



Herbert Goetze

Schülerverhalten ändern

Bewährte Methoden
der schulischen Erziehungshilfe

Kohlhammer

Herbert Goetze

Schülerverhalten ändern

Bewährte Methoden der
schulischen Erziehungshilfe

Verlag W. Kohlhammer

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

Alle Rechte vorbehalten
© 2010 W Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019602-5

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Grundlegende Überlegungen zu Methoden in der schulischen Erziehungshilfe	11
1.2	Methoden in der schulischen Erziehungshilfe im Spannungsfeld . . .	11
1.3	Konsequenzen für die Ausführungen in diesem Band	13
1.4	Charakterisierung der Methoden	14
1.5	Das Inhaltsangebot dieses Buches	15
1.6	Ziele dieses Buches	17
2	Verhaltensstörungen und ihr Umfeld <i>Wie man sich die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären kann</i>	19
2.1	Definitionsprobleme	19
2.2	Theoretische Zugänge	21
2.2.1	Verhaltensstörung als Pathologie der Person	22
2.2.2	Verhaltensstörung als sozio-kulturelle Abweichung	23
2.2.3	Verhaltensstörung als Ergebnis der Entfremdung von sich selbst	27
2.2.4	Perspektivenvergleich	29
2.3	Resümee	32
3	Verhaltensmodifikation <i>Wie Schüler lernen können, sich anders zu verhalten</i>	33
3.1	Einleitung	33
3.2	Konzept	33
3.2.1	Die Funktionale Verhaltensanalyse	37
3.3	Interventionen	39
3.3.1	Verhaltensdiagnostik	39
3.3.2	Erhöhung erwünschten Verhaltens – positive Verstärkung . . .	43
3.3.3	Weitere Möglichkeiten, Verhalten zu ändern	57
3.4	Schulische Umsetzungen	59
3.5	Empirische Fundierungen	64
3.6	Kritische Würdigung	65
	<i>Was Sie tun können</i>	66
4	Kognitive Verhaltensmodifikation <i>Wie Schüler lernen können, anders zu denken</i>	68
4.1	Einleitung	68
4.2	Konzept	69

4.3	Interventionen	71
4.3.1	Selbstkontrolltraining	71
4.3.2	Selbstinstruktionstraining	76
4.4	Schulische Umsetzungen	79
4.4.1	Selbstgespräche führen	79
4.4.2	Selbstaufzeichnungen durchführen	80
4.4.3	Sich selbst bewerten	81
4.4.4	Die notwendigen Denkschritte lernen	81
4.4.5	Resümee	83
4.5	Empirische Fundierungen	84
4.6	Kritische Würdigung	85
	<i>Was Sie tun können</i>	86
5	Rational-emotive (Verhaltens-)Therapie und Erziehung	
	<i>Wie Schüler lernen können, weniger irrational zu denken</i>	89
5.1	Einleitung	89
5.2	Konzept	90
5.2.1	Die rational-emotive Grundgleichung	92
5.2.2	Typische zwanghafte Grundhaltungen und irrationale Einstellungen	93
5.3	Interventionen	95
5.4	Schulische Umsetzungen	97
5.4.1	Überblick über ein REE-Curriculum	98
5.4.2	Hinweis auf Beispielplanungen	100
5.5	Empirische Fundierungen	101
5.6	Kritische Würdigung	102
	<i>Was Sie tun können</i>	103
6	Steigerung von Resilienz	
	<i>Wie Schülern Stärken vermittelt werden können</i>	105
6.1	Einleitung	105
6.2	Konzept	105
6.3	Interventionen	111
6.4	Schulische Umsetzungen	112
6.4.1	Das Trainingsprogramm „Enhancing Resilience in Children“	113
6.4.2	Training zur Erhöhung kognitiver Ressourcen nach Grünke (2002) und Julius und Goetze (1998)	114
6.5	Empirische Fundierungen	117
6.6	Kritische Würdigung	118
	<i>Was Sie tun können</i>	119

