

Christian Liesen und Reto Luder

Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten

Zusammenfassung

Keine Frage, der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ist eine Herausforderung. Was sagt eigentlich die Forschung: Sind integrative oder separative Formen der Schulung und Unterstützung besser? Eine Literaturübersicht enttäuscht die Hoffnung auf pauschale Antworten, ergibt aber doch ein paar interessante Eckpunkte für die Diskussion.

Résumé

Il ne fait aucun doute que la prise en charge d'élèves ayant des troubles du comportement représente un défi. Mais que nous révèle la recherche à ce sujet? Une scolarisation et un soutien intégratif valent-ils mieux que des pratiques séparatives? Un examen approfondi de la littérature ne permet malheureusement pas de trouver une réponse claire et définitive à cette question, mais apporte néanmoins quelques indices de réponses intéressants dans cette discussion.

Auftrag und Hintergrund

Die Verfasser wurden von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Abteilung Sonderpädagogisches, mit der Erstellung eines Literaturüberblicks zu folgenden Fragestellungen beauftragt:

1. Welche Formen der Schulung, Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Verhaltensstörungen werden im Schulbereich eingesetzt?
2. Wie lassen sich die Auswirkungen dieser verschiedenen Formen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler, auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und auf die beteiligten Lehr- und Fachpersonen im Überblick beschreiben?
3. Welche Erkenntnisse ergeben sich dabei aus dem Vergleich integrativer und separativer Formen?

An die Formulierung und Präzisierung dieser drei Punkte sind sicherlich Fragen zu stellen. Dies betrifft nur schon das Verständnis von «Verhaltensauffälligkeit», handelt es sich doch um einen Sammelbegriff für einen komplexen Phänomenbereich.

Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung

In der Literatur sind die deutschsprachigen Begriffe der Verhaltensstörung und der Verhaltensauffälligkeit weit verbreitet. Der Begriff Verhaltensstörung wurde 1950 auf dem 1. Weltkongress für Psychiatrie in Paris geprägt und bezeichnet (unter Auslassung von Ursachen und Ausprägungen) «ein Verhalten, welches von den formellen Normen einer Gesellschaft und/oder von den informellen Normen innerhalb einer Gruppe nicht nur einmalig und in schwerwiegendem Ausmass abweicht» (Vernooij, 2000, S. 33).

Damit umfasst der Begriff Verhaltensstörung als Sammelbegriff eine breite Palette von Phänomenen, von Unterrichtsstörungen und Erziehungsproblemen über psychiatrische Syndrome bis zu Verwahrlosung und Delinquenz. Entsprechend ist eine Vielzahl von Definitionszugängen zu finden, zum Beispiel:

- *Klinische Definitionen.* In empirischen Studien am häufigsten verwendet werden die Definitionen gemäss ICD-10 und DSM-IV. Es handelt sich dabei um Definitionen aus psychologisch-psychiatrischer Sicht, etwa «F90 Hyperkinetische Störung» oder «F93 Emotionale Störungen des Kindesalters» in der ICD-10 oder «Attention Deficit/Hyperactivity Disorders (ADHD)» bzw. «Oppositional Defiant Disorder» im DSM-IV. Zu nennen ist auch die ICF, sie fokussiert nicht nur Krankheiten, Syndrome und Defizite des Individuums, sondern bezieht auch Faktoren des Umfeldes mit ein, welche die Möglichkeiten zur Aktivität und Partizipation des Individuums mitbestimmen.
- *Soziologische Definitionen.* Aus soziologischer Perspektive kann Verhaltensauffälligkeit, aufbauend auf der Anomie-Theorie von Merton (1995) als gesellschaftlich bedingter Ziel-Mittel-Konflikt verstanden werden (z. B. Barth, 2009). Den betroffenen Kindern und Jugendlichen fehlen nach dieser Auffassung die gesellschaftlich anerkannten Mittel (z. B. erfolgreiches schulisches Lernen) zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzungen (z. B. den erwünschten Beruf haben) bzw. diese Mittel werden ihnen von der Gesellschaft vorenthalten. Die Anpassungsreaktionen, welche die Kinder und Jugendlichen in dieser Situation zeigen, äussern sich schliesslich als Verhaltensauffälligkeiten.
- *Sonderpädagogische Definitionen.* Ver-nooij (2000) kommt in ihrer Übersicht zum Schluss, dass unterschiedliche Definitionen jeweils partikuläre Sichtweisen fokussieren, jedoch für sich alleine genommen der Komplexität des Phänomens auffälligen Verhaltens nicht umfassend gerecht werden können. Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sind demnach immer multikausal bedingt und müssen je nach Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (Myschker, 1993). Hillenbrand (2001) erstellte aufgrund empirischer Analysen ein Klassifikations-schema für Verhaltensstörungen, das vier unterschiedliche Gruppierungen von Verhaltensformen definiert und voneinander abgrenzt. Nach dieser Einteilung kommen externalisierende Verhaltensstörungen am häufigsten vor, gefolgt von internalisierenden Störungen. Die beiden anderen Kategorien (sozial unreifes Verhalten und sozialisiert delinquentes Verhalten) sind empirisch weniger gut abgesichert (Hillenbrand, 2001, vgl. Tab. 1).

