

Umgang mit Verschiedenheit als Aspekt von Schulkultur:
Haltung zu und Interaktion mit verhaltensauffälligen Schülern an Freinet-Schulen.
Eine explorative Studie der Lehrersicht

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02 - Sozialwissenschaften, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

von

Uta Fuhrmeister

aus Kirn/Nahe

Schwerin

2008

Tag des Prüfungskolloquiums: 31. Oktober 2007

Inhaltsverzeichnis

	Seite	
1	Einleitung	5
2	Definition der Begriffe und ihre konzeptionelle Entwicklung	9
2.1	Integration	10
2.1.1	Entwicklung der Integration in der BRD	10
2.1.2	Inklusion	16
2.2	Verhaltensauffälligkeit	18
2.2.1	Zum Begriff	18
2.2.2	Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten und Lehrerpersönlichkeit	25
2.2.3	Sozialer Status und Feststellung von Förderbedarf	27
2.3	Schulkultur	30
3	Umgang mit Verschiedenheit – Ergebnisse der Integrationsforschung	33
3.1	Darstellung der Ergebnisse der Integrationsforschung allgemein	33
3.1.1	Rahmenbedingungen	33
3.1.1.1	Modelle	34
3.1.1.2	Kooperation zwischen Pädagogen	35
3.1.2	Forschung zum integrativen Unterricht	37
3.1.3	Entwicklung der Kinder in integrativer Beschulung	38
3.1.3.1	Die soziale Integration	39
3.1.3.2	Ergebnisse zur Leistungsentwicklung	40
3.2	Integration von verhaltensauffälligen Schülern	41
3.2.1	Rahmenbedingungen	43
3.2.1.1	Modelle der Integration verhaltensauffälliger Schüler	44
3.2.1.2	Kooperation zwischen Pädagogen	45
3.2.2	Methodische Gestaltung des Unterrichts	49
3.2.3	Kooperation mit der Jugendhilfe	52
3.3	Forschung zu Integration an Reform- und Alternativschulen	54
3.3.1	Erforschung der Integrationspraxis an Montessori-Schulen	55
3.3.2	Integrationsforschung an der Laborschule Bielefeld	57
3.4	Qualitatives Paradigma in der Integrationsforschung	59
3.5	Zusammenfassung	60
4	Freinet-Pädagogik	64
4.1	Grundlagen der Freinet-Pädagogik	64
4.1.1	Historische Wurzeln der Freinet-Pädagogik	64
4.1.2	Politik und Freinet-Pädagogik	65
4.1.3	Entwicklungspsychologische Annahmen	67
4.1.4	Pädagogik Freinets	69
4.2	Die Freinet-Pädagogik in der BRD	77
4.3	Freinet-Pädagogik und Integration verhaltensauffälliger Kinder	81
4.3.1	Verhaltensauffälligkeit aus der Sicht Freinets	82
4.3.2	Verhaltensauffälligkeit in der Freinet-Bewegung	83
4.4	Zusammenfassung	85
5	Methodische Konzeption der Studie	86
5.1	Die Grounded Theory	89
5.1.1	Die Analyse	89
5.1.2	Fallrekonstruktion	96

5.1.3	Gütekriterien in der Grounded Theory	98
5.2	Erhebung und Methoden	101
5.2.1	Ablauf der Datenerhebung und der Analyse	102
5.2.2	Interviews	105
5.2.3	Teilnehmende Beobachtung	106
5.2.4	Gruppendiskussion	108
6	Analyse	111
6.1	Kategorienbildung 1	112
6.1.1	Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten	114
6.1.1.1	Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 1	116
6.1.1.2	Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 2	117
6.1.2	Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen	120
6.1.2.1	Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 1	125
6.1.2.2	Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 2	128
6.1.3	Strategien zur Verhaltensänderung	136
6.1.3.1	Strategien zur Verhaltensänderung an Schule 1	145
6.1.3.2	Strategien zur Verhaltensänderung an Schule 2	149
6.1.4	Unterstützung	162
6.1.5	Förderung	169
6.1.6	Zusammenarbeit mit Eltern	173
6.1.7	Ressourcen	178
6.1.8	Markierung der Grenze von Integration	183
6.2	Fallrekonstruktionen	187
6.2.1	Schule 1: Frau A	188
6.2.2	Schule 2: Herr I	204
6.2.3	Zwischenresümee	213
6.3	Kategorienbildung 2	220
6.3.1	Haltung	220
6.3.1.1	Haltung an Schule 1	222
6.3.1.2	Haltung an Schule 2	224
6.3.2	Elemente des Schulentwurfs	227
6.3.2.1	Elemente des Schulentwurfs von Schule 1	227
6.3.2.2	Elemente des Schulentwurfs von Schule 2	237
6.4	Axiales Kodieren	249
6.5	Selektives Kodieren	261
6.5.1	Der rote Faden der Geschichte	261
6.5.2	Integration der Kernkategorie	262
7	Diskussion	270
7.1	Diskussion des Forschungsprozesses	270
7.2	Diskussion der Ergebnisse	275
7.2.1	Passungsverhältnis zwischen Schüler und Schule	275
7.2.2	Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Integrationsforschung und der Freinet-Pädagogik	282
	Literaturverzeichnis	294
	Abbildungsverzeichnis	321
	Transkriptionsregeln	322

„Gewalt unter Jugendlichen und an Schulen, Ausschreitungen von jungen Menschen gegen Ausländer und andere Minderheiten, die Lähmung der erwachsenen Bürger angesichts solcher Erscheinungen, [...], und die Resignation der Schulleute, nicht vor dem täglichen "Überlebenskampf", sondern vor der Unmöglichkeit, die Schule zu halten, die sie meinen, sei es die Schule der Bürger, sei es die Unterrichtsschule - dies alles sind schwierige und ungewöhnliche Nachrichten, von denen ich mir eine Wirkung erhoffe: Sie mögen uns bereit machen zu einem neuen Verhältnis zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft und zu einer anderen Vorstellung vom Auftrag der Schule.“

(Von Hentig 2003, S. 19)

1 Einleitung

152 Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten listet Myschker in seinem Überblickswerk über Verhaltensauffälligkeit auf, deren Spektrum von Aggressivität, Depressionen, Hyperaktivität, Magersucht und Phobien bis hin zu Zwangshandlungen reicht, um nur die bekanntesten zu nennen (Myschker 2005, S. 48f.). Obwohl davon auszugehen ist, dass die Schule entsprechend mit einer großen Bandbreite an Auffälligkeiten konfrontiert wird, wird häufig vor allem aggressives oder sogar brutales Verhalten von Schülern problematisiert, wie es im Geleitwort anklingt und auch zahlreiche Berichte in den öffentlichen Medien widerspiegeln (z.B. Schnabel 2002; Possemeyer 2004). Vorfälle, wie der Amok-Lauf eines Schülers in Erfurt oder die Bitte um Auflösung der Rütli-Schule in Berlin im Frühjahr 2006 angesichts von zunehmender Gewalt an der Schule, lassen die Öffentlichkeit aufhorchen und ziehen eine breite Diskussion über Reaktionsmöglichkeiten der Schule auf diese Phänomene nach sich (z.B. Becker 2004; Lau 2006; Frankfurter Rundschau 2006; Sutterlüty 2006; Holl 2006). Trotz dieser scheinbaren Dominanz des Themas „Gewalt“ in der öffentlichen Diskussion und der besonders krisenhaften Begegnung zwischen aggressiven Schülern und der Institution Schule darf nicht vernachlässigt werden, dass die Schule auch mit anderen, z.B. eher introvertiert auffälligen Kindern und Jugendlichen, konfrontiert wird. Eher introvertierte Auffälligkeiten, wie Depressionen oder Ängste, werden zwar häufig später als extrovertierte Auffälligkeiten oder gar nicht erkannt (Preuss-Lausitz 2004b, S. 16), gehören aber dennoch zur Realität heutiger Kinder (Myschker 2005, S. 74) und damit auch zur Wirklichkeit der Schule.

Aus der Tatsache, dass die meisten Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten an der Regelschule¹ unterrichtet werden (Hillenbrand 2003, S. 21), erwächst die besondere Notwendigkeit, sowohl für Kinder als auch Lehrer geeignete Methoden und Umgangsformen zu entwickeln, die verhindern, dass die Schule zum „Kristallisationspunkt“ (Warzecha 2002, S. 15) von Vereinsamung und Gewalt wird. Sind aber tatsächlich „andere“ Entwürfe von Schule zu realisieren, wie es sich von Hentig erhofft, die Verhaltensauffälligkeiten adäquat begegnen oder sie sogar zu beheben wissen?

¹ Juristisch gesehen sind auch Sonderschulen zu Regelschulen zu zählen. In dieser Arbeit wird „Regelschule“ alltagssprachlich zur Abgrenzung zwischen Sonder- und allgemeiner, aber auch staatlicher und reformpädagogisch orientierter Schule verwendet (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 122; Bleidick 1982, S. 892).

In der vorliegenden Arbeit wurde von der Frage ausgegangen, über welche Möglichkeiten Schule in der BRD verfügt, um auf Verhaltensauffälligkeiten zu reagieren. Obwohl Schule durch ein ausgebautes Netz von Sonderschulen generell auch die Möglichkeit einer separierten Beschulung auffälliger Kinder besitzt, interessierte mich der zweite Weg, die Integration auffälliger Kinder, da sich angesichts der im Geleitwort konstatierten Entwicklung vor allem die Regelschule vor die Aufgabe gestellt sieht, den Auffälligkeiten zu begegnen. Da die Integrationsforschung erste positive Korrelationen zwischen reformpädagogischer Praxis und der Integration verhaltensauffälliger Kinder aufzeigen kann, wenngleich die kontroverse Diskussion des „offenen Unterrichts“ (s. Kapitel 3.1.2) beispielhaft zeigt, dass es hierfür weiterer empirischer Nachweise bedarf, wurde die anfänglich allgemeine Fragestellung nach der Integration verhaltensauffälliger Schüler auf ihre Praxis in Reform- und Alternativschulen und schließlich auf die der Freinet-Schule spezialisiert. Welche anderen Methoden halten diese Schulen bereit, die schon durch das in ihrer Bezeichnung enthaltene alternative Programm von einem „anderen Auftrag“ von Schule auszugehen scheinen? Dieser zunehmenden Vertiefung der Fragestellung entspricht auch der Aufbau dieser Arbeit, der hier nur in groben Linien skizziert werden soll, da die Ergebnisse, aus denen sich Schwerpunkte in der Gestaltung der Arbeit ergaben, nicht schon in der Einleitung vorweggenommen werden sollen.

Die Begriffsdefinitionen zu Verhaltensauffälligkeit, Integration und Schulkultur zu Beginn dieser Arbeit bereiten die weiteren Ausführungen vor, indem die Wahl der spezifischen Begriffe erklärt und gegenüber anderen, verwandten Termini abgegrenzt wird. Die Darlegung ihrer konzeptionellen Entwicklung zeigt zum einen, warum die spezifische Begriffsverwendung in dieser Arbeit indiziert ist. Zum anderen können hiermit auch Konsequenzen aus den Definitionen gezogen werden, die sich in dieser Arbeit z.B. mit der Exploration der Lehrersicht niederschlagen. Die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Integrationsforschung und speziell der Forschung zur Integration verhaltensauffälliger Schüler schließen sich an. Die hierin enthaltenen Ergebnisse erklären das Anliegen, eine empirische Arbeit durchzuführen, die Wahl des qualitativen Paradigmas sowie die Hinwendung zur Freinet-Pädagogik. Ihr ist mit dem vierten ein eigenes Kapitel gewidmet, um die geschichtlichen Wurzeln, ihre Organisation und pädagogischen Techniken zu verstehen. Diese wiederum stellen einen weiteren Hintergrund für die eigene Erhebung dar. Die Wahl der Grounded Theory als

forschungsleitende Methodologie, die dem qualitativen Paradigma zuzurechnen ist, wird im fünften Kapitel begründet, das gleichzeitig den empirischen Teil der Arbeit eröffnet. Hier werden die grundlegenden Annahmen zur Interpretation der Daten sowie die Gestaltung des Forschungsprozesses referiert und ein Überblick über das Sample der beobachteten Schulen, den Ablauf der Erhebung und über die hierbei verwendeten Methoden gegeben. Anschließend entfaltet sich im sechsten Kapitel die Analyse, deren Darstellung in den jeweiligen Unterkapiteln beschrieben und begründet wird. Abgerundet wird die Arbeit durch den Diskussionsteil, in dem zum einen die Erhebung selbst als auch der Ertrag für die Erziehungswissenschaft überdacht wird, der - in Rekurs auf die Kapitel zwei bis vier - für die einzelnen Elemente der Fragestellung differenziert erfolgt.

In der Fragestellung der Arbeit laufen drei große Forschungsstränge - (qualitative) Schulforschung, Integrationsforschung und Forschung zur Pädagogik für Verhaltensauffällige mit ihren jeweiligen Verästelungen - zusammen. So wird es aus Gründen der Stringenz unerlässlich, sich bei der Darstellung von Forschungsergebnissen auf das Wesentliche, vorgegeben durch die Fragestellung, zu beschränken, ohne jedoch entscheidende Diskussionen, Inhalte oder Überlappungen mit interessanten Fragen oder anderen Themengebieten vernachlässigen zu wollen. Diesem Dilemma entspringt die grobe Skizzierung von Inhalten oder der kurze Verweis auf Überblicksliteratur zu weiterführenden Themen. Aus dem gleichen Grund kann auch auf eine Reihe von Themen, die sich mit den o.a. Forschungsrichtungen überschneiden, nicht eingegangen werden, z.B. im Hinblick auf das Thema „Integration“ die Frage nach der Rolle der Gesamtschule oder der internationalen Integrationsbewegung.

Vorbemerkung zur sprachlichen Gestaltung:

In dieser Arbeit wird zumeist von *Kindern*, die die Schule besuchen und/oder eine Auffälligkeit zeigen, gesprochen. Dass Jugendliche nur selten in dieser Arbeit Erwähnung finden, hängt mit der Begrenzung der Erhebung auf die Grundschule zusammen. Obwohl es mittlerweile Ergebnisse zur Integration in der Sekundarstufe gibt, ist ihre Praxis für Grundschulen besser erforscht. Zudem findet eine Umsetzung von Freinet-Pädagogik in einer gesamten Schule, nicht nur in einzelnen Klassen, vor allem in Grundschulen statt.

Der innerhalb der Sonderpädagogik vollzogene Paradigmenwechsel von einer defektorientierten, selektiven zu einer kompetenzorientierten Sichtweise des Menschen muss sich vor allem in einer achtsamen Sprache niederschlagen (Bleidick 1991, S. 769f.; Bundschuh 2004, S. 40). Dabei steht die Sonderpädagogik in allen ihren Versuchen, Menschen mit Behinderungen, Hilfeeinrichtungen für diese etc. zu bezeichnen, immer wieder vor der Schwierigkeit, einerseits eine Stigmatisierung und Exklusion Betroffener definitiv verhindern zu wollen, obwohl andererseits mit einer Bezeichnung immer eine Potentialität von negativer Etikettierung gegeben ist. Da sich die Festlegung von Termini bzw. die Verwendung von Bezeichnungen jedoch immer an solchen orientiert, die eine möglichst geringe Stigmatisierung implizieren, wird in dieser Arbeit statt des Begriffes „behindert“ der Zusatz „mit Förderbedarf in ...“ (abgekürzt m. Fb.) verwendet, wenn auch er auf eine externe, einem Wertesystem verhaftete Perspektive zurückgeht, die diesen Förderbedarf festlegt. Termini, die die Worte „behindert“ oder „gestört“ beinhalten, werden nur im Rekurs auf zitierte Literatur eingesetzt.

Zuletzt wird eine ausschließlich männliche Form verwendeter Berufs- oder Funktionsbezeichnungen nur aufgrund der besseren Lesbarkeit gewählt - angesprochen und gemeint sind immer beide Geschlechter. Differenziert wird nur dann, wenn, wie im empirischen Teil, konkrete Personen erwähnt werden.

2 Definition der Begriffe und ihre konzeptionelle Entwicklung

Die Begriffsdefinitionen von Integration, Verhaltensauffälligkeit und Schulkultur dienen zum einen der Bestimmung der eigenen Wortwahl und der mit ihr einhergehenden theoretischen Implikationen, zum anderen ermöglichen sie eine Nachzeichnung geschichtlicher Entwicklungen (vor allem im Hinblick auf das Verständnis von Verhaltensauffälligkeit und Integration), die für das theoretische Verständnis der Begriffe selbst wiederum von Interesse ist.

Die schwierige begriffliche Bestimmung von „Verhaltensauffälligkeit“ wird verständlicher, sieht man sie vor dem Hintergrund der der Gesamtdisziplin „Sonderpädagogik“ immanenten Klassifizierungsprobleme. Die unten dargestellten Schwierigkeiten bei der Wahl eines angemessenen Terminus werden deutlich, wenn man sich vor Augen hält, dass die begriffliche Verwirrung mit der Bezeichnung der Disziplin selbst beginnt und sich bei der Klassifizierung der in ihr enthaltenen Phänomene weiter fortsetzt (für den Begriff Sonderpädagogik vgl. Opp/Kulig/Puhr 2005, S. 10; Bach 1999, S. 1f.; für den Begriff Förderdiagnostik vgl. Mutzeck 2004a; Bach 2004; Schlee 2004; für den Begriff Behinderung vgl. Kulig 2005, S. 40). Getragen wird die Diskussion um Begrifflichkeiten in der Sonderpädagogik von der schon in der Einleitung angesprochenen Sorge, normativ gesetzte Begriffe bewirkten eine Stigmatisierung Betroffener (Opp 2005b, S. 32; Bleidick 1991). Die Gegenteilstendenz, auf Klassifizierungen in der Sonderpädagogik ganz zu verzichten (als „Dekategorisierung“ bezeichnet, Opp 2005b, S. 32), zeigt jedoch das Dilemma auf, dass die Bereitstellung von Hilfemaßnahmen an die Zuweisung zu Problemstellungen und Schweregrade gebunden ist (a.a.O., S. 31). Gesteigert wird die Dringlichkeit terminologischer Klärung durch die Tatsache, dass empirische Forschung auf die Eindeutigkeit begrifflicher Klassifikationen angewiesen ist (Bach 1999, S. 7f.).

Die schwierige Wahl einer angemessenen Terminologie geht auch einher mit Verschiebungen in der Ätiologie von Förderbedarf. Einstmals als medizinisches, irreversibles Personenmerkmal bestimmt, tritt nun eine Verlagerung zugunsten der systemischen Sichtweise auf, die die Lebenswelt eines Menschen mit Förderbedarf stärker in den Blick nimmt (Kulig 2005, S. 40f.). Diese auch als „Paradigmenwechsel“ bezeichnete Definition von Behinderung sucht nach weniger stigmatisierenden

Begriffen und betont, dass die Bezeichnung einer „Behinderung“ oder „Auffälligkeit“ vom Kontext abhängig ist, in dem ein Mensch lebt.²

2.1 Integration

Der Terminus Integration, zurückgehend auf die lateinische Wurzel „integer“ („unversehrt“, „ganz“), beinhaltet zunächst nur den Prozess der Eingliederung in ein bestehendes System. Wie diese Integration herbeigeführt wird, wann der Prozess abgeschlossen ist oder ob es Unterschiede hinsichtlich der zu Integrierenden gibt, dazu lässt sich aus dem Begriff zunächst nichts ableiten. So existieren in der BRD auch sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was als Integration zu bezeichnen ist, was sich an der Vielfalt von Integrationsmodellen zeigt.

Zum besseren Verständnis von „Integration“ soll in diesem Teilkapitel die geschichtliche Entwicklung des Integrationsgedankens und der -praxis in den wichtigsten Zügen dargelegt werden. Dies geschieht in zwei Bögen: Unterpunkt 2.1.1 vollzieht die Entwicklung der Integration in der BRD generell nach, Punkt 2.1.2 beschreibt die qualitative Verschiebung hin zum Gedanken der Inklusion. Diese Einteilung wurde in Abgrenzung zu anderen Untergliederungen, z.B. Eberweins vier Phasen (Eberwein 2002, S. 506 - 508), vorgenommen, da ein grundlegender Unterschied zwischen Integration und Inklusion gesehen wird (Feuser 2002b, S. 2).

2.1.1 Entwicklung der Integration in der BRD

Die ersten Impulse zum gemeinsamen Schulbesuch von Kindern mit und ohne Förderbedarf als Gegenbewegung zu einer bisher selektiven Sonderschulpraxis gingen von engagierten Eltern aus, die nach positiven Erfahrungen im Vorschulbereich eine Weiterführung in der Primarstufe wünschten (Benkmann/Pieringer 1991, S. 9; zur Entstehung des Sonderschulwesens nach dem 2. Weltkrieg vgl. Opp 2005a, S. 21). Mitte der 1970er Jahre wurden die ersten Integrationsklassen eingerichtet, zunächst als Schulversuche unter wissenschaftlicher Begleitung (z.B. die Fläming-Grundschule in Berlin 1975)³.

² Zur Diskussion der Angemessenheit des Begriffes „Paradigmenwechsel“ vgl. Erzmann 2003, S. 76 - 86.

³ Zu Bedeutung des Schulversuches und seiner pädagogischen Konzeption vgl. Stoellger 1988 und Muth 1988.

Festzumachen sind Stationen der Integrationsentwicklung auch an offiziellen Verlautbarungen oder Beschlüssen. Die markantesten sollen an dieser Stelle erläutert werden:

Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973

Die Schrift „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ empfahl zum ersten Mal offiziell die integrative Beschulung von Kindern m. Fb. (Deppe-Wolfinger 1990, S. 16) und kann somit als „Richtungswechsel“ (Sander 2004, S. 240) angesehen werden. Die zwar noch vorsichtige Formulierung der Empfehlung von „so viel gemeinsamem Unterricht wie möglich“ und separierter Förderung nur dort, wo „notwendig“ (zitiert nach Muth 2002, S. 41) könnte die Kritik nach sich ziehen, die gängige Sonderschulpraxis sei damit noch nicht aufgehoben. Hält man sich allerdings vor Augen, dass noch die Kultusministerkonferenz (KMK) 1972 ihre Empfehlung von 1960 „Zur Ordnung des Sonderschulwesens“ bestätigte und in manchen Teilen sogar noch verstärkte, wird deutlich, dass der Deutsche Bildungsrat sich schon von der ausschließlich segregierenden Praxis abhob (a.a.O., S. 39; zur Funktion des Dt. Bildungsrates vgl. Muth 1986, S. 31 - 33).

Ergänzung Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes (1994)

Artikel 3 des Grundgesetzes wurde der Zusatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ beigefügt. Ein sich hieran anschließendes Urteil zu einer Klage auf integrative Beschulung eines Kindes m. Fb. zeigte allerdings, dass aus diesem Gesetz kein Anspruch auf Integration abzuleiten ist, obwohl der Vorrang der integrativen Beschulung hervorgehoben wurde (Füssel 2002). Dennoch bedeutete der Grundgesetzzusatz eine wichtige Zäsur für die rechtliche Gleichstellung von Menschen m. Fb., da durch die Ergänzung eine normative Orientierung für den politischen Sektor gegeben ist. Diese schafft die Voraussetzungen für die Wahrnehmung integrativer Belange in der Gesellschaft, wobei dies vor dem Hintergrund sämtlicher eine Gesellschaft betreffende Rahmenbedingungen geschieht (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 26f., 30).

Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994

Die Empfehlung von 1994 geht auf unterschiedliche gesellschaftliche und bildungspolitische Anlässe und Erfahrungen zurück. Aufgrund der durch die Wiedervereinigung notwendig gewordenen (Neu-)Ordnung des Sonderschulwesens wurde es 1994 grundsätzlich möglich, Ergebnisse aus integrativen Projekten und erziehungswissenschaftlicher Reflexion stark einzubeziehen und so den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit durch den des Förderbedarfes zu ersetzen, was mit einer Verschiebung hin zu einer individualisierten Sichtweise von Förderbedarf verbunden ist (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 2).⁴ Die KMK-Empfehlung von 1994 ist ebenfalls als Ausdruck des Paradigmenwechsels in der Sonderpädagogik zu verstehen, auf den einleitend zu den Begriffsdefinitionen verwiesen wurde. So soll sich die Förderung weg von der Sonderschule hin zur allgemeinen Regelschule verlagern, was ihre Weiterentwicklung impliziert (a.a.O., S. 3). Die Förderschulen sollen die Regelschulen nur ergänzen, so dass nicht von einer Aufgabe des Sonderschulwesens insgesamt gesprochen werden kann, sondern von einem „System gestufter und miteinander verbundener Hilfen“ (ebd.). Der Förderbedarf soll durch eine „Kind-Umfeld-Analyse“ erhoben werden (a.a.O., S. 6), wobei sich die Kritik an der KMK-Empfehlung z.B. darauf richtet, dass die Kriterien dieser Analyse nicht detaillierter festgelegt sind (z.B. Schlee 2004, S. 31). Vor dem Hintergrund der „Inklusion“ wird die Kritik an der grundsätzlichen Beibehaltung eines Sonderschulwesens, das lediglich die Bezeichnung gewechselt habe (z.B. Feuser 2002b, S. 5), klarer.

Die Empfehlung von 1994 wird durch die speziellen Empfehlungen zu den nunmehr neun Förderschwerpunkten „Hören“, „Sehen“, „Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sprache“, „Geistige Entwicklung“, „Lernen“, „Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ sowie um den hier im Mittelpunkt stehenden Förderbedarf „Emotionale und soziale Entwicklung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000) ergänzt.

⁴ Zur Organisation des Sonderschulwesens in der DDR vgl. Wiese 1999, S. 52 - 62.

Salamanca Statement On Special Needs Education (Weltkongress der UNESCO 07. - 10.06.1994)

Die Bedeutung der Erklärung von Salamanca liegt in der Zusprechung des fundamentalen Rechtes jedes Menschen auf Bildung, ungeachtet seiner Fähigkeiten, die er - und das hebt die Erklärung von Salamanca z.B. von der KMK-Empfehlung von 1994 ab - ausschließlich an allgemeinen Regelschulen erwerben soll (zu Text und Würdigung des Statements vgl. Begemann 2002, S. 128/129). International war damit 1994 schon eine Position vorbereitet, die später mit dem Begriff „Inklusion“ vorgestellt werden soll.⁵

Die KMK stellt zwar ein Gremium mit besonderem Gewicht dar, als rechtlich bindend können ihre Empfehlungen jedoch nicht angesehen werden, denn die Entscheidung über bildungspolitische Fragen liegt im Bereich der Länder (Wittmann 1997, S. 26, 31/32; Demmer-Dieckmann/Struck 2001, S. 15). So herrscht aufgrund der **Kulturhoheit** der Länder ein heterogenes Bild in der Bildungslandschaft der BRD.

Je nach Ländergesetzgebung wird Integration in unterschiedlichem Umfang ermöglicht bzw. die Frage nach einem Rechtsanspruch auf Integration unterschiedlich gehandhabt. In Rheinland-Pfalz z.B. wird als gängige Praxis lediglich eine Einzelintegration mit evtl. zusätzlicher, stundenweiser Betreuung durch einen Sonderschullehrer umgesetzt (Lersch 2001, S. 38).

Während im Saarland, in Berlin, Schleswig-Holstein, Brandenburg, Hessen, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg ein Schulgesetz den gemeinsamen Besuch des Unterrichts vorsieht (Demmer-Dieckmann/Struck 2001, S. 15), beinhalten die Schulgesetze in Rheinland-Pfalz und in Sachsen keinen Anspruch auf Integration. Bayern, Baden-Württemberg und Thüringen gehen von einer sog. „zielgleichen Integration“ aus, was Kinder m. Fb. im Bereich Lernen oder Geistige Entwicklung de facto von Integrationsmaßnahmen ausschließt (Lersch 2001, S. 38).

Einen Überblick über die verschiedenen Modelle, durch die in der BRD Integration realisiert wird, gibt die sog. „umgekehrte Pyramide“ von Sander:

⁵ Einen Überblick über weitere internationale Erklärungen gibt Rosenberger 1998, S. 28 - 30.

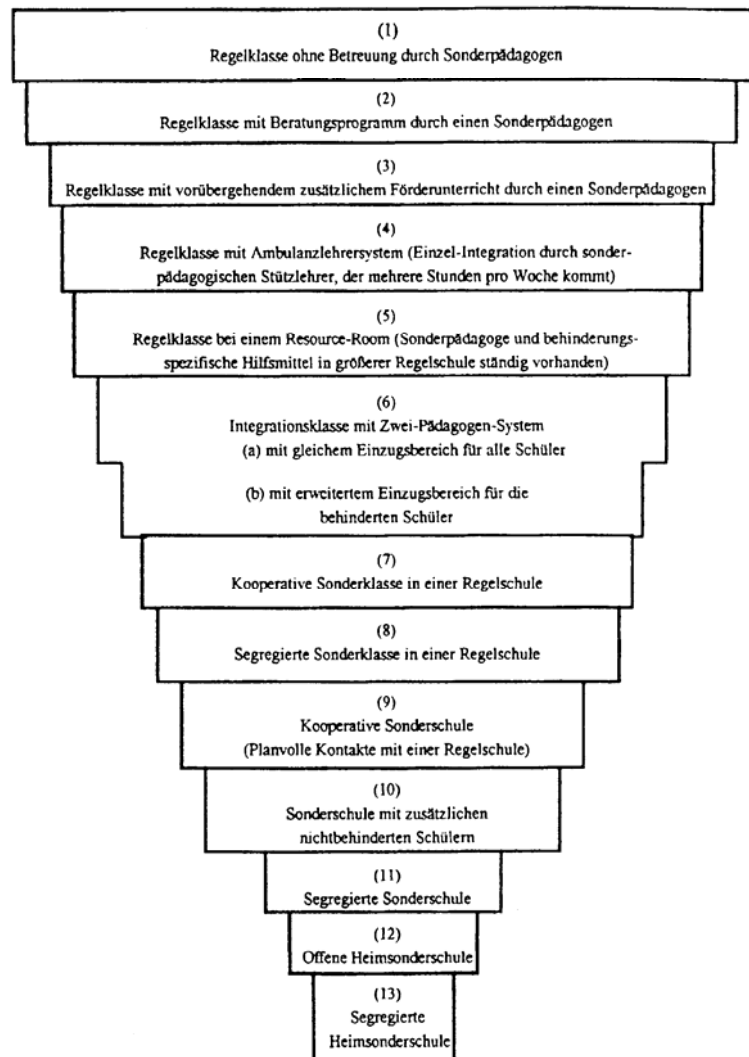


Abb. 1: Sander 1998, S. 56.

Während die vertikale Achse den Grad der Integration absteigend hin zur Segregation kennzeichnet, verdeutlicht die horizontale Achse den jeweils verschiedenen Bedarf an Schülerplätzen, wobei die „umgekehrte Pyramide“ jedoch nicht die Realität abbildet, sondern eher einen Idealtypus darstellt (a.a.O., S. 55). Denn momentan wird Form 11, die „segregierte Sonderschule“, von den meisten Schülern mit Förderbedarf frequentiert (a.a.O., S. 57) - und die integrative Beschulung nimmt einen weitaus kleineren Umfang ein; Form 1 (Regelklasse ohne Betreuung durch einen Sonderpädagogen) wird äußerst selten realisiert.

Bei der Diskussion um integrativen Unterricht nahm **Feusers** Integrationsdefinition, aus der sich vor allem auch didaktische Schlussfolgerungen ziehen ließen, einen zentralen

Stellenwert ein. Da sie häufig rezepiert wurde und außerdem eine Schnittstelle zur Inklusion markiert, soll sie kurz dargestellt werden.

Nach Feuser kann unter Integration eine „[...] Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der *alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die "nächste Zone ihrer Entwicklung", an und mit einem "gemeinsamen Gegenstand" spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, S. 168) verstanden werden. Im Zentrum von Feusers didaktischer Konzeption steht demnach der „gemeinsame Gegenstand“, verstanden als kooperative Arbeit während Projekten und im Rahmen offenen Unterrichts. Die Differenzierung, die sich aus der in der Definition erwähnten Verschiedenheit der Kinder ergibt, wird erreicht, indem die gleichen Inhalte durch verschiedene Methoden und Medien, die mit dem individuellen Entwicklungsstand korrespondieren, bearbeitet werden (Lersch 2001, S. 81f.).⁶ Heterogenität und Individualisierung stellen in einem nach dem Prinzip der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, der nicht mit dem „materiell Faßbaren“ (Feuser 1998, S. 32) verwechselt werden darf, organisierten Unterricht kein Problem, sondern vielmehr eine normale Ausgangsdisposition des Humanen dar (Feuser 1995, S. 170).⁷ Das nachstehende Schaubild verdeutlicht noch einmal grundlegende Aussagen Feusers:

⁶ Zur beispielhaften Verdeutlichung, wie das Lernen am „gemeinsamen Gegenstand“ konkret umgesetzt wird, vgl. Feuser/Meyer 1987, S. 40 - 64 und, verbunden mit dem Aspekt der individuellen Förderung, vgl. Lersch 2001, S. 82f.

⁷ Der Vollständigkeit halber sei darauf verwiesen, dass häufiger die Annahme Feusers kritisiert wird, Integration finde nur durch kooperative Tätigkeit statt (Wocken 1998, S. 40). Zur Diskussion von Feusers Ansatz vgl. auch Jantzen 2000.

Pädagogik heute (Regel- u. Sonderpädagogik)	Allgemeine Pädagogik (Integration)
Menschenbild: defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen	Menschenbild: Mensch als integrierte Einheit von Biologi- schem, Psychischem und Sozialem
Sozialform: größtmögliche Homogenität	Sozialform: größtmögliche Heterogenität
Didaktisches Fundamentum: Selektion nach « Leistungskriterien » und re- duzierte und parzellerte Bildungs- inhalte (Pädagogischer Reduktionismus)	Didaktisches Fundamentum: Kooperation aller Kinder miteinander am Gemeinsamen Gegenstand in Projekten, Vorhaben, offenem Unterricht
Segregation: durch Äußere Differenzierung (in Schulformen/Sonderschultypen) und schulform- und schulstufenbezogene individuelle Curricula (auch Fachleistungsdifferenzierung)	innere Differenzierung: (integrativer, interkultureller, jahrgangs- und klassenübergreifender Lerngruppen) durch entwicklungslogische, biografieorien- tierte Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums

Abb. 2: Nach Feuser 2002a, S. 283.

Aus der Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik leitet sich z.T. massive Kritik an manchen Integrationsmodellen, aber auch am Sonderschulwesen generell ab (z.B. Feuser 2002b, S. 3f.; Feuser 1993), denn „Integration ist nicht schon bestimmt oder erreicht, wenn die so genannten behinderten Mitmenschen mit so genannten Nichtbe- hinderten zusammen oder nebeneinander unterrichtet werden.“ (Begemann 2002, S.126) Diese Kritik wird in der zweiten Phase, der Inklusion, aufgegriffen.

2.1.2 Inklusion

Ausgehend von der Unzufriedenheit darüber, dass Integration zunächst nur auf das bestehende Schulsystem aufgefropft wurde und Kinder m. Fb. als ein pädagogischer Mehraufwand angesehen wurden, für den die allgemeinen Rahmenbedingungen sowie pädagogische Kompetenz umdefiniert werden mussten, wurde auch die theoretische Grundlegung der Integration überdacht. Der Terminus „Inklusion“ verleiht dieser neuen Phase der Integrationspädagogik Ausdruck (Sander 2004, S. 240; Hinz 2004; Feuser 2002b).

Als Weiterentwicklung der ersten Integrationsversuche bezeichnet „Inklusion“ eine grundlegende Veränderung von Didaktik, Rahmenbedingungen, Verständnis von Leistung und Bewertung. Nicht nur Kinder m. Fb. werden als verschieden angesehen,

sondern bei allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Veranlagungen und Fähigkeiten wird überlegt, wie diese gefördert und kompetent genutzt werden können. Hierin überschneidet sich die „Inklusion“ mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (s.u.), denn Heterogenität wird als Realität akzeptiert und gefördert. Zudem gilt es nicht, Kinder auf eine fiktive Durchschnittsnorm hin zu erziehen, zu bilden und davon Abweichendes anzugleichen, sondern die Individualität aller zu respektieren (Sander 2004, S. 242). Zusammengefasst werden kann das der „Pädagogik der Vielfalt“ und der Inklusion zugrunde liegende Menschenbild mit dem gerne zitierten Bonmot von Weizsäckers: „Es ist normal, verschieden zu sein.“ (von Weizsäcker 1993)

Die „Pädagogik der Vielfalt“ schließt nicht nur die Integrationspädagogik, sondern vielmehr unterschiedliche Bewegungen ein, die alle bei einer historisch bestehenden Benachteiligung gesellschaftlicher Gruppen ansetzten und ihre Gleichberechtigung zu erreichen versuchten – neben der Gruppe der Menschen m. Fb. auch die der Mädchen/Frauen und Menschen aus anderen Kulturen (Prenzel 2006, S. 12).

Der Schule, insbesondere der Grundschule als staatliche Institution, die zumindest der größte Teil aller Kinder vier Jahre lang gemeinsam besucht, kommt auf gesellschaftlicher Ebene die Aufgabe zu, diese Vielfalt zu erkennen und, um auf dieses variantenreiche Phänomen reagieren zu können, Konzepte zu entwickeln, die z.T. im Kapitel 3 diskutiert werden (Prenzel 2006, S. 11; Wocken 2001, S. 8; Preuss-Lausitz 1993, S. 52 - 57).

Im Gegensatz zu historischen Versuchen, aus Differenz auch zugleich eine biologistisch begründete Inferiorität abzuleiten (Prenzel 2006, S. 150, 171), ergreift eine „Pädagogik der Vielfalt“ Partei für eine Sichtweise der Gemeinsamkeit, nämlich des Menschseins jenseits aller Differenz und gegen eine sich in Assimilation und „Normalisierung“ ausdrückende Indifferenz gegenüber Individualität (a.a.O., S. 47f.).

Die besondere Bedeutung der Integrationspädagogik innerhalb der „Pädagogik der Vielfalt“ oder der „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 10) ist in ihren ausgefeilten Praxisanregungen zu sehen, mit denen die Unterrichtung auch extrem unterschiedlicher Schülergruppen gelingen kann (Prenzel 2006, S. 169; Preuss-Lausitz 1993, S. 140; Bannach 2002, S. 13f.).

Fazit:

Die historische Entwicklung zeigt, dass nach wie vor verschiedene Integrationsmodelle nebeneinander bestehen und sich nach dem Grad der Kooperation zwischen Kindern mit und ohne Fb. unterscheiden. Die Inklusion als Weiterentwicklung der Integration setzt mit ihrer Kritik an dieser Stelle an und fordert eine weitgehende Reform des allgemeinen Schulwesens, die eine Trennung von Kindern nach Merkmalen überflüssig machen würde.

Die Darstellung der Entwicklung von der Integration hin zur Inklusion ist für diese Arbeit insofern relevant, als sie, zusammen mit den weiteren Charakteristika integrativen Arbeitens sowie der Kennzeichen von Freinet-Pädagogik, den theoretischen Hintergrund für den empirischen Teil liefert. Die Ausführungen der Kapitel 2 - 4 gingen zum einen in die Interviewführung ein, zum anderen lieferten sie wichtige Hinweise zur Kategorienbildung, da Äußerungen der beiden Schulen zur Wahrnehmung von Verschiedenheit, zu Klassifizierungen und zu Rahmenbedingungen von Integration so besser eingeordnet werden konnten. Die den beiden Phasen impliziten Annahmen zu Homogenität vs. Heterogenität von Gruppen stellen zudem eine bedeutsame Basis für die Explikation der pädagogischen Orientierungen der beobachteten Schulen dar.

2.2 Verhaltensauffälligkeit

2.2.1 Zum Begriff

Die schon in der Wahl einer Bezeichnung für die Gesamtdisziplin Sonderpädagogik angelegten Probleme werden beim Begriff der Verhaltensauffälligkeit noch einmal gesteigert, da aufgrund der verschiedenen historischen Wurzeln im Umgang mit dem Phänomen (einen detaillierten Überblick gibt Myschker 2005, S. 17 - 31), der unterschiedlichen Schulen psychologischer, soziologischer oder medizinischer Provenienz, die in der Pädagogik für Verhaltensauffällige nebeneinander stehen und analog zu ihrem Ansatz Auffälligkeiten unterschiedlich erklären und einstufen (einen guten Überblick gibt Mand 2003, S. 24 - 28), sowie der z.T. hieraus resultierenden interdisziplinären Zusammenarbeit, ein Konglomerat an differenten wissenschaftlichen Zugangsweisen zu „Verhaltensauffälligkeiten“ gegeben ist. Es stehen sich so zahlreiche Termini - teils synonym gebraucht, teils mit nuancierten Unterschieden in der theoretisch-wissenschaftlichen Fundierung - gegenüber, so dass auch etablierten Wissenschaftlern z.T. erst einmal nur die Konstatierung der schwierigen Bestimmbar-

keit des Faches angesichts vieler offener Fragen und einer schwer zu lösenden Gegenstandsbestimmung bleibt (z.B. Goetze 1996, S. 1f.). Auch wenn man also von dem völligen Scheitern einer einheitlichen Begriffsbildung innerhalb der Pädagogik für Verhaltensauffällige ausgehen kann (Bleidick 1991, S. 763), entbindet dies nicht von der Festlegung eines Terminus für die eigene Arbeit. Dass die Sichtweisen der beobachteten Schulen unvoreingenommen erhoben und der Fokus nicht durch vorab festgelegte Kriterien auf bestimmte Auffälligkeiten gelenkt werden soll, muss bei der Wahl eines Terminus mit berücksichtigt werden.

Vor allem die Begriffe der „Verhaltensauffälligkeit“ und der „Verhaltensstörung“ sind heute gebräuchlich, wobei der letztere immer noch favorisiert wird (z.B. Goetze 1996, S. 5; Hillenbrand 2006, S. 32f.; Mutzeck 2004c, S. 10); weniger Aufmerksamkeit bzw. Rezeption erfahren bisher die Begriffe „Erziehungsschwierigkeit“ sowie „Gefühls- und Verhaltensstörung“.

Die Feststellung einer „Störung“ bzw. Auffälligkeit geschieht in Abgrenzung zu nicht auffälligem, normalem Verhalten, wobei die zugrunde liegenden Vorstellungen über Normalität zumeist nicht explizit ausgeführt werden (von Stechow 2004, S. 13, 180). In ihrer Dissertation zum Thema „Erziehung zur Normalität“ zeichnet von Stechow die Genese der heutigen Pädagogik für Verhaltensauffällige nach, die im Wesentlichen auf der vom erstarkenden Bürgertum normierten Affekt- und Triebkontrolle sowie auf der hiermit einhergehenden Katalogisierung von sog. „Kinderfehlern“ basiert. Nicht kontrolliertes und damit deviantes Verhalten wurde zunehmend als pathologisch definiert und entsprechend der Vorstellung von den klassifizierbaren „Kinderfehlern“ typisiert (a.a.O., S. 151, 155, 190). Wenn auch kritisiert wird, dass selbst der moderne Diskurs über Auffälligkeiten auf das Normalitätskonstrukt rekurriert, ohne dieses näher zu definieren (a.a.O., S. 177), so lässt sich doch eine zunehmende Distanz zu der Annahme objektivierbarer Vorstellungen über Normalität verzeichnen (a.a.O., S. 177 - 179). Diese Abkehr mündet in die Überzeugung, dass „[...] Normalität als auch Auffälligkeit immer nur als relationale Bestimmungen in einem je spezifischen historisch-gesellschaftlichen Lebensraum möglich [sind], der durch die dort gültigen Normalitätsnormen definiert ist.“ (Werning 1996b, S. 10) Diese kontextabhängige Definition von Normalität und damit auch von Auffälligkeit findet sich bei der späteren systemisch-konstruktivistischen Sicht von Verhaltensauffälligkeit wieder. Im Gegensatz hierzu verweist der historische Ursprung des Begriffes **Verhaltensstörung** schon auf

die mitschwingende defektorientierte und normative Sicht - „Verhaltensstörung“ wurde auf dem ersten internationalen psychiatrischen Kongress in Paris 1950 eingeführt (Baulig 1998). So ist es immer wieder erforderlich, den Begriff gegen seine negativen Implikationen abzugrenzen. Gegen seinen Gebrauch spricht zudem die Tatsache, dass hiermit eine mögliche Modifikation rein äußerlicher Verhaltensaspekte angenommen wird, wobei Verhaltensauffälligkeit doch auch intrapsychische Komponenten besitzt. Festgehalten wird an ihm überwiegend deshalb, da er die wissenschaftliche, insbesondere die interdisziplinäre wissenschaftliche Kommunikation am besten zu garantieren scheint (Goetze 1996, S. 5; Hillenbrand 2006, S. 42f.). Zur Abmilderung der negativ etikettierenden Auswirkungen des Begriffes „Verhaltensstörung“ wird die Formulierung „Kinder/Jugendliche mit Verhaltensstörungen“ vorgeschlagen (z.B. von Hillenbrand 2006, S. 29). Neben dem Hinweis auf die weitgehende Verständlichkeit von „Verhaltensstörung“ innerhalb verschiedener Wissenschaften wird auch auf die Tatsache verwiesen, dass „Verhaltensstörung“ im Vergleich zur „emotionalen Störung“ bei Lehrern nicht so negativ konnotiert ist, wobei in der entsprechenden Untersuchung von Feldman et al. nur diese beiden Alternativen zur Verfügung standen (Goetze 1990, S. 833).

Während sich der Begriff „Erziehungsschwierigkeit“ nicht durchsetzte, weil er vor allem Unterrichtssituationen in den Blick nimmt (Hillenbrand 2006, S. 29f.; dagegen Baulig 2001), ist der der „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ noch relativ jung und daher noch nicht verbreitet. Er hat das Anliegen, den Reduktionismus der Verhaltensstörung aufzuheben und wird vor allem im Hinblick auf internationale fachwissenschaftliche Kommunikation als wertvoller Beitrag gesehen (Opp 2005c, S. 70; Hillenbrand 2006, S. 35f.).

Auch wenn mit dem Begriff der Verhaltensstörung mittlerweile eine differenzierte, multikausale Sicht ihrer Genese einhergehen kann, und die Abhängigkeit von einem die Störung feststellenden Beobachter hervorgehoben wird (z.B. Bach 1989), so besteht doch kein Zweifel, dass mit Verhaltensstörung der Fokus auf einen gravierenden, mehr beim Betroffenen angesiedelten Zustand gelegt wird, der zudem aufgrund seines dispositionalen Charakters als objektiv gegeben zu sein scheint (z.B. Stein 1997, S. 220; Stein/Stein 2006, S. 29; Bach 1989, S. 6, 17, 21). Als Ursachen werden bei der personenzentrierten Sicht von Verhaltensauffälligkeit vor allem biologisch-medizinische Faktoren bestimmt. Neben genetischer Prädisposition, einer temperament-

bedingten Veranlagung oder minimalen cerebralen Störungen wird auch eine Fehlernährung als Ursache von Verhaltensauffälligkeiten diskutiert (Goetze 1996, S. 69 - 74). Hierbei erreichte die sog. „Phosphattheorie“ Ende der 1970er Jahre eine gewisse Beachtung, auf die die Ursache für hyperaktives, aggressives Verhalten zurückgeführt wurde. Empirisch konnte dieser Zusammenhang nicht endgültig bestätigt werden, nur bei einigen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gingen diese auf eine Nahrungsmittelallergie zurück (Myschker 2005, S. 177).

Gegenüber dem Begriff Verhaltensstörung wird der „offenere“, zugleich aufgrund seines Verzichtes auf die Worthälfte „Störung“ weniger stigmatisierende Ausdruck **Verhaltensauffälligkeit** in dieser Arbeit zum einen herangezogen, um bewusst eine wertneutralere Haltung einnehmen zu können (z.B. Myschker 2005, S. 42; Zielke 1987, S. 198). Zum anderen wird auf ihn auch in Modellen zurückgegriffen, die die Abhängigkeit von sämtlichen eine Auffälligkeit bedingenden Faktoren sehen (während Bach z.B. Einschätzungen einer Auffälligkeit, die z.T. auf situativen Faktoren oder auf Wahrnehmungsfehlern beim Zuschreibungsprozess basieren, als „Pseudoverhaltensstörungen“ bezeichnet, Bach 1989, S. 7; Stein/Stein 2006, S. 29). Der systemisch-konstruktivistische Denkansatz⁸, der sich auch innerhalb der Pädagogik für Verhaltensauffällige zunehmend niederschlägt (Spiess 2004, S. 129, auch z.B. Benkmann 1998 und Dilcher 1997, S. 24), fokussiert das Zusammenspiel individueller, situativer, interaktionaler und kognitiver Faktoren und Prozesse, die sich innerhalb eines Systems und auch zwischen den das Individuum berührenden Systemen abspielen, und sieht so „Verhaltensauffälligkeit“ bewusst als ein Konstrukt an, das auf ein ungleiches Passungsverhältnis zwischen Individuum und System verweist (Baur 1997, S. 91; Manske 2002; Völkel 2004; Werning/Reiser 2002). Wichtig hierbei ist jedoch, dass auffälliges Verhalten immer als sinnvolles Verhalten gesehen wird, wenn sich der Sinn der Umwelt auch nicht direkt erschließen mag (Voß 2000, S. 24; Reiser/Loeken 1993, S. 25; Ziebarth 2004, S. 104). Der Perspektivwechsel von einer „kranken“ Auffälligkeit als Eigenschaft einer Person hin zu einem Verständnis als ein sinnvolles „Notsignal“ (Haanstra 1982, S. 216; Warzecha 2002, S. 14) kann als entscheidender Beitrag zu einer veränderten Arbeit mit auffälligen Kindern und Jugendlichen gesehen werden.

⁸ Zum Überblick über konstruktivistische Basisannahmen siehe Ros 1980; Janich 2003; von Foerster 2006; von Glasersfeld 1997.

Bezogen auf das System Schule impliziert diese Sichtweise die kritische Analyse, inwiefern Unterricht zur Ausprägung einer Auffälligkeit beiträgt oder ob Unterricht auf eine bestehende Auffälligkeit angemessen reagieren kann. Diese Analyse schließt das Hinterfragen, von wem Verhalten wie gedeutet wird und welchen Sinn es innerhalb des schulischen Systems bei Peers, Lehrern und für den auffälligen Schüler selbst erhält, ein (Winkel 2005, S. 31; Preuss-Lausitz 2004a, S. 7). Von hier aus lassen sich zwei Bögen schlagen, zum einen zum Thema Integration verhaltensauffälliger Schüler, da sich hier die Etikettierung aufgrund ihrer häufigen Außenseiterrolle in der Klasse als besonders herausragendes Problem erweist und da gefragt werden muss, ob integrativer Unterricht für verhaltensauffällige Schüler geeignet sein könnte (s. Kapitel 3). Zum anderen weist die Verzahnung zwischen Verhaltensauffälligkeit und Unterricht auf das Thema der Schulkultur hin, durch die der faktische Unterricht geprägt wird (Preuss-Lausitz 2004b, S. 14, 17 - 19; Schuck 2004, S. 119).

Ein Verständnis von Verhaltensauffälligkeit als multikausal verursacht und je individuell verschieden ausgeprägt birgt eine gewisse Komplexität in sich, die Klassifizierungen eines konkreten auffälligen Verhaltens i.S. eines diagnostisch-normativen Störungsbildes verbietet. Vielmehr wird die Orientierung am Einzelfall notwendig und eine auf das konkrete Kind abgestimmte Analyse der bedingenden Faktoren, die es eben auch ermöglicht, neben den problematischen Aspekten vor allem Ressourcen zu erkennen und zu nutzen (Mand 1995, S. 15; Vernooij 2001, S. 150; Mutzeck 2004a). Indem Verhaltensauffälligkeit als abhängig von verschiedenen Faktoren gesehen wird, wird das Verständnis von Auffälligkeit insofern dynamisch, als dass eine Veränderung eines Faktors auch die Variation des auffälligen Verhaltens bewirken kann. Ungeachtet des Fokus auf den Einzelfall sollen zwei Möglichkeiten der Klassifikation wiedergegeben werden. Der Hinweis von H. Goetze auf zwei Pole von Verhaltensauffälligkeiten - über- und unterkontrolliertes Verhalten (Goetze 1996, S. 68) und der interessante Aspekt der Dominanz aggressiv-externalisierendes Verhaltens bei Jungen gegenüber der Dominanz ängstlich-internalisierender Symptomatik bei Mädchen (Myschker 2005, S. 52f.) - werden als wichtige *Orientierung* für die Dimensionalisierung in der Analyse angesehen.

Während traditionelle Forschungen auf eine Klassifizierung und damit einhergehend auf Häufigkeitsaussagen von Verhaltensauffälligkeiten abzielen und dabei direkt mit der terminologischen Problematik innerhalb dieser Teildisziplin konfrontiert werden (zum

Klassifikationssystem häufig zitiert Myschker 2005, S. 52), sehen systemisch-konstruktivistische Modelle von Klassifikationssystemen ab und fragen nach einer individuellen Deskription von Auffälligkeiten. Die aufgrund der Wahrnehmung der Öffentlichkeit zur angeblichen Zunahme von auffälligem Verhalten besonders interessanten Aussagen zur Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten müssen vor der Abhängigkeit von den unterschiedlichen Klassifikationen gesehen werden, wodurch sich die große Streubreite innerhalb der Angaben (zwischen 1 und 61%) u.a. erklärt (Bach 1987b; Hillenbrand 2006, S. 33 - 35; zur Abhängigkeit der Häufigkeit von Auffälligkeiten von tatsächlich zur Verfügung stehenden Hilfsangeboten s. Goetze 1996, S. 20). Die sich zunehmend durchsetzende Erkenntnis der Interdependenz zwischen einer den Förderbedarf feststellenden Person und der Einschätzung einer Auffälligkeit selbst wirft wiederum die Frage auf, ob eine postulierte Zunahme von Auffälligkeiten nicht vielmehr auf die Unfähigkeit von Systemen und ihren Teilnehmern, auf Auffälligkeiten zu reagieren, schließen lässt (Mand 1995, S. 15). Die hieraus entstehende Notwendigkeit, diese Abhängigkeit vom Beobachter, konkret: dem Lehrer, der einen Förderbedarf beschreibt, empirisch zu überprüfen, wurde von der Forschung aufgegriffen. Diese Ergebnisse werden unter Punkt 2.2.2 referiert.

Zur Orientierung bei der individuellen Beschreibung des auffälligen Verhaltens können Kategorien, wie im von Mand vorgeschlagenen „Syndrombegriff“ enthalten (Mand 2003, S. 24), helfen. Er bestimmt als Kernsymptome des Syndroms Verhaltensauffälligkeit:

- Beziehungsprobleme
- Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten
- auffälliges Bewegungsverhalten
- Schwierigkeiten mit Aufmerksamkeit und Wahrnehmung
- Schwierigkeiten im Umgang mit Gefühlen

Diese Kernsymptome können von weiteren Symptomen begleitet werden, z.B. von erschwertem Schriftspracherwerb (a.a.O., S. 24). Eine pragmatische Hilfe einer möglichst differenzierten Analyse von Auffälligkeiten in der Schule stellen darüber hinaus Fragebögen zur Verhaltensbeobachtung dar, die prozessual eingesetzt werden und einen Überblick über Kompetenzen und noch zu fördernde Bereiche geben können (z.B. Hartke 2004, S. 172 - 180).

