

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Welche Herausforderungen stellt Inklusionspädagogik für die Unterrichtung verhaltensauffälliger Kinder dar?

Eine kritische Auseinandersetzung mit Gruppendynamik
in heterogenen Lerngruppen

Bachelor-Thesis

vorgelegt von

Anna Lang

Tag der Abgabe: 18.01.2013

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Gerd Krüger

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Inklusionspädagogik	6
1.1 Theoretische Leitbilder der inklusiven Pädagogik.....	6
1.2 Inklusion als „Haus der Vielfalt“.....	7
1.2.1 „Vielfalt der Kinder“.....	8
1.2.2 „Vielfalt des Unterrichts“.....	9
1.2.3 „Vielfalt der Pädagogen“.....	9
2. Verhaltensauffällige Kinder in der inklusiven Pädagogik	11
2.1 Definition verhaltensauffälliger Kinder.....	11
2.2 Verhaltensstörungen als sonderpädagogischer Förderbedarf.....	12
2.3 Das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma.....	13
2.4 Psychoanalytischer Erklärungsansatz zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten.....	14
2.4.1 Funktionsweisen des Über-Ich und Störung seiner Funktion.....	15
2.4.2 Funktionsweisen des Es in Verbindung mit einem geschwächten Über-Ich.....	16
2.4.3 Funktionsweisen des Ich und Zusammenbruch der Ich-Kontrolle.....	17
3. Die Schulklasse als Wirkungsraum gruppenspezifischer Prozesse	20
3.1 Definition von Gruppen.....	21
3.2 Besonderheiten der Schulklasse als „soziales Zwangsgebilde“.....	22
3.3 Die Bedeutung der psychoanalytischen Ebene innerhalb gruppenspezifischer Prozesse.....	24
4. Auswirkungen von Verhaltensauffälligkeiten auf gruppenspezifische Prozesse	25
4.1 Auswirkungen eines Verlustes der Ich-Kontrolle auf gruppenspezifische Prozesse.....	25
4.1.1 Das gruppenspezifische Prinzip der Ansteckung.....	26
4.1.2 Das gruppenspezifische Prinzip der Schockwirkung.....	28
5. Meinungsbild einer Expertin der inklusiven Schulpraxis	30
5.1 Wahl der Interviewform.....	30
5.2 Auswahl der Interviewpartnerin.....	31
5.3 Leitfragen des Interviews.....	32

6. Auswertung des Interviews	34
6.1 Allgemeine Hinweise zur Auswertung des Interviews.....	34
6.2 Aussagen in Bezug auf die Herausforderungen der inklusiven Pädagogik.....	34
6.3 Aussagen in Bezug auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und gruppensdynamischen Prozessen.....	36
6.4 Aussagen in Bezug auf pädagogische Hilfestellungen der Verhaltenskontrolle.....	38
6.5 Zusammenstellung der wichtigsten Erkenntnisse des Interviews.....	40
7. Herausforderungen für die praktische Umsetzung der Inklusion in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen	42
7.1 Individuelle Förderpläne.....	42
7.2 Bewertungsmöglichkeiten und Schwierigkeitsgrad der zu erbringenden Leistungen.....	43
7.3 Problematik des Frontalunterrichts.....	46
8. Problematik im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Gruppendynamik in Inklusionsklassen	48
8.1 Besonderheiten der Arbeit von Pädagogen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.....	48
8.2 Interventionsproblematik bei Gefährdung der Disziplin.....	50
8.3 Vorbeugende Maßnahmen zur Vermeidung der Freisetzung von Triebenergie.....	52
9. Schlussbetrachtung	57
9.1 Praxisorientierung inklusiver Konzepte.....	57
9.2 Diagnostik und Förderpläne in der inklusiven Pädagogik.....	59
9.3 Problematik des Verzichts auf Ordnungs- und Categoriesysteme.....	60
9.4 Inklusion als Zwangsverordnung.....	61
9.5 Unterstützungsmaßnahmen zur Einbindung verhaltensauffälliger Schüler.....	62
9.6 Resümee.....	64
10. Literaturverzeichnis	65
11. Quellenverzeichnis	69
12. Anhänge	71
12.1 Protokoll des Interviews mit S1.....	71

12.2 Themenmatrix der Aussagen von S1.....78

13. **Eidesstattliche Erklärung**.....**80**

Einleitung

Boris B. ist 12 Jahre alt und besucht als Inklusionsschüler die 6. Klasse der Kurt-Tucholsky-Stadteilschule Altona. Aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten fällt es ihm schwer, sich in seine Klasse einzufügen und Lernerfolge zu erzielen. Boris hat große Probleme sich zu konzentrieren, eigenständig zu arbeiten und auf andere Kinder der Klasse einzugehen. Er beschäftigt sich wenig mit Lerninhalten, sondern zeigt durch häufige, unkontrollierte Wutausbrüche seine Unfähigkeit Aufgaben zu lösen und Hilfestellungen anzunehmen. Auffällig ist vor allem seine innere Unruhe, die ihn immer wieder dazu verleitet Stifte durch den Klassenraum zu werfen, vom Platz aufzuspringen, zu singen, oder sich mit anderen Schülern während der Unterrichtszeit über seinen Lieblingsrapper zu unterhalten. Pädagogen sind ratlos, wie eine Einbindung von Boris in den Unterricht gestaltet werden kann, wenn deutlich wird, dass er nicht in der Lage ist Regeln und Grenzen einzuhalten. Wenn Boris' Verhalten andere Schüler der Klasse dazu verleitet in ähnliche Disziplinlosigkeit zu verfallen, wäre kein effektiver Unterricht mehr möglich, was eine große Befürchtung von Pädagogen darstellt.

„Die Not ist riesengroß“ (<http://www.zeit.de/2010/45/Inklusion-Schule-Kinder>), so beschreibt „Zeit online“ in einem Artikel die Auswirkungen der Einführung des inklusiven Unterrichts in deutschen Schulen. Die Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern wie Boris B. stellt für Pädagogen eine Aufgabe dar, die sie im Unterricht oftmals überfordert, was zur Folge hat, dass vor allem verhaltensauffällige Kinder mit starken Aggressionen von Mitschülern und Lehrern abgewertet und abgelehnt werden (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 15). Fraglich scheint, ob die wachsende Zahl von verhaltensauffälligen Schülern in heterogenen Lerngruppen dazu beiträgt das Idealbild der Unterrichtung behinderter, als auch nichtbehinderter Kinder, zu zerstören. Befürchtungen, dass Inklusion nicht an der Einbindung von Kindern mit Behinderungen wie Blindheit, Schwerhörigkeit oder körperlichen Einschränkungen scheitert, sondern an Schülern, deren destruktive Verhaltensweisen den Unterricht dauerhaft negativ beeinflussen können, sind zentrale Themen vieler Inklusionsdebatten (vgl. <http://www.zeit.de/2010/45/Inklusion-Schule-Kinder>).

Ist der Wissenserwerb in deutschen Klassenzimmern durch die Einführung der Inklusionspädagogik gefährdet? Müssen Pädagogen damit rechnen, dass sich eine Schulklasse zu einer Konkurrenzgruppe oder einer „Terrororganisation“ (Ulich 1971, 11) entwickelt, sobald verhaltensgestörte Kinder Teil des gemeinsamen Unterrichts werden und mit Hilfe anderer Kinder nachhaltiges Lernen systematisch sabotieren? Es scheint unumgänglich sich mit der Frage zu beschäftigen, welchen Heraus-

forderungen sich Pädagogen im inklusiven Schulalltag mit verhaltensauffälligen Kindern stellen müssen, um die hinter der Störung stehende Ursache der Problematik eines Kindes zu erkennen. Wie müssen Unterrichtskonzepte verändert und an die besonderen Bedürfnisse von Inklusionskindern angepasst werden? Welchen Einfluss können unkontrollierte, zerstörerische Verhaltensweisen auf die Gestaltung einer produktiven Lernatmosphäre haben?

In der Bachelorarbeit sollen Verknüpfungen von Problemen und Herausforderungen in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in heterogenen Lerngruppen herausgearbeitet und kritisch beleuchtet werden. Zu Beginn der Bachelorarbeit wird einführend eine Definition des Begriffes Inklusionspädagogik gegeben und ein Bezug zu den theoretischen Leitbildern der Inklusion auf Grundlage der Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention hergestellt. Bevor auf die Problematik von verhaltensauffälligen Schülern in der Inklusionspädagogik eingegangen werden kann, werden zunächst unterschiedliche Bausteine von Inklusion als „Haus der Vielfalt“ beleuchtet, um zu verstehen, welche Bereiche des Schulalltags durch die Einführung einer inklusiven Pädagogik Veränderung erfahren. In Kapitel zwei wird, anschließend an das vorangegangene, allgemein formulierte Kapitel über Inklusionsleitlinien, ein Bezug zu verhaltensauffälligen Kindern als Teil einer inklusiven Klassengemeinschaft hergestellt. Ziel der Arbeit ist es nicht allgemeine Herausforderungen der inklusiven Pädagogik zu erörtern, sondern durch die Verengung des allgemeinen Blicks und einer Fokussierung auf eine bestimmte Gruppe von Inklusionsschülern mit Verhaltensstörungen konkrete Problematiken und Schwierigkeiten herauszuarbeiten, denen Pädagogen im Schulalltag begegnen. Zu Beginn des zweiten Kapitels wird eine Definition von Verhaltensstörungen, die in die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarfe eingeordnet werden können, gegeben. Durch diese Definition wird deutlich, welche Merkmale Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aufweisen und wie verhaltensauffällige Kinder zu Inklusionskindern werden, die einen gesetzlichen Anspruch auf Unterstützung innerhalb des Unterrichts erhalten können. Anschließend erfolgt ein Blickwechsel von allgemeinen und formalen Definitionselementen des Inklusionsstatus auf die Ursachen gestörter Verhaltensweisen, um herauszufinden, welche individuellen Problematiken Kinder mit Verhaltensstörungen aufweisen. Durch die Beschreibung und Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Problemlagen und inneren Konflikte eines verhaltensauffälligen Kindes können dann im Anschluss individuelle und strukturelle Problemstellungen herausgearbeitet werden, die Herausforderungen eines inklusiven Schulalltages darstellen. Der Versuch der Erklärung gestörten Verhaltens erfolgt auf psychoanalytischer Ebene, was im Folgenden näher erläutert werden soll. Die Analyse von verborgenen Bedürfnissen, inneren Konflikten und Ängsten des Einzelnen, wie sie in der Tiefenpsychologie thematisiert werden, müssen vor allem dann Beachtung erfahren, wenn gruppodynamische

Prozesse, sowie unangepasste Verhaltensweisen zu Veränderungen von Gruppensituationen führen können (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 30). Da die Bachelorarbeit Gruppensituationen und Verhaltensstörungen aber nicht im Allgemeinen beschreibt, sondern sie im Kontext der inklusiven Pädagogik betrachtet, ist es wichtig einen Bezug zu einer Theorie herzustellen, die psychoanalytische Aspekte im schulischen Kontext thematisiert. Aus diesem Grund soll die Theorie Fritz Redls zum zentralen Erklärungsmodell in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten und die Unterrichtung von Gruppen werden, was wie folgt argumentiert werden kann: Redls Theorie kann als „tiefenpsychologisch orientierte Pädagogische Psychologie“ (Fatke 1980, 9) bezeichnet werden, die Ereignisse und Dimensionen des Unterrichtsgeschehens thematisiert, um die Interaktion zwischen Pädagogen und Schülern näher zu analysieren. Redl war bestrebt ein Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychoanalyse herzustellen, um für den Schulalltag konkrete und pädagogisch relevante Erkenntnisse abzuleiten, was er vor allem in seinen Werken „Leben lernen in der Schule“ und „Erziehung schwieriger Kinder“ verdeutlicht (vgl. Fatke 1971, 13). Daher dient die Redlsche Theorie mit ihrem pädagogisch-therapeutischen Praxisbezug (vgl. Fatke 1971, 13), der Betonung von Ich-Leistungen in schulischen Kontexten und der Entwicklung konkreter Hilfen auch im aktuellen Kontext von Inklusionsdebatten als Erklärungsmodell, um inklusive Prozesse in Schulen beschreiben und optimieren zu können. Neben der Beschreibung von Schwierigkeiten, die im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern auftreten können, liefert die Redlsche Theorie wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Entstehung von gruppenpsychologischen Prozessen, die das Unterrichtsmilieu in heterogenen Lerngruppen erheblich beeinträchtigen können. Gleichzeitig stellen Erkenntnisse in Bezug auf gruppenpsychologische Prozesse eine Grundlage dar, um Pädagogen in der Entwicklung von Methoden zu unterstützen, um den Versuch zu unternehmen, auf gruppendynamische Prozesse in Inklusionsklassen einzuwirken. Die Benennung und Analyse solcher Prozesse ist entscheidend, um kritisch beurteilen zu können, welchen Herausforderungen sich Lehrer im Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellen müssen, um den Wissenserwerb einer Klassengemeinschaft zu fördern. Um zu begreifen, wie sich solche heterogenen Lerngruppen zusammensetzen und wie Individuen auf Gruppensituationen einwirken können gilt es in Kapitel drei zunächst die Besonderheiten einer Schulklasse als Gruppe näher zu bestimmen, um sie als Wirkungsraum gruppendynamischer und gruppenpsychologischer Prozesse zu verstehen.

In Kapitel vier werden mögliche Einflussmöglichkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in gruppenpsychologischen Kontexten herausgearbeitet. Zentral für den Erkenntnisgewinn der Bachelorarbeit ist die Frage, ob und in wie fern Verhaltensstörungen Einfluss auf gruppenpsychologisch wirksame Kräfte nehmen können. Der Zusammenhang zwischen Verhaltensstörungen und gruppenpsycholo-

gischen Kräften erweist sich als unerlässlich, wenn Herausforderungen der Gestaltung einer produktiven Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet werden sollen. Um diese Frage beantworten zu können, sollen exemplarisch Ansteckung und Schockwirkung als gruppenpsychologische Kräfte beschrieben werden. Die Erklärung der Entstehung solcher Phänomene stellt Bezüge zwischen intrapsychischen Persönlichkeitsaspekten und möglichen Auswirkungen auf die Gesamtgruppe her. Diese Verknüpfung ist entscheidend, um die individuelle psychische Ebene eines verhaltensauffälligen Kindes und möglichen Auswirkungen auf die Dynamik einer Gesamtgruppe abzuschätzen. Dadurch können Schwierigkeiten, die in heterogenen Lerngruppen auftreten, aufgegriffen und besondere Herausforderungen an Pädagogen in der Inklusionsarbeit thematisiert werden.

Nachdem in den vorangegangenen vier Kapiteln auf theoretische Aspekte wie Inklusionspädagogik, Verhaltensauffälligkeiten und gruppendynamische Prozessen eingegangen wurde, soll in Kapitel fünf ein Perspektivenwechsel von theoretischen Grundannahmen zur praktischen Umsetzung der Inklusionspädagogik in einer Hamburger Stadtteilschule vorgenommen werden. Anhand eines Meinungsbildes einer Expertin der inklusiven Schulpraxis werden in Kapitel fünf und sechs Besonderheiten und Problembereiche der Unterrichtung verhaltensauffälliger Schüler und deren Einflüsse auf die Entstehung gruppenpsychologischer Prozesse näher beleuchtet. Die Unverzichtbarkeit eines Meinungsbildes für den Erkenntnisgewinn ist damit zu begründen, dass ein Eindruck darüber gewonnen werden soll, welche Herausforderungen verhaltensauffällige Inklusionskinder an die Unterrichtung heterogener Lerngruppen stellen und welchen Stellenwert theoretisch formulierte Leitbilder der Inklusion und psychoanalytisch-pädagogische Erklärungsansätze in der alltäglichen Unterrichtspraxis haben. Da im Rahmen des Interviews eine Schulsozialarbeiterin der Stadtteilschule Altona befragt wurde, beziehen sich alle in der Bachelorarbeit benannten gesetzlichen Grundlagen und Feststellungsverfahren auf die Freie und Hansestadt Hamburg. Neben allgemeinen Beschreibungen der Interviewpartnerin, der Interviewform, der Leitfragen und des Interviewauswertungsprozesses werden ausgewählte, für die Bachelorarbeit relevante, Ergebnisse dargestellt und mit im Vorfeld behandelten theoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht. In Kapitel sieben und acht wird der Versuch unternommen, theoretische Überlegungen mit praktischen Erfahrungen aus dem Schulalltag zu verknüpfen, um auf Strukturmerkmale des Unterrichts einzugehen und die Problematik pädagogischer Hilfemöglichkeiten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern hervorzuheben.

Die Schlussbetrachtung kann als kritische Reflexion der in der Bachelorarbeit gewonnenen Erkenntnisse betrachtet werden, in der eine kritische Beleuchtung von Herausforderungen der Inklusionspädagogik, in Bezug auf die Unterrichtung verhaltensauffälliger Kinder in heterogenen Lern-

gruppen, vorgenommen wird. Auf einer übergeordneten Betrachtungsebene werden dabei Veränderungsbedarfe kritisch reflektiert. In der vorliegenden Bachelorarbeit werden teils männliche und teils weibliche Endungen verwendet; das jeweils andere Geschlecht ist ebenso gemeint.

1. Inklusionspädagogik

1.1 Theoretische Leitbilder der inklusiven Pädagogik

Das deutsche Schulsystem erfährt seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention vom 26.03.2009 einen grundlegenden Wandel, der sich durch die Einführung einer inklusiven Pädagogik auszeichnet. Gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer Religion, ihrer Eigenschaften und Orientierungen weder soziale, ökonomische noch kulturelle Benachteiligungen erfahren dürfen (vgl. Reich 2012b, 7) ist eine Zielperspektive der Inklusionspädagogik, die Deutschland zu einer Weiterentwicklung des bislang hochgradig selektiven Schulsystems verhelfen soll (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>). Es obliegt dem Staat einen Zugang zu Erziehungs- und Bildungssystemen für jeden Menschen zu gewährleisten und entsprechende Hilfen und Ressourcen bereit zu stellen (vgl. Reich 2012b, 35). Diese Grundsätze wurden gerade in Bezug auf das deutsche Bildungssystem und den Umgang mit heterogenen Gruppen nicht hinreichend umgesetzt und unterstützt, weswegen sie als Verstoß gegen Menschenrechte und Menschenwürde angesehen werden können (vgl. Reich 2012b, 21). Demokratische Freiheits- und Menschenrechte sind das Fundament einer Gesellschaft, die eine Vielfalt von Lebensmöglichkeiten und Lebenschancen garantiert und allen Menschen uneingeschränkten Zugang verschaffen möchte (vgl. Reich 2012b, 35), wodurch die Einführung einer inklusiven Beschulung aller Kinder legitimiert werden kann. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention werden sowohl internationale, als auch deutsche Entwicklungen, die auf eine individuelle Förderung des Einzelnen abzielen, angeregt. Inklusion soll dabei eine bestmögliche „Potentialentfaltung jedes Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen“ (Imhäuser 2012, 139) gewährleisten und innerhalb einer heterogenen Lerngruppe eine chancengerechte Entwicklung aller Kinder begünstigen.

Ziel der Inklusionspädagogik ist die Einführung einer einzigen Schule für alle (vgl. Wocken 2011, 56), was als Erweiterung integrativer Bemühungen angesehen werden kann (vgl. Wocken 2011, 65). Im Gegensatz zur Integration, die sich für das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe einsetzt, tritt die inklusive Pädagogik für das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit ein (vgl. Wocken 2011, 75). Die Gesellschaft muss verantwortlich sein eine chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen und sich für den Abbau von Diskriminierungen einzusetzen (vgl. Reich 2012b, 39). Im Zentrum der Inklusion steht die Gestaltung eines Umfelds oder Systems, das in der Lage ist auf Kinder in ihrer Vielfältigkeit einzugehen und sie in ihrer Individualität wertzuschätzen. Kinder mit

Behinderungen jeglicher Art sollen ihren Sonderstatus verlieren und in ihrer Andersartigkeit im gemeinsamen Unterricht mit anderen Kindern angenommen werden. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ressourcen von Kindern in einer heterogenen Lerngruppe sollen durch einen inklusiven Unterricht anerkannt werden und individuelle Förderung erfahren (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 16).

1.2 Inklusion als „Haus der Vielfalt“ (vgl. Wocken 2011, 112)

Heterogene Lerngruppen zeichnen sich in schulpädagogischen Diskussionen durch die Verschiedenheit und Vielfalt von Schülern aus (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 38). Eine solche inklusionspädagogisch geforderte Vielfältigkeit kann als eine von außen festgelegte Zustandsbeschreibung angesehen werden, die unterschiedliche Betrachtungsweisen der Dimensionen von Unterschiedlichkeit gewährt (vgl. Trautmann/ Wischer, 39). Dimensionen heterogener Lerngruppen umfassen Aspekte wie soziale Herkunft, kognitive Leistungsfähigkeit und Geschlechtszugehörigkeit, die Merkmalunterscheidungen von Gruppenmitgliedern bedingen (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 41). Das Bewusstsein dieser Unterschiedlichkeit soll jedoch nicht dazu führen, dass Kindern Zugänge zu bestimmten Schulen verwehrt werden, sondern dass sie in ihrer Andersartigkeit Wertschätzung und eine Einbindung in inklusive Klassengemeinschaften erfahren. Bezug nehmend auf die Mehrdimensionalität heterogener Lerngruppen wird deutlich, dass sich Inklusionspädagogik, mit dem Ziel der Einbindung aller Kinder in den gemeinsamen Unterricht, als „Haus der Vielfalt“ (Wocken 2011, 112) auszeichnen sollte, um Vielfältigkeit auf mehreren Ebenen gerecht werden zu können. Die gemeinsame, inklusive Beschulung aller Kinder in einer Schule basiert auf den Richtlinien des Übereinkommens der Rechte von Menschen mit Behinderungen, das für den Anspruch auf notwendige Unterstützungsmöglichkeiten behinderter Menschen im allgemeinen Bildungssystem eintritt:

„Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education; (...)“

(Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2012, 36)

Inklusive Bildung erhebt somit den Anspruch, dass alle Kinder Zugang zum allgemeinen Bildungssystem erhalten und in der Entfaltung ihrer Potentiale unterstützt werden, was auf den inklusionstheoretischen Aspekt der „Vielfalt der Kinder“ (Wocken 2011, 116) zurückgeführt wird. Der allgemeine Bildungserwerb soll dabei durch die Gestaltung eines individuell ausgerichteten Unterrichts erfolgen, der für jedes Kind angemessene und umsetzbare Lern- und Leistungsziele vorsieht. Eine erfolgversprechende Unterrichtung heterogener Lerngruppen ist somit stark abhängig von einer „Vielfalt des Unterrichts“ (Wocken 2011, 116). Der Erwerb von Bildung kann jedoch nur dann er-

folgen, wenn alle Kinder gemäß ihres individuellen Lernniveaus professionelle und konstante Unterstützung durch eine „Vielfalt der Pädagogen“ (Wocken 2011, 116) erfahren. Durch die Vielfältigkeit von Schülern, Pädagogen und des Unterrichts wird deutlich, dass nicht der Erwerb kognitiver Kompetenzen vordergründig ist, sondern vielmehr das Ziel der Förderung menschlicher Potentiale und Anlagen im Zentrum inklusiver Bemühungen steht (vgl. Wocken 2011, 120). Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler soll soziales Lernen ermöglichen und eine wertschätzende Verständigung von Kindern in ihrer Vielfältigkeit unterstützen (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 20). Um einen mehrdimensionalen Blick auf die Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu gewinnen, sollen die verschiedenen Ebenen der Vielfältigkeit der Inklusionspädagogik näher beleuchtet werden.

1.2.1 „Vielfalt der Kinder“ (Wocken 2011, 116)

Das Konzept der inklusiven Schule erhebt den Anspruch alle Kinder in ihrer Vielfalt gemeinsam zu unterrichten, anstatt sie aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit nur bestimmten Schulen zuzuweisen (<http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>). Nicht das Kind soll für eine bestimmte Schule geeignet sein, sondern Schule muss als Institution eine Umstrukturierung erfahren, damit sie in der Lage ist, Kinder in ihrer Verschiedenheit anzunehmen und sie ihrem Potential entsprechend zu unterstützen. Kinder werden somit ohne den Nachweis einer bestimmten Eignung angenommen und müssen sich keinen Normalisierungs- oder Gleichschaltungsprozessen unterwerfen, um Zugang zu bestimmten Schulsystemen zu erhalten (vgl. Wocken 2011, 72). Die Herausforderung in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, bestehend aus behinderten und nichtbehinderten Schülern mit unterschiedlichem Leistungsniveau und kognitiver Auffassungsgabe, Kindern aus verschiedenen Entwicklungsmilieus usw., besteht darin, dem Einzelnen gerecht zu werden, gleichzeitig aber die Schülergruppe als Ganzes in ihrem Lernprozess voranzubringen (vgl. Wocken 2011, 125). Unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen werden auf der Interaktionsebene zum Ausgangspunkt eines konstruktiven und wertschätzenden Umgangs (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 23). Um ein effektives Lernen auf individueller Ebene und innerhalb der Gruppe zu gewährleisten, muss die Vermittlung von Wissen über einen vielfältig strukturierten Unterricht transportiert werden.

