

DANIEL MAYS | BARBARA LADINIG | JESSICA CARLITSCHECK
 SEBASTIAN FRANKE | RÜDIGER KISSGEN

Inklusion und Lehrerrolle

Das Schulsystem im Wandel

Die Lehrkräfte in NRW bereiten sich, wie in anderen Bundesländern, auf den vermehrten Umgang mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblematiken vor. Die reflektierte und aktive Verknüpfung von kinder- und jugendpsychiatrischem Wissen mit subjektiven Handlungsstrukturen in der Aus- und Weiterbildung kann bei dieser Vorbereitung ein Schlüssel sein.

8:04:34 Uhr am Montagmorgen in der Klasse 7b einer Schule irgendwo in Nordrhein-Westfalen. Frank (13) betritt ohne anzuklopfen und mit einem Grinsen im Gesicht das Klassenzimmer. Der Unterricht hat gerade begonnen und die Stimmung in der Klasse ist an diesem Montagmorgen gut. Noch herrscht eine angenehm ruhige Atmosphäre und Sie haben soeben damit begonnen, in das Thema der Stunde einzuführen: Proportionale und antiproportionale Zuordnungen. Frank begibt sich auf seinen Platz am anderen Ende der Klasse und kramt mit einigem Lärm seine zerfledderten Unterrichtsmaterialien aus dem Rucksack. Die Klasse wird unruhig. Mittlerweile verfolgen etwa sechs Mitschüler mit großem Interesse die „Frank-Show“. Die konzentrierte Stille ist dahin und zwei Mitschüler tuscheln, um anschließend einen gut hörbaren Kommentar in Richtung

Frank abzugeben: „Haste wieder die halbe Nacht PS3 gezockt?“ Kichern. Frank antwortet gereizt „Halt die Fresse!“ Es ist jetzt 8:04:56 Uhr. Wie reagieren Sie?

Diese und ähnliche Situationen werden im Rahmen eines Seminars zum Thema „Umgang mit Lern- und Verhaltensstörungen“ an der Universität Siegen angehenden Lehrern bereits in der ersten Ausbildungsphase vorgelegt. In Anlehnung an die Empfehlungen von Diethelm Wahl (2006) sollen die Studierenden frühzeitig für die reflexive Wahrnehmung der eigenen „subjektiven Theorien geringerer Reichweite“ (ebd. 20) sensibilisiert werden. Die Studierenden werden dabei aufgefordert, die eigenen Gedanken und Gefühle bei der Situationsorientierung und der anschließenden Handlungsplanung unmittelbar stichpunktartig festzuhalten. In systematisierten Schritten erfolgt dann eine Reflexion und Bearbeitung der handlungssteuernden Strukturen unter Einbezug kinder- und jugendpsychiatrischer Theorien und des Praxiswissens anderer Seminarteilnehmer.

Notwendige Strukturreformen

Die nicht unerheblichen Strukturreformen machen eine frühzeitige reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsoptionen im Umgang mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblematiken notwendig – ab der ersten Ausbildungsphase der Lehramtsstudiengänge. Bedingt durch den demografischen Wandel und die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention werden die Klassen aller Schulformen in Zukunft von einer verstärkten Heterogenität geprägt sein.

Die Kultusministerkonferenz beschreibt 2004 in ihren Standards für die Lehrerausbildung detailliert vier Kernkompetenzen, die in der Ausbildung von Lehrkräften zu vermitteln sind: Unterrichten, Beurteilen, Innovieren und Erziehen (Beschluss vom 16.12.2004). Diese Standards wurden in den Folgejahren um Beschlüsse der KMK zur inklusiven

Abb. 1: Hängt hier in absehbarer Zukunft ein Hinweisschild weniger?



Bildung und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ergänzt. In NRW wird durch den Referentenentwurf zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz (MSW-NRW 2012) die integrative Beschulung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblematiken an allgemeinen Schulen deutlich unterstützt. Der primäre Förderort für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung wird die allgemeine Schule sein. Für den Förderschwerpunkt Lernen kann ab einem dreijährigen Besuch der Schuleingangsphase und bis zum Ende der 6. Klasse ein Antrag auf sonderpädagogische Förderung durch die allgemeine Schule erfolgen. Die Antragstellung durch die Eltern soll hier die Regel werden. Die Schulaufsichtsbehörden sind angehalten, den Eltern mindestens eine Schule vorzuschlagen, an der ein Angebot für das Gemeinsame Lernen eingerichtet ist (vgl. MSW-NRW 2012). In NRW sollen mittel- bis langfristig an jeder allgemeinen Schule Angebote des Gemeinsamen Lernens für die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung eingerichtet werden: „Nicht die Schülerin oder der Schüler muss sich an das Bildungsangebot der Schule anpassen, sondern umgekehrt diese an die Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers“ (ebd. 13).