Den Sammelbegriff «Verhaltensauffälligkeiten» zu präzisieren war aufgrund der Rahmenbedingungen des Auftrags nicht möglich. Wir belassen es daher bei einer gewissen Sensibilisierung und griffen fortan im Sinne eines Oberbegriffs darauf zurück. Dementsprechend vage fallen im folgenden die Ergebnisse aus: Dass es am Strand einen Haufen Sandkörner hat, ist ja nicht verwunderlich – auf das Sieb käme es an. Unseres hatte recht grosszügig dimensionierte Löcher.

Tabelle 1

Externalisierende Störungen	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität
Internalisierende Störungen	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessellosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
Sozial unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
Sozialisiert delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen

Die grösste Häufigkeit kommt den externalisierenden zu, gefolgt von internalisierenden Auffälligkeiten. Die beiden verbleibenden Klassen sind empirisch weniger abgesichert.

Einteilung der Verhaltensstörungen (nach Hillenbrand, 2001, S. 145)

Vorgehen

Als Format wurde ein systematischer Review mit niedrigem Standardisierungsgrad gewählt. Auf ein codifiziertes Analyseprotokoll, die Überprüfung von Kriterien wissenschaftlicher Güte und Qualität und auf den Beizug externer Expertinnen und Experten bzw. Stakeholder wurde verzichtet. Neben vergleichsweise guter Transparenz erlaubt dieses Format eine gewisse Flexibilität bei der Berücksichtigung des Quellenmaterials, der qualitative Charakter des systematischen Reviews verspricht gleichzeitig eine gute Informationstiefe bei akzeptablem Aufwand. Dies sind gemäss der einschlägigen Methodendiskussion wünschenswerte Eigenschaften (Suri & Clarke, 2009). Alle aufwändigeren Verfahren kamen schon aufgrund des Kostendaches nicht in Betracht.

Neben Handbuchartikeln wurden die Datenbanken PSYINDEX, PSYCLIT, ERIC und Web of Science SSCI abgefragt. Bei der Suche wurden grundsätzlich nur Arbeiten berücksichtigt, die

- sich auf den Schulkontext i.e.S. beziehen (keine Therapien oder sonstige Angebote)
- schulisch integrative Formen, separative Formen oder einen Vergleich beider Formen in den Mittelpunkt stellen

- empirische Ergebnisse beinhalten, vorzugsweise Meta-Analysen und Reviews oder Studien mit grösseren Untersuchungsgruppen ($n > 100$)
- einen Peer Review durchlaufen haben
- 2005 oder später publiziert wurden, es sei denn ältere Arbeiten waren als wichtig bekannt oder wurden in den neueren Arbeiten häufig zitiert.

Es ergab sich ein Textkorpus von insgesamt 83 Arbeiten. 43 davon konnten ausgewertet werden. Ein Teil davon ist in der folgenden Auswahl der Resultate berücksichtigt.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Literaturüberblicks in verdichteter Form dargestellt und entlang der drei Fragestellungen diskutiert. Ziel ist eine möglichst neutrale, aber informative Verdichtung und Zusammenstellung.

