

Küwen, Hannah

## Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an Förderschulen

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*  
: ESE 2 (2020) 2, S. 194-206



Quellenangabe/ Reference:

Küwen, Hannah: Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an Förderschulen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 194-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252068 - DOI: 10.25656/01:25206

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252068>

<https://doi.org/10.25656/01:25206>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf  
in der emotionalen und sozialen Entwicklung  
an Förderschulen**

*Hannah Küwen*

## *Abstract*

Trotz der Bemühungen, allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang in das allgemeine Schulsystem zu ermöglichen, wird etwa die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung segregiert beschult. Die hypothesenprüfende Studie untersucht die Zusammensetzung der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen an vier Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen (N=253). Mit Hilfe eines Fragekataloges als Erhebungsinstrument mit Items zu dem Kind oder Jugendlichen selbst, den Eltern sowie dem sozioökonomischen Umfeld der Kinder und Jugendlichen wurde eine systematische Schulaktenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie werden zunächst dargestellt und mit den aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen diskutiert.

## *Keywords*

Klientel, Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Segregation, Diagnostik

## 1 Theoretische Vorüberlegungen und Stand der Forschung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer hochkomplexen Gesellschaft, „gekennzeichnet von einer großen Dynamik, für Individuen schwer zu durchschauen und mit Blick auf die Zukunftsentwicklung noch schwerer ‚berechenbar‘“ (Stein, 2018, S. 36f.) auf. Die Bewältigung dieser permanenten Herausforderungen unter marktwirtschaftlichen Vorzeichen gehen, entgegen des genuinem Bedürfnisses nach Kontinuität, gesamtgesellschaftlich mit großer Verunsicherungen einher (Herz, 2018; Stein, 2018; Opp, 2008). Insbesondere in „institutionalisierten Regulationssystemen für Sozialisation, Individuation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen“ (Herz, 2018, S. 120) kann dies zu riskanten Entwicklungen führen, da die oder der Einzelne zunehmend eigenverantwortlich für ihr oder sein Scheitern gemacht wird (Baumann, 2009; Herz & Zimmermann, 2015).

Epidemiologische Studien (etwa Ihle & Esser, 2002; Ellinger & Stein, 2012) zeigen, dass Störungen im Verhalten ein gesamtgesellschaftliches Problem von hoher Relevanz darstellen. Die KiGGs-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland belegt in dem Zeitraum 2009-2012, dass ein Fünftel (20,2 Prozent) der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zugeordnet werden kann, wovon Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten die Gruppe von Kindern und Jugendlichen ist, die als am schwierigsten integrierbar gilt (Robert Koch Institut, 2014). Trotz eines signifikanten Rückgangs dieser Risikogruppe auf 16,9 Prozent im Erhebungszeitraum 2014-2017 (Robert Koch Institut, 2018) wird eine erhöhte Prävalenzrate bei (männlichen) Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schwachen Haushalten festgestellt (Robert Koch Institut, 2018). Das Störungsspektrum ist dabei vielfältig, wobei insbesondere externalisierende fremd- und selbstverletzende Ausprägungen in den öffentlichen Diskurs geraten. Auffälligkeiten im Sozialverhalten und emotionalen Erleben entstehen oft situativ, sind meist aber eine Folge von Erfahrungen von Vernachlässigung, Ausgrenzung, sozialer Deklassierung, Missachtung und Gewalt (Crain, 2013; Julius, 2009). Die Kinder

„... entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch mit schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht“ (Opp, 2017, S. 23).

Diesen Zusammenhang zwischen frühen Bindungstraumatisierungen und abweichendem Verhalten sowie die Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen an Erziehungshilfeschulen stellt bereits Julius 2009 fest. Es handelt sich bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten meist um „... entwurzelte Kinder mit diffusen familiären Strukturen, aus prekären Lebenslagen, mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen und mit Traumatisierungen“ (Popp & Methner, 2016, S. 150). Die individuelle Symptomatik ist daher genau so vielfältig, wie die Problemkonstellationen der Kinder und Jugendlichen, die Feststellung eines Förderbedarfs ebenso vielschichtig und die Definition der Klientel genauso wichtig wie unspezifisch.

