-141
- STÄHLING, R.: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die deutsche Schule 96 (2004) 1, 45-55

WERNING, R.; URBAN, M.; SASSENHAUSEN, B.: Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2001) 5, 178-186

WESSEL, J.: „Zwischen allen Stühlen“ – Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern. In: http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0308.pdf [01.07.08]

WOCKEN, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (publiziert 2008). In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [18.08.08]

Über die Autorinnen:

Saskia Erbring

Dr. päd., Lehrerin für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Unterricht, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Dpt. Heilpädagogik und Rehabilitation, Supervisorin i. A. (berufs begleitendes Studium an der KH Münster)

E-Mail: saskia.erbring@uni-koeln.de

Bettina Amrhein

Grund- und Sekundarstufenlehrerin im Gemeinsamen Unterricht, zur Zeit Promotion an der Universität zu Köln, Dpt. Heilpädagogik und Rehabilitation.

E-Mail: bettina.amrhein@uni-koeln.de

Zu zitieren als:

ERBRING, Saskia; AMRHEIN, Bettina: Förderschulen als Kompetenzzentren – Chance für echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für Lehrerinnen und Lehrer? In: Heilpädagogik online 01/09, 4-24

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf,

Stand: 01.01.2009

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Ingeborg Hedderich und Susanne Hegner

Multiprofessionalität in der Körperbehindertenpädagogik – Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung

Obwohl über die Notwendigkeit zu multiprofessioneller Teamarbeit weitgehend Konsens besteht, stößt ihre praktische Umsetzung häufig auf Schwierigkeiten. Die bisherige Kooperationsforschung bezieht sich auf Aspekte des Zusammenwirkens von Regel- und Sonderpädagogen in integrativen Kontexten. Ausgehend von diesen Untersuchungen wurde eine Studie zu Chancen und Problemen bei interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften bei der Förderung von Schülern mit Körperbehinderung konzipiert. Die gewonnenen Erkenntnisse liefern Anregungen und Empfehlungen für die Praxis.

***Schlüsselwörter:* Pädagogik, Therapie, interdisziplinär, multiprofessionell, Zusammenarbeit, Teamarbeit, Kooperation, Körperbehinderung, Förderschule, Integration**

There is a strong agreement for interprofessional team work but we frequently see difficulties when it comes to working days. Current research in co-operation theory refers to the co-working among regular teachers and teachers for children with handicaps. Keeping these ideas in mind I created a survey evaluating strength, opportunities, weaknesses and threats for coloboration of teachers and therapists. This might provide new insights, stimulations and recommendations for the practical work.

***Keywords:* education, therapy, interprofessional, coloboration, teamwork, physical handicap, special school (for children with handicaps), integration**

1. Einleitende Gedanken

Aufgrund des umfangreichen Förderbedarfs von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung sind Fachkräfte mit verschiedenartigen Berufsausbildungen und damit einhergehend unterschiedlichem beruflichem Selbstverständnis am Förderprozess beteiligt. Das Aufeinandertreffen teilweise gegensätzlicher Auffassungen in

pädagogischen Grundsätzen erfordert eine Auseinandersetzung mit spezifischen Sichtweisen auf die Förderung, die Suche nach einem befriedigenden Kompromiss – nicht nur im Interesse der Mitarbeiter, sondern insbesondere zum Wohle des Schülers².

Der Arbeitsalltag eines Lehrers ist häufig geprägt von Isolation, Einzelkämpferdasein und Autonomie. Die Alltagspraxis an Förderschulen zeigt, dass zum Teil gute Kooperationsansätze für die Arbeit mit Therapeuten vorliegen, Fördermaßnahmen jedoch überwiegend additiv nebeneinander herlaufen. Ein produktiver Austausch zwischen Lehrern und Therapeuten gelingt in seltenen Fällen. Die Vertreter der einzelnen Professionen sind wenig informiert über konkrete Arbeitsweise und Schwerpunkte der Tätigkeit des anderen. Vermutlich gehen dadurch viele vorhandene Potentiale verloren. Um optimale Förderbedingungen schaffen zu können, sollte Unterricht für Schüler mit Körperbehinderung in Kooperation mit den beteiligten Therapeuten entwickelt werden. Aus der Integrationspraxis ist bekannt, dass die gemeinsame Arbeit von Pädagogen unverzichtbar ist und die Qualität des Zusammenwirkens wesentlichen Einfluss darauf ausübt, ob Integration gelingt oder nicht. In Anlehnung an hierfür bestehende Konzeptionen ließen sich möglicherweise Entwürfe für die Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie erstellen.

2. Bisherige Forschungsergebnisse zur Kooperation

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs „Integrationsklassen“ von 1983/ 1984 fand eine Untersuchung zu Erfahrungen kooperativ unterrichtender Lehrkräfte statt. Es zeigte sich, dass die Tätigkeit in einem multiprofessionel-

² Wenn im folgenden von „Schülern“, „Pädagogen“, „Lehrern“, „Erziehern“, „Therapeuten“, „Patienten“ oder „Mitarbeitern“ gesprochen wird, geschieht dies aus Gründen der leichteren Lesbarkeit. Die weibliche Form ist stets ausdrücklich mitgedacht und mitgemeint.

len Team nicht nur die Fähigkeit und Bereitschaft zu Kooperation und erhöhter Flexibilität erforderte, sondern auch eine Veränderung der Aufgabenbereiche und Arbeitsschwerpunkte mit sich brachte. Zudem ging kooperatives Unterrichten mit einem erhöhten Zeitaufwand für gemeinsame Planungs- und Vorbereitungsaktivitäten einher. Es konnte nicht immer vorausgesetzt werden, dass die Überzeugungen der Fachkräfte in Fragen der Erziehung übereinstimmten (vgl. WOCKEN 1987, 85). Vor dem Hintergrund verschiedener pädagogischer Grundauffassungen traten in einigen Teams Meinungsverschiedenheiten oder Dauerkonflikte auf, die letztlich den Anstoß zu Gruppendiskussionen gaben. Ausgehend von der Annahme, dass in der Art und Weise der Einschätzung von Kooperation berufsspezifische Unterschiede existieren, organisierte man Gesprächsrunden für statushomogene Gruppen (vgl. ANTOR 1987, 97).

Die Drei-Pädagogen-Teams (bestehend aus Grundschullehrer, Pädagogischer Unterrichtshilfe/ Erzieher und Sonderschullehrer) wurden unter zwei Aspekten kontrovers diskutiert. Zum einen betrachtete man ihre Fähigkeit zur Problemlösung in sachlicher Hinsicht mit Skepsis. Hierbei kamen v.a. Zweifel daran auf, ob es (insbesondere dem Sonderpädagogen) gelingt, den spezifischen Förderbedarf jedes Kindes mit Behinderung zu erfüllen. Darüber hinaus stellte man ihre Problemlösekompetenz in kommunikativer Hinsicht in Frage. Das Sach- und das Beziehungsproblem, welche ineinander greifen, erwiesen sich als vordergründige Hindernisse einer produktiven Zusammenarbeit (vgl. ANTOR 1987, 93/ 94).

Auch aus dem „IntSep-Forschungsprogramm“ der Universität Freiburg (Schweiz) gehen Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, wie kooperierende Lehrpersonen aus Regel- und Sonderpädagogik Zusammenarbeit konkret erleben, hervor. Um Schwierigkeiten und

Chancen vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen erheben zu können, wurden Gespräche mit Lehrkräften in Kindergarten und Schule durchgeführt, transkribiert und mithilfe eines Kategoriensystems (Hauptkategorien Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsebene) ausgewertet. Diesem Forschungsinteresse lag die aus der praktischen Arbeit resultierende Erkenntnis zugrunde, dass der Art und Weise der Kooperation zwischen Regel- und Sonderschulpädagogen eine Schlüsselrolle für Gelingen oder Misslingen integrativer Beschulung zukommt (HAEBERLIN et al. 1992, 5/ 6). In den Interviews kamen u.a. folgende Probleme zur Sprache:

- *Persönlichkeitsebene:* Die Situation der Zusammenarbeit kann zur Bloßstellung beruflicher Fähigkeiten und Schwächen führen. Für den in der Regel allein arbeitenden und entscheidenden Lehrer stellt sie eine neue Erfahrung dahingehend dar, dass persönliche Werte und Einstellungen preisgegeben werden müssen.
- *Sachebene:* Regel- und Sonderschullehrer bringen ungleiche pädagogische Philosophien, Werte und Normen mit. Mit hoher Wahrscheinlichkeit praktizieren sie unterschiedliche Erziehungsstile und -maßnahmen. Beide müssen die größere Heterogenität der Schüler (im Vergleich zu Jahrgangsklassen des traditionellen Regelschulwesens) akzeptieren.
- *Beziehungsebene:* Unzureichende Solidarität und Kollegialität innerhalb der Lehrerschaft gefährden die Kooperation. Auch die Anforderung, Befriedigung und gefühlsmäßige Belohnungen mit einer weiteren Person teilen zu müssen, stellt eine Belastung dar.
- *Organisationsebene:* Die zur Verfügung stehende Zeit für gemeinsame Gespräche ist nicht ausreichend, sodass Teamarbeit häufig auf Kosten der Freizeit geschieht. Lehrer möchten als Einzelpersonen die Verantwortung für das Schulgeschehen

tragen. Es wird angenommen, dass fehlende Beratung negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit hat. Die Notwendigkeit des Kontakts der Sonderschullehrer zu zahlreichen Personen und Stellen kann zu weiteren Schwierigkeiten führen (vgl. HAEBERLIN et al. 1992, 92/ 93).

Abgesehen von den genannten Problembereichen wurden die Interviews auch im Hinblick auf Äußerungen zu Chancen kooperativer Tätigkeit geprüft. Man brachte die Zusammenarbeit mit folgenden Vorteilen in Verbindung: optimale Förderbedingungen für Schüler, zunehmende Annäherung zwischen den Lehrkräften, Entwicklung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten, Intensivierung der bewusstmäßigen Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sowie gemeinsame Reflexion der Zusammenarbeit bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. HAEBERLIN et al. 1992, 93).

3. Vergleichende Betrachtung von Medizin und Pädagogik

Medizin (lat. ars medicina = ärztliche Kunst) ist die „Wissenschaft vom gesunden und kranken Menschen, von den Ursachen, Wirkungen und der Vorbeugung und Heilung der Krankheiten“ (PSCHYREMBEL 1998, 997). Der Begriff Therapie (griechisch Pflege, Heilung) steht für Heilverfahren bzw. Behandlung von Krankheiten (vgl. PSCHYREMBEL 1998, 1562). In der Therapie bestimmt die Indikationsstellung über die Anwendung eines therapeutischen Verfahrens beim Patienten (vgl. FRÖHLICH 2001, 17). Ziel ist die Herstellung eines körperlichen Zustandes in weitgehend normaler Funktionalität (vgl. JANSEN 1983, 360/ 361). Nach traditionellem, enger gefasstem Verständnis von Therapie ist die medizinisch orientierte Heilbehandlung vordergründig, die hauptsächlich auf den Leib (die Physis) des Menschen gerichtet ist. Therapeutische Beein-

flussung verfolgt die Absicht, „Unheil“ bzw. pathologische (krankhafte) Zustände zu lindern oder zu beseitigen (heilen). Heutige Medizin und Therapie schenken der Integration von Teilmaßnahmen in den gesamten Lebensalltag verstärkt Aufmerksamkeit. Zudem nimmt moderne Therapie Abstand von der Vorstellung der „Fremdbehandlung“ und berücksichtigt vielmehr die Bedeutung von Eigeninitiative und Mitverantwortung des zu Behandelnden (vgl. SCHWEINS 1996, 22/ 23).

Der aus dem Griechischen stammende Begriff Pädagogik steht für „Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung“ oder „Erziehungswissenschaft“ (WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION 1990, 563). Pädagogische Maßnahmen beruhen auf der Annahme, dass Menschen im Kindes- und Jugendalter hilfs- bzw. erziehungsbedürftig sind. Menschliches Verhalten, das nach Einschätzung von außen nicht optimal ist, soll verändert werden (vgl. SCHWEINS 1996, 24/ 25). Erziehung ist demzufolge eine „zielgerichtete, planmäßige Einwirkung auf die Entwicklung heranwachsender Menschen“ (JANK/ MEYER, zit. n. BERGEEST 2002, 197). Die Grundlage bilden normative Überlegungen. Diese Intentionalität erzieherischer Maßnahmen lässt methodische Planmäßigkeit und Überprüfbarkeit notwendig werden (vgl. SPECK 1998, 325/ 326). Bei Menschen mit Behinderung zielt die Veränderungsabsicht der Erziehung und des (sonderpädagogischen) Unterrichts auf Förderung von Entwicklungs- und Lernprozessen, die erschwert sind (vgl. SPECK 1998, 325).

Bei genauer Betrachtung der Arbeitsfelder und Anforderungsprofile von Förderpädagogen und Therapeuten lassen sich Parallelen und Kompetenzüberschneidungen feststellen, die die Basis einer Zusammenarbeit bilden könnten. Darüber hinaus werden anhand der Gegenüberstellung der Professionen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich, die zur gegenseitigen Bereicherung nutzbar

wären. Auf der Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Berufsfeldern Ergotherapie und Körperbehindertenpädagogik ergeben sich folgende Potentiale oder Chancen interdisziplinärer Zusammenarbeit:

- Kooperation bei Feststellung des Förderbedarfs und Entwurf von Förderplänen,
- Therapie-immanenter Unterricht (RISCHMÜLLER/ SOWA 1996, 63) zur ganzheitlichen Förderung:
 - Schaffung günstiger Ausgangspositionen für unterrichtliche Aktivitäten (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 45- 50),
 - Durchführung bewegungsunterstützender Maßnahmen (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 9/ 20),
 - Passive Einübung von Bewegungsabläufen (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 53/ 54),
 - Lockerungsübungen und Bewegungserfahrungen (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 50/ 51),
 - Kräftigung der Muskulatur (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 54/ 55),
 - Wahrnehmungsförderung: Körperbewusstsein und Körperschema (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 52/ 53),
 - Atemtechniken (vgl. HEDDERICH/ DEHLINGER 1998, 51/ 52),
 - Einnahme der Mahlzeiten (vgl. FRÖHLICH 2001, 125),
 - Kommunikationsförderung (vgl. FRÖHLICH 2001, 231),
- Körperliche Entlastung (vgl. KOESLING 1999, 174),
- Psychische Entlastung bzw. Burnout-Prävention (vgl. HEDDERICH 1997, 13).

