

Kirsten Müller

Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität

**Eine Untersuchung zum Zusammenhang des
Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler*innen mit
emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und
separater Beschulung und Unterrichtsqualität**

Müller

Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität

Kirsten Müller

Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität

Eine Untersuchung zum Zusammenhang des
Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler*innen mit
emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und
separater Beschulung und Unterrichtsqualität

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Diese Arbeit ist meiner wunderbaren Tochter Marie gewidmet.

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung der JLU Gießen unter dem Titel „Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität“ als Dissertation angenommen.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Elisabeth von Stechow, Prof. Dr. Stiensmeier-Pelster
Tag der Disputation: 19.07.2017

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2280-0

Zusammenfassung

Das Fähigkeitsselbstkonzept kann als eines der bedeutendsten Personenmerkmale im schulischen Kontext leistungsthematisches Verhalten von Schülern erklären (Dickhäuser, 2006) und stellt eine verhaltensregulative Variabel dar (Hellmich, 2011). Das Verhalten von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich wird insbesondere im Unterricht bei inklusiver Beschulung oftmals als normabweichend und störend empfunden, was zu einer sozialen Randständigkeit führen kann (Kultusministerkonferenz, 2000). Diese verbreitete und heterogene Schülerschaft wird im Rahmen der Inklusion als „Nagelprobe“ angesehen und insbesondere von Lehrern der Regelschulen abgelehnt (Herz, 2016; Schumann, 2013), was sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler auswirken kann. In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept ist die Unterrichtsqualität zu sehen (Helmke, 2015). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, inwieweit das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf mit der Unterrichtsqualität und mit der Beschulung (inklusive vs. separate) zusammenhängt. Erhoben und analysiert wurden Daten von 230 Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf in 73 Schulklassen, bei denen in zwölf Klassen eine inklusive und in sieben Klassen eine separate Beschulung erfolgte. Zudem wurde die Unterrichtsqualität der Klassen erhoben, welche durch Angaben der Lehrer repräsentiert wird. Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler wurde mittels Pfadanalysen modelliert. Der Unterschied im Fähigkeitsselbstkonzept zwischen Schülern in separater und inklusiver Beschulung wurde anhand von t-Tests berechnet. Ein zentraler Befund ist, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf in Abhängigkeit der Beschulung unterscheidet. Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf geben bei separater Beschulung signifikant höhere Werte für bestimmte Aspekte des Fähigkeitsselbstkonzepts an als bei inklusiver Beschulung. Dieser Befund lässt sich u.a. mit dem negativen Big-Fish-Little-Pond Effekt (Marsh, 1987) erklären. Des Weiteren hängt die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler mit der angegebenen Unterrichtsqualität der Lehrer zusammen. Die Unterrichtsqualität lässt sich anhand der Daten in Zusammenhang mit der inklusiven oder separaten Beschulung der Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf bringen, indem sie sich teilweise signifikant unterscheidet – es können Tendenzen für eine selbstkonzeptförderliche Unterrichtsqualität identifiziert werden. Insgesamt geben die Ergebnisse der vorliegenden Studie Hinweise darauf, dass die inklusive oder separate Beschulung einen signifikanten Einfluss auf Teile des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf hat. Dieser Einfluss verändert sich partiell, wenn die von den Lehrern angegebene Unterrichtsqualität mit einbezogen wird. Es kann festgestellt werden, dass die Unterrichtsqualität einen eigenständigen Einfluss auf Teile des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler hat. Bei allen Berechnungen wurde das Alter der Schüler kontrolliert. Die Ergebnisse können größtenteils theoriekonform in fachwissenschaftliche Diskussionen eingebracht werden. Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität eröffnen und verschließen sich bestimmte unterrichtsspezifische Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit emotional-sozial förderbedürftigen Schülern.

Schlüsselwörter: Inklusion, emotional-sozialer Förderbedarf, Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung, Unterrichtsqualität