Im schulischen Kontext gelten diese Kinder und Jugendlichen beispielsweise als „erziehungsschwierig“ oder gar „unbeschulbar“, sofern die Intensität, Häufigkeit und Schweregrad der Störung nach dem Urteil des pädagogischen Gutachters über das tolerierbare Maß hinausgeht (Havers, 1981). In der Bundesrepublik Deutschland besteht die Möglichkeit, in solchen Fällen eine sonderpädagogische Förderdiagnostik einzuleiten, um im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der allgemeinen Schulen eine zusätzliche Förderung in

der emotionalen und sozialen Entwicklung zu erhalten; mit diesem Verfahren sollen Defizite ausgeglichen oder präventiv vorgebeugt werden. Die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 führte zu zahlreichen Änderungen in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer mit der Absicht, allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang zu allgemeinen Schulen zu ermöglichen. Gleichzeitig ist der Umgang mit der Vergabe von Förderbedarfen in Deutschland kritisch zu betrachten: Die von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Zahlen sollen einerseits den Fortschritt inklusiver Beschulung anzeigen, andererseits beeinflussen Zahlen und Daten vermehrt bildungspolitische Steuerungsprozesse (Liesebach in diesem Band). Des Weiteren kann die Begutachtung durch die Fachkraft nicht nur stigmatisierend sein, sondern gilt auch im Sinne des „Wait-to-Fail-Problems“ (Hennemann, Ricking & Huber, 2015, S. 117) oder auch des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas als Legitimierung für die Vergabe von Fördergutachten und die Delegation an hochspezialisierte Schulformen oder die Auslagerung in außerschulische Erziehungshilfen sowie in den medizinischen Sektor (Liesebach, 2015; Herz, 2017; Opp, 2008). Die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte bei der Aufrechterhaltung des störenden Verhaltens im Beziehungsgeschehen wird dabei selten berücksichtigt (Baumann, 2012).

In dem Zeitraum der Schuljahre 2009/2010 bis 2017/2018 ist laut KMK-Statistik bundesweit ein Wachstum der Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung um 48 Prozent zu verzeichnen (KMK, 2010 a,b; KMK, 2019). Obwohl die inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung (ES) ansteigt, hält sie sich mit 54,5 Prozent in Balance zur segregierenden Beschulung mit 45,5 Prozent (KMK, 2019). Dies zeigt, dass trotz steigender Inklusionsbemühungen ein Großteil der Schülerschaft noch immer segregiert beschult wird. Hier sei zu berücksichtigen, dass Rückschulungen von segregativen Schulformen aller Förderschwerpunkte auf allgemeine Schulen von dem jeweiligen landesspezifischen Förderschulsystem abhängen. „Die Anteile der Förderschulabgänger ohne regulären Abschluss im Jahr 2016 variieren zwischen 58 % in Thüringen und 95 % in Schleswig-Holstein“ (Hansen & Heisig, 2018, S. 11), was deutliche Benachteiligungen bei der Suche nach einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz nach sich zieht (Klemm, 2010; Baier, 2007).

Da trotz steigender Inklusionsbemühungen etwa die Hälfte der Förderschülerinnen und Förderschüler im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in gesonderten Institutionen beschult wird, stellt sich für die Umstrukturierung inklusiver Beschulung die Frage nach der Konstitution dieser Schülergruppe. Nur so lassen sich beispielsweise pädagogisch-didaktische Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung orientiert an den Bedürfnissen dieser heterogenen Zielgruppe ableiten.

Demzufolge wird für eine erste Annäherung an diese Fragestellung die Zielgruppe an Förderschulen näher untersucht: In der Literatur werden Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ES unter anderem mit folgenden Begriffen benannt: verhaltensoriginell, herausforderndes Verhalten, erziehungsschwierig, gemeinschaftsschwierig, schwererziehbar, verhaltensbehindert, neurotisch, gestört, verhaltensauffällig und andere mehr (Myschker & Stein, 2018). Außerdem werden die Heranwachsenden durch gemeinsame oder vergleichbare biografische Erfahrungen, Lebensumstände und Merkmale charakterisiert. Hinzu kommt die Annahme, dass diese Kinder und Jugendlichen immer früher auffälliges Verhalten zeigen, welches mit Mehrfachdiagnosen psychischer Erkrankungen korreliert (Herz, 2013a). Die zweite Welle der KiGGS-Studie zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen 2017 bestätigt darüber hinaus die Vermutung, dass Armut ein entscheidender Risikofaktor

für die Ausbildung psychischer Störungen ist, welcher zu ambulanten, teilstationären oder stationären Maßnahmen der schulischen und außerschulischen Unterstützungssysteme führt (Herz, 2018).