Dennoch bestehen in der Praxis Probleme bei der Umsetzung konkreter Kooperationsformen, die u.a. auf folgende Faktoren zurückzuführen sind:

- Personelle Bedingungen,
- Institutionelle und organisatorische Voraussetzungen (vgl. SCHUMACHER 2003, 202),
- Räumliche und materielle Gegebenheiten,
- Persönlichkeitspsychologische Barrieren (vgl. SPECK 1998, 535),
- Fachsprache bzw. Fachwissen als Hindernis (vgl. SPECK 1998, 537),
- Das Neben- bzw. Gegeneinander unterschiedlicher Berufsgruppen (vgl. SCHUMACHER 2003, 202),
- Statusfragen und Abgrenzungsbedürfnisse (vgl. SPECK 1998, 534),
- Unterschiedliche pädagogische Grundauffassungen (vgl. SCHUMACHER 2003, 204).

4. Die eigene Studie

Die nachfolgende Studie wurde von HEDDERICH angeleitet und betreut und von HEGNER (vgl. HEGNER 2008) durchgeführt.

4.1 Konzeption

Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zu Kooperationschancen und -schwierigkeiten unter Lehrkräften der Regel- und Sonderpädagogik wurde für die eigene Untersuchung ein qualitativer Zugang gewählt. Anhand von problemzentrierten Interviews sollten Lehrkräfte zu differenzierten Aussagen veranlasst werden: Einerseits darüber, welchen Problemen sie sich bei der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Therapeuten ausgesetzt sehen, andererseits im Hinblick auf Chancen und Vorteile, die sie erleben, um aus den gewonnenen Erkenntnissen Empfehlungen abzuleiten. Der zu untersuchende Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit beschränkte

sich auf die Tätigkeit von drei Lehrern eines integrativen Förderzentrums, die Schüler mit Körperbehinderung unterrichten. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte zum einen anhand der Kategorien zu Problembereichen aus den bisherigen Forschungsarbeiten. Um der Forderung nach Offenheit für empirisch begründete Kategorien gerecht werden zu können, war diese Zusammenstellung durch Aussagen im Text inhaltlich zu erweitern. Für die vorliegende Studie wurden demnach Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsebene als Hauptkategorien für Kooperationsprobleme determiniert und deren Unterkategorien nach einem ersten Materialdurchgang modifiziert.

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
Persönlichkeitsebene	Probleme werden auf die hohe Anforderung an die Fachkraft, sich als Pädagoge und Mensch anderen Teammitgliedern preisgeben zu müssen, zurückgeführt.
Sachebene	Probleme beruhen auf der Verschiedenheit der in der Schule anwesenden Menschen.
Beziehungsebene	Probleme gehen aus der Tatsache hervor, dass interagierende Fachkräfte Selbständigkeit und emotionale Befriedigung teilen müssen.
Organisationsebene	Probleme basieren auf organisatorischen Bedingungen, die einen wichtigen Rahmen für Zusammenarbeit bilden.

Tab. 1: Hauptkategorien zu Kooperationsproblemen

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Definition</i>
Persönlichkeits-ebene	Enthüllung der Rolle	Schwierigkeiten auf der Persönlichkeitsebene bedingt durch die Enthüllung der Rolle werden dadurch hervorgerufen, dass durch Teamarbeit die eigenen <i>beruflichen</i> Grenzen, Inkompetenzen, Schwächen, Fehler, Unzulänglichkeiten und Unsicherheiten fortwährend der Beobachtung anderer Fachleute ausgeliefert sind und man unter Umständen zugeben muss, sich einer Situation nicht allein gewachsen zu fühlen.
	Enthüllung der Person	Probleme resultieren daraus, dass bei Teamarbeit <i>private (außerdienstliche)</i> Aspekte der Persönlichkeit bzw. charakterliche Besonderheiten der eigenen Person nicht vor anderen Mitarbeitern verborgen bleiben können.
Sach-ebene	Heterogenität der Mitarbeiter	Dieser Ebene zuzuordnende Schwierigkeiten sind darauf zurückzuführen, dass sich Mitarbeiter im Team in Charakter, Werten, Normen, Einstellungen, Meinungen, Perspektiven, Ansichten, Standpunkten, pädagogischen Grundauffassungen („Philosophien“), Erziehungsstilen bzw. -maßnahmen, Ausbildungshintergrund etc. voneinander unterscheiden.
	Heterogenität der Schüler	Dezimierte Bemühungen um interdisziplinäre Teamarbeit werden mit bestehenden Ungleichheiten hinsichtlich der zu unterrichtenden Klassenstufe, -zusammensetzung oder des Förderbedarfs einzelner Schüler begründet.
Beziehungsebene	Teilung von Autonomie	Hierzu zählen alle Beziehungsprobleme innerhalb eines interdisziplinären Teams, die aus der Notwendigkeit des Verzichts auf völlige Eigenständigkeit, Selbstbestimmung, Freiheit oder Unabhängigkeit in der gemeinsamen Tätigkeit hervorgehen, d.h. auf mangelnden Gemeinschaftssinn und unzureichende Kollegialität zurückzuführen sind.

	Teilung von Satisfaktionen	Störungen der zwischenmenschlichen Beziehung können aus der Notwendigkeit zur Teilung der Zuneigung der Kinder (d.h. der Teilung von Befriedigung und emotionaler Belohnung für die erbrachte Arbeitsleistung) hervorgehen.
Organisations-ebene	Arbeitszeit	Fehlende zeitliche Ressourcen für gemeinsame Aktivitäten während der Unterrichts- und Therapiezeit bzw. für deren Koordinierung werden dieser Kategorie beigeordnet.
	Beruflicher Status	Die mit Teamarbeit einhergehenden neuen Anforderungen und Qualifikationsanforderungen stehen im Widerspruch zur Tendenz des Lehrers, sich als allein entscheidende und handelnde Einzelperson zu betrachten. Daraus können ebenfalls Kooperationsschwierigkeiten resultieren.
	Teamgröße	Diese offenbaren sich als Probleme aufgrund der Notwendigkeit des Kontakts zu vielen Personen.
	Räumliche Gegebenheiten	Unzureichende Möglichkeiten zum Einbezug therapeutischer Methoden in den Unterricht werden auf beengte Platzverhältnisse im Klassenraum bzw. die Separation von Therapie- und Unterrichtsräumen zurückgeführt.
	Mehrarbeit	Erhöhter Arbeitsaufwand kann Fachkräfte daran hindern, sich für interdisziplinäre Zusammenarbeit zu engagieren.
	Schulkonzept	Die fehlende Verankerung der Durchführung gemeinsamer Konferenzen, Veranstaltungen zur Fort- und Weiterbildung, Beratung und Supervision im Schulkonzept können derartige Hindernisse darstellen.
	Administration	Hierzu zählen Schwierigkeiten, die von den zu-ständigen Schulbehörden ausgehen können.

Tab. 2: Unterkategorien zu Kooperationsproblemen

Da zu den Chancen einer Zusammenarbeit noch kein vergleichbares Kategoriensystem existierte, wurde dieses anhand des Interviewmaterials konstruiert.

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
Schülerebene	Interdisziplinäre Zusammenarbeit rückt die optimale Förderung des einzelnen Schülers sowie eine Intensivierung der Interaktion zwischen den Schülern in den Vordergrund.
Mitarbeiterenebene	Interdisziplinäre Zusammenarbeit unterstützt den Mitarbeiter als Einzelperson und bietet die Chance einer gegenseitigen Annäherung zwischen Lehrern und Therapeuten.
Ebene der Schüler-Mitarbeiter-Wechselbeziehung	Interdisziplinäre Zusammenarbeit begünstigt ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schülern und Fachkräften.

Tab. 3: Hauptkategorien zu Kooperationschancen

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Definition</i>
Schülerebene	Schüler als Einzelperson	Intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Therapeuten bringt Vorteile für den einzelnen Schüler.
	Verhältnis zwischen den Schülern	Die Schaffung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten für Lehrer und Therapeuten im Rahmen des Unterrichts intensiviert die Beziehung der Schüler untereinander.
Mitarbeiterenebene	Mitarbeiter als Einzelperson	Interdisziplinärer Austausch führt zur Bereicherung und steigert damit die Effizienz der eigenen Tätigkeit, schafft Arbeitserleichterungen und fördert die Berufszufriedenheit.
	Interaktion zwischen Lehrern und Therapeuten	Die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Profession führt eine Erweiterung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte und Verbesserung der Arbeitsbeziehung herbei.

Ebene der Schüler-Mitarbeiter-Wechselbeziehung	Absprachen und Vereinbarungen unter den Fachkräften hinsichtlich ihres Verhaltens gegenüber Kindern und Jugendlichen tragen zur Verbesserung der Schüler-Lehrer- bzw. Schüler-Therapeut-Beziehung bei.
---	--

Tab. 4: Unterkategorien zu Kooperationschancen

4.2 Zentrale Ergebnisse zu Kooperationsschwierigkeiten

4.2.1 Persönlichkeitsebene

Viele Mitarbeiter zeigen Furcht davor, eigene Fehler zugeben zu müssen. Obendrein kann die Notwendigkeit bestehen, einer anderen Profession Vorrang zu gewähren. Zusammenarbeit erfordert die Bereitschaft, Hilfe und Unterstützung anzunehmen und gegebenenfalls die eigene Arbeit in Frage zu stellen (Enthüllung der Rolle). Das Gefühl fehlender Akzeptanz durch den Partner führt zum Einnehmen einer Verteidigungshaltung (Enthüllung der Person).

4.2.2 Sachebene

Bedingt durch den unterschiedlichen Ausbildungshintergrund von Pädagogen und Therapeuten sind Lehrer in Unkenntnis darüber, welche Ziele mit therapeutischen Methoden verfolgt werden. Unterschiedliche Ansichten und Meinungen führen zu Problemen bei gemeinsamer Entscheidungsfindung bzw. Lösungssuche im Kollegium und Unlösbarkeiten bei der Festlegung auf Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit. Die Konfrontation mit divergenten Sichtweisen stellt die Mitarbeiter vor eine große Herausforderung (Heterogenität der Mitarbeiter). Notwendigkeit und Ausmaß der Rückkoppelung mit Therapeuten werden v.a. durch Behinderungsbild oder Verhaltensbesonderheiten der Kinder und Jugendlichen bestimmt. Lehrer,

die Schüler mit schwerster Behinderung unterrichten, sind besonders stark auf Zusammenarbeit angewiesen (Heterogenität der Schüler).

4.2.3 Beziehungsebene

Eine Neigung zu ich-bezogenem Verhalten, gegenseitige Schuldzuweisungen oder der Wunsch nach Überlegenheit bzw. Triumph über den Partner können die Zusammenarbeit bedrohen. In der Interaktion mit manchen Kollegen stellen fehlendes Entgegenkommen und mangelnde Bereitwilligkeit zur gemeinsamen Lösungssuche weitere Hindernisse dar (Teilung von Autonomie). Die Gefahr des Wettstreits zwischen Fachkräften um die Zuneigung der Kinder ist ein mögliches Problem, welches auf die Notwendigkeit zur Teilung von Satisfaktionen zurückzuführen ist.

4.2.4 Organisationsebene

Man kritisiert, dass die Stunden- bzw. Therapiepläne keinen Spielraum für Rücksprachen, gemeinsame Aktivitäten oder wechselseitige Hospitationen enthalten, da Unterricht und Therapie zeitlich parallel und in separaten Räumen stattfinden (Arbeitszeit). Weil Lehrkräfte als Einzelpersonen für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich gemacht werden, haben viele einen „Alleinkämpfer-Status“ verinnerlicht (beruflicher Status). Als Hindernis für interdisziplinäre Kooperation wird einerseits geäußert, dass eine große Anzahl an Lehrern einer geringen Anzahl an Therapeuten gegenübersteht. Andererseits gestaltet sich die Notwendigkeit des Dialogs mit mehreren therapeutischen Berufsgruppen schwierig (Teamgröße). Speziell die Größe des Klassenraumes wird in Zusammenhang mit der Forderung nach Integration therapeutischer Maßnahmen in den Unterricht kritisiert. Die Konsequenz lautet, dass die Schüler in einem separaten Raum therapeutisch behandelt werden (räumliche Gege-

benheiten). Bei einer verstärkten Zusammenarbeit mit therapeutischen Fachkräften sind erhöhter Einsatz und die Bereitschaft, mehr Arbeit zu leisten, gefordert (Mehrarbeit). Man bemängelt fehlenden fachlichen Dialog zwischen den Disziplinen und äußert den Wunsch nach mehr Transparenz bei therapeutischen Maßnahmen, um die eigene pädagogische Tätigkeit darauf abstimmen zu können. Auch wird ein organisatorisches Konzept für interdisziplinäre Zusammenarbeit mit verbindlichen Richtlinien für die Kooperation verlangt. Nach Ansicht eines Interviewpartners ergreifen Pädagogen zu wenig die Initiative, Fort- und Weiterbildungen im medizinischen Bereich zu nutzen. Auch fehlen Erfahrungen hinsichtlich der positiven Effekte von Beratung auf Zusammenarbeit (Schulkonzept). Es wird ausdrücklich hervorgehoben, dass die Verantwortung für ein Konzept auch bei der Verwaltung liegt (Administration).