1. Welche Formen der Schulung und Unterstützung werden eingesetzt?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Formen der Schulung und Unterstützung stark vom Kontext und von der Indikationsgruppe abhängig sind. Näherhin zeigt sich:

Über Faktoren wie Alter, Geschlecht, Grad und Temporabilität oder Stabilität der Verhaltensauffälligkeiten hinweg lässt sich generell ein Konsens feststellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten die Gruppe von Kindern und Jugendlichen sind, die als am schwierigsten integrierbar gilt. Dies führt in der Praxis dazu, dass integrative Formen der Schulung und Unterstützung mit zunehmendem Schweregrad eher selten umgesetzt werden und separative Formen oft die Regel sind (Barsch, Bendokat & Brück, 2008). Es gibt allerdings zwei Ausnahmen: 80% der Kinder mit ADHD werden nach Angaben von Humphrey (2009) in der Regelklasse integriert, obschon auch sie im Urteil der Lehrpersonen zu den schwer integrierbaren Kindern gehören. Diese Gruppe stellt gleichzeitig eine der grössten Gruppen innerhalb der Schülerinnen und Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen dar. Gemäss statistischen Kennwerten ist ADHD aktuell die häufigste Diagnose, die bei der kinderpsychiatrischen Abklärung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler gestellt wird (Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008). Die zweite Ausnahmegruppe sind hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Sie dürften grösstenteils auch dann in die Regelklasse integriert sein, wenn eine negative Schuleinstellung und geringe soziale Einbettung sich in auffälligem Verhalten niederschlagen (Gauck & Trommsdorf, 2009).

Des Weiteren wird wiederholt auf die Bedeutung sozialer und psychosozialer Integration hingewiesen. Ein zentraler Befund lautet, dass schulhausinterne Lösungen der Schulung und Unterstützung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler erzieherisch wirksam sind (Hartke, in Leonhardt & Wember, 2003). Neben der Bezie-

hung zu den Lehrpersonen spielen dabei eine integrative Schulkultur (Baier & Windzio, 2006; Haymoz, Herrmann & Lucia, 2008), soziale Unterstützung und Integration im Schulfeld (Wagner, 2006; Rickers, 2007) und der enge Zusammenhang von Schulerfolg und Schulnoten mit positivem Verhalten bzw. von schlechten Schulnoten als Prädiktor von Verhaltensauffälligkeiten (Baier & Windzio, 2006; Oswald, 2006; Goetze, 2008) eine Rolle für einen günstigen Verlauf kindlicher und jugendlicher Delinquenz. Schulische Integration stellt insofern einen protektiven Faktor dar, der – wenn sie gelingt – vor schwereren Verläufen schützen kann.

Das «Wenn» des Gelingens ist allerdings ebenso komplex und umfangreich wie der Phänomenbereich der Verhaltensauffälligkeiten selbst. Die Breite der Indikationsgruppen und die Komplexität von Verhaltensauffälligkeiten erfordern eine korrespondierende Breite und Komplexität an Formen der Schulung und Unterstützung. Einige Faktoren, die für ein Gelingen genannt werden, sind:

- Der Bedarf an Ressourcen für die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler ist hoch und wird von den zuständigen Schulbehörden oft unterschätzt (Barsch, Bendokat & Brück, 2008; Preuss-Lausitz & Textor, 2008).
- Oft werden zeitliche Ressourcen der Lehrpersonen genannt, wobei neben Unterrichtslektionen und Unterrichtspensen auch kleine Gruppengrössen als wichtiger Faktor für eine gelingende Integration angesehen werden (Willerscheidt, 2008). Eine Zahl, die in diesem Zusammenhang genannt wird, ist die Obergrenze von 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse (Hieneman, Dunlap & Kincaid, 2005).

