
Die Fachzeitschrift im Internet

Miriam Schöps

Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation

Andrea Lanfranchi

Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?

Wolfgang Zschke

Praxisbericht: Fluchtpunkt Sonderschule

Anke Lengning, Katja Mackowiak und Nicole Matheis

Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben

Christian Eichfeld und Sylvia Trommer

Übergewicht als Herausforderung und Aufgabe. Risikofaktoren für die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendliche mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Anna-M. Peters

Praxisbericht: Schließt eine geistige Behinderung die Nutzung des Persönliches Budgets aus? Ein Blick auf das Für und Wider

Rezensionen

Inhalt

Editorial.....2

Miriam Schöps
Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation.....4

Andrea Lanfranchi
Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?.....36

Wolfgang Zschke
Praxisbericht: Fluchtpunkt Sonderschule.....49

Anke Lengning, Katja Mackowiak und Nicole Matheis
Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben.....68

Christian Eichfeld und Sylvia Trommer
Übergewicht als Herausforderung und Aufgabe. Risikofaktoren für die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendliche mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung92

Anna-M. Peters
Praxisbericht: Schließt eine geistige Behinderung die Nutzung des Persönliches Budgets aus? Ein Blick auf das Für und Wider.....114

Rezensionen.....127
Hinweise für Autoren.....152
Leserbriefe und Forum.....153

<p>Heilpädagogik online 02/ 10 ISSN 1610-613X</p>		
<p>Herausgeber und V.i.S.d.P.:</p>		
<p><u>Dr. Sebastian Barsch</u> In der Maienkammer 32 50735 Köln</p>	<p><u>Tim Bendokat</u> Südstraße 79 48153 Münster</p>	<p><u>Markus Brück</u> Strundenerstraße 30 501069 Köln</p>
<p>Erscheinungsweise: unregelmäßig mehrmals jährlich <u>http://www.heilpaedagogik-online.com</u></p>		

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

auf diese Ausgabe mussten Sie länger als gewohnt warten. Wie wir Ihnen in der letzten Ausgabe mitteilten, werden bei uns eingereichte Artikel seit diesem Jahr in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet. Dieser neue Weg brachte einige Anlaufschwierigkeiten mit sich, von denen wir aber hoffen, dass sie nunmehr überstanden sind. Sie sollten nun also wieder in einen regelmäßigeren Genuss von Heilpädagogik online kommen.

In dieser Ausgabe 2/2010 finden Sie zunächst drei Artikel, die ein derzeit in Öffentlichkeit teilweise hysterisch diskutiertes Thema in den Mittelpunkt stellen: Migration. In der Sonderpädagogik werden die Auswirkungen der multiethnischen Gesellschaft auf die Schullandschaft, insbesondere im Zusammenhang mit dem Phänomen Lernbehinderungen, schon seit langem beachtet.

Miriam Schöps gibt in ihrem Artikel einen Überblick über Forschungsergebnisse zum Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei fokussiert sie die Rolle einer mehrsprachigen Sozialisation auf den Schulerfolg der Kinder.

Stellt Miriam Schöps in ihrem Resümee vor allem Forderungen, wie Schule sich diesem Problem gegenüber stellen und verändern muss, so nimmt Andrea Lanfranchi hier auch die Familien- und Jugendhilfe in den Blick. Schule, so der Kern seines Artikels, setzt zu spät ein, und Schule ist in den bislang ergriffenen Maßnahmen oft nicht genügend wirksam, kann dies jedoch auch gar nicht sein!

Schließlich stellt Wolfgang Zschke in einem Praxisbericht zum Themenschwerpunkt Migration ein Projekt aus Köln vor, in dem durch außerschulische Beratung und Förderung der Verbleib von Kindern mit Migrationshintergrund an einer allgemeinen Schule erreicht und gesichert werden sollte.

Anke Lengning, Katja Mackowiak und Nicole Matheis stellen die Ergebnisse einer Studie vor, bei der die Zusammenhänge zwischen Bindung und der Verwendung adaptiver und maladaptiver Emotionsregulationsstrategien bei Kindern zwischen 8-14 Jahre untersucht wurden.

Christian Eichfeld und Sylvia Trommer befassen sich mit dem Essverhalten von Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Sie weisen Risikofaktoren für die Entwicklung von Adipositas in dieser Gruppe nach und geben Hinweise, wie schulische Einrichtungen mit diesem Problem umgehen könnten.

Anna-M. Peters setzt sich in ihrem Praxisbericht kritisch mit dem Nutzen und Risiko des Persönlichen Budgets für Menschen mit einer geistigen Behinderung auseinander.

Darüber hinaus finden Sie zahlreiche Rezensionen zu aktueller sonderpädagogischer Fachliteratur.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre,

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

Miriam Schöps

Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation

Die Gesamtheit der Kinder mit Migrationshintergrund ist im deutschen Bildungssystem benachteiligt, doch innerhalb dieser heterogenen Gruppe bestehen große Disparitäten im Bezug auf den Schulerfolg. Daneben existieren Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen den Migrantengruppen. Da Sprache als Medium der Wissensvermittlung in der Schule eine hohe Bedeutung hat, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen ein mehrsprachiges Aufwachsen in der deutschen Gesellschaft haben kann.

Im Beitrag wird durch eine Synopse aktueller und älterer Forschungsergebnisse die Schulerfolgssituation von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem analysiert, im Fokus steht der Einfluss einer mehrsprachigen Sozialisation auf den Schulerfolg.

***Schlüsselwörter:* Kinder mit Migrationshintergrund, Schulerfolg, Zweisprachigkeit, Förderschule für Lernbehinderte, Benachteiligung**

School success of children with migration background: Influences of a multilingual socialization

The entity of children with migration background is discriminated in the German educational system, yet within this heterogeneous group exist major disparities related to school success. Furthermore differences in language usage between the different groups of migrants can be found. As language has a high relevance in school, being the medium of knowledge transfer, the question for possible impacts of a multilingual socialization within the german society arises. Within this paper, the situation of school success of multilingual children with migration background in Germany is analyzed. The focus is set on the influence of multilingualism on school success.

***Keywords:* children with migration background, school success, multilingual socialization, special school, discrimination**

1. Einleitung

Nach PISA 2003 wurde die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Fokus der Integrationsbestrebungen gerückt und so stark thematisiert, dass davon auszugehen ist, die mangelnde Sprachkompetenz des Deutschen wird als maßgeblicher Faktor für den schlechten Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund angenommen. Doch in der öffentlichen Diskussion hat die Thematik Mehrsprachigkeit „zwei Gesichter“.

Während der Fremd- bzw. Zweitspracherwerb in bildungsnahen Elternhäusern positiv konnotiert ist und mit Vorteilen für die kognitive Entwicklung in Verbindung gebracht wird, viele Eltern ihre Kinder bilingual erziehen wollen und der Fremdsprachenunterricht immer früher beginnen soll, wird die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund kaum als Kompetenz anerkannt (vgl. Abdelilah-Bauer, 2008, 13). Sie wird als Risikofaktor für das erfolgreiche Durchlaufen der Schulkarriere und die gesellschaftliche Integration thematisiert, der Fremdsprachenunterricht in Haupt- und Förderschulen ist auf ein Minimum reduziert (vgl. Powell & Wagner, 2002).

„Der Gebrauch der Muttersprache/Herkunftssprache Türkisch, Italienisch, Spanisch usw. als Familiensprache wird von vielen Menschen als eine entscheidende Ursache für die offenkundig bei vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorhandenen Schulprobleme angesehen“ (Siebert-Ott, 1999, 4).

Ziel dieses Beitrages ist es, die Rolle des mehrsprachigen Aufwachsens für die Schulerfolgssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland zu analysieren. Er sucht Antwort auf folgende Fragen:

Warum bestehen Unterschiede in der Beteiligung verschiedener Migrantengruppen?

Wie sind Chancenungleichheiten zweisprachiger und bilingualer Kindern zu erklären?

Ist tatsächlich die Sprachkompetenz in der (Zweit)Sprache Deutsch maßgeblichster Faktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn?

Wann ist Mehrsprachigkeit als Chance, wann als Risiko im deutschen Schulsystem zu bewerten?

Der Artikel zieht Bilanz aus den Forschungen der letzten 10 Jahre zur Sprachkompetenz- und Beteiligungssituation dieser Schülergruppe, um daraufhin die Beurteilung der Situation unter einem anderen Blickwinkel, der das gesamte Kind-Umfeld-System einbezieht, anzuregen. Dies ist notwendig, um wirksame Handlungsalternativen für zukünftige Schulentwicklung ableiten zu können.

2. Die Schulerfolgssituation von Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland

2.1 Schulerfolg und Migrationsstatus

Es gilt als anerkannte Tatsache, die von zahlreichen Studien und Schulleistungstest in den letzten Jahren (PISA, IGLU, LAU, Wocken (2005) u. a.) wiederholt bestätigt wird, dass die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland als defizitär bewertet werden muss.

Zur differenzierten Beurteilung der Schulerfolgssituation von Kindern mit Migrationshintergrund werden die Indikatoren Bildungsbeeteiligung (basierend auf den amtlichen Statistiken und den PISA-Studien) und durchschnittliche Schulleistungen (gemessen am Erfüllen von Standards in den internationalen Vergleichsstudien) genutzt (vgl. Diefenbach, 2007, 14). Als schulerfolgreich gilt dabei, *wer im System der Regelschule mit akzeptablen Leistungen besteht und einen Abschluss, der zum Antritt einer Berufsausbildung befähigt (mind. Hauptschulabschluss), erwirbt*. Der Schul(miss)erfolg ist

also durch die Kriterien ‚Erreichen normgerechter Schulleistungen‘ bzw. ‚Überweisung an die Förderschule‘ bestimmt.

Der Besuch der Förderschule im Bereich Lernen wird hier als Indikator für mangelnden Schulerfolg festgelegt, da damit das Ausscheiden aus dem allgemeinbildenden Regelschulsystem und somit eine stark verminderte Chance auf zukünftige berufliche Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe - aufgrund des geringwertigen Bildungsabschlusses und der Zertifikatorientierung am deutschen Arbeitsmarkt - verbunden ist (vgl. Powell & Wagner, 2002, 6; Orthmann 2000).

Ausländische Schüler¹ stellen, wie die amtlichen Statistiken zeigen, hohe Anteile der Schülerschaft an bildungshierarchisch niedrigen Schulformen wie Haupt- und Förderschulen (19,2% und 15,3%) (vgl. KMK, 2008). An Gymnasien und Realschulen sind sie unterrepräsentiert (Abbildung 1). Bei einem Gesamtanteil ausländischer Schüler in Deutschland von 9,6% war 2006 an Förderschulen für den Bereich Lernen durchschnittlich jeder fünfte Schüler ausländischer Herkunft (stat. Bundesamt, 2008b). Die Wahrscheinlichkeit auf die Förderschule überwiesen zu werden ist für sie doppelt so hoch wie für deutsche Schüler (vgl. KMK, 2008, XV, 49).

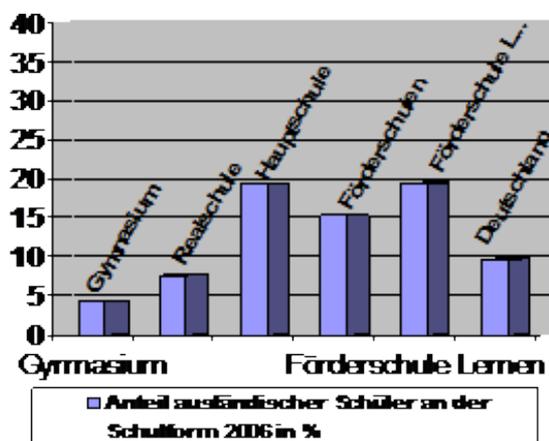


Abbildung 1 Anteile ausländischer Schüler an den Schulformen im gesamtdeutschen Durchschnitt
Daten-Quelle: Erhebung der KMK (2008)

¹ Im gesamten Beitrag wird ausschließlich die männliche Personenbezeichnung verwendet, womit die jeweiligen Vertreter beider Geschlechter gemeint sind.

Der Gesamtheit der Schüler mit Migrationshintergrund (ca. 21% der Schülerschaft an allgemeinbildenden Schulen) bestätigen die internationalen Vergleichstests (PISA, IGLU) signifikant niedrigere Kompetenzniveaus in allen getesteten Bereichen. Der Abstand zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund entspricht in einigen Staaten, darunter Deutschland, ein bis zwei Schuljahren (vgl. Ramm et. al., 2004, 271).

Dies signalisiert, dass Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem beständig benachteiligt werden (Powell & Wagner, 2002, 6).

Diese Beurteilung ist für die Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Gesamtheit zutreffend, doch bei differenzierter Betrachtung ergeben sich innerhalb dieser Schülerschaft signifikante Unterschiede. Hinter dem Label „Kinder mit Migrationshintergrund“ verbirgt sich eine äußerst heterogene Gruppe, deren individuelle Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen kaum vergleichbar sind. Es werden Kinder verschiedenster Migrationsgeschichten und Familienkonstellationen unter dieser Bezeichnung zusammengefasst:

- a) *Kinder mit eigenen Migrationserfahrungen*, die selbst im Ausland geboren und nach Deutschland immigriert sind und Kinder zurückkehrender Aussiedler (z. B. Russlanddeutsche). Sie werden häufig auch als ‚erste Generation‘ bezeichnet.
- b) *Kinder deren Eltern beide im Ausland geboren sind*, die selbst aber in Deutschland geboren sind und die deutsche Staatsbürgerschaft haben, werden gewöhnlich als ‚zweite Generation‘ bezeichnet, obwohl dieser Terminus diskutabel ist (vgl. Diefenbach, 2007, 21).
- c) *Migrantenkinder der ‚zweiten Generation‘ mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil* sind „Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund“. Diese getrennte Betrachtung wird nur

in einigen Studien (PISA etc.) vorgenommen und zeigt deutliche Unterschiede in der Schulsituation auf (vgl. Baumert & Schümer, 2001).

- d) Kinder deren Migrationsbezug bei den Großeltern oder früher liegt, so dass von geringen Einflüssen der Migration auf ihr Leben auszugehen ist, werden als *Kinder der dritten Generation* bezeichnet.

Bei den unterschiedlichen Migrationshintergründen ist neben divergierenden soziokulturellen, -ökonomischen und emotionalen Lebensbedingungen auch von einem ungleichen Einfluss der Herkunftssprache und -kultur auf das eigene Leben auszugehen.

2.2 Differenzen im Sprachgebrauch bei Kindern mit Migrationshintergrund

Während bei Kindern der ersten Migrantengeneration sowie Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, die Herkunftssprache der Eltern in der Regel einen starken Einfluss auf die Sozialisation in der Familie hat, wachsen Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund zumeist entweder einsprachig deutsch oder bilingual auf. Dies zeigte sich in der PISA-Stichprobe 2006: Von den Schülern mit Migrationshintergrund hatten ca. 28% einen einseitigen Migrationshintergrund. Durchschnittlich 90% dieser Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil gaben an, zu Hause (auch) deutsch zu sprechen. (vgl. Walter & Taskinen, 2007, 346).

Beim Bilingualismus werden im Gegensatz zum sukzessiven Zweitspracherwerb beide Sprachen gleichzeitig von Geburt an erworben. Eine solche Spracherziehung wird in der Regel von Eltern unterschiedlicher Muttersprache bewusst gestaltet und an dem Prinzip „Eine Person - eine Sprache“ orientiert (vgl. Holler-Zittlau, 2007, 40). Diese Kinder werden also (auch) über die deutsche Sprache

und damit Kultur sozialisiert, sie sind Mitglieder der deutschen Sprachgemeinschaft.

Kinder aus reinen Zuwandererfamilien erwerben Deutsch als ihre Zweit- oder Drittsprache in der Regel später, zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, wenn die Sprache(n) ihrer Familie als Erstsprache(n) schon einigermaßen etabliert ist. Die Zweitsprache wird meist außerhalb der Familie erlernt und erfüllt dort wichtige soziale Funktionen (vgl. Triarchi-Herrmann, 2003, 24). Für diese Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund, die auf die Beherrschung von mindestens zwei Sprachen angewiesen sind, um im Alltag in ihren Lebensbereichen kommunizieren zu können, prägte Gogolin (1988) den Begriff der lebensweltlichen Zweisprachigkeit (vgl. Jedik, 2003, 144). Doch auch in der Sozialisation zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder spielt die deutsche Sprache eine unterschiedliche Rolle.

Die derzeit größte Gruppe der Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland sind die Aussiedler aus Osteuropa. Sie sind in der Mehrzahl in den letzten 15 Jahren zugewandert, die Kinder sind häufig noch im Herkunftsland geboren. Obwohl die Kinder bei der Einreise die deutsche Sprache vorwiegend nicht beherrschten, gaben 53% an, in den Familien Deutsch zu sprechen (vgl. Baumert & Schümer, 2001, 342). In den Migrantenfamilien türkischer Abstammung und aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien wird dagegen kaum Deutsch gesprochen (26,5% bzw. 16,7%), obwohl die Kinder meist bereits in Deutschland geboren wurden (vgl. stat. Bundesamt, 2006). Türkische Migranten scheinen, besonders stark in ihrer ethnischen Gemeinschaft eingebunden, so dass auch Kinder der zweiten und dritten Generation primär türkischsprachig aufwachsen.

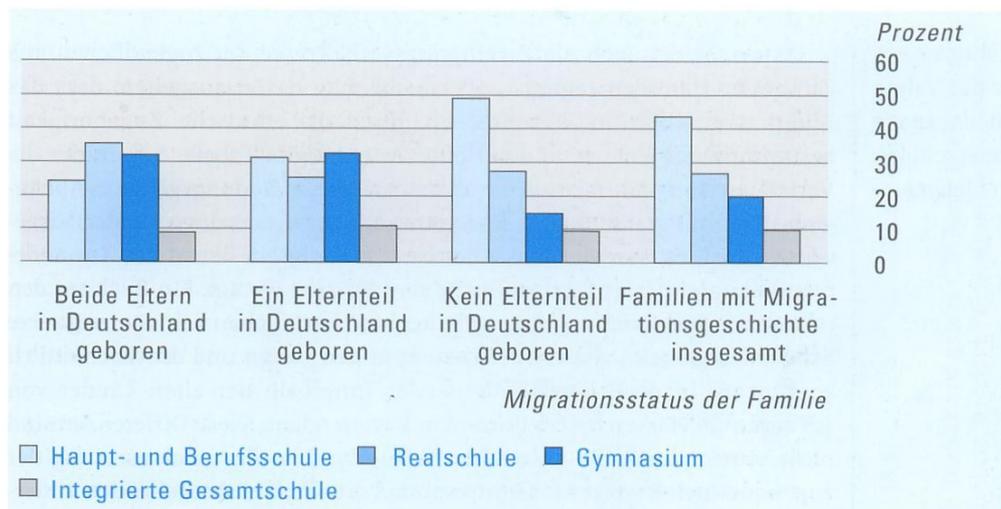
In der Regel sind bei Kindern der ersten und zweiten Generation an der Sprachsozialisation mehrere Sprachen beteiligt (vgl. Ehlich,

2005, 28), bei Kindern der dritten Generation ist der Einfluss der Herkunftssprache als gering anzunehmen.

2.3 Die differenzierte Schulerfolgssituation mehrsprachig aufwachsender Kinder

Ausgehend von der PISA-Stichprobe (2000) ist fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren und über 70% haben ihre gesamte Bildungskarriere an deutschen Schulen absolviert (vgl. Baumert & Schümer, 2001, 343). Dennoch ist die Bildungsbeteiligung je nach Migrationsstatus sehr unterschiedlich (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Bildungsgang nach Migrationshintergrund (ohne Förderschulen)



Quelle: Baumert & Schümer, 2002, 195

Die Verteilung der Jugendlichen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I zeigt deutlich, dass strukturelle Unterschiede in der Bildungsnähe zwischen den Zuwanderergruppen bestehen: Schüler aus reinen Zuwandererfamilien besuchen vorwiegend die Hauptschule (nahezu 50%), der Abstand zur Realschule ist deutlich. Am häufigsten besuchen Jugendliche mit einseitigem Migrationshintergrund das Gymnasium (ein Drittel der Schüler), während Jugendli-

che aus deutschen Familien mit höherer Häufigkeit (35%) auf eine Realschule gehen (vgl. Baumert & Schümer, 2001, 373).

Weiterhin bestehen Unterschiede in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Migration: Während Jugendliche der zweiten Generation, deren Eltern beide immigrierten, am häufigsten an Hauptschulen (44%) vertreten sind und ihre Beteiligung an gymnasialen Bildungsgängen gering ist, ist der Anteil an Gymnasiasten (16%) unter den Kindern gemeinsam zugewanderter Familien vergleichsweise hoch (vgl. Ramm et. al., 2004, 267).

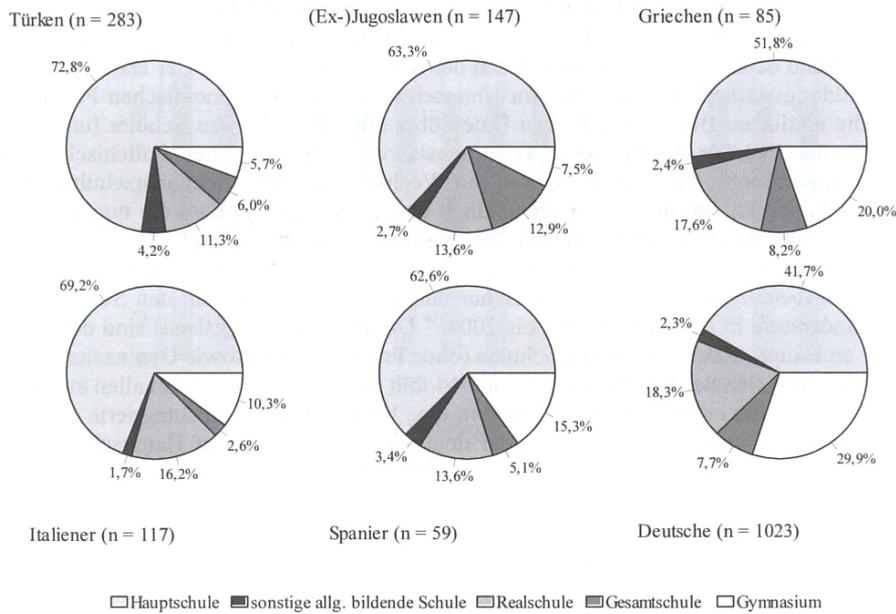
Schüler, die die vierte Stufe des deutschen Schulsystems besuchen, sind hier nicht berücksichtigt, da keine Erhebungen an Förderschulen (Lernen) stattfanden. Die in der amtlichen Statistik ermittelte Förderschulbesuchsquote von 7% der ausländischen Schüler kann aber für Kinder der ersten Migrantengeneration, ausgenommen Aussiedler mit deutscher Staatsbürgerschaft, eine Orientierung geben (vgl. KMK 2008, XV, 49).

Bei der Untersuchung der als Basisqualifikation betrachteten Lesekompetenz in der PISA-Studie 2000 bestanden zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen aus national gemischten Ehen nahezu keine Unterschiede bei den prozentual erreichten Lesekompetenzstufen, während Jugendliche, deren Eltern beide zugewandert sind, nur knapp 80% die Kompetenzstufe I (grundlegende Lesefertigkeiten) erreichten (vgl. Diefenbach, 2007, 11). In den PISA-Erhebungen 2003 und 2006 liegen die durchschnittlichen Kompetenzen von Jugendlichen der zweiten Migrantengeneration signifikant unter denen von Jugendlichen der ersten Generation, die selbst zugewandert sind (vgl. Walter & Taskinen, 2007, 338f).

Daraus ist zu schließen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bilingual oder deutschsprachig aufwachsen insgesamt

mindestens ebenso schulerfolgreich sind, wie deutsche Schüler. Jugendliche aus Zuwandererfamilien, die zweisprachig aufwachsen, sind dagegen besonders an Förderschulen und Hauptschulen überrepräsentiert. Die hohe Gymnasialquote von Kindern der ersten Generation kann allerdings auch positive Auswirkungen mehrsprachiger Sozialisation auf den Schulerfolg vermuten lassen.

Die ungleiche Beteiligung ausländischer Schüler unterschiedlicher Nationalitäten an den Bildungsgängen der Sekundarstufe (Abbildung 3), legt die Annahme eines Einflusses der Sprachbeherrschung nahe (vgl. 2.2). Im Schuljahr 2006/07 besuchten ein Viertel der russischen Schüler und 19% der Schüler polnischer Herkunft ein Gymnasium, im gesamtdeutschen Durchschnitt sind sie nur geringfügig an Förderschulen vertreten (vgl. stat. Bundesamt, 2008a). Die italienischen und türkischen Schüler haben dagegen mit einer Beteiligung von 8% und weniger einen geringen Anteil an höheren Bildungseinrichtungen. Im Vergleich zu deutschen Kindern „haben Schüler/innen aus den ehemaligen Anwerberländern der Bundesrepublik einen deutlich höheren Sonderschulanteil“ (Powell & Wagner, 2002, 2).



Quelle: eigene Berechnungen auf der Basis der Daten des Sozioökonomischen Panels

Abbildung 3 Übergang von Kindern aus Haushalten mit türkischem, (ex-)jugoslawischem, griechischem, italienischem, spanischem und deutschem Haushaltsvorstand von der Grundschule in die Sekundarstufe I (1985 - 2006) (ohne Förderschulen) Quelle: Diefenbach, 2008, 55.

Ebenso bestehen große Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen verschiedener nationaler Herkunft. Die mittleren Leistungen türkischstämmiger Jugendlicher in der PISA-E 2000-Analyse fallen in allen Bundesländern signifikant niedriger aus als bei Jugendlichen, deren Eltern aus Polen oder den ehemaligen SU-Staaten stammen (vgl. Stanat, 2001, 254).

Die Schlussfolgerung von Powell und Wagner, „Kinder, deren Herkunftssprache nicht deutsch ist, [seien] gefährdet, durch die frühe Selektion und Allokation auf institutionell-differenzierte Schultypen in Deutschland benachteiligt zu werden“ (2002, 5), trifft also nicht auf alle Schüler dieser Gruppe gleichermaßen zu.

2.4 Erklärungsansätze

In der Vergangenheit wurde die ungünstige Position von Kindern mit Migrationshintergrund vorwiegend durch kulturelle und sprachliche Defizite der Schüler erklärt (vgl. Golz, 1996). Aktuell wird u.

a. aus den Ergebnissen der PISA-Studien ab 2000 als maßgebliche Ursachen auf die mangelnde „Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Baumert & Schümer, 2002, 199) und die soziale Herkunft der Jugendlichen geschlossen (vgl. Walter & Taskinen, 2007; Prenzel, 2008). Im Bildungsbericht (2008) wird der ungünstigere sozioökonomische Status von Personen mit Migrationshintergrund zu Rate gezogen.

In Bezug auf die Förderschulüberweisungen vermutet Holler-Zittlau eine „relativ hohe Anzahl von Schülerinnen [...], die aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch und nicht wegen mangelnder kognitiver Fähigkeiten am schulischen Lernen der allgemeinen Schule gescheitert sind“ (2004, 7).

Auch die obige Auswertung legt nahe, die Ergebnisse besonders auf die Sprachbeherrschung zurückzuführen. Die schulerfolgreicheren Kinder von Aussiedlern sprechen auch in der Familie und Freizeit deutsch und haben vermutlich eine höhere Sprachkompetenz, als die Kinder türkischer Migranten, die eine deutliche Distanz zur deutschen Sprache aufweisen.

Bilingual aufwachsende Kinder, mit vermutlich muttersprachlicher Kompetenz, können trotz Migrationshintergrund zum Großteil als „Gewinner“ im deutschen Bildungssystem gelten.

Doch die Entwicklung der Lern- und Leistungsfähigkeit und somit der Schulerfolg eines Kindes ist von einem komplexen Faktorengewebe abhängig und die Reduktion auf personenbezogene Merkmale, kann kaum Erkenntnisse liefern, die zu einer Veränderung der Situation beitragen können. Der monokausale Schluss „Sie sprechen nicht gut genug Deutsch.“ kann kein akzeptabler Grund dafür sein, dass eine gesamte Schülergruppe im deutschen Bildungssystem versagt.

Vielmehr stellen sich die Fragen: Welche Bedingungen führen zu den unterschiedlichen Aufwachsens-Situationen? Und warum können Kinder mit geringen Sprachkenntnissen offenbar nicht ausreichend an deutschen Schulen gefördert werden, sondern werden stattdessen an Förderschulen überwiesen?

Sollten Kinder polnischer Herkunft besser die deutsche Sprache erlernen können, als zugewanderte Kinder aus anderen Staaten? Rein linguistisch ist dies kaum zu erklären. Berücksichtigt man aber, dass die Kinder von Aussiedlern häufig im Herkunftsland geboren, aufgewachsen und manchmal noch eingeschult wurden, lässt sich schließen, dass sowohl der Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs als auch die vorhergehende sprachliche Entwicklung Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder haben.

Auf Kinder, die bspw. aus dem ehemaligen Jugoslawien immigriert sind, wirken neben den Unsicherheiten in der deutschen Sprache häufig die psychischen Konsequenzen, die aus dem Verlassen des gewohnten Lebensraumes resultieren, belastend (Glumpler & Apeltauer 1997, 12). Unter Umständen spielen ihre Eltern mit dem Gedanken, später ins Heimatland zurückzukehren, so dass die Herkunftskultur eine größere Rolle spielt. Für Aussiedler stellt sich die Frage nach einer Rückkehr in der Regel nicht, sie wollen ihre Kinder in der deutschen Kultur sozialisieren.

Die Determinanten der kindlichen Entwicklung und des Schulerfolgs sind vielfältig und offenbar zwischen einigen Migrantengruppen sehr different.

3. Die Bedingungen mehrsprachiger Sozialisation

Nach mittelschichtorientierten Maßstäben in monolingualen Gesellschaften ist die Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen, eine karriereförderliche und aner kennenswerte Fähigkeit. Unter Einwande-

rungsbedingungen aber ist der zumindest grundlegende Erwerb der Zweitsprache eine Existenzfrage (vgl. Scherzinger, 1995, 471).

Bei der Mehrzahl der Migrantenkinder verläuft die familiäre Sozialisation bis zum dritten oder vierten Lebensjahr in der Muttersprache, die deutsche Sprache wird oft erst mit dem Besuch von Bildungseinrichtungen relevant und erworben (vgl. Jedik, 2003, 146). Ist die Muttersprache eine Minderheitensprache, machen Kinder mit Migrationshintergrund, wenn sie in deutsche Bildungseinrichtungen eingeführt werden, oft die Erfahrung, dass ihre ‚große Errungenschaft‘ Sprache plötzlich als kommunikative Ressource nicht mehr nützlich ist (vgl. Reich, 2005, 27). Weder die anderen Kinder, noch die Lehrer verstehen sie, möglicherweise wird ihnen sogar Ablehnung entgegengebracht oder verboten, ihre Sprache zu sprechen.

Die Muttersprache spielt jedoch eine zentrale Rolle für die Ausbildung der Ich-Identität des Kindes, da über die Sprache auch die eigenen Rechte, Pflichten und somit ein Selbstkonzept vermittelt werden. Sie ist untrennbar mit dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Personengruppe verknüpft, da die Gewissheit besteht, dass deren Mitglieder alle ein System von Wertvorstellungen und Verhaltensnormen teilen, die über die Muttersprache vermittelt werden (vgl. Cropley, 1984, 186). Das Kind wird in der Kultur sozialisiert und kann sich identifizieren.

Während sich Kinder die bilingual aufwachsen von Anfang an auch der deutschen Sprachgemeinschaft, der Mehrheit, zugehörig fühlen können, erleben Kinder, die Deutsch als Zweitsprache später erlernen, hier die erste Ausgrenzung bzw. den Zwang zur Anpassung. Die Zweisprachigkeit ist keine Wahlentscheidung, wie in vielen Familien, die ihre Kinder bilingual erziehen, sondern „[d]em Zwang der Zweisprachigkeit kann sich kein Zuwandererkind entziehen“ (Scherzinger, 1995, 470). Dieses Sich-Zurechtfinden-Müssen in

zwei Kulturen kann unter Umständen mit Identitätsproblemen verbunden sein.

4. Der Einfluss mehrsprachiger Sozialisation auf den Schulerfolg

Exemplarisch werden für einige Lebensbereiche der Kinder mögliche Effekte der Mehrsprachigkeit, die die Schulleistungen oder eine Überweisung an die Förderschule Lernen beeinflussen können, diskutiert.

4.1 Determinanten von Schulerfolg

Ausgehend vom ökosystemischen Ansatz nach Sander und Bronfenbrenner ist der Schulerfolg eines Kindes als Resultat komplexer Prozesse und Wechselwirkungen, die in seinem vielschichtigen Mensch-Umfeld-System ablaufen, zu sehen (vgl. Pohl, 2005). Nicht nur das direkt Wahrnehmbare, wie beispielsweise die Sprachkompetenz in einem Lebensbereich, sondern dessen Bedeutung im gesamten sozialen Kontext ist ausschlaggebend (vgl. Bronfenbrenner 1989, 44).

Es müssen neben den im Schüler selbst liegenden Bedingungen Einflussfaktoren in allen Lebensbereichen wie die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen in der Familie, Bedingungen im Freundeskreis (Ansehen, Motivationseinstellung), im sozialen Umfeld (Berufsaussichten, Wertevermittlung), in der Schule (Stellung in der Klasse, Verhältnis zur Lehrperson, bisherige Leistungen), an der Arbeitsstelle der Eltern (Arbeitszeiten, Zufriedenheit, Verdienst), der Schulorganisation u. a. m. damit in Verbindung gebracht werden.

Für jedes Kind ist von einem individuellen Bedingungsgefüge auszugehen, wobei für Kinder mit Migrationshintergrund zudem Ein-

flussfaktoren bedeutend sein können, die aus der Migrationssituation resultieren. Das Einreisearcher, die Sprachlernmotivation und der Sprachkontakt im Wohnumfeld, die Einbindung in soziale Netzwerke, Voreingenommenheiten in der Gesellschaft, Einstellungen und Vorurteile der Lehrer, Prozesse institutioneller Diskriminierung, Konzepte der Schule zum Umgang mit Multikulturalität und Heterogenität und der Sprachgebrauch in den verschiedenen Systemen können eine Rolle spielen. Diese und weitere Faktoren wurden in einigen Studien unter anderem von Bouras (2006), Rüesch (1998), Wocken (2005) und Houbé-Müller (1996) untersucht. Doch welche Rolle spielt dabei ein Aufwachsen mit mehreren Sprachen?

4.2 Die Sprachbeherrschung

Es steht außer Frage, dass die Beherrschung der deutschen Sprache für den Erfolg in der deutschen Schule, in der Lernen vorwiegend über die verbale Vermittlung von Inhalten organisiert ist, eine maßgebliche Rolle spielt.

Viele Kinder mit Migrationshintergrund verfügen bei Schuleintritt nicht über ausreichende Deutschkenntnisse, um den auf die Lautsprache zurückgreifenden Schriftspracherwerb und das schulische Lernen problemlos zu meistern (vgl. Holler-Zittlau, 2007, 38). Doch auch Kinder die über eine gute Alltagssprachliche Kompetenz verfügen, haben schulische Schwierigkeiten. Dies ist durch den unterschiedlichen Sprachgebrauch zu erklären.

Alle Kinder werden in verschiedenen Lebensbereichen mit diversen Sprachangeboten und -anforderungen konfrontiert, diese Varietäten bezeichnet man als Sprachdomänen. Die Sprecher nehmen verschiedene soziale Rollen ein und entwickeln spezielle Sprach- oder Ausdrucksformen (vgl. Gumpier & Apeltauer, 1997, 19). Da Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund „lebensweltlich zwei- oder mehrsprachig“ aufwachsen, erwerben sie für verschiedene Sprach-

domänen in den beiden Sprachen einen unterschiedlich großen Wortschatz bzw. Ausdrucksvermögen.

Die Einbindung eines Schülers mit Migrationshintergrund in seine Lebenswelt mit Blick auf die sprachliche Situation ist in Abbildung 4 in Anlehnung an das Mehrebenenmodell der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (1989) dargestellt.

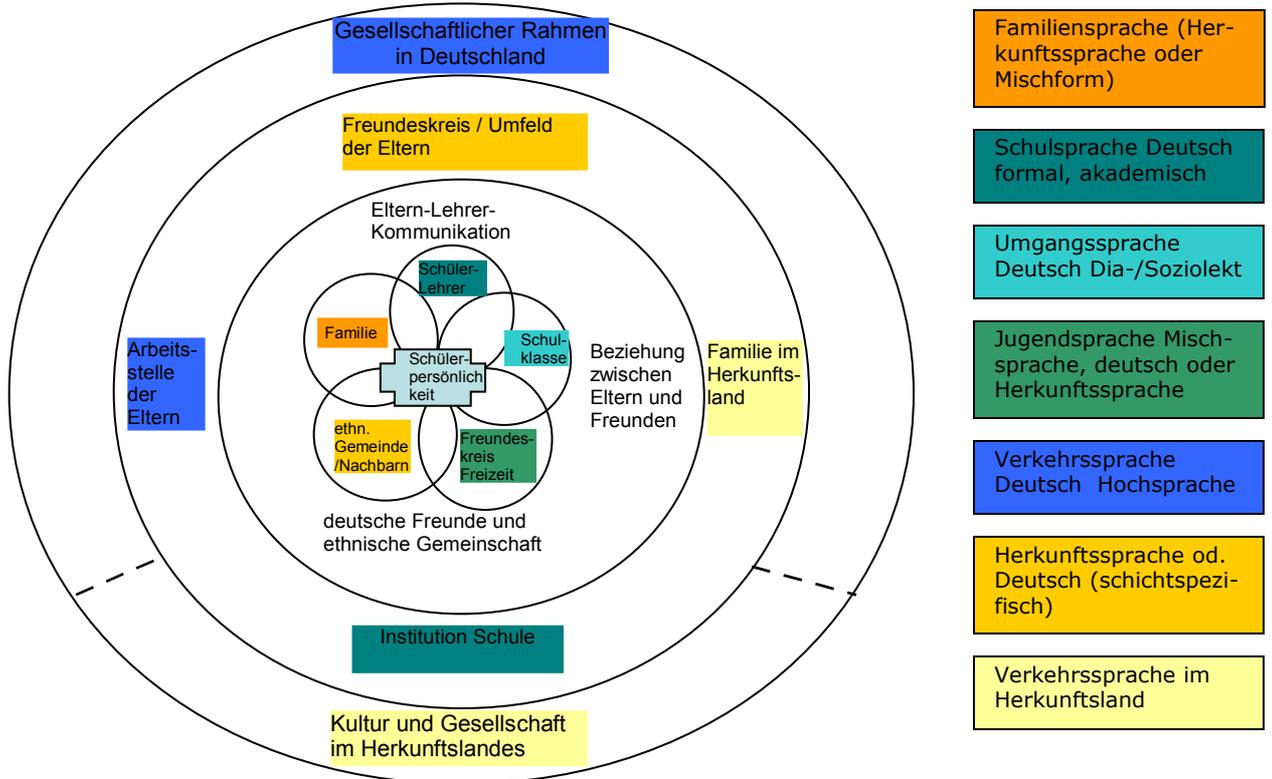


Abbildung 4 Mögliche Sprachgebrauchssituation bei Schülern mit Migrationshintergrund, eigene Darstellung

Besonders die Unterrichtssprache hebt sich vom Sprachgebrauch in anderen Interaktionsbereichen ab. Es wird fachspezifisches Vokabular genutzt, Informationen sind stark verdichtet und der Sprachgebrauch ist dekontextualisiert (vgl. Kracht, 2000, 172). Diese akademische Sprachfähigkeit kann auch einsprachigen Kindern Schwierigkeiten bereiten, stellt jedoch eine besondere Anforderung an Mi-

grantenkinder dar, da sie diese verschiedenen Sprachsysteme nicht nur in zwei Sprachen sondern auch in viel kürzerer Zeit und teilweise ohne passende Sprachvorbilder oder Hilfestellungen erwerben müssen.

Die Tatsache, dass Förderschüler mit Migrationshintergrund durchschnittlich weniger Förderschuljahre haben, also später als deutsche Schüler auf die Förderschule überwiesen werden (vgl. Wocken, 2005, 39), spricht dafür, dass zu Schulbeginn die alltagssprachlichen Kompetenzen der Schüler für die Bewältigung der Schule ausreichen. Mit zunehmender Abstraktheit, Komplexität und der Nutzung von Fachsprachen fällt es den Schülern schwerer zu folgen, da sie mit der Domäne Schulsprache auch in der Herkunftssprache kaum vertraut sind und die deutsche Schule ihnen offenbar nicht ausreichend Zeit und Unterstützung bietet, diese Sprache zu lernen (vgl. Houbé-Müller 1996, 86). Hierin kann u. U. ein Vorteil der im Heimatland eingeschulten Kinder mit Migrationshintergrund liegen.

4.3 Einflussfaktoren auf gesellschaftlicher Ebene: Das Prestige von Sprachen

Mit dem Prestige von Sprachen beschreibt man deren Status in einer Gesellschaft, der auch die Einstellung des Einzelnen gegenüber Minderheitensprachen beeinflusst (vgl. Jedik, 2003, 145). Spricht ein Kind in Deutschland Englisch oder Französisch sind Beobachter häufig begeistert und bewundern seine Sprachkompetenz. Spricht es dagegen rumänisch oder türkisch, wird es eine andere, eventuell eher abneigende Reaktion hervorrufen. Dies kommt zustande, da die ‚großen‘ Sprachen Englisch und Französisch den Deutschen sprachlich sowie kulturell vertrauter und dadurch anerkannter sind. Ein niedriges Sprachprestige wird häufig auf die Sprecher und deren Herkunft übertragen. Bei Kindern „kann [dies] ungünstige Aus-

wirkungen auf [...] die Persönlichkeitsentwicklung haben“ (Jedik, 2003, 147), eine positive Einstellung gegenüber einer Sprache kann sich dagegen förderlich auf den Spracherwerb auswirken. Ebenso kann die alltägliche Geringschätzung ihrer Herkunft und Sprache durch die deutsche Umgebung bei Kindern zur Ablehnung der Muttersprache und Konflikten mit den Eltern führen (Wendland, 1995, 86).

So ist zu vermuten, dass die russische Sprache, die in Deutschland auch als Fremdsprache an vielen Schulen gelehrt wird und historisch enger mit der deutschen Kultur verknüpft ist, ein höheres Prestige genießt und diese Kinder somit weniger auf Ablehnung stoßen, als Kinder mit türkischer Muttersprache. Die ungünstige Position der Kinder italienischer Herkunft kann mit dieser These jedoch nicht begründet werden.

4.4 In der Institution Schule: Der monolinguale Habitus multilingualer Schulen

Die Kinder aller Migrantenfamilien unterliegen der deutschen Schulpflicht. Bei ihrem Eintritt in deutsche Bildungseinrichtungen treffen sie aber auf monolingual und monokulturelle orientierte Schulen. „Deutsch ist die Sprache in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird“ (Gogolin 1994, 24) und zwar unter der Annahme, dass die Sprache schon beherrscht werde und nur noch zu verfeinern ist. Lediglich ca. 50 Schulen in Deutschland unterrichten bilingual unter Berücksichtigung der Erstsprache ihrer Schüler (vgl. Gogolin & Roth, 2007, 32). Die Schüler begegnen vorwiegend deutschen Lehrern und oftmals werden Kompetenzen der Erstsprache nicht erkannt. Im Unterricht wird ein altersgemäßer Sprachstand vorausgesetzt (vgl. Golz, 1996, 237) und die Lese- und Rechtschreiblehrgänge bauen auf dem sprachlichen Vorwissen deutscher Mittelschichtkinder auf (Glumpler & Apeltauer, 1997, 21). Die Kom-

petenzen der zweisprachigen Kinder werden am Maß einsprachig deutscher Kinder gemessen.

Der Erwerb ‚literaler Qualifikationen‘ ist für mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund häufig eine zusätzliche hohe Anforderung, da sie neben zwei Lautsprachsystemen auch zwei Schriftensprachen erwerben müssen. Sie müssen u. U. unterschiedliche Ideen der Abbildbarkeit von Sprache nachvollziehen, Einsichten in zwei Zeichensysteme oder differierende lautliche Entsprechungen identischer Grapheme gewinnen usf.. Es kann angenommen werden, dass der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache maßgeblich erleichtert werden kann, wenn das Kind die phonologische Bewusstheit in seiner Erstsprache bereits erworben hat, da der Transfer sprachlichen Wissens auch hier erfolgen kann. Leider unterstützen viele mehrsprachige Familien jedoch nur den schulsprachlichen Erwerb schriftlicher Fertigkeiten, aus der Angst, diesen sonst zu stören, so dass die Herkunftssprache oft erst viel später oder nie schriftlich erworben wird (vgl. De Rosa 2007, 87). Häufig resultiert daraus eine Verzögerung des Kontakts mit Schriftsprache.

Die in höheren Bildungsgängen als positiv bewertete Kompetenzerweiterung durch das Lernen (prestigereicher) Fremdsprachen, wird bei Kindern mit Migrationshintergrund weder als besondere Leistung noch als nutzbare Fähigkeit wertgeschätzt (Kracht, 2000, 27). Vielmehr wird den mehrsprachigen Kindern an Schulen der unteren Bildungsgänge (Haupt- und Förderschulen) kaum einmal die Möglichkeit gegeben, durch Unterricht in ihrer Erstsprache ihre Kompetenzen dort zu nutzen und auszubauen (vgl. Powell & Wagner 2002, 5). Kinder russischer Herkunft können dagegen ihre Sprachkompetenzen ggf. im Fremdsprachunterricht nutzen und erfahren eine Anerkennung ihrer Fähigkeiten, bilingual aufwachsende Kinder

können ihre Einsichten in den Aufbau von zwei Sprachsystemen auch im Erwerb weiterer Fremdsprachen nutzen.

4.5 In der Schule: Einstellungen des Lehrers und der Klasse

In der Schule werden Kinder mit sozialen Normen konfrontiert, wobei der Lehrer als Persönlichkeit eine wichtige Rolle spielt. Seine Wertvorstellungen fließen in seinen Stellungnahmen in den Schulalltag ein. Auch seine Einstellungen zu einzelnen Schülern werden von den Mitschülern genau registriert und können meinungsbildend wirken (vgl. Houbé-Müller 1996, 54). Somit können sich beim Lehrer unterschwellig vorhandene Vorurteile, beispielsweise aufgrund des geringen Prestiges der Sprache eines Schülers, sowohl auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis als auch auf die Einstellung der gesamten Klasse zum Schüler sowie auf sein Selbstkonzept auswirken. Resultierend sind eine negative Einstellung gegenüber dem Lehrer und eine geringere Lernmotivation denkbar.

Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich die beschriebenen Effekte des hohen bzw. geringen Prestiges der Muttersprache und die Einstellung des Lehrers zum Phänomen Mehrsprachigkeit allgemein (Anerkennung der Leistung) hier direkt auswirken.

4.6 In der Familie: kulturelle Faktoren und die Kommunikation mit der Schule

Die Herkunftssprache und die Sprachkompetenz der Eltern haben Einfluss auf ihre berufliche Stellung und somit auf die Sozialschichtzugehörigkeit und die ökonomische Lage der Familie. Diese und das Wohnumfeld beeinflussen wiederum die Spracherwerbs- und Lernmöglichkeiten des Kindes und somit seine schulischen Fähigkeiten. Doch auch kulturelle Unterschiede in den Umgangsformen, den schulbezogenen Einstellungen, der Erzählkultur etc. können dazu führen, dass das Kind weniger gut als die Kinder der Einwande-

rungskultur auf die Schule vorbereitet ist. Es weiß nicht so genau, was in der Schule von ihm erwartet wird und kann somit den Anforderungen weniger gut entsprechen (vgl. Diefenbach, 2007, 90). Bei Familien mit einer prestigeträchtigen Erstsprache, deren Herkunftskultur in vielen Zügen auch der Deutschen nahe ist, sind solche Schwierigkeiten als weniger schwerwiegend anzunehmen.

Auch die Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule wird durch zu geringe Sprachkenntnisse der Eltern bzw. des Lehrers (in der Muttersprache des Kindes) und durch mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten belastet. Verfügen die Eltern nicht oder kaum über Kenntnisse der deutschen Sprache, treten sie häufig nur wenig mit den Lehrern in Kontakt, von Lehrern wird dieses Verhalten als mangelndes Interesse eingeschätzt (vgl. Seitz, 2006, 92). Häufig müssen die mehrsprachig aufwachsenden Kinder bei Elterngesprächen als Dolmetscher und somit Vermittler zwischen Lehrern und Eltern fungieren. Es kann nur gemutmaßt werden, dass dies die Kommunikation inhaltlich beeinflusst und für das Kind einen Rollenkonflikt schafft.

Und durch die mögliche Zurückhaltung der Eltern bei der Hausaufgabenhilfe, aufgrund geringer Sprachkompetenz oder Unsicherheit über die Anforderungen in deutschen Schulen, muss das Kind eine wichtige Unterstützung entbehren (vgl. Seitz, 2006, 103).

Da Spätaussiedler zur Einreise nach Deutschland seit 1996 einfache Deutschkenntnisse mindestens auf der Kompetenzstufe A1 nachweisen müssen (für andere Ausländer galt dies erst später), kann angenommen werden, dass sie ihre Kinder besser unterstützen können und die Kommunikation mit der Schule, möglicherweise auch durch schulsprachliche Russischkenntnisse des Lehrers, erleichtert ist.

4.7 Im Individuum: kognitive Entwicklung und Mehrsprachigkeit

Die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes werden als bedeutende Determinante für den Schulerfolg betrachtet. Aus der Untersuchung bilingualer Bildungsprogramme in Kanada geht Cummins (1979) von einem Zusammenhang zwischen den kognitiven Fähigkeiten und den Leistungen beim Zweitspracherwerb aus, wobei er die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb herausstellt.

Mit seinem Modell der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese erklärt er die schlechten Schulleistungen von Kindern immigrierter Familien als Zusammenhang zwischen komplexen Denkvorgängen und Sprachbeherrschung bei zweisprachigen Kindern (Cummins, 1979, 191). Er geht davon aus, dass zuerst ein gewisses sprachliches Niveau (Schwellenniveau) erreicht sein muss, um positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung zu erhalten. Die Schulleistungen seien als „function of the interaction between child input and educational treatment factors“ (Cummins (1984) zit. in Rüesch, 1998, 35) zu betrachten, doch bei geringen Kenntnissen in beiden Sprache sei nur eine unzureichende Interaktion mit der Umgebung möglich. Wird ein unteres Schwellenniveau nicht erreicht, muss mit Halbsprachigkeit und negativen Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung gerechnet werden. Diese Schwelle ist jedoch nicht dauerhaft festgelegt sondern wird in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes und den schulischen Anforderungen bestimmt. Positive Einflüsse sind zu erwarten, wenn das Kind sein Sprachrepertoire um die neue Sprache erweitert, ohne dass die Kenntnisse in der Erstsprache davon beeinträchtigt werden (1979, 192). Diese additive Zweisprachigkeit ist nach Cummins jedoch nur bei bilingual oder mit der Majoritätssprache aufwachsenden Kindern zu erwarten.

Außerdem folgert Cummins, dass die Kompetenz, die ein Kind in seiner Zweitsprache erreicht, von den vorhandenen erstsprachlichen Fähigkeiten zu Beginn des Zweitspracherwerbs abhängig ist (vgl. 1979, 194). Er sieht dies durch eine Studie über finnische Einwanderkinder in Schweden, die bereits eine Grundschulbildung in ihrem Herkunftsland absolviert haben, bestätigt. Sie lernten die Zweitsprache besser und schneller, was auf Transfereffekte zwischen beiden Sprachen, besonders die Übertragung so genannter akademischer Sprachfähigkeiten, zurückgeführt werden kann (vgl. Kracht, 2007, 444). Es muss also eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein, bevor der Zweitsprachenerwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes haben kann.

Demnach kann der bessere Schulerfolg von Aussiedler-Kindern mit ihrem höheren Einreisealter zusammenhängen. Haben Kinder, die selbst immigriert sind, einen Teil ihrer Schullaufbahn im Herkunftsland absolviert, kommen sie mit einer höheren erstsprachlichen Kompetenz nach Deutschland. Diese erleichtert ihnen das Erlernen der deutschen Sprache und kann somit positive Auswirkungen auf ihre kognitive Entwicklung und das schulische Lernen haben.

5. Schlussfolgerungen

Die Auswirkungen des mehrsprachigen Aufwachsens auf die kindliche Entwicklung differieren nach sprachlich-kulturellem Hintergrund

Der nachzeitige Erwerb des Deutschen stellt für Kinder mit Migrationshintergrund sowohl sprachlich als auch intellektuell und emotional eine große Herausforderung dar. Im Gegensatz zum Erstspracherwerb ist beim Zweitsprachler die eigene Identität schon weitgehend gefestigt, dies kann zu Konflikten führen. Die Muttersprache spielt für die emotionale und die Identitätsentwicklung der

Kinder aber auch für die Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache eine wichtige Rolle, so dass eine negative Einstellung gegenüber der Muttersprache im Einwanderungsland (wie bspw. der türkischen Sprache in Deutschland) ungünstige Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes, sein Selbstkonzept und seine Sprachentwicklung im Deutschen haben kann. Bei prestigeträchtigeren Erstsprachen ist im Gegensatz dazu durch Anerkennung, die das Kind aus dem Umfeld erfährt, eher mit einer Verstärkung der Sprachlernmotivation zu rechnen.

Eine Störung der Identitätsentwicklung oder das Gefühl einer Ablehnung wird ein bilingual aufwachsendes Kind dagegen vermutlich nicht erleben, da es (auch) zur Sprachgemeinschaft der Mehrheit gehört und die Sprache nicht als ausgrenzendes Merkmal wirken kann.

Nicht nur die Kompetenz in der Zweitsprache ist bedeutend für das schulische Lernen bei mehrsprachig sozialisierten Kindern

Der Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund ist in Deutschland eng mit der Sprachkompetenz in der Schulsprache verknüpft, doch viele weitere Faktoren, die mit dem alltäglichen Gebrauch mehrerer Sprachen in Verbindung stehen, haben auch Einfluss.

Da die deutsche Gesellschaft monolingual orientiert ist, beeinflusst ‚Anderssprachigkeit‘ alle Lebensbereiche. Die fremde Sprache eines Kindes ist das offensichtlichste Merkmal der Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur. Die Einstellungen in der Gesellschaft zur Herkunftssprache des Kindes beeinflussen auch in der Schule sowohl die Haltung seiner Gesprächspartner, und damit seine Möglichkeiten zur Integration und Beteiligung, als auch seine Selbstkonzept und seine Lernmotivation.

Weiterhin beeinflussen die erstsprachlichen Fähigkeiten den Zweit-spracherwerb und schließlich die kognitive - und Lernentwicklung des Kindes. Die Unterstützung in schulischen Belangen durch die Eltern ist von deren Sprachkompetenz abhängig.

Mehrsprachiges Aufwachsen – Chance sowie Risiko

Obwohl Mehrsprachigkeit grundsätzlich als ein Vorteil für das Kind und seine (schulische und allgemeine) Entwicklung zu sehen ist, scheint sich mehrsprachiges Aufwachsen im Zusammenhang mit Migration weniger positiv auszuwirken. Dies ist jedoch weniger auf die Mehrsprachigkeit selbst, als vielmehr auf die monolingualer Umgebung, die nicht auf sprachliche Heterogenität eingerichtet ist, zurückzuführen. Deutsche Schulen haben häufig bis heute noch keine angemessenen Konzepte zum Umgang mit der sprachlichen Vielfalt im Unterricht, die mangelnde gesellschaftliche Integration bewirkt wenige deutsche Sprachkontakte und das negative Prestige der Herkunftssprachen, führt zu Ablehnung der Sprecher durch andere und somit Störungen im kontinuierlichen Erwerb der Erstsprache. Mehrsprachigkeit kann zu einem Entwicklungshemmnis werden, wenn die Bedingungen des Schülers und Lernumfeldes nicht so optimal passen, dass er in der selben Zeit wie einsprachige Kinder den ‚doppelten‘ Lernfortschritt erzielen kann, also zwei Sprachsysteme, zwei Schriftsysteme usw. erwerben kann. Dann kommt es zur Zuschreibung von Schulversagen.

Die häufig hervorgehobenen Vorteile der Mehrsprachigkeit, wie positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, eine höhere Kreativität, bessere metasprachliche Fähigkeiten, die Erleichterung des Erwerbs weiterer Sprachen usf. scheinen unter diesen Umständen leider nur auf bilingual aufwachsende Kinder oder Kinder deren Erstsprache die Majoritätssprache ist (vgl. Cummins 1979) zuzutreffen.

Möglicherweise führen diese unterschiedlichen Aspekte des bilingualen und sukzessiven Zweitspracherwerbs zu den unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten der Lerner und so zur positiven Einstellung der Öffentlichkeit gegenüber Mehrsprachigkeit bei Kindern die bilingual oder in anerkannten Sprachen zweisprachig aufwachsen, während der Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Minderheitensprachen sprechen als problematisch bewertet wird.

Leider ist es, durch die geringe Wertschätzung der Leistung des Zweitspracherwerbs in Schule und Gesellschaft, auch für die Kinder oft schwer ist, die eigene Mehrsprachigkeit als Chance zu erfahren (vgl. Jedik, 2003, 146).

Forderungen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Aus den Überlegungen zu Einflüssen der Sprachlichkeit in nur einigen Lebensbereichen lassen sich bereits Forderungen für den Umgang mit der sprachlichen Vielfalt ableiten. Zum Teil erscheint es notwendig bereits da gewesene Konzepte erneut in die Überlegungen einzubeziehen und das pädagogische und personale Angebot anzupassen.

Folgende anzustrebende Maßnahmen, die auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und zu erweitern sind, können für den schulischen Bereich formuliert werden:

- Angebote zum Unterricht in ihrer Herkunftssprache für Kinder der ersten und zweiten Migrantengeneration schaffen, um eine hohe sprachliche Kompetenz in allen Sprachdomänen der Erstsprache (auch Schulsprache) zu etablieren und somit positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung zu erzielen.

Dieses Vorgehen scheint beispielsweise in Schweden, dessen Migrantenkinder in den PISA-Vergleichsstudien bedeutend besser ab-

schneiden, erfolgreich. Jedes Kind mit Migrationshintergrund hat neben der sprachlichen Förderung in Schwedisch als Zweitsprache einen gesetzlich verankerten Anspruch auf Unterricht in seiner Muttersprache.

- Schulsprachspezifische Förderung der deutschen Sprache zur Stärkung der fachsprachlichen Kenntnisse (Fachwörter, Verständnis von Aufgabenstellungen)
- Fremdsprachangebote für die Muttersprachen der Schüler in allen(!) Bildungsgängen schaffen, um allen gleichermaßen die Nutzung vorhandener Kompetenzen zu ermöglichen. Ein derart erweitertes Fremdsprachenangebot und Möglichkeiten interkulturellen Lernens würde vermutlich auch die gesellschaftliche Anerkennung der Sprachen und Sprecher langfristig verbessern.
- Stärkere Individualisierung und Handlungsorientierung im Unterricht, Anpassung an die differenzierten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler in Form des individuellen Lehrplans
- Bereitstellung von Dolmetschern für Eltern-Lehrer-Gespräche und u. U. fremdsprachlicher Unterrichtsassistenz, um den muttersprachlichen Sprachstand der Kinder zu erfassen und zu fördern
- In Lehrerfortbildungen das Bewusstsein für Besonderheiten des Aufwachsens von Kindern mit Migrationshintergrund erweitern und eventuelle Vorurteile abbauen
- Für Zweisprachigkeit und auch für die „Zweischriftlichkeit“ nicht die monolingual-deutsche Norm als Bewertungsstandard ansetzen

Literatur

- Abdelilah-Bauer, B. (2008): *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: C. H. Beck.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: Bertelsmann. aus: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Zugriff 7.11.2008).
- Baumert, J.; Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium: *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. 372-379.
- Baumert, J.; Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. 195-202.
- Bouras, K. (2006): *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bronfenbrenner, U. (1989): *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Cropley, A. (1984): Sprachkonflikt aus psychosozialer Sicht. In: Oksaar, E. (Hrsg): *Spracherwerb Sprachkontakt Sprachkonflikt*. Berlin; New York: Walter de Gruyter. 180-196.
- Cummins, James (1979): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: *Die deutsche Schule*. Jg. 76 (1984) H3, 187-198.
- De Rosa, R. (2007): *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: BMBF (Hrsg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bd. 11, Bonn; Berlin, 11-75.

- Glumpler, E.; Apeltauer, E. (1997): *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen.
- Gogolin, I. (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I.; Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 31-45.
- Golz, S. (1996): Ausländische Kinder als sogenannte Lernbehinderte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*. Weinheim; Basel: Beltz, 231-242.
- Holler-Zittlau, I. (2007): Zweitsspracherwerb. In: Wiedemann, M.; Holler-Zittlau, I. (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung*. 3. Aufl., Beltz. 38-44.
- Holler-Zittlau, I.; Dux, W.; Berger, R. (2004): *Evaluation der Sprachentwicklung 4- bis 4½-jähriger Kinder in Hessen. Eine empirische Untersuchung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (DGS) Landesgruppe Hessen e.V. im Auftrag des Hessischen Sozialministeriums*. Wiesbaden: Hausdruck Hessisches Sozialministerium.
- Houbé-Müller, D. (1996): *Randständige Immigrantenkinder in Schulklassen*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Jedik, L. (2003): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 2, 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer. 138-149.
- Kracht, A. (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kracht, A. (2007): Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, H.; Welling, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen u. a.: Hogrefe. 442-455.
- Orthmann, D. (2000): Nachschulische Lebensperspektiven lernbehinderter Mädchen. Anmerkungen zum aktuellen Forschungsstand. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jg. 51 (2000) H 3, 108-114.
- Pohl, U. (2005): *Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien*. Diss. Universität Frankfurt am Main. <http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss.html#id3141768> (Zugriff 11.08.2008)
- Powell, J; Wagner, S. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrant*innen Jugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991 In: *Gemeinsam Leben*. Jg. 10 (2002) 2, 66-71.
- Prenzel, M. et. al. (2008): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.

- Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bd. 11. Bonn; Berlin. S. 121–169.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern u. a.: Lang.
- Scherzinger, A. (1995): Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Aspekte der Sprachförderung. In: *Die Sprachheilarbeit*. Jg. 40 H 6, 466-474.
- Seitz, S. (2006): *Migrantenkinder und positive Schulleistungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Siebert-Ott, G. (1999): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung*. Soest. <http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf> (Zugriff 11.09.2008).
- Stanat, P. (2001): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik*. Opladen: Leske + Budrich, 243-260.
- Statistische Bundesamt (2008a): Zahl der Woche 003. *Ein Viertel der Schüler mit russischem Pass lernt in Gymnasien*. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2008/PD08_003_p002.psml (Zugriff 1.12.2008).
- Triarchi-Herrmann, V. (2003): *Mehrsprachige Erziehung*. Reihe Kinder sind Kinder, Bd. 25. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Walter, O.; Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 337-366.
- Wendlandt, W. (1995): *Sprachstörungen im Kindesalter*. 2. Aufl., Stuttgart; New York: Georg Thieme Verlag.
- Wocken, H. (2005): *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)*. <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> (Zugriff 27.10.2008).

Statistiken

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006*. (Reihe Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 185) Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): *Leben in Deutschland. Haushalt, Familie und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2008b): *Statistiken. Bildung, Forschung, Kultur. Schulen. Tabellen. Allgemeinbildende Schulen. Ausländische Schüler/innen nach Schulart*.
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content75/AllgemeinbildendeSchulenSchulartAuslaendischeSchueler_templateId=renderPrint.psml (Zugriff 12.10.2008)

Über die Autorin:

Miriam Schöps

studierte Rehabilitationspädagogik mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und schließt aktuell ihr Studium des Unterrichtsfachs Geographie ab.

(Zuletzt arbeitete sie als Assistenzlehrerin an einer schwedischen Schule.)

Kontakt:

Miriam Schöps

Hegelstr. 4

06114 Halle/Saale

E-Mail: miriamssch@yahoo.de

Zu zitieren als:

Schöps, Miriam (2010). Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation. *Heilpädagogik online* 02/10, 4-35.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr)

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Andrea Lanfranchi

Bildungsdisparitäten bei Migrationskindern: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?

Die Wirkungsanalyse bisheriger Massnahmen zur Erhöhung des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund ergibt, dass sie zu spät kommen, zu wenig lang dauern und zu punktuell angelegt sind. Sie müssen früher ansetzen, länger dauern und ganzheitlicher angesiedelt werden. Vor allem müssen diejenigen Kinder bzw. Familien von Beginn an (das heisst ab Geburt) erreicht werden, die es am nötigsten haben. Die selektive Prävention im Falle primärer sozialer Ungleichheiten wie familiäre Deprivation ist aber nicht Aufgabe der Schule, sondern der Jugend- und Familienhilfe. Die Schule kann erst zu einem späteren Zeitpunkt Einfluss nehmen, u.a. dadurch, dass sie sekundäre soziale Ungleichheiten wie ethnische Diskriminierung verhindert. Der hohe Anspruch einer Bildungsgerechtigkeit erreichen wir somit mit institutionellen Veränderungen im Sinne einer „Schule für alle“, zuallererst aber mit einer Stärkung der bedürftigen Familien.

***Schlüsselwörter:* Schulerfolg, Chancengleichheit, Migranten, Prävention, FBBE (frühkindliche Bildung, Betreuung, Erziehung)**

The effect analysis of previous activities to improve the educational attainment for children with immigration background shows that they are too late, not long enough and too selective. They have to start earlier, continue for longer periods of time and need to be set up in more integral ways. In particular those children or families needing the measures the most, have to be reached from the very beginning (that means from birth). The prevention in case of primary social disparities such as family deprivation is not the school's responsibility though, but needs to be looked after by the youth and family assistance. The school can only exert influence at a later point, amongst other things by preventing secondary social disparities such as ethnic discrimination. The high expectations regarding educational equity can thus be accomplished by institutional changes in terms of a „school for everybody“, first and foremost however with strengthening needy families.

Keywords: scholastic success, equity, immigrants, prevention, ECCE (Early Childhood Care and Education)

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA wird in deutschsprachigen Ländern vermehrt über ungleich verteilte Bildungschancen gesprochen.² Der soziokulturelle Hintergrund der Familie, gemessen an Ausbildung, Einkommen und Bildungsnähe, erweist sich in fast allen nationalen und internationalen Vergleichsstudien als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Schulleistungen. Die lange Zeit nur ideologisch geführte Diskussion über die Verwirklichung der Chancengleichheit wurde weitgehend abgelöst von der Diskussion, was Bildungssysteme unternehmen müssen, damit alle Kinder unserer Gesellschaft ihr Potenzial optimal nutzen können. Erfolgreichen Bildungssystemen gelingt es, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien speziell zu fördern und dadurch die so genannte Risikopopulation – das sind jene Jugendlichen, die aufgrund ungenügender Grundbildung Probleme beim Übergang von der obligatorischen Schule in den Arbeitsmarkt haben – besonders klein zu halten. Die Schweiz und Deutschland gehören gemessen an diesen Kriterien allerdings (noch) nicht zu den Vorzeigeländern. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung verlässt, liegt in diesen Ländern über dem OECD-Durchschnitt. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist vergleichsweise eng (OECD, 2001, 2005). Für die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gehört deshalb die Förderung der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und der Kinder mit Migrationshintergrund zu

² Der Aufsatz lehnt sich eng an folgende Teilstudie der Eidgenössischen Kommission für Familienfragen: Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In EKFF (Hrsg.), *Familie, Erziehung und Bildung* (S. 10-21). Bern: EKFF.

den grossen aktuellen Herausforderungen der Schule (EDK, 2003). Auch in Deutschland kommt das Gutachten von Gogolin, Neumann und Roth (BLK, 2003) zum gleichen Schluss.

Frühe Förderung

Die Schule alleine kann diese Herausforderung allerdings nicht bewältigen. Dies zeigt auch die Erkenntnis über die Wirkung zahlreicher Massnahmen zur individuellen Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (äussere und innere Differenzierung des Unterrichts, Ausbau des sonderpädagogischen Angebots, Tertiarisierung der Lehrerbildung u.a.). Bildungslaufbahn und berufliche Integration werden zwar wesentlich durch die Schule bestimmt. Es ist aber nicht einfach die Schule, die für die ungleiche Verteilung der Chancen verantwortlich gemacht werden kann. Für die optimale Förderung aller Kinder, unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, braucht es viel mehr Investitionen von Beginn an, das heisst ab Geburt, sowie ein Zusammenspiel von Institutionen und Elternhaus im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Kurzum: Wir sollten nicht an der Werkbank, sondern am Wickeltisch ansetzen! (Esping-Andersen, 2006)

Die Analyse des Problems der ungleich verteilten Bildungschancen führt zu Konsequenz, dass (1) alle Kinder bereits vor dem Eintritt ins Bildungssystem für eine erfolgreiche Schullaufbahn vorbereitet werden müssen, (2) nahezu alle Kinder mit Vorteil in der Regelklasse unterrichtet werden und (3) Schulen vor allem dann einen Beitrag zum Abbau ungleicher Bildungschancen leisten können, wenn sie mehr Verantwortung für die optimale Förderung aller Kinder übernehmen und systematisch mit den Eltern zusammenarbeiten.

Primäre und sekundäre Ungleichheiten

Für die Beurteilung der Schule anhand ihres Umgangs mit sozialen Ungleichheiten ist es sinnvoll, die Hindernisse in zwei Kategorien zusammenzufassen (in Anlehnung an Boudon, 1974; zit. in Maaz, Watermann, & Baumert, 2007). Primäre soziale Ungleichheiten sind Hindernisse aufgrund angeborener Schwächen oder fehlender Unterstützung in der Familie. Sekundäre soziale Ungleichheiten sind Hindernisse aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale. Diese zeigen sich meist bei den Schnittstellen des Bildungssystems, wenn beispielsweise für Schulkinder mit gleichen schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft der Familie spezifische Übertrittsentscheide zustande kommen (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003).

Während es ein unbestrittenes Ziel der Volksschule ist, sekundäre soziale Ungleichheiten zu verhindern, kann die Forderung nach der Neutralisierung primärer sozialer Ungleichheiten von der Schule kaum erfüllt werden, weil sich Anlagen und die Unterstützung durch die Familie bereits vor dem Schuleintritt und vor allem während der gesamten Schullaufbahn auswirken. Der leichtfertige Umgang mit dem Begriff Chancengleichheit schadet der Volksschule insofern, als dass sie für Missstände verantwortlich gemacht wird, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen. Eine sachliche Diskussion über ungleich verteilte Bildungschancen ist vermutlich anhand des weniger belasteten Begriffs der Bildungsgerechtigkeit eher möglich (ausführlich dazu Giesinger, 2007).

Unterschiedliche Startlinien

Das wohl grösste Problem der Volksschule besteht darin, dass die primären sozialen Ungleichheiten in deutschsprachigen Ländern beträchtlich sind. Nach einer Schweizer Studie bei 4-jährigen Kindern zeigen sich bereits in diesem Alter überdeutliche Zusammenhänge

zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und den sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der Vorschulkinder (Moser & Berweger, 2005). Bei Schuleintritt können Kinder, die in sozioökonomisch privilegierten Familien aufwachsen, bereits besser lesen und rechnen und vor allem verfügen sie in der deutschen Sprache über einen besseren Wortschatz als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Sie haben zu Hause viele Bücher, einen ruhigen Platz zum Lernen sowie Internetzugang. All dies hat primär mit den Rahmenbedingungen des Elternhauses zu tun: Bei fehlenden Finanz- und Zeitressourcen der Eltern sinken auch die Bildungs-, Kultur- und Sozialressourcen der Familie (Ditton & Krüsken, 2006; Duncan & Brooks-Gunn, 1997). Durch das bestehende schulische Bildungsangebot können diese primären sozialen Ungleichheiten in den ersten beiden Jahren des Kindergartens bzw. der Eingangsstufe nicht kompensiert werden (Moser, Stamm, & Hollenweger, 2005). In der Folge werden in der Schweiz rund 15 Prozent der potentiellen Erstklässler nicht altersgemäss eingeschult, wobei diese Quote für Kinder mit Migrationshintergrund gemäss Schätzungen doppelt so hoch ist (Lanfranchi, 2002, S. 54).

1. Schlussfolgerung: Öffentliche Diskussion über Bildung von 0 bis 5

Das grösste Potenzial zum Abbau ungleicher Bildungschancen liegt in der Förderung der Entwicklung von Kindern ab Geburt (siehe BOX 1). Mit Neugier und Kompetenz ausgestattet, erforschen kleine Kinder aktiv sich selbst und die Welt und eignen sich dadurch Wissen an. Wer aktiv ist und im Leben sich und seine Umwelt erforscht, gelangt zu Wissen und Können. Voraussetzung ist allerdings, dass Kinder zum Lernen motiviert werden und dadurch situative Interessen entwickeln. Dabei spielt die Unterstützung der Kinder eine entscheidende Rolle. Die Bedeutung der Familie für den

Schulerfolg muss durch eine öffentliche Diskussion wieder vermehrt ins Bewusstsein aller Eltern gelangen.

BOX 1

Frühe Förderung ab Geburt: ZEPPELIN 0-3

Das „Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration“ (Neuhauser & Lanfranchi, 2010) ist in Juli 2009 auf der Ebene einer Machbarkeitsstudie gestartet. Erstes Ziel ist die interdisziplinäre Früherkennung von Kindern, die aus psychosozialen Gründen (Familien in Risikokonstellationen) in ihrer Entwicklung gefährdet und insofern von Behinderung bedroht sind. Zweites Ziel ist die frühe Förderung dieser Kinder mit der Absicht der langfristig anhaltenden Erhöhung ihrer Bildungschancen dank Implementierung professionell ausgerichteter Home-based sowie Center-based Programme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Drittes Ziel ist die Nutzung der Erfahrungen der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) für die möglichst frühzeitig ansetzende Unterstützung von Kindern und ihren Eltern mit „bildungsfernem“ Hintergrund.

Siehe http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i1295-sD.html

2. Bildungsauftrag für familien- und schulergänzende Einrichtungen

Wo, wer und wie der Aufforderung zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern Rechnung getragen wird, ist unbedeutend. Sofern aber die Familie ihre wichtige Aufgabe aus irgendeinem Grund nicht ausreichend wahrnehmen kann, sollte die Möglichkeit bestehen,

dass Kinder familien- oder schulergänzend betreut, gebildet und erzogen werden (Lanfranchi, 2010a). Familien- und schulergänzende Einrichtungen müssen also ihre anspruchsvolle Funktion mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag übernehmen, und nicht auf Aufgaben der Betreuung reduziert werden – ganz im Sinne der neuen Bezeichnung FBBE (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung). Bildung und Betreuung sind weder gegeneinander abzugrenzen, noch an eine institutionelle Form gebunden. Tagesbetreuung soll deshalb ins schulische Angebot integriert und mit einem Bildungsauftrag verbunden werden. Darüber hinaus braucht es in Risikosituationen weitere, individualisierte und niederschwellige Unterstützungssysteme der frühen Förderung wie Hausbesuchsprogramme zur Steigerung der Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern sowie zur Anregung der sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder (siehe Box 1 zu ZEP-PELIN 0-3).

3. Sprachförderung

Dass die Sprachförderung vor allem im Kindergarten, resp. in der Eingangsstufe intensiviert werden muss, ist unbestritten. Damit Kinder nicht aufgrund ihrer Sprachkenntnisse im Unterricht scheitern, muss der Erfolg bei der Förderung mittels Sprachstandserhebung regelmässig überprüft und sichergestellt werden. Nur so kann verhindert werden, dass Kinder mit eingeschränkten Bildungschancen bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn vom Lehr-Lern-Prozess im Unterricht nicht entsprechend ihrer Fähigkeiten profitieren. Für Kinder mit Migrationshintergrund wirkt sich zudem die professionelle Förderung der Erstsprache in den Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur positiv aus.

4. Integrative Schulformen

Die Einteilung von Schulkindern mit Lern- und Verhaltensproblemen in homogene Leistungsgruppen, beispielsweise in Sonder- bzw. in so genannten Förderklassen, kann sich auf das Lernen und den Schulerfolg negativ auswirken und für die Kinder als entsprechend grosser Nachteil erweisen, weshalb eine integrative Ausrichtung der Schule notwendig ist (Bless, 2007). Anpassungen sind auch auf der Sekundarstufe I notwendig, wo ungünstige Klassenzusammensetzungen durch Massnahmen der inneren Differenzierung verhindert werden sollten. Zudem sind der Schulabschluss und die Beurteilung vom Schultyp auf der Sekundarstufe I zu entkoppeln. Nur so wird es möglich sein, auch Schulformen mit Grundansprüchen attraktiver zu gestalten. Die Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss führt zu mehr Fairness bei der Beurteilung sowie zu einer Entlastung der Übergangsentscheidung von der Primarschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I, weil sie nicht mehr als Abschlussprognose interpretiert werden muss.

5. Sicherung der Unterrichtsqualität

Schulen müssen in ihren Kompetenzen gestärkt werden und Verantwortung für guten Unterricht und den Lernerfolg der Kinder übernehmen. Dazu gehört eine professionelle Qualitätssicherung und -entwicklung. Dazu gehört auch die Bereitschaft, alles für eine optimale Förderung der Kinder zu unternehmen, alle Kinder hin zu Mindeststandards hinzuführen und ihnen eine ausreichende Grundbildung zu vermitteln, die für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration notwendig ist. Verantwortung übernehmen heisst auch, Transparenz über die erreichten Ziele schaffen und Rechenschaft gegenüber der Gesellschaft und den Eltern ablegen.

Fazit

In der öffentlichen bildungspolitischen Debatte wurden bisher jene Aspekte zu sehr vernachlässigt, die in der Forschung seit länger bekannt sind: Nämlich die Bildungsprozesse, die sich zuallererst in der Familie vollziehen. Dort eignen sich Kinder die emotional-motivationalen und kognitiven Basisfähigkeiten für das spätere schulische Lernen. Deshalb nähern wir uns nur dann an eine Bildungsgerechtigkeit der Volksschule, wenn vor allen Dingen Familien in der Erbringung ihrer Leistungen unterstützt werden. Dazu braucht es familienpolitische Maßnahmen, wie sie in der Schweiz die Eidgenössische Kommission für Familien in ihren strategischen Leitlinien 2015 begründet, fördert und fordert (EKFF, 2009). Weil die Eltern Angelpunkt des Schulerfolgs sind, muss darüber hinaus die Zusammenarbeit mit ihnen während der ganzen Schulzeit integraler Bestandteil der Schule sein (Neuenschwander, Lanfranchi, & Ermert, 2008). Zu den Gelingensbedingungen siehe BOX 2.

BOX 2

Gelingensbedingungen für wirksame Schule-Eltern-Zusammenarbeit

1. Möglichst früh

Zugang zu öffentlichen Institutionen und Vernetzung im sozialen Raum ab Geburt:

- Mütter- und Väterberatung
- Hausbesuchsprogramme bei psychosozialen Risiken (Neuhauser & Lanfranchi, 2010)
- Familienergänzende Kinderbetreuung guter Qualität (Lanfranchi, 2010a).

2. Begegnung und Beziehung

Berücksichtigung der Merkmale wertschätzender Kommunikation und Kooperation:

- Zuerst informelle Annäherung: Vertrauensbasis aufbauen, vor der Problemmanifestation
- Beziehungstiftende Mittel einsetzen (Neugier für Herkunftsgeschichte, etc.)
- Kontakte pflegen und vertiefen, sich regelmässig gegenseitig informieren – bei Bedarf mit Hilfe interkultureller Mediatoren/Übersetzerinnen (Lin & Mutter, 2008).

3. Eltern im Hinblick auf die Lernförderung ihrer Kinder anleiten, unterstützen

Hilfestellungen geben, wie die Eltern das Lernen ihrer Kinder zu Hause fördern können, was gemäss Schuleffektivitätsforschung eine der zentralen Forderungen darstellt (Scheerens & Bosker, 1997):

- Hausaufgabensituation klären und fallbezogene, evtl. schulische Lösungen einleiten
- Auf Elternbildungskurse hinweisen, wie „Deutsch für Mütter“, Broschüren, etc. Ein gutes Beispiel sind migrationsspezifische DVD's zu Erziehungsthemen (vgl. Boppart & Schuh, 2009).

4. Schulinternes Konzept erarbeiten und umsetzen

Die „Kultur“ der Zusammenarbeit mit Eltern als ganzheitliches System definieren (Überblick über ein ganzheitliches System der Zusammenarbeit mit Eltern in (Lanfranchi, 2001); Realisierungsideen und praxisbezogene Beispiele in (Blickenstorfer, 2000):

- Schulklasse: Elternabend, Elterngespräche, Hausbesuche, etc.
- Schulhaus: Eltern-Konferenzen, Öffnung für Quartieraktivitäten, etc.
- Schulumfeld: Mitbestimmung und Konsultation auch ausländischer Eltern.

5. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

Die Zusammenarbeit mit Eltern und besonders mit Migrationseletern ist anspruchsvoll und bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung (Lanfranchi, 2010b):

- Fundierte Ausbildungs- und Weiterbildungsmodule sind etabliert.

Literatur

- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Huber (3. unveränd. Aufl.).
- Blickenstorfer, R. (2000). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In S. Mächler & Autorenteam (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (Projekt 'Qualität in multikulturellen Schulen') (S. 80-95). Zürich: Lehrmittelverlag.
- BLK (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Boppart, C., & Schuh, S. (2009). *Brücken bauen – Die Welten der Kinder miteinander verbinden. Ein Film für die Elternarbeit im interkulturellen Kontext in 14 Sprachen*. Bern: Schulverlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 135-157.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russell.
- EDK (2003). Aktionsplan PISA 2000 - *Folgemaßnahmen*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/11664.php> [Stand 24.4.10].
- EKFF (2009). *Die Leistungen der Familien anerkennen und fördern. Strategische Leitlinien 2015*. Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen. Internet: http://www.ekff.admin.ch/content.php?lang=1&re0=5&p=tbl_1_28&w=1#a_1 [Stand 24.4.10].
- Esping-Andersen, G. (2006). *Putting the Horse in Front of the Cart: Towards a Social Model for Mid-Century Europe*. Working paper Universität Pompeu Fabra and lecture at the conference "Justice between generations- solidarity in the life course", Bern - 13.11.06.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362-381.

- Lanfranchi, A. (2001). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23-34). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2010a). Familienergänzende Betreuung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* (S. 97-121). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2010b). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Lin, M., & Mutter, K. (2008). Der Beitrag des interkulturellen Vermittelns im Kontext heilpädagogischer Beratung. *Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie*, 31 (2+3), 153-161.
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 444-461.
- Moser, U., & Berweger, S. (2005). *Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe. Kurzbericht zur ersten Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kohorte 2 (BE, FR, LU, ZH)*. Zürich: unveröff. Bericht zuhanden der EDK-OST.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule - Familie. In EKFF (Hrsg.), *Familie, Erziehung, Bildung* (S. 68-79). Bern: EKFF. Internet: http://www.ekff.admin.ch/content.php?ekff-1-4-tbl_1_36
[Stand 24.4.10]
- Neuhauser, A., & Lanfranchi, A. (2010). Frühe Förderung ab Geburt: ZEPPELIN. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (4), 16-20.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- OECD (2005). *Equity in education: students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.

Über den Autor:

Andrea Lanfranchi

Andrea Lanfranchi, Prof. Dr. phil.; aus Poschiavo/Graubünden, in Meilen/Zürich.

Dozent und Forscher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, Psychotherapeut in eigener Praxis und Lehrtherapeut (SG) am Ausbildungsinstitut Meilen, systemische Therapie und Beratung. Mitglied der Eidgenössischen Kommission für Familien und des Editorial Boards der Zeitschrift Familiendynamik. Forschung in den Bereichen Migration – Schule – Familie – frühkindliche Bildung.

Kontakt:

E-Mail: andrea.lanfranchi@hfh.ch

Zu zitieren als:

Lanfranchi, Andrea (2010). Bildungsdisparitäten: Für was ist Schule zuständig, für was nicht?. In: Heilpädagogik online 02/10, 36-48.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Wolfgang Zschke

Praxisbericht: Fluchtpunkt Sonderschule

„Fluchtpunkt Sonderschule – Alternativen zur Abschiebung von Migranten in die Förderschulen“ ist ein laufendes, anfangs durch die Aktion Mensch ermöglichtes Modell der Prävention in Praxis und Theorie. Der Bericht stellt Chancen und Grenzen der Verbesserung von Schulkarrieren dar, die sich aus einer Diversifizierung außerschulischer Förderung und Beratung in drei Jahren ergaben. Daneben skizziert er die Ergebnisse einer qualitativen Auswertung der Einzelfälle und der Perzeptionen der im Verfahren relevanten Akteure: Überrepräsentation von Migranten in der Förderschule resultiert danach maßgeblich aus fehlender oder falscher Diversifizierung von Unterricht, Förderung und Beratung in Schulen, Jugendhilfe, Recht und Verwaltung. Das auf Zwangseinweisung beruhende Verfahren wirkt prädominant und überformt alle Schritte systemischer oder innerschulischer Reform, insbesondere Schritte zur inklusiven Beschulung oder des „diversity managements“. Die durch Grundrechtseinschränkungen stabilisierte Struktur kann aber durch Sensibilität und interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte, der Kinder- und Jugendarbeiter und der örtlichen Bildungspolitik fallbezogen und durch Verfeinerung und Vergleich professioneller Normen geöffnet werden. Empfohlen wird ein konsequenter Perspektivenwechsel von administrativem Management der Diversität auf die spezifische Kompetenz und Verantwortung der Berufsgruppen, Träger, Adressaten und aktiven Bürger.

***Schlüsselwörter:* Prävention, Förderschule, Jugendsozialarbeit; Migranten, Überrepräsentation, Selektion, Diskriminierung, Deprofessionalisierung, Defizitorientierung, Grundrecht, Elternrecht; Diversifizierung, Inklusion, Reformpädagogik; lokale Bildungspolitik; Ressourcenorientierung, aufbauende Methoden, qualitative Methoden, interkulturelle Öffnung, interprofessionelle Ansätze, Fallbezug, Schulkritik, Diversifizierung, Gemeinwesenarbeit**

Abschlussbericht zu dem von der Aktion Mensch unterstützten Projekt 2005 bis 2008

1. Kurzbeschreibung des Projekts

Im Projekt „Fluchtpunkt Sonderschule“ wurden von 2005 bis 2008 praktische Alternativen zur Förderschuleinweisung von Migrantenkinder erprobt. Es schuf ein praxisnahes Netzwerk und unterstützte den Aufbau einer spezialisierten Einrichtung für kommunale Bildung und Integration. Förderung und Beratung stehen weiter stadtwid zur Verfügung, Praxis- und Institutionsberatung auch überregional. Das besondere Phänomen der Überrepräsentation von Migranten in harten Karrieren diente zugleich als Brennglas, um die kommunale Schülerförderung und schulische Selektion an starker Latte zu messen. Was war über deren Wirksamkeit, Legitimität und interkulturelle Öffnung zu erfahren? Die Auswertung führte zu qualitativen Kriterien der Bewertung von Maßnahmen und Unterricht in Jugendhilfe und Schule. Moderierende Beratung, Vernetzung und Einmischung verbreiterten die Partizipation von Praktikern, Schülern und Familien vor Ort.

2. Zielgruppe

Zielgruppen waren Schüler, Praktiker und Politik. An der Förderung nahmen jährlich zehn Migrantenkinder teil, für die Verfahren zur Überprüfung von sonderpädagogischem Förderbedarf bevorstanden. Zusätzlich wurden Kinder aufgenommen, für die das Verfahren bereits beantragt oder eröffnet war oder die schon Förderschulen besuchten. Vereinzelt wurden Geschwisterkinder, die noch nicht von einem Verfahren betroffen waren, einbezogen. Insgesamt nahmen in der Laufzeit von November 2005 bis Oktober 2008 38 Migrantenkinder im Alter von 8-16 Jahren aus Grund-, Haupt- und

Förderschulen teil, davon 36 aus Köln und zwei aus dem Umland. Bei 22 Teilnehmern drohte eine sofortige Förderschuleinweisung, bei den übrigen 16 Nichtversetzung, Scheitern bei den Übergängen in die Sekundarstufe und in den Beruf oder vorzeitiger Schulabbruch.

3. Ziele, Schwerpunkte, Methoden

3.1. Aufbauende Förderung als Korrektiv zu repetitivem Lernen und sozialer Selektion

Die Perspektive war ein Zentrum mit beispielhaft erweiterten Kompetenzen und Methoden der Schülerförderung unter Berücksichtigung der Schwerpunkte Treffpunkt, alternative Diagnostik, Familien- und Fachberatung, Förderpläne und Mediation, aufbauend auf der vorhandenen Schülerförderung im Jugendladen Nippes. Die Methoden der Förderung wurden zunächst im Projekt, zunehmend auch für die sonstige Schülerförderung revidiert. Aufbauende Methoden wurden im Unterricht, sozial- und jugendpflegerische Ansätze in der Beratung erprobt. Defizitorientierte Prognosen und Förderkonzepte wurden mit Blick auf verkannte Ressourcen der Jugendlichen und Familien überprüft. Einzelunterricht erhielt Vorrang vor Hausaufgabenhilfe. Als wichtigste Methode oder besser: Ressource wurde das tägliche, auswertende Gespräch über Erlebnisse in Schule, Freundschaft, Familie und Fachunterricht gepflegt. Sprech-, Schreib- und Leseförderung wurden um Literaturarbeit und kritische Sprachbeobachtung erweitert, der Zugang zu Sachkunde, Mathematik und Sprache durch Philosophieren mit Kindern verbreitert. Die Schüler und Schülerinnen wurden ermutigt, die Einrichtung als Treffpunkt und zur Begegnung mit Schülern aus allen Schulformen und Altersgruppen zu nutzen.

3.2. Partnerschaftliche Beratung und fallbezogene Vernetzung

Begutachtung der Kinder und Beratung von Eltern hatte bei drohender Förderschuleinweisung – von den Betroffenen teils un bemerkt - in allen Fällen schon stattgefunden, sei es durch Kindergärten, private Therapeuten, Lehrkräfte der Grundschule oder Freunde und Bekannte. Die Moderation der Beratung im Projekt begann mit Rekonstruktion und Auswertung dieser Vorgeschichte. Die Eltern erhielten Rat bei Beschaffung und Analyse von Zeugnissen, Schriftwechseln und Akten. Beratungsgespräche in Schule oder Ämtern wurden vor- und nachbereitet, Deutungsmuster ausformuliert und hinterfragt: Werden wir gerecht behandelt? Hilft eine Beschwerde über Diskriminierung oder muss ich eine wohlwollende, fachliche Absicht annehmen? Motive und Handlungsmuster der Institutionen und Fachkräfte wurden mit der Perspektive der Eltern verglichen. Eine vergleichende Sicht auf den Einzelfall fundierte die Zusammenarbeit mit Familien- und Rechtsberatung. Kollegiale Fallbesprechung, alternative Begutachtung und Auswertung der außerschulischen Förderung verfeinerten das Bild von der Lebenslage der Kinder. Konsens bestand darüber, eine partnerschaftliche Gesprächsbasis durch Transparenz über Professionen, fachpolitische Alternativen, Rechtslage und Verfahrensnormen zu schaffen. Die Ausweitung der Schul- und Beratungserfahrungen nutzte dazu 1. interprofessionellen Vergleich, d.h. Ausformulierung und gleichberechtigte Würdigung des konkreten Falls aus der Perspektive der beteiligten Professionen (z.B. Lehrer, Sozialpädagogen, Psychologen, Richter); 2. innerprofessionellen Vergleich, also Identifizierung der im konkreten Fall vertretenen Positionen, Lehrmeinungen, Schul- oder Einrichtungsprofile (z.B. Reformorientierung vs. Selektion in der Schule; ganzheitliche Orientierung vs. Individuelle Sozialkontrolle in der Jugendhilfe und Präferenzen für verhaltenstherapeutische, systemische, psychoanalytische oder gemeindepsychiatrische Auf-

fassungen in der Familienberatung) und 3. Aufwertung von Rechtsstaatlichkeit: die Pflege oder Wiederherstellung rechtsstaatlicher Normen im Umgang zwischen Institutionen und Familien. Konkrete Ansatzpunkte für die Beratungsgespräche boten die vergleichende Bewertung von Tests und Gutachten, psychosoziale Diagnose, förderpädagogische Gutachten, Spiegelung von Noten und Prognosen, Unterrichtsbeobachtung, Rechtsberatung, interprofessionelle Spiegelung von Unterricht und Schulprofil im Lehrerkollegium, Mediation, Förderplanentwicklung- und -vereinbarung, und - wo nötig - auch gerichtliche Verfahren. Auch weniger konventionelle Formen der Recherche und Konfliktaustragung wurden erprobt: von der aktivierenden Beobachtung durch die Schüler und Anstößen zur Modifizierung des Schulunterrichts (Retroförderung) über die Elternmitbestimmung bis zur Gründung von Elterninitiativen und fallbezogenen Initiativen in der Lokalpolitik.

3.3. Impulse für Schule und Jugendhilfe vor Ort

Die Partizipation von Eltern und Schülern wurde bei problematischer Handhabung des Überprüfungsverfahrens auch fallübergreifend unterstützt. In zwei Fällen schlossen sich aktive Eltern zu gemeinsamen Aktionen an Schulen zusammen, z.B. wegen der mit Einführung von gemeinsamem Unterricht (GU) erhöhten Fallzahlen beim Förderschulverfahren und der schon im Vorfeld verstärkten Selektion. In einer Umlandgemeinde entstand eine Elterninitiative. Meist fehlten die Voraussetzungen einer Solidarisierung, oder sie musste unterbleiben, um taktisches, nur auf Durchsetzung bedachtes Verhalten zu vermeiden. Vorrang besaß grundsätzlich die Beratung unter Beteiligung aller Akteure, um diese in ihrer spezifischen Verantwortung für den Einzelfall und alternative Förderung zu gewinnen. Intervention zu allgemeinen Problemen der Schulen oder Schulformen erschien nur dann angebracht, wenn sich konkrete

und örtlich umsetzbare Handlungsempfehlungen direkt aus der Praxis ergaben, so z.B. bei der in einigen Schulen versuchten Einführung von „Defizitberichten“ oder „Wochenzeugnissen“, der Anzeige von Kindeswohlgefährdung unter Umgehung des Persönlichkeitsschutzes, bei der erwähnten, durch den gemeinsamen Unterricht induzierten Erhöhung der Fallzahlen, therapeutischer Überformung des Regelunterrichts durch gemeinsamen Unterricht (GU) und bei markant von professionellen Normen abweichender Selektions- oder Prognosepraxis einzelner Lehrkräfte, Schulen oder Schulprofile.

3.4. Wissenschaftliche Begleitung

Förderung und Beratung wurden im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung aus psychosozialer, familientherapeutischer und juristischer Sicht gespiegelt. Dabei bewährte sich wieder die Kooperation der Projekteinrichtung mit der internationalen Familienberatung und einem auf Schulfragen spezialisierten Anwaltsbüro. Ausgewählte Migranten- und Jugendzentren mit Schülerförderung wirkten bei der Nachmittagsbetreuung in anderen Stadtteilen mit, vereinzelt auch mit dem Ziele der Praxisberatung. Die Einzelfälle wurden praxisbegleitend besprochen und bei halbjährlich stattfindenden Treffen qualitativ ausgewertet. Die Auswertung fand unter vier Gesichtspunkten statt: 1. Lebenslagen, Handlungspläne, Methoden- und Zielrevision; 2. Entwicklung, Ergebnisse und Misserfolge im zeitlichen Verlauf; 3. Erkenntnisse zu schulischer und außerschulischer Förderung, Beratung und Vernetzung und 4. soziologische, bildungs-, jugend- und kommunalpolitische Erkenntnisse und Empfehlungen (vgl. dazu im Folgenden 4. Ergebnisse).

4. Ergebnisse und Empfehlungen

4.1. Verbesserung der Schullaufbahnen

Die Förderung bewirkte, dass 18 von 22 Schülern und Schülerinnen, für die ein Sonderschulverfahren geplant oder eröffnet war, letztlich keine Förderschule besuchen mussten. Nicht verhindert wurden zwei Einweisungen in eine Förderschule Lernen und eine in eine Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung. In einem weiteren Fall kam es zur Feststellung eines Förderbedarfs mit Teilnahme am gemeinsamen Unterricht. Zwei ältere Absolventinnen einer LB-Schule holten einen Hauptschulabschluss außerhalb der Schule nach. In zwei Fällen wurde eine Rückschulung von der Förderschule zur Hauptschule bzw. Realschule erreicht, in einem gelang der Übergang zur Hauptschule nach der Integration in der Grundschule. Bei drei Teilnehmern ist der Verbleib unbekannt oder noch nicht abschließend entschieden.

4.2. Aufbauende Förderung statt Kompensation

Die Rekonstruktion der Beratungskarrieren ergab, dass eine ausreichende Gesprächsbasis zwischen Lehrkräften, Kindern und Eltern meist schon vor dem offiziellen Scheitern der Kinder und dem manifesten Konflikt über die Förderschuleinweisung, teils seit Schuleintritt fehlte. Als Gründe der Entfremdung ließen sich innerhalb der Schule erkennen: ein quasi-therapeutischer Blick auf Kinder und Förderung, Elternberatung unter der Prämisse familiärer Defizite, sozial differenzierte, von den Familien nicht durchschaute Modi der Förderung und Konfliktaustragung und infantilisierende Formen der Elternbeteiligung. Eltern trugen zum Gesprächsabbruch bei durch Schweigen, Passivität oder Anpassung an für sakrosankt genommene Therapievorschlüsse, daneben durch Personalisierung oder Ethnisierung der Deutungen und Konflikteskalation als Abwehr subtiler und offener Sanktionierung. Zur Schaffung einer neuen Ge-

sprächsbasis sind vor einem solchen Hintergrund weitere Androhung von Zwangsmitteln, Überredung, psychische Gewalt, Tabuisierung von Gesprächsformen und Einstellungen in Schule und Familien zu vermeiden.

Die Auswertung der Förderkarrieren ergab, dass die innerschulische individuelle Förderung, aber auch defizitorientierte außerschulische Förderung, Lern- und Verhaltenstherapien meist schon vor Eröffnung des Verfahrens versagt haben. Als Ursachen waren grundsätzliche, methodische Widersprüche erkennbar, die aus der Vermischung von Förderziel und Sanktionsdrohung entstehen und nicht, wie dies in der innerschulischen Diskussion erscheinen mag, Widersprüche zwischen repetitiven und aktivierenden Unterrichtsmethoden. Tatsächlich handelt es sich um einen Widerspruch zwischen Eingriffs- und Leistungsziel und nicht um eine methodische Differenz zwischen konservativer und reformorientierter Pädagogik. Das Schulrecht schafft, wie das Sozial- und Jugendhilferecht einen legitimen Handlungsraum, der von offenen bis zu eingreifenden Methoden, von freiwilliger Teilnahme bis zu Zwangsmaßnahmen reicht. Spätestens bei der Förderschuleinweisung wird offenkundig, dass zum „Doppelcharakter“ von Schule nicht nur ein Spannungsfeld von Instruktion und Aktivierung, sondern auch von sozialer Öffnung und schichtspezifischer Selektion gehört. Die Konkretisierung überlassen Schulrecht und Rechtsprechung weitgehend dem Beurteilungsspielraum, Können und Profil der zuständigen Lehrkräfte und Schulen. Hieraus resultiert ein Arrangement pseudoprofessioneller Legitimation von Zwangsmaßnahmen. Da die fachlichen Auffassungen über Kompensatorik, Reformpädagogik und Selektion in Profession und Kollegien sehr breit streuen und sich zum Teil sogar in Lagern voneinander abgrenzen, schafft ein weiter Beurteilungsspielraum Raum für dem Fachgespräch entzogene, taktische oder strategisch einsetzbare Entscheidungen der Schulleitungen und der Schulauf-

sicht. Entprofessionalisierend wirkt auch die Zulässigkeit der Zwangseinweisung mit sofortiger Vollstreckung. Sie erleichtert den Ausschluss von Schülern, stärkt Defizitorientierung im Schulprofil und eine selektionsorientierte Sozialisation der Fachkräfte und Kollegien. Tatsächlich stellt deren Öffnung für Kooperation, Neuerung und Partizipation aber ein entscheidendes Nadelöhr bei der Umsetzung aufbauender Förderung im Zusammenspiel mit der Jugendhilfe und sonstigen Schulpartnern dar.

Benötigt wird in der Praxis eine aufbauende, von kompensatorischen und therapeutischen Ansätzen völlig verschiedene Methodik. Im Projekt haben sich als Kernelemente eines aufbauenden Ansatzes bewährt: der Aufbau einer von den eingriffsberechtigten Institutionen unabhängigen Schülerberatung, interprofessionelle Beratung, die Schaffung einer partnerschaftlichen Gesprächsebene zwischen Familien und Schulen durch rechtsstaatlich korrekte Verfahren, fallbezogene und wissenschaftlich beratene Vernetzung, praxisbasierte Normsetzung und Politikberatung.

a. Neue Schülerberatung

Zu empfehlen ist eine aufbauende Schülerberatung zu Biografie, Migration, Familie, Freundschaft, Schule und Beruf. Benötigt wird das tägliche, partnerschaftliche Gespräch. Es gibt Anstöße zur genaueren Beobachtung und Auswertung von Unterricht und Sozialbeziehungen in der Schule. Die Schüler werden zur Einnahme einer bewertenden Perspektive ermutigt, speziell zu Sachthemen, Lernstrategien, Lehrer- und Schülerverhalten und zum Vergleich unterschiedlicher Familiennormen. Problematische Interaktions- und Gesprächsformen und ungünstige Wirkungen des Unterrichts sind auf diese Weise zu ermitteln. Besondere Aufmerksamkeit verdienen moralische Lernbarrieren, die durch schichtspezifisches Verhalten, unbekanntes Solidaritäten und Peers, vom Mainstream abweichende

Wertvorstellungen über Bildung und Arbeit oder Aberglauben entstehen: Darf man z.B. sagen, dass der Mensch vom Affen abstammt? Darf ich mich in der Regelschule weiter anstrengen, wenn der Bruder zur Förderschule geschickt wurde?

Durch Schule, Familie oder Freunde geprägte Lern- und Verhaltensstrategien werden gemeinsam mit den Schülern identifiziert, benannt und analysiert. Angestrebt wird eine distanzierte, auswertende und selbstbewusst beobachtende Haltung der Kinder gegenüber der Schule, die sie als Gesprächspartner im Umgang mit Erwachsenen und im Unterricht befreit und aufwertet.

b. Befreiung von Lernideologien

Lern- und Verhaltensprobleme sind nicht nur individuell, sondern auch als Folgen kollektiver Aneignungsformen und in diesem Sinne „systemisch“ zu deuten. Neben moralischen Lernblockaden, die aus Solidaritäten in Familie und Nachbarschaft stammen, wirken v.a. positivistische Konzepte von Lernen und Wissensvermittlung ungünstig auf die Schüler ein. Diese unterstützen gewollt oder ungewollt autoritative Erziehungsauffassungen in den Familien und fügen sich in eine auf Massenloyalität zielende Ideologie wertfreier, technokratischer Wissensanhäufung. Textauswertung unabhängig vom Inhalt, redundante, technische und sinnflache Übungstexte zu Lesen und Schreiben im Schulmaterial können den Blick auf vorhandene Motivation und Ressourcen verstellen. In den Leistungsbeurteilungen finden sich häufig Verwechslungen von Über- und Unterforderung. Dies erklärt sich durch eine Projektion instruktiver Auffassungen von Unterricht. Hinter der Abwehr von repetitivem Lernen durch die Kinder verbirgt sich oft eine Stärke, Kompetenz oder Kritik an fehlender Tiefe, Berechtigung oder Schönheit. Unbefriedigend bleiben auch die neueren Varianten des instruktiven Ideals: Anwendungsbezug gaukelt Nützlichkeit, Wissensanhäufung Leis-

tung, instrumentelles Verhalten Ordnung und Disziplin vor. Selbst wenn die Methode feinsinniger angewandt wird, unterstellt sie doch mangelndes Sachinteresse und baut auf instrumentelle Motivation. Positivistisches, vermeintlich wertfreies Lernen im Sach- und Deutschunterricht führt dann zu Desorientierung, Pseudoaktivität und v. a. zum Verlust gefühlter Bildungsprozesse. Die in den Medien massenhaft verbreitete Animation für additives, technisches Wissen und begriffslose Quiz- oder Ratespiele verstärken die positivistischen Elemente des Schulunterrichts und suggerieren Sinnhaftigkeit repetitiven, autoritätsfixierten Lernens für Eltern und Schüler.

c. Grenzen reformpädagogischer Ansätze

Es gehört zur reformpädagogischen Substanz der Schulen, dass solche Fehlorientierungen korrigiert und nicht ausgebeutet werden sollen. Dazu stehen aber auch selbstkritischen Lehrkräften meist nur schichtspezifisch selektive Methoden zur Verfügung, wie die freie Arbeit und das Einklagen individualistisch verstandener Selbstständigkeit. Undurchschaut bleibt, dass die geistige Aneignung des „positiv“ Gelernten auf die Familien verlagert, in hohem Maße privatisiert stattfindet. Konservative und reformorientierte Ideale und Methoden erscheinen aus Sicht der von Förderschuleinweisung bedrohten Kinder indifferent und austauschbar, auch wenn sie innerschulisch den Fokus der Diskussion zu bilden scheinen. Beim Scheitern der innerschulischen Förderung unterstützen im Streitfall auch reformpädagogisch orientierte Lehrkräfte die Selektion. Je stärker die Diskussion über die innerschulische Praxis auf Ideale, Methoden und eine individualistische Problemsicht verengt wird, um so weniger greifen die produktiven Ansätze offener Arbeit und verhäuslichte Gestaltung der „Schulkultur“, da sie entscheidende Elemente des sozialen Lernens, das Erkennen von schichtspezifischen Normen,

Erfolgs- und Verhaltensnormen, pseudoliberalen Ideale von Kompetenz, Kultur und Persönlichkeit, Diskriminierung von Körperlichkeit und Konfliktaustragung unterschlägt. Bekannt ist die Kritik an der teils elitären Orientierung der Angebotsschulen. Komplizierter und schwieriger zu durchschauen als die Privilegierung einer religiösen Klientel in konfessionellen Schulen sind pseudoliberalen Kompromisse in städtischen Schulen. Dies gilt für die Zweisprachigkeit als Ideal einer besseren Migrantenförderung ebenso wie für die Forderung nach Ausbau der Integrationsklassen zur Verringerung von Förderschuleinweisungen. In der Projektpraxis zeichneten sich gerade zweisprachige Schulen und Schulen mit gemeinsamem Unterricht durch eine besonders hohe Selektivität aus.

Die außerschulische Förderung ist auf die Kooperation mit allen Lehrkräften angewiesen. Dazu benötigt sie ein von pädagogischen Idealen unabhängiges, im konkreten Fall zu erklärendes gemeinsames Bildungsziel. Sie gewinnt elementar, wenn sie gemeinsam mit Schülern, Eltern und Lehrkräften einen Perspektivenwechsel auf die Metaebene vornimmt. Die Mängel positivistischer und autoritativer Methoden werden schon beim Vergleich zwischen den Curricula der verschiedenen Schulformen durchsichtig. Ein Vergleich zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium reicht aus, um Perspektiven und Verhaltensrepertoires von Grundschulern zu erweitern. Ständige Ansatzpunkte bietet eine vorgezogene Übergangsberatung zur weiterführenden Schule. Für den kritischen Vergleich von in der Schule Verlangtem mit käuflichem Wissen, technisch nützlicher und höherer Bildung bietet der Fachunterricht meist genügend Ansatzpunkte. Aufbauendes Vorgehen greift auch in der Schule die vorhandene reale Bildungspraxis der Schüler auf, und sei es beim gegenseitigen Erklären von Aufgaben oder Spielen. Der Sachunterricht mag positivistisch ansetzen wie die „Europareise“ und Länder oder Hauptstädte addieren. Diese wecken gleichwohl Erinnerung an

Geschichten, Helden und Vorurteile, die zu philosophischen Fragen und Nachdenklichkeit anregen. Solche Ressourcen können Schüler aber nur nutzen, wenn sie deren Metatheorie verstanden und akzeptiert haben.

Bei den Projektteilnehmern gingen sie teils ins Leere, wenn Schüler sich für diese Art des Lernens schämten, weil sie scheinbar dem Ideal des repetitiven Lernens widerspricht, weil das Ideal nicht eingelöst wurde oder weil die Verbindung von individueller und solidarischer Aneignung in Klasse, Gruppe oder Interaktion aus ihrer Sicht nicht glaubwürdig erschien. Mangelnde Glaubwürdigkeit resultierte neben den Widersprüchen der Settings in Unterricht und freier Arbeit v. a. aus der Verbindung der als unvereinbar erfahrenen Leitbilder Individualität und Solidarität. Hinzu kam die noch fehlende Erfahrung mit Täuschungsverhalten von Schülern und Eltern, für die das Überspielen unterschiedlicher privater Hintergründe, Überzeugungen und Ressourcen schon im Grundschulalter selbstverständlich ist. Formuliert man die Aufgaben der benötigten Förderung positiv, so ergibt sich das Konzept einer an Familie, Klasse, Unterricht und Freundschaften konkretisierte soziologische Bildung und Einmischung in eigener Sache.

Auch Verhaltensprobleme sind nur begrenzt als individuelles Problem zu deuten. Zu erforschen ist, ob eine mangelhafte Gesprächskultur, repetitive Methodik oder Klientelisierungsprozesse vorliegen. Maßnahmen individueller Verhaltenstherapie, Streitschlichtung und Antigewalttrainings laufen sonst Gefahr, nicht als Stärkung, sondern als zusätzliche Sanktionierung und Anspruchssenkung zu wirken. Wünschenswert wäre aber eine aktive Erweiterung des Verhaltensrepertoires der Kinder. Bewährt hat sich eine Kombination mit der Schule abgeprochener einfacher, sofort vom Kind umsetzbarer Verhaltensvorgaben (z.B. schrittweise Ausweitung dezenter Verhal-

tensregeln) mit der Ausformulierung eigener Normen für Lehrer- und Schülerverhalten aus der Perspektive von Eltern und Kindern.

d. Von der Förderung zur Retroförderung

Die individuelle Förderung lebt zunächst von der Nachbetrachtung und ihrer Rückwirkung auf Schülerverhalten und Lehrerprognose. Sie greift stärker, wenn sie Rückwirkungen auf Lehrerwahrnehmung, informellen Lehrplan und Stratifikation in Klasse, Schule und Freizeit bewusst in den Blick nimmt. Förderung wird dadurch erweitert zur Retroförderung, d.h. zur indirekten Initiation einer Sensibilisierung des Unterrichts und Hebung des Gesprächsniveaus. Die Lektüre internationaler Kindergeschichten in der Förderung kann, wenn auch einmal eine Geschichte in der Schule vorgetragen wird, die Lust am Witz in der Klasse und eine gemeinsame Lektüre anstoßen, die literarische Qualität der Geschichten als Korrektiv zum Übungstext wirken. Schülerarbeiten und vorbereitete Unterrichtsbeiträge mögen als kompensatorische Leistungsnachweise dienen. Sie eignen sich aber auch als indirekte Initiation zur Mitgestaltung und auch zur interkulturellen Öffnung von Unterricht.

Eine vergleichbare Wirkung erzielt die Selbstreflexion von Schülern und Eltern zur stratifizierenden Wirkung von Kleidung, Sprechweisen, Gruppennormen und Freizeitverhalten. Von den Schülern einmal gewagt, bewähren sich neue Frisur, Kleidung und Auftreten ebenfalls im Sinne einer Retroförderung, hier als Methode zur Korrektur sedimentierter Prognosen und Verhaltenserwartungen. Die indirekte Initiation zu Schulprogramm und Lehrerverhalten erschließt sich den Lehrkräften gewöhnlich immanent. Sie kann auch konzeptionell besprochen und bis zur Verabredung gemeinsamer Unterrichtsprojekte oder Teilelemente des Unterrichts geführt werden. Verabredungen zu Förderplänen, Familienberatung und fachli-

cher Förderung sollten möglichst in Verbindung oder aufbauend auf einer den Schülern möglichen Umsetzung getroffen werden.

4.3. Alternative Vernetzung

a. Neue Kollegialität durch interprofessionelle Beratung

Wie in Schüler- und Elternberatung wird auch im Lehrergespräch eine biografische, professionelle und institutionelle Spiegelung von Handlungsweisen benötigt. Als Ausgangspunkt bietet sich ein Vergleich der Wahrnehmung der Kinder aus der Sicht verschiedener Professionen (z.B. Fachlehrer, Förderpädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen) an. Material liefert die Ausformulierung impliziter Annahmen über die Kinder und Familien in Zeugnissen, Gutachten oder Alltagsbeobachtung. Eine vergleichende Gegenüberstellung oder „Triangulation“ von Eltern-, Lehrer- und Jugendhilfesicht bei der Verabredung von Förderplänen kann helfen, das fallbezogene Verständnis der beteiligten Laien und Fachkräfte zu verfeinern. Strategien der Konfliktbearbeitung sollten für alle Beteiligten transparent bleiben. Stille „deals“ oder heimliches Beziehungsmanagement im Sinne der Konfliktvermeidung mögen im Einzelfall eine Einweisung vermeiden. Sie tragen aber nicht weit bei der benötigten Förderung und Sensibilisierung für Lebenslagen.

Die gegenseitige Beratung der Fachkräfte sollte am starken Kern der jeweiligen Professionalität ansetzen, bei Lehrern z.B. an der Fähigkeit zur Würdigung des Einzelfalls, dem Anspruch individueller Förderung, sachbezogener Motivation, politischer Aufklärung und Emanzipation. Bei Sozialpädagogen wären Ansprüche der Partnerschaftlichkeit, Freiwilligkeit, Fallorientierung, Partizipation und Gemeinwesenorientierung anzusprechen, bei Psychologen eine hohe Gesprächskultur, biografische und systemische Sicht der Familien und die Öffnung des Blicks auf Gemeinde und Institutionen. Diese

professionellen Normen sind nicht nur miteinander verwandt. Sie stehen tendenziell auch in Widerspruch zu taktischen Maßnahmen der Selektion und Delegation in der jeweils eigenen Institution. Der Dialog zwischen den Berufsgruppen schärft den Blick für mangelnde Wirkung und Berechtigung von Therapeutisierung und Klientelisierung im Einzelfall und stärkt Praktiker, die ihre professionelle Sicht unter restriktiven Vorgaben zur Selektion und Legitimation behaupten wollen. Selbst strategisch angestoßene Selektion, wie sie in der Praxis zur Veränderung des Schulprofils oder aufgrund ungünstiger Normen im Kollegium vorkommen mag, kann von starken Fachkräften korrigiert werden.

b. Fallorientierung verbessert Kooperation

Die Kooperation im Einzelfall bewährte sich im Projekt über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule e.V., Internationaler Familienberatung und Anwaltsbüro hinaus auch bei Auswahl und Beteiligung weiterer Stellen. Konkret kamen verbindliche Absprachen oder Förderpläne mit dem Interkulturellen Zentrum FIZ e.V. und dem Deutsch Türkischen Verein Köln e.V. (beide Köln-Chorweiler), dem Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen BfmF e.V. und dem Arbeitskreis für das ausländische Kind AAK e.V. (beide Köln-Ehrenfeld), dem Solidaritätsbund der Migranten e.V. in Köln-Porz und der Antidiskriminierungsstelle im Interkulturellen Referat der Stadt Köln zustande, nicht zuletzt auch mit mehreren Lehrkräften aus den auf die ganze Stadt verteilten Herkunftsschulen. Förderpläne wurden im Projekt jeweils aus schulrechtlicher, psychologischer, psychosozialer, jugendpflegerischer und schulpädagogischer Sicht gespiegelt und verabredet, arbeitsteilig umgesetzt und regelmäßig ausgewertet. Schrittweise wurde der Kreis beteiligter Fachkräfte um weitere Mitarbeiter und sonstige kooperierende Stellen erweitert, v.a. dann, wenn die Entfernung für einen regel-

mäßigen Besuch der Kinder zu groß schien. Gute Voraussetzungen für eine Verbreiterung der Zusammenarbeit boten einige Jugendeinrichtungen mit Übermittagsbetreuung und Hausaufgabenhilfen für ausländische Jugendliche in Migrantenzentren, die ein jugendpflegerisches Konzept, Kritik an repetitivem Lernen und Kompetenz in psychosozialer Diagnostik umsetzten oder nachvollziehen konnten. Einschränkend wirkten die defizitorientierten, im Verlauf weiter verschlechterten Vorgaben der kommunalen Förderprogramme, insbesondere die Instrumentalisierung der Jugendförderung für Finanzierung und Aufbau von Ganztagschulen. Als beständigste Ressource erwiesen sich trotz der unsicheren Beschäftigung oft die informellen Kompetenzen und Praktiken der Förderlehrkräfte und das Zusatzengagement sozialpädagogischer Fachkräfte, die an eigenen Wegen der Schülerförderung und Beratung arbeiten.

4.4. Reformbedarf in Einrichtungen, Förderprogrammen, Jugendhilfe- und Integrationsplanung

Für die aufbauende Förderung werden unabhängige Einrichtungen und Netzwerke mit jugendpflegerischer und interprofessioneller Kompetenz benötigt. Mitwirkung an der Beratung verlangt Bereitschaft zu Perspektivenwechsel, wechselseitige Einarbeitung in Schulfragen, Familienberatung und Integrationsförderung, Teilnahme an moderiertem Vorgehen, Kompetenz und Bereitschaft zu partnerschaftlicher Beratung und Selbstreflexion, v.a. hinsichtlich Defizitorientierung und Klientelisierung, daneben auch kritische Distanz zu eigenen Rekrutierungs-, Vernetzungs- oder Delegationsstrategien und Mängeln der eigenen Professionsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind nicht Standard. Aufbauende Förder- und Beratungskonzepte sind daher ohne Veränderung der kommunalen Förderrichtlinien und Programme weder innerhalb noch außerhalb der Schulen in größerem Umfang realisierbar (vgl. hierzu ausführ-

lich: Sozialraumanalyse Köln 2009). Die Ausweitung konventioneller Formen von Schulsozialarbeit, Nachmittagsbetreuung und gemeinsamem Unterricht gehen mit Blick auf ein besseres Förderkonzept ins Leere. Verlässliche Ressourcen sind zwar auf der Ebene individueller Gestaltungsfreiheit von Fachkräften bei allen Schulen, Fachabteilungen und Trägern der Schülerförderung in der Jugendhilfe anzutreffen. Von einer Steuerung im Sinne von Verbesserung der Förderung kann jedoch keine Rede sein. Ob die versteckten Ressourcen im Einzelfall zum Tragen kommen, hängt weiterhin von der Konfliktkonstellation, der Vorgeschichte, der Position in Team, Kollegium oder Institution und vom professionellen Niveau der beteiligten Einrichtungen ab. Für den Verzicht auf ein eigenständiges Profil außerschulischer Förderung in der Jugendhilfe gibt es keine fachpolitische Rechtfertigung. Aber auch die Absicht einer Kostensenkung, wie sie bei Horten, Ganztagsbetreuung und GU anstelle von Förderschulen angestrebt wird, wird auf diese Weise nicht erreicht.

4.5. Wirtschaftlicher Effekt

Nimmt man Bildungskosten von 12200 € pro Schüler und Jahr in Förderschulen, 5700 € in Hauptschulen und 3800 € in Grundschulen an (Zahlen für NRW 2006, vlg. Statistisches Bundesamt, DStatistik 2009, S.7), ergibt sich für Schüler, die an der Hauptschule blieben, eine Ersparnis in Höhe von 6500 € und für Grundschüler von 8400 € jährlich. Bei 18 vermiedenen Förderschuleinweisungen ergäbe sich in sechs erwarteten Förderjahren an der Hauptschule eine Einsparung von bis zu 900000,- Euro im Vergleich zu 300000 Euro der Projektkosten für 3 Jahre.

Literatur

- Zaschke, W. 2005, Hg., Fluchtpunkt Sonderschule? Gibt es Alternativen zur Abschiebung von Migrantenkindern in die Sonderschule? Köln 2005, ISBN 3-9808826-1-6.
- Ders. 2006, Sprachförderung als Ausgrenzungsinstrument, in: *neue praxis* 6/2006, S. 647-657.
- Ders. (gemeinsam mit Mattern, A. / Werner, S.) 2010: Chancen sozialer Integrationsförderung unter Bedingungen des neuen kommunalen Managements, in: Der Paritätische – Gesamtverband 2010: *Dokumentation der Fachtagung ‚Gemeinwesenorientierte Integrationsprojekte - Erfahrungen und Perspektiven‘*, 23. bis 25.Juni 2010, Gustav-Stresemann-Institut Bonn, S.9-25.

Über den Autor:

Wolfgang Zaschke, Dr.rer.pol. (Verwaltungswissenschaften, Internationale Beziehungen, kommunale Sozialpolitik, Policy-Forschung); Beruf: Wissenschaftliche Begleitforschung, Lehre Institutionen, Policy und Praxis Jugendhilfe, Migration, Methoden, Praxis- und Politikberatung

Kontakt:

Nippes Museum Köln
Jugendhilfe und Schule e.V.
Kempener Str. 95
50733 Köln
nippes.museum@web.de

Zu zitieren als:

Zaschke, Wolfgang (2010). Praxisbericht: Fluchtpunkt Sonderschule. In: Heilpädagogik online 02/10, 49-67.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Anke Lengning, Katja Mackowiak & Nicole Matheis

Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben

In dieser Studie wurden Zusammenhänge zwischen Bindung und der Verwendung adaptiver und maladaptiver Emotionsregulationsstrategien bei 83 Kindern (8-14 Jahre) einer Kinder- und Jugendpsychiatrie mit unterschiedlichen Diagnosen überprüft und im Vergleich zu unauffälligen Stichproben dargestellt. Die Kinder bearbeiteten zur Klassifikation der Bindungsorganisation das „Bochumer Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation“ (Höner, 2000; Trudewind & Steckel, 1998) und zur Erfassung habitueller Emotionsregulationsstrategien den „Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen“ (FEEL-KJ) von Grob und Smolenski (2005). Die Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen psychischen Auffälligkeiten und unangemessenem Bewältigungsverhalten hin. Weiterhin zeigte sich, dass eine sichere Bindungsorganisation eine bessere Voraussetzung darstellt, Belastungen adaptiv zu bewältigen, als eine unsichere Bindungsorganisation.

Schlüsselwörter: Bindung, Emotionsregulation, klinische Stichprobe, Kindheit

In this study relationship between patterns of attachment and use of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies of 83 children (aged between 8 and 14) with different diagnoses of mental disorders was examined and compared with a non-clinical sample. The children completed the „Bochumer Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation“ (Höner, 2000; Trudewind & Steckel, 1998) to classify patterns of attachment and - to receive their habitual emotion regulation strategies - the „Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen“ (Grob & Smolenski, 2005). The results indicate a relationship between mental disorders and inadequate coping-behaviour. Furthermore, results show, that a secure attachment is a better precondition to cope with stress in an adaptive manner than an insecure attachment.

Keywords: Attachment, emotion regulation, clinical sample, childhood

Einleitung

Unter Emotionsregulation wird die Fähigkeit verstanden, die Qualität, Dauer, Intensität, Latenz und Modulation sowohl eigener Emotionen als auch der Emotionen Anderer verändern zu können (Thompson, 1994). In der Emotionsforschung werden hauptsächlich drei verschiedene Ansätze verfolgt, Strategien der Emotionsregulation einzuteilen:

In der Coping-Konzeption nach Lazarus und Folkman (1984) wird eine Unterscheidung zwischen problem- und emotionsbezogenen Bewältigungsformen vorgenommen. Problemzentrierte Bewältigungsformen beziehen sich auf instrumentelles Verhalten mit dem Ziel, die als negativ wahrgenommene Situation zu ändern, zu bestehen oder zu verhindern. Emotionszentrierte Bewältigungsformen beziehen sich hingegen direkt auf die Regulierung der eigenen situationsspezifischen Emotion. Obwohl innerhalb von Coping-Prozessen beide Bewältigungsformen überwiegend gemeinsam auftreten, ist zu beobachten, dass problemzentrierte Strategien verstärkt eingesetzt werden, wenn die Person das Gefühl hat, den Stressor kontrollieren zu können, während eher emotionsorientierte Strategien verwendet werden, wenn die situativen Bedingungen als unveränderbar wahrgenommen werden (Garnefski, Kraaij & Sinhoven, 2001).

Eine weitere geläufige Kategorisierung der Emotionsbewältigungsstrategien stellt die Unterteilung in Annäherung und Vermeidung dar (Roth & Cohen, 1986). Annähernde Strategien werden hier als auf den Stressor gerichtete Aktivitäten bezeichnet, welche sowohl auf behavioraler als auch auf kognitiver und emotionaler Ebene stattfinden können. Unter vermeidenden Strategien werden Aktivitäten verstanden, die sich vom Stressor abwenden.

Eine dritte mögliche Unterteilung bietet die Kategorisierung in kognitive und verhaltensbezogene Regulationsstrategien. Demnach

kann Emotionsbewältigung rein kognitiv ablaufen oder auf der Handlungsebene stattfinden, was sowohl für die emotionsorientierten als auch für die problembezogenen Bewältigungsformen gilt (Garnefski et al., 2001).

Im Anschluss an die Darstellung verschiedener Kategorisierungen der Emotionsregulationsstrategien stellt sich die Frage nach der Effizienz einzelner Bewältigungsformen. Nach Weber (1997) lässt sich eine effektive Emotionsbewältigung mit Hilfe des übergeordneten Kriteriums Gesundheit erfassen, welches in engem Zusammenhang mit den Konzepten Wohlbefinden und Lebensqualität steht. Je nachdem, wie gut die Fähigkeiten einer Person ausgeprägt sind, auf die in verschiedenen Lebenssituationen entstehenden Emotionen angemessen reagieren zu können und insbesondere negative Emotionen wirksam regulieren zu können, kann das subjektive Wohlbefinden positiv oder negativ beeinflusst werden. Eine effektive Emotionsbewältigung stellt somit eine Ressource dar, die sich positiv auf das körperliche, psychische und soziale Befinden auswirkt. Während die physischen Auswirkungen von Stress und einer dauerhaft ungünstigen Regulation negativer Emotionen schon länger im Fokus der Forschung stehen (z.B. Krohne, 1997), ist die Wirkung eines andauernden ungünstigen Umgangs mit negativen Emotionen auf die menschliche Psyche weit weniger untersucht worden.

Grob und Smolenski (2005) differenzieren habituelle Emotionsregulationsstrategien hinsichtlich ihrer Wirkungsrichtung auf das subjektive Wohlbefinden in adaptive und maladaptive Strategien. Zu den adaptiven Strategien zählen die Autoren die Strategien Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen, zu den maladaptiven Strategien gehören Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration. Vergleichende Untersuchungen von Grob und Smolenski (2005) konnten belegen, dass

Kinder und Jugendliche in psychotherapeutischer Behandlung ihre Emotionen häufiger mittels maladaptiver Strategien regulieren als unauffällige Personen der Vergleichsstichprobe. Nach Zimmermann (2002) steht die Verwendung verschiedener Strategien der Emotionsregulation im Zusammenhang mit unterschiedlichen Bindungsorganisationen, welche die Grundlage für den Umgang mit negativen Emotionen bilden. So sind die Eltern im Arbeitsmodell sicher gebundener Kinder repräsentiert als feinfühlig und verlässliche Bezugspersonen, die angemessen auf die Bindungsbedürfnisse ihrer Kinder eingehen und von denen sie erwarten können, dass diese sie in Belastungssituationen trösten und beruhigen (Hartwig, Ettrich & Ettrich, 2004). Dementsprechend sucht ein Kind mit sicherer Bindung bei negativer Befindlichkeit die Nähe einer Bezugsperson. Durch dieses Verhalten kann es seine negative Emotionalität mit der dort zu findenden angemessenen Unterstützung effektiv regulieren, was somit eine effektive Strategie im Umgang mit negativen Gefühlen darstellt (Zimmermann, 2002). Diese Zusammenhänge sind auch für das Jugendalter bestätigt. Jugendliche mit sicheren Bindungsrepräsentationen haben ihre Eltern aktuell als sichere Basis repräsentiert und können über direkte und offene Kommunikation mit der Bindungsperson negative und positive Befindlichkeiten austauschen (vgl. Hartwig et al., 2004). Tatsächlich gaben sicher gebundene Jugendliche in einem Coping-Fragebogen weniger vermeidende und problemlugnende Bewältigungsstrategien an als Jugendliche mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation (Becker-Stoll, 2002).

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben ihre Bezugsperson in belastenden Situationen als nicht unterstützend und zurückweisend erlebt. Sie haben im Laufe ihrer Entwicklung gelernt, der Bezugsperson gegenüber negative Gefühle nicht mehr auszudrücken, um so das Risiko einer Zurückweisung zu minimieren. Resultieren-

de Strategie bei unsicher-vermeidender Bindungsorganisation ist eine Neigung zur Affektunterdrückung, die im Laufe der Entwicklung zu einer ausgeprägten Affektreduzierung führen kann (vgl. Hartwig et al., 2004). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen wird vermieden, was dazu führt, dass sich die emotionale Erlebnisfähigkeit nur unzureichend entwickeln kann. Stattdessen werden entstehende Emotionen „nach außen abgeführt“, also externalisiert, um sie auf diese Weise zu neutralisieren und handhabbar zu machen. Diese Form der Verarbeitung negativer Emotionalität kann die Grundlage für Externalisierungsstörungen mit psychopathologischen Symptomen bilden.

Die internalen Arbeitsmodelle unsicher-ambivalent gebundener Kinder repräsentieren die Bindungspersonen als unzuverlässig in Bezug auf die Befriedigung ihrer Bindungsbedürfnisse. Die Erfahrung der unangemessenen Emotionsregulation durch die Bezugsperson führt dazu, dass auch diese Kinder keine angemessenen Regulationsstrategien in Bezug auf den Umgang mit eigenen Affekten erlernen (Hartwig et al., 2004). Die internalen Arbeitsmodelle ambivalenter Kinder enthalten die Annahme, dass sie nur Aufmerksamkeit und Zuwendung von der Bezugsperson sicher erhalten können, wenn sie ihre Bindungsbedürfnisse explizit und mit gesteigerter Emotionalität zum Ausdruck bringen. Dieses expressive Bewältigungsverhalten führt jedoch nicht zur Regulation negativer Emotionen, da sich ambivalent gebundene Kinder zwar in hohem Maße Unterstützung wünschen, sie diese jedoch als nicht befriedigend erleben (Schmidt & Strauß, 2002). Diese Kinder erleben ihre Emotionen als nicht regulierbar – weder durch sich selbst, noch mit Hilfe anderer – und fühlen sich ihnen gegenüber hilflos ausgeliefert, was im weiteren Entwicklungsverlauf zur Entstehung internalisierender Störungen führen kann (vgl. Hartwig et al., 2004).

Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, Esser & Schmidt, 2000) konnte einen Zusammenhang zwischen spezifischen dysfunktionalen Interaktionsmustern der Mutter-Kind-Interaktion im frühen Säuglingsalter - die mit Merkmalen spezifischer Mutter-Kind-Bindungen vergleichbar sind - und der Entstehung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter aufzeigen. In der Literatur werden insbesondere unsichere Bindungsmuster immer wieder mit verschiedenen klinischen Störungsbildern in Verbindung gebracht (Kobak & Cole, 1995; Pianta, Egeland & Adam, 1996; Rosenstein & Horowitz, 1996). Nach Goldberg (1997) sind mit zunehmendem Schweregrad der Auffälligkeiten bei Kindern und Erwachsenen weniger sichere Bindungsqualitäten zu finden. Eine Zusammenstellung zu spezifischen Bindungsmustern in verschiedenen psychiatrischen Populationen von Strauß und Schmidt (1997) zeigt eine Häufung distanzierter Bindungsqualitäten bei schizophrenen Patienten sowie bei Patienten, die an einer Essstörung erkrankt sind und ein deutlich vermehrtes Auftreten ambivalenter Bindungsmuster bei Depressiven und Agoraphobikern (vgl. Ettrich, 2004).

Die vorliegende Untersuchung soll weitere Hinweise über die Verteilung der Bindungsmuster und die Emotionsregulation bei Kindern mit klinischen Auffälligkeiten liefern. Darüber hinaus wird überprüft, ob die theoretisch erwarteten und empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Bindung und Emotionsregulation ebenfalls bei klinischen Stichproben gefunden werden.

Methode

An der Untersuchung nahmen 83 Patienten einer Kinder- und Jugendpsychiatrie mit unterschiedlichen Diagnosen im Alter zwischen 8 und 14 Jahren teil. Zur Untersuchung möglicher Alterseffekte wurde eine Differenzierung der Probanden anhand einer Teilung der

Altersangaben in Monaten am Median vorgenommen (vgl. Tabelle 1). Aufgrund von frühzeitigen Entlassungen, Therapieabbrüchen und Zeitmangels wegen vielfältiger Therapieangebote konnten nicht alle Probanden alle Verfahren bearbeiten.

Altersgruppe	Geschlecht	Anzahl	Altersmittelwert in Monaten
Jünger	Männlich	26	120,50
	Weiblich	16	122,94
	Total	42	121,43
Älter	Männlich	22	159,68
	Weiblich	19	157,74
	Total	41	158,78
Gesamt		83	140,11

Tabelle 1: Anzahl der Kinder, Geschlechterverteilung und Altersmittelwert in Monaten über die Altersklassen (N= 83)

Das Bochumer Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation (Höner, 2000; Trudewind & Steckel, 1998) wurde in Anlehnung an die Gitter-Technik von Schmalt (1999) für Kinder zwischen 8 und 14 Jahren entwickelt. Hier werden den Kindern elf Bilder vorgelegt, die bindungsrelevante Situationen zeigen. Die Kinder werden gebeten, sich vorzustellen, was die auf den Bildern dargestellten Protagonisten denken, was sie tun und was sie sich wünschen. Zu jedem Bild sind Items formuliert, die in Dreiergruppen angeordnet sind. Eines der dreien ist kennzeichnend für das sichere, eines für das unsicher-vermeidende und eines für das unsicher-ambivalente Bindungsmuster. Aus diesen drei Items ist jeweils dasjenige auszuwählen, welches nach Auffassung des Beurteilers „am Besten“ zu dem Bild passt. Auf der Grundlage dieses Verfahrens können die Kinder einem der drei Bindungsmuster - unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und sicher - zugeordnet werden (Trudewind & Steckel, 1998). Darüber hinaus können Dimensionskennwerte gebildet werden, die auf Dimensionsskalen das Ausmaß der sicheren (B), der unsicher-vermeidenden (A) und der unsicher-ambivalenten

(C) Bindung abbilden. Hinweise auf die Güte des Verfahrens sind bei Höner (2000) sowie Trudewind und Steckel (1998) zu finden.

Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) von Grob und Smolenski (2005) ist ein Verfahren zur Erfassung von habituellen Emotionsregulationsstrategien, die in adaptive und maladaptive Strategien unterteilt sind (s.o.).

Neben der Erfassung adaptiver und maladaptiver Strategien zur Emotionsregulation werden außerdem die psychosozialen Kompetenzen der zu untersuchenden Person in Form der Strategien Ausdruck, soziale Unterstützung und Emotionskontrolle erhoben. Die 15 Emotionsregulationsstrategien werden für drei Emotionen (Angst, Trauer und Wut) getrennt durch je zwei Items erhoben, die verschiedene Verhaltensmöglichkeiten darstellen. Somit ergeben sich für jede Emotion 30 Items, deren individuelles Zutreffen die Untersuchungsperson mit Hilfe einer fünfstufigen Antwortskala (von fast nie bis fast immer) einschätzt. Auszuwerten sind emotionsübergreifend sowohl Summenscores für die 15 Einzelstrategien als auch Gesamtrohwerte für die Verwendung adaptiver und maladaptiver Strategien insgesamt.

Der FEEL-KJ ist für Kinder und Jugendliche im Altersbereich zwischen 10;0 und 19;11 Jahren konzipiert. Die ermittelten Gütekriterien können als gut bis zufrieden stellend bewertet werden (Grob & Smolenski, 2005).

Ergebnisse

Analyse der Daten des Verfahrens zur Erfassung der Bindungsqualität (Bochumer Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation)

Die Auswertung der Dimensionskennwerte ergab, dass die Kinder dieser Stichprobe im Mittel am häufigsten die Items gewählt haben, die das sichere Bindungsmuster ($M = 19,44$) widerspiegeln. Hingegen wurden die Items, die den Bindungsmustern C ($M = 10,30$) und A ($M = 5,27$) zugeordnet werden können, weitaus seltener gewählt.

Die Auswertung der Bindungsmuster ergab eine Zuteilung von 10 Kindern in die Bindungsgruppe A (unsicher-vermeidend), 39 Kinder wurden der Bindungsgruppe B (sicher) und 6 Kinder der Bindungsgruppe C (unsicher-ambivalent) zugeteilt. 8 Kinder (12,7%) konnten keinem Bindungsmuster (A, B oder C) zugeordnet werden. Reduziert man die Stichprobe auf klassifizierbare Kinder, ergibt sich folgende prozentuale Verteilung: 70,9% der Kinder konnten als sicher gebunden, 18,2% als vermeidend und 10,9% der Kinder als ambivalent gebunden klassifiziert werden. Vergleicht man die Verteilung der vorliegenden Stichprobe mit nichtklinischen Untersuchungen, so zeigen sich in der klinischen Stichprobe weniger sichere und unsicher-ambivalente Bindungen, hingegen vergleichsweise häufig unsicher-vermeidend gebundene Kinder (vgl. Trudewind & Steckel, 1999; Höner, 2000).

Analyse der Daten des Verfahrens zur Erfassung der Emotionsregulation (FEEL-KJ)

Zur Überprüfung der Annahme, dass Kinder mit psychischen Auffälligkeiten im Vergleich zu nichtauffälligen Kindern häufig maladaptive und selten adaptive Strategien bei negativer Befindlichkeit einsetzen, wurden den Testergebnissen der einzelnen Kinder zur ver-

gleichenden Interpretation Prozentränge und T-Werte zugeordnet, die den Normtabellen des Verfahrens zu entnehmen sind. Dieser Vergleich ergab, dass 22 Kinder (40%) unterdurchschnittliche Testsummenwerte für die Verwendung adaptiver Strategien ($T < 40$) und 12 Kinder (22%) überdurchschnittliche Werte für den Einsatz maladaptiver Strategien ($T > 60$) zur Emotionsregulation aufwiesen.

Anschließend erfolgten varianzanalytische Berechnungen zur Überprüfung von Alters- und Geschlechtseffekten mit den Sekundärskalen „Adaptive Strategien“ und „Maladaptive Strategien“ sowie „Weitere Strategien“.

	Adaptive Strategien				Maladaptive Strategien			
	Wut	Angst	Trauer	Emotions- übergreifend	Wut	Angst	Trauer	Emotions- übergreifend
Ge- samt	42,75 (12,60)	42,88 (13,39)	42,69 (14,56)	128,33 (35,50)	27,58 (6,90)	24,58 (6,74)	26,73 (7,01)	78,88 (16,63)
Jun- gen	45,36 (12,21)	45,25 (14,03)	44,14 (15,84)	134,75 (37,76)	28,21 (7,12)	24,71 (6,94)	26,89 (7,15)	79,82 (17,03)
Mäd- chen	39,71 (12,60)	40,13 (12,32)	41,00 (13,05)	120,83 (35,50)	26,83 (6,72)	24,42 (6,65)	26,54 (6,99)	77,79 (16,44)
Signi- fikanz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Jünge- re Kin- der	45,00 (13,86)	46,48 (14,91)	45,81 (16,32)	137,30 (42,25)	25,48 (6,44)	24,42 (6,65)	24,89 (6,36)	74,78 (15,41)
Ältere Kinder	40,32 (10,83)	39,00 (10,48)	39,32 (11,80)	118,64 (28,18)	29,84 (6,79)	24,76 (7,08)	28,72 (7,26)	83,32 (17,05)
Signi- fikanz	n.s.	.076	n.s.	.095	.019	n.s.	.046	.053

Tabelle 2: Mittelwerte (und Standardabweichungen) der Regulationsstrategien des FEEL-KJ global und emotionsspezifisch nach Alter und Geschlecht ($N = 55$)

Für die Sekundärskalen „Adaptive Strategien“ und „Maladaptive Strategien“ zeigte sich ein Haupteffekt des Alters ($F(2,47) = 4,451$; $p = .017$). Bei einer Überprüfung der Einzeleffekte (vgl. Tabelle 2) bestätigte sich der Haupteffekt des Alters sowohl in der Tendenz für adaptive Strategien ($F(1,48) = 2,895$; $p = .095$) als

auch in der Tendenz für maladaptive Strategien ($F(1,48) = 3,940$; $p = .053$). Jüngere Kinder setzen hiernach häufiger adaptive Strategien zur Emotionsregulation ein ($M = 137,30$) als ältere Kinder ($M = 118,64$) während ältere Kinder häufiger mittels maladaptiver Strategien ihre Emotionen zu regulieren versuchen ($M = 83,32$) als jüngere Kinder ($M = 74,78$).

In einem weiteren Schritt wurde der Einfluss des Alters und Geschlechts auf die Verwendung der 15 einzelnen Emotionsregulationsstrategien varianzanalytisch überprüft (vgl. Tabellen 3, 4 und 5). In der Hauptanalyse zeigte sich tendenziell ein Haupteffekt für das Geschlecht ($F(15,37) = 1,813$; $p = .071$). Diese Tendenz wurde in der Einzelanalyse für die Strategie „Umbewerten“ ($F(1,51) = 3,351$; $p = .075$) bestätigt. So geben Jungen im Durchschnitt häufiger an ($M = 16,90$), die Strategie „Umbewerten“ zu nutzen als Mädchen ($M = 13,80$). Obwohl in der Hauptanalyse kein signifikanter Einfluss des Alters auf die Wahl der einzelnen Emotionsregulationsstrategien zu erkennen war, zeigten sich in der Einzelanalyse signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Altersgruppen für die Strategien „Aufgeben“ ($F(1,51) = 9,334$; $p = .004$), „Aggressives Verhalten“ ($F(1,51) = 4,495$; $p = .039$) und „Rückzug“ ($F(1,51) = 5,567$; $p = .022$). Ältere Kinder geben häufiger aggressives Verhalten und Rückzug als Reaktion auf belastende Emotionen an und geben auch häufiger auf als jüngere Kinder. Desweiteren zeigten sich in der Tendenz signifikante Hauptwirkungen des Alters für die Strategien „Stimmung anheben“ ($F(1,51) = 3,781$; $p = .057$), „Umbewerten“ ($F(1,51) = 2,817$; $p = .099$) und „Soziale Unterstützung“ ($F(1,51) = 3,509$; $p = .067$). Im Falle negativer Emotionalität versuchen jüngere Kinder häufiger als ältere ihre Stimmung anzuheben oder das Problem umzubewerten und suchen sich vergleichsweise häufiger soziale Unterstützung. Tabelle 3, 4 und 5 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Nutzung adap-

tiver und maladaptiver Einzelstrategien sowie weiterer Strategien für die Gesamtstichprobe und unterteilt nach Alter und Geschlecht zu entnehmen.

Adaptive Strategien							
	Problemorientiertes Handeln	Zerstreuung	Stimmung anheben	Akzeptieren	Vergessen	Kognitives Problemlösen	Umbeurteilung
Gesamt	18,13 (5,74)	17,87 (5,08)	19,36 (7,32)	17,33 (5,96)	18,35 (6,69)	18,51 (6,37)	15,49 (5,65)
Jungen	19,00 (6,00)	17,73 (5,74)	20,40 (6,94)	18,33 (6,67)	18,63 (7,13)	18,57 (6,63)	16,90 (6,16)
Mädchen	17,08 (5,34)	18,04 (4,28)	18,12 (7,72)	16,12 (4,82)	18,00 (6,26)	18,44 (6,19)	13,80 (4,54)
Signifikanz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.075
Jüngere Kinder	18,72 (6,66)	17,24 (5,72)	21,28 (7,78)	18,10 (6,97)	19,21 (7,70)	19,72 (6,91)	16,86 (6,31)
Ältere Kinder	17,46 (4,54)	18,58 (4,27)	17,23 (6,25)	16,46 (4,56)	17,38 (5,34)	17,15 (5,53)	13,96 (3,88)
Signifikanz	n.s.	n.s.	.057	n.s.	n.s.	n.s.	.099

Tabelle 3: Mittelwerte (und Standardabweichungen) der Adaptiven Emotionsregulationsstrategien des FEEL-KJ nach Alter und Geschlecht (N = 55)

Maladaptive Strategien					
	Aufgeben	Aggressives Verhalten	Rückzug	Selbstabwertung	Perseveration
Gesamt	15,40 (4,68)	13,55 (4,67)	15,60 (5,72)	16,65 (5,85)	16,87 (4,82)
Jungen	15,03 (4,92)	14,20 (5,12)	15,50 (5,94)	16,50 (6,50)	16,73 (5,47)
Mädchen	15,84 (4,44)	12,74 (4,02)	15,72 (5,57)	16,84 (5,10)	17,04 (4,01)
Signifikanz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Jüngere Kinder	13,62 (3,92)	12,41 (4,78)	13,93 (5,38)	16,41 (6,60)	16,83 (5,19)
Ältere Kinder	17,38 (4,73)	14,81 (4,28)	17,46 (5,62)	16,92 (5,00)	16,92 (4,47)
Signifikanz	.004	.039	.022	n.s.	n.s.

Tabelle 4: Mittelwerte (und Standardabweichungen) der Maladaptiven Emotionsregulationsstrategien des FEEL-KJ nach Alter und Geschlecht (N = 55)

	Weitere Strategien		
	Soziale Unterstützung	Ausdruck	Emotionskontrolle
Gesamt	18,15 (6,10)	16,58 (5,65)	16,16 (5,40)
Jungen	17,60 (6,12)	15,37 (15,37)	16,50 (5,83)
Mädchen	18,80 (6,14)	18,04 (4,53)	15,76 (4,94)
Signifi- kanz	n.s.	n.s.	n.s.
Jüngere Kinder	19,45 (5,24)	15,86 (5,66)	15,66 (6,18)
Ältere Kinder	16,69 (5,24)	17,38 (5,64)	16,73 (4,44)
Signifi- kanz	.067	n.s.	n.s.

Tabelle 5: Mittelwerte (und Standardabweichungen) der Weiteren Emotionsregulationsstrategien des FEEL-KJ nach Alter und Geschlecht (N = 55)

Zusammenhänge zwischen Bindung und Emotionsregulation

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Bindungsdimensionen (A, B und C) und den globalen Emotionsregulationsstrategien zeigte sich lediglich ein in der Tendenz signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der Bindungsdimension C und der Gesamtskala adaptive Strategien ($r = -.273$; $p < .10$).

Strategien (FEEL) Bindungs- Dimensionen	Adaptive Strategien				Maladaptive Strategien			
	Wut	Angst	Trauer	Gesamt	Wut	Angst	Trauer	Gesamt
A	-.054	-.016	.024	.986	-.190	.003	.012	-.077
B	.264+	.161	.201	.185	-.004	-.114	-.174	-.176
C	-.340*	-.222	-.314*	-.273+	.162	.153	.234	.213

* = $p < .05$; + = $p < .10$

Tabelle 6: Korrelation der Bindungsdimensionen mit den emotionspezifischen und -übergreifenden Skalen des FEEL-KJ

In einem weiteren Schritt wurden Korrelationen zwischen den Bindungsdimensionen und den einzelnen Strategien des FEEL-KJ berechnet.

Hier zeigte sich ein tendenziell positiver Zusammenhang für die sichere Bindungsdimension B mit der Nutzung der Strategie „Stimmung anheben“ ($r = .246$; $p = .091$) und ein signifikant negativer Zusammenhang mit der Nutzung der Strategie „Aggressives Verhalten“ ($r = -.309$; $p = .033$). Während sich für die unsicher-vermeidende Bindungsdimension A auch hinsichtlich der Verwendung einzelner Regulationsstrategien keine Zusammenhänge zeigten, ergaben sich für die unsicher-ambivalente Bindungsdimension C und die Verwendung einzelner Regulationsstrategien eine Vielzahl signifikanter und in der Tendenz signifikanter Korrelationen. Kinder mit einer hohen Ausprägung auf der Bindungsdimension C verwenden seltener die zu den adaptiv zählenden Strategien „Stimmung anheben“ ($r = -.333$; $p = .021$), „Akzeptieren“ ($r = -.307$; $p = .034$) und „Vergessen“ ($r = -.338$; $p = .019$) und häufiger die zu den maladaptiv zählenden Strategien „Aufgeben“ ($r = .327$; $p = .023$) und „Aggressives Verhalten“ ($r = .267$; $p = .066$) als Kinder mit einer geringeren Ausprägung auf dieser Bindungsdimension. Außerdem korreliert die Häufigkeit der gewählten unsicher-ambivalenten Antwortalternative C in der Tendenz signifikant negativ mit der Suche nach sozialer Unterstützung bei negativer Emotionalität ($r = -.272$; $p = .062$).

Auf die Berechnung von Varianzanalysen mit den einzelnen Bindungsmustern musste aufgrund der geringen Zellenbesetzung verzichtet werden.

Diskussion

In der Literatur werden unsichere Bindungsmuster immer wieder mit verschiedenen klinischen Störungsbildern in Verbindung gebracht (Kobak & Cole, 1995; Pianta et al., 1996; Rosenstein & Horowitz, 1996) und übereinstimmend wird festgehalten, dass sich in klinischen Stichproben insgesamt vergleichsweise häufig eine unsichere Bindungsrepräsentation beobachten lässt, so dass dieser Zusammenhang auch für die vorliegende klinische Stichprobe überprüft wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass die Verteilung der Kinder auf die drei Bindungsmuster unsicher-vermeidend (A), sicher (B) und unsicher-ambivalent (C) der Verteilung der Bindungsmuster in nichtklinischen Stichproben zwar im Verhältnis ähnelt, der deskriptive Vergleich jedoch weniger sicher und unsicher-ambivalente Bindungsmuster der Kinder und vergleichsweise häufig unsicher-vermeidend gebundene Kinder in der klinischen Stichprobe ergab. Bei einer Durchsicht der einzelnen Störungsbilder – die jedoch in dieser Untersuchung nicht weiter differenziert werden konnten, da sich ein zu heterogenes Bild zeigte – fiel auf, dass vielen Kindern Diagnosen mit aggressiven Verhaltenstendenzen gestellt wurden. Nach Finnegan, Hodges und Perry (1996) tendieren unsicher-vermeidend gebundene Kinder im Alter von 11 Jahren dazu, Probleme eher zu externalisieren und reagieren vermehrt feindselig und aggressiv. Dieser Zusammenhang könnte den erhöhten Anteil unsicher-vermeidender Bindungsmuster in der klinischen Stichprobe erklären.

Die Mannheimer Kurpfalzerhebung (Esser, Ihle, Schmidt & Blanz, 2000) konnte verdeutlichen, dass auch unangemessenes Bewältigungsverhalten auf Seiten des Individuums eine hohe prädiktive Bedeutung für das Auftreten psychischer Störungen hat. Auch verschiedene weitere Untersuchungen (Seiffge-Krenke, 2000; Kämmerer, 2002; Grob & Smolenski, 2005) konnten Zusammenhänge zwischen dem Auftreten psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und

Jugendlichen und der Nutzung bestimmter emotionsregulierender Strategien herausstellen. Grob und Smolenski (2005) unterscheiden im Hinblick auf das Wohlergehen einer Person zwischen adaptiven und maladaptiven Strategien der Emotionsregulation. Vor diesem Hintergrund wurden für die vorliegende Stichprobe die Hypothesen abgeleitet, dass Kinder mit psychischen Auffälligkeiten überdurchschnittlich häufig maladaptive und unterdurchschnittlich häufig adaptive Emotionsregulationsstrategien verwenden. Die Überprüfung der Einzelfälle bestätigte, dass 40% der Kinder einen unterdurchschnittlichen, defizitären Einsatz adaptiver Emotionsregulationsstrategien aufwiesen, so dass nach Grob & Smolenski (2005) ein Training zum Erwerb adaptiver Strategien erwogen werden sollte. Bei 22% der Kinder zeigten sich überdurchschnittliche Werte für den Einsatz maladaptiver Strategien zur Emotionsregulation, so dass hier ein Training zur Veränderung der dysfunktionalen Verwendung der Strategien indiziert ist.

Obwohl in der Literatur davon ausgegangen wird, dass Kinder mit zunehmendem Alter angemessener auf Situationen und negative Emotionalität reagieren (Friedlmeier, 1999), stellte sich in der vorliegenden Stichprobe heraus, dass die älteren Kinder seltener adaptive Strategien zur Regulation ihrer negativen Emotionalität einsetzen als die jüngeren und häufiger mit aggressivem Verhalten, Rückzug oder Aufgeben auf belastende Emotionen reagieren. Diese genannten Strategien sind möglicherweise als „Extrempole“ des Verhaltens zu verstehen. Da die Kinder aufgrund ihrer psychischen Auffälligkeiten und ihres negativen Umgangs mit ihren Emotionen immer wieder negative Erfahrungen machen, sehen sie möglicherweise keine andere Möglichkeit, ihre Bedürfnisse durchzusetzen als mit Hilfe „extremer Strategien“ wie aggressivem Verhalten. Da jedoch auch dieses Verhalten nicht immer zielführend ist, wählen sie außerdem die Möglichkeiten sich zurückzuziehen und aufzugeben.

Unter Berücksichtigung eines Kategorisierungsversuchs der Regulationsstrategien von Gisoni (2003) zeigen die vorliegenden Ergebnisse außerdem, dass die Emotionsregulation älterer Kinder eher auf der emotionsorientierten Handlungsebene stattfindet, beispielsweise durch aggressives Verhalten oder Rückzug, während jüngere Kinder ihre negative Emotionalität häufig mittels emotionsorientierter kognitiver Strategien regulieren, beispielsweise durch Umbeurteilung oder Anheben der Stimmung. Befunde, nach denen unauffällige Kinder mit zunehmendem Alter gewöhnlich vermehrt kognitive Strategien zur Regulation negativer Befindlichkeit einsetzen (z.B. Hofmann & Pekrun, 1999), sprechen für eine notwendige Vermittlung kognitiver Regulationsstrategien auffälliger Kinder im Therapieverlauf.

Aus der Sicht der Bindungstheorie wird durch den Aufbau internaler Arbeitsmodelle auf der Basis frühkindlicher Erfahrungen mit der Bindungsperson die Fähigkeit beeinflusst, auch bei emotionaler Belastung eigene Ziele verfolgen zu können und sich dabei als aktiv bewältigend und selbstwirksam zu erleben, bzw. sich dabei Hilfe holen zu können (Zimmermann, 1999).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation vermehrt adaptive Strategien zur Regulation ihrer negativen Befindlichkeit nutzen und seltener maladaptive Strategien. Für die Nutzung spezifischer Einzelstrategien zeigten diese Kinder einen vermehrten Einsatz der Strategie „Stimmung anheben“. Dieses Ergebnis spricht für eine gelungene Entwicklung von einer effektiven interpsychischen Regulation zu einer intrapsychischen Emotionsregulation: Schon in der Fremden Situation zeigt sich, dass sich sicher gebundene Kinder nach einer langen Trennung schnell wieder von ihrer Bezugsperson beruhigen lassen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Scheinbar gelingt es ihnen mit zunehmendem Alter, die eigene ne-

gative Befindlichkeit ohne Hilfe zu verändern und die eigene Stimmung anzuheben. Gleichzeitig reagieren Kinder mit hohen Werten auf der Bindungsdimension B seltener mit aggressivem Verhalten auf ihre negative Emotionalität als Kinder mit einer geringen Ausprägung auf dieser Bindungsdimension. Sicher gebundene Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass Bezugspersonen angemessen auf ihre Bedürfnisse reagieren, sodass aggressive Verhaltensweisen überflüssig sind, um auf eigene Bedürfnisse aufmerksam zu machen.

Zusammenhänge zwischen der Bindungsdimension A und der Verwendung der Emotionsregulationsstrategien gibt es in der untersuchten Stichprobe nicht. Da unsicher-vermeidende Kinder die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen vermeiden, kommt es zu einer nur unzureichend entwickelten emotionalen Erlebnisfähigkeit (Hartwig et al., 2004). Dies kann möglicherweise erklären, dass Kinder mit hohen Ausprägungen auf der unsicher-vermeidenden Bindungsdimension A nicht nur keinen Zugang zu ihren Emotionen haben, sondern außerdem keinen Zugang zu ihren Emotionsregulationsstrategien, sodass sie diese möglicherweise gar nicht angemessen reflektieren können. Weitere Beobachtungsstudien könnten hier angemessen sein, um die erwarteten Zusammenhänge zu klären.

Bei Betrachtung der habituellen Regulationsstrategien von Kindern mit einer hohen Ausprägung auf der unsicher-ambivalenten Bindungsdimension zeigte sich, dass sie tendenziell weniger adaptive Strategien zur Regulation negativer Emotionalität anwenden als Kinder mit einer geringeren Ausprägung auf der Bindungsdimension C. Unsicher-ambivalente Kinder erfahren durch das inkonsistente Verhalten ihrer Bezugspersonen eine unzureichende interpsychische Regulation ihrer negativen Emotionalität (Ainsworth et al.,

1978), was dazu geführt haben kann, dass diese Kinder auch keine effektive intrapsychische Regulation erlernt haben.

Betrachtet man die Verwendung der Einzelstrategien, so zeigt sich für Kinder mit hohen C-Bindungsdimensionenwerten, dass sie selten die Strategie „Stimmung anheben“ anwenden und angeben, häufig aufzugeben, was ebenso für eine unzureichend erlernte Fähigkeit zur intrapsychischen Emotionsregulation spricht. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben ein geringes Selbstvertrauen (Ainsworth et al., 1978) und ein negatives Bild von sich selbst (Zimmermann, 1995). Da sie sich nicht als selbstwirksam erleben, neigen sie zum Aufgeben. Gleichzeitig geben sie an, seltener die Strategie „Akzeptieren“ und „Vergessen“ einzusetzen, als Kinder mit einer niedrigen Ausprägung und reagieren auf negative Emotionen häufig mit aggressivem Verhalten. Diese Ergebnisse spiegeln das Verhalten unsicher-ambivalent gebundener Kinder in der Fremden Situation (Ainsworth et al., 1978) wider: Sie zeigen eine unbeherrschte Mischung aus Angst und Ärger und finden im Kontakt mit der Mutter keine Regulation ihrer negativen Emotionalität – sie lassen sich nicht beruhigen. Das heißt, sie können weder akzeptieren noch vergessen, was ihre negative Befindlichkeit ausgelöst hat und kommunizieren ihren Ärger mit erhöhter Aggressivität gegenüber der Bezugsperson, da ihre internalen Arbeitsmodelle die Annahme enthalten, dass sie nur Aufmerksamkeit und Zuwendung von der Bezugsperson sicher erhalten können, wenn sie ihre Bindungsbedürfnisse explizit und mit gesteigerter Emotionalität zum Ausdruck bringen (Hartwig et al., 2004). Gleichzeitig setzen diese Kinder seltener die Strategie „Suche nach sozialer Unterstützung“ ein als Kinder, die weniger Antworten in Richtung unsicher-ambivalente Bindung gegeben haben. Auch dieses Verhalten geht möglicherweise auf die Erfahrungen mit dem inkonsistenten Verhalten der Bezugsperson zurück.

Die verfolgten Strategien der Kinder scheinen zunächst in Widerspruch zueinander zu stehen: wenn die Kinder doch bei negativer emotionaler Befindlichkeit die Suche nach sozialer Unterstützung nicht nutzen und eher aufgeben, weil sie sowieso nichts gegen ihre negative Befindlichkeit tun können, warum zeigen sie aggressives Verhalten? Möglicherweise hängt dies mit der Unfähigkeit der Kinder zusammen, ihre negativen Emotionen vergessen und akzeptieren zu können, wie bereits oben erläutert, sodass auch hier die vorhandenen Emotionen „nach außen abgeführt“, also in Form aggressiven Verhaltens externalisiert werden müssen.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die bindungstheoretischen Annahmen, dass eine sichere Bindungsorganisation zwar keinen grundsätzlichen Schutz gegen psychische Störungen bietet, jedoch eine bessere Voraussetzung darstellt, Belastungen erfolgreich zu bewältigen, als eine unsichere Bindungsorganisation. Weiterhin unterstützen die Ergebnisse dieser Untersuchung Befunde, nach denen psychische Auffälligkeiten mit einem unangemessenen Bewältigungsverhalten zusammenhängen. Gegenstand zukünftiger Studien sollte die Möglichkeit einer Veränderbarkeit der individuellen Emotionsregulation sein, sowohl mittels präventiver Maßnahmen bei unauffälligen Stichproben, als auch durch therapeutische Interventionen bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, S. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.
- Becker-Stoll, F. (2002). Bindung und Psychopathologie im Jugendalter. In: B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse* (S. 196-213). Stuttgart: Schattauer.

- Esser, G., Ihle, W., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2000). Die Kurpfalzerhebung – Ziele, Methoden und bisherige einzelne Ergebnisse. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 233-245.
- Ettrich, K. U. (2004). Erkenntnisse und Methoden der Bindungsforschung. In: K. U. Ettrich (Hrsg.), *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S. 3-17). Stuttgart: Thieme.
- Finnegan, R.A., Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318 – 1328.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In: W. Friedlmeier, & M. Holodinsky (Hrsg), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. (S. 197 - 218). Heidelberg: Spektrum.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Sinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gisondi, L. (2003). *Veränderbarkeit von Emotionsregulation bei unauffälligen Kindern und Jugendlichen. Der Einfluss einer präventiven Intervention auf die Emotionsregulation*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Bern.
- Goldberg, S. (1997). Attachment and childhood behavior problems in normal, at-risk and clinical samples. In L. Atkinson & K. J. Zucker (Hrsg), *Attachment and psychopathology* (171-195). New York: Guilford Press.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Bern: Huber Verlag.
- Hartwig, K., Ettrich, K. U. & Ettrich, C. (2004). Bindungsmuster bei psychisch auffälligen Jugendlichen. In K. U. Ettrich (Hrsg), *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S. 3-17). Stuttgart: Thieme Verlag.
- Höner, U. (2000). *Bindungsqualität bei Jungen im Alter von 8-14 Jahren: Entwicklung und Validierung eines Verfahrens*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Hofmann, H. & Pekrun, R. (1999). Lern- und leistungsthematische Emotionen. In: W. Friedlmeier & M. Holodinsky, *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. (S. 1 - 25). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kämmerer, A. (2002). *Gefühle mit Gefühlen behandeln. Psychotherapie im Dialog*, 2, 112-119.
- Kobak, R. R. & Cole, H. E. (1995). Attachment and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology. In D. Cicchetti & S. Toth (Hrsg). *Disorders and dysfunctions*

- of the self. Rochester symposium on developmental psychopathology* (S.267-297). Rochester: University of Rochester Press.
- Krohne, H. W. (1997). Stress und Stressbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. (S. 267-283). Göttingen: Hogrefe.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, S. 246-262.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Pianta, R. C., Egeland, B. & Adam, E. K. (1996). Adult Attachment classification and self reported psychiatric symptomatology as assessed by the Minnesota Multiphasic Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 273-281.
- Rosenstein, D. S. & Horowitz, H. A. (1996). Adolescent Attachment and Psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Schmalt, H. D. (1999). Assessing the achievement motive using the Grid Technique. *Journal of Research in Personality*, 33, 109-130.
- Schmidt, S., & Strauß, B. (2002). Bindung und Coping. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse* (S. 255-271). Stuttgart: Schattauer.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). „Annäherer“ und „Vermeider“: Die langfristigen Auswirkungen bestimmter Coping-Stile auf depressive Symptome. *Zeitschrift für medizinische Psychologie* 2, 55-61.
- Strauß, B. & Schmidt, S. (1997). Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. Teil 2. Mögliche Implikationen der Bindungstheorie für die Psychotherapie und Psychosomatik. *Psychotherapeut*, 4, 1-16.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. In N. A. Fox (Hrsg.). *The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 59, Nr. 2 - 3, Serien-Nr. 240, 25-52.
- Trudewind, C. & Steckel, R. (1998). *Normierung und Validierung eines Semi-Projektiven Verfahrens zur Erfassung der Bindungsqualität bei 8-14 Jährigen. Forschungsförderung AG Spieleforschung*. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Ruhr-Universität

- Bochum, Fakultät für Psychologie, Arbeitseinheit Motivations- und Emotionspsychologie.
- Trudewind, C. & Steckel, R. (1999). *Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung der Bindungsqualität bei 8 – 14jährigen Jungen und Mädchen*. Unveröffentlichter Abschlußbericht Motivations- und Emotionspsychologie. Ruhr-Universität Bochum
- Weber, H. (1997). Emotionsbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 279-294). Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, P. (1995). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. (S. 203-231) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimmermann, P. (1999). Emotionsregulation im Jugendalter. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S.219-240). Heidelberg: Spektrum.
- Zimmermann, P. (2002). Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: Das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse* (S. 147-161). Stuttgart: Schattauer.

Über die Autorinnen:

Anke Lengning:

Juniorprofessorin für Entwicklungspsychologie in den Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund.

Kontakt: anke@lengning.de

Katja Mackowiak:

Professorin für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: katja.mackowiak@ifs.phil.uni-hannover.de

Nicole Matheis:

Familienpsychologische Sachverständige am Institut für Forensische Psychologie Dortmund

Kontakt: nicolematheis@gmx.de

Zu zitieren als:

Lengning, Anke, Mackowiak, Katja & Matheis, Nicole (2010). Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben. *Heilpädagogik online* 02/10, 68-91.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr)

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Christian Eichfeld / Sylvia Trommer

Übergewicht als Herausforderung und Aufgabe. Risikofaktoren für die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendliche mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Aktuelle Zahlen aus der Forschung sind alarmierend: Demnach sind 15 % der deutschen Kinder- und Jugendlichen übergewichtig! Im Artikel werden Begriff, Klassifikation und Ursachen von Adipositas sowie Risikofaktoren und deren besondere Bedeutung für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammengefasst. Auf Basis einer Untersuchung zum Essverhalten von Jugendlichen an einer Förderschule in Sachsen wird erarbeitet, dass sozioökonomische Faktoren und die soziale Herkunft erhöhte Risiken darstellen, eine Gesundheitsstörung wie Adipositas zu entwickeln. Sieht man diese Risikofaktoren im Kontext zur familiären Situation, so wird deutlich, dass die Institution Schule eine enorme und wachsende Verantwortung hinsichtlich des Erlernens gesundheitsförderlichen Verhaltens hat. Dazu zählen die curriculare Behandlung gesundheitsrelevanter Themen im Unterricht und die praktische Umsetzung im Schulalltag.

***Schlüsselwörter:* Übergewicht / Adipositas, Risikofaktoren, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Mikrostudie, Schule**

Topical figures from the research are alarming: Therefore, 15% of the German children and youngster are overweight! Concept, classification and causes of Adipositas as well as risk factors and their special meanings for pupils with intellectual disabilities are summarised in the article. On the basis of an investigation into eating behaviour of youngsters in a special school in Saxony it is compiled that raised risks explain to socioeconomic factors and the social origin to develop a health disturbance like Adipositas. If one sees these risk factors in the context to the informal situation, it becomes clear that the institution school has a huge and growing responsibility concerning the adapting of behaviour conducive to health. In addition count the curricular treatment of subjects relevant for health in the lessons and the practical conversion in school everyday life.

Keywords: overweight / obesity, risk factors, mental handicap, micro study, school

Einleitung

Übergewicht und Adipositas stellen für alle Menschen, insbesondere der westlichen Industrienationen, große Risiken für Gesundheit und Wohlergehen dar. Besonders besorgniserregend ist der Umstand, dass bereits Kinder und Jugendliche vermehrt an Übergewicht und Adipositas leiden. Dies bestätigen Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys KiGGS. Demnach sind 15 % der deutschen Kinder- und Jugendlichen übergewichtig und etwa ein Drittel von diesen sogar adipös! (vgl. Kurth, Schaffrath Rosario 2007) Das ist ein fast doppelt so hoher Anteil an übergewichtigen und adipösen Kindern als noch Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) spricht in den Wohlstandsländern bereits von einer globalen Adipositasepidemie mit gravierenden Folgeerkrankungen. (vgl. WHO 2000, 894 und RKI 2006, 27)

Noch bis in die neunziger Jahre war die Aufmerksamkeit des Gesundheitssystems und der Gesellschaft für diese Gesundheitsstörung unzureichend. Doch die enorm steigende Prävalenz für Übergewicht und Adipositas, die drohenden körperlichen und psychosozialen Folgen sowie die damit verbundenen horrenden Behandlungskosten haben zu Veränderungen der fachlichen, politischen und öffentlichen Diskussion sowie zu einem gesteigerten medialen Interesse geführt. Eine Vielzahl von Publikationen erklären nun Ursachen, Folgen und Interventionsmöglichkeiten von Übergewicht und Adipositas multifaktoriell. Zahlreiche Projekte und Aktionen widmen sich lokal und überregional der Bewegungsförderung und Gesundheitsprävention (z.B. Deutschland bewegt sich! Besser es-

sen, mehr bewegen.) oft mit der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen im Vorschul- und Schulalter.

Auch wenn in Bezug zu dieser Gruppe aktuell eine größere Anzahl relevanter Forschungsprojekte, wissenschaftlicher Diskussionen und praktischer Handreichungen verfügbar sind, existiert im deutschsprachigen Raum jedoch so gut wie keine Literatur speziell zur Beschreibung der Risikofaktoren von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Selektive, englischsprachliche Literaturrecherchen spezifizieren gefährdende Risikofaktoren für die Entstehung von Adipositas bei Kindern mit Behinderung auf die vier relevanten Bereiche Bewegung, Ernährung, Wissen und Aufmerksamkeit gegenüber Adipositas und soziale Teilhabe. (Reinehr et.al. 2010, 270)

Somit gelten als Fragestellungen dieses Aufsatzes:

Haben Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung ein höheres Risiko, eine Gesundheitsstörung wie die Adipositas zu entwickeln? Welche Risikofaktoren können benannt werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Pädagogik für Schüler mit sog. geistiger Behinderung?

Folgt man einem Verständnis, welches Menschen mit geistiger Behinderung als sehr heterogene Gruppe von Individuen betrachtet, sowie den Maximen von Teilhabe, Selbstbestimmung und Inklusion, so ergibt sich die Konsequenz, individuelle, heterogene Hilfen für besondere Risiken und Belastungen zu entwickeln. So heterogen die Schüler sind, die unter diesen Förderschwerpunkt subsummiert werden (vgl. Schlüsseldiskussion veränderte Schülerschaft), so heterogen sind auch Ihre Lebenslagen, Möglichkeiten sozialer Teilhabe und die Beschulungsbedingungen zwischen Separation und leider noch immer verschwindend gering praktizierter Integration.

Mit dem Gesundheitsrisiko Übergewicht und Adipositas vor dem Hintergrund des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und der Beschulung an Förderschulen beschäftigt sich die wissenschaftliche Examensarbeit von Sylvia Trommer, die sie 2008 am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig vorgelegt hat. Deren wichtigste Aussagen und Ergebnisse einer Mikrostudie sollen in diesem Aufsatz zusammengefasst werden.

Begriff und Klassifikation der Adipositas im Kindes- und Jugendalter

Eine Analyse der einschlägigen Fachliteratur zeigt, dass unterschiedliche Definitionsansätze von Adipositas vorliegen. Grob zusammengefasst bezieht sich Adipositas auf das Verhältnis von vorhandenem Fettgewebe zur fettfreien Körpermasse. Ein Definitionsversuch könnte deshalb lauten:

Das Bild einer Adipositas beschreibt eine übermäßige Vermehrung oder Bildung von Fettgewebe, einhergehend mit einem deutlichen Übergewicht, bezogen auf die Alters- und Geschlechtsnormen sowie auf sozialgesellschaftliche westliche Normen. Sie ist damit eine chronische, behandlungsbedürftige Krankheit, welche aus verschiedenen Ursachen resultieren kann. (vgl. Lehrke 2004, 15)

Besonders im Bereich der Medizin ist es notwendig, das Körpergewicht eines Menschen nach seinem Gesundheitsrisiko zu bewerten. Diese Bewertung erfolgt durch die Angabe des so genannten Body-Mass- Index (BMI), welcher sich auf nationaler und internationaler Ebene etabliert hat.

Body- Mass- Index (BMI) laut Weltgesundheitsorganisation (WHO)

Die Berechnungsgrundlage des BMI ergibt sich aus dem Quotienten von Körpergewicht in Kilogramm und Körperhöhe (in Metern) zum Quadrat. Der BMI als Standardparameter weist Werte bei Erwachsenen von über 25 als Übergewicht und über 30 als Adipositas aus.

In der aktuellen Diskussion wird der BMI als Maßstab für ein Gesundheitsrisiko allerdings auch kritisch gesehen, da er nichts über die Anteil von Fettmasse an der Gesamtkörpermasse aussagt und insbesondere in Pubertät und/oder bei Kindern mit Behinderung zu kritischen Ergebnissen führen kann.

Die Spezifik des Lebensalters und des Geschlechts eines Heranwachsenden findet in sogenannten BMI - Perzentil - Kurven ihre Berücksichtigung. BMI- Perzentil - Kurven ermöglichen eine Einschätzung der Gesamtkörperfettmasse im Kontext zur körperlichen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Perzentile bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der individuelle BMI eines Kindes bezüglich anderer gleichaltriger und gleichgeschlechtlicher Kinder angegeben wird (Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter 2006).

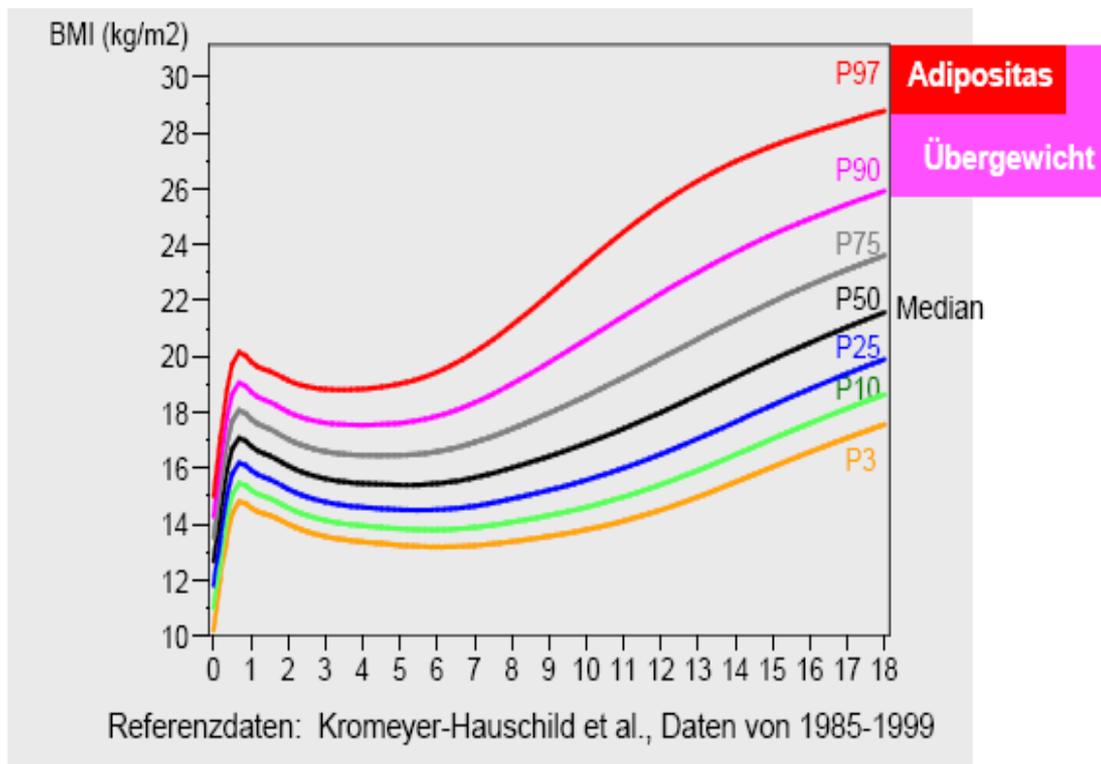


Abb. 1: Statistische Definition von Adipositas und Übergewicht an Hand der Perzentile. Schaffrath Rosario, Kurth 2006

Ursachen von Adipositas

Hervorgerufen wird die Adipositas durch eine ungünstige Verketzung von genetischer Veranlagung und ebenso bedeutsamen Umweltfaktoren. Treffen genetische Prädispositionen auf falsche Ernährungsweisen im Kindes- und Jugendalter ist der Weg ins Übergewicht bzw. in die Adipositas mit allen körperlichen und psychosozialen Folgen wahrscheinlich.

Eine entscheidende Rolle bezüglich des Essverhaltens von Kindern und Jugendlichen spielt die Prägung durch die Familienernährung. Eltern stellen Modelle für ihre Kinder dar, die deren Ess-, Trink und Bewegungsverhalten, aber auch deren Einstellungen zum Körper schon früh übernehmen. Mit zunehmenden außerfamiliären Einflüssen, wie z.B. durch Werbestrategien der Lebensmittelindustrie, ist ein zusätzlicher Anstieg des Zuckerverzehrs zu verzeichnen. Teenager wählen dann ihre Lebensmittel im Außer-Haus-Verzehr teilweise selbst und greifen dabei häufig auf Fast Food und Limonaden zurück. Sowohl die Mahlzeitenhäufigkeit als auch die Kalorienaufnahme beim Essen können im Kontext emotionaler Faktoren und Lernprozesse innerhalb des familiären Umfeldes zu einer Gewichtszunahme führen (vgl. Laessle, Lehrke, Wurmser, Pirke 2001, 16 ff.).

Aus ernährungsphysiologischer Sicht entsteht eine Zunahme von Körpergewicht immer durch eine positive Energiebilanz.

Bei einer positiven Energiebilanz übersteigt die Energiezufuhr über einen längeren Zeitraum den individuellen Energieverbrauch eines Menschen. Eine positive Energiebilanz schließt aber nicht nur fehlerhaftes Essverhalten, sondern auch mangelnde Bewegung mit ein (vgl. Warschburger, Petermann, Fromme 2005, 29).

Weiterhin ist die genetische Prädisposition bei der Ausbildung und Aufrechterhaltung von Übergewicht und Adipositas nicht zu unter-

schätzen. Zu beachten ist jedoch, dass nicht die Adipositas an sich vererbt wird, sondern die Veranlagung, adipös zu werden (vgl. Warschburger et.al. 2005, 25). Adipositas zählt zu den familiären Erkrankungen, da übergewichtige Kinder häufig auch Eltern mit einem adipösen Gewichtsstatus aufweisen. Ist bereits ein Elternteil adipös, verdreifacht sich das Risiko der Kinder, auch adipös zu werden.

Wie schon erwähnt, führt eine dauerhaft positive Energiebilanz zur Entstehung und Aufrechterhaltung einer Adipositas. Die körperliche Aktivität kann vom Menschen am stärksten beeinflusst werden und ist demnach für die Gewichtsregulierung unentbehrlich. Unser bewegungsarmer Lebensstil, die fortschreitende Technisierung vieler Lebensbereiche und eine an den geringen Energieverbrauch nicht angepasste Ernährung sind wesentliche Ursachen für die zunehmende Prävalenz in den letzten Jahrzehnten.

Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist der Bewegungsmangel gravierend. Eingeschränkte Bewegungsräume, zu wenige Bewegungsmöglichkeiten an Schulen, zunehmender Medienkonsum etc. sind nur einige der gesundheitsschädlichen Aspekte des heutigen Lebensstils von Kindern und Jugendlichen. Vor allem die Nutzung von audiovisuellen Medien im Freizeitbereich hat weitreichende Folgen. Häufiges Fernsehen und die Beschäftigung am Computer fördern die bewegungsarme Inaktivität und führen außerdem zu unkontrolliertem Essen, dem Konsum von Süßigkeiten, Knabbereien und Limonade nebenbei und unbewusst, so dass häufig der Grundumsatz noch steigt.

Zusätzlich zu einer diätischen Verhaltensänderung kann körperliche Aktivität viele Vorteile bieten. Die Überwindung zu körperlicher Aktivität fällt vielen Menschen mit Übergewicht und Adipositas jedoch

sehr schwer, da die ungewohnte Betätigung zunächst als sehr anstrengend empfunden wird. Zu den meist mäßigen sportlichen Erfolgen kommt meistens noch soziale Diskriminierung hinzu. Gerade Kinder müssen häufig durch Gleichaltrige Spott erfahren z. B. bei sportlichen Aktivitäten. Aus diesem Grund meiden sie solche Situationen, werden dadurch jedoch noch inaktiver. Dadurch können sie schnell in einen Teufelskreis geraten (vgl. Warschburger 2005, 33).

Damit sich das Krankheitsbild der Adipositas manifestiert, muss eine Vielzahl von Faktoren zusammenwirken. Lehrke & Laessle entwickelten ein „Biopsychosoziales Modell der Entstehung und Aufrechterhaltung von Übergewicht und Adipositas“ (Lehrke, Laessle 2003, 511), welches Komponenten in ihrer komplexen Wirkung aufzeigt.

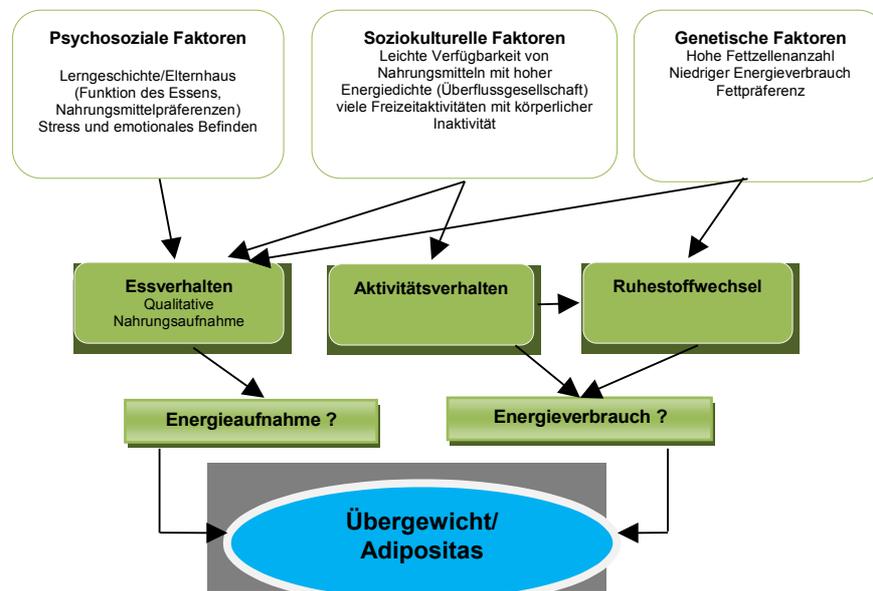


Abb. 2: Biopsychosoziales Modell der Entstehung und Aufrechterhaltung von Übergewicht/Adipositas. Medizinische und psychosoziale Folgen nach Lehrke, Laessle 2003

Überschüssige Fettdepots bei adipösen Kindern und Jugendlichen begünstigen das Auftreten von zahlreichen Folgeerkrankungen. „Aus übergewichtigen Kindern werden meist auch übergewichtige Erwachsene“, schreibt Reinehr (2007,13) und verweist auf die Tatsache, dass bereits ein Übergewicht in jungen Jahren bedeutsam für Sekundär- und Begleiterkrankungen im Erwachsenenalter ist. Als wichtigste Folgeerkrankungen von Übergewicht im Kinder- und Jugendalter sind erhöhter Blutdruck (Hypertonie), Typ-2-Diabetes („Altersdiabetes“) sowie Schäden des Haltungs- und Stützapparats zu nennen. Die psychosozialen Probleme bei Betroffenen werden jedoch, besonders im Kindes und Jugendalter, oftmals als größere Belastung empfunden als die medizinischen Folgeerkrankungen.

Übergewicht wird heute von vielen Seiten abgelehnt, sogar diskriminiert. Dies kann bereits im frühen Kindes- und Jugendalter beobachtet werden. Normalgewichtige Kinder beschreiben Kinder mit Übergewicht oft als „faul“, „dumm“ oder „hässlich“. Betroffene Kinder sind häufig derartigen Beleidigungen ausgesetzt, besonders leiden sie jedoch unter der sozialen Isolation (vgl. Warschburger et.al. 2005, 34 f.).

„Sowohl in der Schule, als auch in der Freizeit werden sie bei Aktivitäten gemieden und nicht als Spielpartner gewählt. Wenn Kinder entscheiden können, mit wem sie am liebsten spielen, liegen Adipöse an letzter Stelle. Auch innerhalb der Familie kommt es häufig zur Diskriminierung des übergewichtigen Kindes. Außerdem werden übergewichtige Kinder bezüglich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit unterschätzt.“ (Vahabzadeh, Ernst 2007, 81)

Die Tendenz zu Beschimpfungen und Ausgrenzung wächst mit zunehmendem Alter. Gerade Jugendliche verfolgen das gängige

Schönheitsideal und bewerten Übergewicht als negativ (vgl. Lehrke 2004, 30). Übergewichtige Jugendliche sind meistens mit ihrem Aussehen unzufrieden. Dadurch entsteht ein negatives Körperbild. Warschburger et al. (2006, 73) weisen darauf hin, dass das hohe Auftreten von psychosozialen Schwierigkeiten und psychischen Störungen in Zusammenhang mit Adipositas eine Tatsache ist, die für sich spricht.

Betrachtet man die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas in Abhängigkeit vom Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, Migrationshintergrund sowie den Gewichtsstatus der Mutter, so kann festgestellt werden, dass in den letzten Jahren ein überproportionaler Anstieg der Adipositasrate im Kindes- und Jugendalter zu verzeichnen ist. Mit steigendem Lebensalter nimmt die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas zu, kritische Lebensphasen stellen dabei der Schuleintritt und die Pubertät dar. Im Zusammenhang mit der sozialen Lage erhöht sich die Rate der Erkrankten mit abnehmender sozialer Schichtzugehörigkeit. So ist unter Personen mit niedrigem Schulabschluss ein deutlich höherer Anteil an Übergewichtigen beziehungsweise Adipösen zu verzeichnen. Ein Erklärungsansatz dafür lässt sich auf ungesunde Ernährungsgewohnheiten, familiäre Belastungen und weniger körperliche Betätigung zurückführen, welche wiederum eng mit der sozialen Lage und den Lebensstilen von Personen verknüpft sind. (vgl. RKI, BZgA 2008, 43ff.)

Risikofaktoren von Adipositas und deren besondere Bedeutung für Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das Ursachenfeld von Adipositas im Kindes- und Jugendalter ist als multikausal zu beschreiben. Die soziale Herkunft von Kindern und

Jugendlichen stellt dabei eine aussagekräftige Komponente für die Beschreibung des allgemeinen Gesundheitszustandes dar. Als Fazit der Literaturrecherche zu dieser Problematik kann festgestellt werden, dass die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen grundsätzlich Auswirkungen auf deren Gesundheitsverhalten und Wohlbefinden hat. Das familiäre Umfeld hat dabei eine Schlüsselposition. Zu den Haushalten, die als sozial schlechter gestellt gelten, gehören Personen, die der untersten sozialen Schichten angehören, kinderreiche Familien, Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund. Diese Gruppen sind am meisten von sozialer Ungleichheit und Armut betroffen (vgl. Klocke, Hurrelmann 2001, 14f.).

Cloerkes (2001, 69) schreibt zur Problematik der schichtspezifischen Risiken, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Behinderung - und zwar nicht nur im Falle der so genannten Lernbehinderung - gibt. Die unteren sozialen Schichten sind bei nahezu allen Behinderungsarten überproportional betroffen. Thimm (1990, 13 f.) macht am Beispiel von Menschen mit geistiger Behinderung auf einen „kumulativen Effekt“ aufmerksam. Dieser entsteht dadurch, dass zum einen die prä-, peri- und postnatalen Schädigungsausgangslagen, die zu einer geistigen Behinderung führen können, und zum anderen defizitäre Erziehungsstile sowie nicht adäquate Anregungen in unteren sozialen Schichten häufiger vorkommen.

Die sich daraus ergebenden Folgen stellen sich bei Angehörigen unterer sozialer Schichten gravierend dar. Nichtinanspruchnahme therapeutischer und pädagogischer Hilfen, familiäre Belastungen, schwierige Wohnsituationen sind dafür typische Faktoren. Vahabzadeh et al. (2007, 83) schreiben dazu, dass bei Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status die Verantwortungsbereiche innerhalb des Zusammenlebens oft nicht klar definiert bzw. inkon-

sequent aufgeteilt sind. Dies führt dazu, dass Heranwachsende emotional überfordert sind und Essen als „kompensatorisches Ventil“ nutzen. Weiterhin sind sich die Eltern ihrer Vorbildfunktion bezüglich der „sichtbaren“ Verhaltensweisen (Ess- und Bewegungsverhalten, Alltagsaktivität) als auch bei indirekt wirksamen Faktoren wie der Ernährungseinstellung- und wissen, Motivation, Bewegungsfreude sowie der Stress- und Problembewältigung nicht bewusst. Den Kindern fehlen somit positive Modelle.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden, dass zwar nicht generell, aber überwiegend festgestellt werden kann, dass Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung häufig in benachteiligten Lebensbedingungen aufwachsen. Diese Kinder und Jugendlichen entwickeln häufiger gesundheitsschädigende Verhaltensweisen und sind häufiger in ihrer körperlichen und psychischen Entwicklung beeinträchtigt. Somit sind soziale Faktoren neben behinderungsspezifischen Faktoren wesentliche Ursachen für die Annahme eine fast doppelt so häufigen Übergewichts- und Adipositasrate bei Kindern mit Behinderungen gegenüber nichtbehinderten Kindern (Reinehr et.al. 2010, 269). Als Beispiele für deutlich erhöhte Übergewichtsraten können Zerebralparese, AD(H)S oder Autismus benannt werden, als mit Übergewicht assoziiert Prader-Willi-Syndrom, Down-Syndrom oder geistige Behinderung. (ebd., 269) Der Trend setzt sich bis in das Erwachsenenalter fort. Basierend auf Daten der KiGGS-Studie ist in Deutschland mit ca. 28.000 übergewichtigen und weiteren 20.000 adipösen behinderten Kindern und Jugendlichen zu rechnen. (ebd., 269).

Untersuchung zum Essverhalten von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Auf Grundlage der theoretischen Ausführungen soll eine Untersuchung zum Essverhalten von Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorgestellt werden.

Zielstellung und Fragestellung

Mit Hilfe einer Schüler- und Elternbefragung sowie der Methode eines Ernährungstagebuches in der Oberstufenklasse einer „Schule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche“ in Sachsen sollte das Ess- und Ernährungsverhalten einer Gruppe von Jugendlichen nicht-repräsentativ exemplarisch untersucht werden.

Die folgende Hauptfrage steht daher im Mittelpunkt:

Wie kann das Essverhalten dieser Gruppe von Jugendlichen mit geistiger Behinderung beschrieben werden?

Aus der Hauptfrage lassen sich folgende Unterfragen ableiten, die eine differenzierte Beantwortung ermöglichen sollen.

- Was wissen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über (gesunde) Ernährung?
- Wie beschreiben sie ihr Essverhalten?
- Wie beschreiben die Eltern das Essverhalten ihrer Kinder und wie ist ihr Wissen zum Thema (gesunde) Ernährung einzuschätzen?
- Lassen sich Zusammenhänge des Ernährungswissens- und des Verhaltens zwischen Schülern und Eltern erkennen?
- Wie ernähren sich die Jugendlichen im Untersuchungszeitraum „tatsächlich“?

Des Weiteren sollen die Aspekte der sozialen Herkunft der Jugendlichen berücksichtigt werden, um daraus eventuelle Rückschlüsse

ziehen zu können. Die Darstellungen zu den besonderen Risikofaktoren für Adipositas erlauben folgende Hypothesen:

- Die soziale Herkunft hat Einfluss auf das Essverhalten sowie auf das Ernährungswissen.
- Das Ernährungswissen und die Einstellung der Eltern und Jugendlichen gegenüber Ernährung wirken sich auf das Essverhalten aus.
- Die Institution Schule erhält eine zunehmende Verantwortung bei der Ernährungserziehung und Ernährungsbildung von Kindern und Jugendlichen.

Design

Um möglichst mehrere Perspektiven des Ess- und Ernährungsverhaltens der Jugendlichen zu erhalten, wurde die Untersuchung in drei Bereichen entwickelt:

Die 7 Jugendlichen sollten zu ihrem Essverhalten und Ernährungswissen mündlich befragt werden. Dies wurde mit einem standardisierten Leitfaden mit offenen und geschlossenen Fragen in einer stark strukturierten Interviewsituation durchgeführt. Ihre Eltern erhielten einen schriftlichen Fragebogen. Dieser bestand im Sinne einer standardisierten Befragung überwiegend aus geschlossenen Fragen. Die Schüler sollten innerhalb von sechs Tagen ein Ernährungstagebuch führen. Diese qualitative Erhebungsmethode wurde mittels Blankotagebüchern durchgeführt, in welche die Schüler nach einer gemeinsamen Erprobung Art, Menge sowie Umgebungsfaktoren (Zeitpunkt, Verzehrort) der Mahlzeiten eintrugen. Bei dieser Form der Selbstbeobachtung kann es zu underreporting oder Verzerrungstendenzen kommen.

Eine exakte Auswertung und Interpretation der Einzelergebnisse findet sich bei Trommer (2008, 73-101).

Beantwortung der Fragestellung

Die Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verfügen über ein partielles Ernährungswissen. So ist fast jedem Schüler und jeder Schülerin geläufig, dass man Obst und Gemüse essen sollte, um gesund zu bleiben. Differenzierte Kenntnisse zum Thema Ernährung („Was gehört zu einer gesunden Ernährung?“) liegen jedoch bei dem Großteil der befragten Jugendlichen nicht vor. So ist die Erkenntnis, dass man die Ursachen von Übergewicht positiv oder negativ beeinflussen kann, mehr als der Hälfte der Jugendlichen nicht bewusst. Grundlegendes Wissen ist zwar vorhanden, jedoch wenig gefestigt.

Eine Anwendung der Ernährungskennntnisse im Essverhalten erfolgt unsicher und führt auch zu fehlerhaften Angaben –es besteht eine große Differenz zwischen dem gewünschten und dem tatsächlichen Essverhalten.

Ähnlich verhält es sich mit dem Ernährungswissen der Eltern. Ihre Aussagen zu ausgewählten Aspekten unterscheiden sich teilweise kaum von denen der Jugendlichen. Nur wenige Eltern erreichen ein höheres Beantwortungsniveau als ihre Kinder. Nur zwei Eltern gelang es, differenzierte und richtige Angaben über eine gesunde Ernährung zu treffen.

Insgesamt kann das Ernährungswissen der befragten Schüler und Schülerinnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie ihrer Eltern als partiell beschrieben werden. Eine Anwendung auf spezielle Sachverhalte oder auf das eigene Essverhalten scheint in den meisten Fällen nicht möglich.

In der Auswertung der Ernährungstagebücher wird diese fehlende Kompetenz eindrucksvoll wiedergegeben. Ein Großteil der Jugendlichen ernährt sich im Vergleich zu offiziell anerkannten Ernährungsempfehlungen nicht angemessen. Ihre Ernährung ist in der Ge-

samtzusammensetzung nicht vollwertig. Es fehlt z. B. an Nährstoffen (wie Vitaminen, Ballaststoffen) und es zeigen sich Grundzüge einer „Überernährung“. Die Vitaminzufuhr, hauptsächlich durch den Verzehr von Obst und Gemüse, ist als sehr mangelhaft einzuschätzen. Der Konsum an zuckerhaltigen Süßigkeiten, fetthaltigen Knabereien (Chips) und Snacks (Döner, Hamburger) ist zu hoch. Auch die Flüssigkeitszufuhr der Jugendlichen erfolgt größtenteils durch den Verzehr von Softgetränken wie Limonaden oder Eistee, die ebenfalls als sehr zuckerhaltig und deswegen als energiereiche Getränke gelten.

Zusammenfassend ist bei mehr als der Hälfte der Schüler und Schülerinnen zu erkennen, dass ihre Kalorienaufnahme eindeutig zu hoch ist. Allgemein liegt die Prognose nahe, dass das eher passive Bewegungsverhalten der Jugendlichen und eine an den niedrigen Energieverbrauch nicht angepasste Ernährung zu einer „Überernährung“ und schließlich zu Übergewicht führen. Zum Risikofaktor der sozialen Herkunft der befragten Jugendlichen ließ sich feststellen, dass alle Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern stammen, deren Risiko von Armut bedroht zu sein, als hoch gilt. Diese indirekte Armut bezieht sich auf alle Lebensbereiche und wird auch oder besonders im Ess- und Ernährungsverhalten der Jugendlichen deutlich. Die These, dass die soziale Herkunft einen bestimmenden Einfluss auf das Essverhalten sowie auf das Ernährungswissen hat, wurde nachhaltig bestätigt. „Die soziale Schicht ist ein wesentlicher Prädiktor für das Übergewichtsrisiko.“ (Kersting 2007, 27).

Interpretation und Konsequenzen

Die Untersuchung bestätigt exemplarisch: Gesundheit ist für (Förder-) Schule keine Selbstverständlichkeit und Angelegenheit der El-

ternhäuser. Die Kinder und Jugendlichen sind abhängig von den Entscheidungen der Erwachsenen, welche Verantwortung tragen sollten. Fast alle der befragten Jugendlichen sind von den Folgen der Mangelsituation in den Familien und im Bereich der Bildung betroffen. Viele Familien sind mit dieser Situation überfordert, wie nicht nur das Problem von Fehlernährung und Bewegungsmangel zeigt.

Gerade Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung brauchen Hilfen zur Selbstentfaltung und zur Lebensgestaltung. Elternhäuser, die als sozial schwächer gelten, weisen jedoch häufig ein schwaches Bildungsniveau und geringe finanzielle Ressourcen auf. Ein unzureichendes Ernährungs- und Gesundheitsbewusstsein, mangelnde Erziehungskompetenzen sowie der häufige Konsum von Fastfood- und Fertigprodukten, zuckerhaltigen Getränken, der seltene Verzehr von obst- und gemüsehaltigen Speisen und ein vermindertes Bewegungsverhalten verbunden mit einem hohen Fernsehkonsum charakterisieren häufiger den Lebens- und Ernährungsstil dieser Familien. Diese ungünstigen Lebenslagen der Heranwachsenden haben Auswirkungen: Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickeln häufiger gesundheitsschädigende Verhaltensweisen und haben ungünstigere Gesundheitsbiographien. Zudem besteht die, wenn auch geringe, Wahrscheinlichkeit, dass diese Schüler eine syndromale Erkrankung aufweisen, zu deren Leitsymptomen u. a. eine „syndromale Adipositas“ gehört. Die aus den Untersuchungen zum Essverhalten gewonnenen exemplarischen Erkenntnisse ermöglichen eine multiperspektivische Sichtweise. Die formulierten Hypothesen: „Die soziale Herkunft hat Einfluss auf das Essverhalten sowie auf das Ernährungswissen. Das Ernährungswissen und die Einstellung der Eltern und Jugendlichen gegenüber Ernährung wirken sich auf das Essverhalten aus.“

konnten exemplarisch bestätigt werden. Die Befragungsergebnisse machen deutlich, dass auch wenn noch keiner der Jugendlichen von deutlichem Übergewicht sichtbar betroffen war - das Essverhalten der meisten Jugendlichen als nicht- gesundheitsförderlich beschrieben werden kann. Außerdem verfügen Schüler und Eltern über unzureichende Kenntnisse und schlecht ausgebildete kausale Zusammenhänge zum Thema Ernährung und Übergewicht. Die sozioökonomischen Faktoren und die soziale Herkunft bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellen daher ein erhöhtes Risiko dar, eine Gesundheitsstörung wie die von Übergewicht und Adipositas zu entwickeln.

Fazit

In unserer heutigen Wohlstandsgesellschaft sind u.a. Kinder aus unteren sozialen Schichten und/oder mit Behinderungen häufiger von Übergewicht und Adipositas betroffen. In diesem Aufsatz stehen Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und deren erhöhte Risikofaktoren für die Entstehung von Übergewicht und Adipositas, im Mittelpunkt. Sie wachsen neben medizinischen behinderungsspezifischen Risiken häufig mit den Folgen sozialer Ungleichheit auf, da ihre Herkunft oftmals durch einen niedrigen sozialen Status gekennzeichnet ist.

Sieht man diese Risikofaktoren im Kontext zur familiären Situation vieler Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, so wird deutlich, dass die Institution Schule eine enorme und wachsende Verantwortung hinsichtlich des Erlernens gesundheitsförderlichen Verhaltens im Sinne einer frühzeitigen kontinuierlichen Bildung und Prävention hat. Dazu zählt auf der einen Seite die curriculare Behandlung gesundheitsrelevanter Themen im Unterricht und darüber hinaus die praktische Umsetzung im Schulalltag. Im Sinne eines

„europäischen Konzepts zur schulischen Gesundheitsförderung“, welches die gesamte Schule als eine soziale Organisation begreift, die Bereitschaft zeigt sich zu verändern, wird u. a. die Verbindung folgender Ebenen der Einflussnahme im Bereich Ernährungsbildung gefordert (Heindl 2005, 66 f.):

- Unterricht, Lehr- und Lerninhalte, Ziele: fachbezogene und fächerübergreifende Behandlung von Themenfeldern des Essens und Trinkens, der Ernährung und Gesundheit
- Schule, Schulleben und Schulethos: Betrachtung aller Essensangebote und Bewegungsaktivitäten in und außerhalb des Unterrichts im Sinne der Gesundheitsförderung, Beteiligung der Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte und des nicht-lehrenden Personals.
- Familie und nicht schulisches Umfeld: Wertschätzung der Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler und Schülerinnen sowie außerschulischen Institutionen und externen Unterstützungssystemen

Jede Bildungs- und Erziehungsinstitution müsste sich dieser weitreichenden Verantwortung bewusst sein, damit die Vernetzung und Umsetzung dieser Interventionsebenen selbstverständlich werden. Nur so kann die Basis für ein Gesundheitsbewusstsein und ein förderliches Essverhalten bei Kindern und Jugendlichen im Sinne einer allgemeinen Prävention gegenüber Übergewicht und Adipositas geschaffen werden.

Literatur

- Clorkes, G. (2001): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 2. Auflage. Heidelberg: Winter.
- Heindl, I. (2003): *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt

- Heindl, I. (2005): Gesundheit und soziale Zugehörigkeit. Probleme der Vermittlung und Beratung. In: Hesecker, H. (Hrsg.): *Neue Aspekte der Ernährungsbildung*. (S. 24–28). Frankfurt am Main: Umschau
- Kersting, M. (2007): Einfluss der Ernährung. In: Graf, C., Dordel, S. & Reinehr, T. (Hrsg.): *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas*. (S. 21–38). Köln: Deutscher Ärzte Verlag
- Klocke, A., Hurrelmann, K. (2001): *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Laessle, R., Lehrke, S., Wurmser, H. & Pirke, K. (2001): *Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Basiswissen und Therapie*. Heidelberg: Springer
- Lehrke, S. & Laessle, R. (2003): Adipositas. In: Ehlert, Ulrike (Hrsg.): *Verhaltensmedizin*. (S. 497–529). Berlin: Springer
- Lehrke, S. (2004): *Adipositas therapie bei übergewichtigen Kindern*. Hamburg: Kovac
- Reinehr, T., Dobe, M., Winkel, K. & Schäfer, A. (2010): Adipositas bei behinderten Kindern und Jugendlichen: Eine therapeutisch vergessene Patientengruppe. *Deutsches Ärzteblatt* Jg. 107(15): 268–275
- Reinehr, T. (2007): Medizinische Hintergründe. In: Graf, C., Dordel, S. & Reinehr, T. (Hrsg.): *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas*. (S. 3–20). Köln: Deutscher Ärzte Verlag
- RKI (Robert Koch Institut) (Hrsg.). (2006): *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: o.V.
- RKI (Robert Koch Institut) & BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hrsg.) (2008): *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: RKI
- Trommer, S. (2008): *Adipositas im Kindes- und Jugendalter – Besondere Risikofaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Unveröffentlichte Examensarbeit: Universität Leipzig
- Vahabzadeh, Z. & Ernst, M. (2007): Psychosoziale Aspekte. In: Graf, C., Dordel, S. & Reinehr, T. (Hrsg.): *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas*. (S. 81–104). Köln: Deutscher Ärzte Verlag

Warschburger, P., Petermann, F. & Fromme, C. (Hrsg.) (2005): *Adipositas. Training mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz PVU

Warschburger, P. (2006): Psychologisch- psychiatrische Grund- und Folgeerkrankungen. In: Reinehr, T. & Wabitsch, M. (Hrsg.): *Adipositas in praxi. Multimodale Konzepte für das Kinder- und Jugendalter*. (S. 64–73). München: Marseille

WHO (Hrsg.) 2000: *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation*. WHO Technical Report Series.

Texte aus dem Internet

AGA – Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter (2006): *Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter (AGA)*. <http://www.a-g-a.de/Leitlinie.pdf> (Zugriff am 21.10.2009)

Schaffrath Rosario, A. & Kurth, B. (2006): *Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas*. http://www.kiggs.de/experten/downloads/dokumente/ppt_adipositas.pdf (Zugriff am 21.10.2009)

WHO – World Health Organisation (2004): *BMI classification*. http://www.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html (Zugriff am 23.08.2007).

Über die Autoren:

Christian Eichfeld:

Förderpädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig. Institute für Grundschul- und Förderpädagogik.
Forschungsschwerpunkte: Bewegungsförderung in der Schuleingangsphase, Umsetzung schulischer Integration in Sachsen.

Sylvia Trommer:

Förderpädagogin, Lehramtsanwärterin an der Schule für Geistig Behinderte Zwickau

Kontakt: eichfeld@rz.uni-leipzig.de

Zu zitieren als:

Eichfeld, Christian, Trommer, Sylvia (2010). Übergewicht als Herausforderung und Aufgabe. Risikofaktoren für die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendliche mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Heilpädagogik online* 02/10, 92-113

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr)

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Anna-M. Peters

Praxisbericht: Schließt eine geistige Behinderung die Nutzung des Persönliches Budgets aus? Ein Blick auf das Für und Wider

In Öffentlichkeit und Fachwelt werden Menschen mit geistiger Behinderung vermehrt Selbstbestimmung ab- und Defizite und damit verbunden oftmals paternalistische Fürsorgemaßnahmen zugeschrieben. Allerdings kann hier konstatiert werden, dass diese Menschen zu Selbstbestimmung und Selbständigkeit, Steigerung ihrer Lebensqualität und einer gleichberechtigte Teilhabe am alltäglichen Leben der Gesellschaft fähig sind, wenn sie dementsprechende Unterstützung erfahren. Das Persönliche Budget nach dem Arbeitgeber-Modell als Form der persönlichen Assistenz kann Teilhabe und Integration, Selbstbestimmung und Wahlfreiheit verbessern. An dieser Stelle soll ein Blick auf das Für und Wider der persönlichen Assistenz als Möglichkeit für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgen.

Schlüsselwörter: Menschen mit geistiger Behinderung, Persönliches Budget, Persönliche Assistenz, Selbstbestimmung

It's assumed by public and experts that people with intellectual disabilities are incapable to self-determination about their everyday decisions. It's a deficit-view and generated often paternalistic welfare measures. However, it can be stated that these people are capable of self-determination and independence. They can improve their quality of life and are capable of equal participation in the everyday life of society. They just need a special assistance and a corresponding support. When mentally handicapped people use the Personal Budget, then they are employer. They get financial mediums to buy services for themselves according to their individual support. This kind of personal assistance can improve and realize participation and inclusion, autonomy and choice. At this point follows a look at the pros and cons of the Personal Budget for people with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, personal assistance, self-determination

Einführung

Das Persönlichen Budgets als alternative Leistungsform zu den bisherigen Sach- und Dienstleistungen stellt ein besonderes Angebot und Unterstützungsleistung für Menschen mit Behinderung dar. „Mit der Hilfe [...] werden aus behinderten Menschen mit Hilfebedarf Assistenznehmerinnen und Assistenznehmer, die in ihrer Rolle als Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber die von ihnen benötigte Hilfe selbstbestimmt organisieren“ (Franz, 2002, 37).

Von den Kostenträgern wird in Geld oder Gutscheine zur Verfügung gestellt, mit denen der Betroffene entsprechend seinem individuellen Hilfebedarf selbst Leistungen einkaufen und damit seine behinderungsbedingten Teilhabemöglichkeiten kompensieren kann. Als Unterstützungsmöglichkeiten kommen am individuellen Bedarf orientierte Hilfsmaßnahmen zum Einsatz, u.a. ...“Behördengänge, Haushalt, Therapie, Arztbesuche, Bankgeschäfte, Einkaufen, Kochen, Wäsche waschen, Putzen usw.“ (Wagner, 2004, 66). Besonders häufig werden von Personen mit geistiger Behinderung die Unterstützungsbereiche Geldverwaltung, Umgang mit Behörden, und Haushaltsführung genannt (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 86). Weiterhin kann mit dem PB³ ein großes Spektrum an Hilfeformen realisiert werden, d. h. „[...] alle möglichen Wohnsituationen – Heim, Betreutes Wohnen, Wohngemeinschaft, Familie, eigener Haushalt und Wohnen mit Partner [...]“ (Wagner, 2004, 66).

Die Nutzung des PB setzt verschiedene personen- und situationsbezogene Faktoren voraus. Zwar werden in der Fachliteratur immer wieder die hohen sozialen und kognitiven Anforderungen an die Budgetnehmer/Innen unterstrichen (v. Kardorff, 2009, 91), aller-

³ Persönliches Budget

dings ist auch ein geeignetes soziales Umfeld notwendig, das in der Lage ist, die verschiedensten notwendigen Unterstützungsmaßnahmen anzubieten (Scholten, 2004, 53).

Bevor 2008 ein Rechtsanspruch auf das PB festgeschrieben wurde, erfolgten seit 2004, initiiert vom damaligen Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (jetzt Bundesministerium für Arbeit und Soziales) verschiedene Modelerprobungen zur Umsetzung des PB in acht ausgewählten Modellregionen. Es sollte geprüft werden, „welche konkreten Anforderungen an die Leistungsträger und welche Wirkungen auf die Angebotsstruktur sowie auf die Lebenswelt der Nutzerinnen und Nutzer zu erwarten sind“ (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 5). Die Begleitforschung zur Umsetzung des (trägerübergreifenden) PB, welche der Forschungsverbund bestehend aus den Universitäten Tübingen und Dortmund sowie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Zeitraum von Oktober 2004 bis Juni 2007 durchführte, zeigt auf, dass sich der Personenkreis der Inanspruchnehmer/Innen aus Menschen mit verschiedenen Behinderungen zusammensetzt. Im Ranking stellen die Menschen mit geistiger Behinderung mit 31% die zweitgrößte Gruppe von Budgetnehmer/Innen dar (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 7).

Selbstbestimmung und geistige Behinderung

Geistig behinderte Menschen werden meist aus dem Blick der Defizitorientierung betrachtet, im Fokus stehen die Eigenschaften, die ihre Leistungsfähigkeiten, Lebensführung usw. einschränken und behindern. Dies führt jedoch oft in der Umsetzung der Unterstützungsleistungen zu deren Bevormundung und Überbefürsorgung (Theunissen & Plaute, 1995, 56). Die Möglichkeiten der Selbstbestimmung der behinderten Menschen werden wenig berücksichtigt.

Um diese aber zu gewährleisten, ist es grundlegend erforderlich, die Binnensicht der Betroffenen zu erfahren. Der Schweregrad einer geistigen Behinderung und damit verbunden die Fähigkeit Bedürfnisse und Wünsche verbal oder nonverbal mitzuteilen, beeinflusst aber die Selbstbestimmungsmöglichkeiten. „Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Antwortzuverlässigkeit von Menschen mit [...geistiger...] Behinderung sich in nichts von derjenigen von Menschen ohne Behinderung unterscheidet“ (Gromann, 2002, 164). Diesbezüglich muss z. B. ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, um den behinderten Menschen in Entscheidungsprozesse einzubinden. Selbstbestimmung und ein geistiges Handicap schließen sich nicht aus, im Sinne von Empowerment muss sich die Unterstützung der Betroffenen an deren „-perspektive, Interessenlage und speziellen Bedürftigkeit“ (Theunissen & Plaute, 1995, 18) orientieren. Die Begleitung und Unterstützung der geistig behinderten Mensch sollte sich an den eben dargestellten Grundaussagen orientieren und kann z. B. durch Ernst nehmen, die eigene Rolle deutlich machen, Raum zum Experimentieren lassen, zum Äußern von Wünschen und Kritik ermutigen realisiert werden. Das PB stellt hierbei eine Möglichkeit dar, um den Ansprüchen einer individuellen Rehabilitation und gleichberechtigte Teilhabe gerecht zu werden.

Ausgesuchter Blick auf das Für und Wider der Selbstbestimmung durch persönliche Assistenz

Leistungsberechtigte des PB und deren Beistand

„Das Persönliche Budget können behinderte oder von Behinderung bedrohte Mensch in Anspruch nehmen, unabhängig des Schweregrades der Behinderung, auch Betroffene, die das Persönliche Budget auf Grund ihrer Behinderung nicht allein verwalten können.

Ebenso können Eltern für ihre minderjährigen behinderten Kinder Persönliches Budget beantragen“ (Welke, 2007, 699).

Bei der Budgetverwaltung können diese von gesetzlichen BetreuerInnen, Eltern oder anderen Familienangehörigen unterstützt werden. 45 % der Personen mit einem Unterstützungsbedarf bei der Budgetverwaltung sind vor allem Menschen mit geistiger Behinderung. Aber auch andere MitarbeiterInnen sozialer Einrichtungen, Dienste (professionelle Leistungserbringer) wie Assistenzorganisationen und neutrale (unabhängige) Stellen wie Selbsthilfeorganisationen und Beratungsstellen, in Einzelfällen auch Steuerberater, Bürofachkräfte bzw. Lohnbüros können Budgetassistenz leisten. (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 165). Wird auf Grund kognitiver Einschränkungen Unterstützung bei der Budgetverwaltung notwendig, so sind Interessenskonflikte verschiedener Helfer möglich. Nicht auszuschließen sind ebenso Konflikte der verschiedenen Anliegen zwischen Assistenzgebern und gerichtlicher Betreuung im täglichen Umgang mit den Betroffenen.

Finanzierung

Das Budget orientiert sich am individuell festgestellten Bedarf des behinderten Menschen. „Bei Untersuchungen lag das kleinste Budget bei 36 € und das höchste bei 12.683 €. Die Mehrheit der bewilligten Budgetsummen lag zwischen 200 € und 800 € im Monat“ (BMAS, 2008, 14). In der Höhe der Kosten soll das PB alle bisher individuell gewährten Leistungen nicht überschreiten. Aufwendungen für Beratung und Unterstützung sind dabei mit inbegriffen.

Es existieren von verschiedenen Leistungsträgern Schwierigkeiten in der Finanzierung, eine Finanzierung im Einzelfall kann realisiert

werden, aber bei größeren Fallzahlen ist dies auf Grund des Kostendrucks problematisch. Bei der Bemessung der Kosten wird sich an einer vergleichbaren Sachleistung orientiert. Jedoch kann nicht immer definiert werden, was als vergleichbare Sachleistung gelten soll, z. B. bei Neuanträgen im ambulant betreutem oder stationärem Wohnen. Dies kann zu einer Ungleichbehandlung der Leistungsberechtigten je nach Bearbeiter und Zuständigkeit führen (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 156). Dabei gilt auch der allgemeine Rehabilitationsgrundsatz 'ambulant vor stationär'. Allerdings ist denkbar, dass der Vorrang der ambulanten Hilfe unter einen Kostenvorbehalt gestellt wird, wie es sich vergleichsweise aus § 13 SGB XII ergibt. Ambulante Hilfe darf nicht erheblich teurer sein als stationäre, für geistig behinderte Menschen mit einem hohen Assistenzbedarf würde dies bedeuten, dass sie nicht mehr in ihrer gewohnten Umgebung, in ihrer eigenen Wohnung mit persönlicher Assistenz leben könnten.

Besondere Vorteile für Frauen

Behinderte Frauen sind besonders benachteiligt und unterliegen besonderer gesellschaftlicher Benachteiligung (v. Kardorff, 2009, 40). Zudem sind Frauen besonders häufig sexualisierter Gewalt ausgesetzt. Benötigen behinderte Frauen Assistenz bei der Körperpflege, so ist dies mit einem besonderen Eingriff in die Intimsphäre verbunden. Der Deutsche Behindertenrat fordert zwar einen „Rechtsanspruch auf gleichgeschlechtliche Pflegekräfte“ (DBR, 2008, 7), jedoch ist dies noch nicht gesetzlich festgeschrieben. An dieser Stelle kann das PB es jedoch ermöglichen, dass sich die Betroffene ihre Assistenzperson selbst aussucht. Besonders Frauen, aber nicht ausschließlich, legen Wert darauf, sich gleichgeschlechtliche Assistenzpersonen auswählen zu können. Das ermöglicht einerseits die Prävention von sexualisierter Gewalt. Zudem kann das PB als Ar-

beitgebermodell durch die Wahlfreiheit der assistenznehmenden Personen realisieren, dass ungeeignete oder unsympathische Personen nicht beschäftigt werden. Dies kann sicherlich zum Aufbau eines Vertrauensverhältnis förderlich sein.

Partnerschaft

Eine geistige Behinderung ist für den Betroffenen oftmals mit Stigmatisierung, Vorurteilen, Unsicherheit und Ausgrenzungserfahrungen im sozialen sowie gesellschaftlichen Umfeld verbunden. Das auf Selbstverantwortung und Mitwirkung zielende PB kann die Selbsthilfekräfte stärken, individuelle Fähigkeiten fordern und fördern sowie das Selbstwertgefühl steigern.

Wird ein selbstbestimmtes Leben mit Assistenz geführt, dann können mehr Freiräume und Chancen für eine Partnerschaft entstehen. Der behinderte Mensch zeigt, dass er trotz Beeinträchtigung ein unabhängiges Leben führt. Er erhält Unterstützung bei Bedarf im Bereich der Pflege, bei Behördengängen, organisiert den Haushalt, geht evtl. einer regelmäßigen Tätigkeit nach. Damit kann dem möglichen Partner gezeigt werden, dass er nicht eine Rolle als Helfer oder Versorger übernehmen muss. Gleichzeitig kann sich die Assistenz auch negativ auf eine Partnerschaft auswirken. Wird viel Assistenz benötigt, dann ist oftmals jemand anwesend, der als Störfaktor wahrgenommen werden kann. Eine daraus resultierende Eifersucht kann zu Konflikten führen. (Planger, 2005, 22). Benötigt der behinderte Mensch umfassende Hilfe mit mehreren Assistenzgebern, so ist es erstrebenswert, die Zahl der Helfer/Innen relativ gering zu halten. Damit kann einerseits der Koordinationsaufwand verringert werden, zudem kann auch trotz stetiger Anwesenheit von eigentlich 'fremden' Menschen ein gewisses Maß an Privatsphäre für den Betroffenen ermöglicht werden.

Mögliche Schwierigkeiten aus systemischer Sicht

An dieser Stelle soll das Familiengefüge eines geistig behinderten Menschen, der im Erwachsenenalter noch in seiner Herkunftsfamilie lebt, systemtheoretisch betrachtet werden. Insbesondere Menschen mit geistigem Handicap erhalten vorrangig Unterstützung von Familienangehörigen (IFP, 2004). Es soll angenommen werden, dass die Eltern gegen eine weitestgehend autonome Lebensweise ihres Kindes wirken, indem sie eher unbewusst kaum oder nur wenig Selbstständigkeit sondern eher eine Hilfsbedürftigenfunktion fördern. Leiden sie gleichzeitig unter dem Arbeitsaufwand, eventuellen Schuldgefühle etc. und verursacht dies Konflikte, dann kann dies ein Indiz dafür sein, dass das behinderte Kind als Symptomträger fungiert. So könnte die Versorgung und Pflege dazu dienen, dass die Streitehe der Eltern nicht zerbricht, weil diese sich gemeinsam um die Probleme des Kindes kümmern müssen.

Werden nun von Menschen mit Behinderungen durch das PB ein oder mehrere Assistenzgeber eingestellt, so kann dies zu weiteren Problemen führen, da anzunehmen ist, dass eine Fachkraft auch unter dem Aspekt der Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit Hilfestellung gibt. Der damit verbundene gesteigerte Selbstwert des behinderten Menschen kann einen Prozess in Gang bringen, der womöglich auch mit einem Leben innerhalb der Herkunftsfamilie abschließt. Um jedoch den Zusammenbruch des Familiengefüges zu verhindern, könnten die Eltern gegen die Unterstützungsleistungen aus dem PB wirken, indem sie z. B. entgegen Absprachen agieren.

Mögliche Überforderung der Inanspruchnehmer/Innen

Obwohl aus Nutzer/Innensicht das PB tendenziell positiv bewertet wird, werden auch Unsicherheiten und Ängste im Hinblick auf z. B. unverständliche Rechtsvorschriften oder unzureichendes Wissen unterstrichen (Metzler, Meyer, Rauscher, Schäfers, & Wansing, 2007, 222). Soll z. B. durch das PB die Beendigung einer vollstationären Betreuung verwirklicht werden, stellt dies den Menschen mit Behinderungen vor neue Anforderungen. Eine stationäre Unterbringung bietet eine Struktur, die durch einrichtungsbezogene Organisationsabläufe ein hohes Maß an Sicherheit darstellt (v. Kardorff, 2005, 37). In Problemsituationen ist hier eine 24-Stunden-Betreuung möglich. Daraus kann eine Furcht vor einem Alleingelassenwerden oder auch eine Angst vor neuen und damit fremden unterstützungsgebenden Personen der Betroffenen resultieren, die das Beantragen der Leistungen aus dem PB von vornherein ausschließt.

Außerdem können Schwierigkeiten bestehen, die Verantwortung richtig einzuschätzen, welche die Nutzung des PB nach sich zieht. Der Betroffene muss einschätzen, ob der angebotene Betrag ausreicht, um sich entsprechende individuelle und ausreichende Versorgung einzukaufen. Vor diesem Hintergrund wird eine Budget-Assistenz gefordert, die z. B. durch peer-counseling umgesetzt werden kann.

Rollenvvalorisation

Das Nutzen des PB kann sich begünstigend auf die gesellschaftliche Einschätzung der sozialen Rollen auswirken. Das Konzept der Rollenvvalorisation nach Wolfensberger geht davon aus, „dass die soziale Wahrnehmung von Personen wesentlich über gesellschaftlich positiv bewertete Rollen erfolgt“ (v. Kardorff, 2005, 42). Eine aner-

kennende Um- oder Neubewertung der Rolle als Erwachsener, der selbstbestimmt und eigenständig z. B. in eigenem Wohnraum lebt, der als Arbeitgeber agiert und sich seine persönlichen Hilfen organisiert, soll an dieser Stelle Erwähnung finden. Im Vordergrund steht nicht mehr der Defizitblick auf die Beeinträchtigung bei der Bewältigung situativer Anforderungen und Erwartungen in allen Lebensbereichen, in denen intellektuelle Fähigkeiten eine wichtige Definitivonsmacht inne haben, sondern vielmehr die Sicht auf die Kompetenzen, durch die Realisierung des Lebensalltags erfolgt.

Fazit und Ausblick

Mit dem PB kann eine Hilfe nach Maß umgesetzt werden, es wird als zentrales Mittel für ein selbstbestimmtes Leben in allen Bereichen gesehen, jedoch darf diese Möglichkeit nicht idealisiert werden, auch wenn man damit den Inhalten der Rehabilitation: Selbstbestimmung und Teilhabe weitestgehend gerecht wird. Das Wunsch- und Wahlrecht der Betroffenen kann zwar differenzierter wahrgenommen werden, aber nicht jeder möchte die Leistungserbringung im Rahmen des PB in Anspruch nehmen.

Leistungen aus dem PB und eine geistige Behinderung schließen sich nicht aus. Es muss sich Zeit genommen werden, auch mit Menschen mit geistigem Handicap zu besprechen und zu klären, und sei er auch noch so eingeschränkt, wie er sich sein Leben vorstellt, welche Sehnsüchte, Hoffnungen und Ziele er hat (Scholten, 2004, 52), auch um andere Rehabilitationsleistungen als das PB umsetzen zu können.

Die Zahl der Inanspruchnahme nimmt kontinuierlich zu, was sicherlich auch an den Auswertungen der Modellerprobung, verschiedenen Publikationen zum Thema und dem allgemeinen Bekanntheits-

grad bei der Zielgruppe liegt. Nicht zuletzt der seit 2008 bestehende Rechtsanspruch auf die Leistungen nach dem § 17 SGB IX trägt dazu bei. Allerdings gilt es weiterhin, förderliche und hinderliche Bedingungen für die Umsetzung Persönlicher Budgets zu identifizieren und hieraus praxisnahe Handlungsempfehlungen abzuleiten. Außerdem müssen die Rahmenbedingungen angepasst werden, z. B. existiert vielerorts noch keine Auswahl an verschiedenen Leistungsanbietern. Hinzukommend liegen noch keine ausreichenden Erkenntnisse zur Umsetzung des PB in stationären Einrichtungen vor und vielfach werden Menschen aus diesen Settings von der Nutzung immer noch ausgeschlossen (Schlebowski, 2009, 20).

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2008). *Das trägerübergreifende persönliche Budget*. http://www.bmas.de/portal/18616/property=pdf/a722_pers_budget_normalesprache.pdf (Zugriff am 10.02.2010)
- Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.) (2004). *Familien mit behinderten Angehörigen: Bedarfe wahrnehmen - Lösungen entwickeln*. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Familienpolitik/s_407 (Zugriff am 09.02.2010)
- Deutscher Behindertenrat (DBR) (Hrsg.) (2008). Behindertenpolitische Forderungen der im Deutschen Behindertenrat zusammenarbeitenden Verbände. <http://www.deutscherbehindertenrat.de/mime/00054711D1229354414.pdf> (Zugriff am 06.02.2010)
- Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwandel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*. Heft 1/1996, S. 43 – 64. <http://bidok.uibk.ac.at/library/eggert-klassifikation.html> (Zugriff am 10.02.2010)
- Franz, A. (2002). Selbstbestimmt Leben mit persönlicher Assistenz – Eine alternative Lebensform behinderter Frauen. In: *Mobile - Selbstbestimmtes Leben*. 37 – 51. Dortmund: AG SPAK –Verlag.
- Frühauf, T. (2007). Geistig behinderte Menschen. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. S. 373-374. Baden Baden: Nomos.

- Gromann, P. (2002). Funktion und Möglichkeiten des Befragens von Nutzerinnen und Nutzern. In: Greving, H. (Hrsg.): *Hilfeplanung und Controlling in der Heilpädagogik*. S. 155-170. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hrsg.) (2008). Was tun wir? http://www.people1.de/was_mensch.html (Zugriff am 05.02.2010)
- Metzler, H., Meyer, T., Rauscher, C., Schäfers, & M., Wansing, G. (2007). *Wissenschaftliche Begleitforschung zur Umsetzung des SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Begleitung und Auswertung der Erprobung trägerübergreifender Persönlicher Budgets. Abschlussbericht*. [Electronic version].
http://www.bmas.de/portal/23072/property=pdf/f366_forschungsbericht.pdf (Zugriff am 03.02.2010)
- Planger, I. (2005). Wohin mit all der Sehnsucht. In: Netzwerkfrauen-Bayern (Hrsg.): *Partnerschaft, Sexualität und Kinderwunsch behinderter Frauen*. 18 – 23. München.
- Schlebrowski, D. (2009). *Starke Nutzer im Heim. Wirkung Persönlicher Budgets auf soziale Dienstleistungen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholten, B. (2004). Modellversuch persönliches Budget in Rheinland-Pfalz – Ende des Dialogs? In: *Selbstbestimmung in den psychiatrischen Hilfen*. S. 43-58. Rehbürg-Loccum: Loccumer Protokolle.
- Staschkeit, U. (Hrsg.) (2008). *Gesetze für Sozialberufe*. Baden Baden: Nomos.
- Theunissen, G., & Plaute, W. (1995). *Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch*. Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- v. Kardoff, E. (2009). *Rehabilitation – Wiedereingliederung und selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Basa-online-Skript Modul 8.2*. Potsdam: Fachhochschule. <https://vcrp5.vcrp.de/webct/urw/lc4130001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct> (Zugriff am 12.02.2010)
- v. Kardoff, E. (2005). *Bio-psycho-soziale Prozesse und soziale Interaktion mit Erwachsenen (Rehabilitation). Basa-online-Skript Modul 10.2*. Potsdam: Fachhochschule. <https://vcrp5.vcrp.de/webct/urw/lc4130001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct> (Zugriff am 12.02.2010)
- Wagner, F.-J. (2004). Das Persönliche Budget in Rheinland-Pfalz aus Nutzersicht. In: *Selbstbestimmung in den psychiatrischen Hilfen*. S. 63-66. Rehbürg-Loccum: Loccumer Protokolle.
- Welke, A. (2007). Persönliches Budget. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. S. 699 - 700. Baden Baden: Nomos.

Über die Autorin:

Anna M. Peters, 34, staatlich anerkannte Erzieherin, studiert derzeit berufsbegleitend Soziale Arbeit (BA) an der Fachhochschule Potsdam.

Seit August 2010 ist sie in einer Sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft für psychisch kranke Mütter/Väter und deren Kinder tätig, zuvor u.a. tätig in der stationären Betreuung von Kleinstkindern, Kindergartenarbeit, Organisation und Betreuung von Freizeitfahrten in den Ferien, Arbeit mit suchtkranken jungen Menschen in ambulanter und stationärer Betreuung.

Kontakt: medusa4you@gmx.de

Zu zitieren als:

Peters, Anna M. (2010). Praxisbericht: Schließt eine geistige Behinderung die Nutzung des Persönliches Budgets aus? Ein Blick auf das Für und Wider... . Heilpädagogik online 02/10, 114 - 126.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr)

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

**Ahrbeck, B /
Willmann, M. (Hrsg.):**

**Pädagogik bei
Verhaltensstörungen.
Ein Handbuch**



Preis:
ISBN:

32,- Euro
978-3-17-020424-9

Bei der Pädagogik bei Verhaltensstörungen handelt es sich schon aufgrund ihrer etwas unklar definierten zentralen Begrifflichkeiten um eine nicht ganz leicht zu überschauende sonderpädagogische Fachrichtung. Abhilfe soll hier das vorliegende neu erschienene Handlexikon schaffen, als dessen Herausgeber Bernd Ahrbeck (Inhaber des Lehrstuhls für Verhaltensgestörtenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin) und Marc Willmann (Wissenschaftlicher Mitarbeiter am selben Lehrstuhl) fungieren. In insgesamt 36 Beiträgen, verfasst von 30 wissenschaftlichen Vertretern der Fachrichtung selbst und ihren Nachbar- bzw. Bezugsdisziplinen werden derzeit zentrale Fragestellungen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vorgestellt und diskutiert. Diese interdisziplinäre Herangehensweise ermöglicht es dem Leser, sich aus verschiedenen Perspektiven heraus den Fragestellungen des Buches zu nähern.

Die einzelnen Beiträge sind dabei in 8 Kapitel gegliedert:

1. Geschichte
2. Handlungsfelder und Institutionen
3. Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven
4. Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung
5. Diagnostik
6. Pädagogische Perspektiven: Verhaltensstörungen als Erziehungs- und Beziehungsproblem
7. Interventionsansätze und Handlungskonzepte
8. Verhaltensstörungen als gesellschaftliches Problem

Praktisch alle Beiträge zeichnen sich dabei durch eine gute bis sehr gute Lesbarkeit aus und sind denkbar knapp – manchmal vielleicht sogar zu knapp – gehalten, was bei dem Umfang der angesprochenen Themen und 358 Seiten aber auch kaum anders machbar ist. Der Leser findet die zugrunde liegende Literatur direkt am Anschluss an jeden einzelnen Beitrag, was die vertiefende Lektüre erleichtert. Ein Personen- und ein Sachregister erleichtern zusätzlich die Orientierung und unterstützen zusammen mit der von den Herausgebern verfassten kurzen Einführung den überwiegend positiven Gesamteindruck. Somit folgt das vorliegende Handbuch einem bewährten Aufbau, der es dem Leser leicht macht, sich zurechtzufinden.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt ganz klar bei einer wissenschaftlichen bzw. theoretischen Herangehensweise an die einzelnen Fragestellungen. Leser, die bereits in einem der möglichen Handlungsfelder tätig sind, werden kaum Beschreibungen bewährter Konzepte aus der Praxis finden. Aber das Buch scheint auch in erster Linie als Lektüre für Studierende gedacht zu sein, die hier einen breiten und durchdacht strukturierten wissenschaftlich fundierten Überblick über die Pädagogik bei Verhaltensstörungen geboten bekommen. Das Buch ist somit auch in erster Linie zu empfehlen für Studierende, die sich einen solchen Überblick über das Fach verschaffen möchten. Auch zur Vorbereitung auf Prüfungen dürfte es geeignet sein. Praktiker dagegen werden vermutlich eher seltener zur Lektüre greifen. Ein Kapitel zur Praxis, in dem z.B. ausgewählte Beispiele für erprobte pädagogische Konzepte mit Blick auf ihre Stärken und Schwächen dargestellt werden, hätte das vorliegende Werk etwas mehr abgerundet und die Praxisrelevanz der theoretischen Blickwinkel verdeutlichen können.

Tim Bendokat

Wüllenweber, E.:

**Soziale Konflikte als
pädagogisches
Problem.
Eine Studie zum
pädagogischen Handeln in
kritischen Situationen in den
Einrichtungen der
Behindertenhilfe**



Preis: 29,50,- Euro
ISBN: 978-3-942010-01-6

Ausgehend von langjährigen Tätigkeiten und Erfahrungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe gebührt Ernst Wüllenweber das Verdienst, mit seinem Buch „Soziale Konflikte als pädagogisches Problem“ ein Thema aufgegriffen zu haben, das bislang im Bereich der Forschung, Theorie und Praxis bei Menschen mit geistiger Behinderung stark vernachlässigt wurde. Das mag verwundern, wenn wir uns die generelle Bedeutung von sozialen Konflikten sowie das damit verknüpfte öffentliche Interesse wie aber auch die seit vielen Jahren zu beobachtende intensive Auseinandersetzung mit der Thematik in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, zum Beispiel der Soziologie, Sozialpsychologie, Politikwissenschaft und Ökonomie, vor Augen halten.

Das erklärte Interesse des Autors zielt nicht nur forschungsbezogen auf die Beseitigung dieser für die Heilpädagogik unbefriedigenden Situation, sondern seine Absicht ist es, einen ebenso prominenten Beitrag zu weiterführenden praxisrelevanten Fragen nach dem konkreten pädagogischen Handeln in Einrichtungen der Geistigbehindertenhilfe zu leisten. Diese Fragen berühren Themen u. a. zur Differenzierung und zum Zusammenhang von eskalierenden Konflikten und Aggression sowie der Professionalisierung, Profession und Professionalität, welche gleichfalls bis vor kurzem in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen nur marginal beachtet wurden.

Vor diesem Hintergrund darf dem Buch von Ernst Wüllenweber eine innovative und wegweisende Bedeutung für die Behindertenhilfe und Heilpädagogik attestiert werden. Wenngleich es ursprünglich als Habilitationsschrift verfasst eine Forschungsstudie darstellt, ist es ausgesprochen gut lesbar und leicht zugänglich. Im ersten Teil des Buches werden zunächst die wichtigsten Schlüsselbegriffe geklärt. Es beginnt mit einer Explikation des Begriffs des sozialen Konflikts, indem ein facettenreicher Zugang unterschiedlicher Konflikttheorien aufgesucht wird. Anschließend werden die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität mit besonderem Blick auf die Heilpädagogik diskutiert.

Der zweite Hauptteil der Arbeit bezieht sich auf Wüllenwebers Forschungsergebnisse im Hinblick sozialer Konflikte zwischen pädagogischen Fachkräften (v. a. Gruppenmitarbeiter/innen) und behinderten Menschen in Einrichtungen der Behindertenhilfe (v. a. Wohneinrichtungen und Werkstätten). Fokussiert wird dabei die Eskalationsdynamik in Konflikten, wobei es dem Autor in hervorragender Weise gelingt, durch umfangreiches Material aus der Praxis der Leserschaft sowohl die Typologisierung von sozialen Konflikten und der Konflikteskalation als auch spezielle pädagogische Probleme im Umgang mit sozialen und eskalierenden Konflikten plastisch und prägnant vor Augen zu führen. Diese beiden Untersuchungsebenen werden durch eine dritte ergänzt, um professionalitätsrelevante Aspekte im Umgang mit sozialen Konflikten der pädagogischen Mitarbeiter/innen zu identifizieren und zu analysieren.

Insgesamt bietet gerade dieser zweite Teil der Schrift nicht nur weitreichende Impulse für die fachwissenschaftliche Professionalisierungsdebatte, sondern ebenso für die konkrete pädagogische Arbeit mit geistig behinderten Menschen - dies insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit sozialen Konflikten.

Die Zusammenfassung aller Befunde ist als eine abschließende „konflikttheoretische und konfliktpädagogische Diskussion“ aufbereitet worden, die im Kontext der Ergebnisse einige für die Behindertenarbeit relevante Themen wie physische Intervention oder Selbstbestimmung praxisbezogen reflektiert. Diese Diskussion mündet in kritische Rückfragen zur Berufsrolle der pädagogischen Fachkräfte in Einrichtungen der Behindertenhilfe und führt zu wegweisenden Perspektiven für eine „Neubestimmung“ der Berufsrolle. Alles in allem dokumentiert Wüllenwebers Buch auf gelingende Weise Perspektiven für ein pädagogisches Handeln im Umgang mit sozialen Konflikten, weshalb es nicht nur für Fachwissenschaftler oder Lehrende, sondern vor allem auch für Praktiker lesenswert und sehr zu empfehlen ist.

Georg Theunissen

Bösl, E.: **Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland**



Preis: 29,80,- Euro
ISBN: 978-3-8376-1267-7

Gottwald, C.: **Lachen über das Andere. Eine historische Analyse komischer Repräsentationen von Behinderung.**



Preis: 29,80,- Euro
ISBN: 978-3-8376-1275-2

Die hier vorgestellten beiden Bände 4 und 5 aus der Reihe „Disability Studies – Körper – Macht – Differenz“ beeindrucken durch die Fülle an vorgestellten Materialien und die Differenziertheit der Analyse. Beide Bände beschäftigen sich, ohne dass dies primär im Vordergrund des Entstehungsprozesses stand, mit Personengruppen, deren körperliche Beeinträchtigung ein wesentliches Element ihrer Lebensgestaltung darstellt. Sie sind jedem historisch interessierten Leser empfohlen, auch wenn beide Bände, ihrer Genese entsprechend, durchaus schwierig zu lesen sind. Es sei vorweggenommen, dass dies der einzige kritische Aspekt ist. Darüber hinaus sind beide Bände durchweg zu empfehlen. Wer sich ob der Fülle der Daten nicht abhalten lässt, ist beeindruckt und nach der Lektüre um zahlreiche Erkenntnisse reicher.

Gottwald: Lachen über das Andere

Dürfen wir über Behinderungen lachen, oder nur über gesellschaftskritische und politisch korrekte Witze von behinderten Menschen selbst? Darf man lachen, wenn im Film „Schmetterling und

Taucherglocke“ der schwerstbehinderte Hauptdarsteller zeigt, dass er der neuen Lebenssituation nur mit Zynismus begegnen kann, im Kino aber kein weiterer Zuschauer lacht? Darf man sich als nichtbehinderte Wissenschaftlerin mit dem Lachen über Andere, wenn diese Anderen behinderte Menschen sind, überhaupt beschäftigen? Letzteres hat die Autorin zum Glück der Leser positiv entschieden, denn sie hat eine kenntnisreiche, außerordentlich differenzierte historische Studie zum Lachen über Andere vorgelegt, die vor allem dokumentiert, analysiert und damit die differenzierte Auseinandersetzung mit einem Lachen, das zumindest gegenwärtig wieder populärer wird, ermöglicht (vgl. Gottwald 2009, 284).

Nach grundlegenden Aussagen zur Fragestellung, Wissenschaftstheorie und Untersuchungsmethode beschäftigt sich Gottwald differenziert mit Theorien des Komischen. Es werden vielfältige Aspekte und Dokumente des Lachens über Behinderung und Andersartigkeit dargestellt und analysiert. Angesprochen werden das Lachen über sogenannte natürliche Narren, kleinwüchsige Menschen an Höfen und im Zirkus, der Spott über Blindheit und Kretinismus mit einem Schwerpunkt auf Darstellungen, die bis ins 17. Jahrhundert reichen. Knapp wird die Situation kleinwüchsiger oder anderer behinderter Menschen im 18. bis 20. Jahrhundert erörtert. Für den genannten Zeitraum stellt sie fest, dass das Lachen über die Anderen vielfältige Funktionen hatte: Ausdruck der Unterhaltung, Belustigung oder Verletzung, der Herstellung soziologischer Ordnungsstrukturen oder deutlicher Grenzziehung. Üblich erscheint im historischen Rückblick das Auslachen, Verspotten oder auch Bespucken behinderter Menschen auf der Straße zu sein. Aussagen von Menschen mit Behinderungen selbst werden erst im späteren Kapitel 4.5.2 vorgestellt. Ob allerdings die von Gottwald mit Bezug auf Malke gezogene Schlussfolgerung richtig ist, dass „Kranke ihren Platz mitten in der Gesellschaft“ hatten (161), sieht der Rezensent

angesichts von mittelalterlichen Spitälern und Leprosorien vor den Städten kritisch.

In Kapitel 4 untersucht die Autorin außerordentlich differenziert die Auseinandersetzung mit Behinderung durch komische Darstellungen und Versuche ihrer Begrenzung, Gründe für moraltheologisch begründete Lachverbote und weitere Formen der Distanzierung vom Lachen über Behinderung, gleich ob schädliche oder unschädliche Hässlichkeiten, bis hin zur Bedeutung der Entwicklung institutioneller Strukturen und deren Relevanz für den Umgang mit Behinderung und dem Lachen über bzw. auch mit behinderte(n) Menschen und der zunehmenden Bedeutung des Mitleids für diese.

Und heute? Das dergestalt benannte Kapitel 5 des Buches diskutiert die aktuellen Entwicklungen, belässt es aber nicht bei der Feststellung, dass Lachen mit behinderten Menschen gestattet, lachen über sie diskreditiert sei. Auch wenn es international inzwischen einige „stand-up-comedians“ gibt, die selber behindert sind, so bleibt es nach Gottwald schwer zu entscheiden, ob über oder mit behinderten Menschen gelacht wird (S. 281). Lachen im Kontext von Menschen mit Behinderung ist offensichtlich ein Stück ‚normaler‘ geworden, aber ob das Lachen der Entlarvung behindernder Umstände dient oder einfach politisch unkorrekter Humor ist, kann nicht immer beurteilt werden; ja selbst behinderte Menschen lehnen es ab, immer politisch korrekt zu sein. „Komik ist vielfältig geworden, hat aber nichts von ihren Ambivalenzen und ihrer Relevanz verloren“, so die Autorin (296). Nachdenklich stimmt aber, dass behinderte Frauen noch nicht in Cartoons angekommen sind (287). Was hat das zu bedeuten? Auch wenn dies von der Autorin nicht geklärt werden kann (vom Rezensenten wird vermutet, dass hier eine doppelte moralische Verwerflichkeit vorwegnehmend vorausgesetzt wird, die vielleicht erst durch den politisch (un-)korrekten Witz einer weiblichen Kabarettistin zeitweise verschoben werden

könnte), so liegt mit dem Buch von Gottwald erstmalig eine differenzierte Auseinandersetzung mit einem bisher nicht umfassend bearbeiteten Thema vor.

Auch der zweite hier vorgestellte Band von Bösl ist ein opulentes historisches Werk, das sich allerdings mit einem gänzlich anderen Thema beschäftigt. Differenziert und vielfältig belegt wird die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland seit Kriegsende bis in die Mitte der siebziger Jahre nachgezeichnet. Hierbei geht die Autorin davon aus, dass „Behinderung und Normalität keine individuellen Eigenschaften, sondern soziokulturelle Konstruktionen“ (9) sind, und diese differenziert nachgezeichnet und analysiert werden können. Auch ihre Darstellung kann als eine in dieser umfassenden Form erstmalig vorgelegte Studie bezeichnet werden, die anhand zahlreicher Dokumente, die den Leser zum Teil geradezu erschlagen, die Entwicklung der Behinderten- bzw. Rehabilitationspolitik in Deutschland in nuce nachzeichnet. Es ist selbstverständlich, dass sie hierbei auch die Perspektive behinderter Menschen und ihrer Verbände und deren Bedeutung für die sozialpolitische Entwicklung aufmerksam verfolgt und dokumentiert.

Die Autorin behält in allen Kapiteln diese außerordentlich differenzierte Perspektive bei, gleich ob es Darstellungen der medizinischen oder beruflichen Rehabilitation, der Entwicklung des Sonderschulwesens oder der Wohnmöglichkeiten sind. Besonders hervorgehoben werden sollen ihre Ausführungen zum von ihr so benannten „Contergankomplex“, zur „Prothetik“ und zum „Barriereabbau“. Es gelingt Bösl, die grundlegenden Strukturen der Orientierung am Defekt ebenso darzulegen, wie eine bereits in den sechziger Jahren beobachtbare Perspektive, die den behinderten Menschen im Kontext seiner sozialen Umwelt wahrnahm. Hierbei gibt es kaum einen Aspekt der Behindertenpolitik, den sie nicht untersucht.

Das auf nur einer Seite gedruckte Inhaltsverzeichnis verheimlicht die außerordentliche Vielfalt der Arbeit. Ihr Buch dokumentiert die Geschichte der Behindertenpolitik als Modernisierungsprojekt mit unintendierten Nebenfolgen, zu denen eben auch die Herausbildung eines deutlich höheren Selbstbewusstseins bei behinderten Menschen und ihren Angehörigen selbst gehörte. Eine Entwicklung, die auch zur Erkenntnis führte, dass Teilhabeprozesse nicht nur beim behinderten Menschen selbst beginnen, sondern einer Gesellschaft bedürfen, die sich für unterschiedliche Bedürfnisse öffnet und Teilhabe und Partizipation dauerhaft sicherstellt.

Auch für dieses Buch gilt, dass es dem interessierten Leser ohne Einschränkung zum Kauf empfohlen werden kann.

Reinhard Lelgemann

Wolf, S.:**Berufliche Integration
(körper)behinderter
Menschen. Staatliche
Förderung
privatwirtschaftlicher
Arbeitsnachfrage**

Preis: 22,50 Euro
ISBN: 978-3-89896-382-4

Jede Schulform im Bereich der Sekundarstufen I und II ist bemüht seine Schülerinnen und Schüler bestmöglichst auf einen Beruf vorzubereiten. Dies gilt ebenso für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In den aktuellen Zeiten von Wirtschaftskrise und einer hohen Arbeitslosenquote laufen gerade diese Schülerinnen und Schüler Gefahr als am Ende einer Kette Stehende leer auszugehen, was durch die Statistiken belegt werden kann. Ziel dieses Buches ist die Analyse der Unterstützung des Deutschen Staates innerhalb seiner Sozialpolitik mit dem Steuerungsinstrument Recht zur beruflichen Integration (körper)behinderter Menschen. Der Schwerpunkt wird dabei auf privatwirtschaftliche Unternehmen innerhalb des ersten Arbeitsmarktes gelegt. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in dem Maße in Beziehung zur Körperbehindertenpädagogik gesetzt, als Konsequenzen sowohl für die schulische Praxis als auch für die Körperbehindertenpädagogik als Wissenschaftsdisziplin formuliert werden.

Dieses Buch nimmt schwerpunktmäßig eine betriebs- und volkswirtschaftliche Perspektive und damit auch Sprache ein. Dies mag für die Förderpädagogin und den Förderpädagogen eine anfängliche Umstellung bedeuten, stellt aber insofern keine Schwierigkeit dar, als die Inhalte sowohl voraussetzungslos dargelegt werden als auch durchgehend auf (körper)behinderte Menschen adaptiert werden. Herr Wolf schafft es, auch rhetorisch, die Leserin und den Leser auf

der einen Seite in die Unternehmens- und Personalpolitik im Sinne einer guten Transparenz tief einzuführen und auf der anderen Seiten Gegebenheiten, die fast als Paradoxien anmuten, kritisch offen zu legen. Exemplarisch sollen hier drei Zusammenhänge skizziert werden:

- Wichtigste Rechtsquelle für die berufliche Integration (körper)behinderter Menschen ist das Sozialgesetzbuch (SGB) IX. Dort werden unterschiedliche Rehabilitationsträger mit unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen genannt. Die Feststellung der jeweiligen Rehabilitationsträger mit entsprechender Leistungserbringung stellt in der Praxis oftmals ein zeitaufwendiges Verfahren dar, was von den betroffenen Menschen oft nur mit Rechtsbeistand zu bewältigen ist.
- (Zusatz)kosten für die Beschäftigung von schwerstbehinderten Menschen werden von privatwirtschaftlichen Unternehmen höher eingeschätzt als staatliche Subventionen ausgleichen können. Deshalb erreicht die Beschäftigungspflicht nur im öffentlichen Bereich ihr Ziel, privatwirtschaftliche Unternehmen ziehen die Ausgleichsabgabe vor und bemühen sich weniger um eine Einstellung behinderter Menschen. Für Unternehmen, die über der Beschäftigungspflicht liegen, gibt es keine bedeutenden finanziellen Anreize.
- Schwerbehinderte Arbeitnehmer werden oftmals aus dem eigenen Unternehmen, also intern, rekrutiert: Verschärfte Arbeitsbedingungen können zu einer (Schwer)behinderung führen, verhelfen zur Einhaltung der Beschäftigungsquote und sorgen zusätzlich für ein soziales Unternehmensimage!

Für die Körperbehindertenpädagogik wird eine Vielfalt an Implikationen skizziert. Auch hier drei exemplarische Anstöße:

- Herr Wolf stellt die berechtigte Frage, inwiefern wirklich aus der eigenen Disziplin in die Ressourcen (körper)behinderter Arbeitnehmer vertraut wird und nicht doch die Defizite im Vordergrund stehen. Wenn die eigene Disziplin dieses Vertrauen nicht hat, wie soll es dann ein betriebswirtschaftlich organisiertes Unternehmen haben?
- Herr Wolf erinnert an das gesellschafts-politische Mandat, das Förderpädagoginnen und Förderpädagogen auch im Sinne einer Lobbyfunktion für (körper)behinderte Menschen tragen.
- Für die Praxis zeigt sich immer wieder ein grundlegendes Informationsdefizit über staatliche Fördermaßnahmen sowohl bei Unternehmen als auch bei Schülerinnen und Schülern und ihren Angehörigen als auch bei Förderpädagoginnen und Förderpädagogen.

Gesamturteil: Ein spannendes, es nimmt an einigen Stellen fast kriminalistische Züge an, Buch, das einen gelungenen transdisziplinären Beitrag darstellt. Es sollte ein „Muss“ auf jeden Fall für die Förderpädagoginnen und Förderpädagogen sein, die in der Förderschule für die berufliche Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler im engeren Sinne verantwortlich sind.

Martina Schlüter

Baumann, A.:**Die Beziehung zwischen
Körperbehinderten-
pädagogik und
konduktiver Förderung in
Erziehung und Bildung**

Preis: 34,50 Euro
ISBN: 978-3-89896-365-7

Angelika Baumann beleuchtet in ihrer Dissertation der Universität Würzburg die Konduktive Förderung (KF) des ungarischen Arztes Andreas Petö aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und stellt diese in Relation zur aktuellen Körperbehindertenpädagogik. Baumann befasst sich in ihrer Arbeit weniger mit den Wirkmechanismen konduktiver Maßnahmen, als vielmehr mit den wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten der Konzeptbildung. Der häufig gescholtene und bis heute kontrovers diskutierte konduktive Ansatz erfährt von ihr eine umfassende Analyse, diesmal aus anthropologisch-ethischer Sicht. So fragt sie z. B. nach dem zugrunde liegenden Menschenbild, nach der Autonomie des Kindes und der Übertragbarkeit in die schulische Praxis.

Die Arbeit unterteilt sich in mehrere Sinnabschnitte:

Für die konzeptuelle Erörterung wurde eine Matrix erstellt, die wesentliche Leitthemen für die Überprüfung der ungarisch geprägten Konduktiven Förderung vorgibt.

Desweiteren werden Annäherungsprozess zwischen Körperbehindertenpädagogik und KF seit deren Etablierung im bayrischen Schulwesen beschrieben und in einen historisch-gesellschaftlichen und politischen Kontext gestellt.

Im ersten Kapitel werden medizinisch-neurologische Erkenntnisse zur infantilen Zerebralparese und deren komplexe Auswirkungen

auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung vorgestellt. Behinderung will Baumann als Wechselwirkung zwischen Gesundheitsproblemen einer Person und ihren Kontextfaktoren wie Aktionsfähigkeit und Teilhabe verstanden wissen.

Bedeutsame Grundüberzeugungen und Intentionen der Körperbehindertenpädagogik werden in Kapitel zwei aufgezeigt, um diese dann in Beziehung zur konduktiven Erziehung zu setzen. Relevante Begriffe wie Selbstbestimmung, Erziehung, Bildung, Lernen, Handlungskompetenz u. a. werden zusammengefasst und als begriffliche Messlatte benutzt.

Kapitel drei beschreibt die Einflüsse des kurativen und des systemisch-ökologischen Paradigmas auf die Therapie und deren Veränderungen in der Gegenwart. Die Grundannahme lautet, dass das Petö-Modell dem systemisch-ökologischen Ansatz zuzuordnen ist, da die therapeutischen Maßnahmen in Alltagshandlungen immer unter aktiver Mitwirkung des Kindes geschehen. Mit dieser Therapieauffassung war Petö 1940 seiner Zeit weit voraus. Trotzdem weist das Modell durch seine medizinische Anbindung auch Lücken in pädagogischen und bildungsrelevanten Kontexten auf.

In Kapitel vier werden die theoretischen Grundlegungen der konduktiven Erziehung nach Petö, wie sie von seinen Nachfolgerinnen vorgenommen wurden, einer kritischen Überprüfung unterzogen. Die Darstellung bewegt sich entlang im Kapitel 2 vorgestellten, matrixgeordneten Richtlinien der Körperbehindertenpädagogik. Baumann kommt zu dem Schluss, dass die KF, da zu sehr auf motorische Funktionen reduziert, immer nur einen Ausschnitt des Alltäglichen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder erfassen kann.

Die Weiterentwicklung der KF seit seiner Entstehung und die wissenschaftliche Auseinandersetzungen im deutschsprachigen Raum sind in Kapitel fünf beschrieben. So wird die therapeutische Wirksamkeit der konduktiven Methode im motorisch-koordinativen, sprachlichen, rezeptiven und kognitiven Bereich durch verschiedene Studien belegt, die fehlende Nachweisbarkeit der Eindeutigkeit von Kausalzusammenhängen verhinderten jedoch bislang die Aufnahme in den Heilmittelkatalog.

Baumann kommt in Kapitel sechs zu der Schlussfolgerung, dass die KF konzeptionell der erziehungswissenschaftliche Systemcharakter nicht zugestanden werden kann, da sie letztendlich einem Sozialbiologismus verhaftet bleibt und nur partielle Übereinstimmungen mit einem heute gültigen pädagogische Grundverständnis von Beziehung, Dialog und Partnerschaft aufweist. Trotzdem kann die Körperbehindertenpädagogik von der KF profitieren, indem sie pädagogische und therapeutische Mittel benutzt, um dem Kind zur optimalen Aktivitätsanregung zu verhelfen.

Die Arbeit schließt mit dem Fazit, dass das Aufeinandertreffen von Körperbehindertenpädagogik und KF beiden Förderkomplexen strukturelle und konzeptuelle Wandlungsperspektiven ermöglicht, die als tragfähiges gemeinsames Konzept Konduktiver Förderung Einlass in das bundesdeutsche Bildungswesen finden könnte und Impulse für die Inklusion geben kann.

Baumann hat eine sehr umfassende und ausführliche Analyse vorgenommen, die eine kritische Position, jedoch nie eine abwertende Haltung einnimmt. Sie schlägt einen weiten Bogen und kommt zu konkreten und nachvollziehbaren Ergebnissen. Gelegentlich ist der Lesefluss durch eine etwas umständliche Ausdrucksweise gestört.

Insgesamt ist die Arbeit ein Gewinn für das sich im Wandel befindliche Schulwesen in Deutschland.

Susanne Wunderer

Maier-Michalitsch, N. J.: Physiotherapie an Schulen für Körperbehinderte. Im Spannungsfeld zwischen Medizin und Pädagogik. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung



Preis: 29,50 Euro
ISBN: 978-3-89896-362-6

Die vorliegende Studie - eine Dissertation an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg - nimmt sich zur Aufgabe, die physiotherapeutische Arbeit an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (FFkmE) im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik näher zu beleuchten. Bisher gab es zu diesem spannenden und Thema noch keine bundesweite Erhebung, die das Arbeitsfeld der PhysiotherapeutInnen in einer pädagogischen Einrichtung in den Mittelpunkt des fachlichen Interesses stellt. Es wird der Versuch unternommen, zwischen Medizin und Pädagogik eine Brücke zu schlagen und medizinisch-naturwissenschaftliche Sachverhalte in einen sonderpädagogischen Kontext zu stellen. Gerade zu Zeiten von Einsparungen und Stellenkürzungen trägt die empirische Studie im hohen Maße dazu bei, den Stellenwert physiotherapeutischer Arbeit an FFkmE's hervorzuheben und einem breiten Fachpublikum näher zu bringen.

Maier-Michalitsch, selbst von Hause aus Physiotherapeutin hat mit ihrer umfassenden Arbeit einen wichtigen Beitrag geleistet, die Berufsbilder der SonderschullehrerInnen (SoL) und PhysiotherapeutIn-

nen (PT) miteinander zu vergleichen, in einen historischen Kontext zu stellen und Wege zu verbesserten Kooperationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies geschieht in einer gut strukturierten Form und flüssigen Sprache, so dass die Lektüre des Buches durchgehend angenehm und interessant ist.

Das Buch gliedert sich in zwei große Teile auf. Der erste Teil widmet sich der theoretischen Auseinandersetzung mit den Berufsbildern der Sol`s und der PT`s, der zweite Teil stellt die Ergebnisse einer multimethodischen Studie vor. Die theoretische Verortung findet in der Systemtheorie statt.

Nach einer Einleitung werden im zweiten Kapitel sowohl therapeutische, als auch allgemeine und pädagogische Begriffe eingeführt, definiert und von einander abgegrenzt. Es wird der Wandel von einem stark medizinisch geprägten Behinderungsbegriffs hin zu einem umfassenden Behinderungsbegriff beschrieben, es fehlt jedoch im weiteren Verlauf eine sprachliche Differenzierung, die darauf auch Bezug nimmt. so dass SchülerInnen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen mitunter sogar zu „Lernern mit Behinderung“ werden (S. 66).

Das dritte Kapitel umreißt die historische Entwicklung der Schule für Körperbehinderte und der Physiotherapie. Die Leser und Leserinnen erhalten einen gut recherchierten Einblick in den Wandel der Verhältnisse von Medizin und Pädagogik, beginnend im 18. Jahrhundert bis hin zur Neuzeit. Das Dritte Reich findet hierbei keine Erwähnung, wahrscheinlich weil das Wissen hierüber als bekannt vorausgesetzt wird. Der Abriss erlaubt ein besseres Verständnis bestehender Konflikte zwischen den Berufsfeldern und stützt sich nicht

nur auf Literaturrecherchen, sondern auch auf Gespräche mit Zeitzeugen.

Das vierte Kapitel befasst sich sehr ausführlich mit den (wissenschafts-) Theoretischen Grundlagen angrenzender Fachbereiche in seiner Bedeutung für die Physiotherapie. Das Wissen um neurophysiologischer Grundlagen ist für die Arbeit mit Kindern mit motorischen und körperlichen Beeinträchtigungen nicht nur für PT`s von großem Wert.

Des Weiteren werden den psychologischen Erkenntnissen, soziologische Einflüssen und pädagogische Grundsätze Rechnung getragen. Die Humanistische Pädagogik, das konstruktivistische Denken, systemtheoretische Grundlagen und die Kooperative Pädagogik werden in seiner Relevanz für die therapeutische und pädagogische Arbeit beschrieben. Maier-Michalitsch formuliert daraus Ziele für den Lernprozess der SchülerInnen, die nur von PädagogInnen und TherapeutInnen gemeinsam erreicht werden können.

Im fünften Kapitel wird das umfangreiche Arbeitsfeld der Physiotherapie an FFkmE`s ausführlich beschrieben. Strukturell-organisatorische Aspekte beeinflussen ebenso in die Qualität der Arbeit, wie finanzielle Aspekte. Des Weiteren wird ein umfassender Überblick über alle gängigen, populären wie umstrittenen Behandlungsansätze gegeben.

Daran schließt sich das sechste und zentrale Kapitel des theoretischen Teils an, in dem das Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik genauer analysiert wird. Das berufliche Selbstverständnis beider Berufsgruppen, sowie unterschiedliche Sichtweisen und Menschenbilder werden durchleuchtet und auf Gemeinsamkeiten und

Gegensätze überprüft. Eine Zusammenfassung im siebten Kapitel schließt den theoretischen Teil dieser Arbeit ab.

Der zweite empirische ausgerichtete Teil wird durch ein, den Untersuchungsgegenstand definierendes Kapitel eingeführt. Hierin werden die Ziele der empirischen Studie - die aus drei Teilerhebungen besteht - und die leitende Fragestellung vorgestellt, sowie die Methodenwahl dieser Arbeit begründet.

Im neunten Kapitel werden die Ergebnisse der Voruntersuchung, die auf Interviews mit SchulleiterInnen und einer quantitativen Befragung von PT`s an fünf FFkmE`s in vier Bundesländern beruhen, vorgestellt.

Der Hauptteil der empirischen Untersuchung bekommt im Kapitel 10 und 11 seinen Platz. Die standardisierte Erhebung wurde im Befragungszeitraum Mai bis Juli 2004, die qualitativen Befragungen im September bis Dezember 2004 durchgeführt.

Die im 10. Kapitel dargestellten Ergebnisse der standardisierten Befragung leiten sich aus folgenden – hier nur exemplarisch dargestellten - Forschungshypothesen ab:

- Die Inhaltliche Arbeitsweise weicht in den einzelnen Bundesländern z. T. stark voneinander ab.
- Jüngere PT`s sind pädagogischen Einflüssen gegenüber offener.

Aus der Gesamtgruppe aller FFkmE`s wurde eine Stichprobe von 35 % ermittelt, die alle Bundesländer berücksichtigte. An 58 Schulen konnten 403 Fragebögen verschickt werden. Die Rücklaufquote

betrug 55,3 % (220 auswertbare Fragebögen), womit die vorliegende Studie als repräsentativ gelten kann. Neben Fragen zur Therapieorganisation und Inhalten der Arbeit stehen auch Fragen zur Kooperation und allgemeine problemzentrierte Fragen im Blickfeld des überwiegend quantitativen Fragebogens.

Als interessantestes Ergebnis ist zu nennen, dass nur 18% der PT`s in die Gestaltung des Unterrichts mit einbezogen werden und nur jede fünfte Befragte intensiv mit den SoL`s zusammenarbeitet, indem gemeinsame motorisch-kognitive Ziele verfolgt werden. Der Großteil der TherapeutInnen, die eine Verknüpfung von Therapie und Pädagogik praktizieren, kommen aus Baden-Württemberg, wo sie einen Fachlehrerstatus genießen.

An dieser Stelle erlaubt sich die Verfasserin dieses Artikels eine kritische Anmerkung zur Wahl der wieder populär gewordenen durchgängigen männlichen Personenbezeichnung. Maier-Michalitsch selbst konstatiert, dass die Physiotherapie als „Frauenberuf“ zu bezeichnen ist (S. 217) und kommt zu dem Ergebnis, dass 85 % aller Befragten Frauen sind. Eine durchgängig weibliche Berufsbezeichnung wäre in diesem Falle passender gewesen.

Im folgenden Kapitel werden die durch den standardisierten Fragebogen gewonnenen Daten durch eine qualifizierte Befragung von SoL`s und PT`s ergänzt und erweitert. Es werden vor allem die Bereiche der Kooperation beider Berufsgruppen vertieft. Die Ergebnisse der strukturierten Interviews werden in Kapitel 11 ausführlich dargestellt und diskutiert.

An 15 FFkmE`s in 12 Bundesländern wurden 27 SoL`s und 24 PT`s mit Hilfe eines Experteninterviews bestehend aus 20 Fragen befragt.

Als wichtigstes Ergebnis lässt sich festhalten:

„Um eine gute und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen PT`s und SoL`s gewährleisten zu können, bedarf es neben den persönlichen Voraussetzungen wie Offenheit, Neugierde, Wertschätzung gegenüber der anderen Berufsgruppe ebenso zeitliche-strukturell günstigere Rahmenbedingungen.“ (S. 315)

Anschließend werden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsmethoden in Kapitel 12 zusammengeführt und miteinander verglichen. Die Forschungshypothese, dass jüngere PT`s pädagogischen Konzepten gegenüber offener sind, bestätigte sich nicht. Durch die strukturell unterschiedlichen Rahmenbedingungen kann jedoch von einem deutlichen West-Ost-Gefälle gesprochen werden. Zusammenfassend kommt Maier-Miachalitsch zu dem Ergebnis, dass SoL`s eher therapeutische Elemente in ihren Unterricht einbauen, als dass PT`s pädagogische Aspekte in die Einzeltherapie mit einbeziehen.

In Kapitel 13 werden Konsequenzen und Forderungen für die Praxis formuliert. Das Buch schließt im 14. und letzten Kapitel mit einem Resümee und einen Ausblick auf weitere Forschungsideen ab, wie z. B. Schülermeinungen zu diesem Thema einzuholen.

Da es bislang keine vergleichbare Datenerhebung im bundesweiten Umfang und unter dieser Fragestellung gibt, kommt dieser Arbeit ein wichtiger Stellenwert zu. Sie ermöglicht beiden Berufsgruppen ein verbessertes Verständnis füreinander, formuliert klare Ziele für die Praxis und schafft eine Wissensbasis für weitere, darauf aufbauende Erhebungen.

Susanne Wunderer

Kurmann-Bottinelli, W.: Geistig behindert und seelisch erkrankt. Möglichkeiten und Grenzen eines Lebens



Preis: 20,- Euro
ISBN: 978-3952168820

Wenn Eltern von Menschen mit einer Behinderung ihre Erfahrungen veröffentlichen, tun sie das in der Regel zur Verarbeitung ihrer persönlichen Erlebnisse und zur Unterstützung anderer Eltern mit ähnlichen Problemen. Anders als in der Fachliteratur wird die Leserschaft hineingenommen in die Erlebniswelt der Betroffenen. Es sind einmalige Geschichten, die das Leben schrieb.

Diese Eigenart von Elternliteratur trifft auch auf das kleine Buch von Walter Kurmann – Bottinelli zu. Er beschreibt die rätselhafte psychische Erkrankung seiner geistig behinderten erwachsenen Tochter Silvia. Nach Silvias Rückkehr von einem Skilager ist sie wie verwandelt. Sie wirkt verstört, apathisch und unruhig zugleich, distanziert sich zunehmend von ihren Eltern. Sie will von zuhause wegziehen und an ihrem bisherigen Arbeitsplatz, wo es keine Wohnmöglichkeit gibt, wohnen. Einmal findet sie nicht mehr nach Hause. Als man sie zufällig findet und nach Hause bringt, haben die Eltern den Eindruck: „Sie lebt in einer andern, in ihrer Welt, die ein anderes Zuhause kennt.“ Silvias Welt ist bewohnt von seltsamen Wesen und Dingen. Alles wird von ihr umbenannt, uminterpretiert, neu zurecht gerückt; Silvia verliert die zeitliche Orientierung und regrediert zum Baby. Mit eisernem Willen verschließt sie sich gutem Zureden, sie entwickelt – wie der Vater schreibt, „unsinnige Ideen und widersinnige Pläne“. Mit dem Aufbau von klaren Strukturen und Abläufen können die Eltern Silvia einen gewissen Halt geben, fühlen sich aber zum ersten Mal selber unterstützt, als sie

durch Zufall erfahren, dass man bei jungen Menschen mit Trisomie 21 vermehrt Depressionen beobachtet, die möglicherweise der Preis für eine gute Integration sind. In der Folgezeit erlebt Silvia manische Phasen, in denen „das wahnhaft- wahnsinnige Schreien und Lachen das Haus erfüllte“, bis dann eine Umstellung der Medikamente und ein Kurzurlaub der Familie in der Sonne Zyperns eine gewisse Beruhigung bringt. Immer deutlicher zeigt sich, dass Silvia „ein anderer Mensch mit ganz anderen Interessen, neuen Eigenheiten und Persönlichkeitsmerkmalen geworden ist“.

Das Besondere an dem Erlebnisbericht von Walter Kurmann-Bottinelli ist nicht nur der ausgezeichnete literarische Stil, in dem das kleine Buch geschrieben ist. Kurmann beschreibt das Verhalten seiner Tochter äußerst präzise, öffnet den Blick immer wieder für das sorgenvolle, oft einsame, mühevoll Suchen der Eltern nach Lösungen und Erklärungen. Was aber bei der Lektüre besonders berührt, ist, einen Weg mitzuerleben, der von einer zunächst noch eher äußeren Verstehensweise eines Menschen hinabführt in einer tieferen Sicht. Stehen am Anfang und mit gutem Grund ganz konkrete, lebenspraktische und erzieherische Fragen im Vordergrund, suchen die Eltern vor allem nach Erklärungen und Hilfen für Silvias auffälliges Verhalten, vertieft sich die Sichtweise gegen Ende des Buches immer mehr. Die Eltern verstehen: Silvia ist bemüht, sich durch Erinnern von Geburt an neu kennen zu lernen, um ihr Leben noch einmal neu zu bestimmen. „Schnell mussten wir begreifen, dass dies nicht nur reine Neugierde oder eine bei Menschen mit Trisomie 21 häufig anzutreffende Form der Stereotypie, sondern ein existenzielles Bedürfnis, geradezu eine Lebens-, ja Überlebensnotwendigkeit war. Silvia benutzte die Erinnerung an das Vergangene, um sich von der Vergangenheit zu befreien!“ Das klingt fast schon psychoanalytisch. Mit einem neuen Blick erkennen die Eltern: „All-

gegenwärtig lauerte die Versuchung, Silvias masslose Ansprüche und Ziele als bloße Unvernunft oder reinen Irrsinn abzublocken oder auszugrenzen, sie nicht als subjektiv notwendiges und notwendendes Bedürfnis anzunehmen ... Nachdenken über Silvia und ihren Zustand hiess und heisst, sich in sie Hineindenken, sich in sie Hineinbewegen. Dies wiederum können Wege in einen Irrgarten sein, auf denen man mit Vorteil einen möglichst reissfesten Ariadnefaden eigener Gewissheiten abrollt.“ Nach der Lektüre des Buches hat man das Gefühl, zusammen mit den Eltern eine Höhlenwanderung gemacht zu haben, manchmal voller Angst und Unsicherheit, doch letztlich Zeuge gewesen zu sein bei der zweiten Geburt eines Menschen - die noch nicht abgeschlossen ist, aber Ahnungen von Licht und Glück enthält, für Silvia, ihre Familie - wie bei uns allen auf je unsere Art und Weise.

Wolfgang Broedel

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Nähere Informationen zum Formatieren und Zitieren finden Sie hier:

<http://heilpaedagogik-online.com/beschreibung.php#autoren>

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.