4.3 Zentrale Ergebnisse zu Kooperationschancen

4.3.1 Schülerebene

Es wäre vorteilhaft für den einzelnen Schüler, wenn therapeutische Förderung gelegentlich im Klassenverband und in Anlehnung an das Unterrichtsgeschehen realisiert würde. Die zusätzliche Betreuungsperson könnte sicherstellen, dass Positionen bzw. Bewegungsabläufe stärker kontrolliert und in den Alltag integriert werden. Durch die Koordinierung von Unterrichts- und Therapiezeit ließen sich auch Versäumnisse für den Schüler verringern (Schüler als Einzelperson). Zudem wären die Mitschüler besser über therapeutische Maßnahmen informiert und könnten direkt in das Geschehen einbezogen werden. Denkbar ist, dass sich die Einstellung der Klassenkameraden ändert, sich die Beziehung intensiviert und mehr Verständnis entgegengebracht wird (Verhältnis zwischen den Schülern).

4.3.2 Mitarbeiterebene

Zusammenarbeit bietet die Gelegenheit, sich selbst bzw. die eigene Arbeit in Frage zu stellen und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen. Durch Hospitationen kann der Lehrer lernen, therapeutische Vorgehensweisen in den Unterricht bzw. Alltag zu integrieren. Außerdem ist eine umfassendere Beobachtung des Schülers möglich durch die Chance, ihn in einem anderen Umfeld zu sehen. Der Austausch von Ideen trägt zur eigenen Bereicherung und Arbeitserleichterung bei. Als weiterer Gewinn wird die gemeinsame Teilnahme an Weiterbildungen im therapeutischen Bereich genannt. Interdisziplinäre Teamarbeit könnte dazu beitragen, Einsicht zu gewinnen in das Verhältnis von Ziel und Methode therapeutischer Maßnahmen (Mitarbeiter als Einzelperson). Die Abstimmung zwischen Physiotherapeuten und Sportlehrern wird als besonders förderlich erachtet. Eine Deutschlehrerin berichtet von positiven Erfahrungen mit einer Logopädin bei gemeinsamer Planung und Auswertung von Förderprogrammen für Schüler mit Legasthenie. Bei der Auswahl von Therapieinhalten wäre ein Lehrplanbezug herstellbar. Über den Informationsaustausch und die Thematisierung von Problemen hinaus kann man gemeinsam Vereinbarungen treffen und nach Lösungsansätzen suchen, um eine Weiterentwicklung zu bewirken (Interaktion zwischen Lehrern und Therapeuten).

4.3.3 Ebene der Schüler-Mitarbeiter-Wechselbeziehung

Absprachen zwischen den Fachkräften sind wesentlich, um Schülern Konsequenz zu demonstrieren. Insbesondere die Wichtigkeit von Vereinbarungen über den einheitlichen Umgang mit Verhaltensbesonderheiten von Kindern und Jugendlichen wird hervorgehoben. Sympathiegefühle des Schülers einzig und allein dem Lehrer oder dem Therapeuten gegenüber können abgeschwächt werden.

4.4 Prüfung des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird die Untersuchung anhand der eigens für die Inhaltsanalyse entwickelten Kriterien nach KRIPPENDORFF (zit. n. MAYRING 1995, 105) reflektiert.

Das Kriterium der semantischen Gültigkeit ist auf die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktion des Materials bezogen und kommt in der Angemessenheit der Kategoriendefinitionen (einschließlich Ankerbeispielen und Kodierregeln) zum Ausdruck (vgl. MAYRING 1995, 105). Sie kann anhand der Transkripte im Anhang der Arbeit (mit Hervorhebung der Fundstellen und Begründung der Kategorienvergabe) zurückverfolgt werden. Die Stichprobengültigkeit ist gewährleistet, weil alle drei Interviewteilnehmer als Lehrkräfte über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit therapeutischen Fachkräften verfügen. Eine Überprüfung der korrelativen Gültigkeit ist nur eingeschränkt möglich, denn zur Fragestellung dieser Studie liegen keine vergleichbaren Ergebnisse aus anderen Untersuchungen vor. Die Kriterien Vorhersagegültigkeit und Konstruktvalidität sind hierfür ebenso wenig geeignet, weil aufgrund der Größe der Stichprobe die Ableitbarkeit von Prognosen aus dem Material fragwürdig ist und keine etablierten Theorien oder Modelle existieren (vgl. MAYRING 1995, 106). Die Stabilität wurde durch wiederholte Anwendung des Analyseinstrumentes auf das Material überprüft (vgl. MAYRING 1995, 106). Zur Reproduzierbarkeit der Messergebnisse, die anhand der Intercoder-Reliabilität überprüfbar ist, können keine Aussagen getroffen werden, weil keine weiteren Analytiker einbezogen wurden (vgl. MAYRING 1995, 107). Nach RITSERT (zit. n. MAYRING 1995, 104) kann eine hohe Übereinstimmung zwischen den Kodierern (Interkoder-Reliabilität) lediglich bei einfachen Analysen (mit weniger differenziertem und umfangreichem Kategoriensystem) erzielt werden. Auch LISCH/ KRIZ (zit. n. MAYRING 1995, 104) stellen dieses Gütekriterium in Frage anhand der Argumenta-

tion, dass bei der Auswertung sprachlichen Materials Interpretationsunterschiede zwischen den Analytikern die Regel sind. Allerdings lässt sich die Vergabe der Kodierungen anhand der Interview-Transkripte im Anhang der Arbeit nachvollziehen. Die Intrakoder-Reliabilität beschreibt Unterschiede in den Messergebnissen bei derselben kodierenden Person (vgl. ATTESLANDER 2003, 228/229). Der Verfasser trug das gleiche Kategoriensystem zweimal (in einem größeren zeitlichen Abstand) an das gleiche Analysematerial heran, um die Ergebnisse erneut zu prüfen. Da sie Stabilität und Reproduzierbarkeit des Instrumentes voraussetzt, ist die Exaktheit (accuracy) der Analyse nur eingeschränkt beurteilbar.

4.5 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Studie

Die Untersuchungsergebnisse liefern wichtige Informationen über Vorteile und Problemfelder interdisziplinärer Kooperation, aus denen sich einige Forderungen für die Gestaltung der praktischen Arbeit ableiten lassen. Wie die Studie bestätigt, ist Bemühen um Neuorientierung auf allen vier Ebenen notwendig. Dabei dient die Einteilung in Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsebene lediglich dem Zweck der Übersichtlichkeit, denn in der Praxis sind alle Bereiche eng miteinander verknüpft und bedingen sich wechselseitig. Die mit multiprofessioneller Zusammenarbeit einhergehenden Vorzüge für Schüler, Lehrer und deren Interaktionen fließen in die abschließende Betrachtung ein.

4.5.1 Persönlichkeitsebene

Arbeit im Team führt unweigerlich dazu, sich eigenes Versagen, Misserfolge oder berufliche Grenzen vor anderen eingestehen zu müssen. Auch private Aspekte der Persönlichkeit können nicht immer verborgen bleiben, sodass der Einzelne stärker persönlich angreifbar ist. Damit Bereitschaft zu interdisziplinärer Kooperation

aufgebracht wird, sollte schulisches Arbeitsklima durch eine Atmosphäre geprägt sein, die jedem erlaubt, auch eigene Schwächen zu zeigen. Als Bedingung gilt, in einem vertrauensvollen und kollegialen Klima Probleme offen ansprechen zu können.

4.5.2 Sachebene

Die Komplexität körperlicher Behinderung führt zur Überschneidung der Aufgabenbereiche von Therapie und Pädagogik. Dies zwingt zu klaren Absprachen. Sämtliche Fördermaßnahmen sind miteinander in Beziehung zu setzen, damit sie nicht isoliert nebeneinander stehen. Im Extremfall sehen sich Schüler mit einer unendlichen Vielfalt konträrer Verhaltensweisen, Erziehungsstile und Werte konfrontiert. Um ein Grundmaß an Orientierung und Geradlinigkeit zu gewähren ist ein Minimalkonsens unerlässlich. Größtmögliche Offenheit und Transparenz sind anzustreben. Es wäre sinnvoll, wenn beide Professionen die Unterschiede in ihren Sichtweisen und Überzeugungen artikulieren, weil aus der Diskussion darüber das bestmögliche Ergebnis für die Förderung des Schülers erwächst. Aus den ungleichen Schwerpunktsetzungen und Qualifikationen der beteiligten Disziplinen kann eine fruchtbare Kooperation entstehen. Bei einer homogenen beruflichen Zusammensetzung würden bestimmte Wissensanteile fehlen. Aufgrund der Heterogenität des Personenkreises ist die ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung kaum von einer einzigen Berufsgruppe zu leisten.

4.5.3 Beziehungsebene

Interdisziplinäre Zusammenarbeit verlangt eine Vertrauensbasis, Offenheit und Ehrlichkeit im Umgang miteinander, gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung, Kritikfähigkeit, die Bereitschaft, voneinander zu lernen, Rücksichtnahme auf Arbeitsweise und Per-

son des Partners und eine gewisse Einschränkung im selbstbestimmten, autonomen Handeln.

Bei kooperativer Arbeit muss der Lehrer mit anderen Kollegen die Zuneigung der Kinder und demzufolge auch Befriedigung und emotionale Belohnung für erbrachte Arbeitsleistungen teilen. Herausforderungen an die eigene Psyche nehmen zu, Konflikte stellen sich anders dar als bei der Arbeit als „Einzelkämpfer“. Lehrer und Therapeuten müssen lernen, mit einer Verlagerung der Befriedigung emotionaler und sozialer Bedürfnisse umzugehen.

4.5.4 Organisationsebene

Arbeitszeit

Besteht der Wunsch, medizinisch-therapeutische Elemente in den Unterricht aufzunehmen, sollten Hospitationen, fachkundige Anleitungen und gemeinsame Übungen der Umsetzung vorausgehen. Die Arbeitszeit des Therapeuten wäre so zu planen, dass er einerseits während des Unterrichts beraten und unterstützen sowie andererseits Einzeltherapien durchführen kann. Unterrichtsbesuche therapeutischer Mitarbeiter könnten beispielsweise hilfreich sein, um bei bewegungsgestörten Kindern Sitzhaltung, eventuell auch Einsatz bzw. Anpassung von Hilfsmitteln vor Ort zu besprechen. Gleichzeitig kann der Therapeut den Schüler im Klassenverband beobachten, Einblick in Unterrichtsinhalte und Lernstand des Kindes erhalten, um diese Aspekte schließlich bei seiner Arbeit zu berücksichtigen. Auch wäre die gelegentliche Teilnahme des Lehrers an einer Behandlungsstunde wünschenswert. Therapie-immanenter Unterricht bzw. unterrichtsimmanente Therapie³ sollten – ebenso wie

³ Vom Verfasser gebildeter Begriff, der für den Einbezug unterrichtlicher Inhalte bzw. erzieherischer Maßnahmen in die Therapie stehen könnte.

regelmäßige interdisziplinäre Konferenzen oder Teamgespräche – einen festen Bestandteil der Arbeitszeit bilden.

Beruflicher Status

Kein Mitarbeiter des Teams kann – weder von seiner Ausbildung noch beruflichen Erfahrung her – für sich die Kenntnis sämtlicher Aspekte der Bildung, Erziehung und Behandlung beanspruchen. Um Teamarbeit positiv zu beeinflussen und voneinander lernen zu können, dürfen die berufsspezifischen Grenzen nicht zu sehr unterstrichen werden. Eine Bewältigung von Hierarchie- und Statusproblemen ist nur dann möglich, wenn alle Mitglieder die Multiprofessionalität des Teams als notwendig und gewinnbringend erachten.

Teamgröße

Um unmittelbaren Austausch sicherzustellen, empfiehlt sich ein klassenbezogenes Team (Klassenlehrer, Erzieher/ Sonderpädagogische Fachkraft, Therapeut und Mitarbeiter der Pflege), welches sich in dieser Konstellation wöchentlich trifft. Ausreichend Personal müsste vorhanden sein, um im geforderten Umfang therapeutische Maßnahmen in den Unterricht integrieren zu können.

Räumliche Gegebenheiten

Das Klassenzimmer sollte verschiedene Aktivitätsbereiche bieten, beispielsweise für die adäquate Lagerung eines Schülers oder für Fortbewegungsmaßnahmen. Wichtig ist, dass der Schüler selbst die Zweckmäßigkeit einer therapeutischen Übung erfährt. Wenn Therapeuten mit dem Kind in seiner gewohnten Umwelt arbeiten, erleichtert dies den Transfer von der Übungssituation in den Alltag, sodass sich sowohl die Effizienz des Unterrichts als auch der Therapie steigern ließe.

Mehrarbeit

Interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert besonderes Engagement für organisatorische und inhaltliche Absprachen sowie ein hohes Maß an Planungsaktivität. Der damit einhergehende Mehraufwand hindert viele Fachkräfte daran, sich mit der anderen Profession auseinander zu setzen. Langfristig gesehen zahlt er sich jedoch aus – nicht nur für den Schüler.

Schulkonzept

Orientierungshilfen für die Umsetzung interdisziplinärer Zusammenarbeit existieren nur in Ansätzen. Infolge der Untersuchungsergebnisse erscheinen gewisse Vorgaben und Verpflichtungen jedoch wichtig. Jede Schule sollte über ein entsprechendes organisatorisches Konzept verfügen, welches wesentliche Eckpunkte festlegt. Denkbar wäre eine Verankerung konzeptioneller Überlegungen im Schulprofil.

Interdisziplinäre Arbeitsgruppen: Grundlegende Bedingungen für eine ganzheitliche Förderung bilden klare Aufgaben- und Zieldefinitionen sowie Abstimmungen hinsichtlich des geplanten Verlaufs der Fördermaßnahmen. Beobachtungen müssen zusammengetragen und verglichen werden. Transparente Unterrichts- und Therapiedokumentationen können den Informationsreichtum über einen Schüler erhöhen.

Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen: Pädagogische Mitarbeiter werden über theoretische Hintergründe therapeutischer Behandlungsverfahren informiert und erhalten Anregungen für den Unterricht. Denkbar wären Kurse mit Praxisbeispielen zu Themen wie entwicklungsfördernde Lagerungs-, Sitz- und Fortbewegungsmöglichkeiten oder Maßnahmen zur eigenen körperlichen Entlastung. Therapeuten setzen sich mit dem Bildungsauftrag der Schule, Fä-

chern, Lernbereichen und deren inhaltlichen Anforderungen auseinander.

Beratung und Supervision: Systemisch-konstruktivistische Beratung kann einen wesentlichen Beitrag zu dauerhafter erfolgreicher Zusammenarbeit leisten. Meinungsverschiedenheiten oder Beziehungsprobleme werden akzeptiert und thematisiert.

Administration

Im Prozess des sich Kennenlernens und der Suche nach Formen der Zusammenarbeit sollten Schulleitung und -verwaltung die erforderliche Unterstützung (in Form von materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen) bieten. Der Gedanke muss in Schul- und Bildungsgesetzgebung, Konzeptionen öffentlicher Institutionen und Ausbildungsgängen Ausdruck finden.

Literatur

- ANTOR, Georg: Hamburger Integrationsklassen: Ein Schulversuch zwischen System und Lebenswelt. In: WOCKEN, Hans; ANTOR, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Solms-Oberbiel: Jarick, 1987, S. 91-115.
- ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003.
- BERGEEST, Harry: Körperbehindertenpädagogik. Prävention-Integration-Rehabilitation/ hrsg. von BERGEEST, Harry; BUNDSCHUH, Konrad; HEIMLICH, Ulrich; MUTZECK, Wolfgang; THEUNISSEN, Georg. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2002.
- FRÖHLICH, Andreas: Basale Stimulation. Das Konzept. 3. Auflage. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 2001.
- HAEBERLIN, Urs; JENNY-FUCHS, Elisabeth; MOSER OPITZ, Elisabeth: Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. 13. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt, 1992.

- HEDDERICH, Ingeborg: Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Berlin: Edition Marhold, 1997.
- HEDDERICH, Ingeborg; DEHLINGER, Elisabeth: Bewegung und Lagerung im Unterricht mit schwerstbehinderten Kindern. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1998.
- HEDDERICH, Ingeborg: Einführung in die Körperbehindertenpädagogik. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2006
- HEGNER, Susanne: Pädagogik und Therapie für Schüler mit Körperbehinderung. Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Professionen im Sinne einer ganzheitlichen Förderung. Wissenschaftliche Arbeit im Fach Körperbehindertenpädagogik an der Universität Leipzig (unveröffentlicht), 2008.
- JANK, Werner; MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1994.
- JANSEN, Gerd W.: Integration therapeutischer Maßnahmen in ein pädagogisches Konzept. In: HAUPT, Ursula; JANSEN, Gerd W. (Hrsg.): Pädagogik der Körperbehinderten. Serie: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 8. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1983, S. 357-366.
- KOESLING, Connie: Rückenschule. In: SCHEEPERS, Clara; STEDING-ALBRECHT, Ute; JEHN, Peter (Hrsg.): Ergotherapie. Vom Behandeln zum Handeln. Lehrbuch für die theoretische und praktische Ausbildung. Stuttgart: Thieme, 1999, S. 173-179.
- KRIPPENDORFF, Klaus: Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills, London: Sage, 1980.
- LISCH, Ralf; KRIZ, Jürgen: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek: Rowohlt, 1978.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995.
- PSCHYREMBEL, Willibald: Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. 258., neu bearb. Auflage. Berlin: de Gruyter, 1998.
- RISCHMÜLLER, Anne; SOWA, Martin: Pädagogik und Therapie an der Schule für Körperbehinderte/ Geistigbehinderte. Gemeinsamkeiten und differenzierte Schwerpunktsetzung. In: SOWA, Martin; RISCHMÜLLER, Anne (Hrsg.): Schule in Bewegung. Dortmund: verlag modernes lernen, 1996, S. 47-65.
- RITSERT, Jürgen: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt: Athenäum, 1972.
- SCHUMACHER, Johannes: Gemeinsam statt einsam. Teamarbeit in der Schule für Körperbehinderte. In: FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK, LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN E.V. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik: Praxis und Perspektiven. 1. Auflage. Gladbeck, 2003, S. 194-208.

SCHWEINS, Heinrich: Pädagogen und Therapeuten in der schulischen Förderung – unterschiedliche Berufe im Dienste einer gemeinsamen Aufgabe. In: SOWA, Martin; RISCHMÜLLER, Anne (Hrsg.): Schule in Bewegung. Dortmund: verlag modernes lernen, 1996, S. 15-45.

SPECK, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. 4. Auflage. München und Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1998.

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hrsg.): Duden – Fremdwörterbuch. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag, 1990.

WOCKEN, Hans: Integrationsklassen in Hamburg. In: WOCKEN, Hans; ANTOR, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Solms-Oberbiel: Jarick, 1987, S. 65-89.

Über die Autorinnen:

Prof. Dr. Ingeborg Hedderich

Inhaberin des Lehrstuhls für Körperbehindertenpädagogik, Leiterin des Institutes für Förderpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

Susanne Hegner

Ergoherapeutin und Studentin der Förderpädagogik an der Universität Leipzig

Kontakt:

Prof. Dr. Ingeborg Hedderich
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Förderpädagogik
Lehrstuhl Körperbehindertenpädagogik
Marschnerstr. 29
04109 Leipzig
hedderi@rz.uni-leipzig.de

Zu zitieren als:

HEDDERICH, Ingeborg; HEGNER, Susanne: Multiprofessionalität in der Körperbehindertenpädagogik – Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung. In: Heilpädagogik online 01/09, 25-49.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf,
Stand: 01.01.2009

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Pierre Walther

Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe - Ergebnisse einer Lehrerbefragung

Die vorliegende Studie hat das Ziel eine Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe abzubilden. Anhand von TRF-Werten von 199 Schüler/innen soll eine Annäherung an die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten an diesen Schulen erreicht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler/innen der Förderschule für Lernhilfe hoch belastet sind, allerdings weniger von einem typischen Störungsbild gesprochen werden kann. Die Ergebnisse werden diskutiert.

***Schlüsselwörter:* Förderschulen, Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, Schule für Lernhilfe, Teachers Report Form**

The following article describes a study that aims to identify the prevalence of behavioral disorders on German schools for students with learning disabilities. 199 students were tested using the TRF. Results show that these students had high scores on behavioural disorders whereas a typical disorder couldn't be found. Results are being discussed.

***Keywords:* Special needs education, behavioral disorders, Teachers Report Form, learning disabilities**

Einleitung

Die vorliegende Untersuchung hatte das Ziel, das Aufkommen von Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe aus Lehrersicht zu erheben. Dieser besondere Fokus erklärt sich dadurch, dass hohe Komorbiditätsraten zwischen Lern- und Verhaltensproblemen bekannt sind und somit die Spezifizierung der am häufigsten auftretenden Störungsbilder an Förderschulen für Lernhilfe für die Professionalisierung der Lehrerausbildung von Bedeutung ist. Bestehende Prävalenzuntersuchungen (bspw. GRIETENS & GHESQUIÉRE (2002), MAND (2004), MYSCHKER (1980 in MYSCHKER

2002)) weisen dieser Population ein erhöhtes Maß an Verhaltensproblemen nach. Genannte Untersuchungen sind allerdings entweder nicht in Deutschland durchgeführt worden, durch eine Vorselektion der Stichprobe für eine Prävalenzuntersuchung nicht ausreichend oder schlichtweg zu alt, um das Aufkommen von Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe abzubilden.

Eine erhöhte Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten ist zu vermuten, da Schüler/innen von Förderschulen in ihrem Lebenslauf in erhöhtem Maße Frustrationserlebnissen ausgesetzt wurden, worunter die Ich-Stabilität des/der Einzelnen stark leiden kann. Bereits der Wechsel von der Regelschule zur Lernhilfeschule ist für den/die Schüler/in als ein kritisches Lebensereignis anzusehen. Dieser Wechsel führt in der Regel zu einem Verlust bzw. einer Verschlechterung der Peer-Beziehungen, da sie das gewohnte Umfeld der Regelschule verlassen müssen. Zusätzlich stellt die Belastung des Schulversagens in einer leistungsorientierten Gesellschaft einen erheblichen Risikofaktor für die Psyche bzw. das Selbstwertgefühl der Schüler/innen dar.

Hinzu kommt, dass Schüler/innen der Schule für Lernhilfe zum größten Teil aus *„unteren sozialen Schichten kommen und wegen ungünstiger Sozialisationsbedingung (geringes Einkommen, Wohnraumnot, autoritär-aggressive und punitive Erziehungseinstellung) auch häufig schwererziehbar sind“* (MYSCHKER 2002). Die Auswirkungen der permanenten Frustration durch die unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen in der Regelschule (vor dem Wechsel zur Lernhilfeschule) auf das Selbstwertgefühl des Einzelnen sind in ihrem Ausmaß nur zu erahnen. Nicht ohne Grund teilen Lehrkräfte dieser Schulen mit, dass es unentbehrlich ist, diesen Schüler/innen ihre Stärken aufzuzeigen und an diesen mit der Förderung anzuset-

zen. Die Erfahrung, überhaupt Stärken zu haben, wurde von einer Vielzahl dieser Schüler/innen nie gemacht.

Lernschwierigkeiten in Kombination mit Verhaltensauffälligkeiten sind nicht erst durch das jüngste mediale Interesse Gegenstand der Pädagogik. Bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wies RUTTER in seinen „Isle of Wight – Studien“ einen Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten, psychiatrischen Störungen und speziellen Lernproblemen nach (RUTTER 1977). Auch neuere Studien belegen eine Beziehung zwischen Lernschwierigkeiten und dissozialem Verhalten sowie Delinquenz.

An dieser Stelle seien beispielsweise GRIETENS & GHESQUIÉRE genannt, welche die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten von 318 sechs- bis zwölfjährigen Schüler/innen der „Schule für Kinder mit Lernschwierigkeiten“ in Flandern mit Hilfe der Teachers-Report-Form (TRF) und der Child-Behavior-Checklist (CBCL) erhoben. Sie verglichen die Ergebnisse mit denen von Kindern einer Grundschule und wiesen den Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten ein erhöhtes Maß an Verhaltensauffälligkeiten gegenüber der Vergleichsgruppe nach; sowohl aus Eltern- als auch aus Lehrersicht. Die häufigsten Störungen waren aus Lehrersicht soziale Probleme sowie Angst/Depression und aus Elternsicht Aufmerksamkeitsstörungen (vgl. GRIETENS & GHESQUIÉRE 2002). Sie ziehen aus ihrer Untersuchung den Schluss, dass *„Kinder mit Lernproblemen an Sonderschulen von einer großen Breite problematischer Verhaltensformen, von schweren internalisierenden bis schweren externalisierenden Problemen, betroffen“* sind (GRIETENS & GHESQUIÉRE 2002).

Ebenfalls mit Hilfe der TRF und der CBCL hat Johannes MAND 2004 deutsche Schüler/innen aus drei Städten untersucht. Er kam – ähn-

lich wie Hans GRIETENS – zu dem Ergebnis, dass die Schüler/innen der Schule für Lernhilfe starke Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Nach seiner Aussage liege bei 29 Prozent der Schüler/innen (aus Sicht der Lehrkräfte) auch dann sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wenn keine Lernprobleme bestehen würden. Der mittlere T-Wert in der Gesamtauffälligkeit liegt in seiner Untersuchung bei beachtlichen 71,97 (MAND 2004). Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass sich der Gesamtscore lediglich auf die 29 Prozent der Schüler/innen bezieht, die zuvor als auffällig beschrieben wurden. Der Gesamtscore muss daher anders bewertet werden, als der dieser Untersuchung.

Norbert MYSCHKER führte 1980 eine Untersuchung an 1031 Schüler/innen Hamburger Lernhilfesschulen durch. Er verweist auf das Aufkommen von Verhaltensstörungen bei 46% der Stichprobe. Bei Jungen waren vornehmlich die Symptome *„Affektlabilität, geringe Frustrationstoleranz, geringe Selbstkontrolle, Aggressivität, Reizbarkeit und motorische Unruhe“* zu verzeichnen. Bei Mädchen hingegen *„geringe Frustrationstoleranz, Affektlabilität, Ängstlichkeit, Stimmungsschwankungen, Reizbarkeit und Antriebshemmung“* (MYSCHKER 2002).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von Schüler/innen an Förderschulen für Lernhilfe ein erhöhtes Aufkommen von Verhaltensproblemen bekannt ist, wenngleich aktuelle Prävalenzen ausstehen.

Methodik

Zur Erhebung der Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bearbeiteten die Lehrkräfte Teachers – Report – Form – Fragebögen (TRF) (DÖPFNER et al. 1994) von 199 Schüler/innen. Die teilnehmenden

sieben Schulen wurden zufällig ausgewählt und befinden sich in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Die TRF-Fragebögen wurden anschließend gemäß den Auswertungsrichtlinien ausgewertet. Bei der TRF handelt es sich um einen Lehrerfragebogen der zur Gruppe der Verfahren der Child – Behavior - Checklist (CBCL) gehört. Anhand von 120 Items, welche von der Lehrkraft auf einer dreistufigen Skala beantwortet werden müssen, werden acht Syndromskalen und drei Breitbandskalen (internalisierende & externalisierende Störungen, Gesamtauffälligkeit) gebildet. Die Syndromskalen reichen von internalisierenden (Sozialer Rückzug, Körperliche Probleme, Angst/Depressivität) über gemischte (Soziale Probleme, Schizoidität/Zwanghaftigkeit, Aufmerksamkeitsprobleme) bis zu externalisierenden Störungen (Aggressivität, Delinquenz). Ein Nachteil der Verwendung der TRF ist, dass sich die erhobenen Daten auf die Auskünfte der Lehrkräfte beschränken. Um die Repräsentativität zukünftiger Untersuchungen zu erhöhen und weniger settingspezifisch zu erheben könnten zusätzlich die CBCL und/oder der Youth – Self – Report (YSR) verwendet werden.