Abstract

The academic self- concept can be seen as one of the most valuable personal characteristics in educational contexts, which can be used to explain performance behavior of students (Dickhäuser, 2006) and also fits as a behavior regulative variable (Hellmich, 2011). The behavior of students with emotional and behavioral disabilities is especially in classes with inclusive education often perceived as norm deviating and disturbing, which can lead to a social exclusion of the social group (Kultusministerkonferenz, 2000). This broader and heterogeneous group of students is named as “Nailtest” and often dismissed by teachers (Herz, 2016; Schumann, 2013), which can affect the students’ academic self- concept. In immediate connection with the academic self-concept is the quality of teaching (Helmke, 2015). The focus of this dissertation lies on the question, if, and if yes then how, the academic self-concept of students with emotional and behavioral disabilities correlates with the quality of teaching and the form of education program (inclusive or separate). Data of 230 students in 73 different classes in 12 inclusive and 7 separate schools have been collected and analyzed. In addition, data regarding the teaching quality, represented by information from the teachers, has been composed and evaluated. “Pfadanalysis” have modeled the correlation between quality of teaching and academic self-concept of students. The difference in academic self-concepts between students with and without inclusive education has been calculated with T-Tests. Observed results of the analysis show, that the self- concept of students with emotional and behavioral disabilities partially differs according to the form of education. Students in separate education show in part a significant greater academic self- concept then students in inclusive education. This result can be explained with the Big-Fish-Little-Pond effect (Marsh, 1987). Furthermore, the shaping of an academic self-concept correlates with the given information about the teaching quality, which can show tendencies for a self-concept beneficial teaching quality. Data can differ according to the educational program. The results generally show that the inclusive or separate education program has significant effects on parts of the academic self-concept of students with emotional and behavioral disabilities. In all calculations, the age of the students has been recognized and controlled. Results can be seen as theory compliant and can be included into scientific discussions. Regarding the background of the correlation between the academic self-concepts, the educational program and the teaching quality open, but also close different possibilities for actions in working with students with emotional and behavioral disabilities.

Keywords: inclusion, emotional and behavioral disabilities/disorders (EBD), academic self-concept, teaching quality

Inhaltsverzeichnis

- Einleitung 9**
 - Aufbau der Arbeit 11**

- 1 Theoretischer Hintergrund 13**
 - 1.1 Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ... 13**
 - 1.1.1 Begriffsbestimmung 13
 - 1.1.2 Genese und beeinflussende Faktoren 17
 - 1.1.3 Erscheinungsformen und Klassifikationen 21
 - 1.1.4 Prävalenz und Persistenz 25
 - 1.1.5 Zusammenfassung 27
 - 1.2 Das Fähigkeitsselbstkonzept 29**
 - 1.2.1 Begriffsbestimmung 30
 - 1.2.2 Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts 32
 - 1.2.3 Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzepts 37
 - 1.2.4 Modifikation des Fähigkeitsselbstkonzepts 39
 - 1.2.5 Einfluss und Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts 41
 - 1.2.6 Zusammenfassung 45
 - 1.3 Inklusive und separate Beschulung 47**
 - 1.3.1 Begriffsbestimmung Inklusion 48
 - 1.3.2 Unterrichtsorte und -ziele von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf 51
 - 1.3.3 Einfluss und Auswirkung von Beschulung auf das (Fähigkeits-)Selbstkonzept 58
 - 1.3.4 Statistische Umsetzung schulischer Inklusion 62
 - 1.3.5 Zusammenfassung 67
 - 1.4 Unterrichtsqualität 69**
 - 1.4.1 Begriffsbestimmung 69
 - 1.4.2 Qualitätsdimensionen 70
 - 1.4.3 Einfluss und Auswirkungen von Unterrichtsqualität 75
 - 1.4.4 Zusammenfassung 83

- 2 Forschungshypothesen 85**

- 3 Methode 87**
 - 3.1 Forschungsdesign und Stichprobe 87**
 - 3.1.1 Stichprobe 87
 - 3.1.2 Design und Ablauf der Untersuchung 90

3.2 Erhebungsinstrumente und Analysen	91
3.2.1 Methode zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts	92
3.2.2 Methode zur Erfassung der Unterrichtsqualität	98
3.3 Statistische Verfahren	100
4 Ergebnisse und Diskussion	105
4.1 Fähigkeitsselbstkonzept und Beschulung	105
4.1.1 Ergebnisdarstellung	105
4.1.2 Interpretation	109
4.2 Fähigkeitsselbstkonzept und Unterrichtsqualität	115
4.2.1 Ergebnisdarstellung	115
4.2.2 Interpretation	117
4.3 Unterrichtsqualität und Beschulung	119
4.3.1 Ergebnisdarstellung	119
4.3.2 Interpretation	122
4.4 Integration der Konstrukte Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität in ein Gesamtmodell	124
4.4.1 Beurteilung des Gesamtmodells (Modell-Fit)	126
5 Zusammenfassung	129
6 Ausblick	133
6.1 Forschungsmethodische Überlegungen	133
6.2 Empfehlung und praktische Schlussfolgerung	138
7 Literaturverzeichnis	143
Verzeichnis der Abbildungen	162
Verzeichnis der Tabellen	163
Verzeichnis der Formeln	163
Verwendete Abkürzungen	164