1.2.2 „Vielfalt des Unterrichts“ (Wocken 2011, 116)

Die Gestaltung eines vielfältigen Unterrichts, der den individuellen Fähigkeiten, Kompetenzen und Leistungsstandards von Kindern gerecht wird, ist eine schwierige Aufgabe, die für Pädagogen eine Umstrukturierung der Wissensvermittlung bedeutet. Wocken beschreibt die gemeinsame Unterrichtung von Schülern als eine anspruchsvolle Herausforderung für Schulpädagogik und Unterrichtsdidaktik (vgl. Wocken 2011, 85). Um Heterogenität als Chance und Bereicherung begreifen zu können sind individuelle Arbeitsaufgaben, Rückmeldungen und Leistungsbeurteilungen unabdingbar (vgl. Sander 2004, 243). Sander formuliert die These, dass die Heterogenität von Schülern ein Lernen im Gleichschritt verbietet (vgl. Sander 2004, 243), da jedes Kind über ein eigenes Entwicklungstempo verfügt und die Wissensvermittlung dementsprechend auf die jeweiligen Kenntnisse zugeschnitten werden muss. Didaktische Unterrichtskonzepte, die von Pädagogen auf die Ansprüche eines fiktiven Durchschnittsschülers (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 8) angelegt werden, müssen eine Umstrukturierung erfahren, um individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen gerecht zu werden. Wenn Pädagogen eine Akzeptanz gegenüber den Unterschiedlichkeiten von Kindern entwickeln, um neben der Gruppe dem Individuum und seinen individuellen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, muss der Erwerb von Wissen in einem vielfältigen Unterricht eingebettet werden (vgl. Sander 2004, 243). Eine auf die Bedürfnisse von Inklusionsklassen zugeschnittene Unterrichtsdidaktik und die stetige Weiterentwicklung von methodischen Konzepten sind wichtige Aspekte um ein zieldifferenziertes Lernen zu garantieren (vgl. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wocken-Besser-zusammen.pdf>), das Schüler in ihrem Wissenserwerb voranbringen soll. Diese Vielschichtigkeit der Wissensvermittlung erfordert eine Zusammenarbeit von Pädagogen, die das Lernen der Klasse und der Einzelnen unterstützen, begleiten und optimieren können.

1.2.3 „Vielfalt der Pädagogen“ (Wocken 2011, 116)

Die Anforderung der Inklusionspädagogik heterogene Schülergruppen gemeinsam zu unterrichten und niemanden auszuschließen erfordert eine hohe Flexibilität der Lehrer in der Unterrichtsgestaltung und schafft die Notwendigkeit von Unterstützungsmöglichkeiten durch mehrere Pädagogen, um den verschiedenen Ansprüchen der Kinder gerecht werden zu können.

„Inklusion braucht die Mitarbeit mehrerer pädagogischer Professionen, damit für die differenten Unterstützungsbedarfe auch passende pädagogische Kompetenzen zur Verfügung stehen“
(Wocken 2011, 114).

Dieser Aussage folgend wäre der Einsatz eines einzelnen Pädagogen in einer heterogenen Lerngruppe nicht tragbar und würde der Komplexität von Schülern nicht gerecht werden (vgl. ebd.). Eine wichtige Aufgabe des Lehrers ist es, die Ziele des schulischen Systems, die er vertreten muss, mit den sozialen und emotionalen Strukturen der Klasse abzustimmen (Ulich 1971, 85). Diese Strukturen einer Klasse werden vor allem durch die Konstellation der unterschiedlichen Persönlichkeiten von Kindern innerhalb der Lerngruppe bestimmt. Ein einfühlsamer Umgang mit den unterschiedlichen Charakteren einer Schulklasse und deren emotionalen Befindlichkeiten ist während des Unterrichts von einem einzelnen, unterrichtenden Pädagogen nicht gewährleistet. Daher ist die Gestaltung eines Unterrichts, der Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit annehmen soll, immer von der Zusammenarbeit mehrerer Pädagogen abhängig, die unterschiedliche Unterrichtsprozesse koordinieren. Persönliche Betreuung einzelner Schüler, Konfliktbewältigung und Motivationsförderung sind Unterrichtsebenen, die durch die Zusammenarbeit mehrerer Professionen zur gleichen Zeit Berücksichtigung finden können, während ein Lehrer sich mit der Vermittlung von Wissensinhalten auseinandersetzen kann. Im nächsten Kapitel soll nun beschrieben werden, welche besonderen Herausforderungen Verhaltensauffälligkeiten für das Lernen in einer heterogenen Lerngruppe darstellen und welche Faktoren Pädagogen in der Gestaltung eines individuellen Unterrichtsangebotes berücksichtigen müssen, um das Konzept der Inklusion im Schulalltag umzusetzen.

2. Verhaltensauffällige Kinder in der inklusiven Pädagogik

2.1 Definition verhaltensauffälliger Kinder

Um Verhaltensauffälligkeiten näher zu definieren, ist es erforderlich sich mit Maßstäben zu beschäftigen, die normales, regelkonformes Verhalten charakterisieren, um Aussagen über Abweichungen treffen zu können. Ein Urteil über die Angemessenheit beziehungsweise Unangemessenheit von Verhaltensweisen ist immer durch gesellschaftliche, kulturelle und soziale Normen geprägt und beinhaltet eine subjektive Beurteilung menschlichen Verhaltens (vgl. http://www.inklusion-lexikon.de/Verhalten_Langner.pdf). Eine Klassifikation von Verhaltensstörungen und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend wird durch den ICD-10 (International Classification of Diseases) vorgegeben. Diese Klassifikation umfasst unter anderem Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen, Störungen sozialer Funktionen und der Entwicklung (vgl. Remschmidt/Schmidt/ Poustka 2010). Sowohl Verhaltensstörungen, als auch Verhaltensauffälligkeiten thematisieren dabei einen normativen Blick auf bestimmte abweichende Verhaltensweisen (vgl. ebd.)¹. Eine stark ausgeprägte Störung kann Grund zur Annahme geben, dass Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit oder Schädigungswirkungen für die psychosoziale Entwicklung absehbar sind (vgl. Arnold 2004, 24), weshalb verhaltensauffällige Kinder zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten brauchen, um ihre persönliche Entwicklung nicht zu gefährden. In der Schule zeichnen sich verhaltensauffällige Kinder vor allem durch ein negatives, regelabweichendes Verhalten aus. Auffälligkeiten des Verhaltens sind vor allem im Umgang mit sich, anderen und Sachen erkennbar (vgl. Bach 1984, 19). Die Skala des normabweichenden Verhaltens umfasst dabei Kontaktprobleme, Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, unregelmäßige Schulbesuche, Provokationen, Beschädigungen von Eigentum der Schule oder Mitschülern, sowie physische und verbale Aggression (vgl. Bach 1984, 20). Durch die Schwierigkeiten der Kontrolle der eigenen Person besteht die Gefahr, dass sich verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche von anderen Klassenmitgliedern abgrenzen und Beziehungsangebote ablehnen. Aus diesem Grund ist vor allem der Umgang mit anderen Jugendlichen von zentraler Bedeutung (vgl. Unger 2004,116), um Kindern eine inklusive Einbindung in den Schulalltag zu ermöglichen.

Verhaltensstörungen können mit Hilfe verschiedener theoretischer Modelle, wie zum Beispiel aus medizinisch-neurobiologischer, konstruktivistischer, behavioristischer oder psychologischer Per-

¹ Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen werden im Folgenden synonym verwendet

spektive betrachtet werden. Im Rahmen der BA-Thesis werden Verhaltensauffälligkeiten mit Hilfe tiefenpsychologischer Steuerungsmodelle analysiert, in deren Zentrum die Ich-Entwicklung und die damit verbundenen Störungen stehen. Diese Betrachtungsweise bietet Erklärungsansätze von regelabweichendem Verhalten und kann durch die Ermittlung der „Entstehungs-, Verstärkungs- und Veränderungsbedingungen“ (Bach 1984, 26) zu einer Förderung des Abbaus von Verhaltensschwierigkeiten beitragen. Wie eine schwer zu definierende Verhaltensauffälligkeit eines Kindes rechtskräftig attestiert werden kann, wird im Folgenden näher erläutert.

2.2 Verhaltensstörung als sonderpädagogischer Förderbedarf

In Hamburg dient ein differenziertes Überprüfungsverfahren als Grundlage für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Besteht der Verdacht, dass ein Kind, dessen Verhalten sich über einen längeren Zeitraum hinweg als destruktiv erweist, besondere Unterstützungsmöglichkeiten im Unterricht braucht, werden zunächst medizinische, therapeutische oder pädagogische Stellungnahmen angefordert, die eine zusätzliche Förderung legitimieren können. Diese dienen zur Anfertigung eines sonderpädagogischen Gutachtens, das durch einen Bescheid der zuständigen Behörde rechtskräftig wird. Dadurch wird die Erstellung eines individuellen Förderplans gemäß §12 HmbSG zu einem Rechtsanspruch, der durch Klassenkonferenzen eine jährliche Überprüfung erfährt (vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/2753190/data/handreichung.pdf>, 1). Es wird darüber entschieden, ob die sonderpädagogische Förderung geeignet ist oder andere Maßnahmen und Förderschwerpunkte eine Weiterentwicklung des Schülers unterstützen. Individuelle Förderpläne werden mit Jugendlichen, deren Sorgeberechtigten und Fachleuten gemeinsam ausgearbeitet, überprüft und fortgeschrieben (vgl. <http://www.hamburg.de/integration-inklusion/2250832/feststellung-sonderpaedagogischer-foerderbedarf.html>).

Um die Anspruchsvoraussetzungen einer sonderpädagogischen Förderung zu erfüllen, müssen folgende Sachverhalte vorliegen:

1. Es muss eine erhebliche Beeinträchtigung des Verhaltens und der Entwicklung vorliegen (vgl. Arnold 2004, 25)
2. Das Risiko, dass ohne schulische Förderung der Fortbestand dieser Verhaltensstörungen absehbar wäre, muss deutlich erkennbar sein (vgl. ebd.)

Sind beide Voraussetzungen erfüllt, kann ein individueller Förderplan erstellt werden, der die Wei-

terentwicklung der kognitiven Fähigkeiten eines Schülers stärken soll und seinen individuellen Leistungsmöglichkeiten entspricht. Förderungsressourcen und Förderangebote beinhalten dabei alle personellen und materiellen Mittel (vgl. Wocken 2011, 12), die einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der altersgemäßen Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen und ihm das Lernen in heterogenen Lerngruppen erleichtern.

2.3 Das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Bezogen auf den veränderten und komplexen Schulalltag, der die Vielfalt von Schülern, Pädagogen und des Unterrichts einschließt, ist es notwendig Schülern erweiterte Betreuungsmöglichkeiten anzubieten, um Lernerfolge des Individuum innerhalb der Gesamtgruppe zu erzielen. Inklusionsarbeit in Schulen kann somit ohne zusätzliche Ressourcenzuweisungen auf materieller und personeller Ebene nicht wirksam werden (vgl. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wocken-Besser-zusammen.pdf>, 3). Die Bereitstellung dieser Ressourcen erfordert das Erkennen von Förderbedarfen und deren Feststellung. Somit werden zusätzliche Ressourcenzuweisungen nur dann gewährleistet, wenn eine bestimmte Behinderung eines Kindes diagnostiziert wird, um zusätzliche Hilfestellungen, Lehrerstunden, sonderpädagogische Förderung usw. zu erhalten (vgl. Wocken 2011, 12). Durch dieses Verfahren der Vergabe zusätzlicher Leistungen wird die Entstehung zweier Gruppen gefördert: Kinder werden in ihrer Behinderung klassifiziert und kategorisiert und heben sich von den anderen „normalen“ Mitschülern ab, was nicht im Sinne der inklusionstheoretischen Grundsätze sein kann (vgl. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wocken-Besser-zusammen.pdf>, 3). Behinderte Kinder werden von der Normalität ausgegrenzt und sind statt einer bedingungslosen Aufnahme in die Gruppe einem Aussonderungsprozess unterworfen (vgl. Wocken 2011, 15). Unter inklusionstheoretischen Gesichtspunkten betrachtet müssen neue Möglichkeiten der Ressourcenzuweisungen geschaffen werden, um Aufnahmeverfahren und diagnostische Gutachten nicht zum Nachteil eines Kindes einzusetzen und weitere Pro-Kopf-Zuweisungen zu erzwingen. Wocken beschreibt das Ziel der Inklusionspädagogik wie folgt:

„Im inklusiven Regelsystem gibt es weder „Gutachtenkinder“ noch „Förderbedarfskinder“ noch Kinder, die namentlich mit dem Etikett „lernbehindert“, sprachbehindert“ oder „verhaltensgestört“ gekennzeichnet sind“ (Wocken 2011, 98).

Inklusion vertritt den Standpunkt, dass jedes Mitglied der Klassengemeinschaft individuelle und dem Leistungsstand entsprechende Förderung erhält. Diesem Modell folgend müsste für jedes Kind

ein Gutachten über Leistungsstand, Kognition, Sprachentwicklung usw. erstellt werden, um individuelle Lehrpläne auszuarbeiten. Wenn nur bestimmte behinderte Kinder besondere Ressourcen bereit gestellt bekommen, ist ein Verstoß gegen die Richtlinien der individuellen Förderung jedes Kindes zu verzeichnen. Gleichzeitig steigt die Gefahr, dass sonderpädagogische Förderbedarfe ausgenutzt werden und Kinder vorschnell in Kategorien von Behinderung eingeordnet werden, um dringend benötigte zusätzliche Ressourcen einzufordern (vgl. Wocken 2011, 55).

2.4 Psychoanalytischer Erklärungsansatz zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten

Nachdem zu Beginn des zweiten Kapitels eine Definition von Verhaltensauffälligkeiten erfolgt ist und herausgestellt wurde, wie sonderpädagogische Förderbedarfe ermittelt werden, soll nun beschrieben werden, welche Erklärungsansätze die psychoanalytische Theorie zur Entstehung von Verhaltensstörungen liefert. Ziel der Bachelorarbeit ist es nicht verschiedene psychoanalytische Theorien zu beschreiben, die sich mit der Entstehung von Verhaltensstörungen beschäftigen, sondern mit Hilfe der Erklärungsansätze des Psychoanalytikers Fritz Redl Aspekte aufzuzeigen, die zur Beurteilung gestörten Verhaltens hilfreich sind. Redl befasste sich intensiv mit den Verursachungsbedingungen von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und deren gestörte Ich-Entwicklungsprozesse. Wertvoll scheinen seine theoretischen Erklärungsansätze neben dem Blick auf die intrapsychischen Prozesse des Individuums vor allem in gruppenpsychologischen Kontexten. Gerade in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, ist es wichtig, gruppenpsychologische Vorgänge zu analysieren, um ein nachhaltiges Lernen zu gewährleisten und Verstößen gegen die Unterrichtsdisziplin vorzubeugen.

Die psychoanalytische Betrachtungsweise sieht Verhaltensstörungen als Abweichungen psychischer Prozesse an. Nicht angemessene Ich-Entwicklungen haben zur Folge, dass Reaktionen auf die Umwelt nicht optimal erfolgen und sich von „normalen“ Verhaltensweisen abheben (vgl. http://www.inklusion-lexikon.de/Verhalten_Langner.pdf, 5). Welche intrapsychischen Prozesse für die Entwicklung eines intakten oder gestörten Ichs Verantwortung tragen, wird durch die drei Instanzen Über-Ich, Ich und Es bestimmt und in den folgenden Gliederungspunkten durch die Theorie Redls näher beleuchtet. Die psychoanalytische Sichtweise wagt den Versuch unangepasstes Verhalten von Individuen in Gruppensituationen zu erklären und dynamische Prozesse, die das Gesamtverhalten der Gruppe beeinflussen können, aufzuzeigen (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 31).

Aus pädagogischer Sicht ist das Verständnis der Sinnhaftigkeit von Verhaltensweisen von großer Bedeutung, auch wenn das destruktive Verhalten eine massive Störung darstellt und Konfliktpotential birgt. Genau aus diesem Grund ist die Theorie Redls entscheidend, denn ohne zu betrachten, wie eine Verhaltensstörung mit ihren komplexen intrapsychischen Prozessen entsteht, können keine Interventionsmöglichkeiten gefunden werden, um das negative Verhalten zu unterbinden. Das heißt, solange das beobachtete Störverhalten nur unterbunden werden soll und die Ursachen der Störung und die verborgenen Bedürfnisse des Kindes unbeachtet bleiben, können keine dauerhaften und entwicklungsfördernden Veränderungen herbeigeführt werden (vgl. Ziebarth 2004, 105).

Um Verständnis für die Problematik eines verhaltensauffälligen Kindes zu entwickeln, wird durch den tiefenpsychologischen Ansatz Redls das Selbstkontrollsystem eines Kindes näher beschrieben und auf Schwierigkeiten im täglichen (Gruppen-) Leben hingewiesen, die dazu beitragen, dass „Ausfälle“ der Ich-Kontrolle (Redl/ Wineman 1979, 62) zu verzeichnen sind. Da das Gruppenleben durch Individuen bestimmt wird, ist eine stabile Unterrichtsgestaltung davon abhängig, wie auf Störverhalten reagiert wird und wie Steuerungsmöglichkeiten entwickelt werden können, um Kindern mit einer Ich-Schwäche unterstützend zur Seite zu stehen, wenn ein Zusammenbruch droht (vgl. Redl/ Wineman 1979, 62).

2.4.1 Funktionsweisen des Über-Ich und Störungen seiner Funktion

Die Beschreibung von Steuerungsmechanismen eines Menschen und der Blick auf die Funktionen des Über-Ich, des Es und des Ich ist unablässig, um mit Individuen und Gruppen lernen zu können und deren Dynamik zu begreifen. Zunächst sollen nun die Funktionsweisen des Über-Ich näher beschrieben werden, bevor auf Störungen eingegangen wird, die zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen können. Das Über-Ich trägt Verantwortung dafür uns an Fragen der Normen zu erinnern und kann als unser inneres „Gewissen“ bezeichnet werden (Redl/ Wineman 1979, 63). Es vertritt soziale und moralische Wertvorstellungen und bildet ein inneres Gefühl für Recht und Unrecht aus (Redl/ Wattenberg 1980, 59). Für die Entwicklung des Über-Ich ist ein komplexes Verfahren von Bedeutung, das „Identifizierung“ genannt wird (Redl/ Wineman 1979, 203). Identifizierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Kinder in ihrem Inneren elterliche Wertvorstellungen verankern und es zu einer Einverleibung dieser, von außen an sie herangetragenen, Normen und Werte kommt. Eine Beschreibung dieses Vorgangs soll in der Bachelorarbeit nicht gegeben werden, da diese für die Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten im inklusionspädagogischen Kontext nicht relevant zu sein scheint.

Bedeutsam für die Erklärung von Verhaltensstörungen und ihre Bedeutung in gruppenspezifischen Kontexten ist vor allem das Wissen, dass das Über-Ich als Teil der Persönlichkeit angesehen wird, das die Aufgabe erfüllt, Wertmaßstäbe zu vertreten und sich in Konfliktsituationen auf diese zu berufen (vgl. Redl/ Wineman 1979, 202). Neben dieser Aufgabe erfüllt das Über-Ich eine zweite wichtige Funktion: Wenn ein Konflikt zwischen den Wertvorstellungen eines Menschen und seinen Triebregungen, das heißt den Forderungen des Es, droht, hat es die Aufgabe Gefahrensignale zu geben, um Situationen zu vermeiden, in denen das Ich sich zu unüberlegten, impulsiven Handlungen hinreißen lässt (vgl. Redl/ Wineman 1979, 203). Wenn diese Gefahrensignale jedoch nicht beachtet werden und ein unkontrollierter Ausbruch der Triebenergie die Folge ist, braucht das Über-Ich Möglichkeiten einem solchen Kontrollverlust zu einem späteren Zeitpunkt vorzubeugen, beziehungsweise sich mit den Folgen der Handlung auseinanderzusetzen. Um einen Wertekonflikt vor oder nach einer Situation anzuzeigen werden Schuldgefühle hervorgebracht, die dem Ich signalisieren, dass seine Handlungen nicht mit den, im Über-Ich verankerten, Normen vereinbar sind (Redl/ Wineman 1979, 205). Werteverletzungen, Überschreitungen von Grenzen und Normen können innere Unruhe und Unbehagen hervorrufen (Redl/ Wattenberg 1980, 59). Das gegen die eigenen inneren Werte verstoßende Verhalten bringt Schuldgefühle hervor, die hilfreich sein können, um in ähnlich strukturierten Situationen nicht auf schuldbeladene Verhaltensweisen zurückzugreifen, sondern neue Möglichkeiten der Triebregulation zu erschließen. In diesem Fall muss die „Stimme des Gewissens“ (Redl/ Wineman 1979, 204) bereits vor der Tat Alarmsignale aussenden, um auf die folgenden Handlungen des Kindes einwirken zu können. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass ihr Gewissen nicht vor einer Handlung Gefahrensignale aussendet, sondern das Ich der Versuchung nachgeht ohne Einschränkung zu erfahren. Das „schlechte Gewissen nach der Tat“ (Redl/ Wineman 1979, 210) stellt somit eine Schwierigkeit dar, wenn Triebausbrüche in Situationen der Verlockung unterbunden werden sollen. Nur wenn Kinder vor ihren impulsiven Triebausbrüchen innehalten und sich dem Ausmaß und den Folgen des Kontrollverlustes bewusst werden, besteht die Möglichkeit neue Umgangsweisen der Triebregulation zu erschließen und einzuüben.

2.4.2 Funktionsweisen des Es und Störungen seiner Funktion

Während das Über-Ich als Instanz des Gewissens angesehen wird, kann das Es als Triebsystem bezeichnet werden. Liebe, Hass, Selbstschutz und Selbsterhaltung sind im System der Triebe verankert und liefern dem menschlichen Leben Energie (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 58). Impulse, Wünsche, Bedürfnisse und Dränge sind ebenfalls Teil des Es und tendieren unter bestimmten Begeben-

heiten zu einer Auslebung (vgl. Redl/ Wineman 1979, 61). Solche Situationen sind dadurch bestimmt, dass ein Mensch Emotionen wie Überforderung, Angst, Unmut, Ärger, Aggressionen erfährt und unfähig ist diese auf einem anderen Weg zu äußern, als durch einen Ausbruch der im Inneren angestauten Triebenergie. Um dauerhafte Ausbrüche der Triebenergien und Kontrollverluste zu verhindern, ist die Funktion des Ichs von Bedeutung. Neben dem Über-Ich bestimmt es, ob Forderungen des Triebsystems Umsetzung finden, oder von Warnsignalen des Gewissens überstimmt werden. Somit unterliegt die Kontrolle des Es zwei getrennten Systemen, die den Druck der Auslebung von Trieben unter Kontrolle halten können (vgl. Redl/ Wineman 1979, 62). Wichtig ist jedoch, dass die Einschätzungen der Impulse, die Verhalten motivieren können, für das Ich nicht immer bekannt sein müssen, was Verhaltensänderungen stark erschwert (vgl. Redl/ Wineman 1979, 65). Gerade Kinder, die im Umgang mit Niederlagen und Misserfolgen zu unkontrollierten Wutausbrüchen neigen, verfügen oftmals über eine niedrige Frustrationstoleranz. Sobald sie Überforderung erfahren sind sie nicht länger in der Lage ihren negativen Gefühlen auf verbalem Weg Ausdruck zu verleihen und einen Ausbruch von unkontrollierter Wut und Aggression zurückzuhalten (vgl. Redl/ Wineman 1979, 77). Diese Dominanz des Es über Über-Ich und Ich ist ein Kennzeichen verhaltensauffälliger Kinder, die nicht in der Lage sind ihre Handlungen zu kontrollieren, oder Möglichkeiten zu finden ihre Frustrationen auf konstruktive Weise zu kanalisieren. Genau diese Impulskontrolle ist jedoch ausschlaggebend dafür, ob ein Kind in der Lage ist auch bei Misserfolgen innerhalb des Unterrichts eine Ausgeglichenheit der intrapsychischen Systeme aufrechtzuerhalten, oder auf eine „(...) Befriedigung der vollen Triebwucht“ zu bestehen (Redl/ Wineman 1979, 77). Innerhalb heterogener Lerngruppen ist es schwierig allen Kindern gerecht zu werden, wenn nicht nur die Vermittlung von Wissen eine Herausforderung darstellt, sondern auch der Umgang mit Kindern, die über eine niedrige Frustrationstoleranz verfügen. Lehrer müssen Interventionsmöglichkeiten finden, um Kindern Hilfestellungen zur Bewältigung unkontrollierter Triebausbrüche zu geben, um die gesamte Gruppendisziplin nicht nachhaltig zu gefährden. In wie weit einzelne Kinder die Probleme der Triebregulation aufweisen die Arbeit mit Gruppen beeinflussen können, wird in Kapitel vier näher thematisiert.