Die Verteilung nach Geschlecht ist in dieser Untersuchung annähernd repräsentativ. In der Stichprobe herrscht zwar nur ein leichtes Übergewicht an Jungen (56,28 %), während der Anteil dieser an der Förderschule für Lernhilfe in Hessen 2006 rund 60 Prozent ausmachten, jedoch ist der Unterschied vernachlässigbar (Hessisches Statistisches Landesamt 2008). Erwartbar war dies dadurch, dass eine Totalerhebung der Klassen durchgeführt wurde und somit keine Selektion innerhalb eines Jahrgangs vorliegt. Die Inspektion der Daten zeigt weiterhin, dass die Schüler/innen im Alter von 15 und 16 Jahren bei dieser Untersuchung überrepräsentiert sind. Es liegt demnach hinsichtlich des Alters eine rechtslastige Verteilung

vor. Trotz der Einschränkungen ist die Stichprobe groß genug zur Überprüfung von Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen.

Ergebnisse

N = 199	Internalisierende Störungen	Externalisierende Störungen	Gesamtauffälligkeit	Breitbandskalen Insgesamt
Auffällig	30,65	36,18	42,21	55,28
Grenzbereich	27,14	16,08	21,61	19,6

Tabelle 1: Prävalenzen von Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Breitbandskalen. Fehlende Wert zu 100 % = Unauffällige Schüler/innen.

Gemäß TRF ist „auffällig“ als mindestens einer der T-Werte der Skalen I-VIII über 70 oder mindestens einer der T-Werte der Skalen „internalisierende Störungen“, „externalisierende Störungen“ und „Gesamtauffälligkeit“ über 63 definiert. Nach dieser Definition liegen nahezu zwei Drittel der Schüler/innen im Bereich der klinischen Auffälligkeit (64 %). Hierbei handelt es sich um einen alarmierenden Wert, da nicht-klinische Stichproben deutlich geringere Werte aufweisen. Beispielsweise kommen GÖTZE & JULIUS in ihrer Untersuchung einer Grundschule der Uckermark auf 15,3 Prozent auffällige Kinder in den dritten Klassen und 14,1 Prozent auffällige Kinder in den sechsten Klassen (JULIUS & GÖTZE 2001). REMSCHMIDT & WALTER sprechen in ihrer Untersuchung von einer Prävalenz von 12,7 Prozent (Kinder zwischen sechs und 17 Jahren) (REMSCHMIDT & WALTER 1990). Da die Bestimmung dieser Prävalenz aber immer auch von der Definition von Verhaltensstörung sowie dem verwendeten Messinstrument abhängt, ist die Erhebungsmethode bei Vergleichen zu berücksichtigen. Im Fall der Ergebnisse von JULIUS & GÖTZE (2001) sind die Daten aufgrund des gleichen Messinstrumentes vergleichbar.

In der Häufigkeitsverteilung ist die unzureichende Reliabilität der Skala V (Schizoid/Zwanghaft) nicht berücksichtigt. Unter Aus-

schluss dieser Skala verändert sich der Prozentsatz auffälliger Schüler/innen aber lediglich leicht nach unten, da diejenigen Schüler/innen, die innerhalb dieser Skala als auffällig eingeschätzt wurden in der Regel in weiteren Skalen Auffälligkeiten zeigen. Folgerichtig ist zu festzustellen, dass Skala V aufgrund der Mehrfachbelastung keinen großen Einfluss auf die allgemeine Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten hat.

Skala	Auffällig	Im Grenzbereich
I Sozialer Rückzug	7%	4,5%
II Körperliche Beschwerden	7,5%	4%
III Angst / Depressivität	7%	11,6%
IV Soziale Probleme	10,6%	13,1%
V Schizoid / Zwanghaft	9,5%	3,5%
VI Aufmerksamkeitsstörung	0,5%	5%
VII Delinquentes/Dissoziales Verhalten	11,1%	10,1%
VIII Aggressives Verhalten	11,6%	10,1%

Tabelle 2: Prävalenzen von Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Syndromskalen (N = 199). Fehlende Wert zu 100 % = Unauffällige Schüler/innen.

Es wird deutlich, dass die meisten Auffälligkeiten im Bereich der Gesamtauffälligkeit zu finden sind (vgl. Tabelle 1). In den Syndromskalen fallen die Punkte „Soziale Probleme (IV)“, „delinquentes Verhalten (VII)“ und „Aggressivität (VIII)“ mit einer Vielzahl von Schüler/innen auf. Die Bandbreite an Störungsbildern ist zudem recht umfassend.

Überraschend ist, dass lediglich ein/e Schüler/in in der Skala der Aufmerksamkeitsstörung (VI) im Bereich der Auffälligkeit liegt, obwohl man bei Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernhilfe durchaus eine höhere Anzahl hätte vermuten können. Allerdings zeichnet sich hier eine Parallele zur Studie von GRIETENS & GHESQUIÉRE (2002) ab. Im Lehrerfragebogen (TRF) zeigten die Proban-

den mit einer Differenz von 31,1% (bei den männlichen Probanden) deutlich geringere Werte als im verwendeten Elternfragebogen (CBCL). Aufmerksamkeitsstörungen werden von Eltern anscheinend anders wahrgenommen als von Lehrkräften.

Die Daten machen deutlich, dass sich hinsichtlich der Syndromskalen (Tabelle 2) nur bedingt Aussagen über charakteristische Störungen bei Schüler/innen der Schule für Lernhilfe machen lassen, da selbst der höchste Wert („Aggression“) lediglich 11,6 Prozent der Schüler/innen betrifft.

Hinsichtlich der „Breitbandskalen“ (Tabelle 1) ergibt sich ein anderes Bild. Nahezu jede/r dritte Schüler/in ist im Bereich der internalisierenden Störungen als „klinisch auffällig“ einzuschätzen, im Bereich der „externalisierenden Störungen“ und in der „Gesamtauffälligkeit“ mehr als jede/r dritte Schüler/in.

Die Quantität der Auffälligkeiten liefert zwar Aussagen zur Häufigkeit der Störungen, jedoch nicht über deren Niveau. Die maximalen T-Werte der Schüler/innen reichen von 70 (Aufmerksamkeitsstörungen) bis hin zu 100 (Delinquentes Verhalten). Die extremen Werte in der Skala „delinquentes Verhalten (VII)“ (100) und den Skalen „Aggressivität (VIII)“ sowie „Sozialer Rückzug (I)“ mit T-Werten von 93 zeigen, dass die Ausprägungen der Störungen bei einem Teil der Schüler/innen hin zu massiven Verhaltensauffälligkeiten reichen, die bereits weit im Bereich der klinischen Auffälligkeit liegen.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass Schüler/innen der Förderschule für Lernhilfe aus Sicht der Lehrkräfte ein breites Spektrum hinsichtlich der Art und Ausprägung von emotionalen und Verhaltensstörungen aufweisen.

Vergleicht man die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen hinsichtlich des Alters (Tabelle 3) wird deutlich, dass die Werte der Skala VII (Aggression) mit zunehmendem Alter steigen. Die Abweichungen sind zwar hoch signifikant ($<.01$), allerdings ist der Trend nicht erheblich. Innerhalb der restlichen Skalen ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.

Verhaltensauffälligkeiten nach Alter	Korrelation nach Pearson
I Sozialer Rückzug	.114
II Körperliche Beschwerden	-.004
III Angst / Depressivität	.119
IV Soziale Probleme	.134
V Schizoid / Zwanghaft	.066
VI Aufmerksamkeitsstörung	.068
VII Delinquentes/Dissoziales Verhalten	.191*
VIII Aggressives Verhalten	.070
Internalisierende Störungen	.109
Externalisierende Störungen	.103
Gesamtauffälligkeit	.139

Tabelle 3: Vergleich nach Alter (N = 199). Korrelation nach Pearson, hoch signifikante Korrelationen ($<.01$) sind fett gedruckt und mit * gekennzeichnet.

Im Geschlechtervergleich sind die Differenzen deutlicher (vgl. Tabelle 4). Es bestehen in vier Syndromskalen und in allen Breitbandskalen signifikante Unterschiede. Im Bereich Angst/Depression (Skala III) und in den internalisierenden Störungen zeigen die Mädchen signifikant höhere Werte als die Jungen ($<.05$). In den Skalen VI (Aufmerksamkeit), VII (Delinquenz) und VIII (Aggression) sowie den externalisierenden Störungen und der Gesamtauffälligkeit stellen sich die Jungen als auffälliger dar ($<.01$). Bei den deutlich erhöhten Werten der Skala der externalisierenden Störungen ist anzumerken, dass diese sich aus den Werten der Skalen Aggression und Delinquenz ergeben und dadurch erwartbar sind.

Verhaltensauffälligkeiten nach Geschlecht	Korrelation nach Pearson
I Sozialer Rückzug	-.124
II Körperliche Beschwerden	-.101
III Angst / Depressivität	-.150
IV Soziale Probleme	.037
V Schizoid / Zwanghaft	.036
VI Aufmerksamkeitsstörung	.271*
VII Delinquentes/Dissoziales Verhalten	.195*
VIII Aggressives Verhalten	.315*
Internalisierende Störungen	-.171
Externalisierende Störungen	.304*
Gesamtauffälligkeit	.191*

Tabelle 4: Vergleich nach Geschlecht (N=199). Korrelation nach Pearson, signifikante Korrelationen (<.05) sind fett gedruckt, hoch signifikante (<.01) mit * gekennzeichnet. Positive Werte stehen für höhere Werte der männlichen Probanden.

Diskussion

Die Datenbasis, insbesondere das signifikant stärkere Aufkommen von externalisierenden Störungen der 12-18-jährigen Schüler/innen, spricht dafür, dass die Förderung von Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten an der Förderschule für Lernhilfe mehr gewichtet werden muss. Schüler/innen der Förderschule für Lernhilfe sind von einer Vielzahl von Verhaltensauffälligkeiten betroffen, welche von schweren internalisierenden bis hin zu schweren externalisierenden Störungen reichen. Ist die Förderschule für Lernhilfe gleichzusetzen mit der Förderschule für Erziehungshilfe? Ich denke, dass man eine solche Frage nur durch einen direkten Vergleich der beiden Schulformen beantworten kann. Einen Trend kann man zumindest mit einem Vergleich der Daten von JULIUS (2001) an einer Förderschule für Erziehungshilfe und den hier veröffentlichten Daten erkennen. Der Unterschied zwischen den beiden Schulformen erscheint dann – zumindest bezogen auf die externalisierenden Störungen – erheblich. Trotzdem sind die hier vorgestellten Ergebnisse alarmierend, da diese zeigen, dass eine Vielzahl von Schüler/innen an Förderschulen für Lernhilfe mit Verhaltensproble-

men zu kämpfen haben und eine frühe Intervention daher notwendig ist. Unter der Einschränkung, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Querschnittsuntersuchung handelt ist festzustellen, dass Verhaltensprobleme auch an Förderschulen für Lernhilfe mit steigendem Alter zunehmen. Bei geringeren Klassengrößen und einer daraus resultierenden individuelleren Förderung in Förderschulen gegenüber der Regelschule sollte man davon ausgehen können, dass Schüler/innen auch in ihrer emotionalen Entwicklung deutliche Verbesserungen zeigen – die Daten sprechen allerdings eher dagegen.

Man sollte die Ergebnisse des Altersvergleichs allerdings nicht überbewerten, da es sich zum einen – wie bereits erwähnt – um eine Querschnittsuntersuchung handelt und zum anderen lediglich der Bereich des delinquenten Verhaltens betroffen ist. Dies wiederum ist zu erwarten, da *„Belastungsreaktionen und Anpassungsstörungen [...] bei Intelligenzminderung mit zunehmendem Alter steigende Prävalenzraten“* zeigen, *„weil die Unterstützung bei der Verarbeitung belastender Lebensereignisse beziehungsweise der Anpassung an langfristige Veränderungen abnimmt.“* (PETERMANN 2002)

Der Vergleich der Verhaltensauffälligkeiten nach Geschlecht stützt die Ergebnisse der Untersuchung dadurch, dass andere Untersuchungen ähnliche Ergebnisse aufweisen. MYSCHKER (2002) weist beispielsweise darauf hin, dass *„der Anteil der als verhaltensgestört bezeichneten Jungen [...] um das 2,2fache höher als derjenige der Mädchen“* war. Die Mädchen in der vorliegenden Untersuchung zeigen lediglich in der Skala Angst/Depression und den internalisierenden Störungen höhere Werte als die Jungen. Hierbei ist anzumerken, dass im Kindesalter das Aufkommen internalisierender Störungen bei Jungen und Mädchen nahezu gleich ist, in der Adoleszenz Mädchen aber etwa doppelt so oft betroffen sind (KESSLER et al.

1993). Die rechtslastige Verteilung dieser Untersuchung hinsichtlich des Alters begünstigt daher eine Dominanz der Mädchen innerhalb dieser Skala. Reduziert man die Stichprobe auf das Kindesalter, verschwindet der Unterschied zusehends. Es ist aus den Ergebnissen daher nicht abzuleiten, dass es besonders typisch für Mädchen an Förderschulen für Lernhilfe ist internalisierende Störungen zu entwickeln. Im Vergleich mit den Daten von JULIUS (2001) an Regelschulen ist aber zu erkennen, dass internalisierende Störungen bei Schüler/innen der Förderschule für Lernhilfe häufiger auftreten; unabhängig von Geschlecht.

Als Parallele zu MYSCHKERS Untersuchung stellt sich zusätzlich die insgesamt deutlich erhöhte Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten dar. Auch PETERMANNs (1993) umfangreiche Schulvergleichsstudie zeigt, dass aus Lehrersicht in etwa 70% der Fälle Lern- und Verhaltensprobleme bei den Schüler/innen gemeinsam auftreten. Zusätzlich spricht das erhöhte Maß an Verhaltensauffälligkeiten der zwölf- bis 18-Jährigen gegenüber den jüngeren Kindern für die Stichprobe (vgl. PETERMANN 2002).

