

1 Einleitung

1.1 Grundlegende Überlegungen zu Methoden in der schulischen Erziehungshilfe

Mit dem vorliegenden Text möchte ich der an der schulischen Erziehungshilfe interessierten Leserschaft eine Lektüre anbieten, die in dieser Form bisher auf dem – auch internationalen – Literaturmarkt kaum vorhanden ist. Ich möchte die Frage beantworten: Welche pädagogisch-therapeutischen Interventionen, die im schulischen Bereich einsetzbar sind, haben sich für die schulische Praxis bewährt und wie lassen sich die bewährten Interventionen in der Praxis auch umsetzen?

1.2 Methoden in der schulischen Erziehungshilfe im Spannungsfeld

Allerdings befinden wir uns bei der Thematisierung pädagogisch-therapeutischer Verfahren in einem äußerst schwierigen Spannungsfeld, das durch viele Kontroversen gekennzeichnet ist. In Abhebung von Beratung und Psychotherapie begegnen wir z. B. im schulischen Bereich einem bisher ungelösten Dilemma, das schulische Bildung und Erziehung ganz allgemein und die schulische Erziehungshilfe im Besonderen betrifft: Einerseits soll dem zentralen Bildungsauftrag entsprochen werden, andererseits der deutlich zutage tretenden Erziehungsnot der Schülerschaft mithilfe von pädagogisch-therapeutischen Interventionen begegnet werden. Deutlich wird das angesprochene Dilemma bei so zentralen Fragen wie der Auswahl einzusetzender Methoden, der entsprechenden Kompetenz von Pädagogen oder der ökonomischen Ressourcenzuteilung. Gerechtfertigterweise wird fachlich zudem der Anspruch erhoben, nur gut evaluierte Interventionen einzubeziehen. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sieht sich also genötigt, einen Spagat zwischen den an sie herangetragenen Anforderungen zu vollziehen, der konzeptionell eigentlich zum Scheitern verurteilt ist.

Die entsprechenden Dilemmata lassen sich weiterhin wie folgt kennzeichnen: Eine schulische Institution bietet nicht die vergleichsweise luxuriösen Bedingungen einer klinisch-psychologischen Ambulanz, in der auf dem Hintergrund aktueller diagnostischer Daten therapeutische Interventionen zugeordnet werden können. Die schulische Erziehungshilfe bekommt es dagegen mit einer Schülerklientel zu tun, die weder nach Bildungsstand, noch nach klinischer Symptomatik beson-

ders ausgelesen ist. Die Lehrkraft sieht sich so unterschiedlichen Störungsbildern ausgesetzt wie Delinquenz, Phobien, Magersucht, Bindungsproblemen. Fragen der Indikation und Gegenindikation von therapeutischen Maßnahmen stellen sich deshalb mit besonderer Brisanz.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage nach der Zuständigkeit. Zu Beginn der noch jungen Geschichte der schulischen Verhaltensgestörtenpädagogik ist man der Logik der Arbeitsteilung gefolgt und propagierte eine personelle Trennung der pädagogischen und therapeutischen Aufgabenfelder. Man übersah dabei, dass beim „Facharzt-Überweisungsprinzip“ das Kernproblem von Kindern mit Verhaltensstörungen, die Bindungsproblematik, nicht lösbar ist. Zunehmend setzte sich die Anschauung durch, dass therapeutische Ansätze in unterschiedlichen Formen Eingang in sonderpädagogische Bemühungen finden sollten. Damit wurden diese dem Aufgabenbereich der Lehrkräfte zugeordnet. Immanent geht damit die Anforderung ein, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, um diese Verfahren auch konzeptgerecht durchführen zu können. Das macht wiederum i. d. R. Zusatzqualifikationen erforderlich, die nur unter erheblichem eigenem zeitlichem und finanziellem Aufwand vom Einzelnen zu erlangen sind. Ganze Ausbildungsindustrien sind inzwischen tätig geworden, um die offenbar gewordene Marktlücke zu schließen und Interessentinnen und Interessenten zu teilweise fragwürdigen Abschlusszertifikaten zu verhelfen.