Die Komplexität der Begriffsdefinition von Verhaltensauffälligkeit wird noch einmal durch den Kontakt mit unterschiedlichen praktischen Feldern gesteigert:

Für die schulische Sphäre ist, wie oben bereits erklärt, die Empfehlung der KMK von 1994 von Bedeutung, die mit ihrer speziellen Ausfertigung von 2000 für den Bereich der Verhaltensauffälligen die Formulierung „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ vorschlägt (die an den Begriff „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ anklingt). Diese beiden KMK-Empfehlungen sind nicht nur terminologisch, sondern auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Integrationsbestrebungen von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten von Interesse. Aufgrund der Tatsache, dass die KMK-Empfehlungen keinen rechtlich bindenden Charakter besitzen, zeigen sich auf schulischer Ebene unterschiedliche Termini für die ehemalige „Sonderschule für Verhaltensgestörte“. Im Zuge einer differenzierenden, zunehmend integrativ und an den Ressourcen des einzelnen ausgerichteten Sonderpädagogik kam es zu einer Umbenennung der ehemaligen Sonderschule in Förderschule oder in Förderzentrum (mit inhaltlicher Schwerpunktverlagerung), zudem existiert als Bezeichnung für die ehemalige „Schule für Verhaltensgestörte“ auch „Schule für Erziehungshilfe“ (Opp 1995, S. 521 - 523; Wittmann 1997, S. 29). Ungeachtet der Tendenz, auch aufgrund positiver Erfahrungen in integrativen Schulformen, zu weniger stigmatisierenden Begriffen innerhalb der Sonderpädagogik kommen zu wollen, stellt die nach wie vor angewandte Klassifizierung von Kindern mit Förderbedarf gerade innerhalb integrativer Schulen ein delikates Problem dar. Da die Bewilligung von zusätzlichen Hilfsressourcen an die Diagnostik von erhöhtem Förderbedarf gebunden ist, wird eine Etikettierung von Unterschiedlichkeit oder Defekt geradezu unerlässlich, um einen Schüler adäquat fördern zu können, was jedoch die Idee von Integration fraglich werden lässt. So hat sich z.B. die Laborschule Bielefeld ganz bewusst gegen eine Etikettierung der Kinder m. Fb. entschieden (Werning 1998, S. 93). Statt eines förderdiagnostischen Gutachtens werden anonymisierte Schülerportraits verfasst und stundenweise Sonderpädagogen dem entsprechenden Förderbedarf zugewiesen. Dies sollte allerdings idealerweise zugunsten einer sonderpädagogischen Grundausstattung aufgegeben werden. So könnte dann komplett auf eine nach außen gerichtete Diagnostik verzichtet werden (Demmer-Dieckmann/Werning 1997, S. 82, 96).

Da sich die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in der Schule z.T. mit Einrichtungen der Jugendhilfe überlappt, muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der

Verhaltensauffälligkeit (respektive Verhaltensstörung) um einen Begriff handelt, der in der Schule verwendet wird, während das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) dies mit „seelischer Behinderung“ bezeichnet (Kulig/Opp 2005).

Hinsichtlich des Begriffes muss abschließend festgehalten werden, dass Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen sich z.T. überschneiden (z.B. Reiser 1984 und Heimlich 1997). Diese Verknüpfung resultiert daraus, dass sich Lern- und Verhaltensauffälligkeiten wechselseitig bedingen können (Vernooij 2002, S. 75f.). Die Interdependenz von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, begrifflich gefasst als „**Ko-Morbidität**“ (Opp/Wenzel 2002, S. 15), ist vor allem für die Schulpraxis, jedoch auch für die Vorschulerziehung von Bedeutung. Je früher bestehende Teilleistungsschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert und in ein Förderprogramm eingebettet werden, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind mit Schuleintritt nicht in eine Negativspirale gerät und eine Sekundärproblematik (entweder eine zusätzliche Verhaltensauffälligkeit oder Lernbeeinträchtigung) entwickelt.

2.2.2 Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten und Lehrerpersönlichkeit

Die Verschiebung weg von einer isolierten Betonung biologisch-medizinischer Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten hin zu einer multikausalen, systemischen Sichtweise ermöglichte auch die Erforschung der Frage, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit selbst die Einschätzung von Auffälligkeiten beeinflusst. Indiziert ist die Analyse dieses Zusammenhanges auch aufgrund der Rolle des Lehrers bei der Erstellung eines Fördergutachtens, bei dem sowohl die Initiative selbst als auch die Diagnostik häufig von ihm ausgeht (Stein/Stein 2006, S. 21; Reiser/Loeken/Dlugosch 1998).

Mehrere Studien behandelten das Thema der Einschätzung von Auffälligkeit durch den Lehrer, deren Ergebnisse nachfolgend zusammengefasst werden:

- Verhaltensauffälligkeit stellt keine Eigenschaft des Schülers dar, sondern hängt vielmehr von der Wahrnehmung des entsprechenden Lehrers ab (z.B. Mand 1995, S. 27).
- Die Einschätzung von Verhaltensauffälligkeit kann durch die Geschwisterposition, die ein Lehrer während seiner Kindheit innehatte, durch die Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten mit Hilfe des psychodynamischen Ansatzes und geringe Unterrichtserfahrung bedingt werden (a.a.O., S. 225). Der Zusammenhang zwischen der Position des Ältesten innerhalb der Geschwisterreihe und einer

niedrigeren Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten wird durch den Erwerb spezifischer Wahrnehmungen und Kompetenzen bewirkt (a.a.O., S. 236). Aus der Verwendung des psychodynamischen Ansatzes resultiert eine häufigere Einschätzung von Schülern als verhaltensauffällig, da die Entstehung des auffälligen Verhaltens allein in der Person des Schülers begründet liegt (a.a.O., S. 246).

- Strukturelle Faktoren, wie Klassenraum- oder Schulgröße, beeinflussen die Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten ebenfalls (Bach et al. 1986, S. 44; Thommen 1985, S. 302). Angesichts von Verhaltensauffälligkeiten steigt das Belastungsgefühl von Lehrern, wenn sich gleichzeitig die pädagogischen Bedingungen, z.B. die räumliche Ausstattung von Schulen, verschlechtern (Preuss-Lausitz/Textor 2005, S. 32).
- Es besteht eine Korrelation zwischen Alter und Festlegung von Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich (Bach et al. 1986, S. 46; Thommen 1985, S. 315).
- Außerdem bestanden der Studie von Bach et al. zufolge Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Schularten in der Wahrnehmung belastenden Verhaltens: Während Grundschullehrerinnen z.B. eher „Ungehorsam gegen Lehrer“ und „physische Aggressivität“ (Bach et al. 1986, S. 46) als gravierend empfanden, bestand für Grundschullehrer die Belastung dagegen in „Mangel an Selbstvertrauen.“⁹
- Die Definition von Verhaltensauffälligkeit ist kulturabhängig (Langfeldt 1992; Goetze 1993).
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen der angenommenen Integrationsfähigkeit und den bildungspolitischen Grundüberzeugungen des Lehrers (Reiser/Loeken/Dlugosch 1998, S. 153). Lehrer, die Aussagen zustimmten wie „die Grundschule solle Schule für alle Kinder sein, der Sonderschulbesuch sei ein Nachteil und in der Grundschule sollten nur verbale Beurteilungen gegeben werden“ (a.a.O., S. 151), stimmen der Integration eher zu als die Lehrer, die Kinder mit Lernbeeinträchtigungen zu entlasten gedenken, indem sie sie auf eine Sonderschule überweisen.

⁹ Die Geschlechtsabhängigkeit von Urteilen über Verhaltensauffälligkeiten konnte in der Studie von Langfeldt dagegen nicht nachgewiesen werden. Dieser Unterschied zu Bach et al. könnte auf das Studiendesign zurückzuführen sein, da bei Langfeldt komplexere wahrgenommene Verhaltensmuster erforscht wurden und nicht einzelne Merkmale (Langfeldt 1992, S. 222).

- Lehrern erklären die Ätiologie von Verhaltensauffälligkeiten im Rekurs auf unterschiedliche Theorien. Die eklektische Auswahl der Theorien scheint im schulischen Alltag die größtmögliche Handlungsbefähigung zu garantieren (Thommen 1985, S. 301, 304).

Bedeutung für die Frage nach der Integration verhaltensauffälliger Kinder erhalten diese Studien zum einen durch den Nachweis der Beobachterabhängigkeit von Verhaltensauffälligkeiten, die sich auch indirekt, z.B. über ungünstige Rahmenbedingungen für den Begutachter, auswirken. Zum anderen zeigt nicht zuletzt gerade der Schulversuch in Frankfurt (s. Reiser 1984 im dritten Kapitel), dass Integration dann erschwert wird, wenn verhaltensauffällige Kinder mit Haltungen konfrontiert werden, die eine Abweichung von einer Durchschnittsnorm nicht gestatten. Da aber gerade Kinder mit einer stark ausgeprägten Verhaltensauffälligkeit besonders von einer tragfähigen Beziehung zu einem Pädagogen zu profitieren scheinen (Benkmann 1998, S. 488), verweist dies wiederum auf die Person des Lehrers und macht die Identifizierung von Faktoren, die eine Integration beeinflussen, umso wichtiger. Aufgrund ihrer herausragenden Rolle im Integrationsgeschehen wurde auch die Fragestellung der eigenen Arbeit auf die Exploration der *Lehrersichtweise* zugeschnitten, wobei die beiden Facetten der Lehrerkognitionen *und* der Interaktionen mit auffälligen Kindern zum Tragen kamen.

2.2.3 Sozialer Status und Feststellung von Förderbedarf

Ungeachtet der Bemühungen um vermehrte Chancengleichheit von Kindern aus Familien sozial-ökonomisch benachteiligter Milieus bewiesen die PISA-Studien 2000 und PISA-E 2003, dass nach wie vor eine Kohärenz zwischen sozialem Milieu und Schulabschluss besteht. Aufgrund der Orientierung der Schule an Werten der Mittelschicht und einer hiermit einhergehenden möglichen Kluft zwischen Institution und Lebenswelt eines Schülers (Werning 1996b, S. 27, 110; Haeberlin 1989, S. 787) hängt der Schulbesuch eines Kindes stärker von der sozial-ökonomischen Situation seiner Familie als von seinen individuellen Leistungen ab (z.B. Becker 2004, S. 3 - 6; Wenzler 2003, S. 92f.).¹⁰ Als weitere Ergänzung der sozialen Stellung ist der Aspekt

¹⁰ Dies wird auch durch die historische Entwicklung, die von Stechow in ihrer Arbeit aufzeigt, untermauert: Bürgerliche Normen, wie Sittsamkeit, Ordnung, Fleiß und Affektregulierung setzten sich bis

Migrationshintergrund zu sehen. Die KMK-Statistiken des Schulbesuchs in der BRD belegen, dass ausländische Kinder in Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern überrepräsentiert sind (Kornmann/Kornmann 2003; Kornmann/Klinge/Iriogbe-Ganninger1997). Sprachbarrieren sowie häufige soziale und ökonomische Randlage der Eltern wirken sich hier als Determinanten des Scheiterns in der Regelschule aus.

Im Frankfurter Schulversuch wurde der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Überweisung auf die Sonderschule insofern relevant, als sich die allgemeine statistische Entwicklung abnehmender Schülerzahlen und ansteigendem Anteil von schulschwachen Kindern mit Migrationshintergrund auf die Integrationsquote auswirkte. Da Grundschulen insgesamt geneigt sind, „schulschwache deutsche“ Kinder in den Regelschulen zu halten, weil bei sinkenden Schülerzahlen sonst der Anteil noch schwächerer ausländischer Kinder größer würde (Reiser 1984, S. 91), erklärt sich der hohe Anteil der im Integrationsversuch verbleibenden Kinder ohne Migrationshintergrund (a.a.O., S. 26f.).

Die hier aufgeführten Ergebnisse zum sozialen Status dürfen jedoch nicht als notwendiger Kausalzusammenhang zwischen sozial-ökonomischer Stellung und Schulbesuch verstanden werden. Vielmehr sollten Migrationshintergrund, Armut sowie fehlende Bildungsorientierung als Indikatoren dienen, die eine besondere Unterstützungsleistung für Schulen, in denen sich diese Faktoren potenzieren, nach sich ziehen (Preuss-Lausitz/Sorg 2005, S. 45).

Fazit:

In der Arbeit wird mit dem Begriff Verhaltensauffälligkeit operiert, der, orientiert am systemisch-konstruktivistischen Ansatz, Verhalten eingebettet sieht in ein multifaktorielles Bedingungsgefüge aus physischen und psychischen Eigenschaften des Individuums und sowohl aus den Wechselwirkungen dieser Eigenschaften mit den das Individuum umgebenden und beeinflussenden Systemen als auch aus den Wechselwirkungen zwischen einzelnen Systemen, die wiederum auf das Individuum zurückwirken. Dieses offenere, den Konstruktionen Betroffener gegenüber aufgeschlossene

ins 19. Jahrhundert zusehends durch und wurden durch die Schule vermittelt. Gleichzeitig wurden Armuterscheinungen, die auf gesellschaftliche Missstände oder Umwälzungsprozesse zurückzuführen waren, als abnorm angesehen und in den Verantwortungsbereich der Fürsorge übergeben (von Stechow 2004, S. 162 - 165).

Verständnis zeigt sich besonders im Hinblick auf die eigene Analyse von Vorteil, da Wahrnehmungen von Auffälligkeiten nicht durch theoretische Klassifizierungen überlagert werden.

Das Verständnis von einer multikausal bedingten Verhaltensauffälligkeit erfordert den explorativen Zugang, dem durch die Wahl relativ offener Erhebungsinstrumente und einer Hypothesen bildenden (gegenüber einer Hypothesen prüfenden) Methodologie Rechnung getragen wurde (Mutzeck 2004a, S. 18).

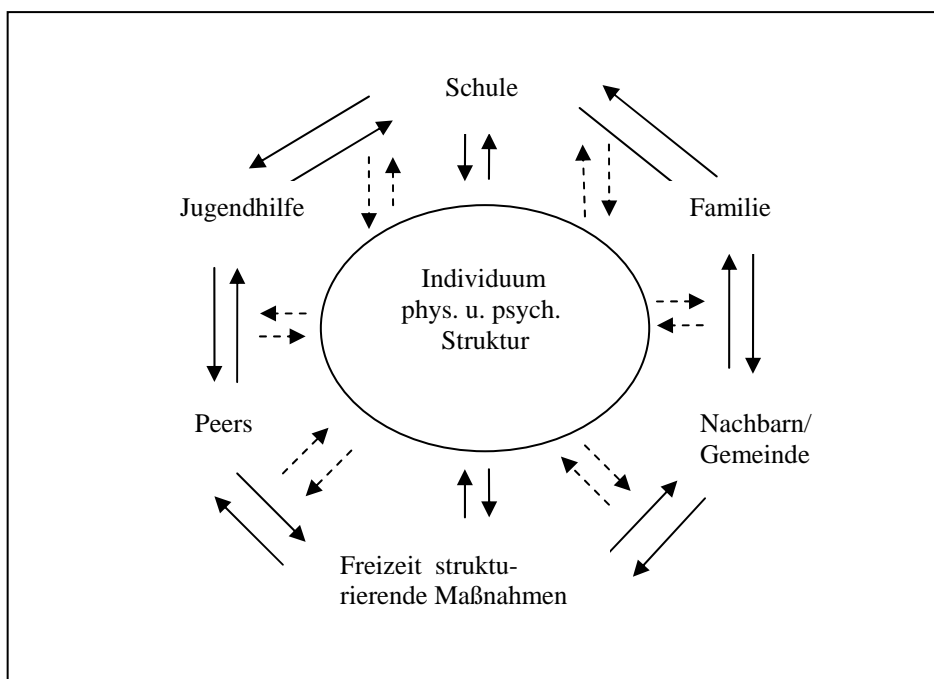


Abb. 3: Interdependenzen zwischen Systemen

Die im Schaubild dargestellten beispielhaften Austauschprozesse illustrieren die Interdependenz zwischen Verhalten und den verschiedenen Systemen, so dass nicht von einem Verursacherprinzip ausgegangen werden kann (das Kind, das auf verschiedenen Ebenen stört), sondern vielmehr von Verhaltensauffälligkeit als Produkt des Zusammenwirkens von verschiedenen Faktoren und Zuschreibungsprozessen.

Mit dem Terminus Verhaltensauffälligkeit geht ebenfalls einher, dass es sich hierbei um ein offenes Konstrukt handelt - offen in dem Sinne, dass kontextabhängig jeweils definiert wird, was als auffälliges Verhalten gilt.

2.3 Schulkultur

Analog zum weiten, wertneutralen Begriff der Verhaltensauffälligkeit soll ein ebenfalls weiter Begriff der Schulkultur gewählt werden, um einerseits den explorativen Charakter der eigenen Studie zu unterstützen und andererseits die Einmaligkeit der Einzelschule fokussieren zu können. Es bietet sich der ethnographische, deskriptiv-analytische Schulkulturbegriff in Anschluss an Helsper et al. an (Helsper et al. 2001, S. 19), der, im Gegensatz zur Schulentwicklungsforschung oder zur „Gute-Schule-Forschung“, non-normativ die Schulwirklichkeit der Einzelschule abbilden kann (Holtappels 1995, S. 16, 22; Wenzel et al. 1998, S. 12). Gegenüber reiner Dokumentation der Perspektive der schulischen Akteure leistet dieser Ansatz die analytische Rekonstruktion der der Einzelschule immanenten Struktur und hieraus resultierender Probleme und erfüllt somit auch als wichtiges Kriterium Theoriegenerierung durch kontrollierende Methodologie (Idel 1999, S. 53f.).

Schulkultur vor diesem Hintergrund kann als Ergebnis einer Auseinandersetzung der Akteure mit von außen gegebenen Rahmenbedingungen gesehen werden, auf die je spezifisch reagiert wird. Die Gestaltung dieses eigenen Umganges mit den äußeren Einflussgrößen bildet wiederum einen konstitutiven Rahmen für Prozesse und Interaktionen auf der Ebene der Einzelschule, woraus ihre Struktur erwächst (Helsper et al. 2001, S. 21). Aus diesem Vermittlungsprozess resultiert die vertikale Strukturierung des Verständnisses von Schulkultur in die Momente des Realen, des Symbolischen und des Imaginären.

Das *Reale* „[...] als die konstitutiv jede Einzelschule vorstrukturierenden und rahmenden gesellschaftlichen Strukturierungen sowie die damit einhergehenden Antinomien“ (a.a.O., S. 24) stellt eine Folie für das *Symbolische* dar, das die Interaktion und Kommunikation der verschiedenen Akteure umfasst, da sie den gesellschaftlich gesetzten Strukturen des Bildungssystems begegnen müssen. Das Reale ragt in sie hinein, determiniert sie jedoch nicht, sondern lässt vielmehr verschiedene Umgangsmöglichkeiten zu. Ergänzt werden beide Momente durch das *Imaginäre*, die Selbstrepräsentationen der Schule nach außen in „[...] programmatischen Entwürfen und idealen pädagogischen Zielsetzungen [...]“ (a.a.O., S. 25).

Entscheidend für den Ansatz selbst ist die Tatsache, dass es nicht um die harmonische Vermittlung zwischen den drei Ebenen geht, sondern gerade die Rekonstruktion von

antinomischen Handlungsentwürfen, die aus der (möglichen) Spannung zwischen dem Realen, Symbolischen und Imaginären entstehen, realisiert (a.a.O., S. 26).

Auf der Ebene des Imaginären kann der „Schulmythos“ als „[...] integrativer und legitimatorischer Entwurf [...], in dem zugleich die "symbolische Gewalt", die in den Anerkennungs- und Ausschlußverhältnissen der jeweiligen Schule begründet ist, legitimiert und sinnstiftend begründet wird“ (Helsper et al. 1998, S. 67), verortet werden. Die Legitimation des Schulentwurfes ist deshalb von Bedeutung, da sich die Funktion von Lehrern nicht in Selektionsleistungen erschöpft, sondern vielmehr auch die Weitergabe von Inhalten, Werten und Normen einschließt. Ihre erfolgreiche Vermittlung und damit antizipierte ideale Bildungsverläufe müssen nun von einer Schule als realisierbar dargestellt werden (Helsper et al. 2001, S. 80). Mit der Person des Schülers treffen in der Primärsozialisation erworbene Haltungen auf den zum Schulmythos geronnenen Legitimationsentwurf, deren Passungsverhältnis spannungsvoll oder harmonisch verlaufen kann (a.a.O., S. 83). Der Schulmythos trägt also zur Profilbildung einer Schule bei - wird dieser nach außen überzeugend transportiert, so kann das spezielle Profil eine Entscheidungsgrundlage für die Schule bilden (a.a.O., S. 86). Im Hinblick auf die eigene Fragestellung muss noch ergänzt werden, dass sich der Schulmythos nicht auf die Aushandlung von Bildungsinhalten allein beschränken muss. Mythen können sich ebenfalls auf andere, für die Schule konstitutive Bereiche beziehen, wie den der Erziehung, der für das Thema der Verhaltensauffälligkeit und für reformpädagogische Schulen stärker in Betracht gezogen werden muss (a.a.O., S. 82).

Die im Zitat zum Schulmythos enthaltenen „Anerkennungs- und Ausschlußverhältnisse“ verweisen auf die dem Modell eigenen vier horizontalen Dimensionen Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen sowie Partizipationsformen. Im Gegensatz zu anderen Modellen von Schulkultur, z.B. dem Holtappels`, das die Schulkultur wiederum in Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur unterteilt, bieten die Dimensionen den Vorteil, dass sie nicht isoliert, sondern vor dem Hintergrund der Aushandlungsprozesse zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem sowie den Anerkennungsverhältnissen wahrgenommen werden können (Holtappels 1995, S. 12; zur Kritik vgl. Helsper et al. 2001, S. 35). Sie bilden in der Regel kein harmonisches Ganzes, sondern z.T. ein spannungsvolles Gefüge, wie es sich z.B. bei der Dimension pädagogische Orientierung andeutet:

Dimension Leistung: Leistungsfeststellung als gesellschaftlich normierte Funktion von Schule und die damit einhergehende selektive Praxis können nicht ausgeklammert, allenfalls durch eine veränderte Haltung modifiziert, z.B. abgemildert, werden.

Dimension Inhalte: Die Auswahl bestimmter Inhalte aus einem ständig anwachsenden Wissensreservoir ist als relevant zu begründen. Bezogen auf die Einzelschule ist hierbei vor allem an die Bildung von Fächerschwerpunkten (evtl. auch aufgrund von schulischen Traditionen) zu denken, wodurch sich ein spezifisches Schulprofil entwickeln kann.

Dimension pädagogische Orientierungen: Sie beinhaltet zum einen die didaktisch und methodisch angemessene Vermittlung der Inhalte, zum anderen aber auch Vorstellungen zum Umgang der Schüler untereinander sowie zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. Kontroversen deuten sich zwischen pädagogischen Werten einerseits und schulischer Selektionspraxis andererseits, aber auch hinsichtlich des Verständnisses pädagogischer Orientierungen der unterschiedlichen Akteure generell an.

Dimension Partizipation: Sie enthält das Maß an Einflussnahme der schulischen Akteure und damit auch die Frage nach ihrer Akzeptanz als Personen, die mit Rechten ausgestattet sind. Basis der Schülerpartizipation ist in der Ermöglichung von Teilhabe auf der Ebene von Schulleitung und Kollegium zu sehen. Wenn hier bereits Ausschlüsse stattfinden bzw. taktische Entscheidungen forciert werden, setzt sich eine Mitbestimmung verhindernde Kultur auf der Ebene der Schülerschaft fort (a.a.O., S. 36 - 38). Die Autoren sehen die Anerkennungsverhältnisse als „Kernstruktur“ (Helsper et al. 1998, S. 57) der Schulkultur an.

Ein derart weit gefasster Schulkulturbegriff impliziert die Gefahr, dass so viele Einzelphänomene der konkreten Schule in den Blick genommen werden, dass sich der Forscher zum einen in ihrer Fülle verliert und Schulkultur zum anderen hinter der Vielzahl der Erscheinungsformen verschwindet. Eine konsequente Strukturierung des Forschungsinteresses könnte hierbei Abhilfe schaffen (Helsper et al. 2001, S. 19f.).

Die Begründung für die Hinzuziehung des Schulkulturbegriffs ergibt sich zum einen aus den Ausführungen in Kapitel 3 (besonders Punkt 3.5), zum anderen aber vor allem aus der Analyse des eigenen Datenmaterials, so dass an dieser Stelle auf den Nachweis einer Beziehung zwischen den Aspekten Integration und Schulkultur verzichtet wird.

3 Umgang mit Verschiedenheit – Ergebnisse der Integrationsforschung

Nach dem Abschluss der Phase der Schulversuche und der rechtlichen Implementierung von Integration in die Schulgesetze mancher Bundesländer liegen zahlreiche Ergebnisse zum weiten Feld der Integration vor. Im Hinblick auf die Integrationsforschung ist grundsätzlich zu bemerken, dass gerade die ersten empirischen Nachweise zur Integration aus Schulversuchen mit ihren wissenschaftlichen Begleitungen gewonnen wurden und im Dienst des Nachweises der prinzipiellen Realisierung von Integration standen (Preuss-Lausitz 2002, S. 458; Eberwein 1987, S. 15; Muth 1991, S. 3). In neueren Publikationen wird darauf hingewiesen, dass der einst nachhaltig verfolgte Trend, Integration zu etablieren und mehr und mehr anstelle der Sonderschulüberweisung integriert zu fördern, gebrochen ist. Angesichts statistischer Nachweise zur Sonderschulüberweisung wird sogar von einer Stagnation des Integrationsgedankens insgesamt gesprochen (z.B. Reiser 2002a, S. 404). Der Anstieg der in der Sonderschule geförderten Kinder und Jugendliche betrug von 2001 bis 2002 1,1%, wobei die Tatsache, dass es auch zu einem Anstieg der integrativen Beschulung kam (im gleichen Zeitraum um 4%), eher auf eine Zunahme des Förderbedarfs insgesamt denn auf einen reinen Anstieg der Förderung in Sonderschulen zu verweisen scheint (www.european-agency.org.; Heimlich 2004, S. 288).

Integrationsforschung bildet ein Konglomerat der unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen Teilbereiche: „Sie ist Unterrichtsforschung, Schulforschung, Ausbildungsforschung, Systemforschung, Sozialisationsforschung, Professionsforschung.“ (Preuss-Lausitz 2002, S. 467) Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den im Zitat erwähnten zentralen Subthemen der Integrationsforschung zusammengefasst, wobei in Punkt 3.1 nur die Ergebnisse Erwähnung finden, die den im sich anschließenden Teilkapitel erklärten Sonderstatus der verhaltensauffälligen Schüler deutlich werden lassen (einen umfassenden Überblick über den Stand der Integrationsforschung geben Preuss-Lausitz 2002 und Opp/Budnik/Fingerle 2004).

3.1 Darstellung der Ergebnisse der Integrationsforschung allgemein

3.1.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen integrativer Beschulung stellen insofern ein wichtiges Thema für die Integrationsforschung dar, als die KMK-Empfehlung von 1994 die Maßgabe festschrieb, die Entscheidung für eine Integration oder eine Sonderschulüberweisung „[...] unter Beachtung der jeweils gegebenen bzw. bereitstellbaren Rahmenbedingungen

[...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 8) zu fällen. Als zentrale Rahmenbedingungen, die z.T. auch von der Integrationsforschung aufgegriffen wurden, werden die „Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule, Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals, Verfügbarkeit technischer, apparativer Hilfsmittel sowie spezieller Lehr- und Lernmittel, ggf. baulich-räumlicher Voraussetzungen“ (a.a.O., S. 9) genannt.

3.1.1.1 Modelle

Die „umgekehrte Pyramide“ zeigte schon eine Vielfalt von unterschiedlichen Modellen der praktischen Umsetzung von Integration, die noch durch Sonderformen in einigen Bundesländern erweitert wird (Sander 1998, S. 63). Diese diffuse Situation wird noch dadurch gesteigert, dass in einigen Bundesländern die gleichen Bezeichnungen für inhaltlich verschieden arbeitende Modelle verwendet werden (Lersch 2001, S. 36; Reiser 2002b, S. 339). Grob können die gängigsten Integrationsmodelle folgenden organisatorischen Realisationen zugeordnet werden:

1. Einzelintegration
2. Kooperation: Kinder m. Fb. in der Regelschule, betreut von einem Sonderpädagogen
3. Sonderpädagogisches Förderzentrum
4. (Voll-)Integration

(Nach: Erzmänn 2003, S. 136.)¹¹

Obwohl die unterschiedliche Gesetzeslage bestimmte Integrationsmodelle ausschließt bzw. begünstigt, besteht innerhalb der Integrationsforschung Konsens darüber, dass wohnortnahe Modelle als besonders wirksam angesehen werden können, da sie den möglicherweise negativen Effekt von Separierung infolge von Profilbildung einzelner Schulen aufzuheben vermögen (z.B. Heyer 2002, S. 196; Müller 1988, S. 30; Dumke 1993a, S. 11). Bei diesem Modell, als dessen Pionier der Schulversuch an der Uckermark-Grundschule von 1982 (dargestellt von Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990) gilt, werden 2 Kinder mit und 18 Kinder ohne Förderbedarf integriert. Das Novum bestand zum einen in der Veränderung der Klassenfrequenz (die Fläming-Grundschule z.B. nahm insgesamt 15 Kinder in eine Klasse auf, von denen bis zu 5 Kinder einen

¹¹ Im angegebenen Werk findet auch eine überblicksartige Diskussion der Modelle statt (S. 136 - 146), auf die, trotz der aus der Inklusionsperspektive resultierenden Kritik an einigen von ihnen, verwiesen wird.

Förderbedarf aufweisen konnten, vgl. Stoellger 1988, S. 12), zum anderen in der Beteiligung einer ganzen Schule am Integrationsvorhaben. Der Vorteil des sog. „18 + 2 - Modells“ besteht neben der Fortführung begonnener schulischer Beziehungen in der Freizeit auch in der Tatsache, dass er den Anteil der Kinder m. Fb. an der Gesamtbevölkerung angemessener repräsentiert als im sog. „11 + 4 - Modell“ (vgl. Eberwein 2002, S. 507; Benkmann/Pieringer 1991, S. 21; zur Kritik an beiden Modellen vgl. Antor 1986, S. 335).

Individuelle Modifikationen des Klassenschlüssels sind je nach schulischen Gegebenheiten möglich (Feuser/Meyer 1987, S. 17; Preuss-Lausitz 2002, S. 464). Bei der Aufnahme sollte u.a. darauf geachtet werden, dass möglichst Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf eine Klasse besuchen, um einen Zusammenschluss zu einer Binnengruppe zu verhindern (z.B. Eberwein 1987, S. 11).

Da die verschiedenen Modelle in Arbeitsweisen und Zielgruppen zu heterogen erscheinen, ist eine vergleichende Studie zur Effektivität der einzelnen Modelle wohl kaum möglich (Preuss-Lausitz 2002, S. 464). Die Frage, inwieweit Kinder m. Fb. sinnvoll integriert werden, wird oft vor dem Hintergrund gesehen, inwieweit Unterricht auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft zugeschnitten wird, also inwieweit der Gedanke der Inklusion umgesetzt wird. So ist es zu erklären, dass manche Autoren ein Modell wie das Ambulanzlehrermodell kritisch beurteilen, bei dem eine stundenweise erfolgende Förderung bei ansonsten zielgleicher Integration und Beibehaltung eines an normierten Zielen orientierten Unterrichts verfolgt wird (z.B. Preuss-Lausitz 1993, S. 137). Empirische Studien zur Effektivität der Integration verhaltensauffälliger Schüler werden im Zusammenhang mit dem Thema „Kooperation mit der Jugendhilfe“ vorgestellt.

3.1.1.2 Kooperation zwischen Pädagogen

Über die Bedeutung eines zweiten (i.d.R. Sonder-)Pädagogen zur Gewährleistung eines differenzierten Unterrichts und der individuellen Förderung herrscht nahezu ungeteilte Übereinstimmung (z.B. Heyer 1990a, S. 82; Dumke 1993b, S. 33; Dumke/Kellner/Kranenburg 1993, S. 109ff.; Benkmann/Pieringer 1991, S. 21f.; Feuser/Meyer 1987, S. 11; Bach 1987a, S. 11; Riedel 1991, S. 452).

Einhergehend mit den Ausführungen im vorangehenden Punkt wird die Anwesenheit des zweiten Pädagogen unterschiedlich gehandhabt: Je nach Integrationsmodell

changiert die Rolle des Sonderpädagogen zwischen stundenweiser Förderung der Kinder m. Fb. (z.B. Dumke/Kellner/Kranenburg 1993, S. 109) und gleichberechtigtem Partner des Regelschullehrers, sog. „Team-Teaching“ (z.B. Feuser/Meyer 1987, S. 11). Unterschiedliche Aufgabenverteilung, andere Kompetenzen und daraus resultierende differente Haltungen zum Kind, und besonders zum Kind m. Fb., führen dazu, dass die Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrer zum „zentrale[n] Problem integrierter Förderung“ (Bach 1987a, S. 80) werden kann und tatsächlich in manchen Schulversuchen auch wurde.

Die Erforschung des Verhältnisses beider Lehrer erbrachte die Tendenz, dass die Grundschullehrer seltener bereit sind, im gemeinsamen Unterricht zu kooperieren (Reiser 1984, S. 131), die Sonderschullehrer sich häufig als Belastung empfinden (a.a.O., S. 149) und dass die Haltung des Schulleiters die Einstellung des Kollegiums – und damit die Arbeit des Sonderschullehrers – wesentlich beeinflusst (a.a.O., S. 158).¹² Prinzipiell verfügen Sonderschullehrer über eine höhere Bereitschaft, in Integrationsklassen zu arbeiten, als Grundschullehrer (Dumke/Eberl/Venker 1998; Reiser/Loeken/Dlugosch 1998, bes. S. 149f.; Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 351), wobei die Differenzen zwischen beiden Pädagogen in den unterschiedlichen Erklärungsansätzen schulischen Scheiterns begründet liegen (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 351), auf die im Zusammenhang mit der Integration von Verhaltensauffälligen noch einmal eingegangen werden wird und die unter Punkt 2.2.2 mit dem Verweis auf die Bedeutung des psychodynamischen Ansatzes bereits anklingen. Geringere Spannungen zwischen den beteiligten Pädagogen treten auf, wenn im Sinne echten „Team-Teachings“ unterrichtet (Dumke/Kellner/Kranenburg 1993, S. 144) oder Supervision (wie beim Frankfurter Schulversuch, vgl. Reiser 1984) bzw. Beratung (z.B. Preuss-Lausitz 1990a, S. 25) angeboten wird.¹³

Auch wird auf bildungspolitischer Ebene eine Reform des Lehramtsstudiums gefordert, um sowohl Grund- als auch Sonderschullehrern die nötigen Kenntnisse für die integrative Beschulung vermitteln zu können. Im Einklang einer Veränderung der Sonderpädagogik durch eine zunehmende Inklusion soll das Lehramtsstudium nicht

¹² Da diese Ergebnisse einem Schulversuch zur Integration bei Lern- und Verhaltensstörungen an zwei Frankfurter Grundschulen (1978-1983) entstammen, wird hierauf noch einmal unter Punkt 3.2.1.2 eingegangen werden.

¹³ Weitere konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten der Kooperation zwischen zwei Pädagogen können dem Artikel „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose/Willenbring 1999) entnommen werden.

mehr getrennt nach Schulzweigen erfolgen, sondern einheitlich für alle angehenden Lehrer (vgl. Obolenski 2001; Arendes/Seifert 2001; Feuser 2002b).

Vereinzelt gibt es in der Literatur Hinweise auf einen bewussten Verzicht auf oder Kritik am Zwei-Pädagogen-Modell. So bevorzugt z.B. die Laborschule (s. Punkt 3.3.2) eine kleinere Lerngruppe, jeweils von einem Lehrer betreut, vor einer größeren Klasse mit zwei Pädagogen (vgl. Wocken 2001, S. 10).

3.1.2 Forschung zum integrativen Unterricht

Der integrative Unterricht unterliegt dem Anspruch „[...] einen gemeinsamen Inhalt so aufzubereiten, dass alle Schüler und Schülerinnen daran teilhaben können.“ (Heimlich 2004, S. 289) Die Konsequenz aus der Berücksichtigung der Heterogenität einer Lerngruppe besteht zum einen in der Individualisierung von Lernzielen und -wegen, zum anderen in der Anregung von kooperativen Lernformen (Werning 1996a), weshalb eine reformierte Didaktik auch als „Herzstück“ (Prenzel 2006, S. 160) der Integration bezeichnet werden kann.

Begrifflich gefasst wird die Ermöglichung individueller Lernwege und der unterschiedlichen Zugänge zu einem Thema mit dem Terminus *innere Differenzierung*. Hierunter werden im Folgenden Maßnahmen verstanden, „[...] die, verschiedenen Kriterien folgend, zeitweise unterschiedliche Untergruppierungen, etwa Gruppen- oder Partnerarbeit, ermöglichen, die mit methodischen Varianzen operieren [...], die mit unterschiedlichen medialen Hilfen [...] helfen wollen, die mit Differenzierungen im stofflichen Umfang, in den Anwendungsaufgaben, im Zielanspruch und in den Schwierigkeiten arbeiten.“ (Bönsch 2004, S. 320) Dagegen werden unter Maßnahmen der *äußeren Differenzierung* solche zusammengefasst, die den Unterricht durch von außen vorgegebene Kategorien strukturieren, z.B. Alter oder Leistung (ebd.). Innere Differenzierung wird häufig im Rekurs auf reformpädagogische Ansätze der Projekt-, Wochenplan- oder Freiarbeit (meist unter der Formulierung „offener Unterricht“¹⁴

¹⁴ An dieser Stelle kann keine erschöpfende Diskussion des Begriffes „offener Unterricht“, der von verschiedenen pädagogischen Ansätzen verwendet und somit nicht einheitlich eingesetzt wird, erfolgen (Boenicke 2000, S. 13). Die Definition von Jürgens erscheint aufgrund ihrer Berücksichtigung verschiedener Aspekte (sozial-emotionales Lernklima, Arbeits- und Sozialformen, inhaltliche Zielbestimmung und Planung, organisatorisch-methodisches Vorgehen und Lernkontrollen) und ihrer Ausdifferenzierung (Jürgens 2004, S. 46f.) besonders geeignet, die Komplexität des „offenen Unterrichts“ zu fassen. Diese Aspekte sind hinsichtlich ihrer Ausprägung als ein Kontinuum zu betrachten, denn „[d]a es in dieser Entscheidung weder den total geschlossenen Unterricht im Sinne eines absolut fremdbestimmten Lernens noch den total Offenen Unterricht im Sinne eines total selbstbestimmten

subsumiert) umgesetzt, was unter Punkt 3.3 aufgegriffen wird. Die Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder und Differenzierung der Lerninhalte wurde in den meisten Integrationsversuchen verfolgt (Müller 1988, S. 39; Dumke/Kellner/Kranenburg 1993; Heyer 1990a, S. 66f.; Feuser/Meyer 1987).

Trotz aller Offenheit und Kindzentrierung werden zusätzlich ritualisierte Handlungen und Abläufe bei der Gestaltung des integrativen Unterrichtes sowie auch die Arbeit am vorstrukturierten Material als sinnvoll angesehen, womit z.B. auch Techniken von Reformpädagogen, wie Montessori-Material oder die Freinet-Druckerei, gemeint sein können (Heyer 1990a, S. 71).

Reformpädagogische Elemente, zusammen mit Ritualen in der Unterrichtsgestaltung stellen demnach die Fundamente einer Didaktik für eine heterogene Lerngruppe dar (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 354), wobei hiermit nicht eine Sonderdidaktik etabliert werden soll, sondern es wird betont, dass es sich um solche Formen handelt, die einen guten Unterricht insgesamt auszeichnen (Werning 1996, S. 468; Preuss-Lausitz 2004b, S. 17).

3.1.3 Entwicklung der Kinder in integrativer Beschulung

Zwei Dimensionen der Entwicklung standen zu Beginn der Integration in der Schule auf dem Prüfstand: Würden die Kinder m. Fb. sozial in das Klassengeschehen integriert werden? Würde das Leistungsniveau aller Kinder adäquat gefördert werden, so dass auch die Kinder ohne Fb. die entsprechenden Qualifikationen für die (zunächst) weiterführende Schule erhielten (z.B. Wocken 1988b, S. 403; Dumke/Schäfer 1993, S. 102; Heyer 1990b, S. 129)?

Von Beginn der Integrationsforschung an erhielt die Dokumentation der Leistungsentwicklung einen besonderen Stellenwert innerhalb der Integrationsforschung. Ob durch die wissenschaftliche Begleitung oder durch, wie im Modellversuch der Fläming-Grundschule, eine eigens von der Bund-Länder-Kommission finanzierte Erhebung, dieser Frage wurde in besonderem Maße nachgegangen (kritisch hierzu Wocken 1987, S. 280).¹⁵

Lernens geben wird, bewegen sich die Unterrichtssituationen zwischen mehr geschlosseneren oder mehr offeneren Lernarrangements.“ (A.a.O., S. 50)

¹⁵ Erste kritisch zu interpretierende Ergebnisse zur Leistungsentwicklung separiert unterrichteter Schüler m. Fb. Lernen wurden bereits Ende der 1960er Jahre erhoben (Kniel 1979).

3.1.3.1 Die soziale Integration

Sozialbeziehungen wurden sowohl im Unterricht selbst als auch in ihren Fortführungen in der Freizeit untersucht, was besonders gut durch das Konzept der „wohnnahen Integration“ erreicht werden kann.

Positive Werte sind im Hinblick auf das Klassenklima selbst (Dumke/Schäfer 1993, S. 60, 63) sowie für die soziometrischen Wahlen der Mitschüler m. Fb. zu verzeichnen, wenn hier auch einschränkend vermerkt werden muss, dass sie meist von in der Klassengemeinschaft statusniedrigeren Schülern gewählt wurden (a.a.O., S. 81; zu den positiven Werten an der Uckermark-Grundschule vgl. Preuss-Lausitz 1990c, ergänzt durch eine neuere Untersuchung vgl. Preuss-Lausitz 1998a).

Eine ähnlich vorteilhafte Tendenz kann für die Freizeitbeziehungen festgehalten werden: Alle Kinder m. Fb. (sog. „Gutachtenkinder“) der Studie an der Uckermark-Grundschule hatten zwei bis vier Spielpartner, die sich überwiegend aus der eigenen Klasse rekrutierten. Ein Vergleich mit den anderen Jahrgängen des Schulversuchs bestätigte die Dominanz der eigenen Klasse bei der Wahl der Freizeitpartner. Die „wohnnah“ Lage der Schule ist insofern von großer Bedeutung, da Beziehungen, die sich im Klassenverband herauskristallisieren, in der Freizeit gefestigt werden können (Preuss-Lausitz 1990c, S. 117f.). Mit Blick auf den Bezug zur Schulkultur, der in der vorliegenden Arbeit hergestellt wird, muss darauf hingewiesen werden, dass Integrationsbefürworter die Entwicklung einer Schulkultur immer dann skeptisch beurteilen, wenn sie auf eine selektierte Schülerschaft hinausläuft, die aktuell vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial randständigen Milieus von solchen aus eher mittelständigen, bildungsorientierten Familien trennt: „Die Frage, wie sich bestimmte pädagogische und bildungspolitische Reformen auf die soziale Ungleichheit und auf die kulturell-demokratische Integration auswirken, ist daher für Schulpädagogik, Schulforschung und Schulreform ein zentraler Bewertungsmaßstab [...]“ (Preuss-Lausitz 1997, S. 588).

Als interessante Ergänzung ist die mehr qualitativ angelegte Befragung innerhalb einer Erhebung für das gesamte Land Brandenburg nach den Argumentationsmustern für (und gegen) den gemeinsamen Unterricht zu sehen. Die befragten Kinder stimmten generell häufiger für einen gemeinsamen Schulbesuch und begründeten diesen meist mit der Gleichheit von Kindern mit und ohne Fb. und verwiesen hierbei auf Gerechtigkeit

und indem empathisch die Perspektive der Kinder m. Fb. eingenommen wurde (Preuss-Lausitz 1998b).

Die bisher dargestellten Erhebungen fragen nur danach, ob soziale Integration hergestellt wird; wo Integration nach dem Unterricht fortgeführt wird, nimmt eine Untersuchung von Reiser et al.¹⁶ in den Blick. Der Besuch von Vereinen dominierte bei der Frage nach den besuchten außerschulischen Einrichtungen (Reiser et al. 1994, S. 294), wobei es sich nicht um als integrativ konzipierte Angebote handelte (a.a.O., S. 296). Während der Besuch des Hortes nur einen relativ geringen Anteil ausmacht (der dennoch über dem hessischen Durchschnitt liegt, a.a.O., S. 300), so sind Schüler m. Fb. bei Betreuungsangeboten der Grundschule in überdurchschnittlichem Maße vertreten (a.a.O., S. 302).

Die Erhebung betont somit zum einen die herausragende Rolle von Vereinen, weist jedoch auch darauf hin, dass die Betreuung von Kindern m. Fb. einen weitaus größeren Stellenwert innerhalb der Grundschule einnimmt als lediglich die bloße Unterrichtung.

Die Erhebung macht aber auch deutlich, dass die Wohnortnähe von elementarer Bedeutung ist, damit Kontakte, die während des Unterrichts bestehen, z.B. durch den gemeinsamen Besuch in einem nahen Verein, fortgeführt werden können (a.a.O., S. 296). Da Kinder m. Fb. zumeist des Engagements ihrer Eltern bedürfen, um an einem Angebot teilnehmen zu können (ebd.), ist die Initiative der Grundschule zu eigenen oder bei der Kontakthanbahnung zu anderen Freizeitmöglichkeiten umso entscheidender, wenn die Eigeninitiative der Eltern ausbleibt.

3.1.3.2 Ergebnisse zur Leistungsentwicklung

So unterschiedlich die einzelnen Untersuchungen zur Leistungsentwicklung auch angelegt waren, so erbrachten sie – mit leichten Abweichungen – doch alle dasselbe Ergebnis: Die integrativen Klassen erzielten mindestens genauso gute, wenn nicht bessere Ergebnisse als die nicht-integrativen (zu den einzelnen Untersuchungen vgl. z.B. Hetzner 1988; Wocken 1987, S. 293 - 297; Dumke/Schäfer 1993, S. 105, 108).

Der Leistungsaspekt bedarf der Differenzierung auf drei Ebenen:

1. Nicht-repräsentative Klassenzusammensetzung: Vor allem als es sich in der Anfangsphase noch um einzelne integrativ arbeitende Klassen handelte, und Eltern sich bewusst für eine Integrationsklasse entscheiden mussten, konnte es dazu kommen, dass

¹⁶ Zum Erhebungsdesign vgl. Reiser et al. 1994, S. 289 - 292.

sowohl Kinder mit „verdeckten“ Lern-/Leistungsschwierigkeiten (Dumke/Schäfer 1993, S. 104 - 106; Hetzner 1988, S. 254) als auch solche Kinder aufgenommen wurden, die aus besonders bildungsorientierten Familien stammten und so die Leistungsmotivation in der Klasse u.U. anhoben (Preuss-Lausitz 1990b, S. 36). Diese Faktoren, die den Leistungsstand nach oben oder unten verschoben, konnten durch weitere Einflussgrößen, wie das Unterbleiben der Negativselektion „Sitzenbleiben“, noch verstärkt werden (Dumke/Schäfer 1993, S. 106).

2. Ausrichtung an der individuellen Bezugsnorm: Die Veränderungen auf der didaktischen Ebene, gefasst durch den Begriff der „inneren Differenzierung“, machen eine Reform in der Leistungsbewertung notwendig. Umgesetzt wird dies mit der sog. „individuellen Bezugsnorm“, d.h. die Leistungsentwicklung wird nicht an einer Klassennorm, sondern an den Leistungsfortschritten, die ein Schüler individuell in einem bestimmten Zeitraum macht, gemessen (z.B. Wocken 1988a, S. 389). Dies ruft den ursprünglich nicht intendierten, aber begrüßenswerten Effekt hervor, dass auch stärker oder hochbegabte Kinder ihr Leistungspotential voll entfalten können (z.B. Munder 1988, S. 293f.; Dumke/Schäfer 1993, S. 113).¹⁷

3. Vorsprung der integrativen Förderung vor der Sonderschule: Auch die leistungsmäßig gute Entwicklung für die Kinder m. Fb. in Integrationsklassen konnte nachgewiesen werden (für Kinder m. Fb. im Bereich Lernen vgl. Bless 1995; Blöchliger 1991; Hildes Schmidt/Sander 1996).

3.2 Integration von verhaltensauffälligen Schülern

Integration, so zeigt der vorangehende Punkt 3.1, ist nach der Phase des grundsätzlichen Nachweises ihrer Machbarkeit in die des Arbeitens und der je nach Bundesland verschiedenen Weiterentwicklung getreten. Die Integration verhaltensauffälliger Schüler stellt innerhalb der Integrationsbewegung jedoch ein „Randthema“ (Hillenbrand 2003, S. 230) dar: Während die die Integrationspraxis generell konstituierenden Elemente weitgehend identifiziert und ausgearbeitet wurden, bleiben für die Integration verhaltensauffälliger Schüler noch eine Reihe offener Fragen, die in diesem Unterkapi-

¹⁷ Die Diskrepanz zwischen dem, was in Integrationsklassen tatsächlich geleistet werden kann, und dem, was darüber angenommen wird, wird noch einmal nachdrücklich durch eine von Schöler durchgeführte Befragung in Berlin und im Land Brandenburg illustriert. Obwohl sich 2/3 der Befragten für eine integrative Beschulung aussprachen, waren auch die Befürworter von allen erwarteten negativen Auswirkungen der Integration am ehesten der Überzeugung, sie habe Nachteile für die Leistungsentwicklung der Kinder ohne Fb. (Schöler 1993, S. 67).

tel aufgeworfen werden. Dabei sind Aussagen zur Integration verhaltensauffälliger Kinder grundsätzlich vor dem Hintergrund zweier Bewegungen der schulischen Wirklichkeit zu sehen:

1. Die Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung ist per se als „Durchgangsschule“ (Myschker 2005, S. 302) konzipiert, das heißt, die schnellstmögliche Rückschulung des Schülers sollte angestrebt werden, weshalb der Unterricht in diesem Förderschulzweig nach den Lehrplänen der Regelschulen erteilt wird. Der Maßgabe nach Rückschulung wird in der Realität jedoch nicht entsprochen; je nach Bundesland verbleiben 80 - 95% an dieser Förderschulart (a.a.O., S. 303).

2. Zwei gegenläufige Tendenzen zur Integration verhaltensauffälliger Schüler sind zu verzeichnen: Zum einen existieren nicht genügend Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung, da ihr Ausbau sich mit dem Aufkommen der Integrationsbewegung überschneidet. Zum anderen ist - obwohl ihre Zahl dem tatsächlichen Betreuungsbedarf nicht zu entsprechen scheint - der Anteil der hier geförderten Kinder wesentlich höher als der der integrativ beschulten (a.a.O., S. 301). Erklärbar werden diese beiden Tendenzen nur durch eine relativ hohe Zahl verhaltensauffälliger Kinder, die ohne ausgewiesenen Förderbedarf Regelschulen besuchen (Hillenbrand 2003, S. 21).

Beide Tatsachen - der Durchgangscharakter der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung sowie ein nicht ausreichendes Schulangebot für Kinder mit erheblichen Problemen - verleiht der Diskussion um die Integration von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten noch einmal eine besondere Dringlichkeit.

Diese verschärfte Situation, auch gerade für die erziehungswissenschaftliche Forschung, ergibt sich nicht zuletzt auch aus Ergebnissen zur sozialen Integration dieser speziellen Schülergruppe selbst: Bei Vergleichen innerhalb der zu integrierenden Schüler zeigte sich bei verschiedenen Erhebungen, dass verhaltensauffällige Schüler schwerer als Kinder mit anderem Förderbedarf zu integrieren waren (Dumke/Schäfer 1993, S. 87f.; Preuss-Lausitz 1998a, S. 233; Reiser et al. 1994, S. 292). Dies könnte daraus resultieren, dass die Mitschüler auffälliges Verhalten nicht als Beeinträchtigung verstehen und so, anders als bei Kindern mit z.B. Fb. Geistige Entwicklung, kein Verständnis für die Problematik auffälliger Schüler zeigen (Müller 1988, S. 28; Preuss-Lausitz 1998b, 181f.). Außerdem zählen Kinder mit motorisch auffälligem und aggressivem, ebenso wie Kinder mit extrem zurückhaltendem Verhalten zu denjenigen, die am meisten in einer Klasse abgelehnt werden, und zwar auch, wenn es sich um

Kinder ohne ausgewiesenen Förderbedarf handelt (Dumke/Schäfer 1993, S. 70; Benkmann 1990, S. 382f.). Mit dieser Ablehnung geht einher, dass verhaltensauffällige Schüler mit zu denjenigen gehören, die am häufigsten diskriminiert werden (Dumke/Schäfer 1993, S. 60). Gesteigert durch die Tatsache, dass auch die in Integrationsklassen z.T. separierte Förderung von Kindern m. Fb., hier besonders mit Fb. in emotionaler und sozialer Entwicklung, Diskriminierungen durch Mitschüler zur Folge haben kann, ist diese kritisch zu hinterfragen (vgl. Bach 1987a, S. 80). In einer neueren Untersuchung an Berliner Schulen konnte festgestellt werden, dass sich die soziale Akzeptanz im Längsschnitt etwas verbesserte; gleichwohl nahm ein Drittel der beobachteten Kinder nach wie vor eine ungünstige Position in der Klassenwahrnehmung ein. Die leicht positive Veränderung für zwei Drittel der Kinder führt der Autor zum einen auf die geleistete pädagogische Arbeit, aber auch auf die Gewöhnung der Mitschüler an die auffälligen Kinder zurück (Preuss-Lausitz 2005, S. 178). Dieses Ergebnis verdeutlicht, neben dem Einfluss, den die Kindergruppe besitzt, die Bedeutung des Faktors „Zeit“ gerade für die Erforschung der Integration auffälliger Schüler, die auch im empirischen Teil meiner Arbeit noch einmal problematisiert werden wird.