Neben dieser auf die Klientel fokussierten Hypothese zur Beschreibung der segregativ beschulten Kinder und Jugendlichen, gibt es noch weitere Ansatzpunkte: Die Frage nach der wachsenden Vergabe von Fördergutachten oder einer veränderten Ausschulungspraxis lenkt die Aufmerksamkeit weg von der Klientel und hin zu den personellen und strukturellen Bedingungen des angestrebten inklusiven Bildungssystems. Untersucht werden zum Beispiel Modelle und Organisationsformen der inklusiven Beschulung in Deutschland im Vergleich zu Kanada und Finnland mit dem Appell für weitere Forschung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Gelingensbedingungen schulischer Inklusion (Hennemann, Ricking & Huber, 2015). In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den Professionalisierungsanforderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gestellt, um den Herausforderungen der Inklusion und den Bedürfnissen und Rechten aller Beteiligten gerecht zu werden (Hennemann, Ricking & Huber, 2015; Zimmermann, 2019). Zusammenfassend weisen Ellinger und Stein in ihrem Review bezogen auf den empirischen Forschungsstand im Förderschwerpunkt ES auf ein Desiderat bezüglich inklusiver und segregierender Schuluntersuchungen (Ellinger & Stein, 2012) hin.

In der Praxis kann die inklusive Beschulung dieser Klientel zu Überforderungssituationen der Lehrkräfte führen, die in ihrer Lehramtsausbildung auf die Anforderungen und Bedürfnisse dieser Schülerschaft kaum vorbereitet werden und an die Grenzen ihrer individuellen, aber auch der institutionellen Belastbarkeit stoßen (Herz, 2015; Herz & Zimmermann, 2015). Dies begünstigt einen Delegationsmechanismus, der den Kindern und Jugendlichen die Mitgestaltung ihrer individuellen Lernentwicklungen verwehrt, indem ihnen staatlicherseits vom Schulamt die defizitäre Zuschreibung „nicht beschulbar“ ausgestellt wird. Welche Rolle das pädagogische Fachpersonal und die Institutionen im Ausschulungsprozess einnehmen, bleibt unbeachtet; die Ursachen für die Ausschulung werden dem Individuum und nicht dem Umfeld zugeschrieben (Baumann, Bolz & Albers, 2017; Herz, 2018).

Eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für die komplexen Lebensumstände und frustrierten Bedürfnisse und Beziehungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die mit ihren Überlebensstrategien in regulären Erziehungskontexten auffallen, wäre eine erste Annäherung daran, inklusive Kontexte an den Ansprüchen dieser Klientel zu gestalten und Ausschulungen zu vermeiden. Zentrale Leitfragen könnten daher lauten:

Welche Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung werden segregiert beschult? Wie konstituiert sich die Klientel in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung?

Diese Fragestellungen wurden mit Hilfe einer hypothesenprüfenden Studie der Leibniz Universität Hannover im Zeitraum von Juli-Oktober 2018 an vier Erziehungshilfeschoolen in Niedersachsen erhoben. Dabei werden folgende Hypothesen aus der Fachliteratur aus dem Förderschwerpunkt ES mittels des Datenmaterials diskutiert:

*Bei der von Exklusion bedrohten Risikogruppe handelt es sich 1. insbesondere um Jungen und 2. mit externalisierenden, aggressiv fremd- oder selbstschädigenden Verhaltensweisen (Stein, 2017; Robert Koch Institut, 2018).*

*Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten gelten als am schwersten integrierbar (Robert Koch Institut, 2014).*

*Pädagogische Delegationsketten führen zu einer Verschiebung von Verhaltensstörungen in den medizinischen Bereich, einhergehend mit Mehrfachdiagnosen der Klientel im Förderschwerpunkt (Herz, 2015; Herz, 2018).*

*Bei der Zielgruppe im Förderschwerpunkt ES handelt es sich um Kinder mit „...diffusen familiären Strukturen, aus prekären Lebenslagen, mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen und mit Traumatisierungen“ (Popp & Methner, 2016, S. 150).*