2.4.3 Funktionsweisen des Ich und Zusammenbruch der Ich-Kontrolle

Nachdem näher auf die Instanzen des Über-Ich und des Es eingegangen wurde, soll nun das Ich und dessen Funktionsweisen im Fokus der Betrachtung stehen. Das Ich kann als Teil der Persönlichkeit bezeichnet werden, das mehrere Funktionen erfüllen muss. Während sich das Über-Ich mit Fragen der Werte und Normen beschäftigt und das Es die Befriedigung von Trieben anstrebt, übernimmt die Instanz des Ich die Aufgabe jene unterschiedlichen Forderungen in Einklang zu bringen und

Kompromisslösungen zu erzielen (vgl. Hoffmann 2009, 11). Innerhalb dieses Abwägungsprozesses ist es wichtig nicht den Bezug zur Realität zu verlieren, in der das Individuum handlungsfähig bleiben muss. Somit obliegt es dem Ich ein Verhältnis zur Welt herzustellen, in der sich das Individuum befindet (vgl. Redl/ Wineman 1979, 24). Das Ich ist, zusammengefasst, bemüht einen Ausgleich zwischen inneren Bedürfnissen, inneren Normen und der äußeren Realität zu finden (vgl. Hoffmann/ Hochapfel 2009, 11).

Die äußere Realität setzt sich sowohl aus physischen, wie auch sozialen Aspekten zusammen, die eine Einschätzung durch das Ich erfahren. Das Ich bildet sich ein Urteil über die es umgebende Welt und gibt Signale, ob in der äußeren Realität Gefahren drohen, oder sich Vorteile ergeben, die das Individuum in der bestimmten Situation positiv ausnutzen kann (vgl. Redl/ Wineman 1979, 64). Gleichzeitig befähigt das Ich den Menschen durch Selbsteinschätzungen die Folgen seiner Handlungen vorauszusagen und Folgen seines Verhaltens vorherzusehen (Redl/ Wattenberg 1980, 60). Stehen die Wünsche des Individuums mit der äußeren Realität im Konflikt, werden vom Ich Gefahrensignale ausgesendet (Redl/ Wineman 1979, 64), da das Ich bemüht ist innere Konflikte zwischen den triebhaften Energien des Es und der moralischen Instanz des Über-Ich abzuwenden (vgl. Redl 1971, 24). Das Ich trifft Entscheidungen darüber, ob ein Individuum überwiegend von Forderungen der äußeren Realität, des Triebsystems oder Eingebungen des Gewissens beeinflusst wird (vgl. Redl/ Wineman 1979, 68). Ist das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Forderungssystemen dauerhaft gestört, können Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden. Das heißt Kinder, die zu erhöhter Impulsivität neigen, leiden darunter, dass sie unfähig sind, dem „Ansturm aggressiver Impulse“ (Redl 1971, 29) standhalten zu können, was Redl als Zusammenbruch der Ich-Kontrolle, beziehungsweise als „Ich-Störung“ bezeichnet (Redl 1971, 28).

Ein weiterer Faktor, der in der Einschätzung der Realität zu beachten ist, ist die „soziale Realität“ (Redl/ Wineman 1979, 64), die ein Individuum umgibt und durch das Verhalten anderer Menschen bestimmt wird. Wenn das Ich Forderungen der sozialen Realität konsequent ignoriert, oder sich gegen diese widersetzt, entstehen als Folge einer solchen Ich-Störung Probleme im Umgang mit anderen. Beziehungsstörungen können Kindern den Umgang mit Lehrern, Mitschülern und der Klasse erschweren und ein kooperatives Lernen unmöglich machen (Preuss-Lausitz 2004, 14). Als Pädagoge ist es im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern wichtig den Versuch zu unternehmen das Ich zu stärken und „praktikable Formen“ (Ziebarth 2004, 102) zu schaffen, um sinnvolle Lösungsmöglichkeiten von Verhaltensproblemen herbeizuführen. Besonders im Hinblick auf das Leben und Lernen innerhalb einer Gruppe ist es bedeutsam Situationen zu vermeiden, die einen Zusammen-

bruch der Ich-Kontrolle begünstigen können. Unterrichtserfolge, Einbindung in das soziale Gruppgefüge und positive Bestätigung durch Pädagogen können verhaltensauffälligen Kindern in ihrem Selbstbewusstsein stärken, wohingegen Misserfolge, fehlende Möglichkeiten der Triebregulation und soziale Isolation Zusammenbrüche der Ich-Kontrolle zur Folge haben können (vgl. Redl/Wattenberg 1980, 94). Eine detaillierte Beschreibung des Umgangs mit verhaltensauffälligen Kindern im inklusiven Unterricht und den Schwierigkeiten der Unterrichtsgestaltung erfolgt in Kapitel sieben.

3. Die Schulklasse als Wirkungsraum gruppenspezifischer Prozesse

Da sich die Bachelorarbeit mit Herausforderungen auseinandersetzt, die in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen zu bewältigen sind, ist es von Bedeutung Kräfte zu benennen, die in gruppenspezifischen Prozessen wirksam werden können. Es gibt verschiedene Theorien, die sich mit dem Thema Gruppendynamik und den Einflussmöglichkeiten auf Gruppenentwicklungen befassen. Aus sozialpsychologischer Sicht umfasst der Begriff Gruppendynamik verschiedene Techniken und Methoden, die Menschen Möglichkeiten aufzeigen, um auf das Verhalten von Gruppen einwirken zu können. Gruppendynamik kann als mehrdeutiger Begriff und methodische Anwendung gruppenpsychologischer Erkenntnisse verstanden werden (vgl. Wellhöfer 2007, 5 f.). Durch die Beschreibung gruppenpsychologisch wirksamer Kräfte innerhalb einer Schulklasse, die dynamisch aufeinander einwirken und sich gegenseitig beeinflussen, werden unterschiedliche Aspekte der sozialpsychologischen und tiefenpsychologischen Theorie in der Bachelorarbeit herausgearbeitet. Da sich solche komplexen und in ihrem Ursprung völlig unterschiedlichen Theoriezusammenhänge nicht ohne Weiteres verknüpfen lassen, werden für die Bachelorarbeit relevante Erkenntnisse entweder durch sozialpsychologische, oder tiefenpsychologische Erklärungsansätze beschrieben.

Aus diesem Grund basiert die allgemeine Definition von Gruppen, sowie die Beschreibung der Schulklasse als „soziales Zwangsgebilde“ auf sozialpsychologischen Grundannahmen. Die in den nächsten Kapiteln näher ausgeführten Erklärungen in Bezug auf die Auswirkungen von Verhaltensauffälligkeiten in gruppenpsychologischen Vorgängen und konkrete Strukturmerkmale des inklusiven Unterrichts, werden auf psychoanalytischer Ebene beschrieben, da durch die pädagogisch orientierte Theorie Redls das sich wechselseitig beeinflussende Verhalten von Schüler und Lehrer von innen heraus thematisiert werden kann (vgl. Fatke 1980, 9). Sozialpsychologie, wie auch Tiefenpsychologie, können also als zwei verschiedene Ebenen verstanden werden: sozialpsychologische Theorieaspekte ermöglichen in der vorliegenden Bachelorarbeit eher eine Außensicht auf Gruppen, wie sie in den ersten beiden Gliederungspunkten des Kapitels ausgeführt wird, um zum Beispiel herauszustellen, welche Besonderheiten eine Schulklasse aufweist. Um Fähigkeiten und Kompetenzen von Pädagogen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu stärken ist es jedoch unabdingbar sich Wissen anzueignen, was „unter der Oberfläche einer Klasse vorgeht“ (vgl. Fatke 1980, 7), um soziale und psychische Aspekte des Unterrichtsgeschehens hinreichend beleuchten zu können. Lehrern kann durch einen tiefenpsychologisch-pädagogischen Beratungsansatz verdeutlicht werden, dass sie sich nicht nur mit dem Individuum selbst beschäftigen, sondern ein Bewusstsein dafür entwi-

ckeln müssen, dass sie mit Kindern arbeiten, die sich in einer bestimmten Art und Weise in die bestehende Gruppensituation eingefügt haben (vgl. Redl 1971, 126).

3.1 Definition von Gruppen

Lernen in heterogenen Klassengemeinschaften wird stark von gruppenspezifischen Prozessen bestimmt, die ausschlaggebend für einen gelingenden Unterricht, oder einen völligen Zusammenbruch der Leistungsbereitschaft einer Klasse sein können. Der Begriff der Gruppendynamik, der aus der Sozialpsychologie stammt, wird als Veränderung und Kräftespiel zwischen Mitgliedern einer Gruppe verstanden (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 9). Gruppendynamische Prozesse haben Einfluss auf Strukturierungen, Beziehungsgeflechte und Ziele eines Personenkreises und werden oftmals jedoch nicht bewusst wahrgenommen (vgl. ebd.). Die Bezeichnung Dynamik hebt hervor, dass einzelne Teile des Systems nicht feststehen und unveränderbar miteinander in Beziehung stehen, sondern gegeneinander, als auch miteinander in ständiger Bewegung sind (Sander 2002, 159). In der Bachelorarbeit stehen Schwierigkeiten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Vordergrund. Sie sind Teil der Klassengemeinschaft, dürfen andere Mitschüler durch ihre individuelle Verhaltensproblematik jedoch nicht in ihrem Fortkommen behindern. Um Aussagen über die Schulklasse als Wirkungsraum gruppendynamischer Prozesse treffen zu können, muss zunächst eine Definition von Gruppen erfolgen, um dann auf Besonderheiten der Schulklasse und ihre inneren Strukturen einzugehen. König und Schattenhofer bezeichnen eine Gruppe als ein autonomes Sozialsystem, dass von außen nicht direkt steuerbar ist. Wenn äußere Einflüsse auf Gruppen einwirken können beabsichtigte, als auch unbeabsichtigte Reaktionsweisen der Gruppenmitglieder die Folge sein, was eine pädagogische Intervention in heterogenen Lerngruppen erschweren kann. Das heißt, dass es schwierig ist Vorhersagen darüber zu treffen, welche Reaktionen auf bestimmte Interventionen folgen (vgl. König/ Schattenhofer 2011,19). Die Anfangsphase einer Gruppenbildung wird dadurch bestimmt, dass sich Personen „getrennt und dann nebeneinander mit ihrer Umwelt“ (Ulich 1971, 25) auseinandersetzen. Gruppenbildung beinhaltet, dass ein Bezug zueinander hergestellt werden muss, der sich im gemeinsamen Handeln, also einer Interaktion, widerspiegelt. Wenn sich diese Strukturen als soziale Beziehung festigen und durch gemeinsame Ziele, Motive und Verhaltensvorschriften, in denen bestimmte Normen und Wert eingeschlossen sind, getragen werden, kann die Entstehung einer Gruppe das Ergebnis sein (vgl. ebd.).

Eine Gruppenentwicklung setzt somit voraus, dass potentielle Gruppenmitglieder in Beziehung treten und miteinander kommunizieren. Um tragfähige und langfristige Strukturen aufzubauen, die den

Gruppenzusammenhalt stärken, müssen gemeinsame Interessen und Ziele gefunden werden. Diese Ziele schaffen Identifikationsmöglichkeiten mit anderen Gruppenmitgliedern und sorgen für die Entstehung von Sympathie und Zugehörigkeit (vgl. Wellhöfer 2007, 9).

Die innere Umwelt einer Gruppe wird durch bewusste und unbewusste Gefühle, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Ansichten bestimmt (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 24). Es lässt sich also feststellen, dass ungezügelter Emotionen verhaltensauffälliger Kinder durchaus Einfluss auf die innere Umwelt einer heterogenen Klasse haben können. Dabei ist es von Bedeutung inwiefern destruktive Verhaltensweisen eines einzelnen Kindes in die Gesamtstruktur einer Klasse eingebunden werden können. Neben sich ergänzenden Verhaltensweisen und gemeinsamen Zielen kann ein sozialer Konflikt (vgl. Wellhöfer 2007, 75), zum Beispiel durch massive Ablehnung anderer Schüler gegenüber verhaltensauffälligen Inklusionskindern, Prozesse des Ausschlusses einzelner Gruppenmitglieder aus der Gesamtgruppe einleiten. Lehrer, die im Auftrag der Institution Schule Wissen an Kinder vermitteln sollen, sind dafür verantwortlich einen Klassenzusammenhalt zu fördern, in dem Kinder freundlich und wohlwollend miteinander in Kontakt treten und sich gegenseitig unterstützen. Gleichzeitig tragen sie Rechnung, dass alle Kinder bestimmte Regeln befolgen, die das Zusammenleben strukturieren, da ohne die Einhaltung dieser Normen die Existenz einer Gruppe gefährdet werden kann (vgl. Sander 2002, 159). Verhaltensregeln sind daher elementare Bausteine um ein effektives gemeinsames Lernen im Klassenverbund zu ermöglichen.

3.2 Besonderheiten der Schulklasse als „soziales Zwangsgebilde“ (Weiß 1970, 9)

Um gruppenspezifische Prozesse in heterogenen Lerngruppen zu analysieren, ist es wichtig herauszustellen, welche Besonderheiten eine Schulklasse als Gruppe auszeichnet, wie sie sich zusammensetzt und welche Ziele sie verfolgen kann. Gruppen unterscheiden sich in ihrer Zusammensetzung zunächst in der Freiwilligkeit beziehungsweise dem Zwang ihrer Zugehörigkeit. Insbesondere die Schulklasse zeichnet sich als Gruppe dadurch aus, dass Schüler keine Wahlmöglichkeiten haben sich bestimmten Gruppen zuzuordnen, sondern durch „Zwang zur Teilnahme“ (König/ Schattenhofer 2011, 23) an eine Klasse verwiesen werden. Die Entstehung einer Schulklasse ist durch eine Differenzierung von Leistungen der Schüler und deren Lebensalter bestimmt (vgl. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/09_ulich_soc_beziehungen_u_konflikte.pdf). Demnach kann eine Klasse als eine Zwangsgemeinschaft oder „soziales Zwangsgebilde“ (Weiß 1970, 9) betrachtet werden, die sich aber im Verlauf der Zeit zu einer „Sympathie- und Interessengemeinschaft“ (Ulich 1971, 93) entwickeln kann, wenn

Kinder Beziehungen mit anderen Klassenkameraden eingehen. Die Schulklasse wird stark von Zielen und Aufgaben der äußeren Umwelt bestimmt, die Einfluss auf die innere Ordnung einer Gruppe nehmen kann (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 23). Diese innere Ordnung, die Faktoren wie die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder, Ziele, Kommunikationsstrukturen und Verhaltensregeln einschließt, ist fremdbestimmt und sorgt dafür, dass sich Schüler zunächst als Konkurrenten in einer Gruppe behaupten müssen (vgl. Ulich 1971, 93), ohne Einfluss darauf zu haben, ob die Zusammensetzung der Gruppe ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht.

Ulich nennt folgende Merkmale, die eine Schulklasse als Zwangsgruppierung bestimmen:

1. Die Gruppenbildung wird nicht durch soziale Bedürfnisse der Schüler bestimmt, sondern ist durch die Organisation der Institution Schule und deren Ziele bestimmt (vgl. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/09_ulich_soc_beziehungen_u_konflikte.pdf, 2).
2. Die Ziele, die Schüler durch einen fortschreitenden Entwicklungsstand zu erreichen versuchen, sind für alle Klassenmitglieder gleich, werden jedoch nicht in Kooperation mit anderen erreicht, sondern sind in einem System von Konkurrenz und Wettbewerb eingebettet (vgl. ebd.).
3. Wenn Lernerfolge überprüft werden, sind Schüler auf ihre eigene Leistung angewiesen, obwohl vermittelte Lerninhalte gemeinsam mit anderen Klassenkameraden erarbeitet wurden (vgl. ebd.)

Die heutige Auffassung der inklusiven Arbeit mit heterogenen Lerngruppen erfordert eine Überprüfung der Aussage Ulichs, die besagt, dass alle Schüler bestimmte festgesetzte Lernziele erreichen müssten. Inklusion vertritt die Auffassung, dass heterogene Lerngruppen auch heterogene Ziele benötigen, die jedes Kind nach seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten erreichen kann, was dem Grundsatz des „zieldifferenzierten Lernens“ (Wocken 2011,122) entspricht. Auch das System von Konkurrenz und Wettbewerb verliert an Bedeutung, weil sich jedes Individuum an seinen eigenen Möglichkeiten und Zielen messen muss und in Kooperation mit anderen Anreize finden kann, um sich weiter zu entwickeln. Auf diese Thematik wird in Kapitel sieben näher eingegangen.

Die Arbeit in Schulklassen erfordert eine starke Anpassung der Schüler an die gesamte Ordnung der Gruppe (vgl. Ulich 1971, 91). Diese Anpassung birgt Konflikte, die das Gleichgewicht einer Lerngruppe negativ beeinflussen können, wenn Schüler nicht in der Lage sind bestehende Regeln einzu-

halten oder durch impulsives und aggressives Verhalten andere Kinder in ihrer Konzentration beeinträchtigen. Spannungen werden dort sichtbar, wo verschiedene Wissensstände und kognitive Fähigkeiten der Schüler Konkurrenzdruck erzeugen, wodurch ein kooperatives Lernen im Miteinander erschwert wird und die Leistung im Gegeneinander vordergründig ist (vgl. Ulich 1971, 63).

3.2 Die Bedeutung der psychoanalytischen Ebene innerhalb gruppenspezifischer Prozesse

In der pädagogischen Arbeit wird die psychodynamische Ebene vor allem dann relevant, wenn das Verhalten der Gruppenmitglieder unverständlich und unerklärlich scheint (vgl. König/ Schattenhofer 2011, 31) und Möglichkeiten gefunden werden sollen eine Unterrichts Atmosphäre zu schaffen, die durch ein harmonisches Gruppenklima bestimmt ist. Problematisch scheint, dass vor allem in der Vergangenheit wenige Schulen über Wissen bezüglich gruppenpsychologischer Prozesse und deren Auswirkungen im Schulalltag und Unterrichtsgeschehen verfügten (vgl. Ulich, 1971, 12). Diese in Gruppen wirksamen Kräfte können Eskalationen und Verstöße gegen bestehende Regeln und Werte zur Folge haben, sich aber auch positiv auf das gemeinsame Lernen auswirken und neue Chancen eröffnen, die für den Erwerb von Wissen fruchtbar gemacht werden können (vgl. Redl 1971, 132). Die Auseinandersetzung mit gruppenpsychologischen Prozessen zeigt deutlich, dass abweichende Verhaltensweisen von Individuen Einfluss auf die Gesamtgruppe haben können. Wenn diese, in der Gruppe wirksamen, Kräfte näher beschrieben werden sollen, ist es also erforderlich, sich mit den einzelnen Individuen und deren Triebleben zu beschäftigen, um Aussagen über die Auswirkungen auf die gesamte Schulklasse treffen zu können. Nach Redl wird diesen individuellen Faktoren nicht hinreichend Beachtung geschenkt, da es für viele Kinder schwierig scheint sich in bestehende Gruppensituationen einzufinden (vgl. Redl 1971, 132). Kinder, die nicht in der Lage sind ihre Triebenergie durch das Ich und das Über-Ich zu kontrollieren, werden auch innerhalb einer Gruppe kein angepasstes Verhalten zeigen, sondern dafür verantwortlich sein gruppenpsychologische Kräfte innerhalb einer Gruppe freizusetzen, die ein effektives Lernen unmöglich machen können (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 135). Im nächsten Kapitel soll daher ausführlich auf den Zusammenhang zwischen individuellen Verhaltensauffälligkeiten und gruppenpsychologischen Kräften eingegangen werden. Durch zwei Beispiele gruppenpsychologisch wirksamer Kräfte soll verdeutlicht werden, dass verhaltensauffällige Kinder in der inklusiven Pädagogik niemals ausschließlich in ihrer individuellen Problematik betrachtet werden dürfen, sondern vor allem ihr Einfluss auf Prozesse innerhalb der Gruppe thematisiert werden muss, um sich der vielfältigen Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern in ihren unterschiedlichen Problemkonstellationen bewusst zu werden.

4. Auswirkungen von Verhaltensauffälligkeiten auf gruppenpsychologische Prozesse

4.1 Auswirkungen eines Verlustes der Ich-Kontrolle auf gruppenpsychologische Prozesse

Wie bereits im ersten Kapitel der Bachelorarbeit beschrieben, können Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten Teil einer inklusiven Klassengemeinschaft sein und sollen keine Sonderbehandlung in ihrem Status als Inklusionskind erfahren. Die Situation des gemeinsamen Lernens in einer Klasse kann sich jedoch als problematisch erweisen, wenn Pädagogen unzureichend mit abweichendem Verhalten umzugehen wissen und mögliche Auswirkungen auf die Gesamtgruppendisziplin unterschätzt werden (vgl. Redl 1971, 179). Es können Situationen auftreten, in denen das Verhalten eines einzelnen Mitglieds von der Mehrheit der Klassengemeinschaft übernommen wird (vgl. Redl 1971, 135), wodurch destruktive Verhaltensweisen eine Ausbreitung in der Gesamtklasse erfahren können. Durch die Einführung von Inklusionsklassen stehen Pädagogen vor der Herausforderung, dass verhaltensauffällige Schüler in Gruppen von Kindern, die angepasste Verhaltensweisen zeigen, aufgenommen werden sollen. Durch die Tatsache, dass die Mitglieder der Klassengemeinschaft nun mit einem Verhalten konfrontiert werden, das Grenzen deutlich überschreitet, können im Inneren verborgene Triebregungen geweckt werden. Durch die Beobachtung einer offen ausgelebten Bedürfnisbefriedigung anderer Mitschüler werden Möglichkeiten der Befriedigung offenkundig (vgl. Redl 1971, 135). Im Falle der Nachahmung eines solchen Verhaltens und der Freisetzung von unterdrückter Triebenergie zeigt sich, dass ein vorher gut funktionierendes Ich gegenüber gruppenspezifischen Kräften hilflos und nicht widerstandsfähig erscheinen kann (vgl. Redl 1971, 37). Es wird deutlich, dass sich die Annahme, dass Kinder mit einem soliden Über-Ich und einer intakten Ich-Kontrolle weniger anfällig für gruppenspezifische Ansteckung wären, als falsch erwiesen hat (vgl. Redl 1971, 28). Betrachtet man die Beobachtungen Redls im inklusionspädagogischen Kontext würde das bedeuten, dass verhaltensauffällige Inklusionskinder einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf andere Kinder und deren bislang angepasste Verhaltensweisen haben können. Dieser Tatsache sollten sich Pädagogen bewusst sein, die inklusive Schulklassen unterrichten und sich mit der Frage beschäftigen, welche neuen Unterrichtsstrukturen nötig sind, um eine Einbindung aller Kinder zu gewährleisten.

Zusammenbrüche der Ich-Kontrolle können sowohl bei Kindern mit einem wenig kontrollierten Ich, als auch bei Kindern mit einem starken Ich beobachtet werden (vgl. Redl 1971, 243). Das Ich mancher Kinder scheint in alltäglichen Situationen völlig intakt und verfügt über die Fähigkeit zwischen Forderungen des Über-Ich und der Triebe abzuwägen und Kompromisslösungen zu finden. Sind Kinder aber der Wirkung gruppenpsychologischer Prozesse und starker Erregung unterworfen, verlieren sie häufig die Fähigkeit ihr Verhalten zu kontrollieren und verfallen durch das Phänomen der Gruppenansteckung in einen „gruppenpsychologischen Rausch“ (Redl 1971, 242). Grenzen, Forderungen und Vorstellungen des Über-Ich werden zum Zeitpunkt des Auslebens aufgastauter Triebenergie nicht berücksichtigt (vgl. Redl 1971, 37). Durch den gruppenpsychologischen Rausch kann das Individuum kurzzeitig angst- und schuldfrei seine Bedürfnisse befriedigen und Forderungen des Über-Ich ausblenden (vgl. Redl 1971, 141). Das Beobachten des unangemessenen Verhaltens stellt einen Reiz für andere dar, die plötzlich ähnliche Dränge und Wünsche verspüren, denen sich das Ich nicht entziehen kann (vgl. Redl/ Wineman 1979, 89). Welche Bedingungen vorliegen müssen, um Phänomene der Ansteckung und Schockwirkung zu begünstigen, wird in den folgenden Abschnitten näher beschrieben.

4.1.1 Das gruppenpsychologische Prinzip der Ansteckung

Das Prinzip der Ansteckung ist im Schulalltag verhaltensauffälliger Schüler und deren Zusammenarbeit mit anderen Kindern von großer Bedeutung, um sich gruppenpsychologischen Prozessen und deren Auswirkung auf konzentriertes und effektives Lernen bewusst zu werden. Ein einzelnes erregtes Kind kann weitere Kinder dazu verleiten sein Verhalten nachzuahmen um Triebenergien offen auszuleben und Bedürfnisse zu befriedigen. Wird das gezeigte Verhalten von mehreren Kindern übernommen, deren Ich außer Stande ist dem „gruppenpsychologischen Rausch“ (Redl/ Wineman 1979, 91) standzuhalten, kann die gesamte Gruppe in „Zustände von triebhafter Wildheit“ (ebd.) ausbrechen. Es gibt eine Vielzahl von Ausgangsfaktoren, die für das Phänomen der Ansteckung bedeutsam sind. Zunächst können sie in zwei Kategorien eingeteilt werden, die sich mit gruppenpsychologischen und individualpsychologischen Faktoren beschäftigen (vgl. Redl 1971, 136). Exemplarisch werden zur Verdeutlichung der jeweiligen Kategorien einzelne wichtige Faktoren näher betrachtet.