Einleitung

Die Veränderungen im deutschen Schulsystem, zuletzt ausgelöst durch die Inklusionsdebatte nach Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009, sind verbunden mit neuen Anforderungen an und Arbeitsschwerpunkten für Lehrer, Schüler und den Unterricht. Dem Inklusionsprozess wird dadurch erstmals in einem Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen Rechtsqualität zugebilligt (Lindmeier, 2008). Menschen mit Behinderungen dürfen nicht von dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und alle schulpflichtigen Schüler, unabhängig davon, ob ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung vorliegt oder nicht, können in einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Inklusion als elementares Menschenrecht, als Recht auf einen gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule. Wissenschaftlich gesichert, auch auf internationaler Ebene, ist die Erkenntnis, dass die inklusive Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf positive Effekte für alle hat (Demmer-Dieckmann, 2010). Die (Aus-)Wirkungen des gemeinsamen Lernens in einer inklusiven Lerngruppe z.B. auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler sowie Einflussvariablen wie die Unterrichtsqualität stehen unter ständiger wissenschaftlicher Beobachtung und Überprüfung. Dies macht das Konstrukt Inklusion nicht nur zur Aufgabe der Heil- und Sonderpädagogik, sondern betont den steigenden Einfluss von Bezugswissenschaften (Willmann, 2012) und Nachbardisziplinen wie z.B. der Psychologie. Theoretische Fragen und praktische Implikationen im Sinne einer inklusionsfördernden und qualitativ hochwertigen Umstrukturierung des deutschen Schulsystems werden diskutiert und evaluiert. In nationalen und internationalen inklusiven Kontexten ist eine steigende Relevanz von Qualitätsaspekten im Schulsystem zu vermerken (Lindsay, 2007). Die neuen An- sowie Herausforderungen der inklusiven Beschulung *„sind jedoch mit ‚gutem Unterricht‘ zu bewältigen“* (Hofmann, Koch & von Stechow, 2012, S.122). Konzepte, die die praktische Etablierung schulischer Inklusion zum Ziel haben, legen ihren Fokus auf gute Schul- bzw. Unterrichtsqualität. Innerhalb der gegenwärtigen Inklusionsdebatte werden immer wieder Bedenken geäußert, dass die Einführung und Durchführung der Inklusionspädagogik durch die Schülergruppe mit emotional-sozialem Förderbedarf gefährdet ist. Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung stellen besondere Anforderungen an die Inklusion, vor allem im Unterricht (Goetze, 2008; Stein & Müller, 2015), was mit dem breiten und heterogenen Spektrum der Erscheinungsformen begründet werden könnte (Goetze, 2001). Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf gelten im Rahmen der inklusiven Beschulung als unbeliebt und erfahren häufiger Ablehnung (Schumann, 2013). Die Forschungsdominanz im Rahmen der Effekte von Beschulung liegt klar im Bereich der Leistung und kriterialer, normativer Fähigkeiten und Bewertungen. Deutlich unterrepräsentiert bleibt vor allem bei der Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf die Forschung zur Untersuchung der Kontexte Beschulung sowie Wirkung des Unterrichts auf soziale und emotionale Aspekte der Persönlichkeit (Stein & Müller, 2016). Nicht-direkt leistungsbezogene Aspekte des Inklusionsprozesses, insbesondere von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf, werden zumeist außeracht gelassen. Zu beachten ist, dass oftmals keine Differenzierung zwischen den Förderbedarfen gemacht wird und auch Persönlichkeitsaspekte nicht klar voneinander abgegrenzt und operationalisiert werden. Dabei sollte es bei der Beschulung und Unterrichtung von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf sowohl um die Entwicklung eines posi-