## 2 Methodisches Vorgehen der Studie

Das vorliegende Projekt mit hypothesenprüfendem Forschungsdesign verfolgt das Ziel, die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, die aus dem regulären Bildungssystem ausgeschult wurden, mit ihren Lebensumständen zu erfassen. Dazu wurde mit Hilfe einer Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode eine systematische Schulaktenanalyse in niedersächsischen Erziehungshilfeschulen durchgeführt. Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der vielfältige Beschreibungen der Heranwachsenden und Formen der Diagnostik (sozialpädagogische, sonderpädagogische und medizinische) beinhaltet und so einen Einblick in die anamnestisch dokumentierten Lebenssituationen der Kinder und Jugendliche bietet. Gleichwohl deutliche Kritikpunkte an dieser methodischen Herangehensweise erkennbar sind, wie zum Beispiel die mangelnde Partizipation der Kinder und Jugendlichen sowie die ausschließlich aus Fremdzuschreibungen bestehende Beschreibung dieser Klientel, besteht der Vorteil darin, ein kontinuierliches Bild der Labelingprozesse zu zeichnen. Die Items und Kategorien des Kategoriensystems innerhalb des Fragebogens wurden aus einschlägiger Forschungsliteratur des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung in Deutschland abgeleitet und beziehen sich auf das Kind selbst (30 Kategorien zur Person, schulische Entwicklung und Diagnostik), die Eltern und das sozioökonomische Umfeld des Kindes (23 Kategorien zu persönlichen/familiären Ereignissen, Bildungsabschlüsse und Familiensituation). Alle 53 Items sind mittels Ankreuzverfahren zu beantworten (mit Ausnahme von Item 21 und 27, diese haben ein offenes Schriftfeld). Der Fragebogen umfasst folgende Themen (vgl. Tabelle 1).

**Tab. 1:** Übersicht des Kategoriensystems

Kategorie	Anzahl der gehörigen Items
Angaben zum Kind	23 (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Anzahl der Klassenwiederholungen und der Schulwechsel, Ordnungsmaßnahmen etc.)
Diagnostik nach ICD-10/DSM V	7 (z.B. ADS/ADHS, Legasthenie, Dyskalkulie etc.)
Besondere persönliche/familiäre Besonderheiten	10 (z.B. Erziehungsberechtigte, Erkrankungen der Elternteile, Wohnort des Kindes, etc.)
Familiensituation	6 (z.B. Adoption, Gewalterfahrungen, Kinderschutzrechtliche Maßnahmen etc.)
Sozio-ökonomische Bedingungen der Familie	4 (Höchster Bildungsabschluss/Erwerbstätigkeit)
Peergroup	3 (Freundschaften, Konfliktverhalten)
Besonderheiten	Platz für Anmerkungen, zusätzliche Informationen

**Quelle:** eigene Darstellung.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: Auf eine postalische Anfrage aller Erziehungshilfeschulen in Niedersachsen (N=49) zeigten acht Schulen Interesse an der Erhebung. An vier Erziehungshilfeschulen wurden die Daten mit einer Gesamtstichprobe von 138 Schulakten erhoben. Alle Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe wurden im Erhebungszeitraum an einer der Erziehungshilfeschulen beschult. Ergänzend dazu wurden für die Analyse noch weitere 115 untersuchte Schulakten aus einer Masterarbeit hinzugezogen. Insgesamt umfasst die Stichprobe N=253 Schulakten in den Jahrgängen 1-10<sup>1</sup>.

Die Auswertung der Daten umfasste eine rein quantitative Analyse mittels der Statistiksoftware SPSS. Die Stichprobe wurde deskriptiv durch einfache Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Merkmale untersucht. Aus der Datenauswertung der Studie werden die eingangs formulierten Fragestellungen erörtert.

### 3 Ergebnisse

Die Geschlechterverteilung bei der Untersuchung lag bei 19 Schülerinnen und 234 Schülern, was die Spezifität des männlichen Geschlechts deutlich unterstreicht (92,5 Prozent). In 75 Prozent der Akten (N=138) wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als *aggressiv, impulsiv, gewalttätig* mit *fremd-* sowie *selbstverletzendem Potential* beschrieben. 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben aufgrund Ihres Verhaltens eine Ordnungsmaßnahme nach § 61 des Niedersächsischen Schulgesetzes erhalten (N=121), 39 Akten (N=138) begründen den Schulverweis mit dem Verhalten der Heranwachsenden.

Als zusätzlichen Indikator für die mangelnde Integrierbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in das allgemeine Schulsystem sowie für die Ausschlussverfahren wurde die Häufigkeit der Klassen- und Schulwechsel angenommen. 93 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt ES erlebten mindestens einen Schulwechsel (N=136), darunter 15 Prozent zwei Wechsel, 10,6 Prozent drei und 3,5 Prozent vier Schulwechsel. Jeweils ein Schüler durchlief fünf, beziehungsweise sieben Schulwechsel (die Angaben beziehen sich auf alle angegebenen Schulwechsel der Kinder und Jugendlichen). Bezogen auf die Klassenwiederholungen ergab die Stichprobe, dass 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal die Klasse wiederholten, davon 45 Prozent einmalig, 9 Prozent zwei Mal und vier Prozent drei oder viel Mal (N=125).