7	Realitätstherapie	
	<i>Wie Schüler lernen können, verantwortlich zu handeln</i>	121
7.1	Einleitung	121
7.2	Konzept	121
7.3	Interventionen	122
7.4	Schulische Umsetzungen	125
	7.4.1 Die Klassenversammlung („classroom meeting“)	126
	7.4.2 Konfliktgespräche	127
	7.4.3 Fragenkatalog zum realitätstherapeutischen Ansatz	128
	7.4.4 Demonstration einer Umsetzung	129
7.5	Empirische Fundierungen	130
7.6	Kritische Würdigung	132
	<i>Was Sie tun können</i>	133
8	Die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Thomas Gordon	
	<i>Wie sich Schüler in der Klasse verstanden fühlen können</i>	134
8.1	Einleitung	134
8.2	Konzept	134
	8.2.1 Die Humanistische Psychologie als Basis	134
	8.2.2 Übertragung auf ein personenzentriertes Lernen	135
	8.2.3 Der Ansatz der Lehrer-Schüler-Konferenz	136
8.3	Interventionen	137
	8.3.1 Schüler-Problembesitz	137
	8.3.2 Lehrer-Problembesitz	138
	8.3.3 Schüler-Lehrer-Problembesitz	140
8.4	Schulische Umsetzungen	144
	8.4.1 Schüler-Problembesitz	144
	8.4.2 Lehrer-Problembesitz	147
	8.4.3 Der Lösungsansatz „ohne Verlierer“	149
	8.4.4 Resümee	153
8.5	Empirische Fundierungen	154
8.6	Kritische Würdigung	157
	<i>Was Sie tun können</i>	158
9	Spieltherapie	
	<i>Wie Kinder ihre Probleme spielend lösen können</i>	159
9.1	Einleitung	159
9.2	Konzept	159
	9.2.1 Spielmerkmale	159
	9.2.2 Das Spiel von Kindern mit Verhaltensstörungen	161
	9.2.3 Begriff der Spieltherapie	163
	9.2.4 Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes	164

9.3	Interventionen	166
9.3.1	Rahmenbedingungen	166
9.3.2	Therapeutische Kommunikationen	167
9.3.3	Grenzsetzungen	168
9.3.4	Medien und Materialien	169
9.4	Schulische Umsetzungen	169
9.4.1	Spielgruppenprojekte im schulischen Rahmen	170
9.4.2	Die Arbeit mit Sandkästen im Klassenraum	172
9.4.3	Spieltherapeutisch orientierte Schülertutorenprogramme	173
9.5	Empirische Fundierungen	175
9.6	Kritische Würdigung	178
	<i>Was Sie tun können</i>	179
10	Life-Space-Crisis-Intervention	
	<i>Wie man Schülerproblemen auf den Grund kommen kann</i>	181
10.1	Einleitung	181
10.2	Konzept	182
10.3	Interventionen	185
10.4	Schulische Umsetzungen	194
10.5	Empirische Fundierungen	196
10.6	Kritische Würdigung	198
	<i>Was Sie tun können</i>	200
11	Entspannung und Meditation	
	<i>Wie Schüler lernen können, Kontakt zu ihrem Körper zu finden und sich selbst zu beruhigen</i>	202
11.1	Einleitung	202
11.2	Konzept	203
11.3	Interventionen	206
11.3.1	Progressive Muskelentspannung	206
11.3.2	Biofeedbacktraining	207
11.3.3	Autogenes Training	207
11.3.4	Geleitetes Bilderleben (Traumreisen, „guided imagery“)	207
11.3.5	Meditation und Yoga	208
11.4	Schulische Umsetzungen	209
11.5	Empirische Fundierungen	211
11.6	Kritische Würdigung	214
	<i>Was Sie tun können</i>	215
12	Der Umgang mit beruflich bedingtem Stress in der schulischen Erziehungshilfe	
	<i>Wie man im Beruf Burnout vermeiden kann</i>	217

Literatur 222

Sachwortregister 229

Personenregister 233

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 Aufgabengebiete. 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 Zwielficht, 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 Risiksignale 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.