tiven Selbstbildes, als auch um die Entwicklung eines altersangemessenen Leistungs- und Sozialverhaltens gehen, um die ganzheitliche Entwicklung und Persönlichkeit zu stärken (Kultusministerkonferenz, 2000). Die Entwicklung eines angemessenen Fähigkeitsselbstkonzepts gilt als ein erstrebenswertes und zu förderndes Ziel schulischer Bildungsprozesse (Schurtz, Pfost & Artelt, 2014). Der starke Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf das individuelle Lern- und Leistungsverhalten und somit auf den Schulerfolg von Schülern gilt als unumstritten (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2012). Das Fähigkeitsselbstkonzept kann als bedeutendstes nicht-kognitives Merkmal zur Erklärung von schulischen Leistungsunterschieden angesehen werden (Helmke, 1998) und stellt zudem eine verhaltensregulative Variable dar (Hellmich, 2011). Für Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf lassen sich abhängig von ihrer unmittelbaren Bezugsgruppe bei inklusiver oder separater Beschulung unterschiedlichste Angaben zum Fähigkeitsselbstkonzept finden. Teilweise wird eine niedrige Ausprägung bzw. negative Wirkung inklusiver Beschulung (Hennemann, Hillenbrand & Wilbert, 2014) oder hohe Ausprägung bzw. positive Wirkung inklusiver Beschulung (Stein & Ellinger, 2015) angegeben, teilweise konnten keine Unterschiede festgestellt werden (Katzbach, Rauer, Schuck & Wudtke, 1999). Bisher liegen international sowie national lediglich unzureichende, uneindeutige und teilweise widersprüchliche Forschungsergebnisse vor. Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf „werden nur sporadisch thematisiert“ (Müller, 2013). Ob und welche Unterschiede es bei inklusiver oder separater Beschulung gibt und ob diese und die Unterrichtsqualität einen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf haben, stellt das Forschungsvorhaben der vorliegenden Dissertation dar. Die Kenntnis um das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler und dessen Einflussvariablen Beschulung und Unterrichtsqualität hilft, mögliche Ursachen der Minderleistung der Schülerschaft zu identifizieren und eine ganzheitliche gelingende Beschulung gezielt zu unterstützen. Der theoretische sowie praktische Nutzen der Forschungsergebnisse kann dazu beitragen, die Passgenauigkeit zwischen inklusivem, qualitativ hochwertigem, selbstkonzept-förderndem Unterricht für die Schüler zu verbessern.

Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen und den Textfluss nicht zu unterbrechen, wird in der vorliegenden Arbeit auf die ausdrückliche Verwendung der femininen Form erachtet. Das generische Maskulinum wendet sich, sofern nicht anders markiert, an beide Geschlechter.

Aufbau der Arbeit

Während der erste Teil den theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Stand der Forschung beleuchtet, widmet sich der zweite Teil der vorliegenden Arbeit den daraus abgeleiteten Forschungsfragen sowie der methodischen Vorgehensweise. Die nachfolgenden Kapitel des ersten Teils sollen die Basis dafür bilden, dass die empirischen Befunde dieser Untersuchung in den theoretischen Kontext eingebettet werden können. Zu Anfang wird der Grundstein und Ausgangspunkt der Arbeit gelegt: Die Kinder und Jugendlichen mit dem **sonderpädagogischen** Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Anhand zentraler Autoren wird eine Einführung in die Thematik und den aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussionen, sowie in die unterschiedlichen Positionen gegeben. Eine Akzentuierung liegt dabei auf dem schulischen Bereich. Die Zahl der Schüler mit Störungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung nimmt laut statistischen Angaben kontinuierlich zu (Klemm, 2015). Die Beschreibung von Erscheinungsformen des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie Zielen der schulischen Förderung spielt im weiteren Verlauf der Arbeit eine wichtige Rolle. Schülern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen und ihren Bedürfnissen gilt der Fokus dieser Arbeit, dieser Themenkomplex wird aus diesem Grund besonders ausführlich und übergeordnet behandelt. Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Thematik des Selbstkonzepts, im Speziellen dem **Fähigkeitsselbstkonzept**. Die Selbstkonzepttheorie basiert auf dem Modell von Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 und damit auf einer empirisch gesicherten Basis. Neben der Genese und dem Aufbau des theoretischen Konstruktes geht es um die Einfluss- und Wirkmechanismen. Es werden dabei immer wieder Rückschlüsse auf die Schule sowie den Personenkreis der Schüler mit Förderbedarf gezogen. Im Speziellen wird der Erkenntnisstand des Fähigkeitsselbstkonzepts in Verbindung mit den Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf berücksichtigt, da hier eine deutliche Forschungslücke besteht. Im Anschluss wird auf das Thema der **inkluisiven und separaten Beschulung** und seiner Bedeutung für die Zielgruppe der emotional-sozial benachteiligten Schüler sowie deren Fähigkeitsselbstkonzept eingegangen. Nachdem der Inklusionsbegriff abgegrenzt und beschrieben wurde, wird die Umsetzung im Kontext Schule fokussiert. Es wird der gesetzliche Rahmen für die Förderziele und Förderorte für Schüler mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen in Deutschland sowie speziell für das Bundesland Hessen vorgestellt. Voraussetzungen, Gelingensbedingungen sowie Effekte inklusiver und separater Beschulung werden aufgezeigt und auf die spezielle Schülergruppe bezogen. Das nächste Kapitel der Arbeit nimmt die vielfältigen Forschungsansätze zur **Unterrichtsqualität** auf. Es werden die für das Forschungsvorhaben hilfreichen Erkenntnisse und Ansätze herausgearbeitet, die im zweiten Teil der Arbeit methodisch aufgegriffen werden. Da die Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf überwiegend lernzielgleich unterrichtet werden, stehen „allgemeine“ Unterrichtsmerkmale und deren Effekte im Zentrum der Ausführung. Nachdem Organisationsformen und Prozessmerkmale vorgestellt wurden, wird der Bogen zur Inklusion sowie der o.g. Schülergruppe gespannt. Es werden bisherige Erkenntnisse zu bestimmten Unterrichtsausführungen und -umsetzungen in Bezug zum Fähigkeitsselbstkonzept präsentiert und erläutert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Untersuchung des Dissertationsprojektes detailliert beschrieben. Kapitel zwei enthält die aus der Theorie abgeleiteten **Forschungshypothesen** für die empirische Studie der Dissertationsschrift. Nachdem Fragestellungen und Hypothesen konkretisiert wurden, wird auf die **Methode** sowie auf die Rahmenbedingungen, unter denen die **Studie** stattgefunden hat sowie das Design der Untersuchung eingegangen. Die Untersu-