Eine Ausgangsbedingung, um die Ausbreitung gruppenpsychologischer Kräfte zu begünstigen, ist die Frage nach dem „Gruppenstatus des Auslösenden“ (Redl 1971, 137). Ist derjenige, der seine

Triebenergien offen auslebt und zur Schau stellt eine hoch angesehene Person der Gruppe, wird die Neigung sich von einem gezeigten Verhalten anstecken zu lassen höher sein, als bei einem Gruppenmitglied niederen Status'. Auch die Struktur der Gruppe kann Ansteckung vorantreiben, oder dafür verantwortlich sein, dass nur bestimmte Mitglieder der Gruppe von einem gruppenpsychologischen Rausch erfasst werden. Die Ansteckungswirkung ist besonders bei Gruppen ohne Untergruppierungen sehr hoch, weil alle Mitglieder auf eine gegenwärtige Erregung aufmerksam gemacht werden können und entsprechend auf diese reagieren. Bei einer Gruppe mit vielen Untergruppierungen sinkt die Gefahr der Ansteckung aller Gruppenmitglieder, weil sich Tendenzen der Nachahmung vor allem innerhalb der jeweiligen Kleingruppen zeigen, anstatt frei nach außen zu dringen (vgl. Redl 1971, 138). Verhalten, das offen ausgelebt wird und der Stimmung der gesamten Gruppe entspricht, kann sich schnell verbreiten und birgt großes Ansteckungspotential (vgl. Redl 1971, 139). Wenn beispielsweise Unzufriedenheit und Unruhe die Unterrichtsatmosphäre bestimmen, kann ein aggressives und impulsives Verhalten Ausdruck der seelischen Verfassung der Schüler werden, die im Ausleben des destruktiven Verhaltens Möglichkeiten finden ihren negativen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Persönlichkeitsfaktoren, die Ansteckung in Gruppen begünstigen, sind vielschichtig und werden im Folgenden näher ausgeführt. Wenn ein unangemessenes, regelabweichendes Verhalten offen ausgelebt wird, kann die ungezügelte Triebbefriedigung bei einer anderen Person einen Konflikt hervorrufen (vgl. Redl 1971, 141). Zum einen besteht ein heftiger Drang die eigenen Bedürfnisse in gleicher Weise auszuleben, zum anderen üben das Ich und das Über-Ich Druck aus, um einen Durchbruch der vollen Triebwucht zu verhindern.

Das heißt, dass eine Person in einem bestimmten Bereich Triebe unter Kontrolle halten muss, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt durch eine andere Person frei ausgelebt werden. In diesem Bereich lässt sich nach Redl von einer „Labilität im «Persönlichkeitsgleichgewicht»“ (ebd.) sprechen. Durch diese Labilität erhöht sich beim potentiellen Nachahmenden die Anfälligkeit seine Triebe in gleicher Weise auszuleben wie derjenige, dessen Dränge keiner Kontrolle unterliegen. Neben dem Verlust jeglicher Kontrolle vermittelt der Auslösende auch ein Mangel an Angst oder Schuldgefühlen, was den Nachahmenden darin ermutigt seinem Beispiel zu folgen und trotzdem nicht in Konflikt mit den Forderungen des Über-Ich zu treten. Die Bedürfnisbefriedigung scheint angst-, schuld-, und konfliktfrei möglich und drängt geradezu auf eine Nachahmung. Ein labiles Gleichgewicht zwischen Kontrolle und Verlangen kann in nachahmendem Verhalten Ausdruck finden und weitere Personen dazu ermutigen ihre Triebenergien ebenfalls frei zu entfalten (vgl. ebd.)

Ansteckung setzt voraus, dass eine innere Spannung und Unausgeglichenheit zwischen Kontrolle des Ich und des Über-Ich und dem Drang nach Freisetzung der Triebenergie besteht. Diese innere Spannung kann durch die Beobachtung des Auslösenden, der ohne Schuldgefühl angstfrei handelt, zugunsten des offenen Auslebens der eigenen Bedürfnisse aufgelöst werden (vgl. ebd.).

4.1.2 Das gruppenpsychologische Prinzip der Schockwirkung

Das Prinzip der Schockwirkung kann neben Ansteckung als wichtige gruppenpsychologisch wirksame Kraft bezeichnet werden. Im Gegensatz zur Ansteckung unternehmen Kinder nicht den Versuch das beobachtete Verhalten nachzuahmen, sondern reagieren durch bestimmte Verhaltensweisen auf offen ausgelebte Grenzüberschreitungen (vgl. Redl 1971, 144). Diese Reaktionsbildung kann unterschiedliche Formen annehmen, weshalb im Folgenden einige Beispiele aufgeführt werden.

Wutanfälle können ein Zeichen dessen sein, dass Kinder sich durch unannehmbare Verhaltensweise anderer Mitschüler bedroht fühlen (vgl. Redl 1971, 146). Durch die starke Präsenz der frei ausgelebten Triebenergien können sie durch den möglichen Verlust der Balance zwischen Über-Ich, Ich und Es in ihrem eigenen Persönlichkeitsgleichgewicht beeinträchtigt werden und einen völligen Kontrollverlust erfahren.

Durch die auslösende Handlung kann ein „Anschein von Besserung“ (Redl 1971, 146) beim beobachtenden Kind entstehen, das durch die Schockwirkung ein sehr angepasstes Verhalten zeigt. Diese plötzliche Akzeptanz von Werten kann als Versuch der Stabilisierung des inneren Gleichgewichts gedeutet werden, das so sehr bedroht scheint, dass weitere Beobachtungen des angst- und schuldfreien Verhaltens anderer zu großen Verunsicherungen führen würden (vgl. ebd.). Aus diesem Grund werden Kinder, die unangepasstes und unkontrolliertes Verhalten zeigen, von jenen Kindern gemieden, die um den Verlust des inneren Gleichgewichts fürchten (vgl. ebd.). Wenn Kinder den Kontakt zu anderen Kindern meiden, weil ihr eigenes strenges Über-Ich kein Auskommen mit der starken Dominanz impulsiver Triebhaftigkeit verhaltensauffälliger Mitschüler findet, kann der Gruppenzusammenhalt enorm geschwächt werden.

Verfügt ein Kind über ein starkes Über-Ich, das gegen unterdrückte Triebenergien ankämpft, stellt das Beobachten unkontrollierten Verhaltens eine Gefahr des Zusammenbruchs des inneren Gleichgewichts dar. Würde sich das Kind einer vorübergehenden Befriedigung seiner Dränge und Impulse hingeben, wären die Grundprinzipien der Über-Ich-Kontrolle in Frage gestellt, vor allem dann, wenn der Bereich der Ansteckung zu tabubeladen und konfliktreich ist. Aus diesem Grund kann eine Schockwirkung hervorgerufen werden, denen Kinder durch unterschiedliche Reaktionsbildungen begegnen (vgl. Redl 1971, 147).

5. Meinungsbild einer Expertin der inklusiven Schulpraxis

5.1 Wahl der Interviewform

Im ersten Teil meiner Bachelorarbeit ist eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion, Verhaltensauffälligkeiten und der Schulklasse als Wirkungsraum gruppendynamischer beziehungsweise gruppenpsychologischer Prozesse erfolgt. Um herauszufinden, ob theoretisch formulierte Leitgedanken der Inklusion im Schulalltag einer Stadtteilschule Hamburgs hinreichend umgesetzt werden konnten, ist es notwendig eine Expertin der inklusiven Schulpraxis zu befragen. Am geeignetsten erscheint im Rahmen einer qualitativen Erhebung das Experteninterview, welches verschiedene Aspekte des Themas Inklusion aus der Sicht einer Pädagogin kritisch beleuchten soll. Das Experteninterview kann Aufschluss darüber geben, welche positiven Aspekte Inklusion hervorbringt, oder wo theoretische Konzepte in der Praxis Grenzen erfahren. Obwohl sich anhand des Interviews keine repräsentativen, allgemeingültigen Aussagen über die Herausforderungen der inklusiven Schulpraxis ableiten lassen und durch das Experteninterview kein Forschungs- und Wissenschaftlichkeitsanspruch erhoben wird, kann der Gegenstandsbereich praktisch beleuchtet werden und einen Vergleich zu Inklusionstheorien ermöglichen.

Bei einem Experteninterview ist es notwendig im Vorfeld zu klären, wer als Experte der Praxis betrachtet werden kann und wer durch sein spezifisches Praxis- und Erfahrungswissen ein konkretes Handlungsfeld sinnhaft zu strukturieren weiß (vgl. Bogner/ Littig/ Menz 2002, 45). In der Soziologie spricht man Experten verschiedene Funktionen und Rollen zu, die ihren Status repräsentieren. Es handelt sich um Zuschreibungen und Erwartungen, die einen Experten im Rahmen eines sozialen Konstruktes auszeichnen (vgl. Mieg/ Brunner 2001, 6). Aus Sicht der Psychologie sind vor allem Kompetenzen und Wissen des Experten entscheidend, um ihn zu einem bestimmten Sachverhalt interviewen zu können (ebd.) Die Kognitionspsychologie spricht der Erfahrung eines Experten in ihren Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten besondere Bedeutung zu. Durch ihre Arbeit in einem spezifischen Problemfeld verfügen sie über besondere Erfahrungen, um ihr fundiertes Wissen zur Verfügung zu stellen (ebd.). Biographische Einzelheiten des Experten sind nachrangig, vielmehr sollte er sich durch eine objektive Sicht als Beobachter eines klar abgrenzbaren Problembereichs auszeichnen (vgl. Mieg/ Brunner 2001,12). Die ausgewählte Interviewpartnerin erfüllt viele der oben aufgeführten Kriterien und ist besonders durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen im Bereich der Betreuung von Inklusionsklassen geeignet, um zuvor thematisierte theoretische Annahmen um

wichtige, praxisnahe Erkenntnisse zu erweitern. Nähere Informationen zur Interviewpartnerin werden im zweiten Gliederungspunkt des fünften Kapitels aufgeführt.

Um dem Gespräch eine klare Struktur zu geben, wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der als hilfreiche Stütze sicher stellt, dass alle im Vorfeld formulierten Fragen hinreichend beantwortet werden können (vgl. Mieg/ Brunner 2001, 9). Der Leitfaden umfasst somit alle wichtigen Fragen und dient als Grobstruktur, um im Verlauf des Gesprächs keine Frage unbeantwortet zu lassen (vgl. Mieg/ Brunner 2001, 13). Durch den Interviewleitfaden erfolgt eine Hinführung zu den einzelnen Fragestellungen, die ohne Antwortvorgaben offen beantwortet werden können (vgl. Mayring 2002, S. 69).

5.2 Auswahl der Interviewpartnerin

Die Erhebung der Daten des Interviews fand am 04.06.2012 mit einer Diplom Sozialpädagogin der Kurt-Tucholsky-Stadtteilschule Altona statt. Die Kurt-Tucholsky-Schule umfasst als Stadtteilschule die Jahrgangsstufen fünf bis dreizehn. Schüler, die eine Stadtteilschule besuchen, bekommen eine grundlegende und vertiefende allgemeine Bildung vermittelt und können ihren Leistungen und Neigungen entsprechend Schwerpunkte auswählen, die ein individuelles Lernen gewährleisten sollen (vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>). Als Sozialpädagogin, die nicht nur in der beratenden Arbeit innerhalb des Schulalltags tätig ist, sondern vorrangig Inklusionklassen betreut, erscheint S1 als eine fachkundige und kompetente Expertin des, in der Bachelor Arbeit thematisierten, Problemgebietes. S1 konnte durch ihren Einsatz in der Inklusionspädagogik vielfältige Erfahrungen sammeln und Eindrücke gewinnen und ist in der Lage praxisnahe und kritische Aspekte zum Thema Inklusion beizutragen. Durch ihre unterrichtsbegleitende Tätigkeit kann S1 als pädagogische Fachkraft überprüfen, in wie weit theoretisch formulierte Leitgedanken mit der Umsetzung in der Praxis einhergehen. Gleichzeitig verfügt sie über das Wissen, welche Maßnahmen getroffen werden müssen, um eine Lernumgebung zu schaffen, die ein produktives Miteinander ermöglicht. Gruppenpsychologische Prozesse, Beziehungen zwischen den einzelnen Jugendlichen und soziale Strukturen können durch S1 während des Unterrichtsgeschehens beobachtet und analysiert werden und liefern wichtige Erkenntnisse in Bezug auf Herausforderungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen.

5.3 Leitfragen des Interviews

Der einführende erste Fragenkomplex zielt auf allgemeine Ausgangsbedingungen des inklusiven Unterrichts ab, um sich im Verlauf des Interviews auf den spezifischen Problembereich der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in heterogenen Lerngruppen konzentrieren zu können.

- Wie viele Inklusionskinder werden innerhalb einer Klasse unterrichtet?
- Ist eine pädagogische Betreuung der Inklusionsklassen seitens Lehrer, Sozial- und Sonderpädagogen in ausreichender Form gewährleistet?
- Wissen Inklusionsschüler und deren Mitschüler um den Status als Inklusionsschüler?
- Gibt es im Unterricht für jedes einzelne Kind, dem eigenen Lernniveau angepasste Aufgaben?

Der zweite Themenkomplex beschäftigt sich mit Fragen bezüglich Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Schulklassen und die möglichen Auswirkungen gruppenspezifischer Prozesse auf die Gesamtgruppe.

- In welchen Situationen im Unterricht können Verluste der Triebkontrolle bei verhaltensauffälligen Schülern beobachtet werden?
- Haben mehrfache und massive Störungen von einem einzelnen Schüler Einfluss auf die Disziplin der übrigen Klasse?

Beide oben aufgeführte Fragen sind bedeutend, wenn eine Überprüfung der Relevanz theoretischer Grundannahmen und der Unterrichtspraxis inklusiver Schulen thematisiert werden soll. Problemrelevante Erkenntnisse, die durch das Interview herausgearbeitet werden, können die Literaturrecherche dadurch um praxisnahe Aspekte ergänzen.

- Reagieren Lehrer unterschiedlich auf Störungen von Inklusionskindern und den übrigen Mitschülern?

Abschließend beschäftigt sich die letzte Frage mit pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten verhaltensauffälliger Kinder und deren möglichen Konzentrationsschwächen.

- Wie kann eine pädagogische Lehrkraft einem verhaltensauffälligen Kind zu besserer Konzentration verhelfen?

6. Auswertung des Interviews

6.1 Allgemeine Hinweise zur Auswertung des Interviews

Um wichtige, praxisnahe Erkenntnisse in Bezug auf die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts gewinnen zu können, müssen die während des Interviews aufgezeichneten Audiodateien verschriftlicht werden (vgl. Mayring 2002, 89). Diese Transkription (siehe Anhang) kann als Grundlage der Auswertung des Interviews bezeichnet werden. Durch die leitfadengestützte Strukturierung des Interviews kann die strukturierende „qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring 2002, 114) als Grundlage der Auswertung angewendet werden. Durch das Anlegen einer Themenmatrix (siehe Anhang) können die Aussagen der Schulsozialarbeiterin den verschiedenen Fragen und Themenkomplexen zugeordnet werden und hinsichtlich ihres unterschiedlichen Informationsgehaltes im Einzelnen näher unterteilt und kategorisiert werden.

Da sich die Bachelorarbeit vorwiegend mit Fragen zu Inklusion, Verhaltensstörungen, Gruppenpsychologie, beziehungsweise Gruppendynamik und pädagogischen Hilfestellungen der Verhaltenskontrolle beschäftigt, werden diese drei relevanten Kategorien als Grundlage der Auswertung des Interviews dienen. Wichtige Erkenntnisse des Interviews, die mit theoretisch erörterten Problemfeldern der Inklusion verbunden werden können, sollen kritisch beleuchtet werden. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Auswertungskategorien.

6.2 Aussagen in Bezug auf die Herausforderung der inklusiven Pädagogik

Allgemein hebt die Schulsozialarbeiterin hervor, dass in Schulklassen nicht mehr als vier Inklusionskinder unterrichtet werden sollten. Sie macht allerdings deutlich, dass sich die Anzahl von Inklusionskinder immer dann erhöhe, wenn durch Nachprüfungen weitere Kinder der Klassengemeinschaft einen Inklusionsstatus zugesprochen bekämen (vgl. Interview A, 1-9).

Auf die Frage hin, ob eine pädagogische Betreuung mehrerer Disziplinen ausreichend gewährleistet wird, beschreibt S1, dass gerade sonderpädagogische Hilfen nur unzureichend vorhanden wären und der Vielzahl an Schülern nicht begegnen können (vgl. Interview A, 13-20).

Diese Erkenntnis steht in einem klaren Widerspruch zu dem geforderten Grundsatz der „Vielfalt der Pädagogen“ (Wocken 2011, 116). Wenn ausreichende pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten nicht gegeben sind, kann die Organisation der Institution Schule dem Leitbild der Inklusion als „Haus der Vielfalt“ nicht gerecht werden. Die Unterrichtung heterogener Lerngruppen erfordert vielfältige Möglichkeiten und Unterstützungsangebote, um jedem Kind in seiner Individualität begegnen zu können. Fehlende personelle Ressourcen können dazu beitragen, dass Kinder nur unzureichend gefördert werden.

Laut Aussagen der Schulsozialarbeiterin wissen die meisten Inklusionskinder und deren Mitschüler um die Besonderheit des eigenen Status', was jedoch von Lehrern individuell kommuniziert werden könne. Als Ursache mangelnder Aufklärung innerhalb der Klassen wird die „Angst der Stigmatisierung“ (Interview A, 29) genannt, die theoretisch in Kapitel zwei näher erläutert wurde und auch in der Praxis problematisch scheint. Mangelnde Aufklärung über Inklusionskinder und deren Bedürfnisse führe immer wieder zu Unmut innerhalb der Klassen und dem Vorwurf der Ungleichbehandlung von Schülern. Daher befürwortet S1 die offene Kommunikation über die Besonderheiten der Inklusionsschüler, auch wenn diese häufig selbst Schwierigkeiten hätten zu erfassen, was sich hinter der Bezeichnung Inklusionskind verbirgt (vgl. Interview A, 24-25).

Es wird offenkundig, dass nicht der Begriff des Inklusionskindes dazu führt zu einem Ausschluss aus der Gesamtgruppe führen kann, sondern vielmehr eine unterschiedliche Behandlung von Schülern. Es ergeben sich folgende Fragen: Sind die offene Aufklärung von Klassen über die Besonderheiten eines Inklusionskindes und der Umgang mit dessen normabweichenden Verhaltensweisen die Ursache möglicher Diskriminierungen und Ausgrenzungen? Oder stellt nicht vielmehr der Versuch von Pädagogen unterschiedliche Kinder auf scheinbar gleiche Weise zu behandeln eine Gefahr des Ausschlusses von Schülern dar? Diese wichtige Frage soll in Kapitel neun aufgegriffen und näher thematisiert werden.

Auf die Frage hin, ob jeder Schüler individuelle Aufgaben bearbeiten kann, erklärt S1, dass eine Differenzierung der zu erbringenden Leistungen lediglich durch die verschiedenen Schwierigkeitsgrade erfolgen würde, die sich in Haupt- und Realschulniveau unterteilen ließen (vgl. Interview A, 58-70). Somit scheint der praktische Umsetzung des Grundsatzes der „Vielfalt des Unterrichts“ (Wocken 2011, 116) nur wenig Beachtung geschenkt zu werden. Als Folge können Kinder im Unterricht eine völlige Überforderung oder Unterforderung erfahren, was zu einer Einschränkung der individuellen Leistungskompetenzen führen kann.

Die Umsetzung des inklusiven Grundgedankens der Gleichheit aller Schüler stößt laut S1 in der heutigen Zeit an ihre Grenzen. S1 betont, dass man auf Verständnis der übrigen Klasse hoffen und darüber hinweg sehen müsse, wenn Pädagogen gegenüber Inklusionskindern eine gewisse Nachsichtigkeit in Bezug auf abweichende Verhaltensweisen zeigen würden. S1 beschreibt die praktische Umsetzbarkeit der schulischen Inklusion wie folgt:

„Das dauert einfach auch noch ein paar Jahre bis sich das Modell so normalisiert hat in Hamburger Schulen, dass man sagen kann 'ok, wir akzeptieren jeden so'“ (Interview A, 127-128).

Diese Erkenntnis hebt den Kontrast zwischen theoretisch formulierten Leitgedanken und der Umsetzbarkeit dieser Richtlinien in der Schulpraxis deutlich hervor. Neben der Bereitschaft inklusive Grundgedanken umzusetzen, braucht es praktische Konzepte, die als Orientierungsrahmen dienen, um praktischen Schwierigkeiten des Schulalltags professionell begegnen zu können. Ohne allgemeingültige Inklusionsrichtlinien in Schulen erweckt der Grundsatz der Gleichheit aller Menschen nur den Schein eines nicht umsetzbaren Idealbildes.

6.3 Aussagen in Bezug auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und gruppendynamischen Prozessen

Schwierigkeiten mit verhaltensauffälligen Schülern und deren Verluste der Triebkontrolle können nach S1 in verschiedenen Situationen auftreten.

- Freiarbeiten, in denen Kinder einen selbstständigen und eigenständigen Umgang mit Arbeitsmaterialien erlernen sollen, würden oft dazu führen, dass Kinder in ihrem Verhalten unruhig und unkontrolliert erscheinen und sich schnell durch andere Beschäftigungen ablenken lassen (vgl. Interview A, 77-79).
- Die Erfahrung der Wahrnehmung der eigenen Leistungsgrenzen sei häufig der Grund für Unmut und Kontrollverluste des Trieblebens. S1 hebt Schüler mit Lernschwächen hervor, die Probleme hätten, sich in Unterrichtsphasen des selbstständigen Lernens ohne Aufsicht auf Unterrichtsmaterialien zu konzentrieren und ihre Enttäuschung und Wut bei Misserfolgen nicht durch störende Verhaltensweisen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Interview A, 80-85).

- Mangelnde Kontrolle der Emotionen bei Arbeitsunmut und Lustlosigkeit könnte als Faktor für auffällige, ungezügelte Verhaltensweisen von Kindern angesehen werden und auch zu einer Verweigerungshaltung der betroffenen Schüler führen (vgl. Interview A, 86-89).

Ein weiterer interessanter Aspekt in Bezug auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten ist die Behandlung von Inklusionskindern und deren Mitschülern. Auf die Frage hin, ob Pädagogen bei Störungen des Unterrichts durch Inklusionsschüler andere Reaktionsweisen zeigen würden, als bei den übrigen Kindern, äußert S1, dass sie glaube, dass eine unbewusste Differenzierung stattfinden würde, die Inklusionskindern mehr Freiheiten zugestehen könnte. S1 betont jedoch, dass Inklusionsschüler im Hinblick auf Hausaufgaben und ihren Umgang mit Arbeitsmaterialien keine Bevorzugung erfahren dürften und sich eine Differenzierung eher im Umgang mit Regelverstößen zeige (vgl. Interview A, 110-108). S1 begründet diese Differenzierung durch das Wissen der Pädagogen um die Besonderheiten der Inklusionskinder, was sich in ihrer Aussage „die können da ja teilweise auch nichts dafür“ (Interview A, 107) widerspiegelt. Diskussionen zwischen Schülern und Pädagogen über eine Ungleichbehandlung der unterschiedlichen Kinder können häufig als Folge der unterschiedlichen Reaktionen auf Regelverstöße angesehen werden. S1 betont, dass vor allem die Kommunikation über die Ursachen der unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten auf die Gefährdung der Disziplin innerhalb der Klasse von großer Bedeutung sei, auch wenn gerade jüngere Schüler Schwierigkeiten haben diese Erklärungen anzunehmen. Daher sei es besonders für Lehrer schwer herauszustellen, ob gleiche Regeln für alle verbindlich seien, oder man zwischen Störungen des jeweiligen Schülers differenziert (vgl. Interview A, 119-122).

Wenn jedoch eine solche Differenzierung zwischen „normalen“ Schülern und Inklusionskindern stattfindet, ist es schwierig Inklusion von dem Prinzip der Integration abzugrenzen. Integration beschreibt den Versuch Schüler mit offen kommunizierten Defiziten, Behinderungen usw. in bestehende Klassengefüge einzubinden (vgl. Wocken 2011, 7). Inklusiven Grundgedanken folgend sollen aber alle Schüler gleich angesehen und behandelt werden, ohne deren mögliche Schwächen zu thematisieren oder durch prognostische Verfahren feststellen zu lassen. Können durch unterschiedliche Regeln und Umgangsweisen deutliche Unterschiede zwischen Inklusionskindern und den übrigen Schülern erkannt werden, kann der Gruppenzusammenhalt geschwächt werden, weil „normale“ Schüler gegenüber Inklusionskindern benachteiligt scheinen. In solch einem Fall ist nicht das „Etikett“ des Inklusionskindes eine mögliche Ursache der Exklusion, sondern die durch Pädagogen, in ihrer Hilflosigkeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, geförderte Sonderstellung des Kindes innerhalb der Klasse, die von anderen als große Ungerechtigkeit empfunden werden kann.

Gruppenpsychologische Phänomene wurden von S1 beschrieben und zeigen vor allem in der Betrachtung der Dynamik einer Schulklasse, dass Störungen einzelner Schüler Einfluss auf die Gesamtdisziplin der Gruppe haben können. S1 beschreibt im Interview zwei mögliche Reaktionsformen von Schülern auf massive Störungen eines einzelnen Kindes:

1. Eine „Kettenreaktion“ (Interview A, 93) kann ausgehend vom Einzelnen von der Gesamtgruppe weitergeführt werden. In diesem Fall würde das Verhalten des Störers von anderen übernommen werden.
2. Unterrichtsstörendes Verhalten kann Empörung und Unmut bei den Schülern auslösen, die sich massiv durch den Störer eingeschränkt fühlen. Diskussionen, die aus dieser untragbaren Situation entstehen, würden häufig dazu führen, dass kein normaler Unterricht mehr möglich sei (vgl. Interview A, 94-98).