- Ein zentraler Aspekt der Unterrichtsgestaltung ist generell die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Beim integrativen Unterricht mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ist dieser Faktor von besonderer Bedeutung, weil einerseits gerade bei diesen die Beziehung oft durch das auffällige Verhalten negativ belastet wird, andererseits gerade hier ein empathischer und positiver Umgangsstil wichtig ist (Visser, 2005; Textor, 2008; Preuss-Lausitz & Textor, 2008; Leitner, Ortner & Ortner, 2008).
- Als Gelingensbedingung integrativer Schulung wird die Möglichkeit angesehen, das Verhalten verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler innerhalb des Klassenunterrichts in der Regelklasse angemessen kontrollieren zu können (Goetze, 2008). Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass feste, klassenübergreifende Sozialregeln und konsequent umgesetzte Folgen bei Übertretung dieser Regeln im Team etabliert sind (Visser, 2005; Müller, 2008; Haymoz, Herrmann & Lucia, 2008) und dass klare, transparente Anforderungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gestellt werden (Visser, 2005; Textor, 2008).
- Das Fehlen von und die entsprechende Arbeit an adäquaten Bewältigungs- und Problemlösestrategien wird auf individueller Ebene als zentrales Element betont (Littell, Popa & Forsythe, 2005; Gutschner, 2005; Reis, Trockel & Mulhall, 2007; Rickers, 2007; Caldarella et al., 2008; Goetze, 2008; Leitner, Ortner & Ortner, 2008; Barth, 2009). Dies schliesst auch die universelle Prävention ein, da sie an Bewältigungs- und Problemlösestrategien ansetzt (Hieneman, Dunlap & Kincaid, 2005).
- Die Kooperation innerhalb des Schulteam ist eine wesentliche Gelingensbedingung und unterstützt die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler (Goetze, 2007). Vorhandene intervenierende und präventive Angebote für die ganze Schule erleichtern die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (Preuss-Lausitz & Textor, 2008).
- Generell spielen fachspezifisches und therapeutisches Know-how eine wesentliche Rolle. So wird gefordert, therapeutische Ressourcen (Willerscheidt, 2008) bzw. die ohnehin in der Erziehungshilfe starke Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit (Hillenbrand, 2003) verstärkt in die integrative Förderung mit einzubeziehen. Verschiedene Ergebnisse weisen auf die Bedeutung enger Kooperationen hin, z. B. zwischen Schule, Eltern und Jugendamt (Müller, 2008).
- Verhaltensauffälligkeiten sind Störungen, die in der Regel eine multikausale Ätiologie aufweisen. Neben dem Schulkontext spielen auch der Peerkontext (s. Fragestellung 2) und vor allem der Familienkontext eine wesentliche Rolle. Elterngewalt ist ein starker Prädiktor von Verhaltensauffälligkeiten (Baier & Windzio, 2006; Caldarella et al., 2008). Einigen Studien zufolge kommen 65 % der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aus familiär stark belasteten Verhältnissen (Preuss-Lausitz & Textor, 2008). Um diesen Störungen gerecht zu werden, reicht meist ein eindimensionaler Zugang nicht aus. Eine koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Systeme, Institutionen und Berufsgruppen ist oft hilfreich oder gar notwendig.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Schulung und Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten sind um so erfolgversprechender, je mehr sie schulhausintern, multimodal und multiprofessionell erfolgen können. Dabei erfordert die schulische Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler Hilfen für alle Beteiligten.

2. *Welche Auswirkungen hat dies auf Mitschüler/innen, Lehr- und Fachpersonen?*

Lassen wir einmal die Frage beiseite, was genau mit «Auswirkungen» gemeint sein soll, so ist klar, dass die Integration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern für zwei Personenkreise von besonderer Bedeutung ist: die Peers und die Lehrpersonen.

Zunächst zu den Peers. Sie sind der Literatur zufolge von zentraler Bedeutung für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Zugehörigkeit zu «problematischen Gangs», also Gruppierungen, die zu Gewalt und Delinquenz neigen, fördert das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten (Oswald, 2006; Haymoz, Herrmann & Lucia, 2008). Delinquente Peergroups wirken identitätsstiftend (belastungsbewältigend und kompensatorisch) und als Integrationsfeld für schwer delinquente Jugendliche (Rickers, 2007). Umgekehrt gilt, je mehr sozial stabile Freundschaften verhaltensauffällige Kinder haben, in denen sie vertrauliche Unterstützung erleben können, desto geringer sind die Verhaltensauffälligkeiten (Uhlendorff, 2005). Bezüglich der sozialen Dimension von Integration zeigt sich ein tendenziell positives Bild: Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten fühlen sich im Mittel in der Klasse gleich wohl wie ihre Kameradinnen und Kameraden (Preuss-Lausitz & Textor, 2008). Trotzdem bleiben verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit nicht verhaltensauffälligen eher

unbeliebt und haben unter integrativen Bedingungen ein eher tieferes Selbstkonzept (Wagner, 2006; Goetze, 2007; Reis, Trockel & Mulhall, 2007; Barsch, Bendokat & Brück, 2008; Müller, 2008). Prosoziale Schülerinnen und Schüler werden durch den Kontakt mit verhaltensauffälligen Kindern in ihrem eigenen Verhalten aber kaum negativ beeinflusst. Im Gegenteil sind oft positive Wirkungen auf die verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler zu erwarten (Baier & Windzio, 2006; Rickers, 2007; Caldarella et al., 2008; Müller, 2008; Textor, 2008).

Damit zu den Lehrpersonen. Befragte Lehr- und Fachpersonen scheinen mehrheitlich der Meinung zu sein, dass die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist. Die Wirkungen der Integration auf die schulischen Leistungen werden von ihnen positiv eingeschätzt (Kaff, Zabel & Milham, 2007; Preuss-Lausitz & Textor, 2008; Beaudin, Knuth & Benner, 2008). Viele Lehrpersonen klagen aber über fehlendes Wissen zur effektiven Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und fühlen sich in diesem Bereich unzureichend ausgebildet (Wagner, 2006). Die Ausbildungsrelevanz verdient möglicherweise mehr Aufmerksamkeit als bisher (Hillenbrand, 2003), zumal Lehrpersonen nicht nur für den Erfolg von Unterricht in integrativen Klassen zentrale Akteure sind, sondern auch für die Effektivität von therapeutischen Interventionen (Littell, Popa & Forsythe, 2005; Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008; Gutschner, 2005).

Nicht unerwähnt bleiben sollen auch die Eltern. In der Schule stehen sie selten selbst im Fokus, sondern tauchen in Form von Hintergrundwissen über die familiäre Situation einer Schülerin oder eines Schülers auf. Diese Hintergrundinformationen sind oftmals wesentlich. Wenn es gut läuft, sind die Eltern

darüber hinaus Gesprächs- und Kooperationspartner für die Schule; bekanntlich ist dies alles andere als selbstverständlich. Die Situation im familiären Umfeld wird neben dem Peerbezug als eine zentrale Variable für die Erklärung auffälligen Verhaltens auch in der Schule und im Unterricht aufgeführt. Neben schulischen und psychologischen Merkmalen ist anscheinend vor allem die elterliche Kontrolle ein wichtiger Faktor (Haymoz, Herrmann & Lucia, 2008; s.a. Fragestellung 1). Studien zeigen, dass die gesundheitlichen und ökonomischen Belastungen der Familien noch zu wenig beachtet werden (Preuss-Lausitz & Textor, 2008).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Peers und das Elternhaus sind auf verschiedene Weise für Verhaltensauffälligkeiten von Bedeutung. Lehrpersonen beklagen vor allem einen Mangel an Handlungswissen und praktikablen kooperativen Unterstützungsmöglichkeiten. Das ist kein Wunder. Wesentliche Teile des Geschehens liegen häufig ausserhalb des Handlungsspielraums der Schule. Insofern Verhaltensauffälligkeiten stark kontextinduziert sind, ist ohnehin auch im und mit dem Kontext zu arbeiten, nicht isoliert am individuellen Verhalten (Vernooij, in Borchert 2000; Reinecker, 2006).

3. Was sind die Konsequenzen bezüglich der Integration oder Separation verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler?

Um es direkt zu sagen: Anhand der Studienlage ist ein eigentlicher Vergleich integrativer und separativer Schulung und Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten nicht möglich. Die meisten Beiträge konzentrieren sich darauf, Faktoren im komplexen Geschehen Verhaltensauffälligkeit zu identifizieren, um damit das Verständnis von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten zu verbessern. Dabei haben sie oftmals ganz

verschiedene Facetten im Blick. Bezüglich der Angebotsformen – intern vs. extern, integrativ vs. separativ – sind die Aussagen, wo vorhanden, uneindeutig und nicht empirisch vergleichend.