Die im Hinblick auf die Statuserfassung von verhaltensauffälligen Kindern interessante Bemerkung von Bless, dass sich ein besseres Bild für diese Gruppe ergibt, wenn statt soziometrischer Tests Beobachtungen und Interaktionsanalysen eingesetzt werden (Bless 1995, S. 52, zur Methodenabhängigkeit s. auch Goetze 1990, S. 836 und Benkmann 1990, S. 385), verweist auf das Kapitel qualitative Integrationsforschung, in dem der Einsatz von alternativen Forschungsmethoden innerhalb der Integrationsforschung erörtert wird.

3.2.1 Rahmenbedingungen

Im vorigen Textabschnitt wurde darauf verwiesen, dass die Integration verhaltensauffälliger Kinder, verglichen mit Kindern anderen Förderbedarfs, erschwert ist. Schulversuche, die nur die Gruppe der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten fokussierten, konnten jedoch die Effizienz integrativer Beschulung zeigen und/oder Bedingungen, die die Integration gewährleisten, identifizieren. Zusammenfassend können folgende, als Rahmenbedingungen zu klassifizierende Faktoren genannt werden:

- Die Besetzung mit zwei Pädagogen, wobei zumeist einer ein sonderpädagogisches Studium absolviert hat, wird als wichtige Voraussetzung für eine gelin-

gende Integration angesehen (Preuss-Lausitz 2004b, S. 17; Hinz 1998, S. 130; Bach 1987a, S. 23; Speck 1978, S. 17; Reiser 1984, S. 3, 8). Funktion und Stundendeputate der zweiten (Sonder-)Pädagogen differierten allerdings bei den einzelnen Schulversuchen. Den aus der Kooperation zweier Pädagogen resultierenden Problemen ist mit Punkt 3.2.1.2 ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

- Korrespondierend mit der Feststellung, dass es sich bei den verhaltensauffälligen Kindern um die am schwierigsten zu integrierende Gruppe, vor allem bei aggressiv-auffälligem Verhalten, handelt, wird empfohlen, ihren Anteil in einer Klasse gering zu halten. Allerdings ist zu beachten, dass es hierzu keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse gibt, der Erfahrungswert pendelt sich jedoch bei höchstens zwei auffälligen Kindern pro Klasse ein (Preuss-Lausitz 2002, S. 464).
- Die Effizienz der integrativen Beschulung verhaltensauffälliger Kinder ist nicht allein in einem „guten“ (i.S. eines differenzierten, auf ihre Bedürfnisse abgestimmten) Unterricht zu suchen, sondern geht, vor allem in Schulversuchen mit einer multikausalen und sehr komplexen Problemkonstellation der Kinder (wie in sog. Brennpunktgebieten), auf die Zusammenarbeit mit den Eltern (z.B. Speck 1978, S. 42) oder die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe (s. Punkt 3.2.3) zurück.

3.2.1.1 Modelle der Integration verhaltensauffälliger Schüler

Auch die Integration verhaltensauffälliger Schüler erfolgt in unterschiedlichen Modellen, die in den verschiedenen Ebenen der „umgekehrten Pyramide“ (mit den Bevorzungen der einzelnen Bundesländer für spezifische Modelle) verortet werden können. Über die Überlegenheit verschiedener Modelle der Integration für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt es keinerlei empirische Aussagen (Reiser 2002b, S. 339), lediglich Evaluationen einzelner Modelle liegen vor (z.B. Hartke/van der Kooij/Noelle 1998; Hippler 2004; Reiser/Loeken 1993). Aus den verschiedenen empirischen Untersuchungen wird zum einen gefolgert, dass eine „additive“ (Reiser 2002b, S. 341) Förderung kaum positive Effekte zeigt, während eine weitgehende Einbindung des Klassenlehrers und Verankerung von Förderung im Unterricht eine integrative Wirkung hatten (ebd.). Zudem werden flexibilisierte, auf das Kind und sein Umfeld zugeschnit-

tene Maßnahmen wie die Mobile schulische Erziehungshilfe oder das Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt/Main als hilfreich angesehen (Hillenbrand 2003, S. 235). Aus den wenigen empirisch gewonnenen Daten kann auch abgeleitet werden, dass ein *gestuftes Fördersystem* der Beschulung verhaltensauffälliger Schüler angemessen erscheint (Reiser 2002b, S. 339), was im Saarland und in Brandenburg umgesetzt wird (Myschker 2005, S. 310; Pitsch 1988; Rudnick/Goetze 1996). Die abgestuften Varianten der Beschulung folgen der Maßgabe von integrativem Unterricht „sobald als möglich“ (Rudnick/Goetze 1996, S. 104) und von Separierung, nur wenn es notwendig wird und auch dann nur stufenweise.

3.2.1.2 Kooperation zwischen Pädagogen

Unterricht, der die Heterogenität von Schülern mit einbezieht und mit einer differenzierten Methodik hierauf reagiert, setzt in den meisten Integrationsversuchen die Besetzung mit zwei Pädagogen voraus, um verschiedene Lern- und Förderangebote initiieren zu können (s. Punkt 3.1.1.2). Dies gilt gerade für die Integration verhaltensauffälliger Schüler, die aufgrund ihrer individuell verschieden ausgeprägten Problemlagen differenzierte Lernangebote, aber auch soziale Lernanreize benötigen, die mit einem Lehrer alleine nicht oder nur erschwert abgedeckt werden können. Allerdings stellt diese Bedingung eine sensible Stelle im gesamten Integrationsgefüge dar, die sogar als das „zentrale Problem integrierter Förderung“ (Bach 1987a, S. 80) angesehen werden kann. Da diese problematische Tendenz in mehreren Schulversuchen zur Integration verhaltensauffälliger Schüler festgestellt wurde, diente der Versuch in Frankfurt der Erforschung des Verhältnisses zwischen Grund- und Sonderschullehrern, die zumeist bei der Integration zusammenarbeiteten. Neben den bereits referierten Ergebnissen der Erhebungen in diesem Schulversuch erscheint für die Integration der fokussierten Schülergruppe bedeutsam zu sein, dass die Sonderschullehrer zum „Anwalt“ (Reiser 1984, S. 149) für die auffälligen Kinder wurden, da die Grundschullehrer häufig andere Leistungs- und Verhaltensnormen vertraten.

Weniger der differenzierte Unterricht oder die sonderpädagogische Förderung als vielmehr „[d]as Klima im gesamten Schulkollegium im Hinblick auf Lern- und Verhaltensstörungen und die jeweilige Lehrerpersönlichkeit sowie die Kombination von Lehrerpersönlichkeiten in den Sonderschullehrer-Grundschullehrer-Teams [...]“ werden als entscheidend für das Gelingen der Integration angesehen (Reiser 1984, S. 46).

Unterstützt wird diese Beobachtung durch die Tatsache, dass mindestens fünf der betreuten Kinder massive Probleme in ihrer Klasse hatten, da die Klassenlehrerin nicht adäquat auf sie reagieren konnte (a.a.O., S. 45f.). Daneben benennt Reiser „systemerhaltendes Unverständnis“ (a.a.O., S. 159) - all jene Haltungen, Ziele oder pädagogische Handlungsformen, die eine Differenzierung zwischen einzelnen Schülergruppen nicht zulassen und auf einer „Normalisierung“, einer Unterrichtung orientiert an einem fiktiven Durchschnittsschüler, beharren - als weiterhin verantwortlich für eine misslingende Integration.

Gefolgert wird aus der Problematik, die aus der Kooperation in Integrationsklassen erwachsen kann, zum einen die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 352), zum anderen Möglichkeiten zur Supervision oder Beratung (wie im hessischen Schulversuch angeboten) oder sogar veränderte Lehramtsstudiengänge, in denen der Unterschied zwischen einer Regel- und Sonderpädagogik aufgehoben wird und alle Pädagogen Kenntnisse über die speziellen Bereiche von Förderbedarf erwerben. Wie Kooperation zwischen sonder- und regelpädagogischen Kollegen verläuft und wie auffällige Kinder wahrgenommen werden, kann auch Aussagen über den Grad der **Professionalisierung** von Lehrern zulassen. Während die faktische Entscheidung über die Einleitung eines Sonderschulüberprüfungsverfahrens meist vom Grundschullehrer ausgeht (Reiser/Loeken/Dlugosch 1998), belegt allerdings die häufige Überweisung der integrierten Schüler an die Kompetenz von Sonderpädagogen, dass Grundschullehrer es nicht als Teil ihrer Rolle ansehen, den speziellen Bedürfnissen von Kindern m. Fb. durch Veränderungen in der methodischen Gestaltung des Unterrichtes, der Bewertungskriterien oder der Haltung zum Kind Rechnung zu tragen. Aufgrund der differenzierten Anforderungen, die Kinder m. Fb. an das Regelschulwesen stellen (z.B. der evtl. Einsatz von therapeutischen Elementen im Unterricht), *und* der Existenz von hierfür geschultem Personal in der Gestalt von Sonderpädagogen, Heilerziehern oder Schulpsychologen, betrachten Grundschullehrer die Förderung auffälliger Schüler nicht als ihre Aufgabe (z.B. Graumann 2004, S. 50 - 56).

Nach Oevermann leistet die sog. Heil- und Sonderpädagogik einen besonderen Beitrag zur Professionalisierung der pädagogischen Praxis, da hier durch die Vielfalt der Schülergruppen ein besonderer individueller Fallbezug gegeben sein muss (Oevermann 1997, S. 151). Auch die therapeutische Dimension, die der Lehrer-Schüler-Interaktion

generell innewohnen sollte, wird hier verwirklicht. Besonders bei auffälligen Schülern ist evident, dass die Wissens- und Normvermittlung nur dann gelingen kann, wenn die Schüleridentität aufgrund dieser gestalteten Interaktion so heranreift, dass sie Wissen und gesellschaftliche Normen aufnehmen kann (a.a.O., S. 149). Helsper knüpft an die Professionalisierungstheorie Oevermanns an und entwickelt unter Einbezug von Theorien Schützes fünf Ebenen von unaufhebbaren Antinomien pädagogischen Handelns.¹⁸ Diese sowohl die pädagogische Praxis als auch die Interaktion sämtlicher schulischer Akteure betreffenden Spannungen stellen vor dem Hintergrund der Arbeit mit auffälligen Schülern besondere Anforderungen an die pädagogischen Vermittlungsprozesse. Die Kritik an Helspers Professionalitätsverständnis richtet sich u.a. darauf, dass das Schulsystem genügend Spielraum lasse, um den Antinomien einer heterogenen Schülerschaft begegnen zu können (Baumert/Kunter 2006, S. 472/473). Die Darstellung der Integrationsentwicklung und der Besonderheiten, die die Integration auffälliger Schüler mit sich bringt, verdeutlicht aber, dass das Schulsystem in der Konfrontation mit Heterogenität immer noch an seine Grenzen gerät.

Impulse für die Professionalisierung von Grundschullehrern stammen des Weiteren z.B. aus einer Untersuchung zur Belastungswahrnehmung von Lehrern, die hier ausschnitthaft und im Hinblick auf die spezielle Integrationsproblematik referiert wird.

- Angesichts des Zeitdruckes in der Grundschule aufgrund ihres passageren Charakters im Hinblick auf die weiterführende Schule *und* einer Abwertung der Arbeit durch die Verniedlichung der Grundschüler und der hier stattfindenden Praxis ist von einer Spannung zwischen Leistungsdruck auf der einen und Bagatellisierung von Anforderungen und Problemen auf der anderen Seite auszugehen (Combe/Buchen 1996, S. 26, 30f.). Diese Spannung besteht generell in der Grundschule und kann durch die Integration von Kindern m. Fb. insofern gesteigert werden, als dass zum einen die Frage nach der erbrachten Leistung verstärkt gestellt wird und sich zum anderen Problemlagen potenzieren können, die mit

¹⁸ 1. Ebene: Professionelle Spannungen, die um lebenspraktische Antinomien gruppiert werden, z.B. Begründungsantinomien;

2. Ebene: Gleichzeitigkeit von verschiedenen Rollenkomponenten (z.B. Diffusität, Affektivität etc.);

3. Ebene: Ausgestaltung der konkreten Rolle vor dem Hintergrund sozialer Institutionen;

4. Ebene: Handlungsdilemmata aufgrund der übernommenen Rollen;

5. Ebene: Einfluss von Modernisierungs- und Rationalisierungsimpulsen auf das pädagogische Handeln. (Helsper 2001, S. 46.)

einer als harmonisch tradierten Grundschulpraxis wenig in Einklang zu bringen sind.

- Elemente, die in der Untersuchung allgemein als Kennzeichen der Professionalisierung gewertet wurden, dienen auch im Speziellen zur Professionalisierung bei der Integration von verhaltensauffälligen Schülern:
 - Als spezifische Kompetenz der Lehrerrolle wird die Fähigkeit angesehen, mit spannungsvollen und widersprüchlichen Momenten umzugehen (Combe/Buchen 1996, S. 278).
 - Übereinstimmend mit der Inhaltsdimension der Schulkulturdefinition wird auch von Combe/Buchen die Relevanz der Begründung betont, warum gewisse Inhalte aus dem großen Wissensreservoir als lernenswert ausgewählt werden. Hierfür ist eine besondere Lern-, aber auch Beziehungsarbeit notwendig (a.a.O., S. 281).
 - Vor dem Hintergrund von zunehmenden Problemkonstellationen der Schüler schon in der Grundschule sowie der grundsätzlichen Heterogenität der Schülerschaft scheint ein auf den individuellen Fall bezogenes, auch supervidiertes Arbeiten unerlässlich zu sein (a.a.O., S. 293; auch Oevermann 1997, S. 158, 178).
 - Zuletzt erhält der Fortbildungsgedanke insofern eine qualitative Ergänzung, als dass sich das neu zu erwerbende Wissen im Sinne einer Professionalisierung flexibel an den konkreten Fällen mit ihren individuellen Problemlagen zu orientieren hat (Combe/Buchen 1996, S. 302).

Die Professionalisierungsmerkmale, wie sie von Combe/Buchen entwickelt wurden, schließen die Anforderungen an die Lehrerrolle in Integrationsklassen ein. Wenn von vorneherein individuelles, fallbezogenes Arbeiten umgesetzt, in eine Beziehungsdynamik mit den Schülern investiert und ein Umgang mit potentiellen Spannungen entwickelt wird, dann kommt dies auch der Arbeit mit Kindern m. Fb., speziell den verhaltensauffälligen Schülern, zugute. Dass dies jedoch Aufgabe der zukünftigen Lehrerfortbildung sein muss, belegen auch neuere Forschungen zur Integration (z.B. Projektgruppe emsoz 2005, S. 258; zusammenfassend Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 357).

3.2.2 Methodische Gestaltung des Unterrichts

Aufgrund der Konzeption der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung als „Durchgangsschule“ gelten zunächst einmal für den Unterricht verhaltensauffälliger Schüler die gleichen didaktischen und vor allem curricularen Vorgaben wie für den der nicht auffälligen (Hußlein 1989, S. 476). Wie diese jedoch umzusetzen sind, darin liegt die besondere Herausforderung in der (integrativen) Arbeit mit auffälligen Schülern. Sowohl für die methodische Gestaltung des Unterrichts verhaltensauffälliger Schüler generell als auch für ihren integrativen Unterricht lagen bisher nur wenige empirische Studien vor (Hillenbrand 2003, S. 235f.; Werning 1996a). Da erst mit der Berliner Untersuchung (Schuljahre 2001/2002 - 2004/2005; Preuss-Lausitz 2005) gezielte Erkenntnisse zur Methodik in integrativen Schulformen gewonnen wurden, werden in diesem Kapitel der bisherige Diskussionsverlauf nachgezeichnet und die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Eine der Maßgaben, an denen sich der Unterricht für Verhaltensauffällige zu orientieren hat, ist in der Berücksichtigung der komplexen Problemkonstellationen, in denen sich verhaltensauffällige Kinder befinden können, und den daraus resultierenden Störungen für das Unterrichtsgeschehen zu sehen (Hußlein 1989, S. 473; Werning 1996a, S. 463; Stein/Stein 2006, S. 57, 209). Eine Schlussfolgerung hieraus wird mit der Forderung gezogen, dem Aspekt der Erziehung müsse vor der Wissensvermittlung Priorität eingeräumt werden (Hußlein 1989, S. 475; Schmid 1987, S. 119; kritisch zum aus ihrer Sicht ungenügend definierten Begriff der Erziehung in diesem Kontext Stein/Stein 2006, S. 80).

Die Diskussion, wie die methodische Dimension in der Integration verhaltensauffälliger Schüler umgesetzt werden soll, bewegt sich zwischen den Polen Strukturierung vs. Offenheit des Unterrichts.

Die wenigen empirischen Studien, die zum Komplex der Unterrichtsgestaltung für verhaltensauffällige Schüler durchgeführt wurden, zeigen einen positiven Effekt offenen Unterrichts auf das Lern- und Leistungsverhalten dieser Schülergruppe (für den anglo-amerikanischen Raum die häufig zitierte Studie von Flynn/Rapoport 1976; für den deutschen Raum die Studie von Goetze/Jäger 1991), der jedoch, z.T. auch bedingt durch die Anlage der Studie von Goetze/Jäger, noch nicht zu generalisieren ist.¹⁹

Die Gegenposition vertritt die Auffassung, dass methodische Modelle klare Strukturen und Regeln bereithalten sollten (z.B. Baulig 1995, S. 279 u. 286). Da Unterricht für

¹⁹ Siehe Goetze/Jäger 1991, S. 37.

verhaltensauffällige Schüler aber zugleich die größtmögliche Flexibilität bieten sollte, scheint ein offener, aber durch Rituale, Regeln und feste Bezugspersonen gekennzeichnete Unterricht sinnvoll (Werning 1996a, S. 465 - 468; Prengel 2006, S. 194), der durch ergänzende Maßnahmen, z.B. Förderung in Kleingruppen, erweitert werden kann (z.B. Bach 1987a, S. 40ff.; Reiser 1984, S. 10). Darüber hinaus müssen auch Interventionen realisierbar sein, wie „Intensivbetreuung (1:1) bei besonders gravierenden Störungen“ (Prengel 2006, S. 194), um sowohl den Bedürfnissen des verhaltensauffälligen Kindes als auch denen der Klasse gerecht zu werden. Die Berliner Untersuchung bestätigte den positiven Effekt, den die Kombination von differenzierten Angeboten, klar strukturierten Wahloptionen und durch den Lehrer unterstützte Peer-Kooperation im integrativen Unterricht für verhaltensauffällige Schüler aufweist (Textor 2005, S. 222).

Empirische Aussagen zur methodischen Gestaltung des Unterrichts bei der *integrativen* Beschulung verhaltensauffälliger Kinder lagen, wie bereits erwähnt, für den deutschsprachigen Raum lange nicht vor. Das „gähnende Vakuum“ (Goetze 1992, S. 116) in der Pädagogik für Verhaltensauffällige wurde unterschiedlich versucht auszugleichen. Erstens stellte der Rekurs auf anglo-amerikanische Forschungsergebnisse einen Versuch dar, das Defizit zu kompensieren (z.B. Goetze 1992; Hillenbrand 2003, S. 236). Zweitens wurden theoretische Kriterien festgelegt, deren positiver Beitrag bei der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten postuliert wurde. So könnte man z.B. davon ausgehen, dass ein gewisser Entscheidungsspielraum bei der Wahl von Aufgaben für auffällige Schüler von Vorteil sein kann und daher einen positiven Zusammenhang zwischen z.B. der Methodik von Wochenplänen und der Integration dieser Schülergruppe herstellen, ohne dass dies empirisch überprüft wird (z.B. Stein/Stein 2006, S. 179f.). Drittens wird aus der Position der Befürwortung einer inklusiven, Heterogenität einbeziehenden Pädagogik heraus auf reformpädagogische Ansätze bzw. Elemente rekurriert, weshalb das Kapitel 3.3 genauer auf empirische Untersuchungen zur Integration in reformpädagogischen Schulen eingehen wird (z.B. Preuss-Lausitz 2004b, S. 14). Mit der oben bereits erwähnten Untersuchung an Berliner Schulen wurden jedoch neben Klassenklima, Förderung, außerschulischen Hilfen etc. auch unterrichtsförderliche Elemente erforscht. Zum einen kam das Forscherteam zu dem Ergebnis, dass die auffälligen Schüler in offeneren Unterrichtssituationen weniger aufgabenbezogenes Verhalten zeigten, also stärker der Strukturierung bedürfen (Textor

2005, S. 213). Zum anderen erweist sich, ähnlich wie schon bei der Statuserfassung auch, der Einsatz qualitativer, nicht-standardisierter Forschungsmethoden bei der Frage nach der geeigneten Unterrichtsform für verhaltensauffällige Kinder als hilfreich. Das in der Untersuchung mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsbogen erworbene Ergebnis, auffällige Schüler zeigten in Gruppen- und Partnerarbeit besonders ruhiges, aufgabenbezogenes Verhalten, wurde in einer sich anschließenden Gruppendiskussion mit den Klassenlehrern relativiert. Sie schränkten die Beobachtung dahingehend ein, dass nicht mit jedem Schüler und auch nicht zu jedem Zeitpunkt Gruppen- bzw. Partnerarbeit derart produktiv eingesetzt werden könne wie zum Beobachtungszeitpunkt (a.a.O., S. 214). Es deutet sich demnach die Möglichkeit zu Differenzierung innerhalb der fokussierten Gruppe durch qualitative Methoden an, die im empirischen Teil der eigenen Arbeit aufgegriffen und diskutiert wird.

Besonders bei verhaltensauffälligen Kindern werden gelegentlich verhaltensmodifikatorische Elemente eingesetzt, um ihre Eigensteuerung zu (re)aktivieren. Verhaltensmodifikation erfolgt z.B. durch „Verstärkerpläne“ (Goetze 1998, S. 81), bei denen es auf der Basis der Lerntheorie um die Verstärkung sozial erwünschten Verhaltens geht. Als Anreize, das erwünschte Verhalten anzunehmen, gelten soziale (Kontakt) und Aktivitätsverstärker (z.B. eine begehrte Unternehmung). Im Verstärkerplan wird genau definiert, worin das zu erreichende Verhalten besteht, wie lange die Maßnahme durchgeführt und was als „Belohnung“ gewählt wird. Demnach ermöglicht dieser Plan eine gewisse Kontrollierbarkeit und Sicherheit von Seiten des Kindes. Wichtig im Hinblick auf den Erfolg eines Verstärkerprogramms ist die Tatsache, dass vor allem positives Verstärken erfolgreich ist, wohingegen negative Sanktionen die Aufmerksamkeit des Kindes auf unerwünschte Verhaltensweisen lenken können. Die negativen Auswirkungen, die ein Verstärkerprogramm u.U. haben kann,²⁰ können durch Verfahren, die die Eigenverantwortung des Schülers stärken, vermieden werden (z.B. durch „Selbstkontrollverfahren“ oder „Kontingenzverträge“, vgl. Goetze 1998, S. 85 - 89).²¹ Abgesehen von Verstärkerplänen existiert im Unterricht die Möglichkeit, verbal und/oder non-verbal negativ und positiv zu verstärken. In der Berliner Untersuchung wirkten sich non-verbale Verstärker, Lächeln der Lehrkraft oder ein kurzer Körperkontakt positiv auf das aufgabenbezogene Verhalten aus, während kein Zusammenhang

²⁰ Detailliert hierzu siehe Goetze 1998, S. 83.

²¹ Als ein Beispiel für ein verhaltensmodifikatorisches Programm, das auch Bausteine für die Arbeit in der Schule bereithält, sei auf das THOP-Programm verwiesen (Döpfner/Schürmann/Frölich 2002).

zwischen verschiedenen Sanktionen und unruhigem bzw. aufgabenbezogenem Verhalten festgestellt werden konnte (Textor 2005, S. 220f.).

Trotz der wichtigen Funktion, die ein strukturierter Unterricht mit Möglichkeiten zur Differenzierung in der Integration einnimmt, herrscht in der Forschungsgemeinschaft Konsens darüber, dass der Unterricht allein die Integration verhaltensauffälliger Kinder nicht umzusetzen vermag (z.B. Ziebarth 2004, S. 101; Baulig 1998, S. 459). Neben der therapeutisch orientierten oder sozial-integrativen Arbeit wird verstärkt die Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe favorisiert (z.B. Warzecha 1998), die nachstehend dargestellt wird.

3.2.3 Kooperation mit der Jugendhilfe

Angesichts der Zunahme von psychischen Belastungen in einem frühen Kindheitsalter, der steigenden Zahl von Kindern, die als „unbeschulbar“ klassifiziert werden und immer mehr Familien, die sich in einer sozial-ökonomischen Randlage befinden (Opp/Puhr/Sutherland 2006, S. 60), nimmt die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (u.U. auch die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie oder mit der Jugendberufshilfe) einen zentralen Stellenwert in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern ein (Warzecha 2002, S. 14). Zugeschnitten auf die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppe und so von den Modellen her verschieden, ermöglicht die Kooperation mit der Jugendhilfe die Arbeit in Gebieten, die außerhalb der Schulzeit liegen, z.B. die Hausaufgabenbetreuung, Gestaltung der Freizeit oder die intensive Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten oder -institutionen. Nachfolgend sollen exemplarisch Kooperationsmodelle vorgestellt werden, die z.T. evaluiert wurden. Der zentrale Aspekt des Projektes „Lehrer/-innen beraten Lehrer/-innen“ aus Baden-Württemberg zur Integration verhaltensauffälliger Schüler bestand in der *beratenden* Funktion eines Sonderschullehrers für den Regelschullehrer, der die Integration leistete (statt der Förderung des Kindes im Unterrichtsgeschehen selbst). Jugendhilfeträger sollten in diesen Integrationsprozess einbezogen werden, um Unterstützung für Familie und Freizeitgestaltung anbieten zu können (Baur 1997, S. 69). Der Gewinn dieses Modells liegt - neben der nachweislichen Verringerung von Überweisungen in die Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung (a.a.O., S. 178) - in der Identifikation von Faktoren, die Integration begünstigen (z.B. persönliche Kontakte, die zwischen Sonderschul- und Grund- bzw. Hauptschullehrern schon vor dem Projekt

bestanden hatten) und hemmen (z.B. die Erwartung der Grund- bzw. Hauptschullehrer, der Sonderschullehrer würde ihnen verhaltensauffällige Schüler „abnehmen“). Insgesamt wird durch Baur's Untersuchung deutlich, wie wichtig gerade zu Beginn eines Kooperationsprojektes Transparenz und Kontaktpflege sind. Dass eine Integration verhaltensauffälliger Schüler von weiterführenden Maßnahmen flankiert werden sollte, wird auch durch weitere Erhebungen bestätigt (z.B. Bach 1987a, S. 58; für die Vernetzung mit anderen Institutionen generell vgl. Hinz 1998, S. 134).

Die Regionalen Unterstützungszentren stellen bei schulischen Problemen von Schülern und bei Beratungsbedarf von Lehrern und Erziehungsberechtigten personelle Ressourcen zur Verfügung. Die Zentren, die aus „multiprofessionellen Teams“ (Pape 1998, S. 337) bestehen, sind regional angesiedelt, um schnell und effektiv handeln zu können. Ihr Ziel besteht in der Aufrechterhaltung der integrierten Beschulung (Darstellung für Hamburg Pape 1998, S. 336; Evaluation für Schleswig-Holstein Hartke/van der Kooij/Noelle 1998). Es besteht ein enger Kontakt zu Jugendhilfemaßnahmen, der in der gemeinsamen Entwicklung von Förderplänen ansetzt und über Konferenzen bis hin zur Zusammenarbeit bei evtl. zeitweiligem Ausschluss aus dem Unterricht reicht (Pape 1998, S. 340f.).

Ein Beispiel für die Schulsozialarbeit stellen die sog. Schulstationen dar, deren Verantwortungsbereich sich je nach Konzeption z.B. auf die Krisenbewältigung in akuten Konfliktsituationen oder eher auf die außerschulische Arbeit (Hausaufgaben, Freizeitmaßnahmen) erstrecken (Myschker 2005, S. 326 - 328). Gemeinsam ist den Schulstationen das Anliegen, konflikthafte Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen, um auch verhaltensauffällige Schüler in der Regelschule belassen zu können. Eingebunden in eine Regelschule, als Element eines entwickelten Schulprofils, können die unterschiedlichsten Kooperationsformen zwischen Mitarbeitern der Schulstation (meist keine Lehrkräfte) und dem einzelnen Lehrer in einem bestimmten Fall vereinbart werden (Nevermann 2004).

Die Vorteile in der Kooperation mit der Jugendhilfe liegen in einem, die KMK-Empfehlung realisierenden, gestuften Betreuungsangebot über den Vormittag hinaus, das die gesamte Lebens- und Problemwirklichkeit eines Kindes miteinbezieht. Darüber hinaus kann der Klassenlehrer durch die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen (z.B. Beratung) entlastet werden, was die Integration eines auffälligen Kindes unterstützt (Mutzeck 2004b, S. 45). Zudem bedingt die interdisziplinäre Zusammenar-

beit in „multiprofessionellen Teams“ oder auch zwischen Sonder- und Sozialpädagogen, wie im ebenfalls evaluierten Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt a. M., eine enge Koordination der Hilfen (Reiser/Loeken 1993).

3.3 Forschung zu Integration an Reform- und Alternativschulen

Auf Reform- und Alternativschulen²² wird im Zusammenhang der Integrationsforschung vor allem im Hinblick auf didaktische Elemente verwiesen (z.B. Lersch 2001, S. 77; Riedel 1991, S. 450), wobei unter den Stichwörtern „innere Differenzierung“, „Handlungsorientierung“ oder „offener Unterricht“ all jene Reformansätze (zumeist Montessori-, Jenaplan- sowie Freinet-Pädagogik) subsumiert werden, die dies in irgendeiner Form praktizieren (z.B. Schweitzer 1985, S. 3; Schöler 1999, S. 31; Werning 2003; Eberwein 1995, S. 242; Bleidick 1982, S. 890). Reformpädagogische Modelle nehmen sowohl für das Bildungssystem generell wie auch für die Integrationspädagogik speziell eine Rolle als „Impulsgeber“ (Ullrich/Idel/Kunze 2004, S. 7) ein.

Die Vorbildfunktion der Freinet- für die Integrationspädagogik ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Zum einen ist eine häufige Reduktion der Komplexität der gesamten Schulpraxis z.B. durch die (angeblich) positive Korrelation zwischen Integration und einzelnen Freinet-Techniken wie dem Drucken oder der Wochenplanarbeit zu beobachten (z.B. Baulig 1995, S. 290; Heimlich 1997, S. 67). Außerdem erscheint es angesichts der für die Freinet-Pädagogik ungeklärten empirischen Forschungslage nicht statthaft, ihren Erfolg in der Integration zu postulieren.

Die Chance einer - freilich nur überblicksartigen und auf einige wenige Modelle beschränkten - Darstellung der Erforschung von Integration in Reform- und Alternativschulen liegt in der Tatsache, dass hier ihre gesamte Schulwirklichkeit mit ihrer speziellen Schulkultur berücksichtigt werden kann, während in den Integrationsversuchen an staatlichen Regelschulen reformpädagogische Elemente meist nur mit der methodischen Gestaltung des Unterrichts zur Geltung kamen.

Die folgenden Schulen wurden aus der Logik der Integrationsforschung heraus ausgewählt, wobei ich mich auf Montessori-Schulen und die Laborschule Bielefeld beschränken werde. Nicht aufgenommen werden konnte die Jenaplan-Pädagogik, da hierfür keine empirischen Erkenntnisse zur Integration verfügbar sind; verwiesen sei aber auf die Erfahrungen mit Integration in der Peter-Petersen-Schule in Köln-

²² Zur Begriffsbestimmung vgl. Idel/Ullrich 2004, S. 367.

Hohenhaus (Klinke 1993a; Klinke 1993b; Klinke 1985). Bedeutung für die empirische Integrationsforschung erlangten Montessori-Schulen, da die in der Heilpädagogik wurzelnde Montessori-Pädagogik (Biewer 1997, S. 30; Speichert 2002, S. 22 - 26, mit ihrer späteren Wiederentdeckung der Montessori- für die Heilpädagogik, vgl. Biewer 1997, S. 34; Hellbrügge 1978, S. 9) als erste die integrative Beschulung von Kindern mit und ohne Fb. umsetzte (Erzmann 2003, S. 60; Deppe-Wolfinger 1990, S. 16). Eine wissenschaftliche Begleitung sicherte die empirische Fundierung der Erfahrungen (Hellbrügge 1984, S. 239 - 258).

Auch die Laborschule Bielefeld bietet für die Integrationsforschung zwei große Vorteile: Zum einen blickt sie auf eine lange Praxis der Integration zurück, da sie seit ihrer Gründung in der Laborschule umgesetzt wird. Zum anderen bringt ihr Status als an die Universität Bielefeld angeschlossene Schule eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis mit sich, so dass die Integrationspraxis wissenschaftlich begleitet und fortentwickelt werden konnte (von der Groeben 2004, S. 162, 169f.).

3.3.1 Erforschung der Integrationspraxis an Montessori-Schulen

Die Montessori-Pädagogik stellt für die Integrationspädagogik folgende wichtige Ergebnisse bereit:

- Die Haltung gegenüber einem Kind m. oder o. Fb. wird als ein entscheidender Stimulus in der pädagogischen Arbeit angesehen. Ihr kommt ein höherer Stellenwert als dem Material zu (Grosso 1978, S. 146; Wiese 1999, S. 107).
- Schon in den 1970er Jahren ging von der Montessori-Pädagogik ein differenzierter „Behinderungsbegriff“ aus. Förderbedarf besteht nach dieser Sicht, wenn ein Kind in seiner Arbeit „behindert“, d.h. nicht in der Lage ist, eine Arbeit selbstständig und planvoll durchzuführen. Diese Definition von Förderbedarf verläuft jedoch jenseits eines sonderpädagogischen Denkens mit seinen verschiedenen Kategorien zugeordneten Behinderungsarten. Ein statischer Behinderungsbegriff wird nicht zuletzt dadurch aufgehoben, als von einer prinzipiellen Heterogenität der Kindergruppe ausgegangen wird (Ockel 1978, S. 313f.). Dieser Heterogenität wird durch entsprechende didaktische und organisatorische Maßnahmen Rechnung getragen, so dass „Gemeinsamkeit in Verschiedenheit“ (Wiese 1999, S. 117, zum „Behinderungsbegriff“ vgl. a.a.O., S. 209) hergestellt werden kann.

- Kinder ohne Fb. erfüllten in dem Montessori-Schulversuch der Aktion Sonnenschein aus den 1970er Jahren Leistungsstandards, die den Anforderungen herkömmlicher Grundschulen entsprachen. Ihre Mitschüler m. Fb. kamen den Anforderungen des entsprechenden Sonderschullehrplans nach, wobei ihre Leistungen in einigen Bereichen über ihrem eigentlichen Niveau lagen. Arbeit wurde immer dann subjektiv als schwerer eingestuft, wenn sie von einem Lehrer zugewiesen wurde, und zwar auch, wenn sie unter den eigentlichen Lehrplananforderungen lagen (Gufler 1978, S. 326 - 328). Die freie Arbeitswahl wirkt sich demnach entscheidend auf die Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades aus.
- Hinsichtlich der sozialen Integration der Kinder m. Fb. ist die Längsschnittentwicklung von Bedeutung. Sehr guten Soziogramm-Werten aus der Erstuntersuchung (in der Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein) standen Einbußen in den Beliebtheitswerten nach dem Übertritt in eine Regelschule gegenüber. Diese werden auf den kurzen Besuch in dieser Regelschule zurückgeführt - die Mitschüler ohne Fb. benötigten nach dieser Interpretation mehr Zeit, ihre Mitschüler m. Fb. besser kennen zu lernen (Wörnle 1984, S. 91, 99).
- Der interdisziplinäre Austausch von Ärzten, Pädagogen und Psychologen beeinflusst Integration positiv (Hellbrügge 1984, S. 240; Wiese 1999, S. 261f.).
- Ausgehend von der Erfahrung eines anfänglich sehr hohen Anteiles der Kinder m. Fb., der zudem eine große Anzahl verhaltensauffälliger Kinder einschloss (Hellbrügge 1984, S. 166), wurde es später als optimal angesehen, wenn 25% der Schüler in einer Klasse mit 20 - 24 Kindern einen Förderbedarf aufwiesen (a.a.O., S. 236).
- Im Hinblick auf die Gruppe der Kinder m. Fb. erhalten auch in der Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein die Kinder mit aggressiven Auffälligkeiten einen besonderen Status. Hinsichtlich der verhaltensauffälligen Kinder wird die Integration in einer kleinen Gruppe empfohlen (Hellbrügge 1991, S. 31) bzw. die Begleitung durch therapeutische Maßnahmen (Fischer 1999, S. 214).
- Verhaltensmodifikation erscheint im Kontext von Montessori-Pädagogik vor allem präventiv sinnvoll, d.h. mit Fällen zu arbeiten, die Probleme mit selbstständiger Arbeit oder eine leichte Auffälligkeit im Sozialverhalten aufweisen (Buchholz/Gufler/Seus-Seberich 1976).

- Während im Schulversuch der Aktion Sonnenschein neben dem Klassenlehrer lediglich ein „Assistent“ anwesend war, unterrichten an einer Thüringer Montessori-Schule, deren integrative Arbeit ebenfalls ausgewertet wurde, Lehrer, Erzieher und Sonderschullehrer oft in Kooperation (Wiese 1999, S. 197).

Der Kritik, „[...] daß es [zur Integration in Montessori-Schulen, U. F.] systematisch-empirisch kontrollierte Schulversuche nicht gibt und Verallgemeinerungen aus erfolgreichen Einzelversuchen problematisch sind“ (Schmutzler 1993, S. 124), kann entgegengehalten werden, dass die zitierten Befunde jenseits von Erfolgsmeldungen zur integrativen Wirkung der Montessori-Pädagogik wertvolle Hinweise zum Stellenwert reformpädagogischen Denkens und Handelns liefern, die teilweise auch Ergebnisse der Integrationsforschung generell bestätigen, wenn man z.B. an die Stellung auffälliger Kinder oder an die Bedeutung der Haltung (die sich z.B. in der unter Punkt 3.2.1.2 erwähnten Orientierung an einem fiktiven Durchschnittschüler widerspiegelt) denkt.

3.3.2 Integrationsforschung an der Laborschule Bielefeld

Die 1974 gegründete Laborschule stellt, ähnlich wie die Montessori-Schule, eine besondere Situation bereit, da durch ihr Konzept der Jahrgangsmischung und differenzierter Lernangebote Heterogenität bereits erwünscht und mitgedacht ist.²³ Integration ist damit nicht als ein Novum an der Schule zu betrachten, als etwas Zusätzliches, sondern ergibt sich zwangsläufig aus der Konzeption der Schule (Wocken 2001, S. 9; Werning 1998, S. 93; von der Groeben 2004, S. 169). Der 1995 an der Schule eingeführte Schulversuch bietet die Möglichkeit, die lang bestehende integrative Praxis an der Laborschule systematisch zu erforschen und auszuwerten. Der Schulversuch umfasst Kinder m. Fb. im Lernen, Verhalten und in der Sprache; die Kinder m. Fb. in den ersten beiden Bereichen stellen die zahlenmäßig größten Gruppen an der Laborschule dar (Demmer-Dieckmann/Werning 1997, S. 80f.).

Folgende Faktoren werden als die Integration unterstützend wahrgenommen:

- Kleine Lerngruppen oder Projektunterricht ermöglichen die Berücksichtigung des individuellen Lerntempos (Demmer-Dieckmann 2001, S. 31).
- Die Jahrgangsmischung bedingt Kompetenzzuwachs und eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder (a.a.O., S. 26).

²³ Zur Konzeption vgl. z.B. Knopff/Lenzen 1997.

- Differenzierte Leistungsbeurteilung in Form von Lernberichten verfolgt die Orientierung am individuellen Lerntempo konsequent weiter. Sitzenbleiben findet nicht statt (a.a.O., S. 30, 32; Demmer-Dieckmann/Werning 1997, S. 80).
- Anstelle von sonderpädagogischen Gutachten, die den Förderbedarf festlegen und den Kindern stundenweise sonderpädagogische Betreuung zuweisen, werden anonymisierte Kinder- und Jugendlichenportraits geschrieben, um eine Negativ-Etikettierung vermeiden zu können (Demmer-Dieckmann/Werning 1997, S. 96). Der Einsatz eines zweiten Pädagogen, der Sonderpädagoge sein *kann*, erfolgt flexibel und richtet sich nach den Bedürfnissen der Gruppen. Die Aufgaben des zweiten Pädagogen bestehen auch nicht nur in Förderung oder Diagnostik der Kinder m. Fb., sondern es wird vielmehr darauf geachtet, dass auch Sonderpädagogen die gesamte Gruppe unterrichten. Nicht der Fb. als solches ist ausschlaggebend für den Einsatz eines zweiten Pädagogen, sondern der Gruppenprozess, die individuelle Bedürfnislage eines Kindes oder Lehrers. Vor der Beteiligung eines zweiten Pädagogen steht die „integrative Kraft der Gruppe“ (a.a.O., S. 84), womit die kooperativen Prozesse in der *Kindergruppe* angesprochen sind.
- Integration an der Laborschule, insbesondere von Schülern m. Fb. im Verhalten, wird theoretisch begründet in und praktisch umgesetzt mit einer „kooperativen Lernbegleitung“ (Werning 1998). Sämtliche Beziehungsstrukturen und Lebenskontexte eines Schülers werden dabei in den Blick genommen, wenn ersichtlich ist, dass das Kind Förderbedarf in dem einen oder anderen Bereich hat. Eine effektive Begleitung des Schülers setzt zum einen die Kooperation der Pädagogen untereinander voraus, zum anderen aber auch die *kontinuierliche* Beobachtung und Begleitung anstelle einer einmaligen Förderdiagnostik (a.a.O., S. 100). Die verschiedenen Stufen (Vorstellungskonferenz, Informationsphase, Vorbereitung der Förderkonferenz, ihre Durchführung, Umsetzung der Vereinbarungen) folgen den Prämissen der Ressourcenorientierung, dem Einbezug der Lebenswelt (durch die Beteiligung relevanter Bezugspersonen an der Förderkonferenz) sowie der Kooperation der Lehrkräfte (a.a.O., S. 101 - 104).

Das Beispiel der Laborschule Bielefeld illustriert im Allgemeinen eine Förderpraxis, die versucht, ohne Etikettierungsprozesse auszukommen und so sonderpädagogische

Förderung flexibel zu handhaben. Im Speziellen zeigt es die integrative Praxis mit verhaltensauffälligen Kindern, die den Fokus auf die Ressourcen des Kindes und auf die Einbettung in sein soziales Netzwerk legt.

Reform- und Alternativschulen gleichen auch für die Integrationsforschung „[...] ideale[n] Forschungslabore[n] für eine Schulforschung [...], die sich für Realverläufe schulischer Reformpraxis interessiert [...]“ (Wiesemann 2004, S. 156). Ihr Vorteil besteht in der Tatsache, dass die Heterogenität der Schülerschaft nicht erst mit der Integration von Kindern mit Förderbedarf in Betracht gezogen, sondern von Anfang an mitgedacht wird, weshalb sie über gewachsene Formen verfügen, dieser Heterogenität zu begegnen. Anders als in integrativen Regelschulen (hier in Abgrenzung zu Reform- und Alternativschulen) wird nicht zwingend die Zweitbesetzung mit einem weiteren Pädagogen als Voraussetzung für eine gelingende Integration angesehen, sondern auch die Kindergruppe und die Freiräume, die aus der inneren Differenzierung und der Eigentätigkeit des Kindes für den Pädagogen erwachsen, werden genutzt, wenn ein Kind besondere Zuwendung benötigt.

3.4 Qualitatives Paradigma in der Integrationsforschung

Integrationsforschung hatte vor allem zu Beginn der Bewegung im Wesentlichen den Nachweis zu erbringen, dass Integration realisierbar ist, woraus eine Fokussierung der Evaluation mit überwiegend quantitativen Methoden resultierte (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 360). Die Dringlichkeit des Nachweises wird auch anhand der Aufgaben deutlich, die die wissenschaftliche Begleitung, von der objektiven Dokumentation abgesehen, übernahm. Im Uckermark-Modellversuch z.B. fungierte sie auch als Beratung oder Konfliktmanagement (Preuss-Lausitz 1990a).

Zwar werden in einigen Schulversuchen neben quantitativen auch qualitative Methoden eingesetzt (z.B. Reiser 1984, S. 15 - 17), aber für das qualitative Moment gilt häufig, dass es lediglich deskriptiv, im Rahmen von Fallstudien (z.B. Köbberling/Schley 2000; Wiese 1999) und nicht zur Generierung einer Theorie genutzt wird (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 360).

Da vor allem wenig erforschte Gebiete - wie die Verhaltensauffälligenpädagogik generell, aber auch die soziale Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten speziell - einen qualitativen Forschungszugang erfordern, ist für einen verstärkten

Einsatz des qualitativen Paradigmas in der Integrationsforschung zu plädieren. Hiermit könnte zum einen der Beobachtung Rechnung getragen werden, dass mit qualitativen Methoden die Spezifika der auffälligen Schüler besser erfasst werden können (s. Bless, Benkmann und Goetze, Punkt 3.2). Zum anderen könnte so das oben beschriebene Defizit der deskriptiven Verwendung des qualitativen Paradigmas durch Theoriegenerierung ausgeglichen werden. Obgleich Eberwein schon 1988 eine verstärkte Anwendung ethnographischer Methoden und interpretativer Analysen forderte, die das *Verständnis* von Kindern m. Fb. mit ihren relevanten Sinnkonstruktionen und Bezügen zum Umfeld gewährleisten (Eberwein 1988), setzte sich das qualitative Paradigma in der Integrationsforschung nicht durch. Die Forschungsgruppe um Reiser allerdings, dessen frühere Arbeiten schon neben quantitativen auch qualitative Methoden enthielten (z.B. die qualitativen Interviews in Deppe-Wolfinger 1990, S. 29; Reiser 1984), setzt dies - als einige der wenigen in der Sonderpädagogik - um (Opp/Budnik/Fingerle 2004, S. 360). Basierend auf verschiedenen nicht-standardisierten Erhebungsverfahren wird die Entwicklung einer Theorie der Beratung für Erziehungshilfe in der Schule angestrebt, die ausdrücklich integrative Beratungsformen miteinbezieht. Forschungsprozess und Analyse der Daten unterliegen den methodologischen Vorgaben der Grounded Theory, die einen explorativen, sich an den Daten orientierenden Forschungsprozess garantiert. Die sich entwickelnde Theorie erhält, da die im schulischen Beratungskontext herrschende Vielfalt nicht nur berücksichtigt, sondern ausdrücklich gesucht wird, größere Tiefe und eine hohe Reichweite (Reiser et al. 2000; Reiser 2002c; Reiser et al. 2003).

3.5 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel dargelegten Fakten zur Integrationspraxis und zum Stand der Forschung gehen in die eigene Erhebung insofern ein, als sie eine Art „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, S. 33) bilden, die z.B. die Gestaltung des offenen Interviewleitfadens, die Gesprächsführung während der Interviews, aber auch die Analyse strukturierte. Die wichtigsten Aussagen zur Integration verhaltensauffälliger Kinder sollen daher noch einmal zusammengefasst werden:

- Die Integration verhaltensauffälliger Schüler wird durch *ausgeprägt* aggressives oder zurückgezogenes Verhalten erschwert. Beeinflusst wird die Aufnahme in die Kindergemeinschaft durch die Tatsache, dass sie auffälligem Verhalten

kaum Verständnis entgegenbringt, da sie es, anders als bei anderen Kindern m. Fb., nicht als Beeinträchtigung versteht.

- Der Anteil verhaltensauffälliger Kinder in integrativen Klassen sollte aufgrund ihrer speziellen Problematik gering gehalten werden.
- Die Kooperation zweier Pädagogen wird als eine wichtige Voraussetzung zur Integration angesehen, wobei das Verhältnis der Pädagogen selbst potentiell eine Belastung für das Integrationsgeschehen darstellen kann. Als eine Möglichkeit, das Konfliktpotential zu minimieren, wird ein Rollentausch zwischen Klassen- und Förderlehrer beim Angebot der Differenzierungsmaßnahmen oder Team-Teaching als sinnvoll erachtet.
- Aufgrund der kollegialen und mit den Kindern und ihren mannigfaltigen Problemlagen einhergehenden Belastungen erscheint eine Begleitung durch Supervision oder Fortbildung ratsam.
- Leistung heterogener Lerngruppen (und letztlich müssen sämtliche Gruppen in Bezug auf ihre Lern- und Leistungsentwicklung als heterogen betrachtet werden) kann nur anhand einer „individuellen Bezugsnorm“ abgebildet werden. Damit korrespondiert eine Bevorzugung der Verbalbeurteilungen vor Ziffernoten, da erstere sehr viel aussagekräftiger und differenzierter gezeigte Leistungen illustrieren können.
- Soziale Integration wird durch die „wohnortnahe Integration“ gefördert. Der Freizeitbereich nimmt ebenfalls bei der sozialen Förderung eine besondere Stellung ein, dem durch die Kooperation mit der Jugendhilfe Rechnung getragen wird.
- Der integrierte Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern bewegt sich in der Spannung zwischen offenen und (fremd-)strukturierten Situationen. Hier wird die Notwendigkeit zu starker Differenzierung und Flexibilisierung besonders deutlich, um der individuellen Besonderheit des Kindes m. Fb. in sozial/emotionaler Entwicklung einerseits und der Klasse andererseits gerecht zu werden. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch die Notwendigkeit von Strukturierung und Orientierung in offenen Lernsituationen.
- Die Integration verhaltensauffälliger Kinder sollte von einer Reihe flankierender Maßnahmen begleitet werden, um ein ressourcenorientiertes Unterstützungssystem

tem zu gewährleisten, das bei einigen Fällen auch Hilfen für die gesamte Familie bereithalten sollte.

- Eine Reihe von Faktoren bestimmt die Auffälligkeit eines Kindes mit, auf die kaum oder gar kein Einfluss von der Schule ausgeübt werden kann. Ob dies eine reelle Grenze für die Integration darstellen kann, hängt von den individuellen Gegebenheiten des Kindes, der Schule und vom jeweils individuell unterschiedlichen Engagement des Lehrers (und seiner Belastbarkeit) ab. In der Literatur wird daher davon ausgegangen, dass das Scheitern der Integration eines auffälligen Kindes eher auf Mängel im Unterstützungssystem (z.B. der Schule) denn auf das Kind selbst zurückzuführen ist (Reiser/Loeken/Dlugosch 1998, S. 157; Bach 1987a, S. 51).
- Innerhalb der Forschungsgemeinschaft gibt es nach wie vor einige Vertreter der Position, dass es im Falle der verhaltensauffälligen Kinder nicht zu einer vollständigen Integration dieser Gruppe kommen darf, sondern vielmehr auch Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung beibehalten werden müssen (z.B. Goetze 1996, S. 22; Opp 1995, S. 528; Myschker 2005, S. 23, 299). Die Gruppe der verhaltensauffälligen Kinder stellt also eine Art „harten Kern“ (Erzmann 2003, S. 30) dar, für den die Frage nach Integration sehr differenziert betrachtet werden muss.
- Das Thema Integration überlappt sich mit dem der einzelschulischen Kultur, denn Studien zur Integration verhaltensauffälliger Kinder erbrachten den Nachweis, dass Klasseneffekte (die ein bestimmtes Schulklima repräsentieren) wichtiger sind als z.B. die Zugehörigkeit zu bestimmten Versuchsgruppen (Schuck 2004, S. 119). Ein weiterer wichtiger Hinweis besteht im Zusammenhang von durch Regeln und Routinen strukturiertem schulischen Alltag und einer „guten“ Schulkultur, die als individuelle Unterstützungsleistungen der Lehrer für ihre Schüler, der Möglichkeit zur Partizipation am Schulleben sowie die Chance, Leistungserfolge zu erzielen, definiert wurde. Diese Schulkultur wirkt sich wiederum positiv auf Schulabbruch bzw. Schulschwänzen aus (Opp/Puhr/Sutherland 2005, S. 65).
- Reform- und Alternativschulen stellen positive Beispiele für die Gestaltung einer Schulkultur dar, die die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen fokussiert. Langjährige Integrationserfahrung und systematisch erprobte Konzepte zur Be-

gleitung auffälliger Schüler ermöglichen andere Formen ihrer Beschulung als z.B. in Regelschulen. Auch die dieser Kindergruppe entgegengebrachte Haltung differiert gegenüber Integrationsversuchen an staatlichen Schulen: Die Auffälligkeiten werden weniger als Defekt, als Problem des Kindes angesehen, sondern einbezogen in den Lebenskontext des Kindes, wobei auch seine Fähigkeiten in den Blick genommen werden (Reiser/Loeken/Dlugosch 1998, S. 157; Werning 1998, S. 97, 99).

- Qualitative Methoden eignen sich zum einen für die Exploration noch relativ unerforschter Gebiete, da hier der Wunsch nach Erkenntniszuwachs sowie die Hypothesengenerierung als handlungsleitend angesehen wird. Zum anderen gewährleisten qualitative Erhebungen bei der Frage zum sozialen Status verhaltensauffälliger Kinder in Integrationsklassen differenziertere Aussagen als quantitative Designs. Der hier angedeutete positive Beitrag des qualitativen Paradigmas zur Erforschung der Thematik „Integration verhaltensauffälliger Kinder“ führte zur Wahl der Grounded Theory, was im fünften Kapitel noch einmal ausführlicher dargelegt werden wird.

4 Freinet-Pädagogik

4.1 Grundlagen der Freinet-Pädagogik

Schulen der Reformpädagogik wird, wie bereits unter Punkt 3.3 ausgeführt, eine Impulsgebende Funktion bei der Reformierung des Regelschulwesens zugesprochen, die nicht zuletzt auch bei der Frage nach Integration hervortritt. Impulse werden von der heutigen Schulentwicklung sowohl zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses als auch zur Demokratisierung des Schullebens aus reformpädagogischer Tradition entnommen (Eichelberger 1997, S. 28; Skiera 2003, S. 424 - 426; Stähling 2002, S. 297f.). So gehören reformpädagogische Techniken, z.B. die Freiarbeit, zur gängigen Unterrichtspraxis vor allem in den Grundschulen, vereinzelt auch in der Sekundarstufe (z.B. Wallrabenstein/Drews 2002, S. 10 - 19). Reformpädagogischen Schulen wird in der Literatur pauschal eine Vorbildfunktion unterstellt:

„Diese Schulen [Waldorf-, Montessori-, und Freinet-Schulen, U. F.] kennen weder die anfangs zitierte Verrohung der Schüler noch sind sie Inseln der Seligen, sondern stellen in jeweils spezifischer Weise eine Herausforderung für das gegenwärtige Schulsystem dar und weisen seit langem auf eine konkrete Alternative hin, die einen Weg aufzeigt, der aus der "Sackgasse Schule" herausführen könnte.“ (Hellmich 1999, S. 13)

Wie die Freinet-Pädagogik, die auf der Praxis und den theoretischen Ausführungen des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet (1896 - 1966) basiert,²⁴ auf spezifische Probleme ihrer Schüler eingeht und ob sie im Hinblick auf den Umgang mit „schwierigen“ Schülern tatsächlich praktikable Lösungen bereithält, wird unter Punkt 4.3 aufgegriffen und Gegenstand der eigenen Studie sein. Bevor auf grundlegende Aussagen der Freinet-Pädagogik zur Integration generell und zu der der verhaltensauffälligen Schüler eingegangen wird, sollen pädagogische und organisatorische Aspekte der Freinet-Pädagogik überblicksartig dargestellt werden.