Wir finden aber auf anderer Ebene ein weiteres Problem, das in der wissenschaftlich nicht immer abgesicherten Qualität der Verfahren begründet liegt. Angesichts der zum Himmel schreienden psychischen Not vieler Kinder und Jugendlicher, die von Seiten der Bildungspolitik nur allzu oft „schön“ geredet wird, würde man sich als Pädagoge natürlich wünschen, dass sich auf fachlich sicherem Terrain klare, wissenschaftlich abgesicherte Veränderungshorizonte ausmachen lassen. Leider gleicht das Methoden-Terrain gegenwärtig aber eher noch einem sumpfigen Gelände, in dem man auf unsicherem theoretischem Untergrund zu versinken und mangels klarer Orientierungen die Richtung zu verlieren droht. Angesichts der noch wenig gesicherten Faktenlage hinsichtlich schulischer Therapie-Interventionen könnte man von Seiten der Fachwissenschaft dazu neigen, erst einmal die Ergebnisse der Grundlagenforschung abzuwarten, um dann auf der Basis gesicherter Erkenntnisse pädagogische Konsequenzen im Sinne von Interventionsstrategien abzuleiten. Bis es so weit ist, so ließe sich dann weiter argumentieren, wird das Interventionsfeld den Praktikern überlassen, die „aus der Praxis für die Praxis“ tätig sind, die sich nicht gezwungen sehen, theoretische Reflexionen zum eigenen Tun anzustellen. Solche Tendenzen würden dem Fach jedoch angesichts der inzwischen gegebenen Forderung nach Qualitätskontrollen wenig dienlich, sogar abträglich sein. Eine „Scheuklappenpraxis“ wird mittelfristig in eine Sackgasse geraten, spätestens dann, wenn Schulbehörde, Eltern, Öffentlichkeit oder Gericht fundierte Begründungen abfordern.

Eine weitere Kontroverse ergibt sich aus der immer wieder neu aufflammenden und nie zum Abschluss kommenden Diskussion zur professionellen Rolle des Förderpädagogen für Erziehungshilfe: Ihm werden vermehrt beraterische und

damit weniger unterrichtliche Aufgaben zugewiesen. Damit wird die entsprechende Aufgabenzuschreibung zugleich komplexer und unklarer. Unter den Professionen, die sich schulischerseits die Förderung von Problemschülern auf die Fahnen geschrieben haben, kommt es zu unüberbrückbaren Paradoxien, wie diese bereits bei der Einrichtung des Beratungslehrerwesens sichtbar wurden. Willmann (2008, 39) hat das Paradoxon auf die Person des Beratungslehrers bezogen, wenn er die Doppelrolle als „widersprüchliche Einheit von Gleichheit und Besonderheit des Beratungslehrers“ kennzeichnet; dabei führten widersprüchliche Auftragskonstellationen durch verschiedene Auftraggeber sowie Probleme mit Schulleitungen zu Paradoxien mit der eigenen Lehrer- und Beratungsrolle. Entsprechendes ist auf die Rolle der Förderlehrkraft zu übertragen. Aber nicht nur die Personenrolle steht im Zwielicht, auch das Aufgabenfeld, die schulische Beratung, steht auf keinem soliden wissenschaftlichen Fundament. Willmann hat an anderer Stelle den Diskussionsstand prägnant auf den Punkt gebracht, indem er die derzeit diskutierten Beratungskonzepte für die Erziehungshilfe gesichtet und zu der ernüchternden Feststellung gefunden hat, dass der Gegenstandsbereich der schulischen Beratung bisher keine „theoretische Durchdringung“ erfahren habe (ebd., 174).

So muss im Beratungskontext die Frage ungelöst bleiben, wer denn nun pädagogisch-therapeutische Aufgaben erledigen soll: der dafür nicht ausgebildete Regelpädagoge oder der mit beraterischen Aufgaben überforderte Förderpädagoge. Wer also soll die Erziehungsaufgaben erledigen, auf die sich ein multiprofessionelles Beratungsgremium geeinigt hat?