Die Hinweise auf die erhebliche Bedeutung der schulischen Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler sind aber trotzdem deutlich, wie die Ausführungen gezeigt haben. Beeinflussbare Faktoren sind insbesondere die Klassenkonstellation, die Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peereinfluss und die Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien, präventive Massnahmen eingeschlossen. Ergänzend wird auf möglicherweise massive negative Wirkungen einer segregierten Schulung verhaltensauffälliger Kinder hingewiesen: Aus soziologischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass sie zu einer Verstärkung der Verhaltensprobleme führen kann (Barth, 2009). Durch die Konzentration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen mangelt es an positiven Rollenvorbildern und an sozial stabilen Peers; es kann zu einer Aufschaukelung problematischer Verhaltensweisen und zu Re-Traumatisierungen kommen, die den betroffenen Kindern schaden und die Verhaltensprobleme verschärfen können (Willderscheidt, 2008). Auf integrative Massnahmen zu verzichten ist vermutlich selbst in Fällen schwerer Delinquenz von Nachteil (Gutschner, 2005). Solche Überlegungen betonen ex negativo die Bedeutung schulischer Integration.

Eine Pauschalantwort kann es also nicht geben. Angesichts des komplexen und multi-kasalen Geschehens ist das auch gut so. Es ist ein enormes Spektrum individueller Situationen und sozialer Konstellationen, das unter dem Oberbegriff «Verhaltensauffälligkeiten» zusammenkommt. Der Wunsch nach

Orientierung ist aufgrund der hohen Problemunruhe in der Praxis verständlich, aber nicht leicht zu erfüllen. Das Geschehen übersteigt in der Regel den Gestaltungsraum einer einzelnen Lehr- oder Fachperson, einer Klasse oder eines Schulhauses, so dass an multiprofessioneller Zusammenarbeit in der einen oder anderen Form kein Weg vorbei geht. Der Gestaltungsraum, der einer Schule faktisch zur Verfügung steht, will überhaupt erst einmal entdeckt und ausgelotet werden. Wie das geht, steht auf einem anderen Blatt – die Bildungsdirektion des Kantons Zürich ist gerade dabei, die nächsten Schritte einzuleiten, und wir und viele andere Praktiker und Fachpersonen arbeiten weiter an diesen Fragen.

Zum Schluss

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über alle Indikationsgruppen hinweg gerade in der Schule einige der beeinflussbaren Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten zusammenlaufen. Im komplexen, multifaktoriellen Geschehen bietet dies gewisse Chancen auch dann, wenn andere wesentliche Faktoren – vor allem Elternhaus und Erziehungsstil – nicht beeinflusst werden können. Es sei nochmals hervorgehoben, dass die schulische Arbeit an und mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern Hilfen für alle Beteiligten erforderlich macht, Lehrpersonen und Fachkräfte inbegriffen.

Abschliessend möchten wir einige Limitationen des Literaturüberblicks hervorheben. So unterliegt das untersuchte Datenmaterial selbst gewissen Einschränkungen: Es finden sich kaum Längsschnittdaten und nur wenige grössere, vertrauenswürdige Studien, und es fand sich kein eigentlicher Vergleich separativer und integrativer Formen der Schulung und Unterstützung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Ferner sind einige Limitationen unseres

Vorgehens zu nennen: Ein Beizug von externen Expertinnen und Experten wäre zu begrüssen gewesen, zumal auf ein qualitatives Screening der analysierten Beiträge verzichtet wurde. Durch die Beschränkung auf das Erscheinungsjahr 2005 oder später wurden ältere, aber gewichtige und potenziell informative Studien nicht berücksichtigt. Zwar ist davon auszugehen, dass sie sich in den neueren Beiträgen niederschlagen, dies wurde im Lauf der Analyse jedoch nicht systematisch kontrolliert. Schliesslich konnten zehn Titel, die den engeren Auswahlkriterien entsprachen, nicht rechtzeitig beschafft werden, allenfalls wurden potenziell aufschlussreiche Beiträge dadurch nicht in den Überblick einbezogen.

In keinem der von uns untersuchten Punkte ist die Studienlage eindeutig – alles andere wäre auch verwunderlich. Mit den aufgeführten Eckpunkten lässt sich aber sehr wohl etwas anfangen. Sie sollten als Ausgangs-, nicht als Endpunkt verstanden werden.

*Dr. phil. Christian Liesen
Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 238
8050 Zürich
christian.liesen@hfh.ch*



*Prof. Dr. Reto Luder
Pädagogische Hochschule
Zürich
Waltersbachstrasse 5
8090 Zürich
reto.luder@phzh.ch*



Anmerkung der Redaktion: Die umfangreiche Literaturliste zum Beitrag kann bei den Autoren direkt bezogen werden.