Nr. 3/2014 • 37. Jahrgang

behinderte menschen

Zeitschrift für ein gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten

zum Thema

Nicht mehr tragbar?

Wolfgang Dworschak, Marc Willmann, Judith Riegert, Barbara Senckel

im Magazin

Joker für Jugendliche – ein Hof im oberösterreichischen Hausruckviertel

Grenzenlose Kommunikation – das Rix Centre in London

Gegenseitiges Verstehen aufbauen – Konferenz über Teilhabe in England

An der Grenze – zur Begleitung von Menschen mit herausforderndem Verhalten

Oase der Inklusion – ein universell designtes Hotel auf Teneriffa

für die Praxis

Katja Zimmermann: Schulbegleitung bei Verhaltensauffälligkeiten

P.b.b. • GZ 14Z040023 M • Erscheinungsort Graz • Verlagspostamt 8020 Graz • ISSN 1561-2791 • Preis pro Nummer 12 Euro inkl. MWSt.

Judith Riegert

Neue Perspektiven entwickeln

Zur Bedeutung von Fallarbeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellen Lehrerinnen und Lehrer im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vor komplexe Herausforderungen – nicht nur im Hinblick auf die Aufrechterhaltung der Balance zwischen Rolle und Person in der pädagogischen Beziehung, sondern auch bei der Entwicklung eines verstehenden Zugangs zum ‚Fall'. Konzepte der Fallarbeit können Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, diesen professionellen Anforderungen im Umgang mit den „schwierigen Fällen" ihrer Praxis konstruktiv zu begegnen und – in mehrfacher Hinsicht – neue Perspektiven zu entwickeln.

1. Schüler(innen) mit Verhaltensauffälligkeiten – zwischen Inklusion und Exklusion

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) haben sich die Vertragsstaaten – unter anderem Deutschland, Österreich und zuletzt auch die Schweiz – im Artikel 24 dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten, sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die notwendige Unterstützung im allgemeinen Bildungssystem erhalten und niemand aufgrund von Behinderung davon ausgeschlossen wird. Die Diskussion um die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hat durch die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre mediale Präsenz wieder Fahrt aufgenommen und sich auch in bildungspolitischen Bekenntnissen und konkreten Maßnahmen niedergeschlagen. Allerdings zeichnet sich die Tendenz ab, dass der Anspruch schulischer Inklusion nicht zwingend auch mit einem sukzessiven Umbau des Schulsystems und einem Abbau von Sonderinstitutionen verbunden ist (vgl. *Katzenbach* 2012). In diesem Zusammenhang bleibt auch kritisch zu hinterfragen, ob im Rahmen der Umsteuerungsbemühungen die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihrem individuellen Unterstützungsbedarf – einen Zugang zum Allgemeinen Schulsystem zu eröffnen und damit den universalen Anspruch schulischer Inklusion, *alle* Menschen „willkommen zu heißen", tatsächlich einzulösen. Die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre stimmen hier eher skeptisch.

Für das deutsche Schulsystem identifiziert Klauß (2012) auf Grundlage einer Auswertung der durch die Kultusministerkonferenz veröffentlichten Statistiken einen „Verschiebeprozess" vom Förderschwerpunkt Lernen in andere Förderschwerpunkte: „Nur im Förderschwerpunkt Lernen führt die Zunahme der integrierten Schüler(innen) auch zu einer Reduktion der Sonderschüler(innen) (...) Gleichzeitig wuchsen die anderen Förderschwerpunkte von 2,3 % (1999) auf 3,7 % (2010) um 61 %. Besonders groß ist der Zuwachs im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (128 %), im Schwerpunkt geistige Entwicklung beträgt er 44 %" (ebd., 163). Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kann man feststellen, dass angesichts der nur geringfügig anstei-

genden Integrationsquote in den letzten 15 Jahren der Anteil der Schüler(innen), die an Förderschulen unterrichtet werden, etwa im gleichen Maß zunimmt wie die Förderquote insgesamt (vgl. ebd.). Diese quantitativen Veränderungen deuten auf Verschiebungen bzw. „(Um) Etikettierungsprozesse" innerhalb des Schulsystems bzw. des Förderschulsystems hin.