1.3 Konsequenzen für die Ausführungen in diesem Band

Ein vorläufiges Resümee zum Stellenwert der Erziehungshilfemethoden führt zu der ernüchternden Feststellung, dass einerseits das Spannungsfeld keine Lösungen bereit hält, andererseits pädagogisch-therapeutische Maßnahmen als Ergänzungen für die schulische Erziehungshilfe dringend geboten erscheinen. Denn wenn die psychische Belastung von Erziehungshilfeschülern nicht berücksichtigt wird, kann auch der schulische Bildungsauftrag kaum erfüllt werden. Umgangssprachlich ausgedrückt bleibt entweder der Lehrplan oder der Schüler „auf der Strecke“. Deswegen bleibt als einzige Möglichkeit, den Unterricht mit therapeutischen Inhalten und Zielen zu untersetzen und zu ergänzen.

Pädagogisch-therapeutische Verfahren sind allerdings nur unter mühevollen Arrangements in den Alltag der schulischen Erziehungshilfe einzubringen. Die Frage, welchen Stellenwert diese Verfahren in der konkreten schulischen Situation einnehmen sollten, kann nach allem noch nicht theoretisch entschieden werden

und wird konstellationsbezogen zu klären sein, sodass sich gegenwärtig noch keine endgültigen Antworten geben lassen.

Auf dem Hintergrund all dieser Überlegungen stellt dieses Buch in vielfacher Hinsicht ein Wagnis dar. Im Zentrum wird die Vorstellung von Interventionen und Verfahren stehen, die von Lehrkräften umgesetzt werden können. Dabei kann es zu Problemen und Missverständnissen kommen. Ein Missverständnis könnte sein, dass die Interventionsvorschläge als „Rezepte“ missverstanden werden, die ohne Berücksichtigung der pädagogischen Rahmenbedingungen umgesetzt werden sollen. Wie Fingerle (2008, 209) treffend am Beispiel der Resilienz ausführt, lässt sich ein erwünschter Zustand durch eine undifferenzierte Förderung nicht einfach „herstellen“. Eine „schematische, undifferenzierte ‚Verabreichung‘ von Trainingskonzepten“ wird der Forderung nach einer flexibel gestalteten Lehrer-Schüler-Beziehung als Veränderungsbasis nicht gerecht“ (ebd., 214). Die Umsetzung der hier vorgestellten Veränderungskonzepte hat also Voraussetzungen, insbesondere an die Qualität der personalen Beziehungen. Diese Forderung geht immanent in die Ausführungen in diesem Buch ein, auch wenn sie nicht explizit ausformuliert ist.

Auf diesem Hintergrund kann dieser Text nicht als endgültige Antwort auf die so drängenden Fragen der schulischen Verhaltensgestörtenpädagogik zu verstehen sein, sondern als eine Zwischenbilanz. Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, als gäbe es abgerundete, gültige Antworten auf diese Fragen, denn die Fachwissenschaft steht – trotz ihrer vielversprechenden jüngeren Geschichte – noch am Anfang, überprüftes und bewährtes Veränderungswissen bereitzuhalten.

1.4 Charakterisierung der Methoden

Pädagogisch-therapeutische Methoden können nicht nur bei schwer gestörten Kindern umgesetzt werden. Sie können auch sekundärpräventiv bei jenen Kindern Einsatz finden, die nur leichte Risikosignale aussenden oder aber einer Hochrisikogruppe angehören.

Pädagogisch-therapeutische Verfahren werden häufig in der Gruppe durchgeführt. Damit kommt ihr Einsatz dem natürlichen Setting einer Schule nahe. Kinder sind es zudem gewohnt, sich in Gruppen aufzuhalten. Ihre Freizeit besteht aus spontanen Gruppenaktivitäten, sodass an diese, ihnen wohlbekannte Sozialform angeknüpft werden kann. Pädagogisch-therapeutische Verfahren haben störungsabhängig unterschiedliche Ziele: Sie können sowohl zur Anregung von Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gedanken eingesetzt werden als auch zur Deaktivierung und Entspannung. Entspannungsverfahren sind immer dann angezeigt, wenn eine zu starke Erregung, Ängstlichkeit, Überaktivität vorliegt oder wenn es schwierig ist, ein Kind überhaupt zu einer Aktivität zu motivieren.