chungsgruppe sowie -situation werden thematisiert. Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der teilnehmenden Schüler wurde mit den modifizierten Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (kurz: SESSKO) von Schöne et al., 2012 erhoben. Zur Beantwortung der SESSKO sollten die Schüler ihre eigenen schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen unter vier verschiedenen Vergleichsaspekten einschätzen: unter einer sozialen, individuellen, kriterialen und absoluten Vergleichsperspektive. Das modifizierte Erhebungsverfahren wird mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA) auf die psychometrischen Eigenschaften hin überprüft. Der auf Selbstauskünften basierende Fragebogen für die Lehrer setzt sich aus vier Items der Unterrichtsqualität nach Helmke, 2015 zusammen. Neben „Klassenführung“, werden die Unterrichtsdimensionen „Lernförderliches Klima“, „Strukturiertheit“ sowie „Aktivierung“ erhoben, die didaktische und pädagogische Qualitätsmerkmale von Unterricht re-präsentieren. Nachdem die **statistischen Verfahren** vorgestellt und begründet wurden, folgt eine Darstellung der **Ergebnisse** sowie eine Interpretation und **Diskussion** der erhobenen Daten. Basierend darauf werden die aufgestellten Hypothesen geprüft und in den Kontext der theoretischen Vorarbeit gesetzt. Das letzte Kapitel der Arbeit stellt eine abschließende **zusammenfassende Betrachtung** zentraler Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dar. Es findet eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Methoden statt, aus dessen Ausführungen sich im **Ausblick** verschiedene mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben ergeben. Zudem werden praktische Handlungsempfehlungen für Schulen, Lehrer und den Unterricht abgeleitet.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Personenkreis der emotional-sozial auffälligen Schüler, denn der Arbeit mit diesen Schülern gilt das zentrale Augenmerk der vorliegenden Dissertation. Nachdem eine definitorische Auseinandersetzung und Festlegung für die vorliegende Arbeit getroffen wird (Abschnitt 1.1.1), werden unterschiedliche Ursachen und Entstehungsgründe für Verhaltensstörungen in den Blick genommen (Abschnitt 1.1.2). Die Schüler werden im Kontext der Anlage-Umwelt-Diskussion betrachtet und umschrieben sowie die dazu wichtigen Begriffe aufgeführt. Die Begrifflichkeiten sind vielfältig und von unterschiedlicher Akzentuierung, Perspektiven und Entwicklung geprägt. Es wird dabei großen Wert auf den gesamten Erscheinungs- und Bedingungskomplex gelegt, der sich dementsprechend auf die Breite der Erscheinungsformen niederschlägt (Abschnitt 1.1.3). Die unterschiedlichen, breit gefächerten Entstehungs- und Erscheinungsformen sind multifaktoriell bedingt, lassen sich multidimensional darstellen und werden mit Hilfsmaßnahmen und -angeboten beantwortet. Verschiedene Bedingungen in der Anlage und den äußeren Umständen prägen die Art und Weise des Verhaltens, werden unterschiedlich eingeteilt, unter- und zugeordnet, kategorisiert, klassifiziert und prägen somit auch die Verbreitung und Dauerhaftigkeit. Das Kapitel schließt mit der Darstellung aktueller Prävalenz und Persistenzangaben der Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf und macht auf die nötigen Ressourcen und anzustrebenden Maßnahmen aufmerksam (Abschnitt 1.1.4). Mit dem nun folgenden Kapitel wird der Grundstein der gesamten Arbeit gelegt, dennoch wird der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Beeinträchtigung ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt. Ziel hinsichtlich der Auseinandersetzung ist, mithilfe von unterschiedlichen Perspektiven einen Überblick über den Themenkomplex zu geben, da es *die* Theorie nicht gibt und eine, die unterschiedlichen Konzepte einbindende, ‚Metatheorie‘ nicht in Sicht ist (Stein, 2015).