Die durch die Sozialarbeiterin angesprochenen Phänomene gehen mit der Redlschen Theorie einher und zeigen deutlich, dass gruppenpsychologischen Prozessen eine besondere Bedeutung zugesprochen werden sollte. Die beschriebene Kettenreaktion kann als Äquivalent zum gruppenpsychologischen Prinzip der Ansteckung betrachtet werden, während Reaktionsweisen der Schüler, wie Empörung oder Unmut, auf das gruppenpsychologische Prinzip der Schockwirkung zurückgeführt werden können. Gerade im Unterricht heterogener Lerngruppen ist das Wissen über gruppenpsychologisch wirksame Kräfte entscheidend, um das Verhalten der Gesamtgruppe einschätzen zu können und Interventionsmöglichkeiten zu finden, um einen konzentrierten Unterricht zu ermöglichen.

6.4 Aussagen in Bezug auf pädagogische Hilfestellungen der Verhaltenskontrolle

S1 beschreibt Möglichkeiten pädagogischer Hilfestellungen aus dem praktischen Schulalltag und hebt zunächst hervor, dass der Arbeitsumfang, der von einem Schüler bewältigt werden kann, immer individuell auf die eigenen Fähigkeiten zugeschnitten werden sollte. Die Arbeit in Kleingruppen von drei bis vier Schülern in einem ruhigen Raum würde sich dabei als förderlich erweisen (vgl. Interview A, 146). Gleichzeitig hebt S1 hervor, dass immer auch Anreize geschaffen werden müssen um die Bereitschaft des Schülers zu erhöhen sich für eine festgesetzte Zeit mit einem klaren Arbeitsauftrag zu beschäftigen (vgl. Interview A, 136-147). Wichtig wäre die persönlichen Grenzen des Schülers zu akzeptieren und ihn seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern, auch wenn Aufgaben dadurch nicht in vollem Umfang bearbeitet werden können (vgl. Interview 149-153). Eine posi-

tive Wertschätzung und Anerkennung der individuellen Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten sei dabei viel entscheidender als der Blick auf Defizite, die ein Schüler im Unterricht aufweist (vgl. Interview A, 165-168). Mit Hilfe von Strukturen und Ritualen könne Schülern geholfen werden ihre Arbeitsstrukturen zu verbessern.

Die von der Schulsozialarbeiterin beschriebenen Hilfestellungen können sowohl als inklusionsfördernde, als auch inklusionsschädigende Maßnahmen bewertet werden, was im Folgenden näher begründet werden soll. Positiv scheint, dass Pädagogen versuchen das Leitbild der Vielfalt der Schüler umzusetzen und jedem Kind auf seinem individuellen Lernniveau zu begegnen und dessen Lerntempo zu berücksichtigen. Eine Vielfalt von Kindern zu akzeptieren und zu fördern, heißt immer auch eine positive Wertschätzung der unterschiedlich schnell fortschreitenden persönlichen Entwicklung, die im Fokus pädagogischer Unterstützung stehen sollte.

Wenn eine solche Entwicklung jedoch nur in der Arbeit mit Kleingruppen in separaten Räumen wirksam sein kann, ist es fraglich, ob nicht gegen einen wichtigen inklusiven Grundsatz des gemeinsamen Lernens aller Kinder in einer Klasse verstoßen wird. Die Idee Kinder in ihrer Vielfalt gemeinsam zu unterrichten folgt dem Ideal, dass der einzelne auch von den Stärken des anderen profitieren kann. Diese Möglichkeit wird jenen Schülern genommen, die fernab der Gesamtgruppe mit Kindern ähnlichen Lernniveaus oder Verhaltensproblemen unterrichtet werden. Aussonderungsprozesse von Inklusionskindern und den übrigen Mitschülern können begünstigt werden und Inklusionsschülern verdeutlichen, dass sie formal zwar zu einer Klasse gehören, in der Praxis aber vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen bleiben, was negative Auswirkungen auf das Selbstbild von Heranwachsenden haben kann.

Probleme, die im gemeinsamen Unterricht aller Schüler auftreten können, sind der Schulsozialarbeiterin durch ihre Arbeit in den verschiedenen Inklusionsklassen bekannt. Problematisch scheint für S1 vor allem die Frage nach der Herausnahme von Inklusionskindern aus dem Unterricht. Zum einen ist sie sich bewusst, dass diese spezielle Einzelbeschulung von Kindern nicht den theoretischen Leitbildern der Inklusion entspräche, zum anderen macht sie deutlich, dass eine genaue Einschätzung der Verhaltensweisen und Fähigkeiten eines Schülers außerhalb der Klasse notwendig sei, um ihn zu einem späteren Zeitpunkt in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen zu können (vgl. Interview A, 165-169). Der gemeinsame Unterricht im Klassenverband stellt für Inklusionsschüler eine Schwierigkeit dar, wenn das eigene Leistungsniveau nicht dem der übrigen Klasse entspricht. Um solche Kinder zu unterstützen, müssen Sozial- oder Sonderpädagogen während des Unterrichts

Hilfestellungen geben und offen über Probleme sprechen, was Lehrer und Mitschüler in ihrer Konzentration beeinträchtigen kann. Eine Herausnahme aus dem Unterricht kann nach S1 auch dann berechtigt sein, wenn eine Gefährdung der Gesamtgruppendisziplin durch massiv störendes Verhalten eines Schülers droht, das durch andere Schüler nachgeahmt werden könnte, oder Unmut und Empörung hervorruft (vgl. Interview A, 96-97).

6.5 Zusammenstellung der wichtigsten Erkenntnisse des Interviews

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf Aussagen des Interviews mit einer Schulsozialarbeiterin der Kurt-Tucholsky-Stadtteilschule eingegangen wurde, sollen nun die wichtigsten Erkenntnisse und Informationen über Herausforderungen der inklusiven Pädagogik zusammengestellt werden. Die Informationen sollen den Kategorien Herausforderungen des inklusiven Unterrichts, Problemstellungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Gruppenpsychologie, sowie praktische Handlungskonzepte zur Förderung von Inklusionskindern zugeordnet werden.

Herausforderungen des inklusiven Unterrichts:

- Personelle Ressourcen: Mangelnde sonderpädagogische Betreuung in Inklusionsklassen und wachsende Anzahl von Inklusionsschülern.
- Mangelnde Aufklärung von Kindern über die Besonderheiten des Inklusionsstatus' aus Angst vor Stigmatisierungen.
- Leistungsebene: Individuell auf den Schüler zugeschnittene Aufgaben können nicht realisiert werden.
- Klare Transparenz im Umgang mit Regelverstößen. Gibt es Sonderregeln für Inklusionskinder? Wenn ja welche?

Problematik im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Gruppenpsychologie:

- Freiarbeiten: Zu wenig Kontrolle des eigenen Triblebens, um Aufgaben ohne pädagogische Betreuung zu bearbeiten und mangelnde Bereitschaft sich mit persönlichen Leistungsgrenzen auseinanderzusetzen können normabweichendes Verhalten begünstigen.
- Ein Mangel an Erfolgserlebnissen und die Erfahrung der eigenen Unfähigkeit Aufgaben zu lösen führen zu Ärger, Wut und Unmut, die ein verhaltensauffälliges Kind nicht auf konstruktiver Ebene zu kompensieren weiß.

Ein Verlust der Impulskontrolle kann als Folge dieser negativen Einschätzung des Selbst betrachtet werden.

- Interessanter und abwechslungsreicher Unterricht kann Arbeitsunmut entgegenwirken und stärkt die Bereitschaft zur Konzentration.
- Das Phänomen der Ansteckung ist für Unterrichtsprozesse bedeutsam, wenn sich Kinder regelabweichendem Verhalten anschließen.
- Das Phänomen der Schockwirkung kann Emotionen wie Empörung und Wut oder Diskussionen hervorrufen.

Praktische Handlungskonzepte zur Stärkung von Inklusionskindern:

- Ein klar definierter Arbeitsumfang soll Inklusionskinder in der Bewältigung von Arbeitsaufträgen und ihrer Entwicklung unterstützen.
- In der Arbeit in Kleingruppen können Inklusionskinder eine intensive Betreuung durch Pädagogen erfahren.
- Um die Arbeitsmotivation eines Inklusionskindes zu stärken, müssen Anreize geschaffen werden (zum Beispiel durch Belohnungen).
- Klare Strukturen in Arbeitsprozessen sind von Bedeutung um Phasen des konzentrierten Lernens übersichtlich gestalten zu können. Durch einen klar strukturierten Unterrichtsalltag steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen besser bewältigt und Emotionen ausreichend kontrolliert werden können.
- Orientierung an den Stärken des Kindes und nicht an dessen Defiziten: Fördern ohne zu überfordern!
- Eine Herausnahme des Kindes aus dem Unterricht mit anschließender pädagogischer Betreuung in einem separaten Raum kann eine Möglichkeit sein negative Emotionen auszuleben, ohne die Gesamtklasse in ihrem Fortkommen zu behindern.

7. Herausforderungen für die praktische Umsetzung der Inklusion in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen

7.1 Individuelle Förderpläne

Wie das Interview mit einer Expertin der inklusiven Schulpraxis verdeutlichen konnte, gibt es in der Schulpraxis noch keine auf den einzelnen Schüler zugeschnittenen Aufgaben. Um solche Aufgaben auszuarbeiten ist es notwendig sich der Stärken und Schwächen eines Schülers bewusst zu sein. Die Vielfalt von Kindern, die im Zentrum der Inklusionspädagogik steht, erfordert eine Anpassung der Lehrpläne und der Orientierung an individuellen Leistungsstandards (vgl. Reich, 2012a, 50). Entsprechend müssen Lehrpläne durch eine Vielfalt des Wissens eine Orientierung geben, welche Schüler in welcher Art und Weise am effektivsten in ihren Lernfortschritten unterstützt werden können (vgl. Wocken 2011, 123). Lehr- und Förderpläne müssen somit an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Schüler angepasst werden und den Grundsatz verabschieden, der besagt, dass bestimmte Leistungen als Teil eines allgemeingültigen Lehrplans erbracht werden müssen, um eine höhere Klassenstufe zu erreichen. Pädagogen sollten die Stärken und Anlagen von Kindern fördern und zufrieden sein, wenn ein Kind „das leistet, was es leisten kann“ (Wocken 2011, 122). Wie auch durch die Schulsozialarbeiterin angeregt, sollten nicht Defizite, sondern Stärken eines Schülers vordergründig sein. Kinder sollen in ihrem „subjektiven Sein“ (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/22/32>), also in ihren sozialen und gesellschaftlichen Bezügen, akzeptiert und wertgeschätzt werden. Im Mittelpunkt der Schule sollte Individualität stehen, die ganzheitlich entfaltet werden soll, ohne Beschränkungen durch eine Abhängigkeit von Lehrplänen zu erfahren (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 22).

Förderpläne dienen als Instrument zur Feststellung des aktuellen Lernstandes eines Kindes. Sie werden stetig überprüft und können an das jeweilige Entwicklungsniveau angepasst werden. Als dauerhafte Lernprozessbegleitung können sie in der Beurteilung von Schülerleistungen Aufschluss darüber geben, welche Lernziele erreicht wurden (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/22/32>). Sander beschäftigt sich in der Diskussion über die Notwendigkeit von Förderplänen gezielt mit der Rolle des Lehrers. Er sieht das Bemühen von Pädagogen allen Kindern zur gleichen Zeit das gleiche Wissen zu vermitteln als Stressfaktor an. In der inklusiven Pädagogik erfahren Lehrpersonen nach Sander eine Entlastung, weil der Unterricht zieldifferent erfolgt, da jeder nach seinem Lernniveau entsprechend gefördert wird (vgl. Sander 2004, 244). Der These Sanders

kann zugestimmt werden, jedoch nur wenn Schulen über genügend personelle Ressourcen verfügen, die einen individuell angepassten Unterricht ermöglichen, da ein einzelner Lehrer in der Unterrichtung einer Vielzahl von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsstufen organisatorisch und pädagogisch vor einer nicht zu lösenden Aufgabe stehen würde.

Durch den Einsatz individueller Lernpläne kann „Schulunlust“ (ebd.) von Kindern begegnet werden, da diese in ihrem Reifungsprozess persönliche Erfolgserlebnisse erzielen können und nicht durch eine Überforderung des Aufgabenschwierigkeitsgrades in ihrem Selbstbild geschwächt werden. Für Kinder ist es nicht nur wichtig lesen, schreiben und rechnen zu lernen und ihr Wissen zu erweitern, sondern ein Bewusstsein zu entwickeln, wie gelernt werden kann. Durch diesen Prozess wächst auch die Sicherheit eines Kindes zu wissen, dass es lernen kann, um seine kognitiven Fähigkeiten zu erweitern (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 98). Auch die Schulsozialarbeiterin benennt die Problematik des mangelnden Selbstwertgefühls, wenn Kinder in Arbeitsprozessen dauerhaft an ihre Grenzen stoßen und mit der geistigen Entwicklung der übrigen Mitschüler nicht mithalten können. Der Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgaben sollte somit individuell bemessen werden, was im folgenden Kapitel dargestellt werden soll.

7.2 Bewertungsmöglichkeiten und Schwierigkeitsgrad der zu erbringenden Leistungen

Das Niveau des erreichten Schulabschlusses von Jugendlichen ist abhängig von den in den Jahren zuvor erbrachten Schulleistungen, die im späteren Leben entscheidend für Berufsstatus, Ansehen, Chancenverteilung und Einkommen sein können (vgl. Ulich 1971, 36). Gute Schulleistungen setzen voraus, dass Schüler in der Lage sind Sachverhalte zu verstehen, sie zu verinnerlichen und in Prüfungssituationen wiederzugeben. Wenn Kinder jedoch in ihrer Verschiedenheit akzeptiert werden, weshalb sollte es dann für jeden Schüler verbindliche Prüfungen geben, die voraussetzen, dass Kinder zur gleichen Zeit über das gleiche Wissen verfügen? Wocken beschreibt den Zustand, dass verschiedene Kinder nach einem gleichen Maßstab bewertet werden als ungerecht und regt an, dass Möglichkeiten gefunden werden müssen, um das Leistungsvermögen der Kinder mit den Lernerwartungen der Pädagogen verknüpfen zu können (vgl. Wocken 2011, 122).

Inklusion hat nicht zum Ziel Kindern mit einem niedrigen Entwicklungsniveau im Vergleich mit anderen Schülern aufzuzeigen, wie stark ihre Defizite sich auf ihre mangelnden Leistungen auswirken, sondern soll Fortschritte positiv bestärken, um ein positives Selbstbild zu fördern. Ein gleicher

Maßstab für alle bedeutet für lernschwache Schüler, dass sie stets schlechte Noten erzielen, auch wenn ihre Bemühungen gute Leistungen zu erbringen entsprechend hoch waren (vgl. Wocken 2011, 130).

Wocken fordert daher individualisierende Leistungsbewertungen und Berichtszeugnisse, die Aufschluss über Entwicklungen und den Leistungsstand eines Schülers geben können, ohne Benotungen vorauszusetzen (ebd.). Nichts desto trotz hat auch die inklusive Bildung einen wichtigen Kern, der als „allgemeine Bildung“ (Wocken 2011, 115) oder „Allgemeinbildung“ (ebd.) bezeichnet werden kann. Um dieses Wissen zu erlangen, gestattet die inklusive Pädagogik phasenweise Einteilungen von Schülern mit gleichem Leistungsstand innerhalb der Klasse, die gemeinsam lernen können, allerdings nur, wenn diese Form der Gruppenbildung über einen begrenzten Zeitraum stattfindet und eine Trennung der verschiedenen Schüler keinen Aussonderungsprozess hervorruft (vgl. Wocken 2011, 179) und das gemeinsame Lernen aller Kinder das wichtigste Ziel bleibt.

Gute Leistungen und eine Stärkung der Motivation können vor allem durch Kooperation der Schüler erreicht werden (vgl. Sander 2002, 136). Inklusion vertritt daher die Auffassung eine kooperative Zusammenarbeit von Schülern ohne Wettbewerbssituationen zu schaffen, die zu einer Verbesserung von Leistungen führen soll. Konkurrenzverhalten zwischen Schülern führt nicht zwangsläufig zu einer Steigerung der Gesamtleistung der Klasse, da vor allem intrinsische Motivationen für einen Lernerfolg entscheidend sind (vgl. Unger 2004, 114). Eine solche intrinsische Motivation kann nur dann entwickelt werden, wenn Erfolgserlebnisse Schülern zeigen, dass ihre Bemühungen erfolgreich waren. Wut, Ärger und Unmut können Arbeitsunlust hervorrufen und Lernmotivationen erheblich senken. Diese Emotionen äußern sich bei verhaltensauffälligen Kindern vor allem dann, wenn sie eine völlige Überforderung erfahren und durch Misserfolge erheblich in ihrem Selbstbild geschwächt werden. Ist der Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgaben zu hoch, verlieren viele Kinder ihre Motivation um die eigene Leistung zu verbessern und resignieren in ihrer Enttäuschung und Unfähigkeit Unterrichtsmaterialien zu bearbeiten und sich mit anderen zu messen.

Jedoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sich individuell angepasste Aufgaben für leistungsstarke Schüler einer Inklusionsklasse als problematisch herausstellen können, da zieldifferenzierte Aufgabenstellungen für bestimmte Schülergruppen mit hoher kognitiver Auffassungsgabe einen reduzierten Wissenserwerb zur Folge haben können. Wenn mögliche Aufgabenziele nicht dem kognitiven Entwicklungsstand eines Schülers entsprechen und sich Kinder mit wenig anspruchsvollen Aufgaben zufrieden geben, können sie in ihrem Niveau gefangen und abhängig von der Fähig-

keitseinteilung und -beurteilung der betreuenden Lehrperson sein (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 127). Die mangelhafte Bewältigung von Lernsituationen kann einen großen Einfluss auf die seelische Stabilität eines Kindes haben und die Bildung eines negativen Selbstbildes unterstützen (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 94). Ein Kind, das über einen längeren Zeitraum nur Misserfolge erzielt, kann seine Selbstachtung verlieren und in Teilnahmslosigkeit verfallen, da jegliche Bemühungen ohnehin keinen Erfolg versprechen würden (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 102). Redl hebt hervor, dass Kinder, die in einer Wettbewerbsgesellschaft leben, im Umgang mit Konkurrenzverhalten und Wettstreit geschult werden müssen, um sich im späteren (Berufs-) Leben zurechtzufinden (vgl. Redl 1971, 186). Allerdings scheint es gerade bei verhaltensauffälligen Kindern schwer sich an erbrachten, oder nicht erbrachten Leistungen zu orientieren und Konkurrenzverhalten zu fördern, wenn sie nicht über genügend Steuerungsmechanismen verfügen, um ihr inneres Gleichgewicht aufrecht zu halten und in ihrer Persönlichkeit völlig instabil erscheinen.

Um Einfluss auf die Lernleistungen und das Verhalten von Schülern nehmen zu können, ist die Beachtung von emotionalen und motivationalen Aspekten, die sich auf die Erbringung von Leistungen auswirken können, unumgänglich (vgl. Nevermann 2004, 135). Auch wenn ein Unterrichtserfolg, der sich durch gute Noten und Zeugnissen auszeichnet, vorübergehend ausbleibt, so kann doch ein Erziehungserfolg erzielt werden, der Persönlichkeitsentwicklungen, Verantwortungsbewusstsein, Solidarität, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit beinhaltet (vgl. Ulich 1971, 69).

Zusammengefasst ist es von großer Bedeutung Kindern verschiedene Aufgaben anzubieten, um unterschiedliche Schwierigkeitsgrade zu berücksichtigen. Verschiedene Leistungsebenen der Klasse sollten trotz ihrer Vielfältigkeit ein gemeinsames Lernen ermöglichen und erfordern ein hohes Maß an Anpassung zwischen individuellen und kollektiven Zielen (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 128). Überforderung kann gerade im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten dazu führen, dass negative Emotionen der Enttäuschung durch destruktive Verhaltensweisen ausgelebt werden. Um eine Verhaltensänderung herbeizuführen, ist es nicht ausreichend das störende Verhalten im Moment der Äußerung zu unterbinden, sondern negative Emotionen durch Erfolgserlebnisse zu reduzieren, neue Motivationen zu schaffen und Kinder in ihrer Selbstwirksamkeit zu stärken. Ist ein Großteil der Gruppe nicht in der Lage die zu bearbeitenden Aufgaben auszuführen, können Kinder sich kollektiv zusammenschließen, um den Unterricht zu sabotieren, um so der eigenen Unfähigkeit der Bewältigung von Aufgaben zu entfliehen. Destruktives Verhalten ist somit Ausdruck von Unzufriedenheit und kann, wie auch schon in Kapitel vier beschrieben, Ansteckung begünstigen.

Die Frage nach Bewertungsmöglichkeiten von Leistungen ist in der heutigen inklusiven Schulpraxis noch nicht hinreichend beantwortet worden. Gegenwärtig erfolgt die Leistungsbeurteilung von Inklusionsschülern gemäß §44 des Hamburger Schulgesetzes (vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/2753190/data/handreicherung.pdf>). Lernentwicklungsberichte dienen als Grundlage, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell und transparent beurteilen zu können. Sorgeberechtigte können zudem Noten für ihre Kinder einfordern, was vom jeweiligen Einzelfall abhängig ist (vgl. ebd.). Um Enttäuschungen zu vermeiden, wenn Leistungen von Inklusionskindern fortwährend den unteren Kategorien der Notenskala entsprechen, können Zensuren für Schüler mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf somit ausbleiben.

Diese Regelung beinhaltet jedoch, dass sich Inklusionsschüler in ihren Bewertungsmöglichkeiten von anderen Mitschülern abheben, was nicht Ausdruck von Gleichheit, sondern Unterschiedlichkeit von Kindern ist. Daher sollte statt einer Sonderregelung für Inklusionskinder über eine Veränderung des Bewertungssystems für alle Kinder nachgedacht werden, um Einordnungen in Lern- und Entwicklungsprozesse nicht durch einen Vergleich mit Normalentwicklungsständen von Schülern zu ermitteln (vgl. Rauschenberger 2001, 66). Es scheint jedoch schwer vorstellbar, dass orientierende Kategorien und Ordnungsprozesse in der Bewertung von Schülerleistungen verworfen werden können (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 67).

Es wäre wünschenswert, wenn inklusive Bemühungen zu einem Paradigmenwechsel führen, der sich dadurch auszeichnet, dass sich ein Mensch nicht mehr primär durch seine erbrachten Leistungen, Noten und Abschlüsse auszeichnet, sondern sich durch seine individuellen Stärken und Fähigkeiten, seinem Gruppen- und Sozialverhalten und seiner Kooperationsbereitschaft von anderen abhebt, um seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.

7.3 Problematik des Frontalunterrichts

Verhaltensauffällige Kinder brauchen neben klaren Strukturen innerhalb des Unterrichts auch immer wieder Zeiten, in denen sie aufgestaute Triebenergien ausleben dürfen, ohne aus dem Unterricht ausgeschlossen werden zu müssen. Phasen konzentrierten Lernens sind wichtig, um Wissen zu vermitteln, aber beanspruchen Kinder hinsichtlich ihrer Bereitschaft still zu sitzen, Gespräche mit dem Banknachbarn zu vermeiden, Anreize aus der näheren Umgebung zu ignorieren und nicht in Disziplinlosigkeit zu verfallen. Daher müssen Kinder immer wieder mit Entspannungsphasen für ihre Bemühungen belohnt werden, um die Belastbarkeit nicht überzustrapazieren. Die Struktur des

Unterricht kann sich auf Verhaltensweisen und Einstellungen einer Gruppe auswirken, die passiv agiert, oder der Wissensvermittlung aktiv und interessiert folgt, sich in Gespräche einbringt und eigenverantwortlich arbeitet (vgl. Ulich 1971, 33). Starre, festgefahrene Strukturen können häufig zu Teilnahmslosigkeit der Gruppe am Unterricht führen, was Arbeitsunmut und Unruhe hervorrufen kann.

Eine wesentliche Problematik des Frontalunterrichts besteht in der Gefahr der Langeweile, die sich in der Gesamtgruppe ausbreiten kann. Gruppenpsychologische Phänomene sind nicht nur dann wirksam, wenn ein Schüler durch starke Erregung ergriffen wird, oder durch destruktive Verhaltensweisen das Unterrichtsgeschehen blockiert, sondern vor allem dann, wenn starke Emotionen, Dränge und Impulse über einen langen Zeitraum hinweg unausgelebt bleiben. Werden diese unterdrückten und zurückgehaltenen Energien plötzlich freigesetzt, ist die Schuldisziplin stark gefährdet (vgl. Redl 1971, 191). Langeweile gleicht dabei der Wirkung von Frustrationen auf verhaltensauffällige Schüler, die besonders reizbar werden und ihren Triebdruck in aggressive Ablehnung von Unterrichtsinhalten umwandeln können (vgl. Redl 1971, 192). Frontalunterricht kann in der inklusiven Pädagogik keine Unterrichtsform sein, um heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden. Unterschiedliche Schüler mit unterschiedlichen Anforderungen brauchen individuelle Hilfestellungen, um Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Das Sprachniveau von Kindern ist bei der Wissensvermittlung nicht außer Acht zu lassen, da viele Kinder Arbeitsaufträge und Erklärungen, die ihre sprachlichen und kognitiven Grenzen übersteigen, nicht annehmen können und sich verweigern. Anstelle des Frontalunterrichts sollte ein abwechslungsreicher Unterricht treten, der Kinder motiviert und spielerisch ihre Motivation fördert, um sie mit Lerninhalten vertraut zu machen und ihre eigenen Grenzen zu erforschen. Inklusiver Unterricht sollte Lernangebote, individuelle Lernvoraussetzungen und Lernaktivitäten abwechslungsreich verknüpfen, um Förderziele zu erreichen.