Mit Blick auf die pädagogische und medizinische Diagnostik ließe sich ein pädagogischer Delegationsmechanismus von Verhaltensstörungen in den medizinischen Bereich vermuten: Bei 100 Prozent der Schülerschaft (N=138) wurde ein Förderbedarf ES diagnostiziert, wovon 37 Prozent einen zweiten Förderbedarf aus den Bereichen Lernen, Geistige Entwicklung oder Sprache aufweisen. Vier Prozent der Schülerinnen und Schüler haben drei diagnostizierte Förderbedarfe. Die Vergabe von Förderbedarfen legitimiert laut Aktenlage die Notwendigkeit eines spezialisierten Förderangebots außerhalb des allgemeinen Schulsystems (die Anzahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen wird in dieser Studie nicht beachtet).

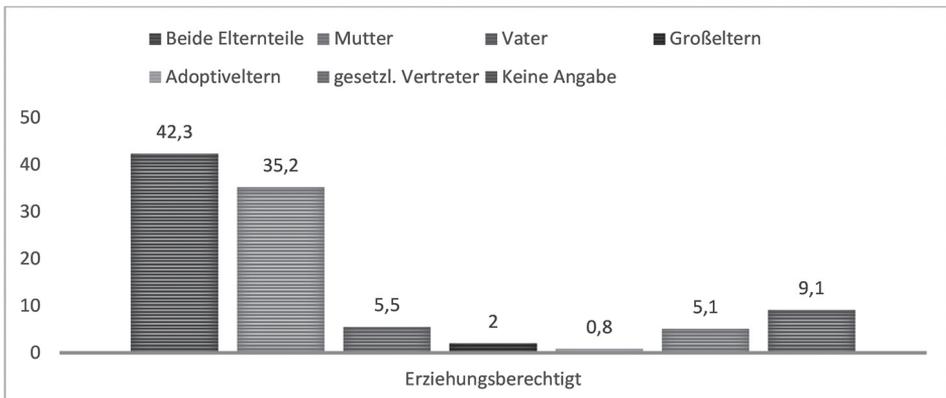
Mit Bezug auf das International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) zur medizinischen Diagnostik konnte bei 74 Prozent der untersuchten

<sup>1</sup> Folgende Items weichen in der Masterarbeit ab: Wohnsitz (Stadt-Land), Klassenwiederholungen, Ordnungsmaßnahmen/Erziehungsmittel, Rückschulung in die Regelschule, Diagnostik nach ICD-10 (überarbeitet: Legasthenie und Dyskalkulie hinzugefügt), Zeitpunkt der ersten Diagnose, beteiligte Institutionen, Lebensortswchsel und kinderschutzrechtliche Maßnahmen.

Schulakten (N=133) mindestens eine Diagnose festgestellt werden; dies lässt eine Korrelationen von Verhaltensauffälligkeiten, die sich in schulischen Kontexten zeigen, und psychischen Störungen vermuten. Bei 49 von N=138 Akten mit Aufschlüsselungen zur Diagnostik lagen drei bis zu sieben Diagnosen vor (davon 44 Prozent ADHS). 73 Prozent der Kinder und Jugendlichen verbrachte einen stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (N=115), was zum einen den therapeutischen Bedarf dieser Klientel verdeutlicht und zum anderen das Bild einer zumindest temporären Delegation von Verhaltensstörungen aus dem pädagogischen in den medizinischen Sektor vorstellbar werden lässt (Willmann, 2014).

Zur Verdeutlichung des familiären Kontextes der Kinder und Jugendlichen wurden in der vorliegenden Auswertung Daten bezüglich Beziehungs- und Trennungserfahrungen (Trennungen der Eltern, Lebensmittelpunkt der Kinder und Jugendlichen) sowie zu Gewalterfahrungen und traumatischen Ereignissen genutzt. In 44 Akten der Studie gab es Angaben zu (sexuellen) Gewalterfahrungen und traumatisierenden Erlebnissen in der Familie (hierbei handelt es sich nicht um eine differenzierte Traumadiagnostik, sondern bezieht sich z.B. auf das Beisein eines Kindes beim Suizidversuch der Mutter, starker Alkoholismus eines Elternteils, gewalttätige Auseinandersetzungen, Flucht oder Verlust durch Bombenexplosion etc.). Des Weiteren gibt es in 61 Akten Hinweise bezüglich kinderschutzrechtliche Maßnahmen nach SGB VIII und 26 Akten geben Aufschluss über die psychische Erkrankung eines Erziehungsberechtigten (N=138). Darüber hinaus haben viele dieser Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Auffälligkeiten in Ihrem Verhalten in einer Förderschule beschult werden, Beziehungs- und Trennungserfahrungen sowohl in familiärer (Sorgeberechtigte, Wohnort) als auch in schulischer Hinsicht (Schulwechsel & Klassenwiederholungen, siehe oben).

In 66,4 Prozent der gültigen Angaben (N=122) sind die Eltern der Heranwachsenden getrennt. Bei 42,3 Prozent der Jugendlichen liegt die elterliche Sorge bei beiden Elternteilen; 35,2 Prozent der Akten zeigen ein alleiniges Sorgerecht bei der Mutter. In 5,5 Prozent der Fälle verfügt der Vater über das alleinige Sorgerecht und 5,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen gesetzlichen Vertreter (N=253; s. Abb. 1).



**Abb. 1:** Eigene Darstellung, N=253, Angabe in Prozent

In Bezug auf die Wohnsituation zeigte sich, dass lediglich 27,7 Prozent der Jugendlichen bei beiden Elternteilen in ihrer Ursprungsfamilie leben; 43 Prozent leben bei der Mutter (in neuer Partnerschaft), hingegen nur etwa 6,4 Prozent bei dem Vater in neuer Partnerschaft.

3,2 Prozent wohnen jeweils bei den Groß- oder Pflegeeltern und 9,9 Prozent leben in einer Wohngruppe (vgl. Abb. 2).

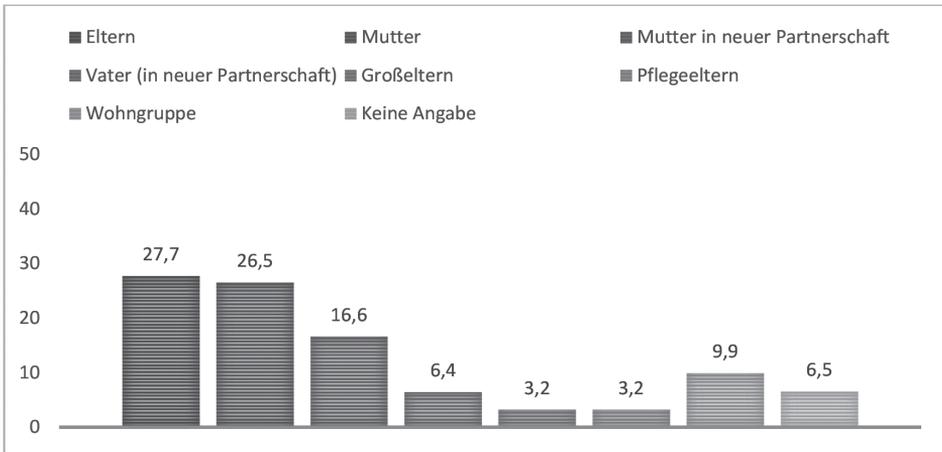


Abb. 2: Eigene Darstellung, N=253, Angabe in Prozent

Der sozioökonomische Status der Familie wurde mit Hilfe von Angaben zu Transferleistungen erhoben: 41 Akten gaben Aufschluss über Sozialhilfeeinnahmen von mindestens einem Sorgeberechtigten (N=76).

## 4 Diskussion

Bezogen auf den eingangs dargestellten Sachverhalt, dass trotz Inklusionsbemühungen die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderbedarf ES umgeschult werden, wurde zunächst die Frage der Konstituierung dieser Klientel an Erziehungshilfeschulen untersucht. Hier kann zusammenfassend festgehalten werden: In der Stichprobe sind überwiegend männliche Schüler mit medizinischen und pädagogischen Mehrfachdiagnosen, Ausgrenzungs- und Trennungserfahrungen und kontinuierlichen Beziehungsabbrüchen (familiär und schulisch) vertreten.

Aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe können die analysierten Merkmale derzeit nicht für alle Kinder und Jugendlichen in diesem Förderschwerpunkt generalisiert werden. Das Hinzuziehen bestehender Datenbanken zu Kinder und Jugendlichen in allgemeinen Schulen wäre demnach als Anschlussforschung denkbar. Des Weiteren wird seit dem Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover im Rahmen einer Masterabschlussarbeit eine Vergleichsgruppe an inklusiven Schulen erhoben, um dieses Defizit zu beheben. Ergänzend dazu läuft seit Februar 2019 an der gleichen Universität im Rahmen eines studentischen Forschungsprojektes eine Parallelerhebung an schuleretzenden Maßnahmen. Mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppen könnte empirisch überprüft werden, ob in den unterschiedlichen inklusiven und segregierenden Kontexten verschiedene Zielgruppen und Bedarfe angesprochen werden. Diese Ergebnisse könnten auch die Professionalisierungsdebatte in der Lehrerausbildung innovieren, indem eine Sensibilisierung für die Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen angestrebt und bei der Gestaltung von Erziehungskontexten stärker berücksichtigt wird.