4.1.1 Historische Wurzeln der Freinet-Pädagogik

In der retrospektiven Erklärung der Genese von Freinets Pädagogik taucht immer wieder die schon fast mythisch anmutende Verbindung zu Freinets im ersten Weltkrieg erworbener Lungenverletzung auf. Aufgrund dieser sei es Freinet selbst nicht mehr möglich gewesen, lange, zumal in geschlossenen Räumen, Unterricht zu halten, weshalb er reformpädagogische Elemente, wie die Unterrichtsspaziergänge, entwickelt

²⁴ Auf die Biographie von Freinet kann aus Platzgründen nicht eingegangen werden; detaillierte Angaben hierzu macht Jörg 1999, S. 93 - 98. Ebenfalls aus Platzgründen muss die Diskussion zur Epoche der Reformpädagogik generell unterbleiben. Exemplarisch verwiesen sei auf Ullrich 1999, S. 308 - 346 und 2007.

haben soll (Freinet, E. 1997, S. 17f.). Diese Idee wird auch in deutschen Publikationen immer wieder als Erklärung der Entstehung der Freinet-Pädagogik hinzugezogen (z.B. Teigeler 1999a, S. 46; Jörg 1979, S. 151/152), auch dann, wenn der Autor Freinets zahlreiche Kontakte zu Reformpädagogen seiner Zeit bzw. seine Literaturstudien vergangener herausragender Pädagogen darstellt (z.B. Jörg 1979, S. 153f.). Da Freinet der zweiten Generation der Reformpädagogik angehörte, womit ich mich einem weiteren Erklärungsansatz der Entstehung zuwende, gehen viele der mit ihm in Verbindung gebrachten Techniken nicht genuin auf ihn zurück (z.B. Schlemminger 2002, S. 14; Hagstedt 1999, S. 217). Die Unterrichtsgänge wurden angeregt durch Lehrerkollegen aus der Gewerkschaft (Skiera 2003, S. 314), die aktivitätspädagogische Orientierung übernommen von dem Brüsseler Pädagogen Decroly und dem Schweizer Pädagogen Ferrière (Röhrs 2001, S. 55f.; Kock 2006, S. 103/104). Und selbst die Druckerei, das „Markenzeichen“ der Freinet-Pädagogik“ (Skiera 2003, S. 314) wurde ebenfalls vor Freinet schon u.a. von Ferrière und Decroly verwendet (Monceau 1997, S. 55; Enders 2002, S. 332).

Handelt es sich bei der Freinet-Pädagogik also nur um ein Sammelsurium der verschiedensten reformpädagogischen Techniken, aneinandergereiht und mit einem klingenden Namen geschmückt? Indem Freinet, im Gegensatz zu einer bloßen Addition von Techniken der unterschiedlichsten Provenienz, die einzelnen Techniken so miteinander verband, dass daraus ein flexibles, kein dogmatisch anzuwendendes Instrumentarium wurde, schuf er einen eigenen pädagogischen Ansatz, der sich einzig an dem Kriterium orientierte, dass sich das Kind seinen Fähigkeiten gemäß entwickeln können sollte.²⁵

4.1.2 Politik und Freinet-Pädagogik

Die Auseinandersetzung darüber, ob und inwieweit Freinets Pädagogik politisch motiviert war, bedeutet vor allem für die deutsche Freinet-Bewegung eine zentrale Frage (s. Punkt 4.2). In diesem Kapitel, das lediglich die elementaren Aspekte der Freinet-Pädagogik beschreiben soll, kann es jedoch nicht darum gehen, eine politische Einordnung Freinets zu erzielen,²⁶ geschweige denn eine extensive Analyse seiner

²⁵ Dies illustriert folgendes Zitat: „[...] gilt es für uns, als wahres Erziehungsziel zu fordern, daß das Kind in einem größtmöglichen Maße zur Entfaltung seiner Persönlichkeit im Schoße einer vernünftigen Gemeinschaft gelangen kann, der es dient und die auch ihm dient.“ (Freinet, C. 1979b, S. 14)

²⁶ Beispiele hierfür gibt es viele, verwiesen sei exemplarisch auf Preuss-Lausitz` Bezeichnung Freinets als „(basis)demokratischen ökologischen Sozialisten“ (Preuss-Lausitz 1982, S. 24).

politischen Entwicklung vorzunehmen. Daher sollen vor allem solche Stellen aus dem Werk Freinets herangezogen werden, die für das Verständnis von Freinets Pädagogik entscheidend sind. Zur Orientierung über den politischen Werdegang Freinets werden ergänzend einige biographische Eckdaten genannt.

Freinet beschäftigte sich etwa seit den 1920er Jahren mit den Schriften von Marx und Lenin (Bruns 2002, S. 20), trat der kommunistischen Partei Frankreichs jedoch noch nicht im Jahre ihrer Gründung, 1920, bei, sondern erst ein paar Jahre später.²⁷

Mitte der 1920er Jahre gründete er eine Bauernkooperative, veröffentlichte in der Zeitschrift „L'Éducateur prolétarien“ und gehörte der Lehrgewerkschaft an (Jörg 1999, S. 95).

Freinets Mitgliedschaft in der kommunistischen Partei endete Anfang oder Mitte der 1950er Jahre - auch hierüber gibt es differente Ansichten. Während Autoren wie Dietrich oder Lepape davon ausgehen, dass seine Parteimitgliedschaft 1952 nach einem Streit zu erneuern „vergessen“ wurde (Dietrich 1982, S. 152; Lepape 1979, S. 44), vertritt Jörg die Ansicht, dass Freinet 1948 von selbst aus der Partei austrat (Jörg 1999, S. 96).

Aus folgenden Erfahrungen könnte sich Freinets Engagement für die sozial benachteiligte Unterschicht seiner Zeit gespeist haben:

„Arbeitslosigkeit, Elendsquartiere, Unterernährung, Nervosität, Tuberkulose, Mangel, Anomalität sind die Früchte unseres Systems der Ausbeutung, die erst mit dem *Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft* verschwinden werden. Pädagogisches Handeln, das so an seine Grenzen stößt, wird also notwendigerweise soziales, ja politisches Handeln [...]“
(Zitiert nach Bruns 2002, S. 25; Herv. i. Orig.)

Die Kritik Freinets richtete sich auch auf das Verhältnis der Schule zur proletarischen Klasse, das er als eine „tiefe Kluft“ (Freinet, C. 1979b, S. 10) beschrieb. Die Konsequenz hieraus sah Freinet, denn er war Pädagoge, in einer Umgestaltung des Schulwesens, wohlgerneht des öffentlichen Schulwesens²⁸ (a.a.O., S. 19f.). Freinet konnte so nur von einer „*école populaire*“ sprechen, was von Jörg mit „Volksschule“ übersetzt wurde. Dieser Übersetzung fehlt allerdings der wichtige Aspekt, dass die „*école populaire*“ sich an den Bedürfnissen des *Proletariates* orientieren sollte (a.a.O., S. 7; Dietrich 1982, S. 151).

²⁷ In der Literatur finden sich unterschiedliche Datierungen: Während Beattie den Beitritt auf 1926 oder 1927 legt, nennt Teigeler 1925 als Eintrittsjahr in die kommunistische Partei Frankreichs (Beattie 2002, S. 88; Teigeler 1999a, S. 46). Jörg spricht sogar von 1929 (Jörg 1999, S. 96).

²⁸ „Freinet ist kein Gegner der staatlichen Schule, kein Anti-Pädagoge oder Alternativschulpädagoge. Seine Absichten zielen auf die Revolutionierung der regulären Schule.“ (Preuss-Lausitz 1982, S. 21)

Der neuen Bildung, der wahrhaften „*école populaire*“, gibt Freinet die Programmatik: „Die Schule von morgen wird die Arbeitsschule sein“ (Freinet, C. 1979b, S. 16). Diese in ihr praktizierte Pädagogik wird genauer unter Punkt 4.1.4 ausgeführt werden, hier sei lediglich angeführt, dass sie explizit als eine „demokratische Schule“ (Freinet, C. 2000, S. 515) konzipiert wurde, worauf die - später noch darzustellenden - Organe des Klassenrates oder der Wandzeitung hindeuten.

Dieser Abschnitt kann mit einem Ergebnis aus Bruns Analyse des Demokratieverständnisses von Freinet (und P. Freire) zusammengefasst werden. Sie kommt zu dem Schluss:

„Freinet und Freire haben beide die Visionen einer gerechteren, sozialistischen Gesellschaft. Dabei ist ihre Vorstellung von der sozialistischen Gesellschaft als Ideal zu verstehen und meint nicht die unter dem Namen des Sozialismus existierenden Gesellschaften. [...] Die Erziehungskonzepte Freinets und Freires sind eine Art Symbiose aus demokratischen und sozialistischen Vorstellungen. Beides sind demokratische Konzepte mit einer hervorgehobenen Betonung der Gemeinschaft und der Solidarität.“ (Bruns 2002, S. 14/15)

4.1.3 Entwicklungspsychologische Annahmen

Ein Merkmal der klassischen Reformpädagogik besteht in ihrer Kindzentrierung: Bildungsprozesse werden so organisiert, dass die im Kind angelegten Fähigkeiten gemäß eines inneren Bauplans zur Entfaltung kommen können. Pädagogische Handlungen oder Impulse sollen diesen Prozess fördern, aber keineswegs stören (Koch 1996, S. 203f.; kritischer: Skiera 2003, S. 97 - 101). Auch die pädagogischen Techniken der Freinet-Pädagogik, die spezielle Rolle des Lehrers und die Organisation des Unterrichts gründen in dieser historisch neuen Sichtweise des Kindes:

„Jede Pädagogik ist verfälscht, die sich nicht zuerst nach dem zu Erziehenden und seinen Bedürfnissen, seinen Empfindungen und seinen intimsten Bestrebungen ausrichtet. Wir erforschen daher die Seele des Kindes, und wir haben, um das zu erreichen, eine Technik, die sich als hinreichend brauchbar erwiesen hat, den freien Text, die Schuldruckerei und den Schülerkorrespondenzaustausch.“ (Freinet, C. 2000, S. 449)

In diesem Punkt soll die Sicht von a priori angelegten Entwicklungsstufen bei Freinet untersucht und auf sein Lernverständnis bezogen werden. Dies geschieht vor allem im Hinblick auf Freinets Verständnis der Genese von Verhaltensauffälligkeiten (s. Punkt 4.3.1).

Freinet entwarf sein Verständnis der Entwicklung, von der Entfaltung der Fähigkeiten und vom Prozess des Lernens in seinem „*Essai de psychologie sensible*“, üblicherweise übersetzt mit „Abhandlung einer Psychologie der Wahrnehmung“ (Freinet, C. 2000), wobei „*sensible*“ auch im Sinne von Sensibilität, Empfänglichkeit für etwas übersetzt

werden könnte. Dieser weiteren Auslegung des Begriffes „sensible“ wird hier der Vorzug gegeben, da er mit Freinets „Entwicklungstheorie“ besser in Einklang zu bringen ist (Kock 2001, S. 1f.).

Mehr als „Techniker“ denn als Wissenschaftler näherte er sich seinem Unterfangen, im Essai für Kollegen die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darzustellen, wobei er sie auf das zentrale, als „Naturgesetz“ (Freinet, C. 2000, S. 13) bezeichnete „tâtonnement expérimental“ zurückführte, das im Laufe dieser Darlegung weiter erläutert werden muss. Bevor dieses Prinzip jedoch näher ausgeführt wird, muss die Basis der Persönlichkeitsentwicklung bei Freinet erklärt werden. Die ersten beiden Gesetze des Essais (zur Bezeichnung als „Gesetz“ siehe Beattie 2002, S. 194) handeln von dem Lebenspotential des Menschen, das, diffus als solches, mit dem metaphorischen Vergleich eines „Wildbaches“ veranschaulicht wird. Mit dieser seiner originären, vorwärtsdrängenden Kraft ausgestattet, ist es Aufgabe von Psychologie und Pädagogik, die Entwicklung des Kindes zu beobachten und zu begleiten (Freinet, C. 2000, S. 26).

Diese Aktivität des Kindes, die auf einer ursprünglich angelegten Vitalität basiert, wird ergänzt durch den „Instinkt“, eine durch tradierte Erfahrung gewonnene Technik zur konkreten Lebensbewältigung. Erziehung nach Freinet setzt bei beidem an - Vitalität und Instinkt finden Ausdruck im „tâtonnement expérimental“²⁹, im natürlichen Forscherdrang des Menschen. Entwicklung vollzieht sich nach Freinet in einem Ablauf von drei Phasen:

1. Prospection tâtonnée („tastendes Ausschauhalten“); bis Ende 1. Lebensjahr
2. Aménagement („Sich-Einrichten“); bis Ende 4. Lebensjahr
3. Travail (Arbeit)

Die dritte Phase kann noch einmal unterteilt werden in die der Rückschläge und in die Phase der Arbeit im engeren Sinne (Kock 2001, S. 27; Freinet, C. 2000, S. 237).

Eine durch das „tâtonnement expérimental“ gewonnene Erkenntnis wird durch den Akt der Wiederholung schließlich zu einer sog. „technique de vie“ (Freinet, C. 2000, S. 326) geformt und dient als Basis für neues Forschen.

²⁹ Da es unterschiedliche Lesarten des Begriffes gibt (vgl. Kock 2001, S. 1 - 4; Beattie 2002, S. 192), wird in dieser Arbeit das Original verwendet. Die Implikationen des Begriffes veranschaulicht folgendes Zitat: „Am Anfang sind die körperlichen und physiologischen Bewegungen mit keinerlei zerebralem oder psychischem Inhalt beladen. Sie vollziehen sich durch Vortasten [„tâtonnement expérimental“, U. F.], wobei dieses Vortasten selbst in diesem Stadium nur eine Art mechanisches Reagieren zwischen dem Individuum und dem Milieu beim Streben nach seiner Lebensmacht ist.“ (Freinet, C. 2000, S. 45f.)

Wichtig für das sich aufgrund des Lebenspotentials vollziehende „tâtonnement expérimental“ ist das Wechselspiel mit dem Milieu, das das Individuum umgibt, ausgedrückt durch die sog. „recours - barrières“, übersetzt mit Hilfs-Schranken. Die unterschiedlichsten Hilfen, aber auch Schranken begegnen dem Menschen auf seinem Weg der Weiterentwicklung. Wie sie empfunden werden, hängt von der jeweiligen Situation ab (a.a.O., S. 118 - 121). Aufgrund unterschiedlicher Faktoren kann das Lebenspotential eines Menschen gebremst werden, die „barrières“ sind dann zu stark. Dann - und dieses Faktum ist besonders im Hinblick auf Punkt 4.3.1 von Bedeutung - stellt der Mensch sog. Lebensersatzregeln auf, wofür Freinet das Bild des Reisenden verwendet, der gezwungen wird zu warten (z.B. a.a.O., S. 174).

Die Regelschule zwingt Freinet zufolge ebenfalls das Kind dazu, Lebensersatzregeln aufzustellen, da sie die kindlichen Bedürfnisse negiert und sie so von ihrem eigentlichen Ziel abbringt, nämlich „[...] zu wachsen, emporzusteigen, Macht zu gewinnen, um sein Lebensschicksal zu meistern.“ (A.a.O., S. 314): „Gerade die Schule ist unverfroren vereinnahmend. Und genauso eiskalt zurückstoßend. Oft ist sie nur ein Hindernis, und niemals eine Hilfe.“ (A.a.O., S. 135)

Auch das Spiel stellt letztlich nur eine Ersatzhandlung dafür dar, dass das Kind an seiner eigentlichen Bestimmung, sich in der Arbeit zu vervollkommen, gehindert wird (a.a.O., S. 500). Zur Vorbereitung des Kindes auf die Arbeit sollen ihm die Arbeit mit Spielcharakter bzw., wenn dies nicht ermöglicht werden kann, das Spiel mit Arbeitscharakter angeboten werden (a.a.O., S. 256). Die in dem Entwicklungsmodell enthaltene massive Schulkritik Freinets leitet über zum nächsten Punkt, seiner pädagogischen Reform des Unterrichts.

4.1.4 Pädagogik Freinets

Ein Überblick über Freinet-Techniken³⁰ wird erschwert durch die Tatsache, dass Freinet keine verbindlichen Kriterien für seine Pädagogik festlegte, da er vielmehr die Veränderung einer Schule oder Klasse in Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen Umwelt und den zeitlichen Gegebenheiten ermöglichen wollte (Freinet, E. 1997, S. 140; Ramseger 1991, S. 112). So kann es sich nur um einen Versuch handeln, mit Hilfe eines

³⁰ Während Methode „[...] ein generalisierbares, universales pädagogisches Handeln und zugleich sein Ziel“ (Enders 2002, S. 335) darstellt, bedeutet „Technik“ ein pädagogisches Handeln, das noch verändert werden kann. Da Freinet selbst die Unabgeschlossenheit seiner Pädagogik betonte, favorisierte er die letzte Bezeichnung.

systematischen Überblicks und eingedenk der Tatsache, dass in der Praxis eine vielfältige Kombination der unterschiedlichen Techniken umgesetzt wird, die pädagogischen Techniken darzustellen. Die Pädagogik Freinets kann nach den folgenden Kategorien systematisiert werden:

- Bezug zum Leben
- Arbeit/Selbsttätigkeit
- Sinn
- Freiheit
- Kooperation
- Verantwortung

(Kohlberg 1997, S. 97.)

Gegenüber anderen Einteilungen (z.B. Bens 1998, S. 141f.) bieten die Kategorien Kohlbergs den Vorteil einer detaillierten Erfassung zentraler Prinzipien Freinets mit den entsprechenden Unterrichtstechniken. Ergänzt werden sie um die Kategorie der pädagogischen Haltung, da sie bei der Frage nach der Integration von verhaltensauffälligen Kindern mit berücksichtigt werden muss.

Bezug zum Leben

Der Bezug zum Leben vollzieht sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Zum einen durch eine generelle Ablehnung einer vom Rhythmus des Kindes entfernten Schule und eine damit einhergehende Hinwendung zu einer sog. „Pädagogik des gesunden Menschenverstandes“ (Freinet, C. 1998, S. 25). Anstatt abstrakte Erziehungsideale und -methoden aufzustellen, beobachtet der Freinet-Pädagoge die konkreten Kinder und leitet daraus Erziehungsmaximen ab. Liest man die Abhandlungen über diese Vorstellung von Pädagogik, so fallen organische, der Natur entstammende Metaphern auf:

„Wenn die Menschen sich eines Tages bemühen würden, bei der Erziehung ihrer Kinder vernünftig vorzugehen, wie der gute Gärtner es für die Bereicherung seines Gartens tut, würden sie aufhören, den Schulmeistern zu folgen, die in ihren Höhlen giftige Früchte erzeugen, an denen sowohl diejenigen sterben, die sie entarten ließen, als die, die man gezwungen hat, in sie hineinzubeißen. Sie würden beherzt den wahren Zyklus der Erziehung wieder herstellen, der da besteht aus: Auswahl des Samenkornes und besonderer Pflege der Umwelt, in die das Individuum für immer seine kräftigen Wurzeln eingräbt, so daß das Bäumchen sich dem Reichtum dieser Umgebung anpassen kann.“ (A.a.O., S. 28f.)

Ebenso auffällig ist die Polarisierung der natürlichen Entwicklung einerseits und der negativ konnotierten „Schulmeisterei“ andererseits.

Der Bezug zum Leben wird zum anderen auch auf konkreter Ebene umzusetzen versucht. Schon die zu Beginn von Freinets Lehrertätigkeit durchgeführten „Spaziergänge“ dienten diesem Zweck, bevor er andere Techniken – wie die Schuldruckerei – in den Unterricht implementierte. Die zuerst in die freie Natur stattfindenden Gänge wurden durch Exkursionen zu Handwerkern, Bauern oder Arbeitern in der näheren Umgebung erweitert, so dass die Schüler Einblick in Arbeitsvorgänge erhielten und bestehendes Wissen durch Fragen ergänzen konnten. Diese Exkursionen wurden methodisch abgerundet durch die Entwicklung der Schuldruckerei, mit der die gewonnenen Erfahrungen zu Texten verarbeitet werden konnten. Die Diskrepanz, die die Kinder zwischen den Schulbüchern und ihrem eigenen Milieu erlebten, konnte durch den Druck eigener Texte und ihrem sukzessiven alleinigen Einsatz im Unterricht zusehends aufgehoben werden.

Der Bezug zum Leben wurde auch durch die Einrichtung verschiedener Arbeitsateliers ermöglicht, in denen die Kinder unterschiedliche handwerkliche Fertigkeiten und eine Bescheinigung hierüber erwerben konnten (Freinet, C. 1979b, S. 68 - 72, 120).

Arbeit/Selbsttätigkeit

Unter Punkt 4.1.2 wurde bereits auf die „Arbeitsschule“ verwiesen, wobei an dieser Stelle grundlegende Überlegungen zur Arbeit (vor allem in Abgrenzung zum Spiel) und ihre Realisationen im Unterricht dargelegt werden sollen.

Freinet wandte sich gegen die herrschende Meinung, das Spiel des Kindes sei seine eigentliche Bestimmung (Freinet, C. 1998, S. 286, 296; Freinet, C. 2000, S. 500). Da er von einem aktiven Kind ausging, das sich interessiert mit seiner Umwelt auseinandersetzt und über eine große Vitalität verfügt,³¹ bezeichnete er das Spiel als Ausgleich dafür, dass das Kind an einer sinnvollen Arbeit gehindert wird (Freinet, C. 1998, S. 289). Hier überschneidet sich die Kategorie „Arbeit“ mit der des „Sinns“ (s.u.), denn Arbeit ist für Freinet dasjenige Moment, das die Bestimmung des Menschen ausmacht und ihm darüber hinaus noch einen Platz in der Gesellschaft zuweist (a.a.O., S. 293, 413).

³¹ „Das Kind aber ist wie ein starker Motor, der sich bis zur äußersten Grenze verausgabt.“ (Freinet, C. 1998, S. 288)

Im Hinblick auf das Spiel unterschied Freinet zwischen „Arbeit mit Spielcharakter“ (travail-jeu) und „Spiel mit Arbeitscharakter“ (jeu-travail).³² Während ersteres Tätigkeiten umfasst, mit denen sich das Kind auf spätere Arbeitshandlungen vorbereiten kann (a.a.O., S. 301ff.), verstand Freinet unter dem „Spiel mit Arbeitscharakter“ ein vitales Bedürfnis, das Leben zu erhalten (a.a.O., S. 316). Es stellt lediglich einen Ersatz für die „Arbeit mit Spielcharakter“ dar (a.a.O., S. 360).

Freinet hielt explizit fest, dass die aufgestaute Energie, die nicht durch sinnvolle Arbeit abgebaut werden kann, sich negativ auf die Teilnahme am Unterricht auswirkt (ebd.), was wiederum auf den schon bei der Darstellung seiner Anthropologie vermerkten Zusammenhang zur Thematik der Verhaltensauffälligkeit verweist.

Aufgabe einer reformierten Schule im Sinne Freinets ist es, die idealen Voraussetzungen für die „Arbeit mit Spielcharakter“ zu schaffen (a.a.O., S. 389ff.). Aber: „On ne fait pas une école du travail en ajoutant à une école traditionnelle des ateliers plus ou moins riches de travail manuel.“ (Houssaye 1997, S. 19) Nicht nur die Bereitstellung von Werkzeugen, Räumen und Materialien ist entscheidend, sondern vielmehr die „Erziehung durch Arbeit“, die folgendes Zitat erklärt:

„Arbeit ist immer dann gegeben, wenn die physische oder intellektuelle Aktivität, die diese Arbeit voraussetzt, einem natürlichen Bedürfnis des Menschen entspricht und durch diese Tatsache eine Befriedigung hervorruft, die für sich alleine schon ein Grund des Daseins ist.“ (Freinet, C. 1998, S. 399)

Die Arbeit soll als manuelles und geistiges Tun wertgeschätzt werden (a.a.O., S. 398). Der Fokus liegt nicht so sehr auf dem Produkt, das durch die Arbeit hervorgebracht wird, sondern vielmehr auf einer quasi intrinsischen Belohnung für das Individuum. Sie richtet sich an dem Prinzip der Selbstverwirklichung des Individuums aus (a.a.O., S. 475), womit auch einer möglicherweise bestehenden Gefahr der Ausbeutung oder des Missbrauchs entgegengewirkt werden kann.

Trotz aller Selbstentfaltung soll die Freinet-Pädagogik keine pure Egomanie bewirken, sondern bettet die Selbstverwirklichung ein in den sozialen Prozess: „C`est une pédagogie du travail avec quelqu`un et c`est une pédagogie du travail pour quelqu`un.“ (Vial 1998, S. 16) Arbeit für und miteinander wird organisiert durch unterschiedliche Unterrichtsformen, z.B. in der Projektarbeit (s. auch Punkt Kooperation).

³² Vgl. Boehncke/Hennig 1980, S. 79.

Sinn

Das Drucken eigener Texte, Erkundung der Umgebung, selbsttätige Arbeit dienen u.a. dazu, hierdurch Bezüge zum eigenen Leben herstellen zu können. Da die Schüler interessengeleitet und orientiert am eigenen Rhythmus arbeiten, ist die Erreichung des Ziels für sie wichtig und stellt einen umfassenderen Sinn dar, als wenn lediglich für eine Benotung gearbeitet wird.

Indem sich Schüler und Lehrer an dem Kriterium einer sinnvollen Arbeit orientieren können, erhalten Individuum und Klasse Autonomie.

Freiheit

„L'idée de liberté est au centre de ses préoccupations. Cependant, cette liberté qu'il préconise n'est pas seulement une liberté « pour apprendre », du moins pour apprendre ce que prévoit l'école. C'est surtout une liberté pour s'exprimer.“ (Lobrot 1997, S. 58)

Der „freie Ausdruck“ in Literatur, Musik und Tanz - in Deutschland oft gefasst mit dem Schlagwort „Den Kindern das Wort geben“³³ - ist die eine Facette der Kategorie Freiheit:

„Wir räumen diesen künstlerischen Tätigkeiten einen bedeutenden Platz in der Erziehung ein: Da ist das Zeichnen, das sich aus der doppelten Aufgabe, die wir ihm zuerkennen, weiterentwickelt, das Malen, der Linolschnitt, die Ausschneidearbeiten in Karton, da ist das Kasperl-, Theater- und Marionettenspiel, der Gesang und das rhythmische Tun. [...] Wir selbst werden die diesen künstlerischen Tätigkeiten beizumessende Bedeutung niemals als übertrieben ansehen.“ (Freinet, C. 1979b, S. 44)

Der Druck selbst verfasster Texte dient, neben dem Spracherwerb und der Kooperation,³⁴ auch dem Aufbau weiterer Kontakte, da diese Texte im Rahmen von Klassenkorrespondenzen an andere Schulen verschickt werden können (Freinet, C. 1979b, S. 40; aktuellere Beispiele für freie Texte und die Arbeit mit ihnen sind u.a. zu finden in Boehncke/Hennig 1980).

Nach Kock erfüllen freie Texte folgende Funktionen:

- **Expressivität:** Kinder können ihre Gefühle und ihre Wahrnehmung der Realität frei von der Zensur, orthographisch richtig und situationsangemessen schreiben zu müssen, ausdrücken;
- **Kommunikation:** Im Klassenverband wird über die freien Texte gesprochen. Es werden Vorschläge zum Ausdruck gemacht und Korrekturen vorgenommen.

³³ Beattie 2002, S. 2.

³⁴ Einen umfassenden Überblick über die pädagogischen Vorteile des Druckens gibt Jörg 1991.

Durch den Druck der Texte und ihre Verbreitung an eine größere Leserschaft wird die Kommunikationsbasis erweitert;

- Regulation: Das Verfassen freier Texte reguliert das Klassengeschehen, indem Strukturen für die einzelnen Arbeitsschritte des Druckens organisiert werden müssen;
- Unterricht: Die freien Texte haben sowohl Konsequenzen für die unterrichtliche Organisation (Selbstorganisation) als auch für den Lehr-Lern-Prozess insgesamt.

(Kock 2001, S. 73 - 75.)

Der freie Ausdruck ist insofern für das im Zusammenhang mit den entwicklungspsychologischen Annahmen Freinets näher erläuterte „tâtonnement expérimental“ relevant, als sich so Ausdruck und Schrift „natürlich“ entfalten können (Lobrot 1997, S. 59; Kock 2001, S. 4).

Die andere Facette liegt in der organisatorischen Ermöglichung von Freiheit. Die Vitalität des Kindes, sein zur Aufnahme bereiter Verstand machen eine Einteilung nach Schulstunden und ein offiziell zu bewältigendes Pensum unmöglich. Mit Hilfe eines Wochenplanes entscheidet das Kind selbst über seine Arbeitsschwerpunkte; die Zeit, die es hierfür benötigt, teilt es selbst ein. Die Arbeitspläne stellen auch eine Möglichkeit dar, zwischen individuellen Interessen und Fähigkeiten des Kindes und staatlichen Lehrplananforderungen zu vermitteln (Freinet, C. 1979b, S. 82ff.). Zudem erhält der Lehrer so eine Basis zur differenzierten Leistungskontrolle, da mit Hilfe einer Visualisierung des geleisteten Pensums in Form von ausgefüllten Feldern auf den Arbeitsplänen oder durch Leistungskurven die individuelle Leistung schnell erkannt und effizient besprochen werden kann (a.a.O., S. 117 - 121; Jörg 1979, S. 206).

Kooperation

Autonomie im pädagogischen Entwurf Freinets darf nicht als Einzelgängertum mit Rückzug in sich selbst missverstanden werden. Sie stellt die Basis für gelingende Kommunikation und Kooperation mit anderen dar. Konkret geschieht dies im Freinet-Unterricht in vielen Projekten, beim Drucken eines Textes und beim gemeinsamen Planen von Arbeitsvorhaben (Teigeler 1999b, S. 118).

Die verschiedenen Institutionen,³⁵ die Bestandteile der Freinet-Pädagogik waren und auch noch sein können, gründen zum einen auf dem selbst verantwortlichen, selbst reflexiven Subjekt, zum anderen aber auch auf der Unterstützung der Gemeinschaft durch das Individuum. Der Arbeit kommt hierbei ein entscheidender Stellenwert zu, denn in ihr besteht das strukturierende Moment sowohl des Lernens als auch der sozialen Interaktion im Klassenzimmer (Freinet, C. 1998, S. 472).

Die entwickelten Strukturen - sowohl diejenigen der sozialen Organisation der Klasse als auch diejenigen, die auf die unterrichtliche Arbeit zielen (Projektarbeit, Arbeitspläne etc.) - haben die Sicherheit des Kindes zur Folge (Brocke et al. 1999, S. 152). Enthalten hierin ist zum einen die Orientierung über eigene Fähigkeiten, aber auch eine Verlässlichkeit von Interaktion und Organisation und das Bewusstsein, durch die Arbeit eine bestimmte Funktion innerhalb der Klasse zu erfüllen und so einen gewissen „Status“ zuerkannt zu bekommen (Freinet, C. 1998, S. 293).

Verantwortung

Kooperation und Verantwortung müssen in enger Verbindung miteinander gesehen werden, denn eine demokratisch und kooperativ angelegte Organisation von Unterricht kann nur funktionieren, wenn Verantwortung sowohl inter- als auch intrasubjektiv übernommen wird. Die intrasubjektive Verantwortung liegt in der Organisation des eigenen Lernvorhabens, die intersubjektive schließt den verantwortungsbewussten Umgang mit den Mitschülern, aber auch mit Gemeinschaftsmaterialien sowie die konstruktive Mitarbeit im Klassenrat ein.

Pädagogische Haltung³⁶ Freinets und daraus resultierende Rolle des Lehrers

Die Rolle des Lehrers stellt sich bei Freinet facettenreich dar, was nicht zuletzt durch den synonym gebrauchten Begriff „Erzieher“ verdeutlicht wird. Da der Lehrer i.S. Freinets sich an der umfassenden Förderung der Fähigkeiten eines Kindes auszurichten hat, was eine gezielte Beobachtung des einzelnen Kindes und eine differenzierte

³⁵ Z.B. Wandzeitung, Gremien wie Schulversammlung etc. (Jörg 1979, S. 207, 218ff.).

³⁶ Dieser Begriff wurde gewählt, um all jene Überzeugungen und Ideale über das Menschenbild eines Lehrers zu fassen, aus denen sich der Umgang mit Schülern, die Bewertung von Bildungsprozessen und die gewählten Methoden der Wissensvermittlung ergeben. Entgegen anderen, vor allem aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammenden Termini, wie „pädagogischer Bezug“ (H. Nohl) oder „geborener Erzieher“ (E. Spranger), sollte mit dem Begriff „Haltung“ keine Beschränkung auf die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler erfolgen (vgl. Schwenk 1997, S. 1567f.), sondern vielmehr die hierfür grundlegenden Einstellungen fokussiert werden. Dieser Begriff wird auch in der Analyse wiederkehren und in diesem Sinne dort verwendet werden.

Förderung impliziert, gehen seine Aufgaben weit über die frontale Wissensvermittlung einer Regelschule hinaus (Vial 1998, S. 21). Während dort jedoch der Lehrer das Zentrum des unterrichtlichen Geschehens bildet, verhält sich der Lehrer einer Freinet-Klasse sehr viel zurückhaltender, beobachtender, aber nicht passiv. Er tritt dann in Erscheinung, wenn das Ziel des Unterrichts - die Arbeit im Sinne einer den Lernalltag strukturierenden, sinnvollen Tätigkeit - gefährdet zu sein scheint (Freinet, C. 1998, S. 462).

Während die Grundsätze zur Erziehung z.T. durch symbolhafte, etwas pathetische Sprache dargestellt werden (z.B. Verwendung der Bilder „Hirte“ oder „Gärtner“ für den Lehrer), so ist die Einstellung zu den Möglichkeiten des Lehrers generell eher nüchtern. Dass der Lehrer angesichts einer Klasse voller aktiver Individuen nicht auf ein Rezept zum Umgang mit ihnen zurückgreifen kann und in der Interaktion immer wieder neu reagieren muss, fasste Freinet mit der Bezeichnung „Lehrling“ für den Lehrer („Wir sind alle Lehrlinge“, a.a.O., S. 123). Der Lehrer als „Lehrling“ ordnet sich der Dynamik, die das Lernen der Kinder mit sich bringt, unter und überprüft eigene Erfahrungen und Haltungen. Bei seiner Arbeit mit den Kindern ist der Lehrer selbst auf das „tâtonnement expérimental“ angewiesen.

Dabei kann, muss er sich jedoch nicht von der „pädagogischen Liebe“ (a.a.O., S. 475f.) leiten lassen, da Freinet davon ausging, dass dies eine Überforderung für einen Großteil der Lehrer bedeuten könnte. Zudem sah er die „pädagogische Liebe“ als ungeeignet zur Bewältigung aktueller Probleme an (Kock 1999, S. 59). Er verwies diejenigen, die nicht über sie verfügten, auf die Technik. Diese läuft dann nicht Gefahr, mechanisch zu werden, wenn sich der Lehrer – wie Freinet es forderte – am Kind orientiert (a.a.O., S. 34).

Die Reform der Schule setzte jedoch nicht bei der Person des Lehrers an, sondern vielmehr an einer veränderten Organisation des Unterrichts und seiner Techniken (Freinet, C. 1998, S. 274), was wiederum eine Veränderung der Lehrerrolle bewirken sollte: Die vormalige, fast omnipotente Stellung des Lehrers wird nun durch die Aktivität der Kinder ersetzt (Freinet, C. 2000, S. 509).

Trotz der realistischen Einschätzung bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen des Lehrers ging Freinet davon aus, dass es sich um einen Beruf handelt, „der Lebensformel ist“ (Freinet, C. 1998, S. 113), d.h. eine Art „Berufung“ darstellt.

Auf einen weiteren Aspekt, der mit der Rolle des Lehrers verbunden ist, sei noch kurz hingewiesen. Die Wirkung des Lehrers sollte nach Freinet nicht allein auf die Sphäre der Schule und des Unterrichts beschränkt bleiben, sondern sich vielmehr auch auf das Milieu, in dem die Schüler leben, erstrecken (a.a.O., S. 29). Diese umfassende Berücksichtigung kindlicher Lebenswelt und nicht zuletzt der Fokus auf dem benachteiligten Kind der Arbeiterschicht, rücken die Freinet-Pädagogik in die Nähe der Sozialpädagogik (Jörg 1979, S. 162, 251).

4.2 Die Freinet-Pädagogik in der BRD

Die Rezeption der Freinet-Pädagogik, in Deutschland wesentlich durch den Saarbrücker Professor Jörg initiiert, begann in den 1960er Jahren mit den ersten Übersetzungen der Schriften Freinets (a.a.O., S. 245) und erlebte einen Höhepunkt - und eine erneute Rezeption mit einer von Jörg verschiedenen Schwerpunktsetzung - in den 1970er Jahren. In der BRD entwickelten sich zwei unterschiedliche Stränge der Freinet-Pädagogik, die sich in den Zusammenschlüssen des „Arbeitskreises Schuldruckerei“ und der „Freinet-Kooperative“ manifestieren. Beide geben Mitteilungsblätter („Fragen und Versuche“ der Freinet-Kooperative und „der schuldrucker“ des AKS) heraus, die dem Erfahrungsaustausch dienen. Die beiden Organisationen verorten sich ideologisch unterschiedlich. Der „Arbeitskreis Schuldruckerei“ legt den Schwerpunkt auf die Technik des Druckens. Gesehen werden muss der Arbeitskreis auch in Zusammenhang mit der Rezeption durch Jörg (als ein enger Mitarbeiter des Arbeitskreises), der mit den ersten Übersetzungen von Freinets Schriften und ihrer Publikation in der BRD nachzuweisen versuchte, dass Freinet trotz seiner Zugehörigkeit zur kommunistischen Partei seine Pädagogik keineswegs ausschließlich an kommunistischen Idealen orientierte. So fehlt z.B. in Jörgs Nachwort zu „Die moderne französische Schule“ ein Hinweis auf Freinets Parteizugehörigkeit ganz und in seinem Beitrag in Hellmich/Teigeler wird diese Tatsache zwar erwähnt, sogleich aber modifiziert durch den Zusatz „Sein Kommunismus war ein Kommunismus, der die Freiheit suchte [...]“ (Jörg 1999, S. 97).³⁷

In zahlreichen Kommentierungen zu Freinet-Pädagogik und in den Werken Freinets selbst wird immer wieder die Bedeutung der praktischen Anwendung der Freinet-Pädagogik gegenüber ihrer wissenschaftlichen Analyse und Begründung hervorgehoben

³⁷ Zur weiteren Information über den „Arbeitskreis Schuldruckerei“ vgl. Mangold 2002 und 2005.

(z.B. Hering/Hövel 1999, S. 8, 10f.). Genährt wird dies durch eine scheinbar wissenschaftsfeindliche Haltung von Freinet selbst, die er an verschiedenen Stellen, z.B. auch in seinem apologetisch anmutenden Vorwort zum „Essai de psychologie sensible“ äußerte (Freinet, C. 2000, S. 13f.; zur Bewertung Beattie 2002, S. 188 - 190; zur Kritik an der Wissenschaft vgl. auch Freinet, C. 1998, S. 27f.). Der problematische Kontakt zwischen Wissenschaft und Freinet-Pädagogik wird auch als ein Grund für die geringe Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft gesehen (z.B. Dietrich 1998, S. 450f.; Schlemminger 2002, S. 25ff.; Hagstedt 1999). Zwei Beobachtungen seien dem gegenübergestellt:

- In ihrem Werk über das experimentelle Tasten bei Freinet verweist Kock auf ein empirisches Projekt Freinets zur Überprüfung des „tâtonnement expérimental“ in den 1950er Jahren (Kock 2001, S. 42 - 58).
- Und auch für die französische Freinet-Bewegung kann eine wissenschaftliche Aktivität nachgewiesen werden, wie Olbers betont, der wiederum jedoch Freinet selbst diese abspricht (Olbers 1994, S. 47). In Frankreich erschien bereits 1974 mit der Dissertation Piatons die erste größere wissenschaftliche Untersuchung über Freinet-Pädagogik (Hein 1975, S. 868). Als weitere Beispiele für den Kontakt zwischen akademischer und Freinet-Pädagogik dienen zwei wissenschaftliche Kongresse 1987 und 1990 in Bordeaux (Clanché/Debarbieux/Testanière 1999) und die 2005 erschienene Dissertation von Go, die, auf ethnographischer Beobachtung des Unterrichts in der von Freinet gegründeten Schule in Vence und Interviews beruhend, auch einen Beitrag zur empirischen Erfassung der Freinet-Pädagogik leistet.

Die Aufnahme der Freinet-Pädagogik in konstruktivistisch-didaktische Ansätze (z.B. Reich 2006; Reich 2005; Kock 2003) neben einiger aktueller Neuerscheinungen (z.B. Riemer 2004) sowie die Einrichtung eines freinetpädagogischen Aufbaustudienganges (Rabensteiner/Rabensteiner 2005) zeigen allerdings sowohl eine erneute Diskussion der Freinet-Pädagogik in der Erziehungswissenschaft als auch eine Annäherung der Freinet-Pädagogik an die Erziehungswissenschaft. Die Geschichte der Bewegung, ihre Wurzeln in der Reformpädagogik, „die historisch-soziologische Analyse der Mitgliederstruktur der Freinet-Bewegung“ (Schlemminger 2002, S. 30) sowie methodisch geleitete und systematische Erforschung des Klassengeschehens fehlen freilich oder sind nur

unzureichend geklärt. Ausnahmen stellen die unten aufgeführte Lehrerbefragung von Hänsel und das Forschungsprojekt von Jörg 1974 - 1978 zum positiven Effekt des Druckens bei Lese-Rechtschreibschwäche (Olbers 1994, S. 29; Jörg 1991, S. 18f.) dar. Dennoch muss die Frage, ob Forschung an und in der Freinet-Bewegung stattgefunden hat, wesentlich differenzierter gesehen werden, als es der Verweis auf prinzipielle Vorbehalte C. Freinets der akademischen Pädagogik gegenüber bisher zulässt (Hansen-Schaberg 2002, S. 4) - dies muss jedoch an anderer Stelle und ausführlicher diskutiert werden als in dieser Arbeit möglich.³⁸

Nähert man sich Beschreibungen der Freinet-Pädagogik, so kehren zwei Aspekte bei ihrer Darstellung immer wieder:

1. Freinet-Pädagogik wird zumeist durch ein Nebeneinander der unterschiedlichsten Techniken zu erklären versucht.
2. Freinet-Pädagogik wird als eine *Bewegung* verstanden, nicht als institutionalisierte Pädagogik, die kanonisch durch die Schriften eines Begründers festgelegt ist, sondern die sich durch das Handlungspotential ihrer Mitglieder auszeichnet (Vial 1998, S. 24; Dietrich 1995b, S. 20 - 26; Kock 2005, S. 88f.).

Diesem Grundsatz entsprechend lassen sich für die Freinet-Pädagogik, im Gegensatz zu Waldorf- oder Montessori-Pädagogik, weder ein einheitlicher Gebrauch der Freinet-Techniken noch eine gemeinsame Organisationsform ausmachen. Nebeneinander bestehen unterschiedliche Foren oder Zusammenschlüsse von Lehrern oder Schulformen, wobei es keine Richtlinien gibt, die darüber entscheiden, ab wann sich ein Lehrer oder ein Unterricht der Bezeichnung „Freinet“ bedienen darf.

Im Gegensatz dazu interpretiert die Mitte der 1970er Jahre entstandene, später in Freinet-Kooperative umbenannte Pädagogik-Kooperative die Bemühungen, die politische Dimension in Freinets Arbeit auszuklammern, als „Umdeutungen und Verkürzungen“ (Dietrich 1982, S. 10f.).

Die beiden Organisationen stellen zwar ein Verbindungselement zwischen einzelnen Freinet-Lehrern durch regionale oder überregionale Treffen dar, jedoch ist die Zugehörigkeit zu ihnen keinesfalls Voraussetzung für die Umsetzung von Freinet-

³⁸ Ansätze hierzu sind in Kock 2006, bes. S. 37 - 39, 60 - 65, 112 - 114, enthalten.

Pädagogik. Da ein großer Teil³⁹ der Freinet-Lehrer an Regelgrundschulen unterrichtet und sich dort häufig in einer Außenseiterrolle erlebt, kann der Austausch während solcher Treffen zum einen didaktischen Fragen gelten, aber auch der psychischen Unterstützung dienen (Hänsel 1985, S. 139). Da die bereits oben erwähnte Untersuchung von Hänsel wichtige Erkenntnisse zur Freinet-Bewegung beiträgt, seien einige Ergebnisse referiert:

Auf der Basis von Interviews mit vier Lehrerinnen gewinnt Hänsel Aussagen zu Handlungsspielräumen von Lehrern und kann aus den Fallbeispielen Kriterien ableiten, die Freinet-Lehrer als solche charakterisieren (a.a.O., S. 18). Für sie sind folgende Elemente für einen Freinet-Lehrer konstitutiv:

- Selbstorganisation in regionalen bzw. überregionalen Gruppen, die unterschiedliche Funktionen haben können (didaktischer und methodischer Austausch, Psychohygiene);
- dem Handeln impliziter Wunsch nach einer Veränderung von Schule und Gesellschaft;
- Verwendung von alternativen Unterrichtstechniken, z.B. Drucken, Korrespondenz, Projektunterricht;
- konkrete Umsetzung der Freinet-Pädagogik orientiert an der Situation, also keine schematische Anwendung.

(A.a.O., S. 189f.)

Entsprechend Freinets Bestreben, die *Regelschule* zu reformieren, existieren in der BRD 16 Freinet-Schulen (www.freinet.paed.com). Unterschieden werden muss zwischen solchen Schulen, die sich in freier Trägerschaft befinden (in der eigenen Untersuchung Schule 1) und solchen, die zwar staatlich getragen werden, sich aber dennoch an Freinet-Pädagogik ausrichten (wie Schule 2 in der eigenen Erhebung).

³⁹ Eine zahlenmäßig genaue Bestimmung ist nicht möglich, da bisher strukturelle Fragen, wie schon erwähnt, kaum erforscht wurden. Die einzige Grundlage für eine vorsichtige Schätzung für die 1980er Jahre bietet die Zeitschrift „Fragen und Versuche“ von 1983. Zu diesem Zeitpunkt waren 230 Menschen in den 13 Gruppen organisiert, die sich an der Umfrage beteiligten (Vorstand der Pädagogik-Kooperative 1983, S. 6). Demgegenüber nennt Dietrich 1500 Anhänger der Freinet-Bewegung, ohne sich jedoch auf eine Quelle zu stützen (Dietrich 1995a, S. 9).

4.3 Freinet-Pädagogik und Integration verhaltensauffälliger Kinder

Der Freinet-Pädagogik wird, so zeigt es das dritte Kapitel, eine große Wirkung für die Integration, vor allem durch eine veränderte didaktische Gestaltung des Unterrichts, zugesprochen. Dabei kann man sich bisher lediglich auf zahlreiche *Erfahrungsberichte* berufen, die auf der Arbeit mit Kindern m. Fb. nach Freinet basieren (z.B. Baillet 1999, S. 232; Mauch 1989a; Mauch 1989b; Schäfer et al. 1984; Schäfer et al. 1985; Odermatt/Weikl 1998; Eberbach-Klemenz 1988; Felber 1986). Vor dem Hintergrund dieses großen Erfahrungsspektrums scheint es nur ein logischer Schritt dahin zu sein, Freinet zum „Kronzeugen“ (Ellger-Rüttgardt 1994, S. 588) für die Integration von Kindern m. Fb. zu erklären. Nicht vernachlässigt werden darf jedoch, dass die Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Pädagogik nach Freinet die Integration keineswegs intendierte, sondern vielmehr die Entwicklung der proletarischen Klasse fokussierte (Bintinger 1997, S. 37; Glänzel 2002, S. 20). Auch in der (französischen) Bewegung gab es erst ab den späten 1960er Jahren, mit einem Höhepunkt im sog. „Manifest von Aix“ von 1973, eine dezidierte Gegenposition zur Separierung von Kindern mit Fb. - und auch nur für den Bereich Lernen, nicht für den der Verhaltensauffälligkeit (Ellger-Rüttgardt 1994, S. 588; Felber 1986, S. 233f.; Olbers 1994, S. 44).

Die Übertragbarkeit der Freinet- auf die Integrationspädagogik ist zwar in der Praxis bereits dokumentiert, harrt aber noch der empirischen Überprüfung. Während Jörg in den 1970er Jahren mit einer Untersuchung den positiven Effekt der Druckerei auf Lese-Rechtschreibschwäche nachwies (Jörg 1991, S. 19), handelt es sich bei den weiteren, positiv konnotierten Wirkungen der Freinet-Pädagogik um Annahmen. Im Hinblick auf die Integration verhaltensauffälliger Kinder wird vor allem kritisch zu überprüfen sein, inwieweit die offenere Unterrichtsform i.S. eines selbst verantworteten Lernens dieser Gruppe gerecht wird, da empirische Erkenntnisse darauf hindeuten, dass Wahloptionen im Lernstoff mit Strukturierung durch den Lehrer einhergehen sollten.

In den nun folgenden Punkten soll die Thematik der Verhaltensauffälligkeit innerhalb der Freinet-Pädagogik entfaltet werden, wobei zwei Akzente gesetzt werden: Den ersten bildet der gewissermaßen historische Zugang mit einer Darstellung, wie Freinet die Genese von Verhaltensauffälligkeiten erklärte. Der zweite stellt die Sichtweise von Verhaltensauffälligkeit der Freinet-Bewegung in den Mittelpunkt.

4.3.1 Verhaltensauffälligkeit aus der Sicht Freinets

Freinet selbst führte in zahlreichen Werken seine eigenen Erfahrungen mit Kindern m. Fb. in den Bereichen Verhalten und Lernen an, die kriegsbedingt oder aufgrund des „Scheiterns“ in der Regelschule die Freinet-Schule besuchten (Beattie 2002, S. 141; Freinet, E. 1997, S. 43; Hagstedt 1997, S. 244; Freinet, C. 1979b, S. 47, 57; Freinet, C. 1979a, S. 19f., 40). Im Zusammenhang mit der entwicklungspsychologischen Konzeption Freinets wurde bereits deutlich, dass eine primäre Ursache der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten in einer Hemmung des Lebenspotentials gesehen wird. Kann das Kind sich nicht voll entfalten, so sucht es Befriedigung in Ersatzhandlungen, z.B. im Spiel zur Zerstreung. Je mehr ein Kind von seinem eigentlichen Bedürfnis entfernt ist, desto stärker fallen die Ablenkungen aus. Die aufgestaute Energie entlädt sich somit irgendwann z.B. auch in Form von Streit oder Kämpfen (Freinet, C. 1998, S. 343 - 347). Die Zentralität von Arbeit bzw. vom „travail-jeu“ für die Sinnhaftigkeit menschlicher Existenz bedingt die Ablehnung von Zerstreungsformen, die durch den Vergleich mit Rauschmitteln stark emotional belegt werden: Lektüre, Kino oder das Radio werden auf eine Stufe mit Alkohol- oder Tabakkonsum gestellt (a.a.O., S. 365 - 374). Formen, wie das Daumenlutschen, werden als Lebensersatz begriffen oder Alkoholismus monokausal auf die einstige Ruhigstellung eines Kindes durch Ersatzbefriedigungen zurückgeführt (Freinet, C. 2000, S. 246 - 248), womit Freinet zwar der inneren Logik seiner Entwicklungspsychologie verhaftet bleibt, sie allerdings auch in den Dienst seiner Theorie stellt und andere Ätiologien zur Genese von Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Krankheiten ausblendet. Deshalb wird seine Entwicklungspsychologie, neben der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung, auch als „Alltags- oder Vulgärpsychologie“ (Riemer 2004, S. 38) kritisiert.

Die Regelschule stellt nach Freinet einen weiteren Bedingungsfaktor für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten dar. Komplexe, Neurosen oder Phobien werden auf den „Drill“, den Rhythmus der Schule, der für alle gilt, zurückgeführt und werden teilweise durch verschiedene Strafpraxen noch verschärft (Freinet, C. 1979a, S. 38, 45ff.). Fast jede Auffälligkeit, die heute als Teilleistungsstörung oder Form der Schulangst bezeichnet würde und von Freinet in Form einer Krankheit beschrieben wird („Les maladies scolaires“, a.a.O., S. 29 - 67), kann vor diesem Hintergrund von ihm erklärt werden. Negativ bemerkbar macht sich die Regelschule zum einen dadurch, dass sie zumeist einen Widerspruch zum häuslichen Milieu des Kindes darstellt, worauf das

Kind mit Lernproblemen reagiert (Freinet, C. 2000, S. 444). Zum anderen wirkt sie sich störend auf das Kind aus, da die Lerninhalte für es sinnlos sind. So erklärt Freinet z.B. die Entstehung von Lese-Rechtschreibschwäche damit, dass die Texte, die in der Schule gelesen und geschrieben werden müssen, für die Kinder bedeutungslos sind (a.a.O., S. 445). Auf den Bereich des Verhaltens schlägt sich die Schule vor allem, außer den bereits erwähnten psychischen Auffälligkeiten, durch punitiv-disziplinierende Maßnahmen nieder, die oppositionelles Verhalten provozieren (a.a.O., S. 495).

Obwohl der Unterricht nach der natürlichen Methode des „tâtonnement expérimental“ und der entsprechenden Haltung des Lehrers immer dominant bei der Erklärung für die Erfolge der Freinet-Pädagogik bleibt, ist in späteren Texten Freinets eine Verschiebung hin zu einer komplexeren Ätiologie von Verhaltensauffälligkeiten zu verzeichnen, die nun eine differenziertere Herangehensweise erfordert. So empfiehlt Freinet auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit „[...] des spécialistes de tous les niveaux qui, en liaison avec les parents, ont des responsabilités dans la vie quotidienne des enfants.“ (Freinet, C. 1979a, S. 26) Ungeachtet dieses stärker multikausalen Zuganges zu Verhaltensauffälligkeiten müssen entwicklungspsychologische Theorien von Reformpädagogen anhand der modernen Forschungslage überprüft und auch ihre Folgen für die pädagogische Arbeit abgeschätzt werden (Preuss-Lausitz 1993, S. 20). Die einseitige Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten mit einem gebremsten élan vital und die Rückführung von positiven Entwicklungen verhaltensauffälliger Kinder fast ausschließlich auf die Freinet-Pädagogik und ihren Unterricht greifen angesichts der (heutigen) Problemlagen auffälliger Kinder sicherlich zu kurz.