Die erheblichen Abweichungen zu der Untersuchung von Johannes MAND liegen aller Wahrscheinlichkeit nach in der Vorselektion der Stichprobe von MAND (2004) (nur die als auffällig eingeschätzten Schüler/innen) begründet. Durch die Vorselektion ist es wahrscheinlich, dass ein erhöhter Anteil an Schüler/innen mit externalisierenden Problemen in die Studie gelangt ist, was zu erhöhten Werten im Bereich dieser Störungsbilder führt.

Hinsichtlich der Gründe für das erhöhte Aufkommen internalisierender Störungen in dieser Untersuchung lassen sich nur Vermutungen äußern. RUTTER (1977) wies – wie bereits erwähnt – einen Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Lernstörungen nach.

Die erhöhten Werte in den Skalen I und IV („Sozialer Rückzug“ und „Soziale Probleme“) ließen sich demnach auf diesem Wege erklären bzw. werden durch diverse Studien gestützt. MEADAN & HALLE (2004) schreiben hierzu, *„many students with LD“ (learning disabilities) „have been found to be more socially isolated and less accepted by their peers compared to students without disabilities“* (MEADAN & HALLE 2004). Die Autoren führen allerdings die sozialen Probleme beziehungsweise Defizite auf den geringen sozialen Status einer Gruppe von Lernhilfeschüler/innen zurück. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Lernbehinderten mit hohem sozialen Status sich von der Vergleichsgruppe in *„(1) their sensitivity to cues in the environment, (2) their interpretation of social situations related to their own experience, and (3) their reported levels of self-control“* und in *„their description of friendship relations“* unterscheiden. Die Metaanalyse von Kavale und Forness bestätigen, dass bei etwa 75% der Schüler/innen auch mangelnde soziale Kompetenzen bzw. Verhaltensschwierigkeiten zu finden sind (KAVALE & FORNESS 1996). GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA weisen darauf hin, dass bei Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten sowohl die soziale Akzeptanz in der Gruppe, als auch die Bildung von individuellen Freundschaften zu anderen Kindern gefährdet sind. Sie wiesen schwachen Schüler/innen *„geringere Motivation, etwas für die Klasse zu tun“* nach und sahen hier eine der Ursachen für die Ergebnisse ihrer Studie, die einen *„relativ großen [...] Zusammenhang zwischen der sozialen Akzeptanz bei Gleichaltrigen und Schulleistungsproblemen“* nachwies (GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA 2001). Zusätzlich wird *„durch den sozialen Rückzug auch die sozialen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten der schwachen Schüler reduziert“* (GASTEIGER-KLICPERA et al. 2006) was die Kinder und Jugendlichen in einer Spirale enden lässt. Sie nehmen an, dass *„die schwachen Schüler nicht so sehr wegen ihres aggressiven Verhaltens ab-*

gelehnt werden, sondern wegen ihres geringeren Engagements in der Gruppe der Gleichaltrigen und dem geringeren prosozialen Verhalten.“ (GASTEIGER-KLICPERA et al. 2006)

Die erhöhten Werte im Bereich der Skala „Angst/Depression“ und „Sozialer Rückzug“ lassen sich auf verschiedene Weise erklären. Erstens bestehen hohe Komorbiditätsraten zwischen diesen Störungsbildern (DÖPFNER et al. 2000) und zusätzlich ist sozialer Rückzug als ein Symptom von depressiven Störungen zu verstehen. Bei erhöhten Werten der einen Skala sind daher erhöhte Werte in der anderen Skala zu erwarten. Zweitens ist in Bezug zur Schule für Lernhilfe anzumerken, dass Angst stark mit Lernleistung korreliert (MYSCHKER 2002) sodass die erhöhten Werte in dieser Skala nicht unbedingt überraschend sind. Auch aus englischsprachigen Untersuchungen ist ein Zusammenhang zwischen Schulleistungen und *„high levels of depression and anxiety“* (AL-YAGON & MIKULINCE 2004) bekannt.

Die erhöhten Werte in der Skala körperliche Beschwerden erklären sich zum einen durch den Zusammenhang einiger somatischer Symptome und psychischen Störungen - ROTH (2000) weist beispielsweise auf die Kovarianz zwischen internalisierenden Störungen und körperlichen Beschwerden hin sowie LAUKKANEN et al. (2002) bei depressiven Jugendlichen *„a poorer level of self-rated health and physical fitness“* feststellten. Zum anderen ist diese Prävalenz aber auch durch die Lernbehinderung selbst zu erklären. Hier können CRATTY et al. (1991) beispielsweise auf einen Zusammenhang zwischen motorischen Fähigkeiten und schulischen Leistungen verweisen, HARMGARTH (1997) stellt bei Vielleser/innen ein erhöhtes Maß an außerschulischen Aktivitäten und Sport fest.

Ein Grund hierfür kann beispielsweise auch die sozialen Beeinträchtigungen der Schüler/innen sein, da zumindest Vereinssport eine gewisse Integrität, Frustrationstoleranz und Kommunikationsfähigkeit erfordert. Weitere Gründe können zum einen die insgesamt geringe Leistungsmotivation in der Schule sein, die sich auf andere Settings auswirkt. Denkbar ist ebenso, dass die Frustrationserlebnisse ein negatives Selbstkonzept begünstigen, was zu einer Aktivitätshemmung der Kinder und Jugendlichen führen kann, wie beispielsweise auch unsichere Bindungsmuster zu Ungunsten der Exploration (SCHLEIFFER 2002).

Die Ergebnisse der vorliegenden und die bestehender Untersuchungen zeigen eindeutig auf, dass Verhaltensauffälligkeiten zum Alltag einer jeden Lehrkraft an Förderschulen für Lernhilfe gehören und zwar in umfangreicher Art und Ausprägung. Nach RICKING *„zeigt sich somit der Bedarf an pädagogisch-didaktischen Förderkonzepten, die mittels eines breiten Ansatzes der Komplexität der Anforderungen im „Overlap“ Rechnung tragen und durch engere Kooperation in den sonderpädagogischen Bereichen Lern- und Erziehungshilfe vorangebracht werden können.“* (RICKING 2006) Die strikte Trennung der Teildisziplinen ist angesichts des Overlaps nicht nachvollziehbar. Vielmehr ist es notwendig, wie auch den KMK-Empfehlungen zu entnehmen ist, eine gemeinsame Basis zu finden bzw. zu entwickeln und diese in erster und zweiter Ausbildungsphase zu vertreten, damit Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensproblemen zukünftig gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse fern einer Schwerpunktsetzung gefördert werden können.

Angesichts des erhöhten Aufkommens internalisierender Störungen ist es außerdem indiziert die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte hinsichtlich der Identifizierung von internalisierenden Störun-

gen zu fördern sowie Prä- und Interventionsprogramme in den schulischen Alltag zu integrieren. Wie auch schon in der Bremer Jugendstudie festgestellt wurde leiden vielmehr Schüler/innen an depressiven Störungen wie behandelt werde - ein Zustand, den es sich Schule, insbesondere aufgrund transgenerationaler Stabilität, nicht leisten kann zu ignorieren.

Literatur

- AL-YAGON, M. & MIKULINCE, M. (2004): Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. In: Learning Disabilities Research & Practice. (1), 12-19
- CRATTY, B. J. & MIYAHARA, M. & de OLIVEIRA, I. J. (1991): Wahrnehmungs- und motorische Fähigkeiten von lernbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Motorik. (4), 173-184
- DONAHUE, M. L. & PEARL, R. (2003): Studying social development and learning disabilities is not for the faint-hearted: Comments on the Risk/Resilience Framework. In: Learning Disability Research & Practice. (2), 90-93
- DÖPFNER, M. & BERNER, W. & LEHMKUHL, G. (1994): Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Köln
- DÖPFNER, M. & LEHMKUHL, G. & PLÜCK, J. (2000): Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse der PAK-KID-Studie. In: Kindheit und Entwicklung. (3), 133-142
- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. (2001): Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. In: Heilpädagogische Forschung. (1), 2-13
- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. & SCHABMANN, A. (2006): Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. In: Kindheit und Entwicklung. (15(1)), 55-67
- GRIETENS, H. & GHESQUIÈRE, P. (2002): Verhaltensauffälligkeiten 6-12jähriger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen In: U. SCHRÖDER und M. WITTRÖCK: Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis Kohlhammer Verlag. Stuttgart

- HARMGARTH, F. (1997): Bibliothek und Schule – Neue Formen der Zusammenarbeit. Gütersloh
- HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (2008): Schüler an Förderschulen* nach Förderschultypen in Hessen 2006. In: <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/allg-bild-schulen/foerderschulen-nach-foerderschultypen/index.html> Stand: 28.11.2008
- JULIUS, H.: Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. In: Heilpädagogische Forschung. 2001 (2), 88-97
- JULIUS, H. & GÖTZE, H. (2001): Psychische Auffälligkeiten von Kindern in den neuen Bundesländern am Beispiel der Uckermark. In: Heilpädagogische Forschung. (1), 15-22
- KAVALE, K. & FORNESS, S. (1996): Social skill deficits and learning disabilities: A metaanalysis. In: Journal of Learning Disabilities. (29), 226-237
- KESSLER, R. C. & GONAGLE, K. A. & SWARTZ, M. & BLAZER, D. G. & NELSEN, C. B. (1993): Sex and depression in the national comorbidity survey. In: Journal of Affective Disorders. (29), 85-96
- LAUKKANEN, E. & SHEMEIKKA, S. & NOTKOLA, I.-L. & KOIVUMAA-HONKANEN, H. & NISSINEN, A. (2002): Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behaviour and incipient marginalisation. In: Health Promotion International. (2), 139-146
- MAND, J. (2004): Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen – Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte aus drei Städten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. (7), 319-324
- MEADAN, H. & HALLE, J. W. (2004): Social Perceptions of Students with Learning Disabilities Who Differ In Social Status. In: Learning Disability Research & Practice. (2). Seite 71-82
- MYSCHKER, N. (2002): Verhaltensstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart
- PETERMANN, F. (2002): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie. 5., korrigierte Auflage. Göttingen
- REMSCHMIDT, H. & WALTER, R. (1990): Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen
- RICKING, H. (2006): Der „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. In: Sonderpädagogik. (36(4)), 235-248

- RUTTER, M.: Epidemiologie in der Kinderpsychiatrie. Die Isle of Wight Studien 1964-1974. *Epidemiology in child psychiatry. The Isle of Wight Studies 1964-1974.* In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie.* 1977 (3), 238-279
- ROTH, M. (2000): Körperliche Beschwerden als Indikator für psychische Auffälligkeiten bei 12- bis 16jährigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht.* 47, 18-28
- SCHLEIFFER, R. (2002): Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Risikofaktor für Dissozialität und Lernbehinderung In: U. SCHRÖDER und M. WITTROCK: *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* Kohlhammer Verlag. Stuttgart

Über den Autor:

Pierre Walther (*1980) hat Lehramt für Förderschulen studiert und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Johann Wolfgang Goethe – Universität Frankfurt in den Arbeitsbereichen Sonderpädagogische Diagnostik und Erziehungshilfe. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Bindungsdiagnostik, implizite Verfahren und AD(H)S.

Kontakt: walther@em.uni-frankfurt.de

Zu zitieren als:

WALTHER, Pierre: Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe - Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Heilpädagogik online 01/09, 50-68


http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf,

Stand: 01.01.2009

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

**Gisela Steins
(Hrsg.):**

Schule trotz Krankheit. Eine Evaluation von Unterricht mit  kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen
Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers
2008
Preis: 25,00€
ISBN: 978-3-89967-501-6

„Schule trotz Krankheit“: in diesem Titel klingt vieles von dem an, was schulische Pädagogik bei Krankheit ausmacht. Zentral ist sicherlich die Einsicht, dass auch kranke Kinder und Jugendliche weiterhin erziehungs- und bildungsbedürftig sind; eine Krankheit schließt die weitere Teilnahme am Unterricht nicht aus, ganz im Gegenteil. Kranke Kinder und Jugendliche bleiben Schüler, wenngleich ihre Krankheit als eine intervenierende Variable in Bildungs- und Erziehungsprozessen berücksichtigt werden muss und ein spezifisches pädagogisches und methodisch-didaktisches Handeln erfordert. Wie und unter welchen Voraussetzungen Pädagogik bei Krankheit in der Schule gelingen kann, zeigen zahlreiche Beiträge in diesem von Gisela STEINS, Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften im Institut für Psychologie der Universität Duisburg-Essen, herausgegebenen Band. Die Autoren richten ihren Blick konsequent schülerorientiert über die institutionellen Grenzen der Schule für Kranke hinaus und fragen auch nach der Qualität von Unterricht für kranke Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Der Band dürfte daher für jeden von Interesse sein, der mit kranken Kindern und Jugendlichen in der Schule oder in einer mit der Schule kooperierenden Institution arbeitet.