Vergleichbare Entwicklungen werden auch für Österreich (vgl. u. a. *Feyerer* 2013; *Flieger* 2012) und die Schweiz (vgl. u. a. *Lienhard/Bischofberger* 2012; *Speck* 2013) aufgezeigt. Während hier vor allem das sog. „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma", sinkende Ressourcen und fehlendes Qualitätsmanagement in der Integration als Einflussgrößen in Rechnung gestellt werden (vgl. Feyerer 2013; *Lienhard/Bischofberger* 2012), wird die anwachsende Quote von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Deutschland vor allem dadurch erklärt, „dass der Anteil von Schüler(innen) zunimmt, die weniger kognitiv beeinträchtigt sind, aber wegen ihrer sozial-emotionalen Entwicklung eine individuellere und intensivere Begleitung benötigen" (*Klauß* 2012, 163). In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus vermutet, dass zunehmend auch Kinder und Jugendliche *ohne* geistige Behinderung in die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgenommen werden (vgl. ebd.).

Anhaltspunkte geben dazu auch die Ergebnisse einer Untersuchung zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (vgl. *Dworschak et al.* 2012). Hier konnte mit Blick auf die Bildungsbiographien der erfassten Schüler(innen) aufgezeigt werden, dass vor allem der „LVS-Bereich"[1] als „Zubringer" für das Förderzentrum geistige Entwicklung gelten kann. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung wechseln ca. 95 % aus diesem Einschulungsort in eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. eine entsprechende Außenklasse (vgl. *Dworschak* 2012, 73).

Auch wenn genauere empirische Untersuchungen zu den Hintergründen der beschriebenen quantitativen Verschiebungen ausstehen und die Erklärungsansätze bislang hypothetischen Charakter haben, deutet sich hier an, dass trotz der gegenwärtigen Bemühungen um schulische Inklusion nicht alle Schüler(inne)n an diesen Entwicklungen teilhaben. Lehrer(innen), die an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung tätig sind, sehen sich einem veränderten Adressatenkreis und damit auch neuen professionellen Herausforderungen gegenüber. Aber auch für die Geistigbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Disziplin stellen sich im Zuge dieser Veränderungen der Schullandschaft neue Fragen (vgl. *Musenberg/Riegert* 2012).

Speck (2013) sieht die „wundersame Vermehrung von Schülern mit ‚geistiger Behinderung'" in einer Überforderung der abgebenden Schulen begründet, das jeweilige Kind angemessen zu unterstützen. „Dass es sich dabei um einen *Entlastungsversuch* handelt, lässt sich auch daraus ableiten, dass es vor allem Schüler mit zusätzlichen *Verhaltensstörungen*, d. h. mit empfindlichen Unterrichtsstörungen und belastungen sind, die vermehrt transferiert werden" (Hervorhebungen im Original, ebd., 7f., vgl. auch *Speck* 2012; *Franz* 2008). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass der Verhaltensebene eine große Bedeutung für die Konstitution bzw. den Zerfall eines pädagogischen Systems und damit auch für die „Grenzziehung pädagogischer Zuständigkeit" (*Dlugosch* 2002, 245) zukommt. Dies ist gerade im Hinblick auf schulische Einrichtungen nachvollziehbar, da Unterricht in der Regel in der Gruppe stattfindet und bei den beteiligten Schüler(inne)n ein Mindestmaß an Affekt- und Verhaltenskompetenzen voraussetzt, um diesen sozialen Rahmen aufrechterhalten zu können. Andernfalls besteht die Gefahr, dass es innerhalb der Schule, aber auch schulübergreifend zu Delegationsprozessen kommt, und Schüler(innen) in Zusammenhang mit problematischen Verhaltensweisen an andere Institutionen „weitergereicht" werden.

Solche diskontinuierlichen, durch soziale Kontaktabbrüche gekennzeichnete Schulbiographien von Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten dokumentieren sich auch in einer qualitativen empirischen Studie zu Deutungsmustern von Sonderpädagog(inn)en im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Berlin (vgl. *Riegert* 2013). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 33 Sonderpädagog(inn)en zu ihren Erfahrungen im Umgang mit Schüler(inne)n, die auffällige und problematische Verhaltensweisen zeigen, interviewt[2]. Auf einen dieser „Fälle" möchte ich im Folgenden Bezug nehmen, um die besonderen pädagogischen Anforderungen aus Perspektive der Lehrkräfte exemplarisch zu charakterisieren und auf dieser Grundlage Perspektiven für die Professionalisierung und institutionelle Weiterentwicklung zu entwerfen.

2. Pädagogische Grenzerfahrungen

Im Rahmen eines Interviews berichtet eine Sonderpädagogin, die an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung tätig ist, über Bayram[3], einen Schüler ihrer Klasse: *„In eine Grundschule haben sie ihn gesteckt (...) und dann war die Problematik so riesengroß da, dass sie ihn in eine andere Schule, Grundschule noch einmal, umgeschult haben (...) Und da war es dann so extrem, sein Verhalten, dass er dann nur noch jeden Tag zwei Stunden in der Schulstation im Prinzip war (...) So kam er in unsere Klasse und dann ging es sofort los. Also es war extrem. Also es kamen nur Kinder, es kamen nur Kollegen, ‚Er hat den geschlagen, er hat den getreten, er hat den Fußball weggeschossen, er hat seine Brille weggeschmissen, zertreten, er hat sein Hemd zerrissen' und so weiter" (Interviewauszug, zit. in Riegert 2013, 164f.).*

In der Schilderung der Lehrerin zeigt sich – wie in allen anderen Interviews auch –, dass in erster Linie externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere aggres-

sive und fremdverletzende Verhaltensweisen gegenüber Mitschüler(inne)n und Lehrkräften, als besonders belastend erlebt werden. Dagegen treten internalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n, beispielsweise sozialer Rückzug oder Ängstlichkeit, für die Lehrer(innen) eher in den Hintergrund (vgl. auch *Klauß/Hockenberger* 2014, 69; *Müller* 2012, 49; *Theunissen/Schirbort* 2003, 49). Diese unterschiedliche Gewichtung lässt sich dadurch erklären, dass Lehrkräfte gerade durch externalisierende Verhaltensauffälligkeiten in pädagogische Grenzsituationengeraten.

Pädagogische Professionalität zeichnet sich nach Oevermann (1996, 155) idealtypisch dadurch aus, dass in das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler(in) sowohl spezifische als auch diffuse, d. h. sowohl rollenförmige als auch persönliche Beziehungsanteile eingehen, zwischen denen kontinuierlich vermittelt werden muss. Gerade aggressive Verhaltensweisen lassen dieses fragile Gleichgewicht ins Wanken geraten, weil rollenförmiges Handeln in Situationen des Kontrollverlusts, beispielsweise in Zusammenhang mit Gewalterfahrungen, außer Kraft gesetzt wird (vgl. *Riegert* 2013, 160ff.). Die Balance zwischen Nähe und (reflexiver) Distanz aufrechtzuerhalten stellt für die Lehrkräfte insbesondere in Situationen, in denen ihre eigene (physische) Integrität oder auch die Integrität von anderen Personen durch tätliche Übergriffe von Schüler(inne)n verletzt wird, eine schwierige bis unlösbare Aufgabe dar.