4.3.2 Verhaltensauffälligkeit in der Freinet-Bewegung

Obwohl in dieser Arbeit die deutsche Freinet-Bewegung im Mittelpunkt des Interesses steht, ist es in diesem Punkt unerlässlich, zuerst auf die französische einzugehen, da sich hier eine entscheidende Entwicklung im Hinblick auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern vollzogen hat.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die Freinet-Lehrer mit den urbanen Schulstrukturen und den ihr inhärenten Problemkonstellationen, z.B. der Kumulation von „schwierigen“ Schülern, machten, und als Synthese von psychologisch-therapeutischen und (Freinet-)pädagogischen Ansätzen bildete sich in den 1960er Jahren in Frankreich die sog. Institutionelle Pädagogik heraus, die von Jean und Fernand Oury mitinitiiert

wurde (Beattie 2002, S. 227 - 233; Hennig 1976, S. 37). In dem in der BRD bereits in den 1970er Jahren publizierten Werk „Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer“ entwickelten Vasquez und Oury die tragende Säule der Institutionellen Pädagogik: die Partizipation der Schüler mit ihrer politischen Organisation des Klassenrates, der auch für die „traditionelle“ Freinet-Pädagogik von großer Bedeutung ist (Vasquez/Oury 1976, S. 46 - 54). Wie bei letzterer auch nimmt der Lehrer in der Institutionellen Pädagogik eher die Rolle des Moderators und des Lernbegleiters ein. Allerdings zeigen Vasquez/Oury angesichts ihrer Erfahrungen mit „Klasse[n], in [denen] nichts mehr funktioniert“ (a.a.O., S. 103), in denen aufgrund von Aggressionen der Schüler untereinander oder Zerstörung von Material ungehindertes Arbeiten nicht mehr möglich ist, welche Überforderung dann parallel angelegte Lernvorhaben für einen Lehrer in sich bergen können (a.a.O., S. 108). Kritisch wird der freie Ausdruck bewertet, da Kinder nach Ansicht der Verfasser hierüber nicht verfügen. Sie sehen Sprache grundsätzlich als Spiegelbild herrschender politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse, so dass nicht die Ermöglichung des freien Ausdrucks durch entsprechende Techniken an erster Stelle stehen sollte, sondern die Suche nach dem persönlichen Ausdruck als solchem (a.a.O., S. 66).

In der Freinet-Bewegung der BRD besitzt der freie Ausdruck einen zentralen Stellenwert, ihm werden unterschiedliche positive Auswirkungen auf das Klassengeschehen, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und eine gleichsam kathartische Wirkung zugesprochen, die sich einstellen kann, wenn im Klassenzimmer eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens herrscht und der Lehrer nicht lenkend eingreift (z.B. Glänzel-Zlabinger 1999, S. 129f.; Froese 1980; Le Bohec/Guillou 1993, S. 9f.). Es wird betont, dass die kreativen Produkte der Kinder weder kommentiert noch interpretiert und auch nicht veröffentlicht werden sollen, so dass sie über einen geschützten Rahmen verfügen, innerhalb dessen sie ihre Expressivität ausleben können (a.a.O., S. 12; Flügge et al. 1993, S. 164f.).

Als weiteres Element der Freinet-Pädagogik für die Integration verhaltensauffälliger Schüler wird in der BRD die repressionsfrei erzielte Disziplin der Schülerschaft geschätzt, die durch ihre Mitverantwortung erzielt wird (Teigeler 1999b, S. 121). Zudem werden, auf der Basis einer „Pädagogik der Vielfalt“, die Unterstützung für den Umgang mit heterogenen Gruppen (Glänzel 2002, S. 23; Enders 2002) und die Haltung, die ein Freinet-Lehrer gegenüber seinen Schülern einnimmt (z.B. Glänzel 2002, S. 20;

Baillet 1999, S. 232), als besonders bedeutsam für die Integrationspädagogik angesehen.

4.4 Zusammenfassung

Die Freinet-Pädagogik stellt eine Bewegung dar, die, anders als etwa Waldorf- oder Montessori-Pädagogik, offen angelegt ist und keine verbindlichen Kriterien festlegt, die als konstitutiv (i.S. einer Pädagogik, die bestimmte Techniken und eine Anthropologie als verbindlich begreift) angesehen werden. Demnach kann bei der eigenen Erhebung nicht von einem grundlegenden Einverständnis über alle Elemente der Freinet-Pädagogik bei den beobachteten Schulen ausgegangen werden. Wie sich Freinet-Pädagogik jeweils schulspezifisch ausformt, welche Techniken eingesetzt werden, all dies wird Gegenstand der Analyse sein müssen, um dann deren Bedeutung für die Integration verhaltensauffälliger Schüler ermessen zu können.

Der Gewinn der Freinet-Pädagogik für die Integration verhaltensauffälliger Kinder leitet sich zunächst aus Erfahrungswissen ab. Vor allem der Technik des freien Ausdrucks, der Partizipation der Schüler am gesamten Klassengeschehen sowie der Akzeptanz einer prinzipiellen Verschiedenheit der Schüler wird große Bedeutung hierbei zugemessen. Freinet-Pädagogik fand bislang kaum Eingang in die erziehungswissenschaftliche, empirische Forschung, weshalb die vorliegende Arbeit von einem entsprechenden Forschungsbedarf ausgeht und so den Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Freinet-Pädagogik unterstützt. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welchen Beitrag die Freinet-Pädagogik zur Integration verhaltensauffälliger Kinder im Primarbereich leistet. Die besondere Relevanz der Freinet-Pädagogik besteht hierbei in der Tatsache, dass sie für die Regelschule konzipiert wurde und sie somit Techniken bereithält, die in die Regelschule implementiert werden können.

5 Methodische Konzeption der Studie

In diesem Kapitel werden zum einen die Grounded Theory⁴⁰ als die Methodologie des eigenen Forschungsvorhabens, zum anderen die verwendeten Verfahren zur Datengewinnung erläutert.

Die Grounded Theory ist ein Beispiel für eine der zahlreichen Methodologien des qualitativen Paradigmas⁴¹, das sich durch folgende Kriterien kennzeichnen lässt:

- **Offenheit**
Ein dem qualitativen Paradigma verhafteter Forscher nähert sich seinem Forschungsgebiet ohne abgeschlossene Hypothesenbildung. Nicht die Hypothesenprüfung, sondern ihre Generierung verfolgend, wird auf eine Standardisierung des Erhebungsinventars weitgehend verzichtet.
- **Kommunikation**
Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und den Akteuren des Forschungsfeldes werden als wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses angesehen. Die Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitskonstruktionen wird nicht als ein durch Standardisierung möglichst auszuschließender Störfaktor betrachtet, sondern zur Ergebnisbildung genutzt.
- **Prozessualität**
Sowohl der Forschungsgegenstand selbst als auch seine Erforschung zeichnen sich durch Prozesshaftigkeit aus.
- **Reflexivität von Gegenstand und Analyse**
Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand resultiert aus der Unterstellung von prinzipieller Reflexivität der Akteure, dass Verhalten und seine Bedeutungen kontextabhängig sind.
Für die Analyse stellt die Reflexivität ein grundlegendes Prinzip dar, das meines Erachtens sehr gut durch das unten dargestellte „theoretical sampling“ veranschaulicht wird.

⁴⁰ In dieser Arbeit wird „Grounded Theory“ als Originaltitel Übersetzungen wie „gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (z.B. Mayring 2002, S. 102) vorgezogen, da der Grundgedanke, die Entwicklung einer Theorie aus den erhobenen Daten, in der Formulierung Grounded Theory stärker enthalten ist.

⁴¹ Auf die häufig vorgenommene Abgrenzung zum quantitativen Paradigma, versehen mit einer detaillierten Darstellung der Vor- und Nachteile von qualitativer und quantitativer Forschung, sei hier verzichtet, da sie in verschiedenen Handbüchern bereits extensiv vorgenommen wurde (vgl. Lamnek 2005b, S. 3 - 20; von Kardorff 1995; Heinze 2003, S. 16 - 36).

- **Explikation**
Dieses Prinzip bezieht sich auf die Publikation der Forschungsergebnisse, deren Entwicklung nachvollzogen werden muss.
- **Flexibilität**
Einhergehend mit dem offen angelegten Forschungsprozess bedeutet das Kriterium der Flexibilität zum einen, dass die Wahrnehmung des Forschers zunächst nicht einer Restriktion durch wie immer geartete Vorannahmen unterworfen werden darf. Zum anderen resultiert aus diesem Prinzip für den Forschungsprozess, dass sich Methoden und Organisation der Datenerhebung an den Forschungsgegenstand anschmiegen müssen (Lamnek 2005b, S. 20 - 27).

Die Wahl des qualitativen Paradigmas bietet sich für die Erforschung der Integration verhaltensauffälliger Kinder an Freinet-Schulen insofern an, da es sich bei beiden Themenkomplexen (Integration verhaltensauffälliger Kinder sowie Freinet-Pädagogik) um noch relativ unerforschte Gebiete handelt, die eines explorativen Zuganges bedürfen, der auf dem o.a. Kriterium der Offenheit beruht (s. auch Punkt 3.4 der eigenen Arbeit). Das eigene Vorgehen stützt sich zudem auf die im dritten Kapitel enthaltenen Hinweise aus der Integrationsforschung, dass qualitative Methoden einen wesentlich differenzierteren Ertrag für die Frage nach der Integration verhaltensauffälliger Schüler leisten als quantitative. Die geforderte Berücksichtigung der Beziehungsebene, die sich zudem mit einer systemisch-konstruktivistischen Definition von Verhaltensauffälligkeiten deckt, ist lediglich durch eine offene Forschungshaltung zu garantieren (Eberwein 1988, S. 296). Die Komplexität des Bedingungsgefüges, die sich aus den Interdependenzen zwischen dem verhaltensauffälligen Schüler und den mit ihm interagierenden verschiedenen Systemen ergeben, erfordert eine flexible und die sozialen Prozesse mitverfolgende Forschungshaltung (s. z.B. das Projekt von Reiser et al. 2000, bes. S. 222f.; zur Komplexität s. auch Lüders 2005, S. 639). Die Erweiterung der Fragestellung auf den Aspekt der Schulkultur sowie auf die Erforschung der Lehrersichtweise, die ausführlicher im siebten Kapitel erklärt werden wird, resultierte ebenfalls aus dem Kriterium der Flexibilität. Die differenzierte Analyse „subjektiver Sinn- und Relevanzstrukturen“ (Eberwein 1988, S. 292) der Lehrer in Bezug auf das fokussierte Phänomen Verhaltensauffälligkeit resultierte aus dem Bemühen um Verständnis der Akteurperspektive. Diese Analyse basiert auf der oben explizierten

kommunikativen Haltung, nach der die Deutungen der Akteure als ausdrücklich erwünscht angesehen werden.

Diese verschiedenen, das Forschungsanliegen positiv unterstützenden Aspekte des qualitativen Paradigmas können mit einem der Hauptbegriffe qualitativen Forschens zusammengefasst werden, der Gegenstandsangemessenheit. Diese ist immer dann erfüllt, wenn Theorien und Methoden am Forschungsgegenstand orientiert werden und nicht umgekehrt dieser durch ex ante-Hypothesen festgelegt wird (Brüsemeister 2000, S. 33).

Wie im folgenden Punkt expliziert, erfüllt die Grounded Theory als ein Theorie generierendes Instrument, das soziale Phänomene prozessual und nach verschiedenen Bedingungsfaktoren differenziert zu analysieren vermag, wesentliche Charakteristika des qualitativen Paradigmas. Bei der Frage nach der Integration verhaltensauffälliger Kinder standen zunächst die verschiedenen interdependenten Faktoren rund um das Thema Verhaltensauffälligkeit im Mittelpunkt des Interesses. Diese Faktoren können vor allem mit Hilfe des Kodierparadigmas (s. Punkt 5.1.1) identifiziert werden. Während die objektive Hermeneutik, die ebenfalls dem qualitativen Paradigma zuzuordnen ist, davon ausgeht, dass Handeln durch grundlegende Fallstrukturen motiviert ist, richtet der nach der Grounded Theory Forschende seinen Blick verstärkt auf den Kontext sozialer Phänomene (Brüsemeister 2000, S. 274). Auch die objektive Hermeneutik bezieht den Kontext mit ein, ordnet dies jedoch dem ersten Schritt der Analyse, der kontextfreien Interpretation, nach (Wernet 2000, S. 21f.). Da der Kontext im Hinblick auf die eigene Fragestellung von besonderer Relevanz ist, was sich verstärkt auch mit dem Bezug zur Schulkultur ausdrückt, war der Einbezug der Kontextbedingungen von Anfang an ein Argument für die Wahl der Grounded Theory. Abgesehen von diesen methodologischen Gründen, sich für die Grounded Theory zu entscheiden, sprachen auch pragmatische Überlegungen hierfür, da die relativ große Menge an erhobenen Daten mit der Grounded Theory schneller ausgewertet werden konnte als z.B. mit der objektiven Hermeneutik.

5.1 Die Grounded Theory

Die Grounded Theory, eines der in Deutschland am häufigsten verwendeten Verfahren des qualitativen Forschungsparadigmas (Strübing 2002, S. 319; Hildenbrand 2005, S. 41), gründet ideengeschichtlich in zwei recht unterschiedlichen Orientierungen ihrer beiden Gründerväter A. L. Strauss und B. G. Glaser: Während Strauss sich auf den Pragmatismus Deweys und Peirces und den Interaktionismus in der Ausprägung Blumers beruft, weiß sich Glaser einer eher positivistisch-funktionalistischen Denkweise verpflichtet. In der Grounded Theory haben sich die Ideen des Pragmatismus und Interaktionismus insofern niedergeschlagen, als zum einen der Anspruch an Forschung erhoben wird, herauszuarbeiten, welche Auswirkungen bestimmte Phänomene auf Akteure haben, wobei deren Perspektive in den Forschungsprozess miteinbezogen wird. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass Realität durch Auseinandersetzung von Subjekten mit der materialen Welt und der Kommunikation hierüber hergestellt wird. Diese Erzeugung von Realität erfolgt prozessual (Strübing 2004, S. 37 - 48).

Trotz der angelegten wissenschaftstheoretischen Divergenzen ursprünglich gemeinsam entwickelt, wurde es nach dem Bruch von Strauss und Glaser 1990 notwendig, die Verwendung der Grounded Theory dahingehend zu explizieren, an welchem der beiden „Gründerväter“ sie sich eher orientiert (a.a.O., S. 64, 73).⁴² Aufgrund der theoretischen Basis des Pragmatismus (mit seinem Verständnis von Realität als von den Akteuren prozessual erzeugt) und Interaktionismus (mit dem Anliegen zu erklären, wie Akteure auf bestimmte Ereignisse reagieren) von Strauss wird in dieser Arbeit die Grounded Theory in der Ausprägung von Strauss bzw. Strauss/Corbin verwendet. Hinzu kommt, dass ihr differenzierter Umgang mit theoretischem Vorwissen, die sorgfältige Ausarbeitung der Verifikationsproblematik (a.a.O., S. 72) und dem von ihm bzw. ihnen eingeführten Kodierparadigma dem Forscher für die praktische Arbeit der Datenanalyse sehr geeignete Hilfsmittel bzw. theoretische Annahmen zur Verfügung gestellt werden.

5.1.1 Die Analyse

Die Methodologie der Grounded Theory stellt einen Analyseprozess dar, der insofern als „triadisch und zirkulär“ (Hildenbrand 2005, S. 33) bezeichnet werden kann, als sich die Datenerhebung, das Verfassen von theoretischen Memos und die Analyse (in Form

⁴² Zu den grundlegenden Unterschieden zwischen Glaser und Strauss vgl. Strübing 2004, S. 63 - 73.

der unterschiedlichen Kodierverfahren) gegenseitig bedingen und, nach einer ersten Datenerhebung, parallel verlaufen (z.B. Strauss 1994, S. 46; Corbin/Strauss 1990, S. 419). Dies heißt konkret, dass die Analyse mit dem „first bit of data“ (Corbin/Strauss 1990, S. 419) beim offenen Kodieren beginnt und begleitet wird vom „**theoretical sampling**“, also der Entscheidung über den nächsten Beobachtungsgegenstand oder die nächste Datenquelle. Ausgehend von den ersten Erkenntnissen während der offenen Kodierung wird all das weitererforscht, was sich für die Aufdeckung möglichst vieler *relevanter* Konzepte als hilfreich erweist, die Auswahl der Datenquellen erfolgt also noch recht breit. Dem Ziel des axialen Kodierens entsprechend, Beziehungen zwischen den Kategorien aufzeigen zu können, besteht das Sampling zu diesem Zeitpunkt darin, durch die entsprechenden Daten die Dimensionen und Verbindungen der einzelnen Kategorien identifizieren zu können. Außerdem kann es sich aufgrund des „theoretical sampling“ als wichtig herausstellen, mit weiteren, neuen Fragestellungen das Feld wieder aufzusuchen, um die sich ausbildenden Kategorien durch kontrastierende Fälle weiter entwickeln zu können. Die letzte Form des „theoretical sampling“ stellt das diskriminierende Sampling dar, bei dem solche Informationsträger fokussiert werden, mit denen sich die aufgestellte Theorie verifizieren lässt (Strauss/Corbin 1996, S. 148 - 159). Die durch das „theoretical sampling“ gesteuerte Datensammlung endet dann, wenn die Sättigung aller Kategorien erreicht ist. Hierfür geben Strauss und Corbin jedoch keine eindeutigen Kriterien an, so dass es im Ermessen des Forschenden bleibt, ob er weitere Erhebungen anschließt oder die Kategorien als gesättigt ansieht (Böhm, A. 2005, S. 484). Pragmatische Gründe, wie Zeitdruck, können so indirekt eine Annahme von Kategoriensättigung fördern, ohne dass diese bereits eingetreten wäre (Böhm, B. 2005, S. 104).

Als Methoden der Datenerhebung werden zwar von Corbin und Strauss selbst Beobachtungen und Interviews am häufigsten eingesetzt, aber verwendet werden kann letztlich „[...] anything that might shed light on the area of questions under study.“ (Corbin/Strauss 1990, S. 419) Dem „theoretical sampling“ gehen Überlegungen zum Forschungsvorhaben voraus, was zu diesem Zeitpunkt zu einer mehr oder weniger elaborierten **Fragestellung** führt (Strauss/Corbin 1996, S. 21 - 24). Angeregt wird sie in den meisten Fällen durch das Studium von Literatur, die mit der Fragestellung in Zusammenhang steht. Hierdurch kann sich ein Forscher u.a. die sog. „**theoretical sensitivity**“ aneignen, die Fähigkeit oder Bereitschaft, den Gehalt der Daten zu

erkennen und Bezüge zwischen unterschiedlichen Themen herzustellen (a.a.O., S. 25 - 38). (Fachwissenschaftliche) Literatur, persönliche oder berufliche Erfahrungen und Alltagswissen als Quellen für „theoretical sensitivity“ sollen bewusst und kreativ genutzt werden, was den Einwand hervorrufen könnte, dies geschehe willkürlich und durch nicht empirisch abgesicherte Größen, wenn z.B. auf Erfahrungen zurückgegriffen wird. Durch den Primat der Orientierung an den faktisch bestehenden Daten und durch das den Forschungsprozess kontrollierende „theoretical sampling“ wird dieser Gefahr Einhalt geboten und „Intuitionismus“ (Hildenbrand 2005, S. 37) verhindert. Gleichzeitig ermöglichen es der Einsatz von Kontext- oder theoretischem Wissen und ein offener Umgang mit Analysemethoden, einen flexiblen Zugang zur facettenreichen sozialen Welt zu erhalten. Strauss bezeichnet seine Methoden auch eher als „Leitlinien“ (Strauss 1994, S. 32), wobei trotz aller Offenheit und Flexibilität die unten näher ausgeführten Methoden (Verfassen von Memos und der Einsatz von Kodierverfahren) als konstitutiv für ein Projekt, das sich der Grounded Theory zuordnet, angesehen werden (z.B. a.a.O., S. 33; Strübing 2004, S. 17).

Die Parallelität von Erhebung, Kodierung und Hypothesenbildung voraussetzend (Glaser/Strauss 2005, S. 52), soll nun der Kodierprozess für sich genommen erklärt werden.

Strauss und Corbin benennen drei Kodierverfahren, die sich durch den Grad der Abstraktion voneinander unterscheiden. **Kodieren** wird als „basic analytic process“ (Corbin/Strauss 1990, S. 423) verstanden, der in den drei Schritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens abläuft und an dessen Ende die Theorie aus den Daten emergiert.

Offenes Kodieren

Einzelne Phänomene erhalten durch Wort-für-Wort oder sequentielle Analyse des Datenmaterials eine konzeptuelle Bezeichnung. Im Verlauf des fortschreitenden offenen Kodierens werden weitere **Konzepte** gebildet, indem Vergleiche der neuen mit den bereits bestehenden Konzepten angestellt werden. Nur wenn Phänomene genau das Gleiche beinhalten, werden sie mit dem gleichen „label“ (Corbin/Strauss 1990, S. 419) belegt. Zur Begriffsklärung ist festzuhalten, dass, entgegen der häufigen synonymen Verwendung der Begriffe Konzept und Kategorie, auch von den Autoren selbst

(Mey/Mruck 2007, S. 25), diese voneinander abgegrenzt definiert und in dieser Arbeit auch so eingesetzt werden: „Concepts that are found to pertain to the same phenomenon are grouped to form categories. Not all concepts become categories. The latter are higher level, more abstract concepts, than those they represent.” (Corbin/Strauss 1990, S. 420) Wie wichtig das Vergleichen für die Grounded Theory ist, wird dadurch veranschaulicht, dass es als die „basale Heuristik“ (Strübing 2002, S. 330) gesehen wird.

Der Forscher gewinnt so im Laufe des offenen Kodierens eine Reihe von Konzepten und erste Memos, in denen er z.B. Einfälle zu einzelnen Konzepten und hypothetischen Verbindungen zwischen ihnen sowie Planungsnotizen festhalten kann.⁴³

Konzepte können entweder durch sog. In-vivo-Kodes, direkt aus dem Datenmaterial entnommenen Begriffen oder durch soziologisch konstruierte Kodes bezeichnet werden. Während In-vivo-Kodes den Bezug zu den Daten herstellen und eindrückliche Vorstellungen vermitteln, erweitern soziologisch konstruierte Kodes das Spektrum einer Theorie, da durch die Abstraktion auf einen weiteren Theoried Hintergrund verwiesen wird (Strauss 1994, S.64f.; Brüsemeister 2000, S. 198 - 200, 226).

Gesteigert wird das Abstraktionsniveau durch die Gruppierung von Konzepten zu **Kategorien**, den „cornerstones“ (Corbin/Strauss 1990, S. 420) einer sich entwickelnden Theorie. Den Stellenwert von Eckpfeilern erhalten die Kategorien jedoch nicht nur aufgrund ihrer größeren Abstraktion als Konzepte: „To achieve that status [...] the more abstract concept must be developed in terms of its properties and dimensions, the conditions which give rise to it, the action/interaction by which it is expressed, and the consequences that result.” (Ebd.) Die verschiedenen Eigenschaften der Kategorien, ihre Bedingungen und Konsequenzen bilden Subkategorien, deren Beziehungsgefüge erst einer Kategorie zu konzeptioneller Dichte und Erklärungskraft verhelfen (ebd.).

Wie Eigenschaften ausgearbeitet werden, zeigt der nächste Schritt, das axiale Kodieren.

Axiales Kodieren

Wenn auch das Identifizieren von Eigenschaften einer Kategorie schon von Glaser und Strauss gemeinsam angelegt wurde (z.B. Glaser/Strauss 2005, S. 45), so verhilft vor allem das von Strauss erarbeitete Kodierparadigma (s.u.) zu einer systematischen und übersichtlichen Ausarbeitung von Kategorien und ihren Eigenschaften.

⁴³ Zu den verschiedenen Funktionen und Typen von Memos vgl. Strauss 1994, S. 151 - 199.

In dieser Arbeit wird mit dem von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Kodierparadigma gearbeitet:

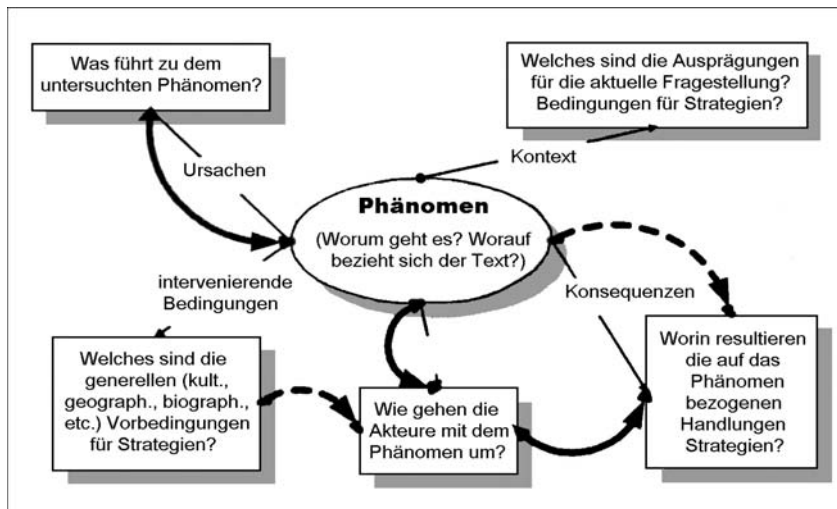


Abb. 4: Nach Strübing 2004, S. 27.

Ein **Phänomen**, ein zentrales Ereignis, auf das Handlungen oder Interaktionen bezogen sind, wird verursacht durch ein Ereignis oder mehrere (Strauss/Corbin 1996, S. 75). Das Phänomen lässt sich durch einen spezifischen **Kontext** charakterisieren, der die Dimensionalisierung der verschiedenen Eigenschaften des Phänomens beinhaltet, was bedeutet, dass jede spezifische Eigenschaft auf einem Kontinuum angeordnet wird. Die Bedeutung des Kontextes eines Phänomens liegt darin, herausarbeiten zu können, „[...] was sowohl das Spezifische des Vorkommens eines Phänomens in einem bestimmten Fall ausmacht, aber auch was die verbindende Gemeinsamkeit verschiedener Phänomene ist, die wir eventuell als in gewisser Weise gleichartig in einer Kategorie zusammenfassen wollen [...]“ (Strübing 2004, S. 25). **Intervenierende Bedingungen**, der allgemeine strukturelle Zusammenhang eines Phänomens (z.B. Zeit, Kultur, Biographie etc.), wirken auf **Handlungs- und Interaktionale Strategien**, „[...] die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 75) Strauss empfiehlt, Struktur und Interaktionen gleichberechtigt zu analysieren, da vor allem letzteres eine Analyse lebendig macht. Des Weiteren muss nach „relevanten strukturellen Bedingungen“ (Strauss 1994, S. 121) gesucht werden, damit ihre Verbindungen mit den entsprechenden Interaktionen deutlich werden.

Die Bedeutung von Handlung und Interaktion als „Herzstück der Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996, S. 133) führt zu ihrer Bestimmung als transaktionales System (ebd.). Um die Interaktionen/Handlungen und die hiermit verknüpften Bedingungen entwickeln zu können, schlagen Corbin und Strauss eine **Bedingungsmatrix** vor, die sich schematisch wie folgt darstellt:

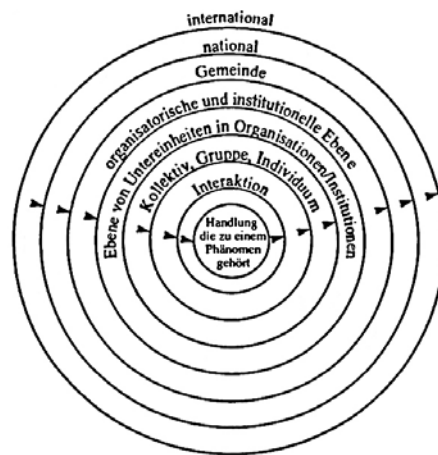


Abb. 5: Nach Strauss/Corbin 1996, S. 136.

Das Zentrum der Abbildung, die Handlung, die mit einem Phänomen in Verbindung steht, umgeben verschiedene konzentrische Kreise, die die unterschiedlichen Ebenen unserer Umgebung repräsentieren (a.a.O., S. 135). Auf Basis der Daten wird nachverfolgt, welche Bedingungen diese Handlung(en)/Interaktion(en) wie beeinflussen, d.h. ob die Bedingungen sich z.B. kausal oder intervenierend auswirken. Ausgehend von einem Phänomen arbeitet sich der Forscher durch die Daten hindurch und sucht nach allen Bedingungen, die mit diesem Phänomen zusammenhängen. Diese Spezifikation wird als eine Grundbedingung dafür angesehen, eine Theorie zu generieren (a.a.O., S. 136 - 145).

Mit dem Fokus auf Handlungen und/oder Interaktionen geht das Merkmal der **Prozessualität** einher, mit dem eine nach der Grounded Theory entwickelte Theorie Dynamik erhält. Miteinander verknüpfte Handlungs- und Interaktionssequenzen werden untersucht und gleichzeitig wird der Blick für die darauf einwirkenden Bedingungen offen gehalten. Das Augenmerk liegt auch auf sog. **Kontingenzen**, unvorhergesehenen Ereignissen, die Bedingungen verändern. Berücksichtigt man die Prozessualität der Realität, so wirkt sich das insofern auf die Gültigkeit einer Theorie aus, als dass sie

nicht universal, sondern gebunden an den Ausschnitt von Realität gilt, aus dem heraus sie entwickelt wurde (Strübing 2004, S. 39; Glaser/Strauss 2005, S. 120; Strauss/Corbin 1996, S. 118 - 131).

Konsequenzen - um auf den letzten Aspekt des Kodierparadigmas zu kommen und es damit abzurunden - werden durch Handlungen oder Interaktionen hervorgerufen, die auf die Bewältigung eines Phänomens zielen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist es, auch solche Konsequenzen in die Analyse miteinzubinden, die aus unterlassenen Handlungen resultieren bzw. festzuhalten, ob auf eine Handlung eine erwartete Konsequenz unterbleibt.

Konsequenzen aus einem Phänomen können ihrerseits wiederum zu Bedingungen einer späteren Handlungsfolge werden, entweder indem sie der aktuelle Auslöser hierfür sind oder Handlungen und Interaktionen beeinflussen (Strauss/Corbin 1996, S. 85).

Indem Bedingungen von Phänomenen identifiziert und sie durch Dimensionalisierung spezifiziert werden, lassen sich möglicherweise **Muster** erkennen oder zumindest Aussagen darüber treffen, wie Handeln erklärbar wird. Indem aber gleichzeitig auch nach Ausnahmen von diesen evtl. entdeckten Mustern gesucht wird, können Variationen in die Theorie eingebaut werden, wodurch sie eine höhere Reichweite erhält (a.a.O., S. 86).

Wie aus den spezifizierten Kategorien nun eine Theorie entsteht, wird im nächsten Schritt deutlich:

Selektives Kodieren

Dieser Schritt, der sich in der Praxis nicht wesentlich vom axialen Kodieren unterscheidet, dient vor allem der Benennung der **Schlüsselkategorie**, die dann mit allen Kategorien in Bezug gesetzt wird (a.a.O., S. 94 - 98). Die Schlüsselkategorie vermag weitgehend zu erklären, wie es zu einer Variation eines Musters kommt, das bedeutet, wie die verschiedenen Muster mit den jeweils verschiedenen Bedingungen zusammenhängen. Somit erscheint es auch als evident, dass nur diejenige Kategorie zur Schlüsselkategorie erhoben wird, die zu möglichst vielen Kategorien Bezug hat und sehr häufig in den Daten vorkommt. Zudem muss sie eine hohe Integrationskraft besitzen, die herbeigeführt wird, indem alle anderen Kategorien um sie herum gruppiert werden (Strauss 1994, S. 65 - 68).

Begleitet wird das selektive Kodieren, wie es auch beim axialen Kodieren geschieht, immer wieder von der Rückkehr zu den Daten, also zu der Frage, ob die aufgestellten Hypothesen sich an den Daten validieren lassen oder ob eine weitere Datenerhebung notwendig ist, um einzelne, noch unklare Elemente des Kodierparadigmas zu spezifizieren. Ist dieser Prozess abgeschlossen und in das Gefüge von Schlüsselkategorie und anderen Kategorien eingebaut, kann die **Theorie** formuliert werden. So schlicht die Definition von Theorie als etwas, „[...] was etwas erklärt oder vorhersagt“ (Glaser/Strauss 2005, S. 41), so hoch die Anforderung an das, was sie vorhersagen oder erklären soll: Sie soll eine große Reichweite haben, d.h. viele Muster und Variationen mit ihren Bedingungen erklären können (Strübing 2002, S. 338). Sie soll zu diesem Zweck abstrakt sein (Corbin/Strauss 1990; Strübing 2002, S. 338), aber auch die Akteure im Untersuchungsbereich befähigen, anders bzw. besser zu handeln (Strübing 2004, S. 81). Und eine Theorie soll möglichst als *formale* Theorie generiert werden. Während *bereichsbezogene* Theorien auf der Basis von Daten aus einem empirischen Forschungsfeld entwickelt werden (z.B. in Schulen), werden bei der Generierung von *formalen* Theorien Daten in unterschiedlichen Feldern erhoben, um das Abstraktionsniveau der Theorie anzuheben; dies ist u.a. auch möglich, indem eine bereichsbezogene Theorie erweitert wird, z.B. von der Integration verhaltensauffälliger Schüler hin zur Integration von Randgruppen allgemein (Strauss 1994, S. 303 - 312; Glaser/Strauss 2005, S. 85 - 105).

Im Gegensatz zu den vorangehenden Schritten halten Strauss und Corbin wenig konkrete Schritte bzw. Vorgehensweisen für diese Kodierphase bereit (Krieger 2003, S. 41 - 45). Die wenigen Hinweise für das Vorgehen sind zudem ungenügend vom axialen Kodieren abgegrenzt. Es bleibt beim Hinweis auf die abstrakte Vorgehensweise (Strauss/Corbin 1996, S. 95) und dem metaphorischen Vergleich der Schlüsselkategorie mit der „[...] Sonne [...], die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht.“ (A.a.O., S. 101)

5.1.2 Fallrekonstruktion

Fallrekonstruktionen in qualitativ-interpretativen Verfahren gehen von der Sinnhaftigkeit des von den beobachteten Akteuren gezeigten sozialen Handelns aus und versuchen auf dieser Grundlage, die dem Handeln eigenen Muster, seine Struktur zu identifizieren (Fabel-Lamla/Tiefel 2003, S. 190; Kraimer 2000, S. 24). Die Grounded Theory

unterstellt zum einen ebenfalls die Annahme eines generellen Sinns der Handlungen von Akteuren, zum anderen teilt sie die Suche nach Mustern mit anderen qualitativen Methodologien (Fabel-Lamla/Tiefel 2003, S. 195). Eigen ist auch ihr das grundsätzliche Anliegen, für den Akteur relevante Sinnzusammenhänge und Handlungsmuster zu *verstehen* (Strauss 1994, S. 280; Fabel-Lamla/Tiefel 2003, S. 191), sie unterscheidet sich jedoch von anderen qualitativen Verfahren durch das kontrastierende Moment verschiedener Fälle schon zu Beginn und dann andauernd während der gesamten Analyse. Das „theoretical sampling“ steuert eine Fallauswahl, die die Identifikation von Mustern *und* ihre Variation garantiert, weshalb Vergleiche innerhalb der Fälle von Anfang an konstitutiv für die Grounded Theory sind (Fabel-Lamla/Tiefel 2003, S. 191). Somit ist die Rekonstruktion mehrerer Fälle möglich, wenn nicht sogar unerlässlich.

Anders als die Fallbeschreibung ist die Fallrekonstruktion in den Dienst der Theoriegenerierung gestellt (Strauss 1994, S. 277f.; zur Unterscheidung Fallbeschreibung und -rekonstruktion vgl. auch Kraimer 2000, S. 24). Nur wenige, allgemeine Prinzipien werden zur Gestaltung der Fallrekonstruktionen aufgestellt. Sie unterliegen dem Primat der Abstraktion, so dass sie nicht in Form einer Geschichte, chronologisch geordnet, präsentiert werden sollen, sondern anhand der interessierenden Phänomene und der auf sie bezogenen Bedingungen (Strauss/Corbin 1996, S. 116). Nur das wird für die Analyse herangezogen, „[...] was Leute in Bezug auf Handlung/Interaktion tun oder nicht tun; über den Bereich von Bedingungen, die den Anlass für diese Handlung/Interaktion und ihre Variationen geben; darüber, wie und mit welcher Wirkung sich Bedingungen über die Zeit verändern oder gleich bleiben; auch über Konsequenzen tatsächlicher oder fehlender Handlung/Interaktion oder von Strategien, die niemals eine Wirkung zeigten“ (a.a.O., S. 149).

Der Aufbau einer Fallrekonstruktion ist grundsätzlich an dem Anspruch nach „*Verstehen*, Glaubwürdigkeit, Wirklichkeitsnähe und Leseverständnis“ (Strauss 1994, S. 277; Herv. i. Orig.) zu messen. Bezüglich ihrer Platzierung in der Analyse und ihrer Abfassung gibt es zwar Hinweise von Strauss, die jedoch sehr vage gehalten sind. Rekonstruktionen, erfüllen sie den o.a. Grad an Abstraktion, können sowohl kontrastiv angelegt werden als auch nur auf einem Fall basieren. Der länger angelegten Rekonstruktion in Form einer Monographie steht die kurze Kommentierung von Theoriesegmenten durch ausgewählte Daten aus einem oder mehreren Fällen gegenüber (a.a.O., S. 279f.). Um in der verschriftlichten Analyse der eigenen Arbeit die

Rekonstruktion eindeutig von einer Fallbeschreibung abzugrenzen, habe ich sie als eigenständiges Kapitel konzipiert und versucht, den Zusammenhang zur Theoriegenerierung, wie unter Punkt 6.2 beschrieben, transparent zu machen.

5.1.3 Gütekriterien in der Grounded Theory

Qualitative Forschung, prozessual und offen angelegt, erfordert andere Gütekriterien als Arbeiten, die dem quantitativen Paradigma entspringen. Ungeachtet der überwiegend anerkannten Relevanz von Gütekriterien herrscht innerhalb der qualitativen Methodologien keine Einigkeit über anzuwendende Kriterien; das Spektrum reicht von der Akzeptanz einiger Maßstäbe quantitativer Provenienz hin zu der völligen Ablehnung von Merkmalen der Güte an sich (Steinke 2000, S. 201 - 210). Aufgrund dieser Heterogenität ist es lediglich möglich, Basiskriterien für die Bestimmung der Güte qualitativer Arbeiten festzulegen. Nach Steinke können zu diesen folgende Punkte gerechnet werden:

- Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien: Die Angemessenheit von eingesetzten Methoden während des gesamten Forschungsprozesses muss belegt werden. Es ist zu überprüfen, ob die Methoden bzw. Methodologie auf den Forschungsgegenstand anzuwenden sind, wobei generell kritisch anzumerken bleibt, dass hierfür der Gegenstand bereits detailliert bekannt sein muss, was bei einer offen angelegten Forschung nicht immer der Fall ist. Das o.a. „theoretical sampling“ bietet den Vorteil, dass beide Aspekte - Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit bei gleichzeitig beizubehaltender offener Forschung - berücksichtigt werden können. Des Weiteren muss die Übereinstimmung der gewählten Methoden mit der Methodologie der Analyse kontrolliert werden. Hinsichtlich der Bewertungskriterien selbst ist überdies zu hinterfragen, ob sie dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind. So kann z.B. die kommunikative Validierung nicht in allen Untersuchungen indiziert sein.
- Empirische Verankerung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse: Dieses Merkmal bezeichnet den Bezug von generierten Hypothesen und Theorien zu den Daten. Eine Möglichkeit, diesen engen Zusammenhang herzustellen, besteht im Rekurs auf „kodifizierte“ (a.a.O., S. 219) Verfahren, wie der Grounded Theory, für die die Verankerung in den Daten ein konstitutives Element darstellt.

- Limitation: Dies betrifft die Reichweite einer Theorie, wobei nicht die größtmögliche Generalisierbarkeit, sondern vielmehr das Aufzeigen von Grenzen intendiert ist. Die detaillierte Beschreibung der Datenkontexte ermöglicht die Feststellung der Reichweite einer Theorie, aber auch die durch das „theoretical sampling“ gesteuerte Fallauswahl in der Grounded Theory trägt hierzu bei.
- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Sie kann zum einen wiederum durch den Einsatz kodifizierter Verfahren, aber vor allem durch die transparente Dokumentation des *gesamten* Forschungsprozesses hergestellt werden.
- Dichte und Tiefe der Theorie: In der Grounded Theory wird dies durch den Bezug zu den Daten, aber auch in der Wahl einer Schlüsselkategorie, die viele und enge Bezüge zu weiteren Kategorien aufweist, erreicht.

(A.a.O., S. 215 - 229.)

Zudem rückt die Person des Forschenden als Konstrukteur der Daten und ihrer Interpretation vermehrt in das Zentrum um die Diskussion der Gütekriterien qualitativer Forschung (z.B. Wilhelm 2002, S. 2f.). Mögliche Verzerrungen der Datengewinnung und -interpretation durch Perspektivgebundenheit oder statische Vorannahmen des Forschers sowie die Gefahr einer zu starken Identifikation mit dem Feld („going native“, s. Punkt 5.2.3) müssen bei der Frage nach der Güte einer qualitativen Forschungsarbeit kritisch hinterfragt werden, wenn der Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Forscher und Feld produktiv genutzt werden soll (a.a.O., bes. S. 17f.).

In der Grounded Theory werden Gütekriterien bewusst vor dem Hintergrund einer qualitativen Forschungspraxis gesehen, weshalb Corbin und Strauss die Notwendigkeit betonen, eine nach der Grounded Theory entwickelte Theorie auch analog der ihr eigenen Forschungslogik zu bewerten (Corbin/Strauss 1990, S. 419; s. auch Lüders 2005, S. 634 und Glaser/Strauss 2005, S. 232). In der Grounded Theory wird dem Forschenden ein Frageninventar an die Hand gegeben, mit dem zum einen der Forschungsprozess, zum anderen die empirische Verankerung der Studie in den Daten nachgeprüft werden kann, womit auch die Nachvollziehbarkeit der Analyse erreicht wird. Da mit Hilfe dieser Fragen auch die eigene Studie bewertet wird, sollen sie an dieser Stelle aufgeführt werden:

Kriterien für den Forschungsprozess:

- „Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?
- Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?
- Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verwiesen (als Indikatoren) - beispielsweise - auf diese Hauptkategorien?
- Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?
- Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?
- Gibt es Beispiele, daß Hypothesen gegenüber dem tatsächlich wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussen sie die Hypothesen?
- Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? [...]“

(Strauss/Corbin 1996, S. 217.)

Kriterien der empirischen Verankerung der Studie:

- „Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?
- Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?
- Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?
- Ist ausreichende Variation in die Theorie eingebaut?
- Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?“ (A.a.O., S. 218 - 222.)

Das bei Steinke und in dem Frageninventar für den Forschungsprozess schon angeklungene „theoretical sampling“ soll noch einmal explizit als Garant für das Gütekriterium Repräsentativität hervorgehoben werden. Durch das „theoretical sampling“ wird ständig die theoretische Sättigung von Kategorien und ihren Dimensionen überprüft und im Bedarfsfall weiter aufgefüllt. Außerdem wird mit seiner Hilfe kontrolliert, ob und wie viel Variation eine Theorie enthalten wird. „Theoretical

sampling“ gewährleistet Repräsentativität in der Grounded Theory, zeigt jedoch auch, dass es sich um ein anderes Verständnis von Repräsentativität handelt als in quantitativer Forschung mit der Auswahl von großen, vorher festgelegten Stichproben. Indem unter Repräsentativität die Auswahl von Fällen gemeint ist, die für die Entwicklung von Kategorien und ihren dimensionalisierten Eigenschaften relevant sind, kann hier von einer „*konzeptuellen Repräsentativität*“ (Strübing 2004, S. 31) gesprochen werden.⁴⁴

Eine letzte Möglichkeit, die Standards der Grounded Theory zu erfüllen, ist es, sowohl während des Forschungsprozesses als auch an seinem Ende die sich entwickelnde Theorie in Dialog zu bringen („kommunikative Validierung“), zum einen innerhalb der Forschungsgemeinschaft, zum anderen mit den Akteuren des Untersuchungsfeldes (Kiener/Schanne 2001; Corbin/Strauss 1990, S. 422).

5.2 Erhebung und Methoden

Offenheit und Flexibilität, Kommunikation zu ermöglichen und die Prozessualität des Forschungsfeldes (der beiden Schulen mit dem Hauptfokus, der Integration verhaltensauffälliger Schüler) mitzudenken, dies waren die Hauptanforderungen an die Methodenwahl zur Datenerhebung. Wie unten noch zu sehen sein wird, erfüllen die drei gewählten Methoden - offenes Leitfadenterview, teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion - diese Kriterien. Doch warum wurden drei verschiedene Erhebungsmethoden gewählt? Führt dies nicht nur zu einer großen, vielleicht sogar auch überflüssigen Produktion von Daten und einer Erschwerung der Analyse? Wird so nicht auch eine mögliche Kontradiktion von inhaltlichen Aussagen provoziert? Wie soll damit umgegangen werden, wenn sich die inhaltlichen Ausführungen eines Interviewpartners von denen, die er z.B. in der Gruppendiskussion äußerte, unterscheiden?

So berechtigt diese Anfragen an die **Methodentriangulation**, die Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden, auch sein mögen, so bietet sie doch erhebliche Vorteile gegenüber einer singulären Verwendung von Erhebungsverfahren. Mit Hilfe der verschiedenen Methoden, konkret für diese Studie Interviews, Beobachtungen und Gruppendiskussionen, werden jeweils sehr spezifische Ausschnitte von Realität mit entsprechendem Reflexivitätsgrad abgebildet. Auf eine Methode beschränkt, kann nur ein sehr kleiner Zugang zur Realität für die Analyse verwendet werden (vgl. Lamnek

⁴⁴ Zur Bedeutung des „theoretical samplings“ für die Güte einer Theoriegenerierung vgl. auch Reichertz 2000, S. 16; Strübing 2002, S. 333.

2005a, S. 75f.; Loos/Schäffer 2001, S. 72f.). Die Kombination der drei Erhebungsverfahren machte es in dieser Studie möglich, einen sehr breiten Zugang zum Themenkomplex Verhaltensauffälligkeit, aber auch zum System der Einzelschulen zu erhalten. Die konkreten Beobachtungen unterrichtlicher Praxis und Interaktion mit (verhaltensauffälligen) Schülern wurden durch ihre Reflexion in Interviews und Gruppendiskussionen erweitert. Die Einzel- und Gesamtperspektive konnten mit Interview und Gruppendiskussion eingefangen werden. Während in den Interviews die individuelle Sichtweise des einzelnen Lehrers von Bedeutung war, konnten mit den Gruppendiskussionen durch den hier stattfindenden Diskurs Aussagen gewonnen werden, die vom gesamten Kollegium getragen (oder durch Kritik modifiziert) wurden.

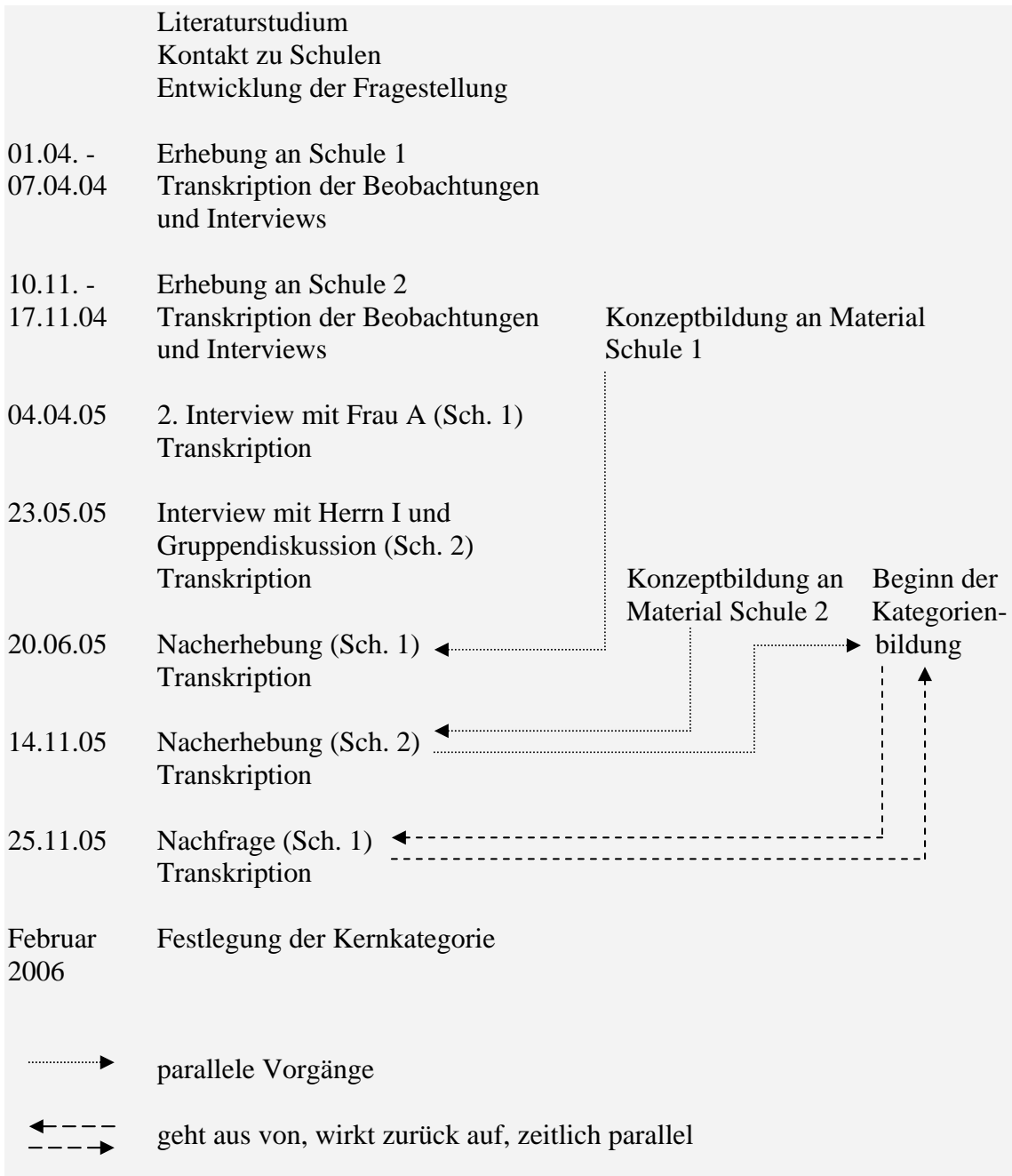
Da das Problem der Datenfülle und die Frage nach der Relevanz der Daten in dieser Studie durch die Analyse mit der Grounded Theory und ihrem „theoretical sampling“ kontrolliert werden, und insofern der Vorteil eines breiteren Realitätszuganges gegenüber den o.a. Nachteilen überwiegt, soll an dieser Stelle lediglich auf eine mögliche Diskrepanz zwischen Befunden der unterschiedlichen Erhebungsmethoden eingegangen werden.

Dieses Problem wird in der Literatur konstatiert, allerdings scheint es wenige Vorschläge zu geben, wie es gehandhabt werden kann. Eine Möglichkeit wird darin gesehen, vor der Erhebung festzulegen, welcher Methode eine größere Reliabilität und Validität zugesprochen werden kann. Ein weiterer Verfahrensvorschlag besteht darin, Erklärungen für die Divergenzen in der Komplexität der sozialen Welt zu suchen; auch die Prozessualität sozialen Handelns könnte mit Sicherheit als Erklärung hinzugezogen werden (Lamnek 2005a, S. 75; Lamnek 2005b, S. 287). Vor dem Hintergrund der Grounded Theory wären divergierende Aussagen als Ausdruck der Prozessualität sozialer Phänomene zu betrachten, die zum Anlass genommen werden könnten, im Forschungsfeld nochmals Erhebungen durchzuführen (Lamnek 2005b, S. 287).

5.2.1 Ablauf der Datenerhebung und der Analyse

Der Datenerhebung voraus ging das Sichten und Exzerpieren von Literatur zum theoretischen Hintergrund der interessierenden Themengebiete Integration, Verhaltensauffälligkeit und Freinet-Pädagogik. Davon ausgehend konnte die Fragestellung formuliert und im weiteren Verlauf ausdifferenziert werden. Parallel hierzu wurde Kontakt mit den interessierten Schulen aufgenommen, wurden Gespräche über die

geplante Erhebung und ihre Realisierung an den betreffenden Schulen geführt und Termine vereinbart. Da der Rücklauf der angefragten Freinet-Schulen gering war, wurden nur die beiden darzustellenden Schulen in das Sample aufgenommen.



Während die Erhebung an Schule 1 von vorneherein Unterrichtsbeobachtungen, Interviews mit der Klassenlehrerin sowie der Schulleiterin und die Gruppendiskussion umfasste, fanden im Erhebungszeitraum an Schule 2 nur das Interview mit der Klassenlehrerin und die Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens statt.

Um die erhobenen Daten in ihren Kontext einbetten zu können, werden die beiden Schulen im Hinblick auf sozialräumliche und strukturelle Eckdaten gegenübergestellt:

Schule 1	Schule 2
staatlich anerkannte Ersatzschule in freier Trägerschaft	staatliche Regelgrundschule
verpflichtende Ganztagschule	fakultatives Angebot der Betreuung über die Mittagszeit; Angebot von AG`s
einzigig	mehrzügig
jahrgangshomogene Klassen	Jahrgangsmischung
„neues“ Bundesland	„altes“ Bundesland
ländliches Milieu	ländliches Milieu
Einzugsgebiet der Schüler reicht bis zur nächsten Großstadt	Einzugsgebiet umfasst nur die umliegenden Ortschaften
Kollegium: Lehrerinnen und Erzieherinnen	Kollegium: Lehrer und Lehrerinnen, Lehramtsanwärter und -anwärterinnen

Für die Analyse gewonnenes Datenmaterial:

- Unterrichtsaufnahmen
- Feldnotizen
- Interview mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter
- Interview mit den Klassenlehrern
- Gruppendiskussion der Kollegien
- Konzeption der Schule bzw. Texte mit konzeptionellem Charakter
- Zeugnis
- Nacherhebungen

In den Nacherhebungen wurden die wichtigsten Beobachtungen zu den fokussierten Schülern zusammengefasst. Diese beruhten auf ersten, noch hypothetischen Konzepten und ihren Verbindungen zu anderen Konzepten. Es bestand die Möglichkeit, weitere Informationen hierzu zu erhalten und so Verbindungen der Konzepte zu modifizieren bzw. aufzubauen. Da diese ersten Konzepte entweder, wenn relevant, in die späteren Kategorien einfließen oder fallen gelassen wurden, wurde dieser Teil der Analyse nicht dokumentiert. Die Nacherhebung machte es auch möglich, die Prozessualität integrativen Handelns zu erfassen, da

die Beobachtung lediglich fünf Tage umfasste, sich Entwicklung von Verhalten jedoch über einen längeren Zeitraum erstreckt.

Nicht verwendet wurde ein Interview mit einer Schülerin (Schule 1). Da in diesem Interview zu erkennen war, dass die Schülerin noch nicht über den Reflexionsgrad verfügte, der für ein Interview zur sozialen Integration notwendig erachtet wird, wurde in Schule 2 von vorneherein auf Interviews mit Kindern verzichtet.

Vor den Aufnahmen wurde jeweils ein Gespräch mit den Klassenlehrern geführt, in dem sie die verhaltensauffälligen Kinder ihrer Klasse nennen sollten. Es wurde daraufhin versucht, bei den videographischen Aufnahmen ein Kind zu fokussieren – wobei der Anteil zwischen den beiden Schulen variierte (in Schule 2 war es aufgrund der offenen Lernorganisation nur schwer möglich, ein Kind zu fokussieren, ohne erhebliche Aufmerksamkeit und eine evtl. daraus resultierende Verhaltensbeeinflussung zu erreichen).

5.2.2 Interviews

Es wurde ein offener Leitfaden verwendet, dessen breit angelegte Fragen, im Sinne von Erzählimpuls, angeregt wurden durch das Literaturstudium (zu offenen qualitativen Interviews vgl. z.B. Hopf 2005; Lamnek 1995, S. 54 - 59). Offene Interviews ermöglichen einen erheblichen Anteil an Variation, entsprechend den Akzentuierungen des Interviewten. So war es auch möglich, einhergehend mit den unterschiedlichen Funktionen von Schulleitern und Lehrern, innerhalb der Interviews unterschiedlich zu gewichten: Während die Eingangsfrage bei Klassenlehrern und Schulleitern gleich sind, unterscheiden sich die Leitfäden im weiteren Verlauf maßgeblich voneinander, um bei den Interviews mit den Schulleitern auch vermehrt die Außenkontakte berücksichtigen zu können.

In der ersten Erhebungsphase wurde noch relativ „breit“ erhoben, um ein allgemeineres Bild der Schule („Schulkultur“) entwerfen und auch biographische Aspekte einfangen zu können. Die Spezialisierung im Hinblick auf die Fragestellung konnte in den anschließenden Nacherhebungen erfolgen und wurde durch die verschiedenen Kodierungsprozesse der Grounded Theory und das „theoretical sampling“ strukturiert.

In offenen Interviews besteht die Rolle des Interviewers in einer zurückhaltenden, neutralen Haltung zum Gesprächspartner. Die Aufgabe des Interviewers ist es, den

Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, ohne jedoch die Beiträge zu werten (Lamnek 1995, S. 67). Dies wurde bei den durchgeführten Interviews durch die zahlreich auftretende Partikel „hm“ zu erreichen versucht, die nicht Zustimmung, sondern Aufmerksamkeit signalisieren soll.

Der Leitfaden für die ersten Interviews an Schule 1 und 2 stellt sich wie folgt dar:

Interview Klassenlehrerin	Interview Schulleitung
Wie ist es dazu gekommen, dass sie Lehrerin wurden?	Wie ist es dazu gekommen, dass sie Lehrer/Lehrerin wurden?
Wie sind sie zur Freinet-Pädagogik gekommen?	Wie sind sie zur Freinet-Pädagogik gekommen? ⁴⁵
Wie sehen sie die Rolle des Lehrers in der Freinet-Pädagogik?	Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?
Wie gehen sie mit verhaltensauffälligen Kindern um?	Wie ist die Außenwirkung der Schule? Welche Kontakte nach außen bestehen?
Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?	

5.2.3 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende, als bewusste Entscheidung gegen die nicht-teilnehmende Beobachtung, bietet den Vorteil, rasch Zugang zum Feld, hier einer reformpädagogischen Schule bzw. einer ihrer Klassen, zu erhalten. Die spezielle Dynamik des reformpädagogischen Unterrichts, die eigene Beziehungs- und Kommunikationskultur von Schülern und Kollegium sowie die Fremdheit didaktischen Materials und organisatorischer Abläufe erfordern eine nicht-distanzierte Haltung zum Beobachteten, da sich wesentliche Merkmale reformpädagogischen Unterrichts und seiner Kultur nur über Diskurs und Teilhabe an der Praxis erschließen lassen. Gerade der Dynamik dieses Unterrichts (vielfach ein Nebeneinander der unterschiedlichsten Tätigkeiten, häufiger Raumwechsel) ist eine offene, nicht einem systematisierten Schema verhaftete Beobachtung verpflichtet, die flexibel auf die Prozesse des Lernens und der Interaktion reagieren kann. Dabei stellt die reflexiv genutzte Haltung des Nicht-Wissens (Amann/Hirschauer 1997, S. 11) bzw. der artifiziell eingenommene fremde Blick auf bisher Vertrautes (Honer 2005, S. 196) eine zentrale Technik der Erforschung der schulischen Realität dar. Der Nachteil einer teilnehmenden Beobachtung besteht in der potentiellen Störung

⁴⁵ Diese Frage wurde im Interview von Frau E (Schule 1) nicht gestellt, da sie diesen Aspekt selbst ansprach.

des Feldes durch die Beobachtung selbst, durch die sich die Beobachteten evtl. anders verhalten als gewöhnlich.⁴⁶ Ein weiteres Problem liegt in der Tatsache, dass der Forscher selbst die Neutralität gegenüber dem Forschungsobjekt („going native“) verlieren kann und so zum Teil des Systems und seiner Deutungsmuster wird. Eine Möglichkeit, die Teilhabe als Chance für den eigenen Forschungsprozess zu nutzen, besteht in der bewussten Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsfeld und eine kritische Überprüfung der eigenen Wahrnehmung und ihrer Interpretation (z.B. Flick 2000, S. 152 - 166; die besonderen Herausforderungen in einer Schulklasse spiegelt der Aufsatz von Krappmann/Oswald 1995 wider). Die in der Analyse verwendeten Fachtermini bewirken eine weitere Distanzierung vom Feld, so dass die Risiken eines „going native“ minimiert werden können. Vor dem Hintergrund einer „methodisch und theoretisch reflektierte[n] Distanznahme“ (Idel/Ullrich 2004, S. 383) zum Feld überwiegen die positiven Aspekte einer ethnographischen Erforschung gegenüber ihren potentiellen Gefahren (Amann/Hirschauer 1997, S. 17, 27).

Die Beobachtung des Unterrichtes an den beiden Freinet-Schulen erfolgte z.T. videogestützt, wobei versucht wurde, einen relativ großen Ausschnitt der Unterrichtspraxis zu transkribieren. Der videographischen Dokumentation gingen an Schule 1 zwei Tage ohne Einsatz der Kamera, an Schule 2 ein Tag voraus. Diese Tage dienten dem gegenseitigen Kennenlernen. Die hierbei gewonnenen Beobachtungen wurden in Form von Feldnotizen festgehalten.

Bei den Beobachtungen und der Beschreibung des non-verbalen Verhaltens in den Transkripten wurde ein Kind fokussiert, wobei die Auswahl aufgrund der Informationen durch die Klassenlehrer erfolgte. Diese Tatsache ist der Grenze der Beobachtungsfähigkeit eines einzelnen Beobachters - vor allem, da sich die Kinder z.T. in unterschiedlichen Räumen aufhielten - sowie der Pragmatik einer besseren Lesbarkeit der Transkriptionen geschuldet - eine Darstellung non-verbaler Verhaltensweisen mehrerer Kinder würde die Überschaubarkeit erheblich einschränken (Dittmar 2002, S. 183f.). In Schule 2 war eine durchgängige Beobachtung eines Kindes aufgrund der häufigen Freiarbeit in Kleingruppen bzw. mit häufigem Raumwechsel kaum zu realisieren, da die

⁴⁶ Dieses Phänomen wird noch einmal durch die Beobachtung verhaltensauffälliger Kinder gesteigert, wenn diese noch keine Sensibilität für Nähe und Distanz aufgebaut haben.

Kinder nicht zu sehr auf ihren Status als „beobachtungswürdig“ aufmerksam gemacht werden sollten.

Da in dem Vorgespräch zwischen der Klassenlehrerin und mir nicht darüber gesprochen wurde, durch welche Verhaltensweisen genau der Eindruck einer Verhaltensauffälligkeit evoziert wurde, dienten bei den Unterrichtsbeobachtungen als Anhaltspunkte zunächst alle Handlungen und Äußerungen der vorab erwähnten verhaltensauffälligen Kinder. Legitimiert wird die Berücksichtigung des gesamten Verhaltensspektrums der auffälligen Schüler *und* die gleichzeitige Beobachtung dieser kleinen Personengruppe (und nicht aller Schüler) durch zwei Tatsachen:

- „Auffällig“ können sich auch Kinder verhalten, die nicht offiziell als verhaltensauffällig klassifiziert werden. Die Analyse dieser ebenfalls gezeigten „Auffälligkeiten“ würde jedoch am Thema dieser Arbeit vorbeigehen, denn m.E. macht es einen Unterschied, ob ein Kind temporär, etwa reaktiv, sich „auffällig“ zeigt oder ob eine Verhaltensauffälligkeit im Sinne eines Zuschreibungsprozesses vorliegt, die ein Muster an Verhaltensweisen und institutioneller Reaktionen impliziert.
- Zum Integrationsprozess gehören wesentlich sämtliche Facetten der beteiligten Personen hinzu, Ressourcen genauso wie auffällige Verhaltensweisen. Durch eine Verengung der Perspektive der Analyse ausschließlich auf „auffälliges“ Verhalten würden die unterschiedlichen Anteile der Kinderpersönlichkeiten nicht mehr abgebildet. Damit würde ein Bild der Lehrer-Schüler-Interaktion gezeichnet werden, die nur auf problematisches Verhalten fokussiert ist.

5.2.4 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, ein in Deutschland seit Mitte der 1950er Jahre verwendetes Verfahren, bietet ebenfalls die Möglichkeit, die o.a. Prinzipien qualitativer Forschung praktisch umzusetzen (Lamnek 2005a, S. 40 - 53; zur historischen Entwicklung der Gruppendiskussion vgl. a.a.O., S. 18 - 22 und Loos/Schäffer 2001, S. 15 - 28).

Aufgrund des Anliegens dieser Studie, die jeweiligen Vorstellungen von, Strategien für und Probleme mit der Integration verhaltensauffälliger Schüler der konkreten Schulen zu erheben, ist es nur selbstevident, auf die Realgruppen der bestehenden Kollegien zurückzugreifen. Aufgrund der dort herrschenden offenen und reflektierten Atmosphäre war es möglich, eventuelle Nachteile, z.B. die Angst vor möglicher Repression für

Gesagtes im Anschluss an die Diskussion, von vorneherein auszuschließen.⁴⁷ Die Diskussionen fanden beide in einem vertrauten Milieu statt: im Lehrerzimmer der jeweiligen Schule. Obwohl somit auch räumlich eine alltagsnahe Kommunikationssituation geschaffen wurde (Lamnek 2005a, S. 51), resultierte hieraus auch eine potentielle Quelle von Störungen, die während der Diskussionen auch auftraten. Läutende Telephone, eintretende Kinder und die Hintergrundgeräusche technischer Apparate stellten zum einen Störfaktoren während des Gespräches, zum anderen auch bei den Transkriptionen dar. Da jedoch der Anspruch verfolgt wurde, möglichst viele Mitglieder der Kollegien zur Gruppendiskussion versammeln zu können, boten die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten einen guten Kompromiss zwischen positiven und negativen Konsequenzen des gewählten Raumes. Während in Schule 1 das komplette, damals angestellte Kollegium an der Diskussion teilnahm, war das Kollegium der Schule 2 nicht vollständig, da sich einige wenige Lehrer entschuldigt hatten. Mit beiden Schulen war vor dem Gespräch ein Zeitrahmen vereinbart worden, da mir beide Kollegien offizielle Teambesprechungszeiten zur Verfügung gestellt hatten. Die evtl. abrupt wirkende Beendigung der Diskussionen erklärt sich hieraus.

Beiden Kollegien wurde jeweils der gleiche „Grundreiz“ (a.a.O., S. 149) als Erzählstimulus präsentiert, um eine offene Gesprächsgrundlage herzustellen.

Bei der ersten Gruppendiskussion (in Schule 1) bestand meine Aufgabe, neben der gleichzeitigen Rolle der Gesprächsleitung, hauptsächlich darin, eine gewisse Selbstläufigkeit im Gespräch herzustellen (Loos/Schäffer 2001, S. 51), was nach einer anfänglichen Intervention auch gut umgesetzt werden konnte. Aufgrund des „theoretical sampling“ und der spezifischen Definition von Verhaltensauffälligkeit der Schule 2 veränderte sich die Rolle der Gesprächsleitung bei der Diskussion hier dahingehend, dass speziellere Fragen zum Thema, aber auch mehr Nachfragen gestellt werden mussten. Da es sich sowohl beim Interview- als auch beim Gruppendiskussions-Leitfaden um ein offenes, flexibles Element handelte, konnten sowohl dem „theoretical sampling“ als auch den spezifischen Themen von Schule 2 Rechnung getragen werden.

Der offene, lediglich grob strukturierte Leitfaden in Schule 1 bestand aus folgenden Fragen:

⁴⁷ Zum Begriff der Realgruppe (im Unterschied zu artifiziell gebildeten Gruppen) sowie zu ihren Vor- und Nachteilen vgl. Lamnek 2005a, S. 107 - 109; Loos/Schäffer 2001, S. 43 - 45.

- Grundreiz: Hensel 1995, S. 15ff.
- Wie sehen ihre Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern vor dem Hintergrund der Freinet-Pädagogik aus?
- Woher nehmen sie ihre Ressourcen?
- Wie stellt sich ihrer Meinung nach die Rolle des Lehrers an einer Freinet-Schule dar?

Die Fragen für die Diskussion an Schule 2 wurden durch das „theoretical sampling“ dahingehend modifiziert, dass sie stärker auf die Charakteristika dieser Schule und das Thema Verhaltensauffälligkeit fokussiert werden konnten.

6 Analyse

Wie stellt man eine Analyse dar, die zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen hin- und herpendelt? Wie gewährleistet man, dem methodologischen Desiderat der Nachvollziehbarkeit, das zwangsläufig eine extensivere Darstellung der Analyse mit sich bringt, Folge zu leisten, ohne redundant zu werden? Wie stellt man sicher, dass sich der Leser (aber auch man selbst) nicht in der Fülle der Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien, die es im Laufe der Analyse zu entfalten gilt, um eine Theorie im Sinne der Grounded Theory zu generieren, verliert?

Angeregt durch das Beispiel der Dissertation von Krieger, der ebenfalls mit der Grounded Theory arbeitet, habe ich mich dazu entschlossen, der sich in diesem Kapitel entwickelnden Analyse zur besseren Lesbarkeit Linearität ihres Vollzuges zu unterstellen. Die eigentliche Zirkularität des Analyseprozesses wurde in der Tabelle zum Ablauf der Datenerhebung und der Analyse veranschaulicht. Dabei lässt es sich nicht vermeiden, da die Analyse selbst zirkulär verlaufen ist, immer wieder vorausschauend auf nachfolgende Kodierschritte zu verweisen, in denen das, was sich vor allem beim offenen Kodieren notgedrungen nur andeuten kann, zunehmend klärt.

Die zahlreichen Belegstellen aus den Transkriptionen, vor allem beim ersten Kodierschritt, erschienen notwendig, um zum einen den Bezug zu den Daten herzustellen („grounded“!), zum anderen aber dem Leser auch einen *lebendigen* Eindruck des Datengehaltes vermitteln zu können und so einer möglichen Redundanz in der Darstellung etwas Abhilfe zu schaffen. Dennoch wird der Annahme, die Daten könnten für sich selbst sprechen, dezidiert widersprochen. Eine rein deskriptiv angelegte Analyse läuft der Entwicklung einer Theorie im Sinne der Grounded Theory zuwider. Erste theoretische Verbindungen zu den nachfolgenden Kodierschritten und zur Hypothesenbildung spannen so einen größeren Bogen von den Daten selbst hin zur Theoriegenerierung. Die abstraktere Aufbereitung durch (Mini-)Schemata und Tabellen, die ebenfalls zu einer Verringerung von Redundanz und Förderung der Orientierung des Lesers beitragen sollen, veranschaulichen abstrakte Inhalte visuell und/oder fassen sie platzökonomisch zusammen.

Die Darstellung der Analyseergebnisse orientiert sich an den Kodierschritten des offenen (Punkte 6.1 - 6.3), axialen und selektiven Kodierens, die zusammen mit den Fallrekonstruktionen jeweils als Unterkapitel gestaltet werden.

Nicht immer wurden alle Konzepte einer Kategorie beim offenen Kodieren schon dargestellt, da es bei einigen Konzepten sinnvoller erschien, sie im Zusammenhang mit den je spezifischen Einzelfällen, mit denen sie in Beziehung stehen, vorzustellen.

6.1 Kategorienbildung 1

Die offene Kodierung der Datenquellen begann mit den Unterrichtsbeobachtungen von Schule 1, um eine möglichst baldige Basis für eine Nacherhebung zu erhalten, die noch bis zum Sommer 2005 erfolgen musste, da die beobachtete Klasse dann die Schule verließ. Alle Phänomene, die sich auf die Fragestellung bezogen, wurden konzeptualisiert und anschließend auf Karteikarten, mit Verweisen auf die dazugehörigen Textstellen versehen, vermerkt. Anschließend wurden die Konzepte mit Hilfe der entsprechenden Verfahren (s. Kapitel 5.1.1) zu Kategorien gruppiert. Dabei fiel hinsichtlich der aus den Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Konzepte auf, dass bei dem noch frühen Beginn der Analyse wenig über die Verbindung zu anderen Konzepten (d.h. ihren Kontextbedingungen) ausgesagt werden konnte. Daher wurden erste, vorsichtige Hypothesen gebildet bzw. Fragen formuliert, die in der Nacherhebung am 20.06.05 überprüft bzw. gestellt wurden. Ein Beispiel hierfür stellt das Konzept „Provokation“ dar. Da es nur einmal aus einer Unterrichtssequenz extrahiert werden konnte, und es einen Kontrast zum ansonsten beobachteten Verhalten des fokussierten Mädchens darstellte, wurde die Nachfrage erforderlich, wie diese gezeigte Provokation von der Klassenlehrerin eingeschätzt wurde. Durch ihre Erklärung, dieses Verhalten sei häufiger zu beobachten und durch die erhaltenen Zusatzinformationen zu den Kontextbedingungen der Provokationen, konnte das Konzept der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen zugeordnet werden. Da die Konzepte, die aus den Unterrichtsbeobachtungen gewonnen wurden, in die unten näher erklärten Kategorien mit einfließen, wird dieser Prozess nicht weiter erläutert.

Die Möglichkeit, Nacherhebungen durchzuführen, erweist sich demnach aus verschiedenen Gründen von Vorteil: Neben der Erfassung der Lehrersichtweise von beobachtetem Schülerverhalten und der Korrektur von Eindrücken, die aus einer verkürzten Beobachtungsdauer resultieren, kann so sowohl der integrativen Entwicklung als auch der grundlegenden Dynamik von Reformschulen besser Rechnung getragen werden (vgl. Wiesemann 2004, S. 147).

An die Kodierung der Unterrichtsbeobachtungen schloss sich die der Interviews und Gruppendiskussion an, die insofern als dichteste Informationsquellen zur Integrationspraxis verhaltensauffälliger Kinder der Freinet-Schulen anzusehen sind, als dass sie die Reflexion der Lehrer hierüber konzentriert enthalten.

Mit dem an Schule 2 gewonnenen Datenmaterial wurde bei der Kodierung gleich verfahren. Auch hier wurden in einer Nacherhebung Beobachtungen aus dem direkten Unterricht relativiert, indem nach den Beurteilungen des Klassenlehrers gefragt wurde. Relativ schnell fiel auf, dass zwar bei beiden die gleichen Kategorien entwickelt werden konnten, es innerhalb dieser aber Unterschiede zwischen den beiden Schulen gab. Aufgrund des noch frühen Zeitpunktes in der Analyse wurde die vorsichtige Hypothese aufgestellt, dass die Differenzen in den Kategorien grundlegend seien, weshalb beim gesamten Analyseverlauf berücksichtigt wurde, aus welchem Material ein Konzept stammte. Dieser Eindruck führte sowohl bei der Analyse als auch bei weiteren Erhebungen (z.B. Nacherhebungen) zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber möglichen Erklärungen für dieses Phänomen.

In den meisten Forschungsdokumentationen, die auf der Methodologie der Grounded Theory basieren, wird der Schritt des offenen Kodierens gar nicht oder nur sehr verkürzt dargestellt (vgl. z.B. Niewiarra 1994, S. 50 - 54). Demgegenüber wird die Analyse in dieser Arbeit mit einer ausführlichen Darlegung des offenen Kodierens eröffnet, um die Kategorien- und spätere Musterbildung transparent zu machen und somit dem Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit nachkommen zu können.

Aus den Konzepten konnten folgende Kategorien gebildet werden:

- Kategorie: Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten
- Kategorie: Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen
- Kategorie: Strategien zur Verhaltensänderung
- Kategorie: Unterstützung
- Kategorie: Ressourcen
- Kategorie: Förderung
- Kategorie: Zusammenarbeit mit Eltern
- Kategorie: Markierung der Grenze von Integration
- Kategorie: Haltung
- Kategorie: Elemente des Schulentwurfs

Aufgrund der Beobachtung, dass es innerhalb der Kategorien Unterschiede zwischen beiden Schulen gibt, werden jeweils die einzelnen Kategorien auf grundlegende

Eigenschaften hin erklärt. In jeweils zwei getrennten Unterpunkten wird auf die Spezifika der beobachteten Schulen eingegangen, wenn es aufgrund der Vielzahl der Konzepte angezeigt erscheint. Die unter Punkt 6.1.4 - 6.1.8 erläuterten Kategorien weichen allerdings von dieser Gestaltung ab, da die Unterschiede zwischen den beiden Schulen aufgrund der kleineren Zahl an Konzepten in einem Punkt dargelegt werden konnten.

6.1.1 Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten

Die Darstellung der Konzepte zur Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten befindet sich nicht zufällig am Beginn der Analyse. Für die interviewten Lehrer steht, übereinstimmend bei beiden Schulen, die Ursachenanalyse am Anfang der Planung von gezielten Fördermaßnahmen und eventueller Interventionen auf schulischer Ebene. Die **Reflexion über** die zugrunde liegenden **Ursachen** macht diese Herangehensweise plastisch:

„Frau A: erst ma muss man sich das überhaupt erst ma bewusst machen dass man nich nach schema f handelt

I: hm

Frau A: sondern wirklich erst ma versucht rauszufinden wo die ursache bei dem kind liegt [...]"

(1, Nachfrage, Z. 319 - 322)

„Herr I: da muss ich menschen im einzelnen helfen (zögern) durch die analyse was vorliegt [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 359)

Es besteht eine starke Kohärenz zwischen der Reflexion über die Ursachen und der Ursachenvielfalt, die als Konzept auch am Material beider Schulen entwickelt werden konnte. Die Ursachenvielfalt ist insofern von Bedeutung, da sich nach außen gleich manifestierende Auffälligkeiten auf verschiedene Ursachen zurückführen lassen können und so evtl. unterschiedliche Strategien nach sich ziehen, was auch im Konzept Fallspezifität Niederschlag findet.

Konzept Ursachenvielfalt:

„[...] dass es menschen gibt die heute probleme mit dem lernen haben hat ursachen die können in ei-im persönlichen bereich sein die können aus dem gesellschaftlichen bereich kommen die können aus m familiären bereich kommen äh das können medizinisch biologisch psychische grün-gründe sein [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 355 - 358)

„I: die unterschiedlichsten ursachenkombinationen auch hab ich sie da richtig verstanden

Frau A: auf jeden fall auf jeden fall das is (,) keinesfalls immer nur die einzelne

I: hm

Frau A: sache allein [...]"

(1, Nachfrage, Z. 24 - 27)

Die Herstellung einer Verbindung zur **Fallspezifität**, z.B. in den o.a. Zitaten durch die Ablehnung eines „schema f“ oder durch die Fokussierung des „menschen im einzelnen“ schon enthalten, erweitert die beiden Konzepte Reflexion über Ursachen und Ursachenvielfalt noch:

„Frau L: wir ham jetzt nich die-die zappelphilippe

I: hm

Frau L: im klassischen sinne wie sie vielleicht in irgendwelcher literatur beschrieben werden oder die streithähne das is auch immer ein kind mag vielleicht in meiner klasse die auffälligkeit zeigen

I: hm

Frau L: und woanders überhaupt keine oder ne andre auffälligkeit

I: ah ja

Frau L: oder in ner andern gruppe auch oder

I: hm

Frau L: an nem andern tag oder wie auch immer das is ähm [also immer ganz individuell

Frau M: [auch wenn
auch wenn zwei kinder irgendwie n ähnliches verhalten zeigen hat das vielleicht auch wieder völlig ver-ver-verschiedene ursachen

I: hm

Frau M: ähm also ich find auch da is jeder fall irgendwie anders xx (uv.) [...]"

(2, Gruppendiskussion, Z. 263 - 278)

„Frau A: [von fall zu fall ganz unterschiedlich [...]"

(1, Nachfrage, Z. 23)

Die Fallspezifität, verbunden mit der Ursachenvielfalt, impliziert, dass anhand einer wahrnehmbaren Auffälligkeit nicht linear auf eine oder mehrere Ursachen geschlossen werden kann, da diese auch bei scheinbar gleichen Auffälligkeiten variieren. An Schule 2 ist eine sehr differenzierte Sichtweise von Auffälligkeiten zu erkennen, die sich je nach Tag oder Gruppenzusammensetzung anders zeigen kann.

Außer den genannten drei Konzepten konnte noch ein weiteres für beide Schulen entwickelt werden, das Konzept **Abhängigkeit vom sozialen Status**:

„[...] das ganze soziale milieu des Kindes die Lebenssituation äh patchworkfamilie und-oder allein erziehend wie viel geschwisterkinder (,) und natürlich och der vielleicht och möglicherweise der materielle rahmen der von ner familie gestellt wird der n kind sich so oder so entwickeln lässt in ner gesellschaft [...]"

(1, Nachfrage, Z. 13 - 17)

Der soziale Status könnte eine mögliche Ursache einer manifesten Verhaltensauffälligkeit darstellen.

Vor allem aufgrund des Konzeptes Fallspezifität scheint es für das weitere Vorgehen in diesem Gliederungspunkt nicht sinnvoll, sämtliche genannten Ursachen erläuternd aufzuzählen. Nur die konkrete Fallrekonstruktion, die sich der Kategorienbildung

anschließen wird, kann das Zusammenwirken der unterschiedlichsten Ursachenfaktoren veranschaulichen und auch illustrieren, wie auf Ursachen einzuwirken versucht wird. So wird auch für Schule 2 die Fallrekonstruktion von Herrn I in Bezug auf Lutz das Konzept Abhängigkeit vom sozialen Status aufgreifen. Die nun folgenden Punkte, die die Unterschiede zwischen den Schulen innerhalb der Kategorie darlegen, beinhalten demzufolge auch nur solche Konzepte, die diese Verschiedenheit grob skizzieren.

6.1.1.1 Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 1

In Schule 1 sind weitere verschiedene Akzente der Ursachenvielfalt in Form der Konzepte Fehlernährung und ADS zu erkennen.

Fehlernährung besitzt für die Sprecherin, Frau A, eine Wahrscheinlichkeit, als Ursache für problematisches Verhalten (mit) aufzutreten:

„Frau A: ich würde och so weit gehen s zum ernährungs

I: hm

Frau A: oder fehlernährung einiger kinder die eben insbesondere konzentrationsprobleme haben dass sie zu wenig trinken zu viel süßigkeiten dadurch der phosphathaushalt nich in ordnung kommt und der eine verarbeitet es besser kann damit umgehen und der andere äh eben nich ja [...]"

(1, Nachfrage, Z. 35 - 40)

Der Begriff „Phosphathaushalt“ wird an dieser Stelle herausgegriffen, denn aufgrund der erworbenen „theoretical sensitivity“ erinnert er an die sog. Phosphattheorie, mit der motorische Auffälligkeiten im Sinne einer Hyperaktivität erklärt wurden (s. Punkt 2.2.1).

Das Konzept **ADS** könnte zuerst einmal die Frage provozieren, warum es unter diese Kategorie und nicht unter die der Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen eingeordnet wurde:

„[...] weil martin in den letzten zweieinhalb jahren sag ich ma große probleme hatte aufmerksamkeitsdefizitstörung und grade rechtschreibprobleme [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 141 - 143)

Argumente, das Konzept dieser Kategorie zuzurechnen, bestehen zum einen in seiner selbsterklärenden Verwendung, zum anderen in der Tatsache, dass sich für die problematische Verhaltensweise Konzentrationsprobleme Ursachen aus dem Material extrahieren ließen, für das verwandte ADS hingegen nicht, so dass von einem Gebrauch als definiertes „Störungsbild“ ausgegangen wird, dessen Ursachen medizinisch-psychologisch festgelegt sind. Eine Spannung ist zwischen ADS und Fallspezifität zu

erkennen, denn die Annahme, Auffälligkeiten ließen sich derart klassifizieren, steht der fallabhängigen Variation von Auffälligkeiten momentan noch gegenüber.

Den Abstraktionsgrad erhält eine Kategorie (in Abgrenzung zum Konzept) durch die Identifizierung von dimensionalisierten Eigenschaften, wobei für diese Kategorie lediglich die Dimension Häufigkeit ausgearbeitet werden konnte. Für Schule 1 ließ sich die quantitative Aussage „[...] die adhs kinder davon hab ich ja drei in der klasse [...]“ (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 144/145) und „[...] es sind deutlich mehr kinder die davon betroffen sind [...]“ (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 872) festmachen. Indirekt lässt sich zudem aus der beim Konzept Abhängigkeit vom sozialen Status getroffenen Unterscheidung Frau A's (Schule 1) zwischen Erfahrungen an früheren Schulen in sozial schlechter gestellten Milieus und der Freinet-Schule darauf schließen, dass Verhaltensauffälligkeiten in Schule 1 kaum auf die Abhängigkeit vom sozialen Status zurückgeführt werden können (1, Gruppendiskussion, Z. 368 - 378).

6.1.1.2 Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 2

Als Ursachen werden an Schule 2 auch solche genannt, die entweder im schulischen oder auch verstärkt im familiären Bereich liegen:

„Frau H: also das is schon so also es is nich bloß dass die kinder nur in der schule auffällig sind
I: hm
Frau H: sondern das ist der häufigste satz der xx xx (uv.) ja ich ich weiß nich was ich mit ihm machen soll hm sind einfach überfordert [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 418 - 422)

Wie die **Überforderung der Eltern** sich konkret bei einem Einzelfall auswirkt, wird die Fallrekonstruktion von Herrn I in Interaktion mit Justin zeigen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Erklärung auch intervenierend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern auswirken wird, wie in der entsprechenden Kategorie näher beleuchtet.

Die **Ablehnung der Schule** durch die Eltern verweist ebenfalls auf die wichtige Rolle der Familie, an dieser Stelle auf die Haltung, die der Schule entgegengebracht wird. Diese kritisch-ablehnende Haltung zur Schule - zu welchem Aspekt des Schullebens genau wird später noch herausgearbeitet werden - ist im Hinblick auf das im Abschlussteil diskutierte Passungsverhältnis zwischen Schule und Schüler von besonderem Interesse:

„Frau S: ich hab zum beispiel was ich in meiner klasse beobachte ähm sehr viele eltern ähm ja die sehr ängstlich sehr verunsichert sind und so unheimlich skeptisch sind

I: hm
Frau S: und das auch so auf s kind übertragen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 124 -127)

Mit diesem Konzept korrespondiert der Verlust von Selbstbewusstsein des Kindes, was in der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen thematisiert wird.

Die **Abhängigkeit vom Beobachter**, auf der Überzeugung beruhend, „[...] wenn es verhaltensauffällige Kinder gibt erst mal nur solche die für uns verhaltensauffällig sind [I: hm] also die uns auffallen [...]“ (2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 843 - 846), relativiert den Begriff der Verhaltensauffälligkeit. Bereits durch den situativen Bezug der Fallspezifität eingeschränkt, wird Verhaltensauffälligkeit durch die Betonung der Person des Beobachters noch einmal mehr zu einem subjektiven Phänomen deklariert. An Schule 2 wird jedoch nicht nur die Abhängigkeit vom Beobachter, sondern auch von der Schule mit ihrer speziellen Konzeption gesehen:

„Frau H: ähm hier haben sie natürlich die Chance sich zu entfalten und auch ihre Auffälligkeit zu entfalten
I: hm
Frau H: indem sie eben die Chance haben zu sagen ich will jetzt kein Mathe machen ich ich geh jetzt raus
I: hm
Frau H: und dann gehen sie halt raus [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 473 - 479)

Der **Einfluss der Schule auf Verhaltensauffälligkeiten** geht mit den ihr eigenen Techniken und pädagogischen Idealen einher, an dieser Stelle vor allem mit der selbst verantworteten Arbeit. Der hier enthaltene Verweis auf ein Element der Schulkonzeption ist insofern von Bedeutung, als hier die Abhängigkeit der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern von Elementen des Schulentwurfs gesehen wird.

Als weitere Ursache wird an Schule 2 **Perfektionismus** bezeichnet, was auf der Aussage beruht, „[...] s gibt Kinder die wollen ihre Sachen so so gut oder so perfekt machen ähm dass sie so in [sic!] ihrem eigenen (,) Anspruch so manchmal scheitern und sich aber auch (,) zumindest von-von mir nicht gerne am (,) helfen lassen oder Tipps geben lassen also und sich da in so was so reinverrennen wenn s dann nicht so funktioniert wie man s gerne hätte und-und dann ist man sauer [...]“ (2, Gruppendiskussion, Z. 174 - 178). Diese perfektionistische Einstellung wird als Verursacher für die problematische Verhaltensweise Leistungsverweigerung gesehen.

Für Schule 2 lässt sich das Statement von Herrn I zum Konzept **Trennung der Eltern** zur Dimensionalisierung der Eigenschaft Häufigkeit heranziehen: „[...] ganz ganz oft liegen die [die Ursachen, U. F.] im familiären Bereich ähm streiten trennen scheiden ist äh (,) Alltag [...]“ (2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 868/869) und im Sinne der Auftrittswahrscheinlichkeit so interpretieren, dass Spannungen in der Elterndyade eine der häufigsten Ursachen für auffälliges Verhalten in Schule 2 darstellen. Ablehnung der Schule tritt zumindest in einer Klasse von Schule 2 gehäuft auf.

Zur praktischen Handhabung werden die noch offenen Fragen sowie erste Hypothesen, wie bei den späteren Kategorien auch, in Form einer Liste aufgezählt:

- Trotz prinzipieller Übereinstimmung in der Annahme von Ursachenvielfalt, Fallspezifität, Abhängigkeit vom sozialen Status sowie der Bedeutung von Reflexion über die Ursachen treten *innerhalb* der Ursachen zwischen Schule 1 und 2 Unterschiede auf.

Diese bestehen zum einen in der Benennung von qualitativ anderen Ursachen, zum anderen durch die Gewichtung der Ursachenhäufigkeit (s. folgende Abbildung).

- An Schule 2 *können* Ablehnung der Schule und Trennung der Eltern häufig für eine Verhaltensauffälligkeit verantwortlich sein. An Schule 1 *könnte* es sich bei einer häufigen Ursache um ADS handeln, als weniger wahrscheinlich *könnte* die Ursache Abhängigkeit vom sozialen Status angesehen werden. Ob sich daraus aber schließen lässt, dass dies in den beiden Schulen (oder zunächst Klassen) auch jeweils tatsächlich die häufigsten Ursachen für auffälliges Verhalten sind, muss an dieser Stelle noch sehr vorsichtig behandelt werden. Denn für eine fundierte Antwort auf diesen Komplex müssen sämtliche relevanten Konzepte miteinbezogen werden, so dass nur die Frage, ob bei beiden Schulen jeweils spezifische Auffälligkeiten (mit ihren Ursachen) vorkommen, mit in die Analyse genommen werden kann.
- Für Schule 1 deutet sich eine Spannung zwischen der grundsätzlich vertretenen Überzeugung der Fallspezifität und der Kategorisierung auffälligen Verhaltens im Stile eines medizinisch-psychologischen Störungsbildes des ADS an.
- Das Material der Schule 2 enthält einen Hinweis auf die Abhängigkeit gezeigter Verhaltensauffälligkeiten von konzeptionellen Elementen der Schule. Es bleibt

herauszufinden, ob sich diese Korrelation im weiteren Verlauf der Analyse erhärtet und sich auch für Schule 1 zeigt.

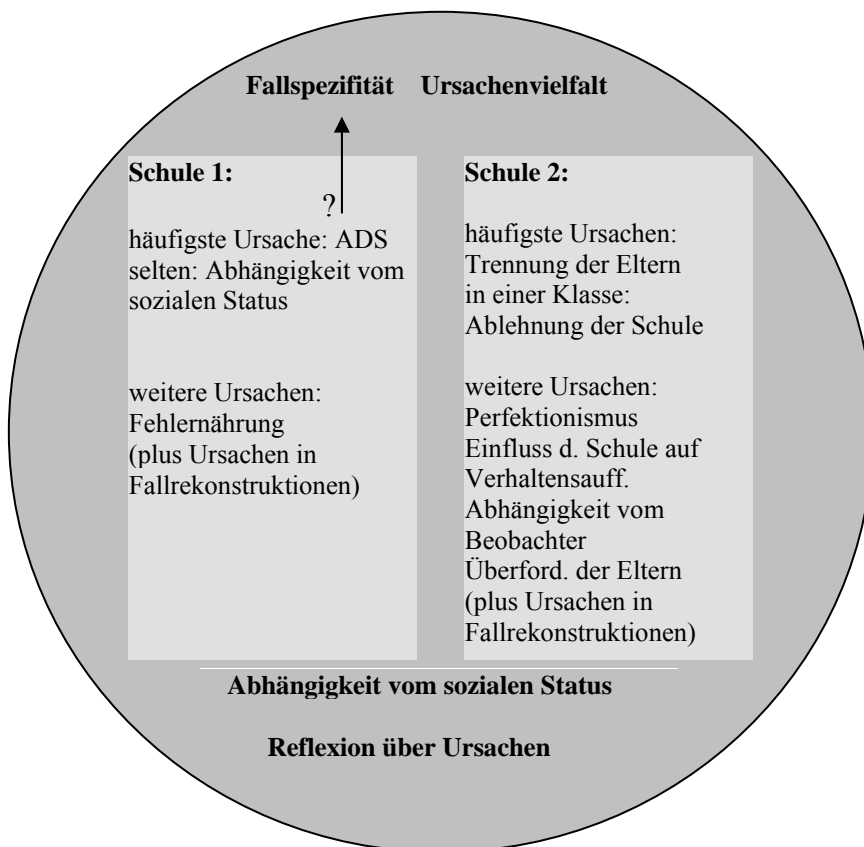


Abb. 6: Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 1 und 2

6.1.2 Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen

Vor allem bedingt durch die Beobachtung einzelner Kinder wurden auch solche Verhaltensweisen unter diese Kategorie subsumiert, die normalerweise nicht als „problematisch“ bezeichnet werden. Da jedoch vor allem die Einschätzung der Lehrer von Interesse ist, welches Verhalten sie als auffällig klassifizieren, wurden auch Phänomene konzeptualisiert, die sich auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich ausnehmen können. Ein Beispiel hierfür stellt das Konzept **Arbeit mit dem Heft** dar:

- „Christa: (dreht sich nach hinten um)
(stimmengewirr)
- Christa: (schaut vor sich hin, füllt im mund)
(gemurmel)
- Christa: (blättert im heft)
(gemurmel)
- Christa: (rutscht auf dem platz hin und her)
- Stefanie: ich mach einkaufen ich mach einkaufen
- Christa: (zeigt boris ihr heft)“

(1, Freiarbeitszeit 05.04.04, Z. 88 - 96)

Der Kontext legt die Vermutung nahe, dass es sich bei dieser „Arbeit“ mit dem Heft um recht ziellose, unproduktive Tätigkeiten des fokussierten Mädchens handelt, die zudem durchgängig in weiteren Freiarbeitssituationen auftraten. Diese zunächst als Hypothese betrachtete Feststellung wurde in der Nacherhebung thematisiert und durch die Klassenlehrerin bestätigt.

Auch in dieser Kategorie werden nur solche Konzepte vorgestellt, die einen generellen Eindruck von ihr vermitteln. Vor allem die Konzepte, aber nicht nur sie, die sich zahlreich auf Christa beziehen, werden in die Fallrekonstruktionen einfließen.

Die Konzepte dieser Kategorie werden anhand ihrer Ausprägung auf einem Kontinuum von Extroversion bis hin zu Introversion beschrieben, die Kontextvariable der Kategorie, die besonders hervorsticht. Innerhalb der Extroversion fallen zwei qualitativ unterschiedliche Momente auf: aggressiv extrovertiertes und hyperaktives Verhalten. Auch innerhalb der Introversion wäre ein aggressiver Anteil, autoaggressives Verhalten, denkbar, das jedoch in den Daten nicht enthalten war.

Obwohl an beiden Schulen **Aggressivität** explizit benannt wird, fällt dennoch ein erster Unterschied in der Erklärung aggressiven Verhaltens auf:

„[...] wenn man den namen gesagt hat und im kreis jemand sich beschweren wollte in anführungsstriche äh dann (.) hat dieses be(.)wusste kind jedes mal den kreis verlassen wutentbrannt schimpfend tobend schreiend es war außer dem vornamen noch nichts gesagt es war noch nich mal das eigentliche-der eigentliche kritikpunkt angesprochen äh das kind verließ den schrei-äh verließ den kreis (.) warf noch bücher hefte von andern kindern runter und rannte tobend aus dem zimmer [...]“

(1, Interview Frau A 04.04.04, Z. 1292 - 1297)

„[...] aber es gibt schon denk ich in jedem jahrgang (.) immer wieder zwei drei kinder die (.) besonders dadurch auffallen dass sie keine möglichkeit haben mit anderen kindern anders umzugehen als durch ärgern oder durch [äh stören oder aggressivität [...]“

(2, Gruppendiskussion, Z. 81- 84)

Der Bezug zu einem Einzelfall, näher beleuchtet in der Fallrekonstruktion Frau A's (Frau A - Kevin), erklärt Aggressivität als reaktives Verhalten auf Kritik. Demgegenüber wird Aggressivität im Textbeispiel von Schule 2 generalisiert gedeutet: Aggressivität wird hier scheinbar bedingt durch einen Mangel im Verhaltensrepertoire. Dies würde den Umkehrschluss nahe legen, dass mit einer Erweiterung von Handlungsoptionen auch die Aggressivität verringert werden könnte. Dieser Unterschied kann zum momentanen Zeitpunkt jedoch noch nicht als endgültig bestätigt angesehen werden, da vor allem die Fallrekonstruktion von Herrn I weitere Facetten des Konzeptes Aggressivität zu Tage fördern wird.

Neben dem Konzept Aggressivität konnten noch vier weitere Konzepte für *beide* Schulen identifiziert werden. Ebenfalls dem extrovertierten Pol zuzurechnen ist das Konzept **Provokation**:

„[...] sie widersprechen einem gegenüber ob kind oder erwachsener so lange bis der andere wütend wird
I: hm
Herr I: und provozieren auch ganz bewusst (,) diese situation
I: hm
Herr I: hin zu ausinandersetzungen [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 1296 - 1301)

Provokationen scheinen, den Fallrekonstruktionen vorausgreifend, aus verschiedenen Gründen eingesetzt zu werden. Im Gegensatz zu diesem Zitat, das die Provokation als Selbstzweck beschreibt, scheinen die Provokationen in den Fallrekonstruktionen zum einen aus einem mangelnden Distanzgefühl, zum anderen aus einer Enttäuschung gegenüber Freunden zu resultieren. Eine weitere extrovertierte problematische Verhaltensweise stellt das **Klauen** dar:

„Zu Verena berichtet Frau H in einem Gespräch, dass sie zwar nach außen ganz ruhig wirke, zu Hause aber viele Probleme habe. Auf diese führt Frau H zurück, dass Verena öfter etwas klauen würde. Verena male viel, und eine Kollegin (in deren Klasse Verena früher ging) habe ihr geraten, sie "bloß malen zu lassen, weil sonst die ganzen Konflikte wieder losgehen.“
(2, Feldnotizen, Z. 125 - 128)

„Frau A: aber äh oder wenn jemand dem andern was offensichtlich aus m ranzen entfernt also fremdes eigentum zerstört äh stiehlt das (,) und ich würde das mitbekommen dann bin ich sofort dran [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1156 - 1158)

Während mit dem Textausschnitt aus Schule 2 ein Erklärungsmuster für problematisches Verhalten und eine Lösungsstrategie präsentiert wird, deutet sich im Zitat von Schule 1 eine Strategie an, die auch bei anderen problematischen Verhaltensweisen ergriffen wird, wie der nachfolgende Punkt 6.1.2.1 veranschaulicht.

Der introvertierte Pol wird an beiden Schulen mit dem Konzept **„depressive Verstimmung“** besetzt, wenn auch die später erfolgenden Fallrekonstruktionen von Herrn I und Frau A (in Reflexion über Christian und Kevin) zeigen werden, dass „depressive Verstimmung“ durchaus auch mit Konzepten, die eher der Aggressivität zuzuordnen sind, einhergehen kann.

Im Zitat zur „depressiven Verstimmung“ enthalten ist eine Ursachenbestimmung, die in der Fallrekonstruktion vertieft wird:

„Frau A: bis hin zu ganz düsteren gedankengängen also das hat äh die familie st richtig (,) belastet s ging in ne richtung depression
I: hm

Frau A: depressive verstimmungen die kevin hatte weil keiner liebt mich so in dieser form [...]“
(1, Nachfrage, Z. 288 - 291)

Andeutungsweise, da das Zitat nur ausschnitthaft wiedergegeben wurde, ist in dem „bis hin“ ein Verlauf enthalten, der für eine Entwicklung problematischen Verhaltens steht.

Im Material von Schule 2 wird eine modifizierte Sicht der „depressiven Verstimmung“ ausgedrückt:

„Herr I: dieses dieses verhalten was depressiv aussieht so in so in die rolle des verzweifelten gehn in die rolle des ich weiß nich weiter
I: hm
Herr I: ähm ist medizinisch so keine depression
I: ah hm
Herr I: sondern es is n stück weit spielen mit depression anwenden von depression ausprobieren von-von depressivem verhalten
I: hm
Herr I: und ähm ich denke mir chrissie hat das ausprobiert
I: ah ja
Herr I: er hat ausprobiert wie weit ihm das nutzt wie weit er gehn kann
I: hm
Herr I: ähm und ich würd heut eher sagen chrissie war zu dem zeitpunkt so eine (,) empfindliche seele die noch nicht gelernt hatte mit verletzungen (,) die er empfindet
I: hm
Herr I: umzugehen [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 677 - 692)

Dieser Textbeleg zeigt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Depression. Herr I kontrastiert das Verhalten, das sich im Fall Christian („chrissie“) manifestiert, zu einer durch medizinisch-psychologische Diagnostik festgelegten Krankheit Depression. Damit geht eine Entschärfung des Zustandes des Jungen einher. Trotz der Ent-Pathologisierung wird dennoch deutlich, dass es sich um eine gravierende Problematik handelt, denn es wird eine Sensibilität für Verletzungen beschrieben. Die Formulierung „noch nicht gelernt“ impliziert dabei eine grundsätzliche Überzeugung der Korrektur problematischen Verhaltens durch wie auch immer initiierte Lernprozesse (wie es auch beim Verständnis von Aggression an Schule 2 schon anklang).

Die beiden letzten übereinstimmenden Konzepte konnten nicht auf dem Kontinuum von Extroversion vs. Introversion eingeordnet werden. Dennoch werden sie der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen zugeordnet, da sie sich negativ auf die entsprechenden Kinder selbst auswirken.

Konzept **Konzentrationsprobleme:**

„Frau A: ich hab so beobachtet dass zumindest och n teil der kinder die vielleicht zu hause viel vor der computerkiste sitzen also dass es denen schwerer fällt wenn ich da an n markus denke äh sich längerfristig auf ne sache einzulassen sich auf was zu konzentrieren beharrlich dabei zu sein (,) wie sprunghaft xx (uv.) das lesen zu machen das is eener der kann das aber es muss eigentlich alles och (,) möglichst schnell gehen oder die stefanie is och so n es muss

rasch gehen und dann kommt das nächste so wie das eben und n wechseln eines-von ner cd is die man einschiebt ne [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 96 - 102)

„Frau K: die die im prinzip alle zwei minuten was neues anfangen

I: hm

Frau K: ähm nich so wirklich in-in ne auseinandersetzung mit einer sache ähm kommen egal was das jetzt is ob s bauen is oder malen oder

I: hm

(räuspern)

Frau K: schreiben oder n buch ankucken (TM auf) [...]“

(2, Gruppendiskussion, Z. 166- 172)

Im Textbeispiel aus Schule 1 wird schon die Verbindung mit der Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten angezeigt, da das Konzept Beschäftigung mit dem Computer hierin enthalten ist. Deutlich wird hierbei aber auch, dass das Konzept Konzentrationsprobleme zwar ein problematisches Verhalten als solches indiziert, aber nicht unbedingt zu einer Bezeichnung als verhaltensauffällig führen muss. Weder wird der erwähnte Junge von Frau A als auffällig eingeschätzt noch werden die Konzentrationsprobleme als Stefanies Auffälligkeit bezeichnet (s. Fallrekonstruktion Frau A). Welche Ursachen an Schule 2 für Konzentrationsprobleme verantwortlich erklärt werden, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Analyse noch nicht festgestellt werden. Es bleibt demnach abzuwarten, ob sich hier die gleichen Verursacher wie an Schule 1 ausmachen lassen oder aber ob hierbei Unterschiede zu erkennen sind.

Dass Verhaltensauffälligkeiten mit Lernschwierigkeiten verbunden sein können (Konzept **Ko-Morbidität**), lässt sich gut in der Fallrekonstruktion Herrn I's in Reflexion über Justin veranschaulichen. Beim folgenden Textbeispiel für Ko-Morbidität an Schule 1 ist besonders interessant, dass das problematische Verhalten, wild und ein schwacher Schüler zu sein, dadurch abgemildert wird, dass dies für einen Jungen als typisch angesehen und damit das Schwierige am Verhalten schon fast wieder aufgehoben wird:

„Frau D: da is n ganz schönes beispiel is unser david der is ja eigentlich n relativ schwacher schüler is [sic!] und n relativ wildes kind n lautes kind so n richtiger junge eben [...]“

(1, Gruppendiskussion, Z. 236/237)

Es bleibt die Aufgabe der weiteren Analyse herauszufinden, ob an Schule 1 eine Idee von Interdependenz zwischen Auffälligkeit und Geschlecht existiert.

6.1.2.1 Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 1

Vor allem hinsichtlich der extrovertiert-aggressiven Konzepte bestehen an beiden Schulen größere Unterschiede, die nun vertieft dargestellt werden sollen. Neben dem o.a. Konzept Aggressivität stehen folgende Konzepte ebenfalls für aggressiv getöntes Verhalten.

Die problematische Verhaltensweise **Steine werfen** ist von Interesse, da sie in Verbindung mit einer Reaktion der Lehrerin steht:

„[...] oder wenn n kind (.) es muss nich mal das kind direkt in der mangel haben aber es steht einer im garten und hält n stein in der hand und ich sehe *wird* (s.v.) äh in welche richtung das geschossen werden soll

I: hm

Frau A: also dann bin ich natürlich dann och ganz schnell dran und dann gibt s och die konsequenz sofort von mir [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1144 - 1149)

Im Hinblick auf die Dimensionalisierung der später darzulegenden Kategorie Strategien muss festgehalten werden, dass das Werfen eines Steines mit einer *schnellen* Reaktion Frau A's verbunden ist. Diese Verbindung ist insofern markant, als die Gegenüberstellung mit einer anderen problematischen Verhaltensweise - „**Sandburg einreißen**“ - eine Differenzierung der Reaktion zeigt:

„[...] also das sind dann manche dinge äh die die kinder ins spiel bringen wo se sagen ja der hat jetzt diese woche zwee ma meine sandburg eingerissen

I: hm

Frau A: beispielsweise da können wir im kreis drüber reden das is ni so brenzlig [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1151 - 1154)

Angedeutet wird mit diesen beiden Konzepten also eine Einstufung eines Verhaltens als mehr oder weniger aggressiv und davon ausgehend wird eine Strategie gewählt: Ist ein Verhalten „ni so brenzlig“, so kann in Schule 1 im Kreis darüber gesprochen werden, wird ein Verhalten als gravierender wahrgenommen, so wird eine andere Strategie gewählt. Die Lehrerin selbst schreitet *schnell* ein und lässt *sofort* eine Konsequenz erfolgen. Noch offen ist, woraus die Einschätzung, wie viel Gefahr eine Handlung in sich birgt, resultiert, und wie eine mögliche Konsequenz aussehen mag, was sich im Verlauf der Kategorienbildung jedoch noch entwickeln wird.

Die Konzepte **Umgang mit Schuleigentum**, **in die Mangel nehmen** und **hänseln** vertiefen den bislang nur angedeuteten Zusammenhang zwischen problematischer Verhaltensweise und Reaktion noch. *Eine* aussagekräftige Textstelle soll dies noch einmal verdeutlichen:

„Frau A: hm also das sind (.) von der körperlichen seite natürlich (.) äh erst ma wenn jemand (.) äh wenn ein kind das andere wirklich körperlich so in der mangel hat dass es mit ner verletzung

I: hm

Frau A: dass mit ner verletzung zu rechnen is oder zumindest das eine kind och (.) deutlich signalisiert es is jetzt kein spaß mehr hm und der andere hat nich begriffen wenn ich sage stopp (.) s gibt die stoppregel

I: hm

Frau A: man sagt eben dann stopp hier is meine grenze und der andere akzeptiert se nich und ich komme dazu und ich merke dass das kind nicht drauf reagiert dann schreite ich natürlich och ein [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1098 - 1108)

Nimmt ein Kind ein anderes „**in die Mangel**“ und ignoriert die Stoppregel, erfolgt wiederum eine persönliche Reaktion Frau A`s. Dieses Zitat zeigt zudem, dass nicht nur aggressives Verhalten allein, sondern eine weitere Bedingung gegeben sein muss, damit die Lehrerin interveniert.

Obwohl an dieser Stelle lediglich spekuliert werden konnte, welche Verhaltensweisen sich hinter dieser „Negativerscheinung“ verbergen, wurde das Konzept **Negativerscheinung eines Kindes** aufgrund seiner Verbindung zur Kategorie Markierung der Grenze von Integration in die extrovertiert-aggressiven Verhaltensweisen eingeordnet:

„[...] dieses kind würde den unterrichts den lebensalltag der andern kinder jeden tag zunichte machen

I: hm

Frau A: man baut was auf und äh wenn das kind in erscheinung tritt dann ausschließlich negativ dann müsste ma über so was nachdenken [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1229 - 1233)

An diesem Zitat wird zum einen der Hinweis auf die Permanenz des als negativ wahrgenommenen Verhaltens („jeden Tag“) als wichtig erachtet, zum anderen die Verbindung zu den Konzepten misslingende Elternarbeit und Schulausschluss, da aufgrund der Eigenschaften des Konzeptes später Aussagen über seine Bedeutung getroffen werden können.

Der innerhalb der Extroversion bestehende Zustand der **Hyperaktivität**, der sich qualitativ sowohl von den „Träumern“ (Introversion) als auch von der Aggressivität abgrenzt, konnte nur aus dem Material von Schule 1 extrahiert werden:

„Frau A: und bei dem kind in der ersten klasse äh das [sic!] is es eher die hyperaktivität

I: hm

Frau A: das äh das kind is och (.) ausgesprochen intelligent und kreativ und äh kann komplex bauen und komplex denken [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 906 - 909)

An dieser Stelle wird nicht näher erläutert, worin das Problematische an der Hyperaktivität besteht, der Begriff wird selbsterklärend verwendet. In der Kategorie Strategien

zur Verhaltensänderung wird aber durch die Verbindung zu den Reaktionen, die auf die Hyperaktivität folgen, auch das Verhalten selbst klarer.

Die **Suche nach Aufmerksamkeit** wird ebenfalls dem Pol Extroversion zugerechnet. Wenn sich das Konzept in seiner inhaltlichen Ausprägung vielleicht in einigen Aspekten auch mit der Hyperaktivität überschneiden mag, so zeigt das nachfolgende Zitat doch, dass es sich hierbei um ein qualitativ eigenständiges Moment handelt:

„Frau E: (lacht) (...) also da habt ihr ja klare sachen angeboten walter is n kind das sehr sich in n vordergrund spielen wollte und äh wo wir dann gemerkt haben es braucht einfach die bestätigung im positiven also das positive feedback [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 26 - 28)

Von der Dimensionalisierung des Konzeptes her kann festgehalten werden, dass es stark ausgeprägt ist („... das sehr sich ...“). Durch die Belegstelle wird deutlich, dass mit dem problematischen Verhalten die Konsequenz einhergeht, dieses Verhalten positiv zu verstärken, was jedoch in der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung aufgegriffen wird.

Neben dem bereits erklärten Konzept „depressive Verstimmung“ ist an Schule 1 ein weiteres Konzept für den Pol der Introversion zu entdecken. Ähnlich wie bereits das Konzept Konzentrationsprobleme auch ist dem Konzept „**Träumer**“ eigen, dass dieses problematische Verhalten keine einschränkenden Auswirkungen auf andere zu haben scheint, dafür aber umso mehr auf die „Träumer“ selbst:

„[...] und wir (gedehnt) haben so die träumerseite das is och in meiner klasse vertreten
I: hm
Frau A: das sind eher die kinder die ni (zögern) dadurch auffallen dass sie unangenehm sind im unterricht sondern dass sie einfach ni hinterherkommen dass sie träumen [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 872 - 876)

Kinder, die scheinbar unkonzentriert sind, können dem Unterrichtsgeschehen und dem allgemeinen Tempo bei der Stoffaneignung nicht folgen, weshalb das Konzept „Träumer“ auch auf das der Ko-Morbidität und mit diesem assoziierten weiteren Konzepten Konzentrationsprobleme und ADS verweist. Der Ausschnitt des Textbeleges gibt keinen Hinweis auf die Konsequenzen für das Verhalten der Lehrerin oder auf die Reaktion der Mitschüler. Es wird Aufgabe der Fallrekonstruktion und des axialen Kodierens sein, diese genauer herauszuarbeiten.

Zuletzt wird noch das Konzept **trödeln** aufgelistet, dessen problematischer Charakter darin besteht, dass hierdurch die Arbeitsaufnahme umgangen bzw. verzögert wird:

„[...] und s gibt ja auch so einige die wenn dann freiarbeit is erst mal ganz lange brauchen an die xx (uv.) presse gehen dann vergeht erst ma wieder ne zeit dann geh ich erst ma auf toilette dann vergeht wieder n bissel zeit während andre schon mit der ersten aufgabe fertig

sind dass da dass da arbeitsregeln och ähm dabei sind die das xx (uv.) das sozialverhalten und xx.xx (uv.) [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 91 - 95)

Im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Freinet-Pädagogik und Integration verhaltensauffälliger Schüler sei hier festgehalten, dass Freiarbeit und die Technik des Druckens bei manchen Kindern als Auslöser für die unterbleibende Arbeit gesehen werden.

6.1.2.2 Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 2

Aggressives Verhalten besitzt auch an Schule 2 viele Facetten, was die nun folgenden Konzepte nachdrücklich illustrieren. Im Gegensatz zu der im oben aufgeführten Konzept Aggressivität enthaltenen grundlegenden Einschätzung, stellen die durch In-vivo-Kodes bezeichneten Konzepte „spielen Supermann“ und „auf die Fresse hauen“, aber auch die Konzepte Drohung und Koalitionsbildung den Bezug zu konkreten Geschehnissen her, hier zum Konzept „**Supermann spielen**“:

„Herr J: [weil ich finde dass es gibt immer kinder die die sind auch vom charakter her so
Christian: [(schaut vor sich hin)
Herr J: (gedehnt) dass die dann schnell im spiel irgendwie ernst machen oder meinen jetzt spielen se ma supermann und da merken die gar nich wenn die da irgendwie über die strenge schlagen das is scheiße aber trotzdem müssen andre dann denk ich da irgendwie n stück mit drauf aufpassen [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 394 - 399)

Diese Passage über Kinder, die „Supermann spielen“, trägt fast apologetischen Charakter, da sie, dem Sprecher zufolge, nicht aktiv etwas für ihr Verhalten tun, sondern quasi von ihrem Wesen dazu determiniert scheinen, „über die Strenge zu schlagen“. Die Deutung problematischen Verhaltens „Supermann spielen“ erinnert an die Erklärung von Aggressivität oben - problematisches Verhalten als ein in sozialer Interaktion nicht angepasster und damit wenig hilfreicher Mechanismus, der aber Entwicklungspotential in sich birgt. Während es sich beim „Supermann spielen“ um das Verhalten eines aggressiven Kindes handelt, stellt das Konzept „**auf die Fresse hauen**“ einen Vorschlag dar, wie aggressivem Verhalten begegnet werden könnte:

„Xm: was sollen wir machen einem auf die fresse hauen oder was
Herr I: super lösung (,) super
Xm: aber
Herr I: *wenn de s wenigstens getan hättest du feige socke* (sehr laut)
Xm: feige socke
(gelächter)
Herr I: *würdest du dem lutz eine knallen weißt du wie du danach aussiehst* (sehr laut)
Xm: der haut fest xx xx (uv.)
Herr I: *dann erzähl doch nich so was* (sehr laut) [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 415- 423)

Beachtenswert bei diesem Konzept ist seine inhaltliche Verortung. Es entstammt einer Versammlung zur Bearbeitung eines Konfliktes, in dem sich drei Jungen zusammenschlossen und andere sehr brutal mit Schnee- und Eisbällen angegriffen hatten, wogegen sich die Attackierten nicht wehren konnten. Das Konzept „auf die Fresse hauen“ stellt hier somit eine - wenn auch normativ gesehen fehlgeleitete - Strategie zum Umgang mit erlebter Aggression dar. Dass Gewalt auch Gegengewalt erzeugen kann, zeigt ebenfalls das Konzept **Störung**⁴⁸. Es veranschaulicht, dass Aggressivität zwei unterschiedliche Ursachen haben kann, es aber letztlich auch dann, wenn es sich um eine Reaktion auf eine Aggression oder Störung handelt, problematisches Verhalten darstellt. Das Konzept deutet auch einen gewissen „Aggressionskreislauf“ an, denn die deutliche Antwort „auf die Fresse hauen“ kann ihrerseits wieder durch einen aggressiven Akt beantwortet werden - die evtl. extensive Reaktion eines anderen kann vorhandene Aggressivität noch potenzieren.

Dem Bild des Kindes, das „Supermann spielt“, das noch nicht gelernt hat, soziale Regeln anzuwenden, stehen scheinbar solche Kinder gegenüber, die sich bewusst oppositionell zu geltenden Schulregeln verhalten, was zur **Koalitionsbildung** überleitet:

„[...] und auch viele fälle von kindern haben die an andern schulen nich klargekommen sind

I: hm

Frau H: die dann hierhin kommen also das haben wir sehr viel ähm und natürlich häuft sich das und das problem dass sie sich zusammentun und dann wirklich als störfaktor hervortreten wenn sie einzeln bleiben dann gelingt es eigentlich immer sie zu integrieren

I: hm

Frau H: in die klasse ohne dass sie auffallen natürlich gibt es immer wieder punkte an denen man ma auf n tisch hauen und sagen muss so geht es nich wie du dich verhältst is nich in ordnung

I: hm

Frau H: aber so im allgemeinen lassen sie sich integrieren wenn sie sich nich eben ja zu größeren gruppen zusammentun

I: hm

Frau H: und anfangen andere kinder zu schikanieren [...]"

(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 244 - 258)

Die Koalitionsbildung ist insofern von großer Bedeutung, als hier die Verbindung zur Kategorie Markierung der Grenze von Integration beschrieben wird, da Frau H davon ausgeht, „wenn sie einzeln bleiben dann gelingt es eigentlich immer sie zu integrieren“. Als hypothetische Annahme formuliert und im nächsten Schritt weiter zu validieren, könnte dies heißen, dass das Konzept Koalitionsbildung eine Bedingung für die Grenze

⁴⁸ „Frau H: und es gibt natürlich auch kinder die sich da völlig vor verschließen und sagen das is mir viel zu anstrengend der stört mich (.) laufend und ähm ich reagiere auch unter umständen aggressiv auf ihn

I: hm

Frau H: weil er mich einfach laufend stört [...]"

(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 563 - 567)

von Integration bedeutet. Ähnlich wie beim nachstehenden Konzept **Taktik** handelt es sich bei der Koalitionsbildung nicht um ein aggressives Verhalten im engeren Sinne. Beide Konzepte nehmen im Zusammenhang mit aggressiven Akten die Funktion von Bedingungen ein, die die Qualität aggressiven Handelns insofern verändern, als es die Chancen der Bedrohten minimiert, sich zu wehren, wie die entsprechende Textstelle zeigt:

„Herr I: hm das is das worüber wir uns [am tisch bei den lehrern und lehrern [sic!]
Christian: [richtet sich auf]
Herr I: unterhalten haben was uns am meisten aufregt (TM ab) (,) dass jetzt so langsam auch in mode kommt zu schauen ob ne lehrerin oder n lehrer in der nähe is und wenn niemand da is dann machen wir den blödsinn und wenn ne lehrerin oder n lehrer in der nähe is dann benimmt man sich ganz brav
Herr J: (hustet)
Herr I: das is genau das was uns paar lehrerinnen und lehrer erzählt haben dass man jetzt schaut ob jemand da is wie justin und klaus (,) am freitag [....]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 140 - 148)

Beide Konzepte werden noch einmal in der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung aufgegriffen werden, da es sich hier schon andeutet, dass sie einen beträchtlichen Einfluss auf den Handlungsspielraum der Attackierten einzunehmen vermögen.

Ein weiteres aggressives, aus der Bearbeitung eines Konfliktes an Schule 2 stammendes problematisches Verhalten besteht im **Würgen**:

„Außerdem berichten Frau H und Herr I, dass Klaus am Freitag nach Schulschluss Justin gewürgt habe. Es wird überlegt, warum er das getan haben könnte. Ein Lehrer, der den Konflikt beobachtet hatte, erzählt, dass Justin Klaus zuerst provoziert habe und Klaus Justin dann an die Gurgel gegangen sei.“
(2, Feldnotizen, Z. 144 - 147)

Das Konzept würgen kann in seiner ganzen Bedeutung erst durch die Nachzeichnung des Prozesses innerhalb der Klasse beschrieben werden.

Die verbal-aggressive **Drohung**, die ebenfalls dem Pol Extroversion zuzuordnen ist, sei an dieser Stelle lediglich erwähnt; ausführlicher kommt sie in der Fallrekonstruktion von Herrn I (in Reflexion über Christian und Justin) zur Geltung.

Wie schon für Schule 1 so ist auch für Schule 2 ein weiteres Konzept, das introvertiertes Verhalten anzeigt, zu erkennen. Schon als Folge der Ablehnung der Schule durch die Eltern erwähnt, soll nun die Problematik des Konzeptes **Verlust von Selbstbewusstsein** ausgelotet werden:

„[...] und äh ja dem kind so ne ganze menge von selbstbewusstsein genommen wird
I: hm
Frau S: was also besonders beim arbeiten dann auffällt
I: (nickt)
Frau S: also auch vor allen dingen sehr häuslichen arbeit [sic!] das is immer wieder n kampf dass man dann äh die kinder eigentlich schon ganz gut sich ihre arbeit zu hause einteilen

können und sich was aussuchen könnten aber die eltern äh bei mir in der klasse sind einige die immer wieder dagegenwirken und sagen das reicht nich [...]"
(2, Gruppendiskussion, Z. 127 - 135)

Mangelndes Selbstbewusstsein macht sich für die Lehrerin anhand von **Lernproblemen** bemerkbar,⁴⁹ was erklärbar wird, wenn die Verbindung zu einem weiteren Konzept, aufgeführt unter der Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern, hergestellt wurde.

Da mit dem Verlust von Selbstbewusstsein ein anderer Zustand gemeint ist, als z.B. die Befindlichkeit bei einer depressiven Verstimmung, die mit einem ähnlichen Symptom einhergehen kann, wurde diese lange Textstelle zur Veranschaulichung des Konzeptes herangezogen. Weil der Verlust von Selbstbewusstsein hier in direktem Zusammenhang mit dem Konzept Ablehnung der Schule steht und angenommen wird, dass es sich um ein sehr spezielles Phänomen handelt, sollte das Konzept Verlust von Selbstbewusstsein von „depressiver Verstimmung“ abgegrenzt werden. In der Fallrekonstruktion wird das Konzept Kränkung (aus der Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten) herangezogen, um das Gefühl der Entwertung der eigenen Person im Zusammenhang mit depressiver Verstimmung zu veranschaulichen.

Die noch ausstehenden Konzepte, die nicht dem Kontinuum Extroversion vs. Introversion zuzurechnen sind, beziehen sich, wie bei Schule 1, mit einer Ausnahme auf Probleme beim Lernprozess.

Qualitativ von den oben bereits angeführten Konzepten Ko-Morbidität und Konzentrationsprobleme unterschieden, dennoch aber auf die Lernleistung bezogen, besteht im Konzept der **Leistungsverweigerung** eine Problematik, die auch als Strategie zu bezeichnen wäre, von Schwierigkeiten bei der Arbeit abzulenken:

„Frau M: also ich hatte halt jetzt (räuspern) ein kind in der klasse bis vor kurzem das sich also vor jeglicher (räuspern) leistung also anstrengung im grunde gedrückt hat entweder durch indem er irgendwas andres gemacht hat was er schon konnte xx (uv.) nicht aufzufallen ich bin ja am arbeiten oder wenn man dann halt doch drauf bestanden hat dass er sich mal n bisschen fordert dann xx (uv.) n konflikt heraufzubeschwören äh dann wird man erst ma damit beschäftigt ja dann mit andren kindern zu streiten oder auszuticken also ja so was [...]"
(2, Gruppendiskussion, Z. 186 - 191)

Durch dieses Zitat werden zwei Aspekte deutlich:

Erstens kann von den schulischen Anforderungen abgelenkt werden, indem aggressives Verhalten bewusst eingesetzt wird. Im Gegensatz zu oben ausgeführten emotionalen aggressiven Akten besitzt Aggressivität hier eine instrumentelle Komponente.

⁴⁹ Vgl. hierzu auch: „Herr I: und ähm wenn ein elternhaus ne schule ablehnt und das kind bekommt es mit und-sie und es bekommt es in der regel mit dann *liegt* (gedehnt) ein lern(,)hemmnis für das kind vor [...]"
(2, Interview Herr I, Z. 887/888)

Zweitens veranschaulicht das Textbeispiel, dass Leistungsverweigerung auf verschiedene Ursachen zurückgehen kann, da bereits bei der Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten ein Zusammenhang zwischen der Ursache Perfektionismus und dem problematischen Verhalten Leistungsverweigerung aufgezeigt wurde. Dies befindet sich im Einklang mit der an der Schule vertretenen Sichtweise von Fallspezifität.

Weniger eine Form der *Leistungsverweigerung*, dennoch ein nicht zu akzeptierendes Arbeitsverhalten stellt das Konzept **Nichtstun** dar:

„Frau H: ähm auch kinder die nichts tun fallen den andern kindern natürlich
I: aha hm
Frau H: auf das-sie sagen schon ganz deutlich also du hast heute wieder gar nichts gemacht du hast die ganze zeit nur da (.) vor m computer gesessen
I: hm
Frau H: und äh bilder angekuckt im internet oder sonstiges also das sagen die kinder auch sagen sie auch den kindern nich unbedingt mir
I: hm
Frau H: sondern sie sagen sagen es den kindern selbst und ähm leider reagieren die kinder oft ähm so darauf dass sie sagen das is mir egal was du mir sagst ähm ähm
I: hm
Frau H: du hast mir nichts zu sagen du bist genauso alt wie ich
I: hm
Frau H: und ähm ich bin stärker [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 582 - 595)

Im Zitat deutet sich eine Tendenz an, die im weiteren Verlauf der Analyse noch öfter zu Tage treten wird, nämlich dass Mitschüler auf die Korrektur nicht erwünschten Verhaltens hinzuwirken versuchen. Die Erfahrung Frau H's, dass die Ermahnten auf die Kinder, die auf die Klassennormen aufmerksam machen, nicht oder nur ablehnend reagieren, deckt sich mit den Ausführungen Nikos, aus denen das Konzept **Ignoranz** entwickelt wurde:

„Niko: [also bei diesen schneebällen bei der aufsicht wär ich äh bei erwachsenen weil wenn Christian: [(spielt mit seiner lippe, schaut zu niko)
Niko: jetzt zum beispiel (.) sagen wer mal auf m schneeball(,)platz ähm aber in der nähe von da wo die schneebälle werfen darf wenn dann der aufpasser kommt und dann die kinder sagen du darfst hier nicht schneebälle werfen dann ist das dem kind egal weil das weil dann denkt das kind dass kann jeder sein dass is ja auch nur n kind das kann sich nich wehrn [...]“
(2, Jungsversammlung 2, Z. 51 - 56)

Zusammenfassend lassen sich also zwei Reaktionen auf das Nichtstun festhalten, die ihrerseits wiederum problematische Verhaltensweisen darstellen: Ignoranz oder der Verweis auf die eigene Dominanz („und ähm ich bin stärker“, 2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 595), der als Drohung interpretiert werden kann. Vorausgreifend lässt sich die besondere Bedeutung des Konzepts Ignoranz auch dahingehend spezifizieren, dass dieses Verhalten der gängigen Praxis, Kinder selbst Verantwortung für die Regeleinholung an der Schule übernehmen zu lassen, entgegensteht. Wenn Mitschüler also ihre

Altersgenossen in ihrer Rolle als Verantwortliche für die Regeleinhaltung nicht akzeptieren, so setzen sie damit einen Teil der Schulverfassung außer Kraft.

Das Unterkapitel Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen abschließend sei noch zuletzt das Konzept **Verschiebung des Problems** angeführt:

„[...] viele probleme lösen wir auch gar nicht sondern wir verschieben sie nur

I: hm

Herr I: ähm das problem bricht wieder aus wenn das kind an ner weiterführenden schule ist

I: hm

Herr I: oder das problem bricht schon nachmittags wieder auf wenn (zögern) wenn der auf seiner straße spielt

I: hm

Herr I: dass das was er sich hier an-an-an nicht aggressivem verhalten antrainiert hat er da umgekehrt auslebt [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 929 - 937)

Die zeitliche und räumliche Beschränkung der Beobachtung von Verhaltensauffälligkeit auf die (Grund)Schule macht sich an dieser Stelle bemerkbar: Während in der schulischen Sphäre auffälliges Verhalten eingegrenzt werden kann, kann es an anderer Stelle, z.B. im Freizeitbereich, wieder auftreten. Auch der zeitliche Aspekt ist von Interesse, denn unter anderen Gegebenheiten, z.B. in der weiterführenden Schule, kann eine Auffälligkeit, die in der Grundschule fast zum Verschwinden gebracht wurde, wieder gezeigt werden. Dass die Frage nach auffälligem Potential auch noch nach dem Wechsel auf eine weiterführende Schule für die Lehrer der beobachteten Schulen relevant ist, kann beispielhaft in den Fallrekonstruktionen von Herrn I/Lutz und Frau A/Christa gezeigt werden.

Übereinstimmungen und Unterschiede bezüglich problematischen Verhaltens an beiden Schulen fasst diese Übersicht zusammen:

Ausprägung	Schule 1	Schule 2
<u>Extroversion</u>	Aggressivität Negativerscheinung eines Kindes Steine werfen in die Mangel nehmen klauen hänseln	Aggressivität „auf die Fresse hauen“ würgen „spielen Supermann“ Drohung klauen Störung Koalitionsbildung Taktik Provokation
↕	Provokation Umgang mit Schuleigentum „Sandburg einreißen“ Hyperaktivität Suche nach Aufmerksamkeit	
<u>Introversion</u>	„depressive Verstimmung“ „Träumer“	„depressive Verstimmung“ Verlust von Selbstbewusstsein
<u>Lernschwierigkeiten</u>	Ko-Morbidität Konzentrationsprobleme trödeln	Ko-Morbidität Konzentrationsprobleme Leistungsverweigerung Lernprobleme Nichtstun
<u>Andere</u>		Ignoranz Verschiebung des Problems

Abb. 7: Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 1 und 2

Es lassen sich folgende erste Hypothesen ableiten:

- An beiden Schulen sind aggressive Handlungen von Kindern zu erkennen. Innerhalb dieser bestehen jedoch bei den einzelnen Schulen qualitative Unterschiede. Diese beziehen sich zum einen auf die Deutung von aggressivem Verhalten selbst. Während dies an Schule 2 als ein noch nicht abgeschlossener Lernprozess gesehen wird, wird es an Schule 1 momentan noch als Reaktion auf ein nicht zu bewältigendes Kritikverhalten der Mitschüler erklärt. Ob weitere Varianten bei der Ursachenbestimmung für Schule 1 hinzukommen, wird die weitere Analyse erbringen.
Zum anderen besteht eine Differenz zwischen den aggressiven Handlungen selbst. Beim Vergleich der beiden Schulen fällt auf, dass die genannten Aggressionen an Schule 2 Mitschüler stärker gefährden können als an Schule 1. Diese

Tendenz wird durch die Konzepte Koalitionsbildung sowie Taktik, aber auch Ignoranz, gefördert. Zudem wird an Schule 2 auch auf den instrumentellen Charakter von Aggression (in Verbindung mit Leistungsverweigerung) hingewiesen.

- Mitschüler können auf aggressive Handlungen ebenfalls mit aggressiven Aktionen reagieren, wenn sie entweder attackiert oder gestört werden.
- Nur an Schule 1 konnten extrovertierte Verhaltensweisen von Hyperaktivität und der Suche nach Aufmerksamkeit entdeckt werden.
- Es deuten sich erste Strategien im Umgang mit problematischen Verhaltensweisen an. Wird eine Handlung als gefährlich im Sinne einer physischen oder psychischen Verletzungsgefahr eingestuft, so erfolgt eine schnelle Konsequenz durch die Lehrerin Frau A. Umgekehrt zieht die Einschätzung, es handele sich um einen weniger riskanten Akt, die Strategie Kreisgespräch nach sich. An Schule 2 versuchen Mitschüler, diejenigen Klassenkameraden, die keiner Arbeit nachgehen, davon zu überzeugen, mit der Arbeitsaufnahme zu beginnen. Diese können wiederum mit Ignoranz oder einer Drohung auf den Appell reagieren.
- Hinsichtlich des Pols der Introversion ist ein übereinstimmendes Konzept an beiden Schulen zu verzeichnen. Allerdings fällt beim Konzept „depressive Verstimmung“ an Schule 2 auf, dass sie gegenüber der als gravierender angesehenen Depression abgegrenzt wird. Demgegenüber scheint es sich bei „depressiver Verstimmung“ an Schule 1 um einen emotional nur schwer zu bewältigenden Zustand zu handeln, der erhebliche Auswirkungen auf das Selbsterleben des Kindes zu haben scheint.
- Generell kann am Material beider Schulen gezeigt werden, dass Auffälligkeiten mit Lernproblemen einhergehen können. Es ist eine hohe Varianz zwischen den Erscheinungsformen der Lernschwierigkeiten einerseits sowie den Ursachen hierfür andererseits zu erkennen. Während an Schule 1 vorwiegend die Konzepte Konzentrationsprobleme und Träumer auf den Zusammenhang zwischen Auffälligkeit und erschwertes Lernen verweisen, kommen für Schule 2 Lernprobleme (sowie hiermit einhergehend Verlust von Selbstbewusstsein) als Folge einer Ablehnung der Schule durch Eltern und Leistungsverweigerung hinzu.

6.1.3 Strategien zur Verhaltensänderung

Den Strategien kommt bei der Erforschung der Frage, wie Freinet-Pädagogen verhaltensauffällige Kinder integrieren, ein zentraler Stellenwert zu. Ob mit den unter diesem Kapitel und in den Fallrekonstruktionen aufgeführten Konzepten jedoch bereits eine erschöpfende Antwort auf diese Frage gegeben werden kann, wird in einem Zwischenresümee im Anschluss an die Fallrekonstruktionen diskutiert.

Prinzipiell unterschieden werden muss zwischen einer längerfristigen Verhaltensänderung und dem Erfolgen einer Konsequenz als direkte Reaktion auf ein unerwünschtes Verhalten, wobei auch dies einen längerfristigen Effekt haben kann. Konzepte wurden in diese Kategorie eingeordnet, wenn von einer persistierenden Wirkung der Reaktionen auf problematisches Verhalten ausgegangen werden konnte.

Beim momentanen Stand der Auswertung kann eine grobe Differenzierung der Strategien anhand von Aussagen auf drei Ebenen vorgenommen werden:

1. Punitiv Ebene: Sanktionäre vs. konstruktive Strategien bilden die Extrempole einer Skala hinsichtlich der Reaktion in Form von Grenzen setzender Reglementierung auf der einen oder durch Suchen von akzeptierend-dialogorientierten Lösungswegen auf der anderen Seite.
2. Ebene der Effizienz: Die Erfahrungen zur Effizienz einer Strategie gehen auf generelle Einschätzungen zurück oder beziehen sich auf bestimmte Auffälligkeiten. Die Aspekte Effizienz und Priorität sind insofern miteinander verknüpft, als dass eine Strategie häufig eingesetzt wird, wenn ihr Erfolg als wahrscheinlich angesehen wird.
3. Konzeptebene: Innerhalb eines Konzeptes können ebenfalls Aussagen zu seiner Ausprägung gemacht werden, die jenseits der Dimensionen sanktionär/konstruktiv oder der Häufigkeit liegen. Hierbei kann es sich z.B. um Informationen zu Dauer eines Konzeptes oder seiner Intensität handeln.

Bei den einzelnen Konzepten kann es zu Überschneidungen der verschiedenen Ebenen kommen, wobei nicht zu allen Konzepten Hinweise zur Ebene der Effizienz und Konzeptebene vorhanden sind. Die Einordnung in die erste Ebene ist jedoch bei allen Konzepten möglich, weshalb sich die Untergliederung dieses Teilkapitels an ihr orientiert. Jeweils bei den Konzepten selbst werden dann ggf. Aspekte aus den anderen beiden Ebenen hinzugefügt.

Sanktionäre Strategien

Als eine Strategie, die die ganze Klasse betrifft, ist die der **Anschlusskonsequenz** zu sehen:

„[...] hat keiner lust (..)
Frau A: da müssen { doch die die da müssen wir die bibliothek (,) wohl oder übel
Theresa: { na gut na gut
Frau A: schließen [...]“
(1, Abschlusskreis 06.04.04, Z. 357 - 360)

„Frau M: also bei diesem kind war s halt schon unterschiedlich also s war schon situation [sic!] wo andere kinder ihm auch ganz deutlich gesagt haben so jetzt nich so geht das nich ähm oder wo dann die klasse auch irgend ne sanktion verhängt hat [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 202 - 204)

Als Anschlusskonsequenz wird hier eine Reaktion oder eine Sanktion bezeichnet, die sich logisch aus dem ergibt, worauf reagiert werden muss. Die Belegstelle aus Schule 1 verweist auf die Tatsache, dass die Bibliothek unaufgeräumt hinterlassen wurde, worauf mit ihrer möglichen Schließung, also dem Bereich, in dem der Missstand auch aufgetreten war, geantwortet wird. Das Zitat aus Schule 2 verweist auf den grundsätzlich situativen Charakter dieses Konzeptes hin, denn die Wahl einer Anschlusskonsequenz richtet sich je nach Vorfall. Während an dieser Stelle die Sanktion von der Kindergruppe ausgeht, wird sie an Schule 1 von der Lehrerin gesetzt.

Im Gegensatz zu den Anschlusskonsequenzen, die sich kausal aus einer bestimmten Situation ableiten, erfolgen die **Ermahnungen** in vielen unterschiedlichen Situationen und besitzen zudem eine markierende Funktion über erwartetes Verhalten:

„Christa: (meldet sich)
Frau A: (nimmt christas arm herunter) erst ausreden lassen [...]“
(1, Morgenkreis 05.04.04, Z. 92/93)

„Leah: { warte ich hab ne frage { an die klasse was ist eine
Frau H: { (legt sich finger auf den mund)
Leah: chinesische { stachelbeere
Frau H: { psst du bist nicht dran leah (laut)“
(2, Planung der Arbeitsvorhaben 17.11.04, Z. 274 - 277)

Ermahnungen richten sich, das zeigen die Textstellen bereits, sowohl an auffällige als auch an nicht-auffällige Kinder, vor allem, wenn es sich um Störungen des Lerngeschehens handelt. Da Ermahnungen zwar an einzelne gerichtet sind, aber oft vor der gesamten Klasse ausgesprochen werden, können sie auch auf die nicht adressierten Kinder eine Art Signalwirkung ausüben und so eine Orientierung über geltende Verhaltensregeln geben. Diese Wirkung geht auch von einer **Klarstellung** aus:

„Christa: (meldet sich)
Frau A: christa (.) stefanie du bist sehr *oft dran* (s.v.) und das natürlich bist du s [...]“⁵⁰
(1, Mathematikunterricht/schriftl. Subtraktion, Z. 43/44)

„[...] ähm ich möchte noch einmal
Mohamed: äh (meldet sich)
Frau H: ganz klar was zu den computern sagen (,) damit das *noch einmal* (s.v.) für alle klar
is ihr könnt an den computern schreiben eure geschichten schreiben [...]“
(2, Morgenkreis 17.11.04, Z. 81 - 85)

Klarstellungen, ähnlich wie Ermahnungen, treten in unterschiedlichen Situationen auf. Während sich das für Schule 1 gewählte Textbeispiel an eine einzelne Schülerin richtet und sich auf ihre Weigerung bezieht, eine andere Schülerin zu Wort kommen zu lassen, beinhaltet die Klarstellung aus dem Material von Schule 2 eine Regelung für die gesamte Klasse. Eine Klarstellung, die sich an einen individuellen Schüler richtet, ist wird noch einmal in der Fallrekonstruktion von Herrn I in Bezug auf Christian aufgegriffen werden.

Kritik wird häufiger eingesetzt als andere Sanktionen und wird sowohl von Lehrern als auch von Kindern geäußert. Sie kann sich auf unterschiedliche Aspekte, z.B. Arbeitsausführung, Haltungen oder Gesprächsbeiträge beziehen:

„Stefanie: ich weiß xx (uv.) *ich such mir n* (s.v.) arbeitsblatt
Frau A: irgend n arbeitsblatt (?) [...]“
(1, Freiarbeitszeit 06.04.04, Z. 72/73)

„Xm: äh äh der der lutz hat immer uns {xx (uv.)
Herr I: [du verwechselst das grade mit petzen hier wird nich
gepetzt das brauchen wir jetzt nich [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 157 - 159)

Im Vergleich mit den Sanktionen Klarstellung, Kritik und Ermahnung handelt es sich beim „**Rausschicken**“ um eine Reglementierung, die größere Konsequenzen für das entsprechende Kind hat:

„[...] dann man muss halt abwägen ähm ob dieses kind im moment wirklich die andern
restlichen kinder der klasse stört ähm und ob es da nicht sinnvoller ist das kind
rauszuschicken damit die andern dreiundzwanzig zu ihrem recht kommen [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 240 - 242)

Die Frage, ab wann ein Kind nicht mehr (oder bis wohin ein Kind noch) im Klassenzimmer verweilen darf, hängt von dem Wohlergehen „der andern dreiundzwanzig“ ab.

⁵⁰ Diese Stelle wird verständlicher mit den Informationen aus 1, Nacherhebung, Z. 760-766:

„Frau A: hm stefanie is bestimmt sauer dass sie ni drankommt
I: (nickt)
Frau A: hm *hab ich die christa drangenommen* (s.v.)
I: ja
Frau A: ah uääh bin ich eingeschnappt uääh
I: (zeigt auf den bildschirm)
Frau A: da is sie trotzig [...]“

Bezugspunkt beim Abwägen ist also die Klasse als Gesamtheit. Die Formulierung „im moment“ deutet auf den Situationsbezug hin - eine je spezifische Kombination unterschiedlicher Faktoren, die in ihren je eigenen Ausprägungen zu jeweils unterschiedlichen Entscheidungen über die konkrete Belassung in der Klasse führen kann. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass es sich hier um eine Entscheidung handelt, die von der Lehrperson ausgeht, nicht nur in der pragmatischen Ausführung, sondern auch in Wahrnehmung und Deutung der Situation. Auch an Schule 1 erfolgt die Sanktion „rausschicken“ nach einer Störung:

„Nach einer Weile schickt Frau E Kevin raus, weil er nur Quatsch macht. Er muss im Büro arbeiten.“

(1, Feldnotizen, Z. 62/63)

Zuletzt wird noch die für beide Schulen gültige Sanktion des **Elterngesprächs** erläutert. Dieses ist insofern von Interesse, da es sowohl einen sanktionären als auch einen konstruktiven Charakter einnehmen kann. Als Sanktion fungiert es in folgenden Konfliktsituationen:

„Herr I: und lutz wir werden uns-und zwar bei dir zu hause mit *deinen eltern* (s.v.) (,) ganz sicher ganz ganz sicher und dat xx (uv.) es sei denn du wünschst das gespräch mit uns

Lutz: xx xx (uv.)

Herr I: was ich mit dir führen möchte (,) über dein verhalten (..) lutz wenn de dich weiter so benimmst kannst du in keiner klasse an unserer schule bleiben (,) das geht nicht [...]"

(2, Klassenaufstellung Justin, Z. 313 - 317)

Das Konzept Elterngespräch, dies wird für die Kategorie Markierung der Grenze von Integration von Bedeutung sein, ist an dieser Stelle mit dem Konzept Schulausschluss verbunden.

Übereinstimmend illustriert die Textstelle, aus der das Konzept Elterngespräch für Schule 1 gewonnen werden konnte, dass ein Elterngespräch nur dann ergriffen wird, wenn sich ein als schwierig erlebtes Verhalten kontinuierlich über einen längeren Zeitraum bemerkbar macht.⁵¹ Die positiven Implikationen dieses Konzeptes werden im Zusammenhang mit den nun folgenden konstruktiven Strategien erläutert.

Konstruktive Strategien

Die **Kreisgespräche**, eingesetzt zu den unterschiedlichsten Aspekten der Problemlösung, enthalten zugleich den Aspekt der Partizipation der Schüler:

⁵¹ „Frau A: und man sucht eher das elterngespräch wenn man über längere zeit (,) merkt es

I: hm

Frau A: (zögern) kneift irgendwo an ner argen stelle [...]" (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1024 - 1026)

„Maja: man hat eben sehr viele beschwerden gehört wir sind einfach mal dran-das problem zu lösen und nicht immer nur noch beschwerden
Andreas: hat jemand eine lösung dafür (?) (.) peter [...]“
(2, Abschlusskreis 12.11.04, Z. 51 - 53)

Dieser kleine, für die Komplexität des Kreisgespräches nicht ausreichende Textauschnitt soll lediglich zwei Charakteristika illustrieren, neben der Beteiligung aller Kinder auch die pragmatische Lösungsfokussierung. Auch dies scheint relevant für die Kategorie zu sein: Eine Strategie, hier das Kreisgespräch, kann wiederum weitere Strategien, erarbeitet von einer am Konflikt interessierten Kleingruppe, nach sich ziehen.

Der Kategorie Elemente des Schulentwurfs vorgehend sei notiert, dass an Schule 2 sowohl fest eingerichtete (Wochenabschlusskreis freitags, Kinderparlament) als auch spontane Kreise zur Konfliktbearbeitung genutzt werden. Die Voraussetzung für die Initiierung solch spontaner Kreise besteht in einem sehr durchlässigen Zeitplan, in den man flexibel unvorhergesehene Ereignisse integrieren kann, was auf die Kategorie Elemente des Schulentwurfs verweist.

Das Konzept Kreisgespräch konnte auch aus dem Material von Schule 1 abgeleitet werden:

„[...] es wird halt sehr sehr viel gesprochen also es is das (zögern) wort spielt natürlich
I: hm
Frau A: das mitnanderreden spielt ne ganz große rolle s gibt momente wo man selber als lehrer denkt (.) hach muss ma schon wieder drüber reden aber s is manchmal einfach im großen und ganzen wichtig und es schürt die urteilkraft die kinder können sich sehr gut beurteilen dadurch [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1052 - 1058)

Das Konzept enthält nicht nur Vorteile für die auffälligen Kinder selbst, sondern auch für sämtliche Schüler, da es auf der verbal-kognitiven Ebene zahlreiche Fördereffekte zu besitzen scheint. So verwundert es nicht, dass es eine „ganz große rolle spielt“ und über den Weg der kognitiven Weiterentwicklung einer geschärften Urteilkraft die sozial-emotionale Integration von auffälligen Mitschülern nach sich zieht.

Den Kreisgesprächen gegenüber stehen die **Einzelgespräche**, wobei im weiteren Verlauf der Analyse herausgearbeitet werden soll, wann ein Kreis- oder ein Einzelgespräch indiziert ist:

„Frau S: und vor allen dingen reden wir auch mit den kindern selber halt
I: hm
Frau S: da nehmen wir uns auch immer viel zeit dass wir halt (.) die kinder ansprechen wenn wir merken wir kommen vielleicht nich ran
I: hm
Frau S: vielleicht schafft s dann irgend n kollege zu dem das kind n guten kontakt hat (.) vielleicht der sportlehrer oder was weiß ich ähm [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 302 - 308)

Dass auch an Schule 1 Einzelgespräche häufig eingesetzt werden, belegen die Fälle Christa und Kevin in der Fallrekonstruktion von Frau A. Während sich Kreis- und Einzelgespräche lediglich auf die schulische Sphäre beschränken, weist das Konzept **Elterngespräch** über diese hinaus:

„Frau S: genau oder a-äh ja das elterngespräch um dann sich erst mal [so zu informieren
X: (räuspern)
Frau S: wie sieht s zu hause aus um sich n bild zu machen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 294/296)

Die Gewinnung von Informationen über eine Auffälligkeit aus dem familiären Umfeld steht zum einen in Verbindung zur Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten, kann aber auch im Zusammenhang mit dem später noch näher zu erklärenden Konzept kennen lernen gesehen werden.

Eine Initiierung von Elterngesprächen aus für das Kind förderlichen Beweggründen ist auch für Schule 1 auszumachen, was bei der Fallrekonstruktion von Frau A (in Interaktion mit Stefanie und ihren Eltern) besonders gut veranschaulicht werden kann.

Neben Gesprächen in unterschiedlichen Konstellationen stehen weitere Strategien, die ebenfalls Ausdruck einer das Kind bestätigenden Haltung sind. Diese spiegelt sich z.B. im Konzept **Verstärkung des Positiven** wider:

„I: ausnahmen zeigen so in dem stil (?)
Herr I: j-ja also äh ähm äh eigentlich (,) ultra klassisch das gute loben
I: hm
Herr I: aber das gute eben ins fel-so installieren dass es wirklich eigenes arbeiten eigenes verhalten ist
I: hm
Herr I: dass es nicht aufgesetzt ist oder nich-nich-nich antrainiert [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 578 - 584)

„[...] hilfreich ist es natürlich immer dieses diese gewisse goldene regel anzuwenden also die dinge die sehr störend sind eher zu vernachlässigen und dinge die angenehm sind besonders zu loben [...]“
(1, Nachfrage, Z. 323 - 325)

„[...] da ham wir dann diese sachen ignoriert und
I: hm
Frau D: haben nur wenn wenn was positives gewesen ist also wenn er ne besonders gute antwort gegeben hat oder sehr aufmerksam war das dann durch lob versucht zu verstärken
I: hm
Frau D: das hat eigentlich auch ganz gut funktioniert
[...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 33 - 38)

Die beiden Textstellen aus Schule 1 belegen zum einen durch den Bezug zu einem Einzelfall, der in großem Maße Aufmerksamkeit suchte, sowohl die Verbindung zum Konzept „ignorieren“ als auch den Erfolg, den die Strategie in diesem Falle zeigte. Zum anderen weist die Formulierung „goldene Regel“ darauf hin, dass es sich bei der

Verstärkung des Positiven um eine zentrale Strategie handelt, die „immer“ angewendet werden sollte. Im Zitat aus Schule 2 wird der Zusammenhang zwischen der Verstärkung des Positiven und des selbstständigen Arbeitens betont, dem ein hoher Stellenwert zugesprochen zu werden scheint. Dass auch an Schule 2 Verstärkung des Positiven mit dem Konzept „**ignorieren**“ einhergeht, macht das folgende Statement deutlich:

„[...] ich ignoriere sie oft muss
I: hm
Frau H: ich ganz ehrlich sagen
I: hm
Frau H: nich dass ich sie nich wahrnehme aber ich versuche ihre ihre auffälligkeit wenn man das so sagen kann ähm einfach mal zu übersehen und was anderes in dem kind zu sehen
[...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 271 - 276)

Der Blick auf „was anderes“ im Kind, nämlich seine Fähigkeiten, weist über die Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung hinaus. Es deutet sich hiermit schon an, dass sich die Analyse nicht nur auf bloße Techniken integrativen Handelns beschränken darf, sondern dieses Handeln durch tiefer liegende Einstellungen motiviert wird, die es ebenso herauszuarbeiten gilt, wie die sich in der Interaktion zwischen auffälligem Schüler und Lehrer (oder auffälligem Schüler - Lehrer - Mitschüler) manifestierenden Handlungen. Die Strategie „ignorieren“ leitet direkt zur nächsten konstruktiven Strategie, dem „**Erfolgs Erlebnis**“, über:

„[...] und versuche dann diese stärken zu fördern und sie hervorzuheben dass ich auch den andern kindern zeige
I: hm
Frau H: kuck ma das kann der
I: hm
Frau H: und das kann der sehr gut ähm (,) und das hilft oft den kindern die eben (,) auffällig sind [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 283 - 289)

Nicht das Defizit, das sozial unangepasste Verhalten, wird fokussiert, sondern vielmehr werden gerade die Fertigkeiten des auffälligen Kindes gegenüber der Klassengemeinschaft deutlich gemacht. Die Aussage über das Konzept „Erfolgs Erlebnis“ enthält zudem die dimensionalisierte Aussage zum Erfolg der Strategie, dass sie sich „meist“ als hilfreich herausstellte. Durch den Vergleich mit dem Textmaterial von Schule 1, das auch ein Konzept „Erfolgs Erlebnis“ beinhaltet, wird seine unterschiedliche Bedeutung an beiden Schulen veranschaulicht:

„Frau B: wenn s um hindernisse überwinden ging oder solche sachen ne und das war dann so ne phase och im geräteturnen das war ganz speziell beim bockspringen und da hatte sie nämlich das große erfolgs Erlebnis dass sie das geschafft hat
I: hm

Frau B: also dass sie über den bock kam und das war erst ma so och für die andern ma so n also die christa kann-schafft ja doch was also [...]"
(1, Nacherhebung, Z. 654 - 659)

Bei diesem „Erfolgs Erlebnis“ handelt es sich weniger um eine generelle Suche nach Fähigkeiten auffälliger Kinder, sondern um ein singuläres Erlebnis der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe, die bei den Mitschülern wiederum zu einer Korrektur des bisherigen Bildes der Schülerin Christa führt. Die in der Fallrekonstruktion hergestellte Einbindung des Konzeptes in den gesamten Arbeitsprozess mit Christa verdeutlicht seine Bedeutung, im Zusammenspiel mit weiteren Konzepten, für die Integration des Mädchens.

Während sich bei den bisherigen Strategien keine Beschränkungen bezüglich ihres Einsatzes zeigten, scheint sich bei den nun folgenden Strategien eine Verbindung zu einem bestimmten Adressatenkreis anzudeuten. Die **Medikamenteneinnahme** von Stimulanzien als eine Therapieform von ADS bzw. ADHS, mit dem bekanntesten Präparat Ritalin®, wird an beiden Schulen thematisiert, allerdings in verschiedener Form:

„Frau A: das sind eher die kinder die ni (zögern) dadurch auffallen dass sie unangenehm sind im unterricht sondern dass sie einfach ni hinterherkommen dass sie träumen
I: hm
Frau A: und dass sie immer anstöße brauchen äh zum teil och medikamentöser form [...]"
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 875 - 878)

Während in diesem Textteil lediglich die Verbindung zwischen Konzentrationsproblemen (ADS) und der Strategie Medikamenteneinnahme ausgeführt wird, enthält die nachfolgende Stelle einen Hinweis zur weiteren Dimensionalisierung des Konzeptes:

„[...] es gibt aber och kinder b-die haben in unsre schule gewechselt und danach haben die eltern das präparat abgesetzt
I: ah [ja
Frau A: [und och mit erfolg abgesetzt
I: hm
Frau A: hab ich zwei kinder in der klasse äh wo das der fall is
I: hm
Frau A: natürlich muss ich hinterher sein es sin meine träumer aber das reicht oftmals schon n impuls äh ich merke dann och es is so zyklisch da fällt s wieder ab und braucht deutlich mehr äh impulse das kind
I: hm
Frau A: aber letzten endes ham zumindest bei dem einen kind ham mir das die eltern bestätigt und sie sagen das war viel vorher viel viel krasser [...]"
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 887 - 899)

Je nach Fall und zeitlichem Verlauf variiert die „Träumerseite“ - ist sie stärker, so bedarf es der Strategie Geben von Impulsen (was als Konzept noch unter Punkt 6.1.3.1 ausgeführt werden wird), worunter auch die Verabreichung der Stimulanzien fällt. In

dem Zitat wird jedoch die Beobachtung festgehalten, dass sich der Schulbesuch der Freinet-Schule positiv auf das unkonzentrierte Verhalten auszuwirken vermag.

Der Exkurs zum Material der Schule 2 zeigt, dass dort gleichfalls die Medikamenteneinnahme diskutiert wird:

„Lutz: also der sagt so äh auch noch zu uns dass der so aggressiv wär wegen drogen und alles [xx (uv.)
Justin: [hab ich nich gesagt ich hab gesagt wegen (,) diesen (,) anderen tabletten nich ritalin irgendwas mit (s.v.) [...]]“
(2, Abschlusskreis 12.11.04, Z. 10 - 13)

Hier erscheint die Medikamenteneinnahme zugleich Ursache eines problematischen Verhaltens, Aggressivität, als auch - durch die Verschreibung anderer Medikamente - als Lösung. Ein Aspekt der Dimensionalisierung, auf der Ebene der Effizienz einzuordnen, besteht in der Verbindung zum Fall Justin, worauf bei der Fallrekonstruktion von Herrn I verstärkt eingegangen werden soll, um diesen Aspekt verdeutlichen zu können.

Generell zu diesem Konzept ist festzuhalten, dass sich eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der Einnahme von Ritalin® wie an Schule 2⁵² in Schule 1 nicht finden lässt. Des Weiteren ist die Strategie „**individueller Verstärkerplan**“ mit der als „ADS-Kinder“ bezeichneten Gruppe verbunden:

„[...] in einzelfällen ham wir s ja auch so gestaltet dass grade die adhs kinder davon hab ich ja drei in der klasse
I: hm
Frau A: mit (.) so m persönlichen ähm verstärkerplan zu mir kommen [...]]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 144 - 147)

Gerade im Hinblick darauf, dass auch die Konzepte Medikamenteneinnahme und Geben von Impulsen mit den Konzepten „Träumer“ sowie Hyperaktivität (den Ausprägungen von ADS und ADHS), in Beziehung stehen, wird es beim axialen Kodieren reizvoll sein zu klären, wann zu welcher Strategie gegriffen wird oder ob die Strategien Medikamenteneinnahme, Geben von Impulsen sowie „individueller Verstärkerplan“ auch kombiniert auftreten können.

Das Konzept „individueller Verstärkerplan“ wird in Schule 2 nur sehr allgemein behandelt, womit einhergeht, dass auch die Frage der Effizienz nur am Rande gestreift wird:

⁵² „Er [Justin, U. F.] nehme Ritalin, und es ginge ihm besser. Allerdings sei nicht klar, worauf die Verbesserung zurückzuführen sei - ob auf die Schule oder das Ritalin. Generell sei er Ritalin gegenüber negativ eingestellt, aber Justin wäre ein Kind, bei dem es sich darüber zu diskutieren lohne.“ (2, Feldnotizen, Z. 106 - 109)

„Herr Q: ja was-was es noch (,) gibt was auch eben unterschiedlich gut funktioniert wie alles denk ich sind verträge mit kindern (,) also (zögern) wo man ausmacht weiß ich nich (,) das und das scheint das problem zu sein hier ist der vertrag keine ahnung ich f-wo man dann gemeinsam aushandelt was das kind sich die nächsten tage so vornimmt oder was für n thema das arbeitet oder so [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 480 - 484)

Im Gegensatz hierzu wird an Schule 1 explizit auf einen großen Nutzen der individuellen Verstärkerpläne, über die Verbindung zu den ADS-Kindern, hingewiesen (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 184).

6.1.3.1 Strategien zur Verhaltensänderung an Schule 1

Ergänzend zu den bereits oben vorgestellten Strategien kann mit den nun folgenden weiteren Konzepten, die jeweils nur an einer Schule festzustellen waren, die große Variationsbreite dieser Kategorie ausgelotet werden. Da sich jetzt schon die Tendenz der zahlenmäßigen Vorrangigkeit konstruktiver vor sanktionären Strategien abzeichnet, werden zuerst die noch verbleibenden drei Sanktionen erläutert, bevor sich den konstruktiven Strategien von Schule 1 zugewendet wird.

Ähnlich wie schon bei den oben dargelegten Sanktionen beinhaltet auch das Konzept **Unterbrechung** Orientierung über Verhaltensnormen für die gesamte Klasse:

„[...] da hat [hat mein papa is m-das is
Frau A: [jetzt war du hast schon viel
Stefanie: aber so lustig [...]]“
(1, Morgenkreis 06.04.04, Z. 408 - 410)

Im Gegensatz zu den Sanktionen Anschlusskonsequenz, Ermahnung, Klarstellung, Kritik und Unterbrechung, die alle der direkten Interaktion im Unterricht entspringen, enthalten die Ausführungen zu den nun folgenden Konzepten Informationen zum Erfolg der Strategie. Zum momentanen Zeitpunkt kann hieraus jedoch noch nicht geschlossen werden, dass bei den oben ausgeführten Sanktionen von einer nicht oder nur kaum vorhandenen Effektivität ausgegangen wird. Dies kann erst durch die weitere Analyse, vor allem durch die Fallrekonstruktionen, festgestellt werden. Als eine an Schule 1 sehr effektiv angesehene sanktionäre Strategie gilt das **Verbot der freien Wahl** (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 983):

„[...] und dann finden wer n beschluss der dann och von allen unterschrieben wird und daran müssen sich och halten [sic!] und es gibt dann och eine consequenz
I: ah ja hm
Frau A: beispielsweise eben (zögern) ne strafe is das schildchen für die freie wahl am nachmittag abzuhängen [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 942 - 947)

Bemerkenswert an diesem Konzept ist, dass es sich hierbei um eine Konsequenz auf den Verstoß gegen Schulregeln handelt, die von Lehrern und Schülern gemeinsam aufgestellt werden. Das Konzept **Unterschrift der Eltern** wird dagegen seltener herangezogen:

„[...] also wir vermeiden es sofort äh jeden tag wenn wenn was anliegt ins hausaufgabenheft einzutragen
I: hm
Frau A: am nächsten tag die unterschrift der eltern das is natürlich och ma ne form [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1019 - 1022)

Wodurch die Wahl einer Strategie bedingt wird, ist im Augenblick noch nicht vollständig erkennbar. Es scheint zwar an Schule 1 Strategien zu geben, die im Zusammenhang mit bestimmten problematischen Verhaltensweisen zu stehen scheinen. Ob dies jedoch die einzige Determinante für die Wahl einer Strategie ist, bleibt vorsichtig abzuwarten.