Die gesellschaftliche Brisanz von sozial-emotionalen und Beeinträchtigungen des Lernens zeigt sich immer deutlicher: Schulabgänger ohne ausreichende Qualifikation für die Aufnahme einer Berufsausbildung stellen eine Hoch-Risiko-Gruppe für prekäre berufliche Laufbahnen und Delinquenzkarrieren dar. Angesichts des demografischen Wandels besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens dahingehend, die schulische Förderung und Begleitung dieser Heranwachsenden zu verbessern (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2010). Die Problemlage unzureichender Qualifikation für den Übergang in den Beruf betrifft einerseits diejenigen, die eine Hauptschule ohne Abschluss absolviert haben, und andererseits in besonders hohem Maße diejenigen, die eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2008) absolviert haben.

Prävalenzraten bei Lern- und Entwicklungsstörungen

Bereits für das Kindergarten- und Vorschulalter belegen nationale wie internationale Studien, dass je nach Untersuchungsmethode zwischen 7 und 20 Prozent aller Kinder Verhaltensstörungen aufweisen (Bird 1996; Egger/Angold 2006). Für Deutschland weist die aktuelle KIGGS-Studie bei 14,7 Prozent aller Kinder und Jugendlichen eine Verhaltensstörung nach (Hölling et al. 2007). Im Altersbereich der drei- bis sechsjährigen Kinder liegt die durchschnittliche Prävalenzrate für Verhaltensstörungen in deutschen Studien sogar bei 17,4 Prozent (Kuschel 2001; Lösel et al. 2005; Sinzig/Schmidt 2007). Die Stabilität solcher Problemlagen verdeut-

lichen die Befunde aus internationalen und nationalen Längsschnittstudien, wonach 50 Prozent aller problembelasteten Vorschulkinder im Grundschulalter weiterhin auffällig sind (Campbell 2002) und 35 Prozent der Dreijährigen mit einer klinischen Diagnose im Bereich externalisierender Störungen auch noch mit acht Jahren Verhaltensprobleme zeigen (Laucht et al. 2000).

Unter Berücksichtigung der Dynamik kindlicher Entwicklungsprozesse muss festgehalten werden, dass die hohen Stabilitätsraten für kindliche Verhaltensprobleme in großem Maße besorgniserregend sind. Auch wenn nicht alle kindlichen Verhaltensprobleme zu nachhaltigen Beeinträchtigungen führen, so können doch die frühzeitige Erkennung und Förderung von entwicklungsgefährdeten Kindern eine entscheidende Rolle für einen weiteren positiven Entwicklungsverlauf spielen (Sinzig/Schmidt 2007). Früh attestierbare soziale und emotionale Kompetenzen übernehmen nach Ergebnissen der Resilienzforschung eine protektive Funktion und leisten einen wichtigen Beitrag zur späteren psychischen Gesundheit. Zudem lässt sich nachweisen, dass zwischen den kognitiv-schulischen Kompetenzen, die sich in der Fähigkeit zeigen, strukturiert zu lernen und erfolgreich in der Schule zu sein, und den emotional-sozialen Kompetenzen ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang besteht (Joseph/Strain 2003).

Eine deutliche Verlagerung der Förderschulbeschulungsquote in NRW zugunsten einer integrativen Beschulungsform ist bis zum Jahre 2012 nicht festzustellen. Im Gegenteil: Die Anzahl der Schüler mit Verhaltensstörungen, die an Förderschulen unterrichtet werden, steigt. Waren dies im Schuljahr 2001/2002 noch 11.611, so wurden im Schuljahr 2011/12 bereits 17.738 Schüler separiert beschult (vgl. MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012). Im selben Zeitraum wurden fast 600 Vollzeitlehrerstellen für diese Förderschulform zusätzlich geschaffen (vgl. MSW-NRW 2012; vgl. auch Nationaler Bildungsbericht 2010).

	2001/02	2011/12	+/- in %
Schüler insgesamt in NRW	2.871.584	2.717.246	- 5,38 %
Förderschüler insgesamt	116.237	127.678	+ 9,84 %
Förderschüler an Förderschulen und Schulen für Kranke insgesamt	104.082	101.458	- 2,52 %
Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die an Förderschulen beschult werden	11.611	17.738	+ 52,77 %
Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die an Förderschulen beschult werden	50.780	35.386	- 30,32 %

Tab. 1: Entwicklung der Schülerzahlen in NRW im Zeitraum 2001/02 bis 2011/12 (Tabelle nach MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012).

Tab. 2: Anteile der Schulen mit Angeboten des Gemeinsamen Lernens im Zeitraum 2001/02 bis 2011/12 (Tabelle nach MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012).