1.1.1 Begriffsbestimmung

„Die Unterscheidung dessen, was normal und anormal ist, was unauffällig und auffällig ist, bleibt ein Ergebnis von Zuschreibungsprozessen der jeweiligen Gemeinschaft und gibt einer individuellen Auslegung einigen Spielraum“ (Zöllner, 2011, S. 35).

Die unterschiedlichen Wahrnehmungen in verschiedenen Gemeinschaften und Kulturen der Welt weisen auf die Ungenauigkeit, Subjektivität und die daraus resultierende Schwierigkeit einer präzisen Definition hin. Welche Bezeichnung tragfähig ist, kann nur in einem bestimmten sozialen, kulturellen und historischen Kontext festgestellt werden. Eine reflektierte Sichtweise auf das Konstrukt der Verhaltensstörung ist essentiell und handlungsleitend, insbesondere für den inklusiven Unterricht. Eine nicht adäquate Reaktion oder ein fremd erscheinendes, wenig sinn- und zweckvolles Verhalten von Schülern läuft Gefahr von den Lehrern als eine von der Normalität abweichende Auffälligkeit oder Störung interpretiert zu werden (Langner, 2009). Nicht beachtet wird dabei, dass von der Normalität abweichendes

Verhalten relativ und immer im Kontext von Bezugssystemen und Rahmenbedingungen zu sehen sind. Bezogen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass jede Lehrkraft und jeder (Mit-)Schüler je nach kulturellem Hintergrund, Alter, Prägung und Situation ein Verhalten als abweichend oder angepasst wahrnimmt und bewertet. Die Toleranzgrenzen unterliegen starken subjektiven Schwankungen und machen eine Diagnostik nicht unproblematisch. In Bezug auf den Inklusionsprozess geht es weniger um das von Myschker & Stein, 2014 angesprochene Überwinden von maladaptivem Verhalten, sondern eher um die bestmögliche Teilhabe und Teilnahme mit individuellen Voraussetzungen im allgemeinen Schulsetting. Inklusion würde in diesem Zusammenhang daher einen differenzierten Blick mit sich bringen, in dem eine Person und ihr Verhalten erst einmal fragmentiert und nicht als unauflösbare, falsch verstandene Ganzheit angesehen wird (Stein & Müller, 2015). Bereits 2001 appelliert Jantzen, dass Normalität im Sinne der Integration bzw. Inklusion nicht als normativer Begriff verwendet werden kann sondern rational gesetzt werden muss (Jantzen, 2001). Nach Artikel 24 Abs.2 der UN-Behindertenrechtskonvention wird der gemeinsame Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Regelschule als „Normalfall“ angesehen. Das gemeinsame Leben aller Menschen mit und ohne Behinderungen wird im Sinne der Inklusion als Normalität angesehen (UN Web Services Section, 2006). Durch diesen gesamtgesellschaftlichen Prozess, entstehen neue Chancen und Handlungsmöglichkeiten für Lehrer, Unterricht und Schüler, auf die in Kapitel 1.3 und 1.4 näher eingegangen wird. Auf der anderen Seite birgt dieser Weg zu Verschiedenheit als Normalität aber auch Risiken und Gefahren, indem Förderorte lediglich zusammengefasst werden, Differenzen zwischen Kindern mit Verhaltensstörungen und den „normalen“ Regelschülern aber weiterhin gelebt bzw. in spezifischer Weise überhaupt konstituiert werden (Budde & Hummrich, 2014). Die Inklusionsdebatte und damit verbundene *„[...] Bemühungen, die Heterogenität der Kinder, aller Menschen als „normal“ zu begreifen [...], sind zum Scheitern verurteilt, solange nicht in der Gesellschaft das Prinzip des unveräußerlichen Wertschätzung eines jeden Menschen vertreten und gelebt wird [...]“* (Vernooij & Wittrock, 2014, S. 0.A.).