8. Problematik im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Gruppendynamik in Inklusionsklassen

8.1 Besonderheiten der Arbeit von Pädagogen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, welche Besonderheiten die Arbeit von Pädagogen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufweist und wie die Struktur pädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen sein muss, um inklusiven Unterricht zu ermöglichen (vgl. Hinz/ Boban 2009, 174). Es zeigt sich, dass Inklusion nur dann gewährleistet werden kann, wenn bestimmte Strukturen eine Einbindung aller Schüler in einem gemeinsamen Unterricht ermöglichen können, was maßgeblich durch die Kooperation pädagogischer Lehrkräfte bestimmt wird. Verhaltensauffällige Kinder brauchen gezielte Hilfestellung im Unterrichtsgeschehen, um sich in die Klassengemeinschaft einzufinden und Aufgaben angemessen bearbeiten zu können. Sie werden als Teil der inklusiven Klasse angesehen und aufgrund ihrer Besonderheiten nicht ausgeschlossen, brauchen aber dennoch mehr Unterstützungsmöglichkeiten als andere Kinder, um Entwicklungsfortschritte erzielen zu können. Trotzdem sollte nicht der Eindruck entstehen, dass bestimmte Kinder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eine Sonderbehandlung oder Einzelbeschulung erfahren. Daher ist ein sensibler Umgang mit Inklusionsschülern von großer Bedeutung, um sie in ihren Möglichkeiten zu fördern, ohne ihnen das Gefühl zu geben, ihnen die Kompetenzen des eigenverantwortlichen Lernens abzusprechen.

Heterogene Lerngruppen brauchen eine Lernumgebung, in der produktives Arbeiten möglich ist und Wissensvermittlung in unterschiedlicher Form umgesetzt und vermittelt werden kann (vgl. Reich 2012b, 32). Vielfältige und dauerhafte pädagogische Unterstützung ist notwendig, um ein strukturiertes Arbeitsklima zu schaffen. Es besteht die Gefahr, dass eine Vielfältigkeit von Schülern komplexe Herausforderungen an Pädagogen stellt, die eine Vielzahl von Problemen zur gleichen Zeit bewältigen müssen. Wenn Pädagogen in ihrer Arbeit keine zusätzliche pädagogische Unterstützung von anderen Pädagogen erhalten, ist das Klassenklima schnell durch Unübersichtlichkeit geprägt. Bei einer Eskalation von Streitsituationen ist es unter Umständen notwendig Kinder für eine begrenzte Zeit aus der Klasse zu entfernen, um in einem klärenden Gespräch über Ursachen, Auswirkungen und Änderungsmöglichkeiten ihres Verhaltens zu sprechen (vgl. Redl 1971, 54). Ein einzelner Pädagoge kann diese Arbeit nicht leisten, weil er stets die Gesamtklasse in seinem Fokus behal-

ten muss und es aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht möglich ist, sich intensiv mit einem Kind außerhalb des Klassenraumes und der gemeinsamen Unterrichtszeit auseinander zu setzen. Neben Lehrkräften ist somit auch die Arbeit von Sozial- und Sonderpädagogen ein wichtiger Baustein der inklusiven Pädagogik. Die inklusive Unterrichtspraxis zeigt nach Aussagen der Schulsozialarbeiterin jedoch deutlich, dass pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichend vorhanden sind, was vor allem den Mangel an sonderpädagogischen Fachkräften betrifft. Diese Stellen sollten ausreichend besetzt werden, um Lehrer und Sozialpädagogen in ihrer Arbeit zu unterstützen. Werden Sonderpädagogen flexibel und bedarfsorientiert an verschiedenen Schulen eingesetzt, kann schnell der Eindruck entstehen, dass sie als „Feuerwehr“ (Reich 2012d, 118) immer dann einspringen müssen, wenn Situationen eskalieren, ohne präventive Arbeit leisten zu können, die solchen Grenzüberschreitungen Einhalt gebieten könnte.

Langfristig ist es notwendig neben den unterstützenden Hilfen seitens Sozial- und Sonderpädagogen Lehrer bereits innerhalb ihres Studiums stärker pädagogisch zu schulen, da in der späteren Unterrichtspraxis Probleme auftreten können, wenn Wissensvermittlung an der Disziplinlosigkeit einer Klasse zu scheitern droht. Therapeutisches Grundwissen ist ebenso wichtig wie Wahrnehmungsschulungen und Selbsterfahrungsprozesse, um eine unterstützende und wertschätzende pädagogische Erziehungsarbeit mit Schülern zu ermöglichen (vgl. Ziebarth 2004, 112). Durch diese pädagogische Schulung sollen Lehrkräfte verstehen, dass nicht die zu vermittelnden Lerninhalte im Fokus der Arbeit in Inklusionsklassen stehen, sondern die Vermittlung von Wissen wie Kinder lernen können und Unterrichtsinhalte verstehen lernen. Pädagogen benötigen hohe „diagnostische Fähigkeiten“ (Trautmann/ Wischer 2011, 107), um die jeweiligen Lernvoraussetzungen von Schülern zu bestimmen und individuelle Kompetenzen und Bedürfnisse für den Wissenserwerb fruchtbar zu machen. Des Weiteren müssen sie über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Kompetenzen verfügen, die einen zieldifferenzierten Unterricht ermöglichen und unterschiedliche Strategien zur Erweiterung des individuellen Lernstandes vorsehen (vgl. ebd.). Pädagogische Handlungskonzepte können als Richtlinien dienen, die Lehrern Hilfestellungen im Umgang mit problematischen Situationen geben können. Trotzdem sind eigene Erfahrungen mit Problemen und deren Lösungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen entscheidend, um Maßnahmen zu finden, die bei Regelverstößen angewandt werden können.

Feste Schemata, die festlegen welche Reaktionsmöglichkeiten auf Unterrichtsstörungen folgen müssen, gibt es nicht. Wenn es verbindliche, standardisierte Reaktionsschemata gäbe, bestünde die Gefahr, dass der Persönlichkeit des Lehrers keine Beachtung geschenkt wird und die Durchsetzung be-

stimmter Konsequenzen unnatürlich wirken würde (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 240). Somit bietet jedes Problem vielfältige Reaktionsweisen, die individuell auf die Situation abgepasst werden. Lehrer, Sozial- und Sonderpädagogen sollten ihre Arbeitsweisen aufeinander abstimmen, um klare Erziehungsrichtlinien festzulegen und die Strukturen einer heterogenen Klassengemeinschaft zu stärken.

Falsch wäre es hingegen zusätzliche Sonder- und Sozialpädagogenstunden zu nutzen, um Inklusionskinder, aus Angst den Lernerfolg der übrigen Mitschüler zu gefährden, im Kleingruppenunterricht von anderen Klassenkameraden abzugrenzen. Diese Haltung fördert Exklusion und Ungerechtigkeit und kann nicht Sinn und Zweck der Inklusionspädagogik sein. Die Rolle von Sozial- und Sonderpädagogen erfährt eine Verschiebung, wenn der Schein von Inklusion durch ein räumlich getrenntes Lernen im gemeinsamen Unterricht aufrecht erhalten werden soll. Dieser Ausschluss von Inklusionskindern trägt nicht positiven Entwicklung einer Gruppenatmosphäre bei, in der jedes Kind wertgeschätzt und akzeptiert werden soll. Inklusion darf sich also nicht als normaler Unterricht mit „Extra-Förderung“ (Wocken 2011, 180) verstehen, sondern versucht durch den Einsatz verschiedener Professionen der Komplexität heterogener Lerngruppen gerecht zu werden, in der jedes Kind individuell förderbedürftig ist.

8.2 Interventionsproblematik bei Gefährdung der Disziplin

In der Bachelorarbeit wurde ausführlich auf die Problematik im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern eingegangen und hervorgehoben, wie störende Verhaltensweisen von anderen Kindern übernommen werden und ein produktives Lernklima beeinträchtigen können. Gefährdet scheint die Unterrichtsdisziplin vor allem dann, wenn gruppenpsychologisch freigesetzte Kräfte Einfluss auf die Gesamtdynamik einer Gruppe nehmen. Gemeint ist, dass sich im Individuum wirksame psychologische Kräfte wie Ansteckung oder Schockwirkung im Wechselspiel mit Emotionen anderer Mitschüler der Klasse dynamisch verstärken und eine Intervention von Pädagogen stark erschweren. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, welche Schwierigkeiten von Pädagogen zu bewältigen sind, um einer Gefährdung der Gesamtgruppendisziplin durch störende, ansteckende Verhaltensweisen vorzubeugen. Ein unproduktives Lern- und Entwicklungsmilieu kann durch eine steigende Problembelastung innerhalb heterogener Lerngruppen bedingt sein (vgl. Wocken 2011, 145). Vielfältige Faktoren wie mangelnde Triebkontrolle, Schulunlust, Wutausbrüche, ein gesteigertes Aggressionspotential, Streitigkeiten und Gruppenzerfall können ein effektives Lernen in einem gemeinsam gestalteten Unterricht unmöglich machen. Viele Disziplinschwierigkeiten sind nicht nur auf die Pro-

bleme eines Individuums zurückzuführen, sondern können als Folge gruppenstruktureller Faktoren angesehen werden (vgl. Redl 1971, 179). Es wird deutlich, dass eine geplante pädagogische Intervention immer auf die Ursachen einer Störung eingehen muss, um Schülern das Gefühl zu vermitteln, dass diese nicht ausschließlich auf die Behebung der Störung zielt (vgl. Gerspach 1998, 61). Probleme, die sich in unangepassten Verhaltensweisen äußern, sollten auf einer kommunikativen Ebene mit der gesamten Klasse besprochen werden. Durch die Kooperation mit den Schülern werden störende Verhaltensweisen nicht nur zeitweilig von außen gesteuert, sondern können in ihren Entstehungsbedingungen betrachtet werden. Ein offener Umgang mit Problemen innerhalb der Klasse hebt hervor, dass Pädagogen eine respektvolle, verstehende und anerkennende Zusammenarbeit mit Schülern anstreben (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 210). Verhaltensauffälligen Schülern sollte nicht kommuniziert werden, dass sie dem Erwartungsdruck, sich in die Klassengemeinschaft einzufinden, aufgrund ihres destruktiven Verhaltens nicht entsprechen. Die Akzeptanz von Kindern in heterogenen Lerngruppen schließt ein, dass sich niemand ändern muss, weil er anders ist, sondern dass Pädagogen Möglichkeiten finden müssen, um Kindern in ihren Besonderheiten der Verhaltensweisen zu begegnen (vgl. Gerspach 1998, 90). Nichts desto trotz müssen verhaltensauffällige Kinder lernen ihre Emotionen zu kontrollieren, um aktiv am Unterricht teilnehmen zu können und ihre Konzentrationsfähigkeit zu trainieren. Der Umgang mit Ängsten, Disharmonien innerhalb der Klasse, Frustrationen und Langeweile sollte sich nicht durch unkontrollierte Triebausbrüche auszeichnen. Wenn Schüler nicht in der Lage sind ihre eigenen Gefühle zu kontrollieren, ist es unmöglich Wissen zu vermitteln und Lernziele zu erreichen (vgl. Winkel 1988, 140). Eine pädagogische Intervention kann nur dann wirksam sein wenn Kinder in der Lage sind Frustrationen zu ertragen und ihrem eigenen Triebdruck standhalten zu können.

Um Disziplinlosigkeiten vorzubeugen und die Gesamtgruppe in ihrem Leistungsstand voranzubringen, scheint es für Pädagogen sinnvoll gemeinsam mit verhaltensauffälligen Kindern an einer dauerhafte Stärkung ihres Ichs zu arbeiten. Regeln und Grenzen können eine Kontrolle der Triebhaftigkeit unterstützen, indem ein Rahmen gegeben wird, in dem übergeordnete Ziele und Aufgaben der Gruppe verankert sind. Die Durchsetzung dieser Regeln stärkt die moralische Instanz des Über-Ich, auch wenn das Es auf eine Triebfreisetzung drängt (vgl. Redl/ Wineman 1979, 141). Außerdem sollten verhaltensauffällige Kinder an ihrer Widerstandsfähigkeit gegenüber der Wirkung von Gruppeneinflüssen und Gruppenabhängigkeiten arbeiten, um ihre Ich-Kontrolle auch in Situationen der „Wirkung von Gruppeneinflüssen“ und „Gruppenatmosphäre“ (Redl/ Wineman 1979, 141) aufrecht zu halten.

Diese theoretischen Aspekte der Ich-Unterstützung stoßen in der Praxis jedoch an ihre Grenzen. Inklusionskinder, die Unterstützung in ihrem Verhalten erfahren sollen, brauchen vielfältige Hilfestellungen durch pädagogische Lehrkräfte, die immer wieder ermahmend an Regeln erinnern und darauf achten, dass Grenzen nicht überschritten werden. Befinden sich mehrere Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf in einer Klasse, fehlen häufig pädagogische Lehrkräfte, die den Unterricht heterogener Lerngruppen ermöglichen, was durch die Aussagen der Schulsozialarbeiterin bestätigt wurde. Die Entstehung eines gruppenpsychologische Phänomens, wie zum Beispiel Ansteckung, wird durch Faktoren begünstigt, die nicht von außen steuerbar sind (vgl. Redl 1971, 135). Die Stimmung des Einzelnen, seine Konzentrationsfähigkeit und Motivation aber auch die Emotionen der Gesamtgruppe und die Bereitschaft aktiv an Lernprozessen teilzunehmen, oder Unterricht systematisch zu sabotieren können Ansteckung begünstigen, oder zu einem ähnlichen Zeitpunkt keine gruppendynamische Reaktion hervorrufen. Eine Ansteckungswirkung kann von unterschiedlichen Kindern ausgehen und ist nicht dadurch zu kontrollieren, indem lediglich verhaltensauffälligen Kinder besondere Aufmerksamkeit zugesprochen wird. Welche vorbeugenden Maßnahmen zur Vermeidung der Freisetzung von Triebenergien angewendet werden können soll nun im folgenden Kapitel näher untersucht werden.

8.3 Vorbeugende Maßnahmen zur Vermeidung der Freisetzung von Triebenergien

Ein stabiles Unterrichts- und Arbeitsklima, das nachhaltige Lernerfolge gewährleisten soll, braucht pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten, um Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten im Umgang mit ihren Emotionen und Triebenergien zu stärken. Die Vermittlung und systematische Anleitung von Arbeitstechniken und Strategien der Triebregulation, sowie eine intensive Beziehungsarbeit sind in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern notwendig, um Erfolge zu erzielen (vgl. Wocken 2011, 150). Erst wenn verhaltensauffällige Kinder über das Wissen verfügen ihr eigenes Verhalten zu steuern und Ursachen und Auslöser für destruktive Verhaltensweisen erkennen, können Störungen des Unterrichts unterbunden werden. Gestörte Unterrichtsprozesse dürfen aber nicht als monokausal angesehen werden, sondern sind immer multikausal bedingt. Individuelle, familiäre und gesellschaftliche Faktoren können Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen (vgl. Winkel 1988, 16). Feststellungen der Entstehungs-, Veränderungs- und Verstärkungsbedingungen von gestörten Verhaltensweisen sind entscheidend, um eine optimale Förderung für ein Kind ermitteln und umsetzen zu können (vgl. Bach 1984, 26).

Verhaltensauffälligkeiten verweisen auf innere, verborgene Bedürfnisse, die Kinder mit der Störung

auszudrücken versuchen. Es wäre falsch den Versuch zu unternehmen, die Störung zu unterbinden, vielmehr ist es erforderlich gemeinsame Strategien mit dem Kind zu entwickeln, um neue, angemessene Formen zu finden Emotionen, Bedürfnisse, Triebe und Dränge zu äußern, ohne einen völligen Kontrollverlust zu riskieren (vgl. Ziebarth 2004, 105). Störungen müssen immer im Kontext der Befindlichkeiten eines Kindes betrachtet werden, um ihm respektvoll und verstehend in seiner Lebendigkeit begegnen zu können (vgl. Gerspach 1998, 184). Eine verlässliche und stabile Beziehung zwischen Pädagogen und Kind trägt dazu bei dem Kind Halt und Sicherheit zu vermitteln, um offen über die Problematik des eigenen Verhaltens, Bedürfnisse, Emotionen, Ängsten usw. zu sprechen (vgl. Gerspach 1998, 161). Ziel ist es, dem Kind zu verdeutlichen, wie Kontrolle über die eigenen Triebregungen möglich ist und welche Ausdrucksmöglichkeiten es gibt, um Emotionen zu äußern, ohne Lernprozesse der Klasse zu gefährden.

Neben persönlichen Faktoren sind vor allem Strukturen innerhalb des Unterrichts wichtig, um verhaltensauffällige Kinder vor dem Zusammenbruch ihrer Ich-Kontrolle zu schützen. Schwierige Übergangssituationen sollten daher im täglichen Unterrichtsprogramm vermieden werden (vgl. Redl 1971, 36). Ein Kind, dessen Ich-Funktionen geschwächt sind, verfügt häufig über starke Triebspannungen, die nicht ausreichend verarbeitet werden können und sich bei einem Durchbruch durch regelabweichende Verhaltensweisen äußern. Wie schon durch die Schulsozialarbeiterin angeregt muss das tägliche Lebensprogramm der Kinder so strukturiert werden, dass Triebe nicht dauerhaft aufgestaut werden und deren Ausbruch einen Zusammenbruch der Ich-Kontrolle zu Folge haben würde. Kinder mit einer Ich-Schwäche haben oftmals Probleme ihre inneren Bedürfnisse mit der Realitätstruktur abzugleichen. Es fällt ihnen schwer abzusehen, ob das Ausleben angestauter Triebenergien zum gegenwärtigen Zeitpunkt zulässig ist und welche Konsequenzen auf Regelverstöße folgen könnten (vgl. Redl 1971, 43). Solange Kinder Verhaltensregeln nicht akzeptieren und ihr Verhalten nicht angemessen kontrollieren können, entstehen Unterrichtssituationen, die von Unruhe bestimmt sind, wodurch Lernprozesse erheblich gestört werden können (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 135). Es obliegt der Pflicht des Lehrers eine lernfördernde Unterrichts Atmosphäre zu schaffen, weshalb er auf destruktive Verhaltensweisen eingehen muss und diese nicht unberücksichtigt aus dem Unterrichtsgeschehen ausblendet (vgl. Redl/ Wattenberg 136).

Welche vorbeugenden Maßnahmen gibt es um Triebfreisetzungen vorzubeugen? Der Redlschen Theorie folgend muss ein Lehrer zunächst entscheiden, ob er auf abweichendes Verhalten eines Kindes reagiert, beziehungsweise ob eine Ausbreitung dieses Verhaltens möglich erscheint oder nicht. Besteht die Gefahr, dass sich problematische Verhaltensweisen als ansteckend in Bezug auf

die Disziplin der Gesamtgruppe herausstellen, muss auf das Verhalten eines Kindes eingegangen werden (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 158). Um Einfluss auf das Verhalten von Kindern nehmen zu können kann sich ein Lehrer einer Vielzahl von Techniken bedienen, von denen im Folgenden ein oder mehrere Beispiele in vier Kategorien aufgeführt werden sollen (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 240).

➤ „Unterstützung der Selbstbeherrschung“ (Redl/ Wattenberg 1980, 205)

Signale (zum Beispiel Kopfschütteln, Räuspern oder Stirnrunzeln), die durch Lehrer an Schüler gesendet werden, können Kinder darauf aufmerksam machen bestimmte Verhaltensweisen zu unterlassen. Nach Empfang eines solchen Signals, besteht die Möglichkeit durch die ermahnende Aufforderung des Lehrers die Steuerung des eigenen Verhaltens zu übernehmen. Dadurch kann vermieden werden, dass Kinder sich so sehr in ein Verhalten hineinsteigern, das störende Vorfälle Dimensionen annehmen, die Schwierigkeiten der ganzen Klasse nach sich ziehen könnten (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 205).

Störendes Verhalten entsteht oftmals dadurch, dass Kinder mit irgendeinem oder mehreren Aspekten des Schul- oder Gruppenlebens unzufrieden sind. Die Unfähigkeit mit eigenen Gefühlen umzugehen, kann zu aufsässigem und aggressivem Verhalten, sowie Interessenlosigkeit an schulischen Arbeiten führen, wodurch sich die Gefahr des Verlusts der Selbstbeherrschung verstärkt. Durch regelmäßige von einem Pädagogen moderierte Sitzungen der Schüler einer Klasse können Beschwerden offen ausgesprochen und thematisiert werden. Spannungen sollen dadurch reduziert und abgeleitet werden, um zu verhindern, dass sich Unmut und Enttäuschungen bei verhaltensauffälligen Kindern durch unkontrollierte Wutausbrüche äußern (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 210).

➤ „Situationsgerechte Hilfe“ (Redl/ Wattenberg 1980, 211)

Unter situationsgerechten Hilfen wird zum Beispiel die Umstrukturierung einer Situation verstanden. Unruhe in Klassen entsteht oftmals als Folge mangelnder Bewegungsangebote und übermäßig langen Zeiten des Stillsitzens. Insbesondere verhaltensauffällige Kinder wirken aus diesem Grund völlig überreizt, was sich in einem unruhigen Verhalten ausdrückt und eine Überempfindlichkeit gegenüber Erregungen schürt. Um diese Situation zu durchbrechen, müssen Tätigkeiten im Schulalltag häufig gewechselt werden, um die Aufmerksamkeit der Gruppe wieder zu gewinnen und neue Anreize zu schaffen (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 211).

Wenn ein Kind über einen längeren Zeitraum hinweg unruhiges und unbeherrschtes Verhalten zeigt, kann eine ganze Gruppe von Unruhe und Erregung erfasst werden. Diese Situation ist untragbar und kann zu einer Überforderung von Pädagogen führen, die Kinder in Arbeitsprozessen unterstützen möchten. Um die innere Ordnung der Klasse nicht zu gefährden, kann ein Kind zeitweilig aus der Klasse entfernt werden. Die Herausnahme eines Kindes aus dem Unterricht sollte aber keinen straffenden Charakter haben, sondern lediglich eine Hilfestellung sein, um die Selbstbeherrschung des Kindes zu unterstützen und das Kind zu beruhigen. Nach dem Vorfall sollte ein klärendes Gespräch mit dem Kind erfolgen, um ihm die Gründe für seinen Ausschluss aus dem Unterricht zu verdeutlichen (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 213). Vorbeugendes Hinausschicken kann also eine Möglichkeit sein aufgestaute Triebenergien abzureagieren, ohne die Ansteckung anderer Kinder zu begünstigen (vgl. Winkel 1988, 92). Allgemein kann ein interessanter und vielfältiger Unterricht Kinder so in Anspruch nehmen, dass durch Freude eine negative Ansteckung, die zur Auslebung destruktiver Verhaltensweisen führt, ausbleibt und eine positive Ansteckung durch Emotionen wie Begeisterung und Euphorie begünstigt wird (vgl. Redl 1971, 135).

➤ „Einschätzung der Realität und der geltenden Werte“ (Redl/ Wattenberg 1980, 217)

Ermutigung oder Kritik können Kindern aufzeigen, wie Pädagogen bestimmte Verhaltensweisen beurteilen und welche Folgen und Konsequenzen für den Schüler zu erwarten sind. Ein Pädagoge kann das Verhalten eines Kindes in einem persönlichen Gespräch oder auch vor der Klasse analysieren. Ein solches Gespräch dient dazu eigenes Verhalten kritisch zu hinterfragen und zu klären, in wie weit dieses angemessen erscheint. Kritik und auch Ermutigungen können als wirksames Erziehungsmittel verstanden werden, um Anreize zu schaffen an Verhaltensweisen zu arbeiten. Allerdings muss ein Pädagoge die Persönlichkeit des Schülers gut einschätzen können, um vorherzusehen, wie Ratschläge und Kritik emotional verarbeitet werden können. Die Schärfung der eigenen Wahrnehmung ist ebenso wichtig wie das Urteil des Pädagogen über die Bewertung des geäußerten Verhaltens. Kritik sollte nicht zu Frustrationen des Kindes führen, sondern als Anregung dienen, um persönliche Weiterentwicklungen zu begünstigen. Klare Verbote und Gebote helfen Kindern Grenzen anzuerkennen, die sie nicht verletzen dürfen. Um die Klarheit von Grenzen zu unterstreichen, müssen Regelverletzungen vorhersehbare und logische Konsequenzen zur Folge haben, die im Vorfeld mit der Klasse festgesetzt werden (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 218).