Es stehen verbale, aber auch aktionale Formen pädagogisch-therapeutischer Hilfe zur Verfügung. Jene Verfahren werden auf größere Akzeptanz stoßen, die sich mehr im aktionalen Raum bewegen und den sprachlichen Ausdruck nicht zur Voraussetzung haben wie Entspannungs- oder Spieltherapie. Solche Verfahren bieten in der Tat einige Vorteile, wenn mit ihnen an erster Stelle non-verbal kommuniziert wird, also auf einer Kommunikationsebene, die vielen jüngeren Kindern und Kindern mit Verhaltensstörungen entgegenkommt, deren kognitive und sprachliche Kompetenzen noch nicht weit genug entwickelt sind, um sich auf die verbale Ebene z.B. in Form von Konfliktgesprächen einzulassen. Mit ihnen sind auch extrem verschüchterte, ängstliche, in sich zurückgezogene, aber auch Kinder mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, z. B. auch jene mit autistischen Zügen, erreichbar. Ein weiterer Vorteil dieser Verfahren besteht darin, dass mit ihrer Hilfe ein symbolischer Ausdruck ermöglicht wird, der jeder verbalen Erklärung vorausgeht. Wenn auf dieser aktionalen Ebene in der therapeutischen Arbeit begonnen wird, dann wird dadurch auch der verbale Ausdruck angeregt, der sich i. d. R. im späteren Verlauf spontan entwickelt. Weiterhin gehen Kinder außerdem in aller Regel gern mit kreativen Medien um. Sie suchen spontan im Alltag Möglichkeiten auf, zu malen, zu träumen, sich zu bewegen oder zu spielen. Diese natürliche Art des Ausdrucks verhilft Kindern auch dazu, Körperbeherrschung sowie kognitiv-emotionale Entwicklungen voranzubringen, da mit der Ausführung ihrer spontanen Äußerungen zugleich die Handlungskompetenz in den aktivierten Bereichen erhöht wird.

Die Konzepte bewegen sich auf unterschiedlichen theoretischen Ebenen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Jeder Ansatz ist für sich stehend gut legitimiert, jedoch im Vergleich teilweise theoretisch unverträglich. So sind die Menschenbilder von einerseits Verhaltenstherapien und andererseits Tiefenpsychologien diametral entgegengesetzt. Was mancher in der Praxis Stehende sich wünschen würde, ist leider nicht zu leisten: die große Synthese herzustellen, die sämtliche Ansätze in einen bündigen Zusammenhang bringt. So sehr diese Synthese zu wünschen wäre, aus sach- und wissenschaftsmethodischen Gründen ist sie nicht möglich. Um eine Analogie zu bemühen: Ein Koch würde auch nicht sämtliche schmackhafte Zutaten in einer Mahlzeit unterbringen, denn er hat die ganze Mahlzeit im Geschmack, und nicht nur einzelne Ingredienzien. Letztlich hat bei ihm der Gast zu entscheiden, welche Speise er auswählen und zu sich nehmen möchte – und vor dieser Entscheidung steht die Leserschaft dieses Buches ebenfalls.

1.5 Das Inhaltsangebot dieses Buches

Vorausgesetzt werden bei der Leserschaft einige Grundkenntnisse der Pädagogik bei sozialen Abweichungen. Trotzdem sollen in einem einleitenden Kapitel wich-

tige Grundlagen knapp dargestellt werden; es geht hier um Inhalte zu schulisch relevanten Verhaltensstörungen und ihrem Umfeld, wobei Definitionsfragen und theoretische Ausrichtungen dieses Faches angesprochen werden. Dieses Einleitungskapitel dient zugleich als eine Vororientierung, auf der später angesprochene Interventionskonzepte aufbauen.