Annäherung an den Arbeitsbegriff

Es wurde aufgezeigt, dass jede Sichtweise von epochalen Normen geprägt ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Begriffe aktuell wissenschaftliche Beachtung finden und wie diese definiert werden. Des Weiteren erfolgt die Auswahl und Begründung der in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeit.

Kein anderer sonderpädagogischer Förderbedarf hat so vielfältige Begriffe für die Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen, die betroffen sind (Popp K., 2014). Schwierige Kinder und Jugendliche mit problematischem Verhalten wurden in den letzten Jahrzehnten mit den unterschiedlichsten Bezeichnungen, beispielsweise *„entwicklungsgehemmt, entwicklungsge-stört, erziehungsschwierig, gemeinschaftsschwierig, führungsresistent, integrationsbehindert oder gemeinschaftsschwierig“* (Myschker, 2009, S. 44) umschrieben. Eine Einigkeit über einen zentralen, allgemeingültigen Begriff gibt es nicht. Diese Vielzahl an Begriffen und Charakteristika führte zu unterschiedlichen Vorstellungen und Ansätzen. Im Kontext dieser Arbeit ist der Begriff **„integrationsbehindert“** erwähnenswert. Er entstammt bereits im Jahr 1969 einem Vorschlag von Lauckert, konnte sich aber nicht durchsetzen (Lauckert, 1969).

„In dieser Bezeichnung klingt an, dass schwierige Kinder darin behindert sind, [...] sich in Gruppen einzugliedern und Gruppennormen anzupassen [...]“ (Myschker, 2009, S. 45).

Zwar stellt der Begriff Nicht- oder bedingte Teilhabe als Behinderung durch die Umwelt dar, eine Distinktion ist jedoch klar zu erkennen. Schwierigen Kindern gelingt es nicht, sich einzugliedern und anzupassen, was auf eine untergeordnete, defizitäre (Sonder-)Rolle hindeutet. Teilhabe- und Teilnahme und andere Integrations- bzw. Inklusionsumrahmende Begriffe werden in Kapitel 1.3 detaillierter aufgeführt.

In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur werden die Schüler häufig als Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen bezeichnet. Trotz ihrer geläufigen Verwendung werden beide Begriffe kritisch hinterfragt.

Der überholte Terminus **Verhaltensauffälligkeit** wird aufgrund der Wertneutralität teilweise bevorzugt und richtet den stark normativen Blick auf das als abweichend bestimmte Verhalten. Die Subjektivität der Beobachtung soll in den Vordergrund gerückt werden. Angreifbar macht sich der Begriff jedoch auf Grund der eher extrovertierten Sichtweise einer von außen wahrnehmbare Auffälligkeit. Es besteht die Gefahr, nach innen gekehrte Beeinträchtigungen zu übersehen oder falsch einzuordnen. Auch die Autoren Myschker, Stein sowie Hillenbrand kritisieren den Begriff als zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf (Myschker & Stein, 2014) und aus diesem Grund ungeeignet für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch (Hillenbrand, 2015).

Weiter gefasst und dem nicht genau zu definierenden Charakter des Begriffs eher gerecht werdend, kann der Terminus **Verhaltensstörung** als Behinderung angesehen werden, die es den Betroffenen schwer möglich macht, „*personale und soziale Ansprüche harmonisch in ihre Gesamtpersönlichkeit zu integrieren*“ (Myschker & Stein, 2014). Wichtig ist hierbei die Langfristigkeit des beeinträchtigenden Zustandes, der in der Bezeichnung einer Verhaltensauffälligkeit nicht gegeben ist. Die auftretende Störung kann das Kind oder den Jugendlichen davon abhalten, Mündigkeit, Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung zu erreichen (Myschker & Stein, 2014). Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei dem Terminus Verhaltensstörung um einen „*phänomenologischen Oberbegriff*“ (Myschker & Stein, 2014), der zahlreiche Subtermini impliziert. Die Subtermini werden in den Bereichen Pädagogik, Medizin und Psychologie sowie Jura verordnet und in der folgenden Abbildung verdeutlicht. Durch den interdisziplinären Zugang ist der Begriff zur Vernetzung von Teildisziplinen, wie es das Dissertationsvorhaben vorsieht, besonders geeignet.