Die Herausgeberin und die Autoren vermitteln zunächst vielfältige Informationen in Orientierung an der Lebenswelt kranker Schüler. Eingangs erörtert Gisela STEINS im Anschluss an eine grundlegende thematische Einführung die allgemeine Frage, was guter Unterricht sei und nimmt damit zugleich den roten Faden auf, der durch dieses Buch führt. Weil guten Unterricht auszeichnet, dass er nicht nur von der Lernsituation von Schülern ausgeht, sondern auch deren Lebenssituation umfassend berücksichtigt, werden zentrale Aspekte der Lebenswelt kranker Schüler im zweiten Teil des Bandes aus wechselnden Perspektiven behandelt. Ein für viele kranke Schüler gravierendes Problem sind die oftmals stigmatisierenden Reaktionen der Mitschüler auf ihre Erkrankung und die vermeintlichen oder tatsächlich festzustellenden krankheitsbedingten Auswirkungen auf Aussehen und Verhalten. Gisela STEINS gelangt nach einer Beschreibung dieser Prozesse und ihrer Mechanismen zu dem Schluss, dass Lehrer, die ihre Führungsrolle konsequent wahrnehmen, das soziale Klima in ihrer Schule und Klasse maßgeblich beeinflussen können. Wie wichtig das Wissen um die Erkrankung ihres Schülers für die unterrichtenden Lehrer ist, wie Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in dieser Situationen angemessen und professionell reagieren sollten und wo sie sich gezielt informieren können, zeigen die Autorinnen in zwei weiteren Beiträgen. Der Familie, neben der Schule der zweite zentrale Lebensbereich aller Kinder und Jugendlichen, ist der folgende Beitrag gewidmet, in dem sowohl erörtert wird, wie die Familien mit der psychischen und der physischen Erkrankung eines Kindes umgehen und welche Ressourcen sie dabei unterstützen können als auch welche Rolle die Familie für die betroffenen Kinder spielt und welche Handlungsmöglichkeiten sich ihr in der Kooperation mit der Schule eröffnen. Am Beispiel eines Kindes mit einer diagnostizierten Hyperaktivität wird abschließend das Zusammenwirken zwischen der Familie, Psychologen und

der Schule beschrieben und analysiert. Dabei wird deutlich, dass Lehrer, die ihre Arbeit in einem multiprofessionellen Kontext sehen, nicht nur der Lern-, sondern auch der krankheitsbedingt besonderen Lebenssituation ihrer Schüler gut zu entsprechen vermögen, wenn klare Absprachen zwischen allen Beteiligten bestehen und die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten allen Interaktionspartnern transparent sind und von ihnen akzeptiert werden.

Der dritte Teil des Bandes versammelt vier Beiträge zur pädagogischen Praxis an Schulen für Kranke. Zunächst beantwortet Hermann FREY, der Schulleiter der Ruhrlandschule in Essen, am Beispiel seiner Schule die Frage, was eine Schule für Kranke ist. Diesem ausführlichen Portrait schließen sich drei Aufsätze über die Möglichkeiten naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Schule für Kranke, den Unterricht mit somatisch erkrankten Schülern am Universitätsklinikum Essen und über das heilpädagogische Voltigieren als einer außerunterrichtlichen schulischen Maßnahme für psychisch kranke Kinder an. Die Beiträge geben exemplarische Einblicke in engagierte und hochprofessionelle pädagogische Arbeit an der Ruhrlandschule.

An die eingangs gestellte Frage, was guten Unterricht für kranke Schüler ausmache, knüpft der vierte Hauptteil des Bandes unter der Perspektive einer Pädagogik bei Krankheit wieder an. STEINS und ihre Mitautoren fragen nach der Qualität des Unterrichts für kranke Schüler und nach Möglichkeiten, diese festzustellen. Mit der Evaluation des Unterrichts an Schulen für Kranke greifen sie erstmals umfänglich ein aktuelles, bislang wenig beachtetes Thema auf. Die Grundlage der empirischen Untersuchungen und der Erörterungen der Autoren ist eine zweijährige externe Evaluation des Unterrichts an der Ruhrlandschule Essen. In einem diesen Teil ein-

leitenden Kapitel erläutert die Herausgeberin ein sehr praxisnahes und der schulischen Wirklichkeit angemessenes Verständnis von Evaluation: ebenso wenig wie die Vermittlung abfragbaren Wissens allein guten Unterricht ausmache, ergäbe eine Evaluation, die qualitative Aspekte außer Acht ließe, ein der pädagogischen Wirklichkeit angemessenes Bild. Die Evaluation schulischen Unterrichts sollte neben einigen quantitativen Daten auch Verfahren berücksichtigen, die einen verstehenden Zugang zu der Perspektive aller Beteiligten ermöglichen. In den weiteren Kapiteln demonstrieren die Autorinnen am Beispiel eines ausführlich dokumentierten Evaluationsprozesses der Ruhrlandschule, wie sich guter Unterricht beschreiben, untersuchen und langfristig sichern lässt. Dabei wird die Qualität schulischer Arbeit aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen ehemaliger Schüler, deren Eltern und der Lehrer der Stammschulen an den Zielen und den geplanten pädagogischen Maßnahmen gemessen, auf die sich das Kollegium der Schule zuvor geeinigt hat. Alle Evaluationsverfahren und Vorgehensweisen werden ausführlich und gut nachvollziehbar beschrieben, sodass interessierte Leser zahlreiche Anregungen und Orientierungen für die Planung und Durchführung von Evaluationsprozessen an ihrer eigenen Schule gewinnen können.

Von praktischen Fragen der Durchführung abgesehen verdeutlichen die Autorinnen darüber hinaus eindrucksvoll, dass Unterrichtsevaluation ein fortlaufender Prozess ist, der von allen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit zur Transparenz, zur Offenheit, zur Akzeptanz positiver wie negativer Selbstkritik und ggf. auch zur Revision eigener Einstellungen, Ziele und des praktischen Vorgehens fordert. Die Tatsache alleine, dass sich eine Schule nach einem Prozess der Diskussion und der Meinungsbildung dazu entschließt, ihre Arbeit über einen Zeitraum von zwei Jahren extern evaluieren zu

lassen sowie Evaluation langfristig zu implementieren und fortlaufend durchzuführen, lässt bereits Rückschlüsse auf großes Engagement und eine hohe Professionalität des Kollegiums zu. Tatsächlich zeichnen die Ergebnisse ein sehr zufrieden stellendes Bild der Unterrichtsarbeit an der Ruhrlandschule. Sie machen zugleich deutlich, dass und an welchen Stellen selbst eine gute Praxis noch verbesserungsbedürftig ist und geben entsprechende Hinweise für zukünftige Ziele und Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die beiden letzten Beiträge des Bandes befassen sich daher nicht von ungefähr mit der an allen Schulen für Kranke virulenten Frage der interdisziplinären Kooperation zwischen der Schule und den Mitarbeitern der Kliniken und weiteren Kooperationspartnern sowie mit der Herausforderung, für Kinder und Jugendliche nach dem Besuch der Schule für Kranke institutionelle Übergänge pädagogisch zu gestalten und ggf. zu begleiten, damit die schulische, insbesondere die soziale Reintegration gelingt. Mit einem Resümee und Ausblick, in dem sie Implikationen aus der exemplarischen Evaluation der Ruhrlandschule für allgemeinbildende Schulen, Schulen für Kranke und für die Familien der erkrankten Schüler formulieren, beschließen die Hauptautorinnen den Herausgeberband.

Das Kollegium der Ruhrlandschule hat durch die Kooperation mit Wissenschaftlern der Universität Duisburg-Essen eindrucksvoll, beispielhaft und beispielgebend demonstriert, was schulische Pädagogik bei Krankheit für längerfristig oder chronisch psychisch, psychosomatisch und somatisch erkrankte Kinder und Jugendliche leisten kann. Diese Arbeit kommt nicht nur den Schülern der Ruhrlandschule zugute, sie kann darüber hinaus dazu beitragen, dass der Wert und die Qualität der Schulen für Kranke, die häufig eher am Rande des Schulsystems zu stehen scheinen und nicht selten marginalisiert werden, in Zukunft angemessener gewürdigt wird. Für

die Zukunft ist zu wünschen, dass weitere Schulen für Kranke diesem Beispiel folgten, ihre Arbeit evaluierten und deren Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich machten.

Alexander Wertgen

**Salmon, Gillian &
Dover, Jenny:**

Reaching and Teaching
through Educational Psycho-
therapy. A Case Study Ap-
proach.

amazon.de

John Wiley & Sons: New York
2007

Preis:

39,90€

ISBN:

978-0-470-51299-9

Das Konzept der Erziehungspsychotherapie (Educational Psychotherapy; EPT) wurde von Irene Caspari zwischen den 1950er und 1970er Jahren während ihrer Tätigkeit als Leitung des psychologischen Dienstes an der berühmten Londoner Tavistock Clinic entwickelt und gründet sich auf den psychoanalytischen Ansatz von Winnicott und die Bindungstheorie (Bowlby und Ainsworth).

EPT versteht sich als ein psychoedukatives Konzept, das psychotherapeutische Techniken und pädagogische Handlungsformen zu einem methodologischen Ansatz zusammenführt, um gravierende Schulleistungsdefizite und Lernstörungen in Komorbidität mit schweren emotionalen Verstörungen und sozialen Verhaltensproblemen aufzuarbeiten.

Der Schlüssel der Erziehungspsychotherapie liegt in der Bezugnahme auf die Psychodynamik von Übertragungs-Gegenübertragungsprozessen in schulischen Lernarrangements: Schwere Lernstörungen werden nach diesem Modell vor allem durch die Reinszenierung frühkindlicher Beziehungserfahrungen im aktuellen Kontext des schulischen Unterrichts und durch negative Schulerfahrungen erklär- und behandelbar.

In der Tradition der psychoanalytischen Pädagogik folgt die Erziehungspsychotherapie einem verstehenden Zugang zur Innenwelt

der Kinder und Jugendlichen: Die emotionalen Verstörungen und sozialen Schwierigkeiten, die das schulische Lern- und Leistungsvermögen der betroffenen Kinder vehement beeinträchtigen, werden durch neue Lern- und Beziehungsangebote aufgebrochen. Korrigierende Beziehungserfahrungen bieten einen Zugang, um das Kind wieder auf schul- und unterrichtsbezogene Lernprozesse einzustimmen. Lernen heißt hier also zunächst ganz basal, korrigierende Beziehungserfahrungen anzubieten, die dem Kind Verlässlichkeit und Interesse der Erwachsenen signalisieren. Unterricht wird hiermit zur Beziehungsarbeit, Didaktik zu einer Beziehungsdidaktik.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die in sonderpädagogischen Unterrichtssettings arbeiten, bietet EPT zahlreiche praktische Anregungen für den therapeutischen Unterricht (z. B. spieltherapeutische Elemente und zum Umgang mit der unbewussten Bedeutung von Unterrichtsthemen), für die Reflexion schulischer Lehr-Lernprozesse und zur eigenen Beziehungsklärung.

Das Buch ist didaktisch sehr gut aufgebaut; die theoretischen Grundlagen und die hieraus abgeleiteten Konsequenzen für das pädagogisch-therapeutische Handeln werden anhand ausführlicher Fallbeispiele aus der Praxis erläutert. Mit der vorliegenden Einführung in die Erziehungspsychotherapie wird ein wichtiger Beitrag zur einer psychoanalytisch-orientierten Schul- und Sonderpädagogik geleistet.

Dr. M. Willmann, Humboldt Universität, Berlin

Veranstaltungshinweise

Reader zur Fachtagung „Resilienz“ erschienen

Am 14.3.2008 veranstaltete das Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt am Main eine Fachtagung zum Thema „**Resilienz**“. Ca. 300 TeilnehmerInnen aus dem Bereich Schule und Jugendhilfe nahmen die Gelegenheit wahr, sich mit diesem Thema zu beschäftigen.

Resilienz im Bereich der Pädagogik bedeutet, zu verstehen, was Menschen stärkt, damit sie trotz widriger Umstände psychisch und physisch gesund bleiben und sich entwickeln können und danach zu fragen, was Pädagogen hierzu beitragen können. Dazu hieß es in der Begrüßung durch das Leitungsteam von Gudrun Nagel-Nicklas und Manfred Buddeberg: *„... Das Bild von der „Resilienz“ weist darauf hin, dass die Persönlichkeitsentwicklung kein einseitiger und geradliniger Prozess ist. Die förderlichen und beschädigenden Impulse der Umwelt und der Erziehung wirken nicht, und schon gar nicht linear oder mechanisch, auf ein bis dahin völlig ‚unbeschriebenes Blatt‘ ein, sondern sie stehen von Anfang an immer in Wechselwirkung zu dem, was das Kind in jeder Situation an materieller und mentaler Ausstattung bereits mitbringt – sei es nun angeboren oder in den vorangegangenen Lebensphasen erworben oder erlitten.“* Und: *„Wir wissen auch, dass pädagogische Antworten nur einen Teil des Erfolges ausmachen und im Kontext der gesellschaftlichen Realitäten gesehen werden müssen.“*

Im Spannungsfeld dieser Faktoren standen die Beiträge der Fachtagung.

Am Vormittag gab es zu diesem Thema drei Vorträge: Frau Dr. Dagmar Meyer sprach zum Thema: „Entwicklung, Wille und Resilienz – zum Verständnis ‚unverständlicher‘ Verhaltensweisen bei Verhaltensstörungen.“

Im 2. Vortrag berichtete Professor Günter Opp von seinem Praxisprojekt zur Unterstützung positiver Peerkultur in Halle.

Im dritten Vortrag sprach Prof. Dr. Michael Fingerle über die Konsequenzen der Resilienzforschung für die Erziehungsberatung.

Nach der Mittagspause hatten die TeilnehmerInnen Gelegenheit, an einem von 10 Workshops teilzunehmen. Hierbei wurden aus den unterschiedlichsten Praxisbereichen Resilienz fördernde Arbeiten und Projekte vorgestellt, oder aber über Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Resilienz nachgedacht und diskutiert.

Abgeschlossen wurde die Fachtagung mit einer Podiumsdiskussion, bei der die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und die Gedanken einiger Referenten dazu zur Sprache kamen.

Das Zentrum für Erziehungshilfe hat von dieser Fachtagung einen Reader erstellt. Hierin sind Protokolle von sämtlichen Workshops und der Podiumsdiskussion enthalten, sowie die schriftlichen Äußerungen der Referenten. Somit verschafft der Reader Einblick in ein breites Spektrum pädagogischen Schaffens und theoretischer Überlegungen zu einem wichtigen und aktuellen Thema.