Bezogen auf die Erhebungsmethode lassen sich folgende Punkte methodenkritisch festhalten: Der Vorteil einer Dokumentenanalyse von Schulakten besteht in der Zusammenschau einer multidisziplinären Autorenschaft innerhalb der Akte mit Blick auf die gleiche Schülerin oder den gleichen Schüler, was den Informationswert der Quelle insbesondere im Kontext der Zielgruppe sowohl schulischer als auch außerschulischer Maßnahmen steigert. In den Schulakten werden über Schul- und Maßnahmenabbrüche hinaus kontinuierlich Entwicklungen dokumentiert. Gleichzeitig steht dies jedoch immer in Abhängigkeit dazu, wie gründlich die Akten gepflegt werden. Zu berücksichtigen sei darüber hinaus die Tatsache, dass es sich bei den Inhalten der Dokumente um Beurteilungen und Perspektiven erwachsener Dritter handelt, welche die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Situationen und Umständen beschreiben. Um einen konsequenten Perspektivwechsel anzustreben und ein vollständiges Bild der Lebensumstände dieser Klientel zu erhalten, müssten die Kinder und Jugendlichen beispielsweise mit Schülerfragebögen an den Erhebungen beteiligt sein.

Die Anzahl der Behandlungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (73 Prozent in der Stichprobe) sowie die (pädagogischen und medizinischen) Mehrfachdiagnosen bestätigen den Anstieg psychischer Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren (Robert-Koch-Institut, 2014, 2018). Dennoch gibt es in Schulakten keine Angaben über die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und nur wenige Hinweise auf das familiäre Umfeld bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten, was die Verantwortung für die Auslagerung der Schülerinnen und Schüler in spezialisierte Schulformen weg von den personellen und strukturellen Bedingungen eines inklusiven Schulsystems hin auf das Individuum lenkt. Ebenso lassen sich zwar hinter jeder Diagnostik bildungspolitische Interessen im schulischen Kontext vermuten, diese können aber aufgrund der fehlenden Dokumentation nicht erhoben werden. Die Kennzahl an medizinischer Diagnostik ließe sich jedoch als Indikator für die Individualisierung und Pathologisierung von Verhaltensstörungen hinzuziehen, da mit der pädagogischen und medizinischen Diagnostik die Ursache der Symptomatik bei den Heranwachsenden selbst und nicht in ihrem Umfeld verortet wird.

Des Weiteren deuten die Schulwechsel und medizinischen Maßnahmen auf institutionelle Überlastungen im Umgang mit Verhaltensstörungen in Bildungseinrichtungen und die damit einhergehende Verschiebung in andere Professionalitätsbereiche hin (Herz, 2018). Im Hinblick auf den aktuellen klientelbezogenen Forschungsstand in dem Förderschwerpunkt ES, der sich unter anderem mit schulischen und außerschulischen Organisationsformen oder der Beschreibung einzelner individuumsbezogener Merkmale befasst, stellt sich die Frage, inwieweit angehende Lehrkräfte im Studium auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen vorbereitet werden. Immerhin zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass 17,4 Prozent, also mehr als jede sechste Akte auf (sexuelle) Gewalterfahrungen und traumatische Erlebnisse hinweisen. Dieses Ergebnis wird durch die Studie von Julius zur Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen 2009 gestützt: Mit Hilfe von Interviews mit jeweiligen Klassenlehrerinnen sowie den Schulsozialarbeiterinnen wurden 78 Prozent der Kinder der Untersuchungsgruppe an Erziehungshilfeschulen als emotional und körperlich vernachlässigt kategorisiert, 55 Prozent galten als physisch misshandelt und bei 29 Prozent der Stichprobe lag ein diagnostizierter sexueller Missbrauch vor (Julius 2009). Insbesondere Lehramtsstudierende mit dem Ziel, an einer allgemeinen Schulform zu unterrichten, werden bislang auf diese Zielgruppe nicht ausreichend vorbereitet. Daher könnte ein ergänzendes Forschungsfeld die Professionalisierungsanforderungen angehender Lehrkräfte sein, um eine Sensibilisierung für die Entstehungskontexte von Verhaltensstörun-

gen zu erreichen sowie die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen bei der Planung inklusiver Schulsysteme zu berücksichtigen. Schlüsselemente für eine gelingende Umstrukturierung inklusiver Beschulungsformen liegen demzufolge in der Professionalisierungsdebatte und einem veränderten Umgang mit Zielsetzungen im Erziehungsprozess (insbesondere mit dieser Klientel) sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Erziehungsgeschehen und dem pädagogischen sowie medizinischen Diagnostikprozess. Ein intensiver Diskurs über die Kernkompetenzen und Anforderungen an eine Professionalisierung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bieten beispielsweise David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Katharina Weiland in ihrem im Jahr 2019 erschienenen Herausgeberband *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*.