	2001/02	2011/12
Anteil Grundschulen mit GU an Grundschulen gesamt (01/02: 3.470; 11/12: 3.086)	36,40 %	70,64 %
Anteil HS/RS/GE/GM mit GU an HS/RS/GE/GM gesamt (01/02: 1.504; 11/12: 1.416)	13,23 %	44,49 %
Anteil GY mit GU an GY gesamt (01/02: 628; 11/12: 627)	2,87 %	16,27 %

Auf der anderen Seite steigt in NRW die Anzahl der Schulen, die Formen des Gemeinsamen Lernens anbieten. Etwa 70 Prozent aller Grundschulen bieten mittlerweile mindestens einem Schüler mit Förderbedarf einen Platz im Gemeinsamen Unterricht an. 44 Prozent der klassischen Sekundarstufe-I-Schulen und 16 Prozent der Gymnasien integrieren in NRW Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Von den insgesamt 26.578 Schülern in NRW, die im Schuljahr 2011/12 im gemeinsamen Unterricht beschult wurden, haben circa 5.200 einen Förderbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung und circa 9.600 Förderbedarf im Bereich Lernen.

	2001/02	2011/12
Gemeinsamer Unterricht / Förderschüler insgesamt	10.422	26.578
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Grundschule)	902	2.964
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (HS/RS/GE/GM)	598	2.254
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Gymnasium)	0	79

Tab. 3: Anzahl der integriert beschulten Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Zeitraum 2001/02 bis 2011/12 (Tabelle nach MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012).

	2001/02	2011/12
Gemeinsamer Unterricht / Förderschüler insgesamt	10.422	26.578
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Grundschule)	3.300	4.913
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (HS/RS/GE/GM)	803	4.718
Gemeinsamer Unterricht / Anzahl der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Gymnasium)	13	80

Tab. 4: Anzahl der integriert beschulten Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Zeitraum 2001/02 bis 2011/12 (Tabelle nach MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012).

Methoden einer modifizierten (Förderschul-)Lehrerbildung

Jordan und seine Mitarbeiter (2010) weisen in einem Überblicksartikel in „Teaching and Teacher Education“ darauf hin, dass die subjektiven Überzeugungen einer Lehrkraft einen maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und das Rollenverhalten haben. Lehrende mit der inneren Haltung, dass Lernfähigkeit und Verhaltensweisen veränderbar sind und dass es notwendig ist, allen Schülern – ob mit Lern- und Verhaltensproblematiken oder ohne – einen Zugang zum Lernen zu verschaffen, neigen zu einem schülerzentrierten Lehrstil. Sie interpretieren ihre Rolle eher als die eines „guide“, also eines Begleiters und Beraters, und verfügen im Idealfall zugleich über eine hohe Klassenführungskompetenz. Diese Lehrkräfte setzen verstärkt kooperative Lehr- und Lernmethoden ein und schaffen dadurch zugleich Freiräume für individuelle, stärker strukturierte Förder- und Fördermaßnahmen während des Unterrichts. So erarbeitet dann zum Beispiel die Kleingruppe A gemeinsam mit der Lehrkraft sukzessive Wiederholungsübungen, während die Gruppen B und C auf weiterführenden Niveaus selbstständig gefordert werden.

Folgt man diesen Überlegungen, dann ist eine verstärkte Vermittlung von Entstehungsbedingungen von Lern- und Verhaltensstörungen und deren Diagnostik in Kombination mit kooperativen Unterrichtsmethoden und „Classroom-Management-Skills“ ein erster Ansatz zur veränderten Interpretation der Rolle „Lehrer“ im alltäglichen Unterricht.

In Anlehnung an Renkl (1996) betont dabei auch Wahl (2006), Psychologieprofessor an der pädagogischen Hochschule Weingarten, dass sich vorhandenes theoretisches Wissen über Konfliktbewältigung in einer konkreten pädagogischen Alltagssituation, in der Handlungsdruck besteht, nicht nutzbar machen lässt. Dafür schlägt er den Begriff „träges Wissen“ vor. Aus den Ergebnissen seiner diesbezüglichen Studien schlussfolgert Wahl, dass Lehrpersonen sehr stabile subjektive Theorien besitzen: „Diese Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung, weil sie biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzukommendes wissenschaftliches Wissen bzw. Expertenwissen vermag diese handlungssteuernden Strukturen nur in Ausnahmefällen zu erschüttern“ (12).

Abgesehen davon, dass an einem Schulvormittag Hunderte sozialer Interaktionen in kürzester Zeit zwischen Lehrern und Schülern ablaufen, fordern aber besonders diejenigen mit Lern- und Verhaltensproblematiken oftmals ein „Handeln unter Druck“ ein. In Bruchteilen von Sekunden muss auf eine Unterrichtsstörung, eine Provokation reagiert werden – und die Feststellung, dass der Schüler XY der frontalen Einführungsphase nicht folgen kann,

erfordert ebenfalls eine zeitnahe Reaktion. Was aber trägt dazu bei, die handlungsleitenden Überzeugungen bearbeitbar zu machen, und wie können Lehrkräfte auf neu gelernte Verhaltensweisen auch in Stresssituationen oder in schnell ablaufenden Interaktionen zurückgreifen?