Solche grenzüberschreitenden Erfahrungen können dann auch über die konkrete Situation hinaus mit Gefühlen von Ohnmacht und Hilfslosigkeitverbunden sein (vgl. *Riegert* 2013, 160): *„letztes Jahr, als Bayram kam und dieses autistische Mädchen in meine Klasse, da war ich wirklich – ich glaube, ich war zum ersten Mal wirklich in meiner ganzen Schullaufbahn ähm richtig am – dass ich irgendwie nicht mehr weiter wusste. Ich (...) glaube, ich habe zum ersten Mal da geheult irgendwie einmal nachmittags, dass ich gesagt habe ‚Das schaffe ich nicht'"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 142).

Gerade Lehrkräfte, die von ihrem professionellen Selbstverständnis her ein eher familiär gefärbtes Verhältnis zu ihren Schüler(inne)n haben und für die die *„Nähe zu den Kindern, die man immer so herstellen kann. Diese wirklich persönliche Beziehung..."* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 166) besonders bedeutsam ist, können unbemerkt in eine Beziehungs- und Interaktionsdynamik verstrickt werden, durch die sich Handlungsspielräume für beide Seiten zunehmend verengen (vgl. *Müller* 2012, 17f.). Baumann (2010) beschreibt eine solche Dynamik als eine von zwei möglichen Richtungen, in die sich das Gleichgewicht zwischen Rolle und Person im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten auflösen kann: „Häufig wurde ‚alles investiert', die Biographie des Jugendlichen zum eigenen Anliegen gemacht und am Ende völlig erschöpft und mit der ‚Erkenntnis', dass diesem Jugendlichen nicht mehr geholfen werden kann, aufgegeben. Umgekehrt lässt sich auch finden, dass die Betreuenden sich vollkommen auf ihre Rolle als Erziehende mit den dieser Rolle zugeschriebenen Attributen zurückziehen und das Elend hinter der Geschichte des ‚Systemsprengers' vollkommen ausgeblendet wird. Eine echte Beziehung kommt dabei nicht zu Stande. Da in diesem Lösungsversuch die permanenten Provokationen und Regelverstöße durch den Jugendlichen nur als Abwertung der eigenen Rolle (als Machtkampf) verstanden werden können, entsteht eine Überforderung aus der Einsicht, die eigene Rolle nicht verteidigen zu können" (ebd., 32f.).

Diese Hilflosigkeit potenziert sich häufig noch dadurch, dass die Lehrkräfte in eine isolierte Position geraten. In vielen Schulen zeigt sich die Tendenz, die Verantwortung für die ‚Problemlösung' im Umgang mit schwierigen Schüler(inne)n der zuständigen Lehrkraft zuzuschreiben – nach dem *„Motto ‚Ja (...) jeder muss da mit seinem Päckchen da selber fertig werden'"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 211). Dadurch droht nicht nur das Kind oder der Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Schulgemeinschaft sozial isoliert zu werden – *„das sind Kinder, die immer aus allen AGs rausfliegen. Wenn ich Bayram*

Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung

Beratung und Information
Bearbeitung von Beschwerden
Unterstützung bei Konflikten

Hofgasse 12 / EG • 8010 Graz
Tel. 0316 / 877-2745 • Fax 0316 / 877-5505
e-mail: amb@stmk.gv.at

Die Ombudsstelle für Menschen mit Behinderung in der Steiermark

Das Land Steiermark

bezahlte Anzeige

irgendwo anmelden will, brechen alle zusammen (lachend)" (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 168). Auch die Lehrkräfte sehen sich bei der Suche nach Erklärungsansätzen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten häufig auf sich allein gestellt.

Pädagogische Beziehungen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie sich nicht technisch kontrollieren lassen (vgl. *Helsper et al.* 2000, [1]). Lehrer(innen) haben es mit Menschen zu tun – das macht pädagogisches Handeln so anspruchsvoll. Sie müssen sich immer wieder neu mit ihrem Gegenüber auseinandersetzen und dabei zwischen dem erworbenen pädagogischen Wissen und dem einzelnen Kind oder Jugendlichen in seiner unverwechselbaren Singularität vermitteln (vgl. *Oevermann* 1996, 155). So stellt auch die Lehrerin von Bayram fest: *„und mit jedem Schüler eröffnen sich ja auch andere Probleme, ne? Es ist ja oft – also wenig so, dass man das so wirklich übertragen kann"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 169).