In der Praxis aber zeigt sich deutlich, dass klare Regeln zwar theoretisch für alle Kinder verbindlich gelten sollten, Inklusionskinder aber häufig eine Sonderbehandlung erfahren, die den Unmut ande-

rer Kinder schürt. Wenn inklusive Grundgedanken uneingeschränkt umgesetzt werden sollen, dürfen Schüler keine Sonderbehandlung erfahren und müssen sich, genau wie die übrigen Mitschüler, an geltende Regeln halten und die Konsequenzen bei einer Nichtbeachtung tragen lernen.

- „Einsatz des Lust- und Unlust- Prinzips“ (Redl/ Wattenberg 1980, 224)

Belohnungen und Versprechungen sind pädagogische Motivationstechniken, die das Verhalten von Kindern steuern und positiv verstärken können. Erhält ein Kind eine Belohnung, wird deutlich, dass sein Verhalten vom Gegenüber unterstützt wird. Dadurch kann ein Kind im Aufbau eines positiven Selbstbildes bestärkt werden. Versprechungen können dazu dienen in der Zukunft liegende Belohnungen in Aussicht zu stellen, wenn bestimmte Aufgaben erfüllt werden. Durch Belohnungen können Anreize geschaffen werden Aufgaben, die Kindern im Vorfeld abgelehnt haben, auszuführen und bestimmte Verhaltensweisen zu unterbinden. Anstrengungen von Kindern werden durch Belohnungen wertgeschätzt und bekräftigen Kinder in ihrem Durchhaltevermögen (vgl. Redl/ Wattenberg 1980, 224). Die Schulsozialarbeiterin greift in der Arbeit mit Inklusionskindern ebenfalls auf Belohnungssysteme zurück, um die Motivation der Schüler zu stärken. Durch Entspannungsmöglichkeiten, Bewegung- oder Gesprächsangebote stellt sie Kindern Belohnungen in Aussicht, wenn ein bestimmtes Aufgabenpensum erfolgreich bearbeitet wird (Interview A, 140-144). Durch den intensiven Kontakt und die Anerkennung der verschiedenen Bedürfnisse stärkt die Schulsozialarbeiterin ihr Vertrauensverhältnis zu den Kindern.

9. Schlussbetrachtung

Die der Bachelorarbeit zugrunde liegenden Überlegungen bezüglich der Herausforderungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen verdeutlichen, dass durch die inklusive Pädagogik vielfältige strukturelle und pädagogische Herausforderungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und deren Einflussnahme auf die Gesamtgruppendisziplin bewältigt werden müssen. Inklusion kann als „Haus der Vielfalt“ (Wocken 2011, 112) nur dann tragfähig sein, wenn Umstrukturierungen des Schulalltages auf Ebene eines abwechslungsreichen und methodisch differenzierten Unterrichts, des Einsatzes pädagogischer Lehrkräfte, der Zielsetzungen und Leistungsmöglichkeiten und dem Umgang mit individuellen Bedürfnissen der Schüler verändert und erweitert wird. Fehlende Strategien und Handlungskonzepte erschweren den pädagogischen Umgang mit verhaltensauffälligen Inklusionskindern und führen in der Praxis zu Unsicherheiten und Überforderung der Lehrpersonen. Fehlende empirische Forschungen und Aussagen zum Thema Gruppendynamik, sowie Gruppenpsychologie in Inklusionsklassen und dem Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern im inklusiven Unterricht führen dazu, dass ein Bewusstsein in der Öffentlichkeit und in Diskussionen über die Schwierigkeit und Komplexität der Unterrichtung verhaltensgestörter Kinder in Inklusionsklassen nicht ausreichend besteht. Solange dieses Bewusstsein in Diskussionen um den Erfolg von inklusiven Schulklassen nicht vorhanden ist, können keine Konzepte erarbeitet werden, um spezielle Hilfsangebote und Beratungskonzepte zu schaffen. Die Aussagen der Schulsozialarbeiterin verdeutlichen ebenfalls, dass das Angebotsspektrum für verhaltensauffällige Kinder im Unterricht nicht genügend differenziert erscheint, um ihren speziellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Im Folgenden sollen wichtige in der Arbeit thematisierte Herausforderungen der inklusiven Unterrichtspraxis zusammengefasst und kritisch beleuchtet werden, um zu zeigen, in welchen Bereichen der inklusiven Schulpraxis die besonderen Bedürfnisse verhaltensgestörter Kinder keine hinreichende Beachtung erfahren.

9.1 Praxisorientierung inklusiver Konzepte

- Praxisorientierung des theoretischen Konzeptes der Inklusionspädagogik -
Gelebte Überzeugung oder ein Spannungsfeld von Theorie und Wirklichkeit?

Das Interview mit der Schulsozialarbeiterin konnte verdeutlichen, dass die praktische Übertragung der theoretischen Leitbilder der inklusiven Pädagogik in den Schulalltag neue Strukturen erfordert, die von der Institution Schule in ihrer derzeitigen Organisation nicht ausreichend getragen werden:

„Das dauert einfach auch noch ein paar Jahre bis sich das Modell so normalisiert hat in Hamburger Schulen, dass man sagen kann 'ok, wir akzeptieren jeden so' (...)“ (Interview A, 130-131)

Die Einführung des Modells der Inklusionspädagogik, das von außen an Schulen herangetragen wird, scheint problematisch, da es nicht genügend praktische Handlungskonzepte bietet, um eine Umstrukturierung des Systems zu gewährleisten. Die pädagogische Praxis vor Ort erfordert eine Umsetzung und Einhaltung bestimmter Werte, die eine „inklusive Haltung“ (Reich 2012c, 224) fördern und unterstützen. Eine Einführung und Orientierung an einem politisch festgesetzten und demokratisch begründeten Inklusionsstandard ist erforderlich, um Heterogenität und Pluralität nicht in Beliebigkeit zu verwandeln, die effektive Unterrichtsprozesse unterbindet (vgl. ebd.) Inklusion steht somit in einem Spannungsfeld von Versprechungen und Ansprüchen demokratischer Grundsätze und Möglichkeiten der Umsetzung im Schulalltag (vgl. Reich 2012c, 221).

Tatsache ist, dass insbesondere verhaltensauffällige Kinder in heterogenen Lerngruppen eine besondere Herausforderung darstellen, die durch die Argumentation, dass alle Kindern gleich seien, nicht verleugnet werden kann, was im Folgenden durch ein Beispiel erläutert werden soll. Gruppenpsychologische Prozesse können, allgemein betrachtet, in allen Klassen ausschlaggebend dafür sein, ob Kinder interessiert und motiviert dem Unterricht folgen, oder sich destruktive Verhaltensweisen klassenübergreifend von einem Kind auf andere übertragen. Die Gefahr der Eskalation von unkontrollierten Ausbrüchen von Gruppenemotionen steigt jedoch mit der Anzahl der Kinder, die nicht in der Lage sind ihre Triebenergien ausreichend zu kontrollieren. Eine Klasse, in der mehrere verhaltensauffällige Inklusionskinder das Unterrichtsgeschehen maßgeblich durch ihre unangepassten Verhaltensweisen bestimmen, sollte von Pädagogen hinsichtlich ihrer dynamisch wirksamer Kräfte nicht unterschätzt werden. Eine Möglichkeit dieser Problematik zu begegnen besteht in der Herausnahme verhaltensauffälliger Kinder aus dem Unterricht. Durch diese, aus der Not heraus entstandene, Art der Einzelbeschulung werden Schüler jedoch offensichtlich ausgegrenzt und durch ihren Sonderstatus in ihrem Selbstbild geschwächt. Lehrkräfte, die eine Überforderung im inklusiven Unterricht erfahren und in verhaltensauffälligen Kindern die Ursache der gestörten Unterrichtsprozesse zu erkennen glauben, können eine ablehnende Haltung gegenüber Inklusionskinder mit einer Verhaltensproblematik entwickeln, ohne die hinter der Störung stehende Problematik zu erkennen.

Die gedankliche Verortung von Schülern als Störfaktoren stellt eine bestimmte Einteilung und Kategorisierung dar, die dem inklusiven Gedanken der Gleichheit aller Kinder widerspricht. Ein Bewusstsein für inklusive Prozesse kann nicht dadurch entstehen, dass es durch die UN-Behinderten-

rechtskonvention verordnet wird. Es bedarf einer Sensibilisierung aller Akteure der Institution Schule, um Inklusion nicht als theoretisches Idealkonstrukt zwanghaft in den Schulalltag einbinden zu wollen, sondern in der Überzeugung der Gleichheit aller Menschen leben zu können.

Schulen in Deutschland fehlt es vor allem an praktischen Handlungskonzepten zur Unterrichtung heterogener Lerngruppen (vgl. Wocken 2011, 84). Ines Boban und Andreas Hinz betrachten den aus dem Englischen übersetzten Index für Inklusion als Systematik, die Schulen bei der Entwicklung eines inklusiven Schulprofils und des Schulprogramms unterstützen kann (vgl. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, 3). Es werden Vorschläge aufgelistet, wie inklusive Standards angemessen umgesetzt werden können. Ein Fragenkatalog bietet Reflektionsmöglichkeiten, die einen Überblick darüber geben, in wie weit eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in die Schulpraxis übertragen werden können. Somit gibt der Index für Inklusion Richtlinien vor, die den Übergang einer Schule zur inklusiven Schule in ihrer Vielfältigkeit erleichtern kann. Durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des deutschen Schulwesens kann der Index für Inklusion nicht auf konkrete Sachverhalte eingehen, sondern ist vielmehr als Wegweiser zu verstehen (vgl. ebd.). Für Pädagogen, die konkrete Handlungskonzepte in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und gruppendynamischen Prozessen fordern, hält der Index jedoch keine praktischen Ratschläge bereit.

9.2 Diagnostik und Förderpläne in der inklusiven Pädagogik

- Diagnostik und Förderpläne in der inklusiven Schulpraxis -
Bedarf eine optimale Förderung bestimmter Feststellungsverfahren?

Diagnostik und Fördermaßnahmen sind von Bedeutung, um eine Einordnung vorzunehmen, welche Verhaltensauffälligkeiten bestehen und auf welche situativen, inneren und äußeren Bedingungen sie zurückgeführt werden können. Die Störung eines Kindes wird so in einem komplexen System verortet, um das Verständnis der individuellen Problematik fördern zu können, die über eine personenzentrierte Diagnostik hinausgeht (vgl. Bach 1984, 34). Die Forderung des Verzichts von diagnostischen Feststellungsverfahren in der inklusiven Pädagogik birgt die Gefahr, dass sich Verhaltensauffälligkeiten nachteilig auf Lernprozesse auswirken können, aber jegliche professionelle Problemanalyse fehlt, um Hilfepläne zu erstellen.

Daher stellt sich die Frage, weshalb eine professionelle Diagnose im Widerspruch zu inklusiven Grundgedanken stehen könnte. Eine individuelle Förderung des Einzelnen ist ein wichtiger Grund-

gedanke der Inklusionspädagogik, der erfolgreiche Lernprozesse fördern soll und dabei nicht auf das Attestieren eines Sonderstatus' einzelner Schüler abzielt. Daher stellt die Diagnostik der individuellen Problematik eines Schülers keinen Widerspruch zum Gedanken der Gleichwertigkeit aller Schülern dar, sondern kann vielmehr als Unterstützung der entwicklungsbezogenen Lernausgangslage des individuellen Charakters betrachtet werden. Persönlichkeitsentwicklungen können in ihrer Verschiedenheit nicht nur als Bereicherung angesehen werden, sondern können die „bunte Unterschiedlichkeit“ (Trautmann/ Wischer 2011, 66) schnell in ein beunruhigendes Lernklima umkehren, wenn nicht ausreichend auf Persönlichkeitsstrukturen eingegangen wird und alle Schüler als völlig gleichwertig betrachtet werden müssen.

Wenn jedoch alle Kinder eine individuelle Förderung erfahren sollen und ein Anspruch auf einen eigenen Lernplan besteht, stellt sich die Frage, wie die in Deutschland beklagte Ressourcenknappheit diese Strukturen ermöglichen soll. Schulen können schwer rechtfertigen, weshalb einige Kinder eine erweiterte Förderung erfahren müssten, wenn die besonderen Unterstützungsmöglichkeiten eines schulschwierigen Kindes nicht attestiert werden dürfen. Eine Konzentration von personell und materiell begrenzten Unterstützungsmöglichkeiten auf ein einziges Kind hätte zur Folge, dass den anderen Kindern eine individuelle Förderung vorenthalten und verwehrt wird (vgl. ebd.). Es muss also eine Differenzierung hinsichtlich Förderbedarfen von Kindern stattfinden, um eine Vergabe und Zuweisung von Ressourcen sicherzustellen.

9.3 Problematik des Verzichts auf Ordnungs- und Categoriesysteme

- Problematik des Verzichts auf Ordnungssysteme und Kategoriebildungen bei der Einschätzung von Schülern und deren Verhaltensweisen -
Leugnung von Differenzen oder bedingungslose Anerkennung von Gleichheit?

Der Verzicht der Einordnung von Kindern in Categoriesysteme von Behinderungen, kognitiver Intelligenz usw. scheint als theoretisches Idealbild nur schwer in der Praxis umsetzbar. Menschen unterscheiden sich in einer Vielzahl von Merkmalen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Defiziten und Persönlichkeitsfaktoren. Um Lernmerkmale eines Schülers beschreiben zu können, müssen Vergleichswerte vorliegen, die eine Einordnung ermöglichen (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 67). Eine grundsätzliche Gleichheit von Menschen kann niemals gegeben sein, weil sich ihre Lebensstrukturen voneinander unterscheiden. Besitzstände, soziale Bezüge, kulturelle Einbindungen, persönliche Vorlieben, Bewertungen menschlicher Eigenschaften usw. grenzen Individuen voneinander ab und sind

charakteristisch für ihre Lebenswelt (vgl. Reich 2012e, 7). Wie sollen Akteure des Schulalltages nicht über andere Menschen urteilen und sie gedanklich in ihre eigenen Categoriesysteme einordnen, wenn sie offensichtlich mit einer Vielzahl von Unterschiedlichkeiten konfrontiert werden? In zwischenmenschlichen Beziehungen ist ein solches „Nicht-Diagnostizieren“ (Bach 1984, 34) nahezu unmöglich, da sich das eigene Verhalten auf die Beurteilung eines Gegenübers bezieht. Eine gemeinsame Verständigungsebene kann nur dann gefunden werden, wenn Gesprächspartner zum Beispiel die Kommunikationsmöglichkeiten des anderen abschätzen und Wortwahl, Mimik und Gestik entsprechend anpassen (vgl. Bach 1984, 34). Die Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten erfolgt durch die Beobachtung und Beurteilung eines Pädagogen und wird nicht dadurch nichtig, weil die Zuordnung der Begrifflichkeit der Verhaltensstörung ein Kind nicht länger in eine bestimmte Kategorie von Behinderung einordnet.

Für Pädagogen scheint es also sinnvoll ein Bewusstsein für das Vorhandensein eigener Ordnungssysteme zu entwickeln. Durch ein Verbot von Kategorisierungen verstärkt sich der Druck von Pädagogen unterschiedliche Kinder auf gleiche Weise behandeln zu müssen. Eine kritische Reflexion der eigenen Ordnungssysteme in einem professionellen Setting ebnet den Weg des Versuches einer Gleichbehandlung aller Schüler ohne Verleugnungen der individuellen Problematik.

9.4 Inklusion als Zwangsverordnung

- Die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse von Inklusionsschülern - Inklusion als Chance oder ein theoretisches Konzept, das die Zugehörigkeit zu einer heterogenen Lerngruppe verordnet?

In den aktuellen Inklusionsdebatten werden Forderungen laut, dass alle Schulen einen inklusiven Unterricht ermöglichen müssen, um Diskriminierungen abzubauen und eine schulische Einbindung von behinderten Kindern zu ermöglichen. Ungeachtet scheint jedoch die Frage, in wie weit behinderte Kinder die Möglichkeit haben zu wählen, ob sie bereit sind Teil einer inklusiven Schulklasse zu werden. Wenn Aufgaben ein Kind im Unterricht dauerhaft überfordern, oder nicht hinreichend pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sind, ist es möglich, dass Inklusionskinder die neue Form der Einbindung nicht länger tragen wollen und Inklusion nicht als Bereicherung, sondern verordneten Zwang empfinden. Zudem ist die Anzahl der Kinder in Inklusionsklassen häufig so hoch, dass es schwierig ist ein angemessenes Niveau für die Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse zu finden.

Anpassungsprobleme, die in destruktiven Verhaltensweisen Ausdruck finden können darauf zurückgeführt werden, dass sich Kinder in ein Gruppengefüge einfinden müssen, dass ihrer eigenen Entwicklung nicht entspricht (vgl. Redl 1971, 131). Heterogene Lerngruppen setzen voraus, dass Schüler in der Lage sind eigenständig und organisiert zu lernen und ihre Kompetenzen zu erweitern (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 129). Besonders verhaltensauffällige Schüler können diesen Prozess des eigenständigen und ernsthaften Lernens durch Konzentrationsschwächen und mangelnde Triebsteuerung nicht bewältigen und zeigen deutlich, dass das Idealbild des wissbegierigen Schülers in der Praxis an seine Grenzen stößt. Somit besticht Inklusion in Deutschland im Moment vor allem durch die Hilflosigkeit vieler Pädagogen Inklusionskinder in einen gemeinsamen Unterricht einzuschließen und sich ihrer Bedürfnisse anzunehmen. Welche Veränderungen Schule als Institution erfahren muss, um Inklusion als Chance der Zusammenführung von Kindern in ihrer Vielfältigkeit zu begreifen, kann durch folgendes Beispiel verdeutlicht werden:

Inklusive Schulsysteme, die vor allem in skandinavischen Ländern große Erfolge erzielen brauchen komplexe Unterstützungsstrategien und Förderungsmaßnahmen, um unterschiedliche Lernbedürfnisse und Förderziele zu realisieren. Förderung bezieht sich nicht nur auf die Ebene des Unterrichts, sondern orientiert sich vielmehr an den äußeren Rahmenbedingungen der Schule, um die Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern zu ermöglichen. Individuelle Förder- und Entwicklungspläne, Möglichkeiten des eigenständigen Lernens, ausführliche Dokumentationen der Lernentwicklungen und die Zusammenarbeit verschiedener Professionen sind Maßnahmen auf unterschiedlichen pädagogischen Ebenen, die den erfolgreichen schulischen Umgang mit Heterogenität auszeichnen (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 40).

9.5 Unterstützungsmaßnahmen zur Einbindung verhaltensauffälliger Schüler

- Problematik des Umgangs mit verhaltensauffälligen Schülern -
Welche unterstützenden Maßnahmen kann Schule als Institution anbieten, um eine inklusive Einbindung verhaltensauffälliger Schüler tragen zu können?

Um der Problematik von Verhaltensauffälligkeiten begegnen zu können, ist es wichtig Kinder nicht nur im Unterricht zu unterstützen, sondern Schule als Teil des Systems ihrer Lebenswelt zu verstehen. Einzelfallberatung und Systemanalysen können verhaltensauffälligen Kindern Hilfemöglichkeiten bieten, um sich ihrer individuellen Problematik bewusst zu werden und Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung etablieren zu können. Ein verlässliches pädagogisches Beziehungsangebot

kann eine Ich-Stärkung des Kindes fördern und verhindern, dass Kinder nur in Situationen der Eskalation destruktiven Verhaltens Beachtung erfahren (vgl. Sörensen 2004, 143). Um auf die Lebenswelt eines verhaltensauffälligen Kindes eingehen zu können, müssen verschiedene Einflussssysteme vernetzt werden, um einen Veränderungsprozess anzuregen (vgl. Sorg 2004, 187). Schule darf sich nicht als Ort der Erziehung verstehen, der fernab der elterlichen Erziehung auf das Verhalten eines Kindes einwirken möchte. Die Vernetzung unterschiedlicher, sich ergänzender erzieherischer Prozesse bietet die Möglichkeit ganzheitlich auf ein Kind und seine Fördermöglichkeiten einzugehen (vgl. Sorg 2004, 189).

10. Resümee

Abschließend ist es wichtig sich bewusst zu werden, dass ein Verständnis für Kinder und ihre Fähigkeiten, Probleme, Verhaltensweisen und soziale Beziehungen nur dann reifen kann, wenn Hilfeprozesse über schulische Unterstützungsmöglichkeiten hinaus gehen und nicht nur auf die Verbesserung von Leistungen zielen, sondern auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. In den Diskussionen über Inklusionspädagogik und den strukturellen Wandel der Schule sollte weniger die Notwendigkeit betont werden, sich einem Idealbild anpassen zu wollen, das die bedingungslose Gleichheit aller Menschen zu verordnen versucht. Von Bedeutung ist, dass Menschen in ihrer Vielfalt akzeptiert und wertgeschätzt werden. Ein offener Umgang miteinander erfordert Eingeständnisse der eigenen Vorurteile, Kategorien und Bewertungsmaßstäbe, um voneinander lernen zu können. Defizite eines Menschen dürfen offen benannt werden, jedoch sollten vor allem die Stärken Wertschätzung erfahren, um Potentiale zu nutzen und Entwicklungen zu fördern. Das, was keine Konvention verordnen kann, ist die Bereitschaft sich auf Kinder wie Boris B. einzulassen und sie an mehr zu messen, als nur ihren kognitiven Fähigkeiten, Benotungen oder Förderbedarfen.

Einen Menschen wertschätzen, heißt, zu versuchen hinter die Fassade des Offensichtlichen und Messbaren zu blicken und die Persönlichkeit mit all ihren Facetten zu betrachten. Abschließen möchte ich daher mit einem Zitat von Antoine de Saint-Exupéry:

„Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für das Auge unsichtbar.“

(Antoine de Saint-Exupéry 1993, 98)

10. Literaturverzeichnis

Arnold, Karl-Heinz 2004: Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder - Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 24-36

Bach, Heinz 1984: Schulintegrierte Förderung bei Verhaltensauffälligen. Mainz: Hase und Koehler

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2012: Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei BMAS

Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.) 2002: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Fatke, Reinhard 1971: Vorwort. In: Redl, Fritz 1971: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München: R. Piper & Co. Verlag

Fatke, Reinhard 1980: Vorwort. In: Redl, Fritz/ Wattenberg, William W. 1980: Leben lernen in der Schule. München: R. Piper & Co.

Fuchs-Heinritz, Werner 2005: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag

Gersprach, Manfred (1998): Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart: Kohlhammer Pädagogik

Hinz, Andreas/ Boban, Ines 2009: Inklusive Pädagogik in der Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik 5. Reinhardt, 171-177

Hoffmann, Sven Olaf/ Hochapfel, Gerd 2009: Neurotische Störungen und Psychosomatische Medizin. Stuttgart: Schattauer

Imhäuser, Karl-Heinz 2012: Das virtuelle Schulboard als Umsetzungsrahmen. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 125-144

König, Oliver/ Schattenhofer, Karl 2011: Einführung in die Gruppendynamik. Heiligenkreuzsteinach: Carl-Auer-Systeme Verlag

Mayring, Philipp 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz

Mieg, H.A./ Brunner, B. 2001: Experteninterviews (MUB Working Paper 6). Professur für Mensch-Umwelt-Beziehungen, ETH Zürich.

Nevermann, Christiane 2004: Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 125-139

Preuss-Lausitz, Ulf 2004: Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 11-23

Rauschenberger, Hans 2001: Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die deutsche Schule, 93. Jg., 3, 266-278

Reich, Kerstin 2012a: Ein verbindliches Leitbild der Inklusion. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 48-53

Reich, Kerstin 2012b: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - eine Einführung. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 12-47

Reich, Kerstin 2012c: Partizipation ist die Lösung - nicht das Problem. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 220-225

Reich, Kerstin 2012d: Regeln zur Umsetzung der Standards. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 91-123

Reich, Kerstin 2012e: Vorwort. In: Reich, Kerstin (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 7-11

Redl, Fritz 1971: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München: R. Piper & Co. Verlag

Redl, Fritz/ Wattenberg, William W. 1980: Leben lernen in der Schule. München: R. Piper & Co.

Redl, Fritz/ Winemann, David 1979: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München: R. Piper & Co.

Remschmidt, Helmut/ Schmidt, Martin/ Poustka, Fritz 2010: Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kinder- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-IV

Saint-Exupéry, Antoine 1993: Der Kleine Prinz. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag

Sander, Manfred 2002: Psychologie der Gruppe. Weinheim und München: Juventa

Sander, Alfred 2004: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 5. Reinhardt, 240-244

Seukwa, Louis Henri 2005: Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann

Sörensen, Bernd 2004: Schülerklubs – Lebensweltorientierte Jugendhilfe in der Schule. In Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 140-151

Sorg, Wilfried 2004: Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte“ Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 179-189

Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate 2011: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag

Ulich, Dieter 1971: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München: Ehrenwirth Verlag

Unger, Nicola 2004: Das Potential der Peergruppe. Neue Wege (sonder-) pädagogischer Förderung von Jugendlichen mit sozialen Auffälligkeiten. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 113-124

Weiß, Carl (1967): Pädagogische Soziologie. IV. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Winkel, Rainer 1988: Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Bochum: Ferdinand Kamp

Wocken, Hans 2011: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus

Ziebarth, Fred 2004: Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. Systemische Beziehungsarbeit in der Berliner Fläming-Grundschule. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) 2004: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 101-112

11. Quellenverzeichnis

Ehlers, Angela/ Klinkenberg, Annett 2011: Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“. In:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2753190/data/handreicherung.pdf>

Stand: 26.10.2012

Feyerer, Ewald 2009: Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. In:

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/22/32>

Stand: 26.10.2012

Behörde für Schule und Berufsbildung: Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarf. In:

<http://www.hamburg.de/integration-inklusion/2250832/feststellung-sonderpaedagogischer-foerderbedarf.html>

Stand 26.10.2012

Hinz, Andreas 2009: Inklusive Pädagogik in der Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik 5. In:

http://www.gew-krefeld.de/Aktuelles-Archiv09/05/0503/Inklusive_Paedagogik_5.09.pdf

Stand: 26.10.2012

Katzenbach, Dieter/ Schröder, Joachim 2007: Ohne Angst verschieden sein können. Inklusion und ihre Machbarkeit. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. In:

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>

Stand: 26.10.2012

Langner/ Anke 2009: Verhaltensauffälligkeit - Verhaltensstörung. In:

http://www.inklusion-lexikon.de/Verhalten_Langner.pdf

Stand: 26.10.2012

Ulich, Klaus 2001: Soziale Beziehungen und Konflikte in der Schulklasse. In:
[http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/
Textboerse/pdf-Dateien/09_ulich_soz_beziehungen_u_konflikte.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/09_ulich_soz_beziehungen_u_konflikte.pdf)
Stand: 26.10.2012

Wocken, Hans: Von der Integration zur Inklusion. Eine Hommage an Integration und ein Spickzet-
tel für Inklusion. In:
<http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wocken-Besser-zusammen.pdf>
Stand: 26.10.2012

Spiewak, Martin 2010: „Die Not ist riesengroß“. Die Zeit, Nr. 45. In:
<http://www.zeit.de/2010/45/Inklusion-Schule-Kinder>
Stand: 26.10.2012

Anhänge

Transkriptionsregeln

Die bei der Verschriftlichung des Interviews verwendeten Zeichen, orientieren sich an den von Fuchs-Heinritz beschriebenen Transkriptionszeichen. Folgende Zeichen wurden im Interview verwendet:

- .. kürzere Pause
- ... längere Pause
- Hervorhebung in der Stimmlage: unterstrichen
- I steht für Interviewerin
- S1 steht für Schulsozialarbeiterin

Interview A: Stadtteilschule Altona

Datum: 04.06.2012
Ort: Kurt-Tucholsky-Stadtteilschule Altona
Dauer: ca. 14,35 Min
Befragte: Schulsozialarbeiterin S1
Interviewerin: Anna Lang

Postskript:

Das Gespräch fand in einem Beratungszimmer in angenehmer Atmosphäre statt.

Information zu S1:

Die in der Kurt-Tucholsky-Stadtteilschule Altona arbeitende Schulsozialarbeiterin wurde im Jahre 1986 geboren. Sie ist diplomierte Sozialarbeiterin und seit dem 01.09.2010 in der Stadtteilschule Altona tätig. Ihre Arbeit in den Inklusionsklassen umfasst rund ein Drittel ihrer sonstigen Tätigkeiten als Schulsozialarbeiterin mit dem Betreuungsschwerpunkt der siebten Jahrgangsstufe.

Protokoll:

- 1 I: Wie viele Inklusionskinder werden innerhalb einer Klasse unterrichtet? 00.00.00 - 00.00.09
- 2 S1: Das ist unterschiedlich, also ich glaube es sind bei uns zwischen drei und fünf momentan, es
3 werden beim nächsten Schuljahr auch in einigen Klassen sechs Kinder sein aufgrund der
4 Nachprüfungen. In anderen aber auch nur ein Kind. 00.00.09 - 00.00.27
- 5 I: Das heißt also es gibt keine allgemeine Richtlinie? 00.00.27 – 00.00.30
- 6 S1: Also die Richtlinie wären vier pro Klasse, aber das ist eben einfach schwierig und zum Beispiel
7 in der 5e werden Kinder nachgeprüft und in der 6b werden auch Kinder nachgeprüft und dann, ähm,
8 können es eben auch sechs Kinder sein. Aber der Richtwert.. es sollen eben nicht mehr als vier
9 Kinder pro Klasse sein. 00.00.27 - 00.00.49
- 10 I: Mmm. 00.00.50 – 00.00.52
- 11 I: Und ist eine pädagogische Betreuung der Inklusionsklassen seitens Lehrer, Sozial- und
12 Sonderpädagogen in ausreichender Form gewährleistet? 00.00.52 - 00.01.00
- 13 S1: Mmm...jein. Also momentan ist es noch so, dass, ähm, wir ausreichend Sozial- und Sonder-
14 pädagogen sind für die Klassen, die wir jetzt haben, ab dem neuen Schuljahr wird das schwieriger,
15 weil wir keine Sonderpädagogenstunden mehr dazu bekommen. Also es gibt keine
16 Sonderpädagogen mehr. Wir kriegen dreizehn..nein eigentlich..dreizehn neue Fünftklässler, eine
17 neue siebte Klasse mit zwei I-Kindern und es werden noch...ähm...insgesamt vier oder fünf Schüler,
18 die jetzt nachgetestet wurden in den jetzigen fünften, sechsten und siebten Klassen, die dann auch
19 nochmal zusätzlich Stunden kriegen, also dieses Schuljahr ist gerade .. also gerade sonder-
20 pädagogische Arbeit ist nicht gewährleistet, nein. 00.01.00 - 00.01.50
- 21 I: Mmm. Ok. Wissen die Inklusionsschüler und auch die Mitschüler um den Status als
22 Inklusionsschüler? .. Also wissen sie selbst, dass sie Inklusionskinder sind und wissen das auch die
23 Mitschüler? 00.01.50 - 00.02.03
- 24 S1: Ja und nein .. Also ich weiß viele Kinder wissen das, ähm, ich glaube aber einigen ist es nicht so
25 wirklich bewusst was es wirklich heißt. 00.02.03 - 00.02.15
- 26 I: Mmm, ja. 00.02.15 - 00.02.17
- 27 S1: Und ich glaube einige wissen das nicht. Also kommuniziert wurde es, glaube ich, in allen
28 Klassen, auch mit den Mitschülern, weil das, glaube ich, einige Lehrer auch ein bisschen anders
29 handhaben aufgrund der Angst der Stigmatisierung. 00.02.17 - 00.02.28
- 30 I: Mmm. 00.02.28 - 00.02.29
- 31 S1: Und weil das in andere .. in manchen Klassen ..wenn das denen nicht ganz so transparent ist,
32 dass dann eben nicht klar ist 'warum wird der jetzt anders behandelt' und das führt dann auch zu

33 Unmut. Warum muss der jetzt nicht bei Englisch mitmachen. Warum dürfen die immer draußen
34 arbeiten. Wenn der was vergisst, die kriegen dann, nie, nicht direkt einen Strich und so und das
35 muss man glaube ich schon kommunizieren. Aber eigentlich ist das schon .. also es sollte eigentlich
36 bekannt sein, ich glaube aber, dass das auch komplex ist, gerade für einen Fünftklässler zu
37 verstehen, dass sie jetzt aufgrund von einem Defizit im mathematischen Bereich so ein Status
38 haben. 00.02.29 - 00.03.04

39 I: Mmm, ja. 00.03.04 - 00.03.06

40 S1: Ich glaube, dass das nichts Greifbares ist, weil sie ja normal in der Klasse sitzen. Sie wissen
41 dann vielleicht schon, dass sie Schwierigkeiten haben, aber dann sehen sie eben, na gut, der kann
42 nicht so gut malen, mein Nachbar und der hat jetzt auch keinen anderen Status. 00.03.06 - 00.03.15

43 I: Ja. 00.03.15 - 00.03.17

44 S1: Also, ähm, ich glaube es ist nicht ... selbst wenn es dann bekannt ist, dass es nicht unbedingt so
45 was Greifbares ist. 00.03.07 - 00.03.25

46 I: Mmm. 00.03.25 - 00.03.27

47 S1: Außer halt in der reinen klassischen integrativen Klasse, denen ist das natürlich allen bewusst,
48 ja. 00.03.27 - 00.03.33

49 I: Ja. Und wahrscheinlich auch eher wie bei wirklichen Auffälligkeiten, wie einer körperlichen
50 Behinderung, also eher noch als bei Verhaltensauffälligkeiten. 00.03.33 - 00.03.40

51 S1: Genau. Ja. 00.03.40 - 00.03.42

52 I: Und gibt es denn im Unterricht für jedes Kind dem eigenen Lernniveau angepasste Aufgaben?
53 00.04.42 - 00.03.48

54 S: ...00.03.48 - 00.03.54

55 I: Also wirklich für jedes Kind? 00.03.54 - 00.03.57

56 S1: Nein! 00.03.57 - 00.03.58

57 I: Nicht nur für die Inklusionskinder? 00.03.58 – 00.04.00

58 S1: Nein, also es ist schon so, dass, naja, eine äußere Leistungsdifferenzierung gibt es ja nicht, hier
59 wird ja mit „G“ und „E“ Noten gearbeitet. Und es gibt dann natürlich schon in Klassenarbeiten
60 oder auch im, ähm, in den Arbeitsaufträgen immer die Pflichtaufgaben und die Weiterführenden,
61 also die dann freiwillig sind, die man aber eben .. wenn man auf „E“ Niveau möchte, muss man
62 diese Aufgaben machen. Im Grunde genommen kann man sagen „a“ und „b“ und ob das jetzt für
63 jedes Niveau, also ob es jetzt zum Beispiel auch für einige zu leicht ist ... ja, aber ich glaube im
64 Rahmen des Möglichen kann man nur zwei Schwierigkeitsgrade nehmen, aber dass wirklich jeder
65 Schüler individuell nach seinen Leistungen abgestimmt etwas bekommt, nein! 00.04.00 - 00.04.47

66 I: Und „G“ ist Gymnasium und was war die andere Bezeichnung? 00.04.47 - 00.04.49

67 S1: Nein, „G“ ist „Grund“ und „E“ ist „Erweitert“. 00.04.49 - 00.04.52

68 I: Achso. Ok. 00.04.52 - 00.04.54

69 S1: „Grund“ wäre dann Hauptschulniveau und „E“ wäre dann Realschulniveau mit der Möglichkeit
70 zur Qualifikation zur Oberstufe. 00.04.54-00.05.04

71 I: Mmm. Ok. Und in welchen Situationen im Unterricht können Verluste der Triebkontrolle bei
72 verhaltensauffälligen Schülern beobachtet werden? .. Also wenn Triebe quasi durchbrechen in
73 bestimmten Situationen? 00.05.04-00.05.17

74 S1: Also ich beobachte das oft bei Freiarbeiten zum Beispiel. Also wenn einfach gesagt wird ihr
75 könnt jetzt, oder ihr müsst jetzt an eurem Wochenplan, also in den sechsten Klassen haben sie einen
76 Wochenplan, an dem gearbeitet werden muss und das ist für die Kinder ganz schwer, dass sie
77 selbständig, eigenständig arbeiten sollen und das selber kontrollieren müssen. Also da fällt dann auf
78 wenn man mal in den Ordner rein guckt, da wurde nicht sauber gearbeitet. Die müssen es auch
79 selbst kontrollieren und vom Lehrer unterschreiben lassen und das fällt den I-Kindern oft schwer.
80 Dann wird es unruhig und unkontrolliert, sie machen andere Sachen .. und wenn sie an ihre Grenzen
81 stoßen. Wenn sie merken sie können etwas nicht, das ist natürlich dann der Unmut, der dann immer
82 dazu führt, dass dann auch mal, ähm, geschimpft, oder auch getobt wird und, ähm, ja bei mir sind
83 jetzt die verhaltensauffälligen Kinder in der Klasse eher weniger, es sind oft die, die aufgrund von
84 Lernschwächen den I-Status haben, was natürlich auch zu Unmut führt. Das freie Arbeiten ohne
85 Aufsicht und das an die eigenen Grenzen stoßen, da kann man eigentlich dieses Verhalten sehen.
86 Und natürlich klar, wenn etwas nicht so nach ihrem Willen läuft, also fünfte, sechste Stunde, man
87 soll vielleicht doch noch arbeiten und man möchte das nicht, da haben andere Kinder ihre
88 Emotionen einfach besser unter Kontrolle, als dann einige von den I-Kindern, die dann da schon so
89 rum toben und, ähm, ja, sich dann verweigern. 00.05.17- 00.06.49

90 I: Mmm. Haben mehrfache und massive Störungen einzelner Schüler Einfluss auf die Disziplin der
91 übrigen Klasse? 00.06.49 - 00.06.58

92 S1: Ja, schon. Also wenn natürlich einer den Unterricht massiv stört, das kann halt zu einer
93 Kettenreaktion führen, sei es, dass dann andere mit aufspringen und auch laut werden, sei es, dass
94 sie sich dann gestört fühlen, dass dann eine wilde Diskussion ausbricht, warum denn der jetzt laut
95 ist, oder es kann schon sein, dass der den ganzen Unterricht sprengen kann, einfach nur durch sein
96 Verhalten. Ganz gut ist dann eben einfach raus nehmen und raus setzen, aber es ist schon
97 vorgekommen, dass dann einer auf die anderen abfährt, entweder mit stören, oder sich gestört
98 fühlen. 00.06.58 - 00.07.41

99 I: Mmm. Ja. .. Und reagieren denn Lehrer unterschiedlich auf Störungen von Inklusionskindern und
100 den übrigen Mitschülern? .. Wird da differenziert? 00.07.41 - 00.07.50

101 S1: Unbewusst glaube ich schon. Ja. Also ich denke, dass man bei den I-Kindern dann eher mal ein
102 Auge zudrückt, sie haben teilweise schon mehr Freiheiten. Sie haben jetzt diese „Bei- Stopp- ist-
103 Schluss- Regelung“ eingeführt, mit Regelverstößen und gelben Karten und so und, ähm, na da ist
104 also gerade im Verhalten .. naja, bei Arbeitsmaterial und bei Hausaufgaben nicht machen, da darf
105 man ja nicht unterscheiden, das geht ja auch nicht. Aber ich denke bei Regelverstößen wird da
106 schon eher mal auf eine gelbe Karte verzichtet, die lässt man dann manchmal eher gewähren, weil
107 man dann sagt, naja gut, die können da ja teilweise auch nichts dafür, aber das beobachte ich schon,
108 das wird dann nicht ganz so hart gehandhabt. Ja. 00.07.50 - 00.08.35

109 I: Beobachten das auch Mitschüler, die sich dann beschweren? 00.08.35 - 00.08.37

110 S1: Ja, ja. Das hatte ich auch schon und schon viele Diskussion darüber geführt, weil da dann einer
111 ist, der zum Beispiel dieses emotionale Defizit hat, der es einfach nicht kontrollieren kann, aber
112 natürlich, da findet schon so einmal die Woche ein Gespräch mit den Mitschülern statt, die dann
113 sagen 'Ja, aber der hat jetzt auch keine gelbe Karte bekommen und der stört so oft' und das habe ich
114 auch gesagt. Ich versuch das immer transparent zu machen für die Kinder woran das liegt aber das
115 ist eben schwer in einer sechsten Klasse, das dann so anzunehmen, man fühlt sich eben immer
116 ungerecht behandelt und man schaut immer auf die anderen, wie die behandelt werden.

117 00.08.37- 00.09.13

118 I: Mmm. 00.09.13 - 00.09.14

119 S1: Und das ist, denke ich, schon aber auch ein Problem, also wie handhabt man das, ganz offen,
120 spricht man mit der Klasse drüber, sagt man 'Gleiche Regeln für alle' oder ähm .. ja, ich glaube das
121 ist nicht einfach als Lehrer da dann wirklich eine gute Linie zu finden. 00.09.14-00.09.30

122 I: Ja und ist es dann noch Inklusion, wenn jemand als schwarzes Schaf am Rande steht?

123 00.09.30 - 00.09.35

124 S1: Ja, das ist halt die Frage. Gut, da kann man sagen 'es sind alle gleich' aber bei einigen I-Kindern
125 würde man sagen, die müssten ja dann ständig nach Hause gehen, ständig nachsitzen und da muss
126 man eben einfach schauen, dass man es in der Klasse kommuniziert und dann auf Verständnis hofft.
127 Je älter sie werden, dass man sagt 'gut, wir nehmen ihn jetzt so an, wie er ist', auch vor den
128 Mitschülern, wenn er seine Hausaufgaben nicht macht und Arbeitsmaterial vergisst, kriegt er
129 genauso einen Strich, wenn er sich wirklich total daneben benimmt, auch aber ansonsten ist man da
130 ein bisschen nachsichtig. Das dauert einfach auch noch ein paar Jahre bis sich das Modell so
131 normalisiert hat in Hamburger Schulen, dass man sagen kann 'ok, wir akzeptieren jeden so', dann
132 kriegt er eben nicht sofort einen Eintrag, oder wird jetzt rausgeschmissen. Ja. 00.09.35 - 00.10.25

133 I: Ok, nun die letzte Frage: Wie kann eine pädagogische Lehrkraft einem verhaltensauffälligen Kind
134 zur besseren Konzentration verhelfen? Gibt es da pädagogische Konzepte oder Ideen, die dir jetzt

135 einfallen? 00.10.25 - 00.10.42

136 S: Also ich mache das mit einigen I-Kindern so, dass man wirklich gucken muss ab wann wird er
137 unruhig, welchen Arbeitsumfang schafft er, wie kann man das dann auch einfacher machen, aber
138 das geht natürlich nur, wenn du vielleicht drei, vier Schüler dabei hast, da kann man auch ein
139 bisschen freier arbeiten, da kann man auch sagen 'Du machst jetzt die eine Aufgabe, dann gehen wir
140 eine Runde an die frische Luft, oder dann darfst du mir was erzählen und dann arbeiten wir weiter'.
141 Also dass ich zum Beispiel sage 'Ok, du musst jetzt nicht alles machen, aber wir suchen uns jetzt
142 drei Aufgaben aus und die machen wir jetzt in der Doppelstunde und zwischendurch überlegen wir
143 uns etwas Schönes, was wir machen'. Entweder dann einmal eine Runde draußen rennen, oder mir
144 vom neuen Lieblingsbuch erzählen, oder wir setzen uns auch mal hin und legen die Füße auf der
145 Couch hoch im Differenzierungs-Raum und das ist dann schon förderlich, also auch die Ruhe.
146 Wichtig ist eins zu eins, ein ruhiger Raum, ähm, das fördert das. Ja, achtzehn Leute in der Klasse, es
147 ist unruhig und laut. 00.10.42 - 00.11.57

148 I:Mmm. Ja. 00.11.57 - 00.11.59

149 S1: Und es ist dann auch der erste, der nicht mehr aufpasst, ich glaube man muss wirklich schauen,
150 wie viel schafft der Schüler. Also wo sind auch seine persönlichen Grenzen, überfordere ich ihn
151 vielleicht, wenn ich jetzt in Deutsch sage 'Du musst das machen und du musst auf die
152 Rechtschreibung achten, wenn man weiß er hat eine Lese-, Rechtschreibschwäche, Hauptsache ist
153 du schaffst eine ganze Aufgabe und dann ist die Rechtschreibung erst mal sekundär. Naja und
154 einfach wiederholen, ganz viel wiederholen, da muss eine Struktur rein, da muss es eigentlich jeden
155 Tag gleich ablaufen, auch Zuhause. Das muss man dann auch den Eltern mitteilen, dass es dann
156 wirklich .. die brauchen einfach diese Struktur, nach Hause kommen, Mittagessen, halbe Stunde
157 Pause, Hausaufgaben machen. So, ich glaube, dass das wirklich jeden Tag ähnlich dann abläuft, in
158 der Schule dann natürlich auch. Wenn man dann Rituale einführt, wie kann man das
159 Arbeitsverhalten dann verbessern, vielleicht auch mal sagen 'Ok, dass sie die sechste Stunde frei
160 kriegen', ähm, dass man einfach auch wirklich schaut auf das .. ja, was kann das Kind, nicht immer
161 nur was kann es nicht, wirklich einfach das fördern, was da ist, ohne zu überfordern und mit einer
162 Perspektive. 00.11.59 - 00.13.11

163 I: Aber würdest du sagen, das Lernen findet dann innerhalb der Klasse statt, oder eher außerhalb?
164 00.13.11 - 00.13.16

165 S1: Naja, schon auch in der Klasse, aber man muss ja auch erst mal soweit kommen... Das Problem
166 ist ja eben, du weißt jedes I-Kind ist ja irgendwie anders, also jeder hat da so seine Defizite aber
167 auch seine guten Seiten, aber damit sie auch wirklich nicht untergehen in der Klasse, muss man,
168 glaube ich, auch viel erst mal außerhalb der Klasse arbeiten leider. Ich weiß, dass ist dann natürlich

169 nicht gewünscht die raus zu nehmen, aber wie soll man es sonst machen? 00.13.16 - 00.13.46
170 I: Ja. 00.13.46 - 00.13.47
171 S1: Und ich glaube, wenn man das wirklich so eingestellt hat, dass man sagen kann 'Ok, wir wissen
172 jetzt was wir dir zumuten können in einer Doppelstunde und dann kannst du auch mal rausgehen',
173 dann können wir auch gut im Klassenverband arbeiten. Aber klar, wenn die in Mathe sitzen und sie
174 haben eine Dyskalkulie, was willst du dann machen? Entweder du setzt dich die ganze Zeit daneben
175 und flüsterst, aber das ist auch wieder störend und dann sitzt man daneben, man stört den Lehrer,
176 dann muss man eigentlich raus gehen und die da auch soweit erst mal einarbeiten, dass sie in ihren
177 eigenen Heften arbeiten können. Das geht aber nicht während des Unterrichts, wenn du nicht
178 daneben sitzt. In Deutsch genauso, also ich glaube man muss erst mal schon viel draußen machen,
179 um es dann in die Klasse rein zu tragen. Ja, also anders ist das nicht machbar. 00.13.47 - 00.14.30
180 I: Ja. .. Dann vielen Dank für das Interview. 00.14.30 - 00.14.33
181 S1: Gerne! Ich hoffe du hast jetzt alle Informationen. 00.14.33 – 00.14.35

Themenmatrix:

Die für die Bachelorarbeit angefertigte Themenmatrix orientiert sich ihrem Aufbau nach an der von Louis Henri Seukwa verwendeten Themenmatrix. Die Matrix zeigt, zu welchen Themen sich die Interviewte geäußert hat. Die im Folgenden relevanten Themen und Unterthemen, die für die Auswertung meiner Bachelor-Arbeit von Bedeutung sind, werden in der Themenmatrix mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet.

Tabelle 1: Themenmatrix der Aussagen der Sozialarbeiterin der Kurt-Tucholsky-Stadteilschule

<i>Nr.</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Zeile</i>
1	Anzahl der Inklusionskinder pro Klasse	
1a	Abschätzungen*	2-4
1b	Bezug zu allgemeinen Richtlinien der Anzahl von Inklusionskindern*	6-9
2	Pädagogische Betreuung der Inklusionskinder	
2a	Zunahme von Inklusionskindern bei Abnahme sonderpädagogischer Betreuung*	13-20
3	Bewusstsein von Inklusionskindern um ihren „Sonderstatus“	
3a	Unterschiedliche Umgangsweisen, Angst vor Stigmatisierungen*	27-29
3b	Gefahr des Unmuts der Mitschüler bei mangelnder Aufklärung über den Inklusionsstatus*	33-38
3c	Schwierigkeiten in der Erfassung des Inklusionsstatus' von betroffenen Kindern	36-38,40-42; 44-45
3c	Klares Bewusstsein der Kinder um ihre Andersartigkeit in Integrationsklassen	47-48
4	Individuelles Aufgabenniveau für jeden Schüler	
4a	Leistungsdifferenzierung auf zwei Stufen	56; 58-65; 67; 69-70
5	Situationsbedingte Triebausbrüche verhaltensauffälliger Schüler	
5a	Schwierigkeiten des eigenständigen und selbständigen Arbeitens*	74-79
5b	Unmut durch Grenzen in den eigenen Möglichkeiten der Aufgabenbewältigung*	80-82
5c	Schwierigkeiten bei unbeaufsichtigtem Lernen*	84-85
5d	Schwierigkeiten der Triebkontrolle am Ende des Schultages*	85-89

6	Einfluss von Störungen auf Klassendisziplin	
6b	Übertragung der Störung auf andere als Kettenreaktionen*	92-98
7	Umgangsweise von Lehrern mit Störungen von Inklusionskindern und den übrigen Mitschülern	
7a	Vorteile der Kinder mit Inklusionsstatus bei Regelverstößen	101-108
7b	Mitschülerreaktionen auf die unterschiedliche Behandlung von Inklusionskindern*	100-116; 119-121
7c	Annahme von Inklusionskindern	124-132
8	Pädagogische Hilfen zur Konzentrationssteigerung	
8a	Einzelbetreuung der Inklusionskinder, Anreize/ Belohnungen für Kinder nach Aufgabenbewältigung	136-147
8b	Individuelle Abstimmungen auf entsprechendes Aufgabenniveau*	149-153
8c	Feste Strukturen für Inklusionskinder	154-159
8d	Potentialförderung statt Defizitorientierung*	160-162
8e	Problematik der Beschulung von Inklusionskindern außerhalb des Klassenverbundes*	165-169; 171-179

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, nur die von mir angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben.

Die Kopie dieser Arbeit entspricht in allen Einzelheiten dem Original.

Mit einer Ausleihe meiner Arbeit bin ich einverstanden.

Hamburg, den 11.01.2013