Die Antwort lautet: durch Entschleunigung. Der Praxisbeitrag „Handeln unter Druck“ (in dieser Ausgabe S. 34) stellt ausführlich Methoden der Prävention vor, die die Unterrichtssituation entschleunigen – mit dem Ziel, Rollenverhalten und subjektive Haltungen transparent zu machen. Dazu zählen die Kopfstand-Methode, die Szene-Stopp-Reaktion und das Vier-Augen-Gespräch.

Die eigene Haltung

Eine weitere wichtige primärpräventive Maßnahme ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu Schülern mit Lern- und Verhaltensproblematiken. Diese mündet letztendlich in einer Frage, die jeder Einzelne für sich beantworten muss:

„Bin ich bereit, diesen Schüler/diese Schülerin, obwohl er/sie mich und meinen Unterricht anzweifelt, obwohl er/sie mir Kraft raubt, mich aufhält,

manchmal unendlich nervt und mich zu veränderten Verhaltensweisen zwingt, mitzunehmen und auszuhalten?“ (Vgl. Jordan et al. 2010).

Eine „Kultur des Behaltens“, die auch Schüler mit Lern- und Verhaltensstörungen langfristig mit einschließt, wird sich vermutlich nur dann in einem Kollegium, einer Schulgemeinde oder einer Region entwickeln können, wenn eine Mehrheit der Eltern-, Schüler- und Lehrerschaft diese Frage mit „Ja“ beantwortet. Die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsroutrinen kann dazu vielleicht einen ersten Beitrag leisten. ■

AUTOREN

Daniel Mays (Sonderschullehrer im Hochschuldienst), Barbara Ladinig (Mag. phil.), Jessica Carlitscheck (Dipl.-Heilpädagogin), Sebastian Franke (Dipl.-Psychologe), Rüdiger Kißgen (Univ.-Prof. Dr.): Die Autorengruppe lehrt und forscht als multiprofessionelles Team am Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik (Inklusion) an der Fakultät II der Universität Siegen. Kontakt: Daniel.Mays@uni-siegen.de

LITERATUR

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HRSG.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HRSG.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, 2010, URL: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, Stand 21.11.2012
- BIRD, H. R.: Epidemiology of childhood disorders in cross-cultural context, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 1996, 35–49
- CAMPBELL, S.B.: Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues, 2nd ed. New York 2002
- EGGER, H. L.; ANGOLD, A.: Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 2006, 313–337
- HÖLLING, H.; ERHART, M.; RAVENS-SIEBERER, U.; SCHLACK, R.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGG), in: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50, 2007, 784–793
- JORDAN, A.; GLENN, C.; MCGHIE-RICHMOND, D.: The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers, in: Teaching and Teacher Education, 26, 2010, 259–266
- JOSEPH, G.; STRAIN, P.: Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential, in: Topics in Early Childhood Special Education, 23, 2003, 65–76
- KUSCHEL, A.: Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern. Dissertation TU Braunschweig 2001
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (HRSG.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Stand: 4.12.2012
- LAUCHT, M.; ESSER, G.; SCHMIDT, M. H.: Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, 2000, 59–69
- LÖSEL, F.; BEELMANN, A.; JAURSCH, S.; KOGLIN, U.; STEMLER, M.: Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Konzept und ausgewählte Ergebnisse der Erlangen-Nürnberg-Studie, in: Cierpka, M. (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention, Göttingen 2005, 201–229
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Referentenentwurf zum 9. Schulrechtsänderungs-Gesetz vom 10.09.2012, URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Entwurf_zum_9_Schulrechtsaenderungsgesetz.pdf, Stand: 10.11.2012
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Amtliche Schuldaten zum Schuljahr 2001/02, 2002, URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2001_02/jSSK01.pdf, Stand: 10.11.2012
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2011/12. Statistische Übersicht Nr. 375 – 3. korrigierte Auflage, September 2012, URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2011_12/StatUebers375-Quantita2011.pdf, Stand: 10.11.2012
- RENKL, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau, 47 (2), 1996, 78–92
- SINZIG, J.; SCHMIDT, M. H.: Verhaltensstörungen im Kindergartenalter, in: Monatszeitschrift für Kinderheilkunde, 10, 2007, 915–920
- WAHL, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Lehr- und Lernmethoden für Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik und Unterricht (2. Aufl.), Bad Heilbrunn 2006