Den Hauptteil dieses Buches werden dann die bewährten Methoden der schulischen Erziehungshilfe ausmachen, was nicht unbedingt mit der Häufigkeit ihrer Umsetzung gleichzusetzen ist; dazu gehören die „klassische“ Form der Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation, die kognitive Verhaltenstherapie als kognitives Modellieren und kognitive Umstrukturierung, die Rational-emotive Therapie nach Albert Ellis, Resilienztrainings, Realitätstherapie, gesprächstherapeutische Interventionen im Rahmen der sog. Lehrer-Schüler-Konferenz, spieltherapeutische Interventionen, die Life-Space-Crisis-Intervention als Krisenintervention und Entspannungsverfahren. Damit die Person der Lehrkraft bei der Umsetzung pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen nicht aus dem Blick gerät, wird dieser Band mit Ausführungen zum Umgang mit Stress von Lehrpersonen in der schulischen Erziehungshilfe abgeschlossen.

Jede Methode wird in einem sich gleich bleibenden Schema bearbeitet. Zunächst wird das allgemeine Konzept vorgestellt, hinter dem i. d. R. eine Therapietheorie steht. Es folgen Hinweise zu den daraus ableitbaren Interventionen. Für praktisch tätige Leser(innen) werden die sich anschließenden schulischen Anwendungen von besonderer Relevanz sein, die teilweise sehr konkret vorgestellt werden. Bei einzelnen Methoden werden zu den schulischen Interventionen zusätzlich Praxismaterialien wie Curricula geboten, die an anderer Stelle (in der Zeitschrift *Heilpädagogische Forschung*, 2010) erscheinen. Empirische Fundierungen und ein kritisches Resümee runden die Überlegungen zu den Methoden ab. Jedes Methodenkapitel besteht also aus den folgenden Teilen:

- Konzept,
- Interventionen,
- schulische Anwendungen,
- empirische Fundierungen,
- Resümee,
- Umsetzungstipps.

Mit dem letzten Kapitel möchte ich dazu anregen, sich prophylaktisch der eigenen psychischen Gesundheit zuzuwenden. Die Erziehungshilfaufgaben stellen an die eigene Person so große Anforderungen, dass es kurzfristig zu Überforderungen und langfristig zu einem Burnout-Syndrom kommen kann. Wir müssen uns vor Augen halten, dass uns diese Schülerklientel fachlich, v. a. aber auch persönlich Erhebliches abverlangt. Sie erhalten deshalb zum Schluss Anregungen für eine Lebensgestaltung, die Ihre Bedürfnisse und die der Kinder zur Deckung bringen sollen.

1.6 Ziele dieses Buches

Was soll mit diesem Buch erreicht werden, welche Ziele habe ich mir als Autor gesteckt? Mit dem vorliegenden Buch möchte ich derzeit vorfindbare praktische Problemlösungen für die so stark belastete Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vorstellen, auch wenn das Fundament des theoretischen Gebäudes teilweise noch wenig solide ist. Ich werde jedoch versuchen, die fachwissenschaftliche Basis dadurch zu sichern, dass für jede der vorgestellten Interventionen – soweit vorhanden – empirische Fundierungen geliefert werden, nachdem in jedem Unterkapitel zuerst das Konzept, dann die entsprechenden Techniken und Methoden sowie schulische Umsetzungen aufgeführt sind.

Nach der Lektüre dieses Buches sollten Sie dazu in der Lage sein, aus dem Inhaltsangebot einige Methoden bzw. Interventionen reflektiert auswählen zu können. Inwieweit dann eine kontrollierte Umsetzung geleistet werden kann, hängt von zusätzlichen Bedingungen ab, wie der Vorbildung der Lehrkraft und der Bereitstellung von sächlichen und personellen Ressourcen sowie Trainings- und Supervisionsmöglichkeiten. Diese Bedingungen kann naturgemäß eine Buchveröffentlichung nicht bereitstellen. Ich verspreche mir jedoch von Ihrem Studium dieses Werkes, dass sich für Sie klarere Konturen für eine verbesserte pädagogische Praxis abzeichnen, dass Sie dazu in der Lage sind, die Wachstumspotenziale der Ihnen anvertrauten Schülerklientel klarer zu sehen und vielleicht entwickeln zu helfen, wo bisher nur Folgen von Verstörung, Vernachlässigung und Gewalt sichtbar waren. Denn möglicherweise sind gerade Sie es, die einem Kind zu einer radikalen Richtungsänderung seines Lebens verhelfen können. Ein amerikanischer Kollege hat dies einmal in dieser Weise zum Ausdruck gebracht:

Lehrer haben normalerweise keine Ahnung davon, dass sie das Leben eines Kindes radikal verändert haben, selbst dann nicht, wenn es sich um eine dramatische Änderung gehandelt hatte. Aber für Kinder, die daran gewöhnt sind, sich selbst als zu dumm oder als zu wertlos wahrzunehmen, als dass es sich lohnen würde, mit ihnen überhaupt zu sprechen, oder zu glauben, dass sie Missbrauch und Schläge verdienen, die ihnen angetan werden, kann ein guter Lehrer eine für sie erstaunliche Erkenntnis vermitteln: Eine solche Lehrkraft kann einem Kind zumindest die Chance für das Gefühl geben ... sie denkt wohl, dass ich irgendwie doch etwas wert bin. Vielleicht stimmt's ja auch ... Gute Lehrer dirigieren den „Lauf des Flusses“ für Kinder in eine andere Richtung und weisen auf diese Weise über Jahre hinweg geradezu unwissentlich Hunderte von jungen Menschenleben auf andere als die eigentlich vorgezeichneten Wege. (Kidder 1989, 10, Übers. H.G.).

Sich als Pädagogin bzw. Pädagoge mit bewährten Methoden der schulischen Erziehungshilfe zu befassen, kann die Chance erhöhen, Lebensperspektiven für jene zu eröffnen, die fast schon aufgegeben worden sind oder sich selbst aufgegeben haben. In diesem Sinne möchte ich Ihnen und den belasteten Schülerinnen und Schülern Mut machen: Trotz aller Widersprüche und Unzulänglichkeiten hält die Fachwissenschaft auch für ausweglos erscheinende pädagogische Situationen Interventionen parat, die weiterhelfen können. Wer diese Methoden aufgreift,

wird Änderungen in das Leben von Schülerinnen und Schülern der Erziehungshilfe einbringen.

Literatur

- Fingerle, M. (2008): Risiko- und Schutzfaktoren innerhalb der Schule. In: Borchert, J., Hartke, B. & Jogschies, P. (Hrsg.): *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart, 206–217.
- Kidder, T. (1989): *Among school children*. Boston.
- Willmann, M. (2008): *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation: Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg.

2 **Verhaltensstörungen und ihr Umfeld**

Wie man sich die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären kann

In der Einleitung waren Probleme erörtert worden, die im Zusammenhang mit der Anwendung pädagogisch-therapeutischer Methoden in der schulischen Erziehungshilfe stehen. In diesem Kapitel soll nun geklärt werden, um welche Zielgruppenprobleme es geht, an wen sich also die später dargestellten Methoden richten. Wir haben danach zu fragen:

- Welche Begriffe sind für die Zielgruppe optimalerweise zu verwenden?
- Wie sind Verhaltens- bzw. emotionale Störungen zu definieren?
- Welche theoretischen Perspektiven erklären die Entstehung dieser Störungen?

2.1 **Definitionsprobleme**

An erster Stelle ist in diesem Kapitel die Frage zu klären, was unter einer Verhaltens- bzw. einer emotionalen Störung zu verstehen ist. Dazu ist zuvor die Begrifflichkeit – Verhaltens- bzw. emotionale Störung – zu klären, die für diesen Text maßgeblich sein soll. Es gibt nämlich die unterschiedlichsten Bezeichnungen, die in der Fachwelt verwendet werden, wie z. B.:

- Verhaltens- bzw. emotionale Störung,
- Verhaltensauffälligkeit,
- emotionale Fehlanpassung,
- psychiatrische Auffälligkeit,
- psychosoziale Störung,
- Erziehungshilfebedarf.