Gerade im Umgang mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten kann aus der „Sehnsucht nach Sicherheit" (*Müller* 2012, 14) heraus der Wunsch nach „Rezepten" entstehen, nach klar umrissenen Konzepten, die auf den eigenen „Fall" nur noch angewendet werden müssen. „Gerade in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist das Weg-Führen, die Distanzierung für die eigenen Selbstverhältnisse ein manchmal sicher notwendiger und unerlässlicher Schritt. Aber eine Distanzierung, die durch Benennung, Kategorisierung und Klassifikationen vonstatten geht, bringt pädagogisches Handeln in die Gefahr, möglicherweise zur einzigen Handlungsgrundlage zu werden und somit das Verstehen von und den Umgang mit auffälligem Verhalten im Sinne der Lebens- und Lerngeschichten der Betroffenen zu verkürzen" (ebd., 17). Eine solche Subsumtion von Schüler(inne)n unter ein bestimmtes Handlungskonzept kann sich insofern als problematisch erweisen, weil damit auch die eigenen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten an den Grenzen des eigenen Konzepts enden (vgl. *Riegert* 2013, 192) – oder wie es Paul Watzlawick ausdrückt: „Wer als Werkzeug nur einen Hammer hat, sieht in jedem Problem einen Nagel."

Eine solche problematische Kategorisierung zeigt sich im Rahmen der Interviewstudie auch im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Dieser Personenkreis tritt in den Fallbeschreibungen eher in den Hintergrund, obwohl auch bei diesen Schüler(inne)n auf Nachfrage schwerwiegende Formen von Verhaltensauffälligkeiten geschildert werden. Bei diesen Kindern und Jugendlichen wird das auffällige Verhalten durch die Lehrkräfte häufig jedoch als unabänderlicher und von außen nicht zu beeinflussender Teil der Behinderung eingeordnet, ohne den einzelnen Fall genauer in den Blick zu nehmen und nach dem subjektiven Sinn der Verhaltensweisen zu fragen (vgl. *Riegert* 2013, 162f.). Dieser Einordnung kann eine entlastende Bedeutung für die Lehrkräfte zukommen, sie birgt aber für die Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Gefahr, dass der tatsächliche Handlungsbedarf in Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten von den Lehrkräften gar nicht erst erkannt wird.

3. Neue Perspektiven entwickeln

„Mitten im lebenspraktischen Handeln kann die Erkenntnis entstehen, dass etwas in der bisherigen Form nicht mehr weitergehen kann. Dieses Erkennen ist das manifeste Eingeständnis der Krise, eines Zerbrechens eingeschliffener Handlungskreise, die darin fraglich werden und neu begründet werden müssen. Die neue Gründung und Begründung bedarf aber der Rekonstruktion des Scheiterns, also: Was ist passiert, wie ist es zu erklären, was sind die Gründe des Scheiterns?" (*Helsper* 2001, 9). Eine solche Reflexion kann nicht in der Alltagsdynamik und unter dem Entscheidungsdruck der Praxis erfolgen, sondern braucht eigene Zeiten, eigene Räume und einen konzeptionellen Rahmen, der einen solchen Blick aus der Distanz heraus überhaupt erst ermöglicht. Einen solchen Rahmen kann Fallarbeit, beispielsweise in Form Kollegialer Fallberatung bieten. Gerade im Hinblick auf die dargestellten professionellen Anforderungen birgt dieser Ansatz besonderes Potential, Lehrer(inne)n im Umgang mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten zu unterstützen.

Kollegiale Fallberatung, die sich in einem humanistischen Menschenbild und Ansätzen der personenzentrierten, systemischen und kommunikationstheoretischen Psychologie theoretisch verortet (vgl. *Mutzeck* 2007, 73), stützt sich auf ein symmetrisches Kommunikations- und Beratungsverhältnis zwischen dem sog. Falleinbringer bzw. der Falleinbringerin und den kollegialen Berater(inne)n. Die einzelnen Schritte kollegialer Fallberatung können je nach Ansatz (vgl. z. B. *Mutzeck* 2008; *Schlee* 2008; *Tietze* 2003) geringfügig variieren, folgen aber immer einem grundlegend ähnlichem Aufbau. Einen praxisorientierten Überblick über die Phasen einer Kollegialen Fallberatung im schulischen Kontext gibt Dlugosch (2008). Sie sollen hier nur kurz skizziert werden:

1. Begrüßung und Nachfrage zur letzten Fallbesprechung
2. Fallauswahl und Festlegung der Rollenverteilung
3. Darstellung des Falls und der eigenen Fragestellung durch den Falleinbringer
4. Echo bzw. Resonanz durch die kollegialen Berater (innen) und Festlegung des Fragefokus durch den Falleinbringer
5. Sachliche Nachfragen durch die kollegialen Berater (innen)
6. Suche nach Zusammenhängen durch die kollegialen Berater (innen)
7. Resonanz des Falleinbringers

8. Bei Bedarf Ideensammlung und Blick auf Ressourcen
9. Äußerungen zum Verlauf der Kollegialen Beratung
10. Schlusswort des Falleinbringers

Der Mehrwert Kollegialer Fallberatung gegenüber einem alltäglichen, unstrukturierten Austausch zwischen Kolleg(inne)n liegt unter anderem in dem systematischem Wechsel zwischen Phasen, in denen die Lehrkraft selbst über ihren „Fall" berichtet und ihre Deutungen dazu einbringen kann und Phasen, in denen die anderen Teilnehmer(innen) Fragen stellen und sich über ihre Ideen austauschen. Durch dieses Vorgehen verbindet sich Multiperspektivität mit einer systematischen Verlangsamung von Deutungsprozessen, die unter dem Entscheidungsdruck der Praxis notgedrungen schnell und eher unterschwellig ablaufen müssen, um Handlungsfähigkeit aufrechterhalten zu können. Damit trägt das Konzept gerade den besonderen professionellen Anforderungen im Umgang mit Schüler(inn)en mit Verhaltensauffälligkeiten Rechnung:

Durch die einzelnen Phasen kollegialer Fallberatung wird nicht nur das Nachdenken über den jeweiligen Fall intensiviert, sondern die jeweilige Lehrkraft auch dabei unterstützt, eine reflexive Distanz gegenüber der eigenen Praxis einzunehmen und dabei auch das eigene Handeln und das eigene Verhältnis dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin gegenüber in den Blick zu nehmen. Durch diesen „Blick von außen" können gerade eingefahrene Beziehungs- und Interaktionsdynamiken sichtbar gemacht und neue Handlungsperspektiven entwickelt werden. Diese Handlungsperspektiven sind dabei nicht auf die Person der Lehrkraft beschränkt, sondern können je nach Fall und Bedarf auch Beratungs- und Unterstützungsangebote von außen umfassen.

In diesem Zusammenhang kann Kollegiale Fallberatung bei allen Beteiligten auch ein Bewusstsein fördern, problematische Verhaltensweisen bei Schüler(inne)n nicht als Ergebnis pädagogischer Inkompetenz der einzelnen Lehrkraft zuzuschreiben, sondern die komplexen Anforderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit problematischen Verhaltensweisen anzuerkennen und als gemeinsame Aufgabe zu verstehen. Auf diese Weise können Konzepte der Fallarbeit indirekt auch dazu beitragen, einer Isolation der jeweiligen Lehrkraft im Umgang mit den Schwierigkeiten entgegenzuwirken.

Auf den letztgenannten Aspekt Kollegialer Fallberatung verweist auch die Lehrerin von Bayram: *„ich hatte eigentlich vor, mir Kollegen zu suchen, die eben auch diese (...) schwierigen Schüler haben, dass man sich einmal zusammensetzt und überlegt, was (...) hilft einem in diesen Situationen und was wünscht man sich vor allen Dingen auch an Hilfe. Also weil – also ich fühlte mich so alleine gelassen da"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 211).

Dass sie diesen Schritt letztendlich nicht gegangen ist, erklärt die Kollegin damit, dass sie sich angesichts der vielschichtigen Anforderungen in Zusammenhang mit den verhaltensauffälligen Schüler(inne)n in ihrer Klasse überfordert gesehen hat, eine solche Unterstützungsstruktur aus eigener Kraft zu etablieren, zumal sie die *„Initiative hätte alleine bringen müssen"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 212).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Kollegiale Fallberatung nicht nur einer Offenheit und Bereitschaft bei den einzelnen Lehrkräften bedarf, sich reflektierend mit der eigenen pädagogischen Praxis auseinanderzusetzen, sondern auch eine entsprechende organisatorische und konzeptionelle Verankerung innerhalb der einzelnen Einrichtung. Im Sinne Rehs (2004, 368) ist Reflexivität eben gerade *nicht* als „Bekenntnisstruktur" zu verstehen und als Anspruch an die einzelne Lehrkraft zu adressieren – nach dem idealistischen Modell eines sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen planenden Subjekts –, sondern als „organisatorische Struktur". Reh charakterisiert Reflexivität damit als *kommunikative* Reflexivität, die entsprechende organisatorische Strukturen benötigt und in der Arbeitsweise einer Institution verankert sein muss (vgl. ebd.).

Obwohl die Rahmenbedingungen für solche kommunikativen Räume durch die Arbeit in einem Kollegium und auch Team an Schulen grundsätzlich vorhanden sind, wird dieses Potential im Hinblick auf den Umgang mit schwierigen Schüler(inne)n bislang noch zu wenig genutzt. Darauf weisen auch die Ergebnisse empirischer Studien hin (vgl. u. a. *Klauß/Hockenberger* 2014, 84; *Riegert* 2013, 142; *Schulz* 2011, 221).

Darüber hinaus ist es notwendig, die Bedeutung von Fallarbeit als wichtiges Moment pädagogischer Professionalisierung bereits im Rahmen der Ausbildung zu thematisieren und entsprechende Konzepte und Methoden bei den zukünftigen Pädagog(inn)en anzubahnen.

Kollegiale Fallarbeit löst sicherlich nicht alle Probleme im Umgang mit Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten. Sie kann aber einen Beitrag dazu leisten, pädagogische Professionalität im Umgang mit diesen „schwierigen Fällen" der schulischen Praxis zu stärken – oder wie es die Lehrerin von Bayram ausdrückt: *„etwas Konstruktives aus dieser Situation zu machen"* (Interviewauszug, zit. in *Riegert* 2013, 211)

Anmerkungen

1 Abkürzung für die Förderschwerpunkte Lernen – Verhalten – Sprache, die in Bayern – neben gesonderten Förderzentren – unter dem Dach des Sonderpädagogischen Förderzentrums zusammengefasst wurden (vgl. Dworschak 2012, 57)

2 Zum forschungsmethodischen Vorgehen im Rahmen der Studie vgl. Riegert 2013, S. 87ff

3 Name aus Datenschutzgründen geändert

Literatur

Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dlugosch, Andrea (2002): Sonderpädagogik als professionelles Handeln zweiter Ordnung? In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heibrunn: Klinkhardt, S. 245–254.

Dlugosch, Andrea (2008): Ein Fall für 5 bis 8. Konfliktlösungen auf der Spur durch Kollegiale Fallberatung. Die Grundschulzeitschrift, 22 (214), S. 4–8

Dworschak, Wolfgang (2012): Bildungsbiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang / Kannewischer, Sybille / Ratz, Christoph / Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena, S. 49–75.

Dworschak, Wolfgang / Kannewischer, Sybille / Ratz, Christoph / Wagner, Michael (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.

Feyerer, Ewald (2013): Inklusive Regionen in Österreich – Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. Behinderte Menschen, 36 (2), S. 34–45.

Flieger, Petra (2012): Es läuft etwas falsch bei der Schulintegration. In: monat – Sozialpolitische Rundschau der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Online verfügbar unter www.oear.or.at/publikationen / archiv / monat / leitartikel-2012 / es-laeuft-was-falsch-bei-der-schulintegration, zuletzt geprüft am 08. 06. 2014.

Franz, Michael Jürgen (2008): Die Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung" – ein Förderort für „Grenzgänger"? Sonderpädagogische Förderung heute, 53 (2), S. 162–178.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit der „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. Journal für LehrerInnenbildung, 1 (1), S. 7–15.

Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 (1), S. 5–19. In: www. uni-magdeburg.de / zsm / node / 202, aufgerufen am 08. 06. 2014.

Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Heilmann, Joachim / Krebs, Heinz, Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 81–111.

Klauß, Theo (2012): Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Teilhabe, 51 (4), S. 161–168.

Klauß, Theo / Hockenberger, Marline (2014): Wie gehen Lehrpersonen mit Verhaltensauffälligkeiten um? In: Hennicke, Klaus / Klauß, Theo (Hrsg.): Problemverhalten von Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 62–88.

Lienhard, Peter / Bischofberger, Hand-Rudolf (2012): Warum gibt es immer mehr Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose „geistige Behinderung"? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81 (2), S. 161–166.

Müller, Thomas (2012): Ersehnte Sicherheit und notwendige Verunsicherung. Anmerkungen zu einem pädagogisch relevanten Verhältnis in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Behinderte Menschen (4 / 5), S. 13–21.

Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (2013): Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: Ackermann, Karl-Ernst / Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 145–170.

Mutzeck, Wolfgang (2007): Kooperative Beratung. Möglichkeit einer Klärung, Problemlösung und Unterstützung in (sonder) pädagogischen Handlungsfeldern. In: Diouani-Streek, Mériem / Ellinger, Stephan (Hrsg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena, S. 71–87.

Mutzeck, Wolfgang (2008): Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Reh, Sabine (2004): Abschied von Profession, Professionalität und Professionellen? Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 358–372.

Riegert, Judith (2013): Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung". Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. In: http: //edoc. hu-berlin. de / dissertationen / riegert-judith-2012-07-10 / PDF / riegert. pdf, aufgerufen am 08. 06. 2014.

Schlee, Jörg (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Schulz, Gwendolin Julia (2011): Lehrer und ihre auffälligen Schüler. Eine qualitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Speck, Otto (2012): Förderschulische Problemverschiebungen – Schüler mit „Lernbehinderungen" in Schulen für „geistig Behinderte". Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. Heilpädagogische Forschung, 38 (1), S. 13–21.

Speck, Otto (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung" – und niemand empört sich! Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (1), S. 1–10.

Theunissen, Georg / Schirbort, Kerstin (2003): Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und Konsequenzen für die schulische Praxis. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Forschung – Praxis – Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37–65.

Tietze, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006). In: www.bmas.de / SharedDocs / Downloads / DE / PDF-Publikationen / a729-un-konvention. pdf;jsessionid=A2896AA4AEF3CAA8AA9736BA39E5F24B?__blob=publicationFile, aufgerufen am 08. 06. 2014.

Autorin

Dr. Judith Riegert

Studium der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik an der PH Heidelberg, Tätigkeit als Lehrerin an einer Förderschule, seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

judith.riegert@staff.hu-berlin.de
www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gbp