Der Reader ist für 7,50 € zu bestellen bei:
Zentrum für Erziehungshilfe/Berthold-Simonsohn-Schule
Kostheimerstr..11-13, 60326 Frankfurt am Main
Fax: 212-39093
E-Mail: zentrum.erziehungshilfe@yahoo.com
Internet: www.zentrum-fuer-erziehungshilfe.de

Januar 2009

Technology, Reading & Learning Diversity Conference

22. – 24. Januar 2009

Ort: San Francisco, Kalifornien (Hyatt Regency Hotel)

TRLD celebrates its 27th year and will focus on professional development opportunities that "Open the Door to Universal Learning". Educators will gather to pursue the realities of providing equitable and flexible access to learning concepts and ideas for all students. Share and learn how to apply new strategies to empower students to become active learners in this digital age. David Warlick is the keynote speaker, who among other outstanding speakers and trainers will design hands-on workshops and interactive sessions to focus on the critical issues facing K-12 and higher education. TRLD is recognized for bringing together leading educators in a unique think-tank environment to leverage the collective intelligence of many thought leaders. Learn more about successful intervention models, discuss ways to implement systematic reform, strategize ideas to prepare tomorrow's teachers, explore innovative technologies to enhance literacy skills and implement validated instructional models. TRLD is hosted by Don Johnston.

Weitere Informationen:

<http://www.trld.com/>

Februar 2009

didacta – Die Bildungsmesse

Dienstag, 10.02.2009, bis Samstag, 14.02.2009

Ort: Hannover

Auf der Bildungsmesse didacta werden für die Bereiche Kindergarten, Schule / Hochschule, Ausbildung und Weiterbildung / Beratung Informationen und Veranstaltungen geboten. Im Bereich der Schule und Hochschule sind vor allem folgende Themen von Interesse:

- Neue Lernangebote für die Ganztagschule
- Qualitätsentwicklung für den Unterricht
- Kompetenz- und Sprachförderung
- Reform der Lehrerbildung und Fortbildung an den Hochschulen
- Mathematik und Naturwissenschaften neu lehren und lernen
- Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Weitere Informationen:

Internet: http://www.didacta-hannover.de/homepage_d

Bochumer Winterschool 2009: Empirische Sozialforschung mit Workshops

Samstag, 28.02.2009, bis Donnerstag, 05.03.2009

Ort: Bochum

Die Bochumer Winter School 2009 bietet sechs Workshops zur empirischen Sozialforschung an, die einzeln oder in bestimmten Kombinationen belegt werden können. Themen sind: -Das Forschungsprojekt – Planung und Durchführung einer empirisch-quantitativen Studie. -Das Forschungsprojekt – Planung und Durchführung einer ethnografisch-explorativen Studie. -Statistische Auswertungen mit MS Excel. -Qualitative Interviewforschung. -Hermeneutische Dateninterpretation. -Quantitative Auswertungen mit SPSS. -Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit AMOS.

Zielgruppe der Winterschool sind

- Studierende und Nachwuchswissenschaftler/-innen (Doktoranden), die im Rahmen von Haus-, Examen- oder Qualifizierungsarbeiten (Dissertationen) die Durchführung eines empirischen und handhabbaren Forschungsprojekts planen
- Studierende und Nachwuchswissenschaftler/-innen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, die eine Vertiefung ihrer Grundlagenerkenntnisse erreichen wollen
- Studierende und Nachwuchswissenschaftler/-innen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, die in ihren empirischen Abschluss- oder Qualifizierungsarbeiten vor konkreten Forschungsfragen und -problemen stehen
- Wissenschaftliche Arbeitskräfte (Mittelbau) verschiedener Disziplinen, die sich vor oder in Forschungsprojekten befinden
- Forschungskräfte verschiedener kommerzieller Forschungsinstitute

Weitere Informationen:

Internet: <http://www.bildungsserver.de/termine/tlesen.html?Id=12256>

März 2009

**5. Sektionstagung der Allgemeinen
Erziehungswissenschaft „Kulturelle Differenzen und
Globalisierung: Erziehung und Bildung“**

Mitwoch, 11.03.2009, bis Freitag, 13.03.2009

Ort: Universität Erlangen-Nürnberg

Weitere Informationen:

Website: <http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.0410735705/>

48. Kinderverhaltenstherapietage

Samstag, 14.03.2009, bis Sonntag, 15.03.2009

Ort: Universität Bremen

Die Kinderverhaltenstherapietage an der Universität Bremen verstehen sich als offenes Fortbildungsangebot, welches das Ziel verfolgt, neue pädagogische und therapeutische Ansätze unterschiedlichen Berufsgruppen bekannt zu machen.

Weitere Informationen:

Internet: http://www.zrf.uni-bremen.de/zkpr/base/top_r06/c6_left01.html

Frühe Förderung - Frühe Bildung
Freitag, 20.03.2009, bis Samstag, 21.03.2009
Ort: Erfurt

Die Fachtagung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen und Förderschulen, Erzieherinnen und Erzieher in vorschulischen Einrichtungen sowie an alle Fachleute bzw. Berufsgruppen, die an einer systematischen frühen Bildung und rechtzeitig einsetzender Förderung interessiert sind.

Weitere Informationen:

Internet: <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/Fachtagungen/Vorankndigung2.pdf>

Vorankündigung: Mai 2009

„Facilitated Communication (fc) - Forschung und Praxis im Dialog“

Freitag, 15.05.2009 bis Samstag, 16.05.2009

Ort: Basel

Vom 15. bis 16. Mai 2009 veranstaltet die **Pädagogische Hochschule Heidelberg** gemeinsam mit dem Schweizer **Institut für gestützte Kommunikation (IFC) in Basel** eine Fachtagung zum Thema **„Facilitated Communication (fc) - Forschung und Praxis im Dialog“**.

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wird seit einiger Zeit zum Phänomen der so genannten ‚Facilitated Communication‘ geforscht, um zu klären, welche Interaktionsprozesse bei dieser sehr umstrittenen Methode wirksam sind (Projekt KAFCA). Das Schweizer Institut für gestützte Kommunikation (IFC) bietet seit einigen Jahren Fortbildung und Supervision zu fc an und verfolgt dabei u.a. das Ziel, StützerInnen und NutzerInnen dabei zu unterstützen, eine möglichst große Unabhängigkeit zu entwickeln, sowie für die Methode entsprechende Qualitätsstandards zu entwickeln und wirksam werden zu lassen.

An der Facilitated Communication (fc) scheiden sich auch fast zwei Jahrzehnte nach ihrem Bekanntwerden in Europa die Geister. Besonders Menschen mit Autismus und anderen erheblichen Kommunikationsbeeinträchtigung nutzen sie in Schulen, Familien und Einrichtungen. Häufig wird von sehr positiven Auswirkungen berichtet, und manche NutzerInnen machen mit fc Abitur, obwohl sie zuvor als geistig behindert galten. Von Seiten der Wissenschaft erfährt diese Methode hingegen weitgehende Ablehnung. Die bisherigen empirischen Studien geben Anlass zu erheblichen Zweifeln an der Validität, so dass viele KritikerInnen den fachlichen Diskurs um fc offenbar im Grunde als beendet ansehen. Sie halten die Methode für unwirksam oder gar schädlich. Bisher fehlen allerdings weitgehend empirische Untersuchungen zu möglichen Auswirkungen von fc, vor allem aber zu der Frage, wie und wodurch sich das ‚Funktionieren‘ von fc erklären lässt. Das ist jedoch für eine endgültige Beurteilung der Wirksamkeit unabdingbar und erforderlich, um – möglicherweise in jedem Einzelfall – zu entscheiden, ob und in welcher Form eine Anwendung sinnvoll und verantwortbar ist oder nicht.

PraktikerInnen, die fc anwenden, schätzen die Methode und ihre Auswirkungen für die Beteiligten überwiegend positiv ein. Diese sind zunehmend auch bereit, sich kritisch mit fc auseinanderzusetzen.

zen und eine Überwindung der mit dem Stützen verbundenen Abhängigkeit anzustreben. Eine sachliche, fundierte Auseinandersetzung mit den damit aufgeworfenen Fragen erscheint dringlich. Einige wenige Forschungsansätze untersuchen inzwischen die bei fc wirksamen Prozesse bzw. Auswirkungen der Anwendung von fc. Die Fachtagung „fc – Forschung und Praxis im Dialog“ soll eine sachliche Diskussion um diese Methode, um ihre Chancen und Probleme, erneut beleben. Dabei sollen positive wie auch problematische Erfahrungen aus der Praxis ebenso einbezogen werden wie kritische Einwände.

Dazu wird die Tagung

- über den aktuellen Stand der fc-Forschung informieren
- Wissenschaftlern ein Forum zum Austausch mit PraktikerInnen über aktuelle Forschungsergebnisse bieten,
- PraktikerInnen die Möglichkeit geben, neue Erkenntnisse vor dem Hintergrund ihrer Arbeitsergebnisse und Erfahrungen zu diskutieren, und
- aus diesem Dialog heraus auch neue Fragestellungen für eine fundierte Klärung der Bedeutung von fc für die Beteiligten zu entwickeln.

Der gemeinsame Dialog soll vor allem dem Ziel dienen, zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Autismus und erheblichen Kommunikationsbeeinträchtigungen beizutragen – durch den verantwortlichen Umgang mit einer Methode, über deren Möglichkeiten und Grenzen eine sachliche Auseinandersetzung notwendig ist.

Die Tagung wird in den Hauptvorträgen über Forschungsprojekte und -ergebnisse informieren zum

- Kommunikationsprozess bei fc,
- zur Interaktion zwischen StützerIn und SchreiberIn sowie zu
- Auswirkungen der fc-Nutzung.

Information, Tagungsorganisation und Anmeldung

Internet: www.fc-tagung.ch

AnsprechpartnerInnen:

- Dipl. Psych. Christiane Hör, (PH Heidelberg). Kontakt: hoer@ph-heidelberg.de (Anmeldung von Beiträgen)
- Prof. Dr. Theo Klauß (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Kontakt: theo.klauss@urz.uni-heidelberg.de
- Dr. Frauke Janz (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Kontakt: frauке.janz@ph-heidelberg.de
- Lic. Phil. I Andrea Alfaré (Institut für gestützte Kommunikation IFC, Region Nordwestschweiz), Kontakt: alfare@ifc.ch
- Thekla Huber-Kaiser (Institut für gestützte Kommunikation IFC, Region Bern), Kontakt: huber@ifc.ch

Gesundheit für's Leben. Bessere medizinische Versorgung für Menschen mit geistiger Behinderung
Freitag, 15.05.2009 bis Samstag, 16.05.2009
Ort: Potsdam

Für Ärztinnen und Ärzte, für Mitarbeitende in der Behindertenhilfe und dem Gesundheitswesen, für Betroffene und Angehörige stellt die medizinische Versorgung von Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung im Alltag eine große Herausforderung dar: Eine häufig komplexe medizinische Ausgangslage, viele Beteiligte sowie oft abweichende Krankheitszeichen und Krankheitsverläufe erschweren eine gute und abgestimmte Versorgung. So ist es seit langem ein dringendes Anliegen, Verbesserungen fachlicher und struktureller Art - mit dem Ziel einer umfassenderen Betrachtung der gesundheitlichen Situation von Menschen mit geistiger Behinderung - zu erreichen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Tagung liegen zum einen auf dem Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter und zum anderen bei den älter werdenden und alten Menschen mit geistiger Behinderung.

In zahlreichen Vorträgen und Arbeitsgruppen ergeben sich den Teilnehmern an diesen zwei Tagen umfassende Einblicke in wegweisende gesundheitliche Fragestellungen bei Menschen mit geistiger Behinderung in den genannten Lebensphasen.

Die Tagung schließt mit der Diskussion gesundheitspolitischer Perspektiven: Welche bundesweite Versorgungsstruktur brauchen Menschen mit geistiger Behinderung?

Information, Tagungsorganisation und Anmeldung

Internet: www.gesundheitfuersleben.de

Rehazentrum Bathildisheim in Bad Arolsen Fortbildungsangebote 2009

„Mit Herz und Kompetenz“ – so lautet das Motto des Rehabilitationszentrums Bathildisheim e.V. Und genau so umfassend ist auch das diesjährige Fortbildungsangebot, mit dem das Bathildisheim Menschen mit und ohne Behinderung, Eltern und andere Angehörige sowie Mitarbeiter in sozialen Berufsfeldern anspricht. Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt in diesem Jahr auf der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung.

Es finden u. a. Veranstaltungen zu folgenden Themenschwerpunkten statt:

- Konzepte, Methoden und Medien zur Entwicklungsförderung: Sprechende Hände; Erlebnispädagogische Aktivitäten; Sprachförderung; Kinaesthetics; Aggressionstraining: Weiterbildung; Musik – Bewegung; Motopädagogik; Basale Stimulation
- Behinderungsformen, Entwicklungsstörungen und –auffälligkeiten: Psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter; Geistige Behinderung und Demenz; Psychische Störungen; Umgang mit Aggressionen
- Kommunikation und Leitung: Gesprächsführung; Coachingsangebote; Elternarbeit; Fallbesprechungen; Leitung: praxisnah, kreativ und effektiv u. v. m.; Training für Führungskräfte.....
- Fortbildungsreihen: Älter werdende und alte Menschen mit Behinderung; Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz

Weitere Informationen:

Weitere Informationen zum gesamten Angebot, zu einzelnen Veranstaltungen, zu Terminen und Preisen erhalten Sie gerne von Frau Brigitte Vernaleken: Bathildisheim e.V., Bathildisstraße 7, 34454 Bad Arolsen

Telefon: 05691/899296

Internet: www.bathildisheim.de

E-Mail: seminare@bathildisheim.de

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Jeder Beitrag soll den Standard-Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen. Zitate und Vergleiche sind im Text zu kennzeichnen (AUTOR + Jahr, Seite). Dem Beitrag ist ein Verzeichnis der verwendeten Literatur anzufügen (Nachname, Vorname abgekürzt: Titel. Erscheinungsort + Jahr, ggf. Seitenzahlen). Zur Information der Leser ist weiterhin ein kurzes Abstract auf Deutsch und Englisch mit Schlüsselwörtern zu jedem Beitrag erforderlich (Umfang max. 10 Zeilen).

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.