Keiner dieser Begriffe kann für sich in Anspruch nehmen, den Gegenstand optimal zu bezeichnen. In diesem Band wird für die Bezeichnung „Verhaltens- und emotionale Störung“ auch die Kurzform „Verhaltensstörung“ verwendet, weil damit dem internationalen Sprachgebrauch gefolgt und Sprachökonomie berücksichtigt wird. Die Bezeichnung deckt zudem logisch-inhaltlich ein weites Spektrum an Störungen ab, die entweder auf ungenügendes soziales und personales Lernen zurückgehen oder inhärente Psychopathologien mit eher psychiatrischer Natur betreffen.

Wenn damit eine Entscheidung für die Begrifflichkeit gefallen ist, stellt sich als Nächstes die Frage nach der Begriffsbestimmung, eine Frage, die in der Fachliteratur viele Antworten findet. Warum „Verhaltens- bzw. emotionale Störung“ so unterschiedlich definiert werden kann, liegt an der wenig objektivierbaren

Natur dieses Gegenstandes: In jeden Definitionsversuch gehen nämlich unterschiedliche Erziehungsphilosophien, Menschenbilder, wissenschaftliche Paradigmen und letztlich auch Subjektivismen ein. Je nach Arbeitsfeld der Fachleute muss die Antwort also unterschiedlich ausfallen. So wird ein Psychoanalytiker bei einer Verhaltensstörung an eine inadäquate Ich-Entwicklung denken, ein Verhaltenstherapeut verfehltes Lernen für ausschlaggebend und ein Psychiater abnormale Persönlichkeitsentwicklungen für entscheidend halten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum es eine alles umfassende Definition für „Verhaltens- bzw. emotionale Störung“ nicht geben kann.

International haben sich zwei Definitionen durchgesetzt, für die der pragmatische Zugriff und die weitgehende Operationalisierbarkeit der verwendeten Begriffe sprechen.

Ein länger zurückliegender Definitionsversuch stammt von Bower (1981). Es handelt sich hier um eine Merkmalsdefinition, nach der man dann von einer Verhaltensstörung spricht, wenn

1. eine Störung des Lernens vorliegt, die nicht auf intellektuelle, sensorische oder gesundheitliche Faktoren zurückgeführt werden kann,
2. eine Unfähigkeit vorliegt, befriedigende soziale Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten,
3. unangepasste Verhaltensweisen oder unangemessene Gefühle auftreten, auch wenn die Umstände dazu keinen Anlass geben,
4. eine generalisierte negative Dauerstimmung oder Depression den Alltag kennzeichnen,
5. tendenziell psychosomatische oder Angstsymptome entwickelt werden, die zusammen mit persönlichen und schulischen Problemen auftreten.

Diese Definition kann für sich in Anspruch nehmen, die wichtigsten, empirisch ermittelten Merkmale einer Verhaltensstörung widerzuspiegeln. Von Nachteil ist allerdings, dass die Symptome additiv nebeneinandergesetzt erscheinen und unverbunden sind; man weiß also nicht, wie viele der genannten Merkmale in welcher Ausprägung zusammenkommen müssen, damit das Definitionskriterium einer Verhaltensstörung erfüllt ist. So entscheidende Kriterien wie das Entwicklungsalter, Nachbarschaft und soziales Milieu oder die Normenproblematik werden ebenfalls nicht thematisiert.

Eine andere Definition, die diese Probleme zu überwinden sucht, geht auf eine US-amerikanische Vorlage des *Council for Children with Behavioral Disorders* zurück und ist z. B. für das Bundesland Brandenburg maßgeblich geworden (Goetze 2001, 17):

Der Begriff der emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit bezeichnet eine soziale Behinderung, die durch abweichende Verhaltens- oder sozial-emotionale Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist. Die Normabweichungen in entwicklungsbezogener und gesellschaftlicher (kultureller, ethnischer) Hinsicht lassen die weitere Bildung und Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin als gefährdet erscheinen. Symptomatisch sind im Allgemeinen sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen.