

Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung durch Mobile Dienste

1 Einleitung

Die Salamanca-Erklärung der UNESCO und in der Folge die Behindertenrechtskonvention stellen die inklusive Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt. Eine Schule, die diesem Leitprinzip Rechnung trägt, berücksichtigt die diversen (Lern-)Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern, schafft eine Gemeinschaft, die alle Schüler willkommen heißt und desintegrative Strukturen und diskriminierende Einstellungen zu überwinden sucht. Sie betont den Förderanspruch, der aus entstehenden Problemen erwächst und schafft Passungen zwischen ihren pädagogischen Angeboten und den Bedarfen auf Schülerseite.

Die Erklärung stellt eine fundamentale Herausforderung für das deutsche Schulsystem dar. Die Aufgaben sind beträchtlich, um gemeinsamen Unterricht als grundlegendes Strukturprinzip zu ermöglichen:

- die Transformation des Schulsystems,
- die Weiterentwicklung der Schulen,
- die Erhöhung der Kompetenzen von Lehrkräften,
- eine Wandlung der Einstellungen der Akteure, so dass Vielfalt und Heterogenität nicht als Belastung sondern als Chance betrachtet werden.

Die letztgenannte Aufgabe wiegt in den deutschsprachigen Ländern besonders schwer, da hier die Bildung leistungsbezogener oder kategorialer Homogenität ein zentrales Prinzip der Systemgenese und -entwicklung im Bildungssektor ist bzw. war. Schulen brauchen Unterstützung auf dem Weg zum Ziel, möglichst allen Kindern gerecht zu werden, wobei vor allem sonderpädagogische Kompetenz gefordert ist und professionelle, externe Beratungsmodelle eine wichtige Rolle spielen (vgl. Haupt 2009).

In der o. g. Erklärung wird dafür plädiert, Formen kindzentrierter Pädagogik zu entwickeln und einzusetzen, die die Lernprozesse an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten und folglich die Differenzierung des Unterrichts als zentrales Gestaltungsmerkmal aufweisen. Die häufig gehegte Idealvorstellung einer leistungshomogenen Klasse, die im

Gleichschritt auf ein Stoffziel hinarbeitet, hat es in Förderschulen schon eher selten gegeben und ist unter den Ansprüchen integrativen oder inklusiven Unterrichts nicht zu erwarten und ebenso wenig sinnvoll (Ricking & Hennemann 2008).

2 Inklusion und das Förderschulsystem

Angesichts der beständigen Dominanz separierender Förderung, gerät in der schulischen Sonderpädagogik zunehmend das Ziel in den Blickpunkt, Schüler mit Förderbedarf so zu fördern, dass sie in ihrer allgemeinen Schule verbleiben können und dort aktiv am Unterricht und Schulleben teilhaben, sozial angemessene und lernförderliche Verhaltensmuster sowie eine positive Haltung zum schulischen Lernen entwickeln (Wachtel 2004). Obwohl viele Förderschulen erkennbar gute Arbeit leisten und ein bestimmter Teil der Zielgruppe nach Ansicht der meisten Fachleute zumindest temporär diesen besonderen Förderrahmen benötigt (vgl. Stadler 2007), ist herauszustellen, dass sie aus strukturellen und systemischen Erwägungen keine generelle oder verpflichtende institutionelle Förderlösung sein sollten. Der Zugang zum allgemeinen Schulsystem ist in einem inklusiven System die Regel, begründete Ausnahmen sollten auf Wunsch der betroffenen Schüler und Eltern temporär möglich sein. Bundesweit gesehen lässt sich mit einer stabilen Integrationsquote von unter 20 % nachweisen, dass die separierende Beschulung vor dem Hintergrund einer zunehmenden sonderpädagogischen Förderquote dominiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Auswirkungen von integrierender und separierender Beschulung auf Schüler (v. a. mit einem Förderschwerpunkt Lernen) wurden verschiedentlich mit dem Ergebnis untersucht, dass die schulischen Leistungen im integrativen Unterricht gleich hoch oder etwas höher liegen als die der Vergleichsgruppe an der Förderschule. Daneben ist allerdings zu betonen, dass die Schüler schlechter sozial integriert und emotional weniger stabil sind, was zumeist mit einem Bezugsgruppeneffekt begründet wird (vgl. Opp 2006).

Das Förderschulsystem und das System der allgemeinen Schulen sind in der Vergangenheit ein sich komplementär stabilisierendes Verhältnis eingegangen. Die Fixierung auf die Sonderschulen als (fast) alleiniger Förderort führt jedoch u. a. zu der pädagogischen wie ethischen Problematik, dass man sich auf die ca. 5% Schüler eines Jahrgangs sonderpädagogisch konzentriert und die weiteren mindestens 10% der Schüler ignoriert, für die formal kein Förderbedarf festgestellt wird, die diesen jedoch in moderaten oder leichteren Ausprägungen, z. B. als sog. spezielle Lernstörungen, manifestieren. Daneben hat auch die föderale Struktur Auswirkungen auf die Schulpraxis: Durch variierende Rechtsvorgaben

schwankt die Förderquote zwischen den Bundesländern erheblich. Sie ist tendenziell in den neuen Bundesländern (mit bis zu 12% eines Jahrgangs) deutlich höher als in den alten. Die flächendeckende Einführung einer weitgehenden gemeinsamen Beschulung von nichtbehinderten und behinderten Kindern und Jugendlichen würde aller Wahrscheinlichkeit nach die sonderpädagogische Förderquote erkennbar steigen lassen, was in Ländern mit inklusivem Schulsystem gut zu beobachten ist. Eine solche Entwicklung würde zwar die Kosten der sonderpädagogischen Förderung nicht senken, insgesamt jedoch für mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulsystem sorgen.

3 Trends in der schulischen Erziehungshilfe

Ziele und Zielgruppe

Ob in integrativen oder separierenden Settings – erziehungshilfebedürftige Schüler stellen stets eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft und die Schule dar und formulieren spezifische Ansprüche an die Pädagogik und Didaktik der Förderung. Die Zielgruppe besteht vorwiegend aus Jungen, die soziale und emotionale Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit sich und dem sozialen Umfeld aufweisen und in der Schule vielfach für Störungen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Abläufe verantwortlich gemacht werden (vgl. Hennemann et al. 2009). Auch im Leistungsbereich bleiben sie oft gravierend unter ihren Möglichkeiten (Underachiever), die deviante soziale und emotionale Entwicklung findet so Ausdruck in unterdurchschnittlichen Schulleistungen bis hin zu völligem Schulversagen. Beträchtliche Wechselwirkungen zwischen Verhaltens- und Lernstörungen entwickeln sich, die zu einer signifikant schlechteren Entwicklungsprognose für die betroffenen Heranwachsenden führen (vgl. Schröder & Wittrock 2002; Ricking 2005).

Die Ziele orientieren sich zwar grundsätzlich an denen der jeweiligen Bezugsschule, gehen jedoch regelhaft darüber hinaus und umfassen neben edukativen auch solche der Verhaltensregulation und emotionalen Stabilisierung:

- Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen gemäß Curriculum GS und HS
- Abbau von Lerndefiziten, Anschluss an Lernzielen des Jahrgangs
- Aufbau angemessener / entwicklungsfördernder Verhaltensweisen
- Ganzheitliche Förderung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und dem Ziel eines sozial und personal integrierten Lebens
- Behebung oder Minderung von Verhaltensstörungen und in der Folge Rückschulung
- Reduzieren von Schulunlust und Ängsten, Misstrauen, negative Selbsteinschätzung, Aufbau von Beziehungsfähigkeit, Solidarität und Autonomie.

Die meisten Schüler befinden sich in allgemeinen Schulen, nur etwa 0,5% eines Jahrgangs besucht in Deutschland eine Schule mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Daraus den Schluss zu ziehen, es läge eine hohe Integrationsquote vor, ist unzulässig. Ein großer Teil der zumindest 5 – 10% eines Schülerjahrganges mit Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung bleibt ohne substanzielles schulisches Förderangebot un- oder unterversorgt. Dabei verfügen viele der allgemeinen Schulen nur über unzureichende fachliche und personelle Ressourcen, den Verhaltens- und Lernprobleme dieses Teils ihrer Schülerschaft angemessen zu begegnen. Leidtragende sind Schüler und Lehrer, die hinsichtlich der institutionellen Rahmung am Rande der personellen Unterversorgung und persönlichen Überforderung arbeiten. Aber auch die Förderschulen sind oft nicht zureichend versorgt. Opp hält „[...] die Arbeitsbedingungen in der schulischen Erziehungshilfe für [Anm. H.R.] einen öffentlich negierten Skandal. [...] Schulen für Erziehungshilfe müssen entweder so finanziert und ausgestattet werden, dass sie ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden können oder man soll sie ehrlicherweise abschaffen“ (Opp 2003, 13).

Expansion und Reaktionen

Uneindeutige, widersprüchliche Trends in der institutionellen schulischen Erziehungshilfe sollten den Blick für zukünftige Entwicklungen schärfen. So ist einerseits seit Jahren ein rasanter Anstieg der Zahl der Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in dem Schwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung in Deutschland feststellbar. In der Zeit von 1998 bis 2008 ist die Zahl der Schüler bundesweit von 23.488 auf 55.442 gestiegen (vgl. KMK 2003; KMK 2010). Andererseits steht diese Schulform unter permanentem Legitimationsdruck, wobei die hohe Gefahr der Stigmatisierung der Schüler wie auch die eher geringen Rückschulungsquoten an den Förderschulen die Forderungen nach ihrer Abschaffung nähren. Und so bleibt diese Form der Förderschule im Gezänk zwischen Abolitionisten und Befürwortern ein Dauersorgenkind der Sonderpädagogik.

Um der zunehmenden Nachfrage zu begegnen, sind in den letzten Jahren viele neue Förderschulen entstanden, die Bestehenden haben das pädagogische Angebot ausgeweitet, differenziert und spezialisiert. Die Expansion führt auch zu räumlichen Ausdifferenzierungen des Förderangebots. Die Tendenz zur Bildung von separaten Lerngruppen, Schulstationen etc. nach bestimmten Kriterien (Alter, Geschlecht, Störungsform, ...) vor dem Hintergrund größer

werdender Stammschulen ist an vielen Schulen zu verfolgen. Hier zeigt sich somit die Entwicklung separierender Settings in einem bereits vom allgemeinen System separierten Bereich.

Inklusion und Dropout

Insbesondere im Kontext der Förderung von Schülern mit Beeinträchtigungen im Verhalten ist ein Spannungsfeld erkennbar zwischen dem institutionellen Anspruch der Inklusion und dem individuellen Dropout. Dropout bezeichnet das Ergebnis einer desintegrativen Entwicklung, bei der Schülerinnen und Schüler noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne Schulabschluss die Schule verlassen. Es ist plausibel anzunehmen, dass eine gute Prävention von Dropout der inklusiven Schule zuträglich ist; ebenso, dass eine nicht gelingende Inklusion die schulische Desintegration befördert und sich Schüler – insbesondere diejenigen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – aufgrund von Perspektivlosigkeit, Beziehungsscheitern und mangelndem Kompetenzerleben von der Schule abwenden. Es ist somit elementar, dass Schulen ihr Potenzial stärken, auch leistungsschwächere Schüler, solche mit Migrationshintergrund, aus Familien mit Multiproblemlagen oder mit problematischem Verhalten einzubinden und maximal zu fördern (vgl. Ricking et al. 2009). Dabei steht bei Vielen die Befürchtung im Raum, dass die derzeit steigenden Leistungserwartungen und ein entsprechender Druck, u. a. in den Grundschulen, bei sog. Risikoschülern noch mehr Versagen, Resignation und Entkopplung von Schule bewirken. Schulabsentismus und Dropout können Konsequenzen sein und dabei Phänomene, die offenkundig machen, dass die Integrationskraft von Schulen begrenzt ist und sie einen Teil ihrer Klientel temporär oder gänzlich verlieren. Trotz Schulpflicht schwänzt jeder dritte Schüler gelegentlich den Unterricht, einer von 20 hat massive Schwierigkeiten mit dem regelmäßigen Schulbesuch (vgl. Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein 2007; Wagner 2007).

Eccles et al. (1993) machen im Rahmen des *Developmental/Stage Environment Fit Model* in ihrer Auseinandersetzung mit der psycho-sozialen Entwicklung im Jugendalter explizit darauf aufmerksam, dass zwischen Schülern - v. a. in der Pubertät - und der Schule, insbesondere im Sekundarbereich, ausgeprägte Fehlpassungen entstehen können und der schulische Rahmen ihren individuellen Bedürfnissen (z. B. nach mehr Autonomie) oft nicht mehr gerecht wird. Sie vertreten die Ansicht, dass eine wenig unterstützende Lernumwelt negative Folgen für die Zufriedenheit und die Leistungsmotivation zeitigt und so ungünstige psychologische

Entwicklungen im Jugendalter durch die mangelnde Passung zwischen den Bedürfnissen der Heranwachsenden und den Optionen der schulischen Umwelt verstärkt werden. Positive Entwicklung kann demnach stattfinden, “[...] when there is good stage-environment fit between the needs of developing individuals and the opportunities afforded them by their social environments” (Eccles et al. 1993, 98). Die Quittierung des regelmäßigen Schulbesuchs fällt dabei als Folgeproblem der unausgeglichene Relationen ins Gewicht. Die akademischen und sozialen Misserfolge, Demütigungen und Verunsicherungen der Schüler kondensieren mittelfristig in einer schulaversiven Einstellung, die Lernbereitschaft und Motivation im Prozess schwer beeinträchtigen und die Gefahr der Desintegration des Schülers begünstigt (vgl. Bundschuh 2003).

Schüler mit ausgeprägten Verhaltensstörungen gehören zu den am schwierigsten integrierbaren Schülergruppen. Auch aufgrund von Akzeptanz- und Belastungsproblemen bei Lehrern, Eltern und Mitschülern sind hohe Fachkompetenz einzufordern und erhebliche Widerstände zu überwinden, um ein erfolgreiches integratives Setting zu gestalten (vgl. Goetze 1990, Goetze 1991). In den USA, wo schon seit Jahrzehnten die Inklusion nach dem Prinzip des *Mainstreaming* praktiziert wird und einklagbar ist, zeigt diese Zielgruppe die geringsten Anwesenheits- und Partizipationsquoten, eine relativ geringe Integrationsquote (ca. 30% in *regular class*), den niedrigsten Notendurchschnitt aller Schüler mit Beeinträchtigungen, beträchtliche Suspendierungsraten und eine geringe Abschlussquote von 20-25% (High School) (vgl. Kauffmann 2005; Heward 2005; Jensen 2005; Opp et al. 2006). Die Dropoutquote, die dort im Mittel bei etwa 9% liegt, steigt bei Schülern mit Förderbedarf auf 37,6%, bei Schülern mit Verhaltensstörungen auf 61,2% (vgl. U.S. Department of Education 2006). Diese Ergebnisse machen offenkundig, dass es nicht reicht das System formell auf Inklusion umzustellen. Darüber hinaus muss in einem begleitenden und langfristig angelegten Prozess im allgemeinen Schulsystem soviel Förderkompetenz aufgebaut und etabliert werden, dass auch glaubhaft von Inklusion gesprochen werden kann. Die nötigen Handlungsstrategien intendieren aus diesem Blickwinkel Veränderungen im System zu vollziehen, die zu höheren Passungen und störungsärmeren Relationen führen (vgl. Ricking 2006).

4 Konsequenzen: Prävention und frühe Intervention

Nach Speck (1991) besteht das Richtziel sonderpädagogischer Förderung in der personalen und sozialen Integration. Dabei handelt es sich um Begriffsinhalte, die Teile eines

Gesamtprozesses bilden, wobei der Aspekt personaler Integration die Entwicklung einer Identität mit Selbstakzeptanz, ausreichender Autonomie und Selbstverwirklichung einschließt. Bei der sozialen Integration geht es um den Prozess des Eingliederns und Zustand des Eingegliedert-seins von Einzelnen in ein soziales Ganzes.

Es ist ein allgemein akzeptierter Sachverhalt, dass der Zeitpunkt des Einsetzens pädagogischer Maßnahmen von ausschlaggebender Bedeutung für die weitere Entwicklung betrachtet werden kann. In einer frühen, präventiven Förderung wird das Ziel angestrebt, den Entwicklungsgradienten, also die Ausrichtung des weiteren Entwicklungsverlaufs, positiv zu beeinflussen (vgl. Hartke & Koch 2008). Je früher dies geschieht – die Formbarkeit und Plastizität von Geist und Körper sind trotz der Möglichkeit lebenslangen Lernens in den ersten Lebensjahren weitaus höher – desto positiver sind zumeist die die mittel- und langfristigen Verläufe. Diese Aussage trifft insbesondere für umfeldbezogene psycho-sozial und sozio-ökonomisch bedingte Entwicklungsrückstände im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Deprivationserfahrungen zu. Der Umfang und die Qualität von Lernergebnissen basieren wesentlich auf dem Umfang und der Qualität bisheriger Lernergebnisse, d. h. die bislang erreichten Kompetenzen und Wissensbestände sind die besten Prädiktoren für zukünftige Lernzuwächse. Die Schule verstärkt oft bereits bestehende Entwicklungs- und Leistungsunterschiede (Matthäus-Effekt). Insofern ist es auch aus der Perspektive von Lehr-Lern-Prozessen günstig, früh mit einer gezielten, aber dennoch alters- und entwicklungsangemessenen Förderung zu beginnen (vgl. Hartke et al. 2010).

Neuerlich sind in der Forschung Wandlungen erkennbar, die insbesondere empirischen Erkenntnissen der Bildungsforschung eine höhere Relevanz zuschreiben. Anstatt mit Hilfe theoretischer Setzungen und Ableitungen Erklärungen und Entscheidungshilfen für Unterrichtsaufgaben zu gewinnen, beobachtet und interpretiert die empirische Unterrichtsforschung systematisch die Praxis, unterscheidet erfolgreiche von weniger erfolgreichen Stunden- und Lehrermerkmalen und kommt auf diesem Weg zu Kriterien guten Unterrichts.

Ein zentrales Kriterium für erfolgreichen Unterricht ist die Partizipation der Schüler, ihre aktive Teilhabe, ihre Möglichkeit mitzuwirken und dem Geschehen ihren Stempel aufzudrücken. Daher sollte der Unterricht oder zentrale Aspekte des Unterrichts mit den Schülern geplant werden. Sie sollten selbst Ideen entwickeln und in den Unterricht einbringen, sie können unter mehreren Themenangeboten wählen und Lernziele verändern. Um diesen Ansprüchen modernen Unterrichts zu genügen, benötigen die Schüler methodische

Kompetenzen, sie müssen Metakognitionen sinnvoll einsetzen können und ihr Handeln strategisch ausrichten, was z. B. in systematischen und kontrollierten Problemlöseprozessen Ausdruck findet. Bönsch (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einem nötigen Transferprozess von der Vermittlungsdidaktik zur Lernerdidaktik. Die Vermittlungsdidaktik entspricht Unterricht traditionellem Zuschnitts, in dem Schüler vom Lehrer bestimmte, vermittelte und kontrollierte Inhalte lernen sollen. In der Lernerdidaktik gehen viele Entscheidungen auf die Schüler über. Sie planen, strukturieren, steuern den Lernprozess, prüfen ihre Ergebnisse und nähern sich so dem Leitziel des selbständigen Lernens (vgl. Ricking 2008).

Die Individualität von Schülern ernst zu nehmen heißt die Unterschiede in den Lernkompetenzen nicht als Barrieren zu sehen, sondern als Entwicklungschance (vgl. v. d. Groeben 2008). Heterogenität bildet dann eine pädagogische Bereicherung, wenn der weite Lernpool an Lernkompetenzen, -stilen, -voraussetzungen mit den Optionen intensiver Kooperation effektiv genutzt wird. Nicht Selektionsmaßnahmen wie Rückstellung, Klassenwiederholung oder Schulwechsel sind die Antworten auf Leistungsheterogenität, sondern ein differenziertes Lernarrangement, in dem für Schüler individuell angepasste Lernziele oder Kompetenzstufen formuliert werden. Heyer (2002) nennt Voraussetzungen für integrativen Unterricht:

- „Eine integrative Grundhaltung aller Beteiligten
- Die Individualisierung des Unterrichts
- Die differenzierte Förderung
- Gemeinsamkeit in der Vielfalt
- Die Nähe von schulischer und außerschulischer Lebenswelt
- Die Gestaltung des Schulraumes
- Fehler als Lernchance
- Eigenverantwortung der Lernenden
- Differenzierende Bewertung
- Kooperation der Lehrkräfte“ (Heyer 2002, 193ff).

Unter Frontalunterricht versteht man eine Sozialform des Unterrichts, in der die Schüler der Lehrkraft frontal gegenüber sitzen und insofern direkter Blickkontakt besteht, in der die Steuerung der zentralen Prozesse in der Hand der Lehrkraft liegt, die zumeist über einen hohen Sprechanteil verfügt. Die Option, über Frontalunterricht und Einzelarbeit den

Unterrichtsablauf zu organisieren und dabei höhere Kontrolle auf Lehrerseite zu gewinnen, wird von vielen Lehrkräften genutzt. Dabei ist diese Form aus fachlicher Sicht in der Dauerkritik, insbesondere dann, wenn Frontalunterricht den größten Teil der Unterrichtsstunden bestimmt. In der Tat handelt es sich um eine Methode mit beschränkten Möglichkeiten, in der soziale Lernoptionen ausgeblendet und Schüler in eine passive, wenig effektive Lernhaltung gedrängt und im Gleichschritt unterrichtet werden. Differenzierung kann kaum stattfinden. Entscheidend ist, ob es gelingt, den Frontalunterricht nicht nur gelegentlich zu öffnen, um dem Prinzip Handlungsorientierung oder auch Gruppen- und Partnerarbeit Raum zu verschaffen. Gudjons (2007) vertritt das „Konzept des integrierten Frontalunterrichts, das sich auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen richtet [...]“ (Gudjons 2007, 24). Er hält Frontalunterricht, ähnlich wie Meyer (2005), für sinnvoll, wenn er nicht länger als nötig eingesetzt wird und innerhalb des Stundenverlaufs mit verschiedenen Formen innerer Differenzierung und Arbeit im Plenum in einem anregenden Methodenmix aufgeht (vgl. Hennemann et al. 2009).

Doch wie wird selbstgesteuertes Lernen in didaktisch-methodischer Sicht angebahnt oder gefördert? Im Sinne einer Ziel-Mittel-Kongruenz ist anzunehmen, dass die Schüler ein großes Maß an Offenheit in Lernsituationen benötigen, um selbständig handeln zu können. Allein die Freiheit reicht jedoch nicht aus, die geforderten Fertigkeiten zu entwickeln. Beide Aspekte – Instruktion und Handlungsfreiheit - sind notwendig und werden systematisch im Arbeits- und Lernprozess eingesetzt. Reiß und Werner (2007) empfehlen die didaktische Maxime „Nur so viel Instruktion zum Lernen wie nötig, aber so viel Selbständigkeit wie möglich“ (Reiß & Werner 2007, 120). Um eigenständig lernen zu können, benötigen Schüler Methodenkompetenz, deren Vermittlung eine unverzichtbare didaktische Funktion darstellt. Das kooperative Planen von Arbeitsschritten, das selbständige Umsetzen des Vorhabens und das Reflektieren der eigenen Leistung sind hohe methodisch-strategische Ziele, die langsam entwickelt werden müssen. Offenheit im schulischen Unterricht ist jedoch immer bedingte Offenheit und wie stark die Bedingungen die Freiheiten einschränken oder erweitern, sollte abhängig von der Lernsituation sein (vgl. Ricking 2008). Erfolgversprechend ist ein fließender Übergang von eher direktiven zu eher offenen Unterrichtsformen mit ansteigenden Anforderungen an die Selbststeuerung des Schülers. Besonders die Planung im Vorfeld muss so intensiv und detailliert verlaufen, dass die Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit möglichst eigenständig erfolgreich arbeiten können.

5 Förderorganisation und Mobile Dienste

Integrative unterstützende Maßnahmen und Systeme sind bereits seit den 1970er Jahren in der schulischen Erziehungshilfe ein bedeutsames Thema im fachlichen Diskurs. Zwar wurden erste Erfahrungen in Modellprojekten gesammelt (z.B. MEH in Bayern), durchsetzen konnte sich die integrative Förderung als Leitstrategie jedoch lange nicht, sodass vielerorts dem Ausbau des Sonder- bzw. Förderschulsystems der Vorzug gegeben wurde. Reiser et al. (2008) differenzieren in diesem Kontext integrierte schulische Erziehungshilfe, bei der eine allgemeine Schule „spezialisierte Funktionen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung gefährdeter Schülerinnen und Schüler durch spezialisierte Personal eingerichtet [...]“ hat, von der ambulanten schulischen Erziehungshilfe, bei der die professionelle Unterstützung von externen Kräften anderer Einrichtungen geleistet wird (Reiser et al. 2008, 651). Insofern ist zu schließen, dass ambulante Hilfen im Dienste einer integrativen schulischen Erziehungshilfe stehen.

Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der Sonderpädagogik, im schulischen Bildungssystem innerhalb eines integrativen und präventiven Ansatzes die allgemeinen Schulen in der Entwicklung von Förderkompetenz zu unterstützen und ihre soziale Integrationskraft zu stärken. Dabei ist es unabdingbar, auf eine offene, unvoreingenommen Haltung bei allen pädagogisch Tätigen hinzuwirken und so die sozial akzeptierte Eingliederung (Problem sozialer Status) der Schüler zu begünstigen. Die Bereitstellung personaler Ressourcen (ggf. für eine Doppelbesetzung) schafft erst den Rahmen für eine kompetente sonderpädagogische Begleitung der Förderung innerhalb eines gemeinsamen Förderkonzepts mit differenzierenden Lernhilfen und didaktischer Individualisierung. Notwendigerweise ist dieser Wandlungsprozess einzubetten in die Schulentwicklung, deren Ziel ein integratives Handlungskonzept in jeder allgemeinen Schule und ein gelebtes Reintegrationskonzept in Förderschulen sein sollten.

Weiterentwicklungen der letzten Jahre zeigen nicht nur die Relevanz der interdisziplinären Kooperation und Netzwerkarbeit mehrerer Institutionen, sondern auch die Tendenz, aus vormals eigenständigen Diensten Gesamtkonzepte zu entwickeln, in denen die Hilfesysteme koordiniert zusammengefasst zu einer Arbeitseinheit verschmelzen (z. B. Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt, REBUS in Hamburg). Daneben haben sich gestufte Förderkonzepte etabliert, die den Kompetenztransfer innerhalb eines kooperativen Settings unterstützen.

„Die sonderpädagogische Förderung erfolgt in individuums- und systembezogenen Organisationsformen durch Maßnahmen Mobiler Dienste [...] Förderschullehrkräfte im Mobilen Dienst können zur vorbeugenden und unterstützenden Förderung in allen allgemein bildenden Schulen tätig werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005, 52).

Der Mobile Dienst ist somit eine Organisationsform, in der Sonderpädagogen der verschiedenen Fachrichtungen kooperativ Schüler mit einem Förderbedarf, schwerpunktmäßig in Regelschulen, fördern, wobei individuums- und systembezogene Ansätze berücksichtigt werden (vgl. Ellinger 2006; Hippler 1985; Hillenbrand 1999). Regionale mobile Systeme von Hilfen (die konkreten Bezeichnungen variieren: Mobile Dienste, Ambulanzlehrersystem, Mobile schulische Erziehungshilfen, Ambulante/Mobile Hilfen, ...) arbeiten innerhalb eines integrativen Ansatzes im Kooperationsfeld der Grund- und Förderschulen. Dabei folgen Viele einer Doppelstrategie. Einerseits bieten sie konkrete Hilfe im Falle eines Schülers mit erkanntem Förderbedarf. Das Ziel ist somit, den Schüler in seiner emotional-sozialen Entwicklung zu stärken und eine separierende Beschulung zu verhindern (individueller Ansatz). Andererseits leistet der Dienst einen Beitrag zum sukzessiven Kompetenzaufbau bei den Lehrkräften und im System allgemeiner Schulen (Kompetenztransfer). Sie arbeiten somit mit dem mittel- und langfristigen Ziel, die allgemeinen Schulen in ihrer Förderkompetenz und sozialen Integrationskraft zu stärken (transformativer Ansatz). Letztgenannter ist jedoch nur dann zu erreichen, wenn sich der Förderansatz nicht nur auf die direkte Arbeit mit dem Schüler bezieht, sondern das systemische Umfeld maßgeblich mit einbezieht. Diese Tendenz, das Kind in seinem Umfeld zu betrachten und durch Kooperation wie auch Beratung die Förderbedingungen zu verbessern und auf diesem multimodalen Weg effektiver zu agieren, erhält zunehmend Zuspruch (vgl. Spies et al. 2011).

Interdisziplinäre Kooperation ist dabei konstitutiv. Sonderpädagogische Förderung findet im Mobilen Dienst sinnvollerweise in einem interdisziplinären Förderkontext statt. Sonder- und Sozialpädagogik sind verwandte Disziplinen, verfolgen vergleichbare Ziele und agieren regelhaft in gleichen Arbeitsfeldern. Auch die Grundwerte als normative Basis, wie die Würde des Menschen, seine Selbstbestimmung, die Chancengleichheit und die soziale Verantwortung, verbinden die beiden Fachrichtungen. Die Sozialpädagogik reagiert auf Not- und Mangelsituationen in Industrie- und Postindustrialgesellschaften. Sie gleicht schicht- und gruppenspezifische Nachteile aus, die aus der gesellschaftlichen Realität heraus entstanden

sind und meint so die Praxis und Theorie zur Integration von Benachteiligten oder sozial auffälligen Menschen in die Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund ist eine enge Verzahnung der schulischen integrativen Förderung mit Schulsozialarbeit und weiteren Jugendhilfemaßnahmen in vielen Fällen geboten. Die Kooperation schafft ein Ergänzungsverhältnis und erweitert das Handlungsrepertoire beträchtlich.

Auf professioneller Ebene ist ein Wandel im Aufgabenbereich und Rollenverständnis für Förderschullehrer feststellbar, die nicht mehr überwiegend unterrichtend und diagnostizierend vornehmlich im Klassenraum der Förderschule, sondern im Rahmen Mobiler Sonderpädagogischer Dienste und Kooperationen in Grund- und Hauptschulen tätig sind (vgl. Wittrock 2007). Damit ist ein hoher fachlicher Anspruch verbunden. „Da auffällige Kinder extrem unterschiedliche Probleme haben können, müssen Förderdiagnostiker idealiter über (den Problemen zuzuordnende) hilfreiche und nützliche Theorien nicht nur informiert sein, sondern auch über entsprechend effektives pädagogisch-therapeutisches Behandlungswissen verfügen: z. B. über sinnvolle didaktische Theorien sowie über effiziente Veränderungstheorien zum Lesen und Rechtschreiben, Rechnen, zur Leistungsmotivation, motorischen Entwicklung, zum Schulabsentismus oder Autismus, zu externalisierten und internalisierten Verhaltensstörungen usw.“ (Borchert 2007, 17).

In der neuen Aufgabenstruktur erweisen sich Kooperation und Beratung als Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Im fachlichen Sinne kann Beratung

„[...] verstanden werden als eine professionelle Hilfeleistung, die ein Berater oder eine Beraterin erbringt und die von einem oder einer Ratsuchenden nachgefragt wird. Dabei ist die subjektorientierte Komponente zu akzentuieren: Beratung entsteht durch und ist geprägt von dem Bedarf einer ratsuchenden Person, die im Kontext der bisherigen Lebensgeschichte im Gespräch z. B. Zukunftsperspektiven entwickeln oder eine bestimmte Frage erörtern möchte. Beratung folgt der Leitlinie „Hilfe zur Selbsthilfe“, ist in den meisten theoretischen Ansätzen konstruktiv und ressourcenorientiert und setzt so an den biopsychosozialen Stärken des Individuums und dessen sozialen Unterstützungssystemen an“ (Krause 2003, 18).

Sie richtet sich im Bereich Schule an Schüler, Lehrer, Eltern, Kollegien oder Mitglieder der Schulleitung und ist verschiedenen Disziplinen zugeordnet. Schülerorientierte Beratung beruht als strukturelles Element auf der Notwendigkeit, Orientierung zu schaffen, in einem differenzierten Bildungssystem, Übergänge zwischen Schulformen und Bildungsabschnitten (Schulwechsel, Schule – Beruf, ...) zu erleichtern und individuelle Krisen (Sexualität, Freundschaft, Schulangst ...) oder Problemlagen bei Lern- und Verhaltensstörungen (Drogen, Delinquenz, Leistungsversagen, ...) zu mindern (vgl. Voigt 2003). Dabei müssen die Ansatzpunkte von Beratungsmaßnahmen keineswegs (nur) beim Schüler liegen, sondern

können verschiedene Bereiche des gesamten Kooperationsfeldes Schule-Schüler-Familie betreffen und so indirekte Unterstützungsformen bieten. Im Rahmen der Kooperation mit Eltern ist Beratung auf formeller wie informeller Ebene eine unentbehrliche Methode (vgl. Sacher 2008; Ricking 2006b). Innerhalb des von Willmann (2007) vertretenen Konsultationskonzepts zwischen Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen werden die folgenden Inhaltsebenen genannt:

- Praxisreflexionen zur Steigerung der Handlungskompetenz und Professionalität
- Praxisberatung zu Fachfragen als Transferoption für fachliches Wissen
- Unterstützung bei Problemlösungen sowie Prävention und Krisenintervention, um Konflikteskalationen und mittelfristig sonderpädagogische Förderbedarfe vorzubeugen.

Unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips wird Sonderpädagogik i. d. R. dann initiativ tätig, wenn die Ressourcen und Fördermöglichkeiten in der Regelschule erschöpft sind und als nicht ausreichend erachtet werden (vgl. Heimlich 1998). Innerhalb einer kooperativen Struktur sollte sonderpädagogische Beratungskompetenz schon dann genutzt werden, wenn noch keine oder erst geringe Anzeichen einer möglicherweise eskalierenden Lern- oder Verhaltensproblematik erkennbar sind. Beratung zeigt damit einen überwiegend primärpräventiven oder sekundärpräventiven Charakter.

6 Fazit

Der Trend hin zu mehr gemeinsamer Beschulung ist parteiübergreifend bildungspolitisch gewollt und insofern sind diesbezüglich spürbare Veränderungen zu erwarten, die nicht nur die Förderschulen betreffen. Noch ist festzustellen, dass viele der allgemeinen Schulen nur über unzureichende pädagogische Optionen verfügen, diese Schüler effektiv zu fördern. Sie benötigen mehr fachliche und personelle Ressourcen, die durch Kompetenz und der Bereitschaft, sich den neuen Schülergruppen zu öffnen, Handlungsfähigkeit schaffen. Mobile Dienste haben in diesem Zusammenhang eine entscheidende Funktion, in Bezug auf die konkrete Fallarbeit, wie auch auf den nötigen Kompetenztransfer. Ein gemeinsamer, übergreifender schulpädagogischer Ansatz, der Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und die allgemeine Schulpädagogik integriert, ist der Schlüssel zum Erfolg.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Pressemitteilung. Berlin/Frankfurt am Main, 12. Juni 2008 http://www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung_2008.pdf, eingesehen am 18.7.2008.
- Bönsch, M. (2005): Guter Unterricht – nachhaltiges Lernen. In: *Förderschulmagazin*, 5, 5-8
- Borchert, J. (2007): Sonderpädagogische Grundfragen. In J. Borchert (Hrsg.). *Einführung in die Sonderpädagogik*. München: Oldenbourg, 1-38
- Bundschuh, K. (2003): *Emotionalität, Lernen und Verhalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2000). *Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe
- Eccles, J.S.; Midgley, C.; Wigfield, A.; Buchanan, C.M.; Reumann, D.; Flanagan, C.; Mac Iver, D. (1993): Development During Adolescent. The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents'. *Experiences in Schools and in Families*. *American Psychologist*, 48, 2, 90-101.
- Ellinger, S. (2006): Institutionen der Heil- und Sonderpädagogik. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.). *Kompendium Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-275
- Erich, R. (2008): Entwicklungspädagogische Förderung von Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. *Handbuch der Sonderpädagogik Band 3* (S. 622-644). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Goetze, H. (1990): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, 832-840
- Goetze, H. (1991): Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 60, 6-17
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Groebe, v. d. A. (2008): *Verschiedenheit nutzen – Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen
- Gudjons, H. (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hartke, B.; Koch, K.; Diehl K. (Hrsg.) (2010). *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hartke, B. & Koch, K. (2008): Qualitätsstandards von Prävention und Präventionsforschung. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.). *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer, 37-56
- Haupt, U. (2009): Integrierte Förderung. In: Stein, R./Orthmann Bless, D. (Hrsg.): *Basiswissen Sonderpädagogik*. Bd. 2: *Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-109.
- Heimlich, U. (1998): Am Ende subsidiär? Organisatorische Innovationsprobleme des sonderpädagogischen Fördersystems in Geschichte und Gegenwart. In: D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.). *Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen, Standorte, Perspektiven*. Würzburg: vds, 316-327
- Hennemann, T.; Ricking, H.; Hillenbrand, C. (2009): Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 131-138
- Heward, W. L. (2005): *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Upper Saddle River

- Heyer, P. (2002): Grundschule – eine Schule für alle Kinder. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.). Integrationspädagogik. Weinheim: Juventa, 191-200
- Hillenbrand, C. (1999): Integration bei Verhaltensstörungen in Bayern – Organisation und Konzeption der Mobilen Erziehungshilfe. In: S. Rolus-Borgward & U. Tänzer (Hrsg.). Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Oldenburg, 223-231
- Hippler, B. (1985). Mobile schulische Erziehungshilfe. Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen von Sonderschullehrern bei verhaltensgestörten Kindern an Grund- und Hauptschulen. Birkach: Ladewig-Verlag.
- Jensen, M.M. (2005): Introduction to emotional and behavioral Disorders. Recognizing and managing problems in the classroom. Upper Saddle River
- Kastirke, N. & Ricking, H. (2004): Involvement bei schulaversivem Verhalten – Aspekte bedürfnisorientierter Einbindung von Schülerinnen und Schülern auf dem Weg zur Partizipation. In H. Schnoor & E. Rohrmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik: Rückblicke Bestandsaufnahmen Perspektiven* (S. 317-324). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kauffman, J. M. (2005). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Upper Saddle River
- KMK (2010): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2008. Dokumentation Nr. 189. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf, zuletzt aufgerufen am 02.11.2010.
- KMK (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2003. Dokumentation Nr. 170. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok170.pdf>, Stand: 01.04.2009
- Krause, C. (2003): Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.). Pädagogische Beratung. Hannover: Schöningh, 15-31
- Meyer, H. (2005): Unterrichtsmethoden. 2 Bände. Frankfurt: Cornelsen Scriptor
- Myschker, N. (2007): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Grundsatzterlass Sonderpädagogische Förderung. Abgerufen am 20. September 2010 von <http://www.nibis.de/~as-lg2/download/grundsatzterlass.pdf>
- Opp, G. (2003) (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Opp, G.; Puhr, K.; Sutherland, K. (2006): Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler? Zeitschrift für Heilpädagogik, 57, 2, 59-67
- Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007): Konzept gegen Schulabsentismus. Kiel: Rat für Kriminalitätsverhütung.
- Reiser, H.; Willmann, M.; Urban, M. (2008): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (S. 651-668). Göttingen: Hogrefe
- Reiß, G./Werner, B. (2007): Offener Unterricht. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 112-124
- Ricking, H. (2005): Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. Sonderpädagogik, 35, 4, 235-248
- Ricking, H. (2006): Entwurf einer Kurzzeit-Intervention für Schüler mit Beeinträchtigungen im Verhalten – Das Projekt Schulkur. In C. Hofmann & E. von Stechow (Hrsg.), Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge (S. 405-416). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Ricking, H. (2006b): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. (2008): Die schulische Förderung von Metakognitionen und Lernstrategien im Kontext erschwerter Aneignungsprozesse. In: Heilpädagogische Forschung 34, 2, 91-103
- Ricking, H. & Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovationen? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 361-370
- Ricking, H.; Schulze, G.; Wittrock, M. (2009): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, M. Wittrock & G. Schulze (Hrsg.), Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen Erklärungsansätze Intervention (S. 13-48). Paderborn: Schöningh (UTB)
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schad, G. & Stein, R. (2005). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Ellinger, S. & Stein, R. (Hrsg.). *Grundstudium Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena Verlag, 409-431.
- Schröder, U. & Wittrock, M. (2002) (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Stuttgart: Kohlhammer
- Spalding, B. & Kastirke, N. (2002): Umgang mit „auffälligem Verhalten“. Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 378-382
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. München: Reinhardt
- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. München: Reinhardt
- Spies, A, Chamakalayil, L, Wittrock, M. & Ricking, H. (2011): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der “Delmenhorster Präventionsbausteine”. Oldenburg: Universität
- Stadler, H. (2007): Körperbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.). Einführung in die Sonderpädagogik. München: Oldenbourg, 185-218
- Stein, R., & Stein, A. (2006). Unterricht bei Verhaltensstörungen. Eine integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Urban, M., Reiser, H. & Willmann, M. (2008). Ambulante/Mobile Hilfen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (S. 668-685). Göttingen: Hogrefe
- Voigt, E. (2003): Beratung in der Schule. In: C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.). Pädagogische Beratung. Hannover: Schöningh, 153-171
- Wachtel, P. (2004): Faire Bildungschancen für alle? Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 34-35
- Wagner, M. (2007) (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim: Juventa
- Willmann, M. (2007): Steigerung der erzieherischen Kompetenzen durch sonderpädagogische Konsultation. Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 214-222
- Wittrock, M. (2007): Ist die Schule für Erziehungshilfe zeitgemäß? Zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: Mutzeck, W. / Popp, K. (Hrsg.). Professionalisierung von Sonderpädagogik. Standards, Kompetenzen und Methoden. Weinheim: Beltz, 276-283