Tab. 1: Verhaltensstörung als phänomenologischer Oberbegriff, in Anlehnung an Myschker & Stein, 2014

	Subtermini	
	pädagogisch	medizinisch-psychologisch
Erziehungsschwierigkeit	Neurose, Psychose	Verwahrlosung (JWG, bis 31.12.90)
Schwererziehbarkeit	Aufmerksamkeits-Defizit-	
Sog. Unerziehbarkeit	Hyper-/Hypo-Aktivitäts-Störung (ADHS)	Seelische Behinderung (AFG, BBuG, BSHG, SGB)
Kinder mit Förderbedarf emotionale u. soziale Entwicklung	Hirnstörungen psychische Störung	Schädliche Neigung/Kriminalität (JGG)

Im Rahmen der Inklusion ist der Begriff jedoch nicht unstrittig: Anke Langner hebt hervor, dass wenn man dem Gedanken des subjektiven Sinns folgt

„es fragwürdig [erscheint], vor allem im Kontext von Inklusion und Integration von Verhaltensstörungen zu sprechen. [...] Aus der inklusiven Perspektive müssen sich Verhaltensstörungen in einem anerkennenden Dialog miteinander dekonstruieren. Dies impliziert, dass sich das pädagogische Vorgehen grundlegend ändern muss“ (Langner, 2009, S. 6).

Unterschiedliche Diskussionsansätze und -tränge sind bisher und auch in den nachfolgenden Ausführungen zum Thema zu erkennen. Neben der politischen, medizinischen und psychologischen wird die pädagogische Sichtweise besonders in den Blick genommen.

In dem Titel der vorliegenden Arbeit wird von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung gesprochen. Verhaltensstörung wird mit dem pädagogischen Subterminus **Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung** gleichgesetzt. In einer Ergänzung zur Kultusministerkonferenz 1994 wird im Jahr 2000 spezifiziert:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz, 2000, S. 10).

Die Begriffsfassung der Kultusministerkonferenz lässt die Schwierigkeit einer genauen Definition und davon abzuleitende Förderziele des Personenkreises erkennen. Auch hier gelingt statt einer präzisen Definition lediglich eine Umschreibung des Zusammenhangs von emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Die Problemlage der Schüler wird auf multiplen Ebenen verstanden und dargestellt sowie verdeutlicht, dass die Beeinträchtigung lediglich ein kleiner Teil der Gesamtpersönlichkeit darstellt und einem Entwicklungsprozess unterliegt. Zwar wird auf den engen Zusammenhang von Emotion, Kognition, subjektivem Erleben und Verhalten hingewiesen, aber die beschriebene Problematik der begrifflichen Unschärfe und Komplexität wird nicht aufgehoben. Auffällig bei der Beschreibung ist der direkte Bezug zur Schule. Die Definition schließt allerdings nicht alle Kinder mit Schwierigkeiten mit ein sondern nur jene, welchen innerhalb der Regelschule sonderpädagogische Förderung bewilligt wird oder jene, welche in eine Förderschule mit Erziehungshilfen überwiesen werden (Preuss-Lausitz, 2005). Bezugnehmend zur Inklusionsdebatte wird hier keine Schulform prinzipiell ausgeschlossen und auf die Unterstützung im Sinne einer speziellen Förderung an der allgemeinen Schule verwiesen. Für eine Teilhabe an der Gesellschaft, hier allgemeine Schule, sind spezifische Hilfen erforderlich. Weiter heißt es:

„Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ist von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. Zudem können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen problemverstärkend wirken“ (Kultusministerkonferenz, 2000, S. 4).

Im Gegensatz zu vielen anderen Definitionen wird die „Problemlage“ für die schulische Ausgangslage klar umschrieben und die Entwicklungsbereiche, nicht die Defizite, stehen im Vordergrund. Unabhängig von dem Beschulungsort werden Bereitstellung und Stärkung im Sinne einer ressourcen- und individuumszentrierten Sichtweise beschrieben die sich auch in den nachfolgenden Ausführungen wiederfindet. Das Hessische Kultusministerium nutzt den