## 5 Fazit

Eine Implementierung von subjektiven Verstehensprozessen, psychoanalytischer Elemente sowie eine Sensibilisierung im Bereich des Kindeswohls in das Curriculum aller Lehrämter wären konkrete Maßnahmen zur Vorbeugung von Überforderungssituationen in der pädagogischen Praxis. Die Ergebnisse dieser hypothesenprüfenden Studie können durch die umfassende Darstellung der Lebensumstände ausgeschulter Kinder und Jugendlicher einen Beitrag zu diesen Maßnahmen leisten. Ergänzend dazu wären gemeinsame multidisziplinäre Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen denkbar, um Nichtzuständigkeitsspiralen pädagogischer Institutionen abzubauen (Baumann, 2009) und die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu stärken. Auf diese Weise würden Lehrkräfte auf den wachsenden Bedarf an spezifischen Förder- und Unterstützungsangeboten vorbereitet und in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden (Willmann, Reiser & Urban, 2008; Stein & Müller, 2018). Kinder und Jugendliche (und deren Eltern/primären Bezugspersonen) mit emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarf brauchen „... kompetente und engagierte Erwachsene mit unterschiedlichen professionsspezifischen Qualifikationen, die glaubwürdig, kontinuierlich und verlässlich Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse begleiten und unterstützen“ (Herz, 2017, S. 11), damit sie die kompensatorische Zuwendung erhalten, auf die sie mit ihren Verhaltensäußerungen aufmerksam machen.

## Literatur

- Baier, S. (2007). *Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«*. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland. Abgerufen von [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7060/1/Baier\\_Stefan\\_J.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7060/1/Baier_Stefan_J.pdf)
- Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten*. Hamburg: Tredition.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (Hrsg.) (2017). *»Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Crain, F. (2013). Gelingt Integration? *Schweizer Zeitschrift für Integration*, 19 (2), 35-41.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Hansen, J. & Heisig, K. (2018). Mit intensiver Betreuung zum regulären Schulabschluss. *Ifo Dresden berichtet*, 25 (6), 7-11.

- Havers, N. (1981). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (1. überarb. Aufl.) (S. 110-143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2018). Außerschulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 119-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.), *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern* (S. 37-56). Köln.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herz, B. (2013a). Aggression – Macht – Angst. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 55-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ihle W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159-169. Hogrefe Verlag. doi:10.1026//0033-3042.53.4.159
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiner-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13-26). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Mass, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe.
- Klemm, K. (2010). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (2019). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf)
- KMK (2010a). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2009.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf)
- KMK (2010b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschule) 2009/2010*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2009.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf)
- Liesebach, J. (2015). Dilemmata inklusiver Schulentwicklung. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 118-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. erw. & aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 22-30.
- Opp, G. (2008). Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen* (S. 67-87). Hamburg: Kovač.
- Popp, K. & Methner, A. (2016). Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Robert Koch Institut (2018). KiGGS Welle 2 – Gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3). Berlin. Abgerufen von [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloads/JoHM\\_03\\_2018\\_KiGGS-Welle2\\_Gesundheitliche\\_Lage.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloads/JoHM_03_2018_KiGGS-Welle2_Gesundheitliche_Lage.pdf?__blob=publicationFile)
- Robert Koch Institut (2014). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland 2013 (KiGGS). Berlin. Abgerufen von [https://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/kiggs\\_tn\\_broschuere\\_web.pdf](https://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/kiggs_tn_broschuere_web.pdf)
- Stein, R. (2018). Erziehung und Fragen der Moralität. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. neu überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M., Reiser, H. & Urban, M. (2008). Kooperation und Beratung zwischen Lehrkräften an Regelschulen zu Fragen der schulischen Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Vol. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 950-965). Göttingen: Hogrefe.
- Willmann, M. (2014). »Verhaltensoriginalität« als pädagogischer Leitbegriff? Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in der Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (3), 260-271.
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L. & Weiland, K. (Hrsg.) (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.