Auch bei einigen konstruktiven Strategien scheint sich der Zusammenhang zwischen Strategie und Personengruppe fortzusetzen. So sind z.B. auf die hyperaktive Gruppe der ADS - Kinder die Strategien **Aufsuchen eines anderen Raumes** und **Bewegung** zugeschnitten, wobei in der nun aufgeführten Beispielstelle die Formulierung „in nen andern raum zu schicken“ als Aufsuchen eines anderen Raumes konzeptualisiert wurde, „du gehst jetzt mal fünf minuten auf n hof“ als Bewegung:

„[...] oder man weiß man hat die möglichkeit das kind och mal in nen andern raum zu schicken
I: hm
Frau A: oder du gehst jetzt mal zehn du gehst jetzt mal fünf minuten auf n hof wenn man merkt es is abgesprochen mit eltern
I: hm
Frau A: und und kind dass das och (,) gut funktioniert [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 914 - 920)

Diese speziell für hyperaktive Kinder genannten Absprachen sind als Erweiterung der Möglichkeiten zu sehen, sich generell im Unterrichtsgeschehen bewegen zu können (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 924 - 932). Zudem wird im Zitat die Einbindung in die Elternarbeit deutlich. Als Ergänzung zum Konzept Medikamenteneinnahme ist die Strategie **individuelles Tempo** zu sehen, die sich aus folgender Erfahrung speist:

„[...] die kinder ham die möglichkeit doch eher in ihrem tempo voranzukommen
I: hm
Frau A: und das is für die kinder denk ich ma schon schon n entscheidender punkt dass man ihnen mehr zeit gibt dass sie och hinterherkommen können
I: hm
Frau A: manchmal zieht sich ne verhaltensauffälligkeit ja och meistens noch mit ner äh mit ner leistung phh (zögern) oder (zögern)
I: hm

Frau A: differenz irgendwo noch äh zieht das nach sich [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 857 - 866)

Die Möglichkeit, individuelles Tempo beim Lernen zuzugestehen, erweist sich vor allem für die Kinder als wichtig, bei denen eine Ko-Morbidität mit dem Lernbereich vorliegt. Auch dieses Konzept ist wieder in einem größeren Zusammenhang zu sehen, als es die Verbindung zwischen problematischer Verhaltensweise und Strategie zuerst vermuten lässt. Aufgrund der Frage, ob das individuelle Tempo auch den anderen, nicht-auffälligen Kindern gewährt werden kann sowie die Frage nach der zeitlichen Organisation und der Methodenwahl zur Ermöglichung des individuellen Tempos, wird die Verbindung zur Kategorie Elemente des Schulentwurfs notwendig werden. Des Weiteren ist das Konzept **Geben von Impulsen** in Verbindung mit dem Komplex Konzentrationsschwierigkeiten zu sehen. Es bezieht sich zwar nicht generell auf einen Einzelfall, aber durch die inhaltliche Bezugnahme zu einer Schülerin, in diesem Falle Christa aus Schule 1 (worauf auch noch bei der Fallrekonstruktion von Frau A eingegangen werden wird), wird eine Dimensionalisierung vorgenommen:

„[...] in dem fall christa muss ich natürlich da kann ich nicht nur ruhig bleiben

I: hm

Frau A: und gelassen zuschauen weil dann würde gar nichts werden dann würde se den ganzen vormittag verträumen und sie braucht in dem fall schon oftmals ne ganz konkrete äh ganz konkreten impuls komm jetzt geht s weiter

I: hm

Frau A: träum nich so also das sin manchmal äh deutliche aussagen die och vielleicht (.) beim andern kind reicht da n kleiner impuls bei christa muss

I: hm

Frau A: ich noch mal n größeren impuls setzen [...]“

(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 301 - 310)

Bei einem Kind, das wie Christa *stark* „träumt“, sieht es die Lehrerin offenbar als ihre Aufgabe an, einen entsprechend starken Impuls zu setzen, in der Belegstelle eine verbale Aufforderung. Während die Stärke des Impulses also je nach Fall variiert, so wird das Geben von Impulsen bei den Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten generell eingesetzt.

Es ließen sich als konstruktive Strategien auch solche ausmachen, die lediglich in einer Klasse angewendet werden. Das Konzept **Fertigstellung von Arbeiten** beinhaltet die Regel der zweiten Klasse,

„[...] dass wenn sich was genommen wird dann muss es och beendet werden

I: hm

Frau D: da-man kann sich hilfe holen bei andern bei erwachsenen oder bei materialien aber es muss zu ende gebracht werden also aus erfahrung-erfahrungen heraus oder aus ideen von anderen so als regel für die freiarbeit damit die dranbleiben damit die sich och mal durchkämpfen [...]“

(1, Gruppendiskussion, Z. 85 - 91)

Mit dieser Regel wird dem in dieser Klasse bemerkten Phänomen des Trödelns während der Freiarbeit begegnet. Das Konzept **Auswertung der Dienste** fokussiert weniger das Arbeitsverhalten als vielmehr die Ordnung des Klassenraumes. Diese Strategie „[...] is aus ner unzufriedenheit entstanden aus nem problem und wir haben überlegt wie können wir das problem lösen [...]“ (1, Gruppendiskussion, Z. 562/563). Wie bereits für das Konzept Kreisgespräch schon angesprochen, fällt auch hier die starke Betonung der pragmatischen Orientierung auf.

Da die den Strategien Kompensation, Emotionalität sowie Geduld immanente Ausgleichswirkung in Opposition zum Erziehungsstil des Elternhauses zu sehen ist, wird es besonders interessant sein, wie sie sich mit dem unter der Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern näher zu spezifizierenden „Konzeptmittragen“ vereinbaren lassen. Sowohl im Konzept **Kompensation** (1, Gruppendiskussion, Z. 80/81) als auch im Konzept **Geduld** soll der Tendenz entgegengewirkt werden, dass sich die Eltern zu wenig Zeit für das Kind nehmen:

„[...] die kinder sind es eben gewöhnt nicht mehr an die wege zu gehen so den prozess zu verfolgen bis man xx (uv.) *erfolg* (s.v.) kommt oder wo man ebend auch die zeit braucht so von der sache sondern sie bekommen gleich alles vorgesetzt und müssen auch ni mehr kämpfen ich denke xx (uv.) wie in der druckerei da müssen se och wirklich sortieren die buchstaben und das geht ni rasch wo ebend och die arbeits(,)aufträge wochenplan da muss man schon lange erst ma kucken welche aufgabe such ich mir raus welche will ich lösen da muss man ne zeit geduld behalten und sein interesse [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 71 - 78)

Der Erwerb von Geduld ist sowohl Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit Druckerei und Freiarbeit als auch eine Folge hiervon.

Auch das Konzept **Emotionalität** scheint sich auf einen Mangelzustand zu beziehen, der sich auch sprachlich durch die Dimension der Konzeptebene „das erste mal“ andeutet:

„[...] weil grade dieses eben verantwortung übernehmen und och äh gefühle rauslassen dass die kinder also bei uns in der klasse is es zumindestens so die so verhaltensauffälligkeiten zeigen da merkt man die sin-werden in bestimmten bereichen das erste mal an dieser schule überhaupt mit
I: hm
Frau C: solchen sachen konfrontiert eben verantwortung übernehmen gefühle rauslassen überhaupt ma gefühlsmäßig sich zu äußern [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 251 - 257)

Eine Reihe von Konzepten könnte auch der Kategorie Haltung zugeordnet werden. Da sie jedoch pragmatischer orientiert zu sein scheinen und eine Verhaltensänderung beim Kind bewirken (sollen), wurden sie als Strategien begriffen. Ein Beispiel hierfür stellt das Konzept **neue Chance geben** dar:

„[...] und nicht die alten kamellen auf s-ihm ständig auf s butterbrot zu schmieren die vor m halben jahr gelaufen sind er war immer wieder neu und er hat immer wieder ne neue chance und das halte ich auch für ganz ganz wichtig dass das kind jeden tag eben auch neu kommen darf [...]“
(1, Nachfrage, Z. 388 - 391)

Frau A führt zusätzlich zum konstruktiven Charakter eine Dimension auf der Ebene der Priorität („ganz ganz wichtig“), aber auch auf der des Konzeptes aus. Die Strategie wird nämlich „immer wieder“ angewendet und kann so - als sehr vorsichtige Hypothese formuliert - auch eine Art Sicherheit für das Kind bieten, da die kontinuierliche Gewährung von neuen Chancen zu Verlässlichkeit hierüber führt.

Die abschließende Strategie **Wechsel von Aktivität** wurde deswegen noch unter die konstruktiven Strategien geordnet, da es während der Beobachtung keine Anzeichen für eine sanktionierende Wirkung bei den Kindern gegeben hatte:

„Da es sehr unruhig bleibt, fordert Frau E die Kinder auf, wieder an ihre Tische zu gehen.“
(1, Feldnotizen, Z. 67)

Erwähnenswert hinsichtlich dieses Konzeptes ist, dass es nicht dem Unterricht der Klassen-, sondern einer Fachlehrerin entstammt, wobei diese spezielle Problematik in der Diskussion noch einmal aufgegriffen wird.

6.1.3.2 Strategien zur Verhaltensänderung an Schule 2

An Schule 2 stehen ebenfalls einer großen Zahl von konstruktiven wenige sanktionäre Strategien gegenüber, wobei in beiden Ausprägungen jeweils mehr Konzepte als im Textmaterial von Schule 1 identifiziert werden konnten.

Die weiteren Sanktionen, die an Schule 2 ergriffen werden, werden mit dem Konzept **Beschwerde** eröffnet, das sich auf die Klage eines Mädchens gründet, „[...] ja wir können ja nich hier xx (uv.) wenn die hier alle so rumklimpern und so [...]“ (2, Freiarbeit 16.11.04, Z. 807). Hiermit wird die Hoffnung auf eine Sanktion verbunden, da die Kinder der Beobachtungsklasse dieses Mädchen und seine Mitschülerinnen bei ihrer Arbeit störten. An dieser Stelle könnte die Frage nach der Arbeitsform relevant werden, die im weiteren Verlauf, z.B. in der Fallrekonstruktion von Herrn I und in der Erklärung der Kategorie Elemente des Schulentwurfs, klarer wird. Das Konzept **Erinnerung an Planung** beruht gleichfalls auf einer Sanktion im Kontext von Arbeit. Obwohl es inhaltlich dicht an den Konzepten Kritik und Ermahnung liegt, wurde es dennoch mit einem eigenen Titel belegt, um deutlicher aufzeigen zu können, worin die Sanktion begründet liegt:

„Frau H: lieber michael du has vorhin im kreis gesagt du willst mir ne geschichte zeigen

Justin: mann ej
 Frau H: dann überlegen wir { gemeinsam xx xx (uv.) vorliest und danach rechnest du im
 Verena: { *manno* (laut)
 Frau H: grünen matheheft und das machst du jetzt bitte [...]“
 (2, Freiarbeit 17.11.04, Z. 109 - 113)

Das Konzept gehört insofern den sanktionären Strategien an, als es verhindert, dass sich dieser Junge einer Tätigkeit zuwendet, die er, abweichend von seinen ursprünglichen Plänen, lieber ausführen würde. Zu sehen ist die Verbindung zum Konzept der „Eigenverantwortung“ für das Lernen, das unter der Kategorie Elemente des Schulentwurfs erklärt werden wird.

Das, was in Schule 1 das Verbot der freien Wahl darstellt, wird in Schule 2 durch das Konzept **Einzelarbeit** ausgedrückt:

„Frau H: ja es is vor allem die maßnahme alleine zu arbeiten weil
 I: hm
 Frau H: ähm das für viele kinder wirklich auch ne strafe is [...]“
 (2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 374 - 376)

Gleich ist bei beiden Schulen also, dass es so etwas wie „Hauptsanktionen“ (für Schule 2 explizit durch das „vor allem“ im vorangehenden Zitat hervorgehoben) für störendes Verhalten gibt, die sich aber inhaltlich voneinander unterscheiden. Geklärt wird die Frage, warum Einzelarbeit einer Strafe gleichkommt, wenn die verschiedenen Kategorien miteinander verbunden werden. Während oben eine eindeutige Verknüpfung zwischen Verstoß gegen die Schulregeln - Verbot der freien Wahl besteht, ist bei Schule 2 die Verbindung allgemeiner. Das Konzept Einzelarbeit als Sanktionsstrategie steht hier mit problematischem Verhalten generell in Zusammenhang, wird jedoch nicht auf etwaige Auffälligkeiten hin spezifiziert. Eine weitere Besonderheit bedeutet die Tatsache, dass sich an dieses Phänomen, Isolierung Störender mit dem Ziel der Einzelarbeit, zwei unterschiedliche Wahrnehmungen knüpfen:

„Herr I: ja ja ja ja immer wieder (,) lutz lutz also dieses sitzen hier in diesem raum
 I: hm
 Herr I: und zwar eben nicht auf der ebene so boah ich bin bestraft worden ich bin von n andern isoliert worden sondern er hat hier gearbeitet
 I: ja
 Herr I: und das hat ihn beeindruckt (,) dass er arbeiten kann [...]“
 (2, Nacherhebung, Z. 1038 - 1043)

Die Einzelarbeit, die für Frau H Sanktionscharakter trägt, wird bei Herrn I so als konstruktive Strategie dargestellt (Konzept **positives Arbeitserlebnis**). Genauso wie Frau H die Einzelarbeit für eine sehr wirksame Sanktion hält, schätzt Herr I auch das positive Arbeitserlebnis als sehr effektiv ein, weshalb er diese Strategie „immer wieder“ wählt. Einmal davon abgesehen, dass es natürlich bei einer Befragung unterschiedlicher

Persönlichkeiten immer zu interindividuellen Differenzen in Einschätzungen, die auf subjektiven Wahrnehmungen gründen, kommen kann, könnte dieser interessante Unterschied in der Bewertung des Phänomens auch mit der Prozesshaftigkeit des Handelns erklärt werden, wie es bei der Fallrekonstruktion zu zeigen versucht wird.

Im Gegensatz hierzu wird das Konzept **begrenzter Schulausschluss** nur bedingt eingesetzt:

„[...] und wenn s ganz ganz ganz dicke kommt dann müssen se ma ne woche zu hause bleiben

I: hm

Frau H: aber das is so gut wie nie wirklich die ausnahme [...]"

(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 391 - 394)

Das Konzept **Wut zeigen** stellt gegenüber den bislang dargestellten sanktionären Strategien ein Novum dar, da hier eine starke emotionale Beteiligung vorliegt, die zunächst nicht als bewusst eingesetzte Strategie angesehen werden kann. Es wird jedoch als Sanktion der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung zugerechnet, weil zum einen von seinem starken Effekt auf den Adressaten der Emotion, zum anderen auch von seiner Wirkung im Sinne einer Verhaltensänderung ausgegangen werden kann, denn starke Emotionen dienen dazu, „[...] die Betroffenen [zu] erreichen.“ (2, Dokument 3, S. 476) Im Zitat zum Konzept Wut zeigen deutet sich ein Verlauf der Strategiewahl an, wobei die Strategie Wut zeigen fast als „zweite Stufe“ bezeichnet werden könnte:

„Herr I: noa ich hatte also monate monatelang gezeigt verständnis und alles-

I: ja

Herr I: und da hab ich gegengehalten

I: in-also wie gegengehalten (?)

Herr I: zurückgebrüllt [...]"

(2, Nacherhebung, Z. 187 - 191)

Hiermit ist die Strategie **„nach Hause schicken“** verbunden:

„Herr I: der is vollkommen ausgeflippt und ich hab ihn ausflippen lassen

I: hm

Herr I: ich hab ihn rausgeschmissen

I: hm

Herr I: ich hab ihn nach hause geschickt (..) und er hat getobt [...]"

(2, Nacherhebung, Z. 195 - 199)

Das als Aggressivität konzeptualisierte Verhalten „ausflippen“ und „toben“ zeigt wiederum die Folge der Strategie, was vertiefend in der Fallrekonstruktion behandelt wird.

Hinsichtlich der konstruktiven Strategien ist die prinzipielle Annahme der Wirksamkeit von **Strategienvielfalt** bedeutsam. Sie wird als das ausschlaggebende Moment für eine Verhaltensänderung angesehen:

„Herr I: es ist die (..) ich glaub nicht dass es (zögern) diese form der versammlung eben ist dass es ne jungversammlung gibt und was ich da erzähle und sonst was sondern (.) es ist die vielfalt [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 1262 - 1264)

Es wird angesichts dieses Konzeptes sehr wichtig sein zu analysieren, welcher Bezugspunkt für die gewählten Strategien gilt, also wie entschieden wird, wann einzelne, wann eine Kombination von mehreren Strategien ergriffen werden. Neben der Strategienvielfalt erhält vor allem das Konzept der **Förderung der Stärken** eine zentrale Rolle:

„[...] also das muss ma schon sagen also ich versuche sie über die stärken zu kriegen die
I: hm
Frau H: hervorzuheben auch grade bei den andern kindern und nich immer (,) die an-die kinder vor den andern so als buhmänner dastehen zu lassen [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 303 - 306)

Es existieren für das Konzept zwei Angaben zur Ebene der Priorität. Zum einen stellt dieses Konzept eine Art Basisstrategie zur Integration von verhaltensauffälligen Schülern von Frau H dar, zum anderen wird auch ausdrücklich auf seine Effizienz verwiesen, da die Förderung der Stärken eines Kindes „in vielen fällen“ (2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 520) zum Erfolg führt.

Dieses Konzept ist eng verwoben mit organisatorischen Maßnahmen und Überlegungen zum Selbstverständnis als Lehrer, die die Voraussetzung dafür bilden, die Stärken eines Kindes zu erkennen und adäquat zu fördern - als Konzepte gefasst: „Eigenverantwortung“ für das Lernen, soziales Lernen, Kreisgespräch, Überwachung der Entwicklung, Arbeitsberatung, Einzelhilfe, Zusammenarbeit mit Eltern, „Überforderungstests“ und „Selbsteinschätzungen“. Diese Beziehungen werden beim axialen Kodieren geprüft werden.

Mit dem Konzept Förderung der Stärken eines Kindes geht das Konzept **bewusste Integration** einher:

„[...] wir versuchen sie erst mal ganz normal zu integrieren also eben nich immer ähm zu sagen ähm er ist der störfaktor raus [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 236/237)

Wie schon bei den Konzepten Verstärkung des Positiven und neue Chance geben angedeutet, stehen viele Strategien zugleich für bestimmte Haltungen den auffälligen Kindern gegenüber, die im weiteren Verlauf, vor allem durch die Erklärungen zur

Kategorie Haltung, deutlicher werden. Ein weiteres Beispiel für die Überschneidung mit dieser Kategorie bildet das Konzept **Perspektivwechsel**:

„[...] wenn man weiß dass halt so n so ne störung halt ganz viele ursachen haben kann dass man versucht an einem an einzelnen stellen da weichen anders zu stellen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 355 - 357)

Es deutet sich an, dass auch die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, genau wie das Geben einer neuen Chance oder die Hartnäckigkeit der Lehrer, eine Bedingung für eine zu wählende Strategie bedeutet. Ob das Konzept Perspektivwechsel tatsächlich diese Funktion erfüllt, wird beim axialen Kodieren zu klären sein. Auch die mögliche Verbindung zum Konzept Fallspezifität, enthalten in der Formulierung „*an einzelnen stellen* da weichen anders zu stellen“, wird später erörtert werden müssen.

Mit der o.a. Förderung der Stärken könnte das Konzept **kennen lernen** verbunden sein. Das folgende Zitat war Teil eines Statements zur Frage, was das Kollegium unternimmt, um herauszufinden, was bei einem als „schwierig“ wahrgenommenen Kind vorliegt und wie man mit ihm umgehen kann:

„Frau K: für mich hat das auch äh ganz viel mit sich kennen lernen oder die persönlichkeit des anderen ähm kennen lernen zu tun ähm sowohl von meiner seite zu jedem einzelnen kind
I: hm
Frau K: als auch ähm die kinder als klasse oder als lerngruppe wie auch immer
I: hm
Frau K: untereinander [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 329 - 334)

Das Konzept beschreibt den normalerweise automatisch erfolgenden Prozess des gegenseitigen Kennenlernens des breiten Spektrums der Kinderpersönlichkeit mit seinen Fähigkeiten und Besonderheiten - und kann so zur Strategie werden, um auf problematisches Verhalten adäquat reagieren zu können. Eine andere Form des Kennenlernens, das der auffälligen Kinder durch ihre Mitschüler, beschreibt das Konzept **soziales Lernen**. Es wird versucht, Integration über den Weg der Herstellung von Akzeptanz bei den Mitschülern zu erreichen:

„Frau H: und ich find s wichtig auch für die andern kinder
I: hm
Frau H: ähm mit solchen kindern umzugehen lernen und zu lernen mit ihnen ihre konflikte auszutragen und zu bewältigen das find ich auch ganz wichtig dass man sie eben nich davon fern hält dass es kinder gibt die anders oder schwieriger sind als sie selbst sondern sie auch *da* (gedehnt) da (,) zu sensibilisieren ja (nickt) [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 537 - 542)

Eine ähnliche Kontinuität, wie beim Prozess des Kennenlernens erkennbar, impliziert das Konzept **Hartnäckigkeit**, wenn es sich auch um eine grundlegend andere Strategie handelt. Das Konzept ist hier negativ als die Eigenschaft, nicht aufzugeben, formuliert:

„[...] und dass wir eigentlich nie aufgeben
I: hm
Herr I: und dass dass wir immer an den sachen an den fragestellungen dranbleiben [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 1266 - 1269)

Wie bereits anhand des Konzeptes Kreisgespräch deutlich wurde, enthalten manche Konzepte den Aspekt der Schülerpartizipation. Aus dem Material zur Bearbeitung des bereits unter der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen erwähnten Konfliktes über den aggressiven Umgang mit Schnee an Schule 2 stammen unterschiedliche Strategien, die jedoch nicht auf diesen Konflikt beschränkt sein müssen und die die Schülermitbeteiligung einschließen, wie die Strategie **Jungenversammlung**:

„[...] also der konkrete anlass is dass im kinderparlament (,) jungs sich darüber beschwert haben dass an dem einen schönen tag wo schnee lag (,) einige mit den-mit dem schnee wahnsinnig brutal umgegangen sin [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 68 - 70)

Als ein durch die Prozessualität des Konfliktgeschehens hervorgerufenenes Konzept kann das Konzept **Überwachung von Vereinbarungen** angesehen werden:

„Herr I: ein halbes jahr später gab s eine schulversammlung
I: hm
Herr I: und es war schnee gefallen
I: hm
Herr I: und ich hatte es vergessen (,) aber die schulversammlung nich [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 11 - 15)

Hier fungieren die Mitschüler, institutionalisiert als Schulversammlung, als „Kontrollorgan“, was wieder deutlich macht, dass nicht nur Lehrer auf Verhaltensauffälligkeiten einwirken, sondern auch die Peers.

In der Jungenversammlung kommt es zu verschiedenen Lösungsvorschlägen, u.a. auch zum **Zusammenhalt** als Ratschlag, wie Kinder mit einigen wenigen Regelbrechern umgehen können:

„[...] [aber ich glaube der lutz würde ganz anders reagieren wenn achtzig kinder
Christian: [(schaut in lutz` richtung)
Herr O: auf ihm [sic!] zukommen (,) und sagen hör damit auf
Xm: haha
Herr O: wenn das dann [ein kind is ja dass dann lutz den großen markiert das is mir auch
Xm: [ein korb (s.v.)
Herr O: klar (,) aber gegen achtzig kinder macht der au nichts da macht auch der klaus nichts gegen [...]“
(2, Jungsversammlung 2, Z. 131 - 138)

Weitere Stellen zeigen, dass diese Strategie auch von anderen Lehrern empfohlen wird.⁵³ Hinsichtlich der Konzeptebene kann festgehalten werden, dass es sich hierbei

⁵³ Z.B.: „Herr I: [ihr macht hier großartige beschlüsse (,) dann gibt es drei jungs die sich nich

um den Zusammenhalt sehr vieler gegen einige wenige Kinder handelt. Zusammenhalt wird auch angesichts von Kindern, die „Supermann spielen“ geraten, da von Kindern, die sich steuern können, verlangt wird, auch Verantwortung für diejenigen zu übernehmen, die dazu noch nicht fähig sind. Wie noch zu sehen sein wird, nimmt das Konzept Zusammenhalt aber einen bestimmten Platz in einem größeren Gefüge von Konzepten ein. Es befindet sich, als Hypothese, in Opposition zu den Konzepten Taktik und Ignoranz. Dies könnte, so viel sei hier schon angedeutet, auf eine Diskrepanz der Problemdefinitionen von Schülern und Lehrern verweisen: Für die Kinder besteht das Problem darin, dass sie sich nicht gegen die stärkeren Regelverletzer durchsetzen können, weshalb sie das Einschreiten von mit mehr Autorität ausgestatteten Lehrern fordern, die sich des Problems annehmen. Die Lehrer deuten das Problem als mangelnde Einsicht (von Seiten der Regelverletzer) in die Regeln der Schule und als mangelnden Zusammenhalt (von Seiten der anderen Kinder), weshalb sie auf die Strategien Zusammenhalt und „**Bescheid sagen**“ setzen:

„Herr J: und helfen heißt nich n spiel draus machen und *da* (gedehnt) jetzt den dann einseifen oder so sondern bescheid sagen oder dafür sorgen dass der vom platz kommt der mist baut [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 644/645)

Diese Auflistung macht deutlich, dass mit einem Konflikt, einem problematischen Verhalten, offenbar mehrere und verschiedene Strategien verbunden sein können. Wann welche Strategie gewählt wird, ob sich Strategien evtl. auch ergänzen und ab wann das Scheitern einer Strategie konstatiert wird (wie die Überlappung des Konzeptes „Elterngespräch“ mit der Kategorie Markierung der Grenze von Integration zeigt), muss Aufgabe der Fallrekonstruktionen und des axialen Kodierens bleiben.

Im weiteren Verlauf des Konfliktes, der durch eine neue Auseinandersetzung zwischen anderen Kindern der Beobachtungsklasse noch gesteigert wurde, wurde zur Strategie

Klassenaufstellung gegriffen:

„Herr I: ich fand s ne katastrophe ich fand s katastrophal (,) ich bin entsetzt (.) xx xx (uv.) dass es-ich drück es-wir unterbrechen jetzt den dritten tag unsre arbeit in der klasse wir ham das problem gehabt dass am freitag nach m klassenrat zwei kinder unternander xx xx (uv.) sich gewürgt haben
X: *klaus und justin* (s.v.)
Herr I: wir gehn n schultag danach hierhin [...]“
(2, Klassenaufstellung Justin, Z. 303 - 308)

Christian: [(ändert sitzposition, schaut nach vorne)

Herr I: *dran halten und hier sitzen hundert jungs die jammern* (laut) [...]“ (2, Jungsversammlung 1, Z. 164 - 166)

Mit der Klassenaufstellung wird ein, wenn auch abgewandeltes, Instrument aus der Familientherapie verwendet. Das Risiko, dass eine Beziehung zweier (oder mehrerer Kinder) als nicht kongruent wahrgenommen wird und einer mangelnden Bearbeitung zeigt sich bei Michael. Dieser verstand nicht, warum ihn andere Kinder so weit von sich weg gestellt hatten. Obwohl er dies offen in der Kindergruppe ansprach, wurde ihm nicht zufriedenstellend erklärt, warum sich das entsprechende Kind ihm nicht näher fühlte. Das Risiko einer Umdeutung und damit einer Instrumentalisierung einer Methode, die zur Lösung von Konflikten erdacht wurde, zeigt sich bei Lutz, der die Aufstellung ins Lächerliche zieht und sie dazu benutzt, seine Dominanz und die seiner Freunde darzustellen.

Die Auswertung der Aufstellungen zeigt, dass einzelne Kinder die Botschaft der sich stellenden Kinder verstanden haben: Räumliche Nähe oder Distanz wird mit den entsprechenden Emotionen assoziiert. Fraglich bleibt, ob die Visualisierung der Beziehungen für alle Kinder so klar war und ob sie den Transfer zum Konflikt in der Klasse herstellen können.

Die Fallrekonstruktion von Herrn I wird zeigen, mit welchem Konzept der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen die Strategie Klassenaufstellung zusammenhängt und dass die Wahl dieser Strategie prozessual begründet ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Schule 1 mit dem Konzept der Phantasiereise (vgl. Kategorie Elemente des Schulentwurfs) eine quasi therapeutische Methode fest in ihren Stundenplan übernommen hat.

Weitere konstruktive Strategien werden an Schule 2 eingesetzt. Auch wenn es sich beim Konzept „**in Ruhe lassen**“ eher um einen passiven Akt handelt - auf der Beobachtungsebene wäre keine Handlung des Lehrers zu erkennen - so handelt es sich doch um eine bewusste Entscheidung, weshalb dieses Konzept in die Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung eingeordnet wurde:

„[...] und manchmal bringt s das auch das kind einfach-also kommt immer auf die situation an aber auch das kind in ruhe zu lassen dann klären sich oftmals (..) auch auch die dinge weil viele oder-oder manche kinder einfach ihre ruhe ham wollen is so mein eindruck manche sind so gestresst von zu hause oder von allem was sie so (.) zu tun haben dass sie manchmal einfach so ihre zeit für sich haben wo sie so ihre sachen machen wollen ohne dass ihnen da immer irgend n erwachsener dazwischen funkt (...) und das das bringt s manchmal auch sie einfach (,) so sein zu lassen wie se sind [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 484 - 490)

Das Konzept „in Ruhe lassen“ umschließt zum einen den Aspekt Zeitlassen, zum anderen die Freiheit von Interventionen Erwachsener und hinsichtlich seiner Effizienz ist das „manchmal“ ein wichtiger Hinweis für den Situationsbezug.

Eine äußerst generelle Strategie, da sie sich an sämtliche Schüler der Schule 2 richtet und nicht näher in Bezug zu einem bestimmten problematischen Verhalten gebracht wird, stellt das Konzept „**Selbsteinschätzungen**“ dar:

„Herr I: so und dann gibt s bestimmt noch-nach ma einzelne werkzeuge die wichtig sind also (zögern) wenn wir unsere überforderungstests machen und die kids wissen wo sie eigentlich wirklich stehen wenn wir selbsteinschätzungen machen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 524 - 526)

Als Erfahrung mit einem Einzelfall ist die Strategie „**malen lassen**“ zu werten:

„Verena male viel, und eine Kollegin (in deren Klasse Verena früher ging) habe ihr geraten, sie "bloß malen zu lassen, weil sonst die ganzen Konflikte wieder losgehen.““
(2, Feldnotizen, Z. 127/128)

Analog zu der Annahme, gezeigte Auffälligkeiten könnten mit der besuchten Klasse zusammenhängen, bietet die Strategie **Klassenwechsel** eine Möglichkeit, in diesem Falle konstruktiv zu handeln:

„[...] das führt ganz oft dazu dass wir (,) ideen entwickeln wie das kind anders arbeiten könnte
I: hm
Herr I: manchmal is es n klassenwechsel [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 855 - 858)

Dieses Konzept überschneidet sich insofern mit der Kategorie Elemente des Schulentwurfs, da eine gewisse organisatorische Flexibilität hierfür Voraussetzung zu sein scheint. Diese wird auch für das nächste Konzept benötigt, **Raum für sich**:

„[...] wir haben kürzlich m kind n kleinen raum zurechtgemacht der der eigentlich gar-gar keiner ist damit es sich zurückziehen konnte [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 861 - 863)

Während sich die bisher dargelegten konstruktiven Strategien von Schule 2 in der schulischen Sphäre abspielten, verweist das Konzept **Beratung von Eltern** auf die außerschulische Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten:

„Herr I: ähm verhaltensauffälligkeiten können wir oft dadurch abbauen dass wir mit den eltern reden
I: hm
Herr I: dass ähm sie (,) druck auf ihre eigenen kinder wegnehmen
I: hm
Herr I: oder lernen es wegzunehmen oder dass sie umgekehrt auch lernen sich mehr um ihre kinder zu kümmern
I: hm
Herr I: also auch verantwortungsvoller vorzugehn äh bis-bis zu super nanny ähnlichen szenen [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 915 - 924)

Sowohl die Tatsache, dass hierdurch Verhaltensauffälligkeiten *oft* verringert werden können, als auch das Variationsreichtum innerhalb der Beratung⁵⁴ selbst ist besonders interessant.

Die nachstehenden Tabellen geben einen Überblick über die Einordnung der Konzepte in die punitive Ebene und für die Dimension der Effizienz:

⁵⁴ Mit der Formulierung „super nanny ähnlichen szenen“ wird auf eine Fernsehserie verwiesen, in der publikumswirksam äußerst überfordert wirkende Eltern verhaltensauffälliger Kinder zu Umgangsmöglichkeiten mit diesen angeleitet werden.

Sanktion	Zielgruppe	Effizienz
Anschlusskonsequenz Ermahnung Klarstellung Kritik „rausschicken“ Unterbrechung	generell an Störende oder Regelverletzende gerichtet	
Verbot der freien Wahl Elterngespräch	bei schwerwiegenden Störungen/Verhaltens- auffälligkeiten	Hauptsanktion nur bei Negativerscheinung des Kindes über einen längeren Zeitraum
Unterschrift der Eltern		sehr selten

konstruktiv	Zielgruppe	Effizienz
Fertigstellung von Arbeiten Auswertung der Dienste	Strategien auf Klassenebene	
Kompensation Emotionalität Geduld	Kompensationsstrategien	
Medikamenteneinnahme	Strategien bei Konzentra- tionsschwierigkeiten	fallabhängige positive Wir- kung der Freinet-Schule hierauf bes. hilfreich bei ADS/ ADHS-Kindern
„individueller Verstärker- plan“ Aufsuchen eines anderen Raumes Bewegung		
Geben von Impulsen individuelles Tempo	bei Ko-Morbidität	sehr hilfreich
Verstärkung des Positiven „ignorieren“	bei Suche von Aufmerksam- keit	macht sich hier bes. positiv bemerkbar, <i>Basisstrategie</i>
Kreisgespräch	Verstoß gegen die Schul- regeln	bei weniger gefährlichen Situationen wichtig
Einzelgespräch „Elterngespräch“ „Erfolgserebnis“ Wechsel von Aktivität neue Chance geben	weitere Strategien	s. Fallrekonstruktion s. Fallrekonstruktion s. Fallrekonstruktion sehr wichtig

Abb. 8: Überblick über die Strategien von Schule 1

Sanktion	Zielgruppe	Effizienz
Anschlusskonsequenz Ermahnung Klarstellung Kritik „rausschicken“ „Elterngespräch“ Beschwerde Erinnerung an Planung Wut zeigen „nach Hause schicken“ begrenzter Schulausschluss Einzelarbeit	generell an Störende oder Regelverletzende gerichtet bei schwerwiegenden Störungen/Verhaltens- auffälligkeiten	 s. Fallrekonstruktion s. Fallrekonstruktion sehr selten Hauptsanktion

konstruktiv	Zielgruppe	Effizienz
Strategienvielfalt Förderung der Stärken bewusste Integration Perspektivwechsel kennen lernen soziales Lernen Hartnäckigkeit „in Ruhe lassen“ „Selbsteinschätzungen“ „malen lassen“ Klassenwechsel Raum für sich Jungsversammlung Überwachung von Verein- barungen Zusammenhalt „Bescheid sagen“ Klassenaufstellung Kreisgespräch Einzelgespräche Beratung von Eltern Verstärkung des Positiven „ignorieren“ „Erfolgserlebnis“ Medikamenteneinnahme „individueller Verstärkerplan“ positives Arbeitserlebnis	<i>Basisstrategien</i> weitere konstruktive Strategien	 wichtig für Mitschüler manchmal hilfreich in einem konkreten Fall hilfreich in einem konkreten Fall hilfreich fallabhängige Effektivität sehr wichtig

Abb. 9: Überblick über die Strategien von Schule 2

Erste Hypothesen:

- Obwohl viele Strategien erst im Zusammenhang mit den Fallrekonstruktionen aufgegriffen werden, da sie momentan noch zu speziell wären, kann hier schon die allgemeine Tendenz der zahlenmäßigen Vorrangigkeit konstruktiver vor sanktionären Strategien angedeutet werden. Es scheint, als sei sowohl ihre Zahl als auch ihre Variationsbreite höher als die der Sanktionen. Der Vergleich beider Schulen zeigt, dass für beide Dimensionen mehr Konzepte aus dem Material von Schule 2 erarbeitet werden konnten, wobei die konstruktiven Strategien die sanktionären zahlenmäßig bei weitem übertreffen. Eine Erklärung ist zum einen im Postulat der Strategienvielfalt zu sehen, eine mögliche andere könnte in dem der Fallspezifität bestehen, was in der weiteren Analyse untersucht werden wird.
- Große Übereinstimmung zwischen beiden Schulen ist hinsichtlich der Tatsache festzustellen, dass sich einige sanktionäre Strategien nicht auf den Kreis der verhaltensauffälligen Kinder beschränken, sondern sämtliche Schüler bei entsprechender Störung ermahnt, unterbrochen, kritisiert, aus dem Raum geschickt oder mit einer Anschlusskonsequenz belegt werden. Auch diese Strategien selbst sind an beiden Schulen identisch.
- Verschieden dagegen nehmen sich die Hauptsanktionen und die Strategien bei schwereren Störungen des Klassengeschehens/Verhaltensauffälligkeiten an beiden Schulen aus. Während an Schule 1 die Sanktion, der die größte Effektivität zugesprochen wird, in dem Verbot der freien Wahl besteht, stellt an Schule 2 die Einzelarbeit die größte Konsequenz dar. Wie diese Differenz zustande kommt, muss an dieser Stelle noch unbeantwortet bleiben, denn noch fehlen weitere Kategorien und vor allem die Beziehungen zwischen ihnen, um hierfür eine mögliche Erklärung zu erhalten. Zudem fällt der qualitative Unterschied zwischen den Strategien bei schwerwiegenden Problemen auf: Den Konzepten Elterngespräch und Unterschrift der Eltern (Schule 1) stehen an Schule 2 Wut zeigen, „nach Hause schicken“ sowie begrenzter Schulausschluss gegenüber. Auch dies kann zunächst nur konstatiert werden, denn obwohl sich auch in Bezug auf die problematischen Verhaltensweisen beträchtliche Unterschiede zwischen den beiden Schulen zeigen, wäre es verfrüht, die wahrscheinlich andere Strategienwahl einseitig nur auf diese zurückzuführen.

- Im Zusammenhang mit den konstruktiven Strategien fällt zunächst einmal auf, dass an Schule 1 zahlreiche Strategien zu existieren scheinen, die mit einem spezifischen problematischen Verhalten in Beziehung stehen. Dagegen werden die drei Basisstrategien Strategievelfalt, Förderung der Stärken und bewusste Integration von Schule 2 aus einem Konglomerat unterschiedlicher Strategien ergänzt, die ein weites Spektrum von Handlungsoptionen der verschiedensten wissenschaftlichen Schulen umfassen (z.B. Verstärkerpläne der Verhaltenstherapie, Medikamenteneinnahme aus der Medizin, verschiedene pädagogische Methoden, z.B. soziales Lernen). Diese richten sich nicht an Gruppen von Kindern, die die gleichen problematischen Verhaltensweisen zeigen, sondern es wird vermutet, dass die Wahl der Strategie(n) am konkreten Fall ausgerichtet wird.
- Die generell positive Sicht auf das verhaltensauffällige Kind ist beiden Schulen gleich und drückt sich auch in ähnlichen Basisstrategien aus (Verstärkung des Positiven/Schule 1, Förderung der Stärken/Schule 2).

6.1.4 Unterstützung

Aufgenommen in diese Kategorie wurden nicht nur solche Konzepte, die einen unterstützenden Effekt bezeichnen, sondern auch solche, die eine nicht einsetzende Unterstützung thematisieren. Unterstützungen in zwei Richtungen wurden als Konzepte benannt, da sie zum einen auf die Unterstützungsleistenden, zum anderen auf die Adressaten von Hilfeleistungen bezogen waren. Sowohl Kinder als auch Mitglieder der Kollegien befanden sich in beiden Rollen. Thematisch überlappt sich die Kategorie mit der Kategorie Ressourcen. Während letztere auf die psychische Dimension, auf das Erleben von etwas als Belastung oder als Ressource abzielt, handelt es sich bei der Kategorie Unterstützung jedoch um konkrete Handlungen.

Eine große Zahl der unter diese Kategorie fallenden Konzepte wird erst im Zusammenhang mit den Fallrekonstruktionen aufgeführt werden; die Darstellung hier verfolgt eine erste Information über die Konzepte und ihre Eigenschaften.

Die **Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen** beinhaltet zwei Facetten:

„Frau R: [wieder dieses thema es fehlen irgendwie so fachleute hier ne das heißt wir sind irgendwie so allein mit ner klasse und dann siehst du das problem und hast aber nich unbedingt genügend zeit dafür (..) da wär s schön wenn s jemanden gäbe der dann mit dem kind arbeiten könnte [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 460 - 463)

„[...] wir brauchen da auch n ansprechpartner wo man auch mal hingehen kann und sagen mensch wie siehst du das wirf mal da n auge mit drauf wir auch für uns noch mal abchecken müssen und sagen bei jedem einzelnen kind ist n das in der summe von zwanzig noch machbar [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 208 - 211)

Im Beispiel aus Schule 2 geht die Unterstützung in zwei Richtungen - zum einen ist die Entlastung des Lehrers durch die externe Kompetenz angesprochen, zum anderen die individuelle Arbeit bzw. Förderung des Kindes, was Lehrer und Kind unterstützt.

Das Zitat aus Schule 1 verweist auf die Kategorie Markierung der Grenze von Integration. Der Bedarf einer externen Kompetenz liegt hier im Bereich der Diagnostik, mit deren Hilfe herausgefunden werden soll, ob ein Kind im Klassenverband zu halten ist. Bezugspunkt auch hier (wie beim Konzept „rausschicken“) ist das Klassengeschehen, die „summe von zwanzig“. Die Unterstützung wird also im Rat eines Experten für den Lehrer gesehen, ob eine Integration so möglich ist, dass die anderen Schüler auch ihrem Bedarf nach gefördert werden können.

Das Problem der mangelnden Zeit, das im Zitat aus Schule 2 angesprochen wurde, weist auf die Kategorie Elemente des Schulentwurfs hin, hier eher als einschränkende Bedingung für die Kategorie Unterstützung. An anderer Stelle wird davon berichtet, dass therapeutische Stellen gegenüber der Schule *oft* von der Schweigepflicht entbunden werden. Dies signalisiert, dass eine Differenzierung hinsichtlich der Häufigkeit in der Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen an Schule 2 indiziert ist. Während selten mit Fachleuten in der Form kooperiert wird, dass sie an die Schule kommen, scheint der Kontakt oder sogar der Informationsaustausch mit Therapeuten häufiger zu erfolgen. Demgegenüber besteht in Schule 1 der Wunsch nach interner Förderung durch Dritte nicht. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf einem gelegentlichen, der Diagnostik dienenden Austausch („wo man auch *mal* hingehen kann“).

Auch das nachfolgende Konzept **Teamarbeit** kann in engem Zusammenhang mit der Kategorie Elemente des Schulentwurfs angesehen werden:

„Frau A: ich geb der frau b den tipp heute nachmittag mal auf dieses oder jenes kind zu achten dass ne wochenplanaufgabe noch erfüllt wird (..) frau b als horterzieherin in der klasse betreut ein kind separat noch ma unabhängig von meinen fördermaßnahmen [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 247 - 249)

Hier wird Unterstützung gewährleistet, indem Lehrerin und Horterzieherin, die nachmittags ab dem Abschlusskreis die Betreuung der Kinder übernimmt, als Team zusammenarbeiten, in diesem Falle Informationen zum Lernstand eines Kindes weitergeben, aufgreifen und durch entsprechende Förderung am Nachmittag vertiefen.

Diesem Konzept wird höchste Priorität beigemessen. Die Tatsache, dass Austausch und Zusammenarbeit mit einer Kollegin erfolgen kann, wird als „ganz ganz wichtig“ betrachtet (1, Nachfrage, Z. 341). Während an Schule 2 das Konzept Teamarbeit nicht ausgemacht werden konnte, wird hier der **kollegiale Austausch** als wichtig hervorgehoben:

„Frau K: [dann-dann is es aber wirklich ähm auch richtig gut wenn man (,) ähm das aussprechen kann wir machen ja morgens (,) immer so ne kurze versammlung
I: hm
Frau K: vor schulbeginn wenn man dann vielleicht das ein oder andere auch schon mal aussprechen kann
I: hm
Frau K: oder sich ähm hilfe holt [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 576 - 583)

In Schule 2 steht das Konzept kollegialer Austausch in Verbindung mit der Kategorie Elemente des Schulentwurfs, da die Organisation von festen Teamzeiten eine Voraussetzung für den Austausch zu bilden scheint. Priorität im kollegialen Austausch, der zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden kann, haben problematische Situationen.

Positive Bestärkung, zumal wenn sie vor der Klasse ausgesprochen wird, hat motivierenden Charakter, weshalb das Konzept **Lob** unter diese Kategorie fällt. Gelobt wird an beiden Schulen, und es wird für die unterschiedlichsten Verhaltensweisen ausgesprochen. Beide Textbeispiele zeigen ein Lob für eine erbrachte Leistung:

„Frau H: schreiben wer ma auf (,) so der klaus und der justin ham gut gearbeitet [...]“
(2, Freiarbeit 16.11.04, Z. 764)

„[...] [ein kind will ich ma besonders hervorheben da hab ich mich so
Christa: [(lächelt)
Frau A: gefreut ich konnt s überhaupt nich fassen (,) *s hat ne drei geschrieben dem is das so schwer gefallen* (leise) das muss ich jetzt einfach mal sagen [...]“
(1, Diktatrückgabe, Z. 38 - 41)

Einen ähnlich vitalisierenden Effekt kann eine grundsätzliche **Motivation** haben, was am Material der Schule 1 konzeptualisiert werden konnte:

„[...] aber man muss das als herausforderung sehen und sagen *na ja ich streng mich an* (eindringlich) und das macht mir spaß und ich krieg schon was alleine hin ja [...]“
(1, Morgenkreis 05.04.04, Z. 537/538)

Das Konzept Motivation wurde aus einem Morgenkreis abgeleitet, bei dem eine Art Test - eine sog. Matheolympiade - angekündigt wurde, deren Leistungsanforderungen höher lagen als bei einem früheren, vergleichbaren Test. Dieser Aspekt verweist auf das grundsätzliche Leistungsverständnis, das es im weiteren Verlauf herauszuarbeiten gilt.

Die Belegstelle für Schule 2 deutet auf den zentralen Aspekt des Verfassens freier Texte hin, wie es unter der Kategorie Elemente des Schulentwurfs noch näher beleuchtet wird:

„Frau H: ja schreib richtig schreib richtig viel aber schreib im heft schreib nich am computer [...]“
(2, Planung der Arbeitsvorhaben 17.11.04, Z. 320 - 322)

In der folgenden **Arbeitsberatung** ist auch ein Beitrag zur Förderung von Kindern enthalten, dennoch - da vom Förderaspekt unabhängig eingesetzt - wurde das Konzept der Kategorie Unterstützung zugeordnet:

„[...] weil sie oft selbst nicht genau wissen was wollen sie jetzt eigentlich und da brauchen sie schon noch ähm beratende tätigkeit
I: hm
Frau H: dass ich ihnen sage ähm du hast schon gestern den ganzen tag nur gelesen heute ist mal was anderes dran zum beispiel [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 203 - 207)

Dieses Konzept verweist auf das eigene Rollenverständnis, was unter der Kategorie Elemente des Schulentwurfs zur Sprache kommen wird. Zudem ist es mit dem Konzept Kreis (ebenfalls Elemente des Schulentwurfs) verbunden, denn dort, genauer gesagt im Morgenkreis, ist die Arbeitsberatung zumeist lokalisiert. Frau H weist in ihrem Interview explizit darauf hin, wie wichtig ihr Morgenkreis und Arbeitsberatung sind. Zusammen mit dem Konzept Erinnerung an Planung geben sie erste Hinweise darauf, dass die selbst verantwortete Arbeit der Strukturierung und Begleitung durch den Lehrer bedarf. Ebenso kann das folgende Konzept **persönliches Einschreiten** in Verbindung zum Konzept Selbstverständnis als Lehrer gesehen werden:

„Frau A: ja äh natürlich auf wenn s wenn ich merke n kind wird gehänselt wird geneckt
I: hm
Frau A: s wird äh über n andres kind gelacht dann bin ich och sofort da also das sind so (.) geschichten wo wo ich ganz persönlich sofort einschreite
I: hm
Frau A: wo ich tätig werde [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1131 - 1136)

Eine Verknüpfung besteht jedoch auch zwischen diesem Konzept und z.B. dem Konzept hänseln aus der Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen, so dass als Hypothese festgehalten werden kann, dass immer, wenn eine akute Gefahr psychischer oder physischer Verletzung droht, die Lehrerin selbst reagiert. Mit dem Wort „sofort“ aus dem Zitat ist auch ein Verweis auf Dimensionen dieser Kategorie enthalten; schnelle vs. langsam einsetzende Unterstützung können evtl. voneinander unterschieden werden.

Es kann eine Spannung entstehen durch das persönliche Einschreiten Frau A`s einerseits und dem Wunsch nach demokratischer Regelung andererseits. Das Verhältnis zwischen

persönlichem, „aus m bauch“ heraus erfolgreichem Einschreiten und der Klärung im Kreis wird verständlicher, wenn die Handhabung des Kreises in der Kategorie Elemente des Schulentwurfs ebenfalls expliziert wird.

Mit dem Konzept **Verständnis** schließen sich Unterstützungsformen an, die Kinder für ihre Mitschüler zeigen:

„[...] aber in anderen situationen waren die kinder auch schon so dass sie sagten ok er hat jetzt seinen austicker dann geh ich dem besser aus m weg egal ob ich recht habe der kriegt sich schon wieder ein [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 204 - 206)

Mit der verständnisvollen Sichtweise geht die Unterstützung für ein auffälliges Kind von den Mitschülern selbst aus und besteht in einer gewissen Gelassenheit seinem „Austicken“ gegenüber. Ob Verständnis gezeigt oder anders reagiert wird, hängt - dem Zitat gemäß - von den situativen Gegebenheiten ab.

Die **Kooperation der Kinder** erschöpft sich jedoch nicht nur in einem situativen Zeigen von Verständnis, sondern besteht vielmehr in der Person von einigen Kindern, „[...] die sich (,) diesen kindern annehmen die sich einfach wir haben auch so einen zum beispiel der der wirklich ihnen regeln mitteilt wie das hier in der klasse gehandhabt wird [...]“ (2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 555 - 557). Diese Kooperation unterstützt sowohl das auffällige Kind als auch den Lehrer.

Das Konzept **Korrektur** konnte nur einmal extrahiert werden:

„Theresa: das verstehe ich nich wenn man einen fehler hat dann hat man aber doch noch lang keine-stefanie hat doch nur einen fehler
Frau A: (sieht sich stefanies blatt an)
Stefanie: ich hab nur einen fehler
Frau A: komisch [...]“
(1, Morgenkreis 05.04.04, Z. 400 - 404)

An dieser Stelle setzt sich Theresa dafür ein, dass Stefanies Notenergebnis für eine Arbeit noch einmal überprüft wird. Aufgrund ihrer Aufmerksamkeit schaut sich die Lehrerin, Frau A, die Arbeit noch einmal an und korrigiert die Note. Obwohl es sich hier um eine Intervention zugunsten eines als auffällig angesehenen Kindes handelt, ist diese Unterstützungshandlung generell auch für andere Mitschüler denkbar.

Abschließend seien noch zwei Konzepte aufgeführt, die die Grenze von Unterstützung berühren. Obwohl die Ursachen eines problematischen Verhaltens an der Schule erkannt werden, was als positiv gewürdigt wird, **unterbleibt eine Änderung**:

„Frau S: und ich hab auch das gefühl äh dass wir kinder gut beobachten ganz gut wissen oder klar haben was da abläuft aber es einfach schwierig is dem kind zu helfen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 454/455)

Die unbefriedigende Situation könnte noch einmal durch die Tatsache gesteigert werden, dass in manchen Fällen auch eine Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen nicht stattfindet, so dass zwar erkannt wird, was das Kind bräuchte, dies jedoch nicht umgesetzt werden kann. Eine Verschärfung der Konsequenzen für das Kind resultiert aus dem **Unterbleiben von Unterstützung**:

„Frau R: mm ständig grundlos schlagen zum beispiel
 I: hm
 Frau R: wo s dann eben kein mittel mehr gibt (..) das uns einfällt (lacht)
 I: hm
 Frau R: oder einfach alleine sind
 I: hm
 Frau R: oder da keine person haben die für dieses kind vielleicht zuständig ist [...]“
 (2, Gruppendiskussion, Z. 221 - 227)

Sich physisch auswirkende Aggressivität, zusammen mit fehlender Unterstützung von außen, ist, wie unter der entsprechenden Kategorie noch einmal ausführlicher dargelegt wird, assoziiert mit der Grenze von Integration.

Die folgenden Graphiken visualisieren noch einmal erste erkennbare Zusammenhänge in Bezug auf die Kategorie Unterstützung, wobei hier die Person des Lehrers im Mittelpunkt steht. Fettgedruckte Konzepte drücken Priorität aus:

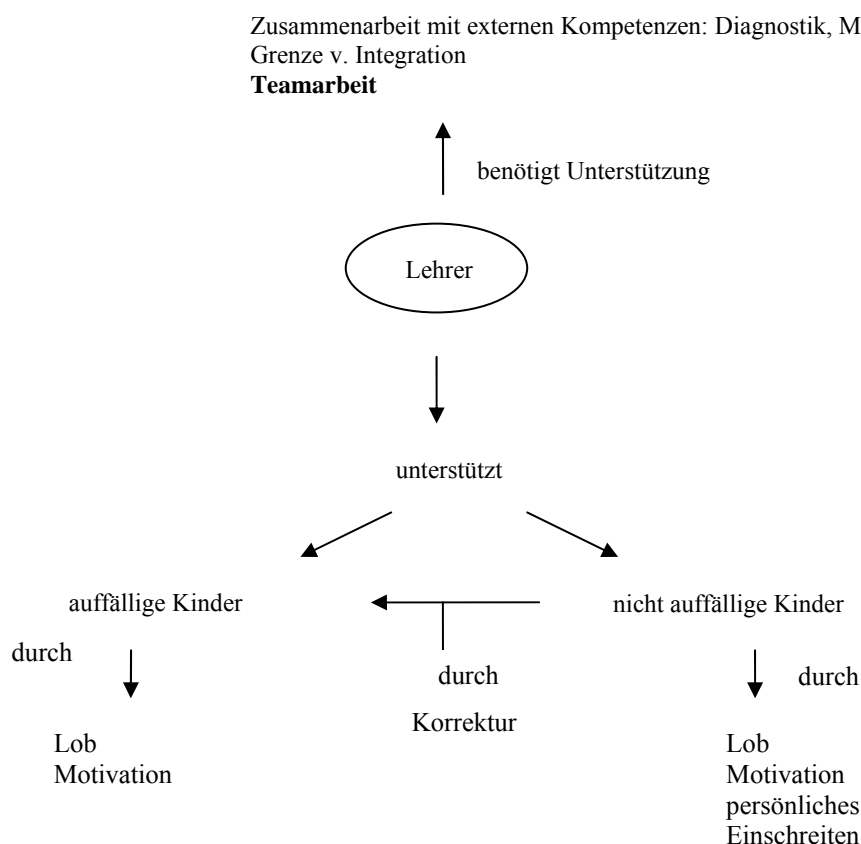


Abb. 10: Unterstützung an Schule 1 aus der Lehrerperspektive

kollegialer Austausch

Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen: Arbeit mit auffälligem Kind

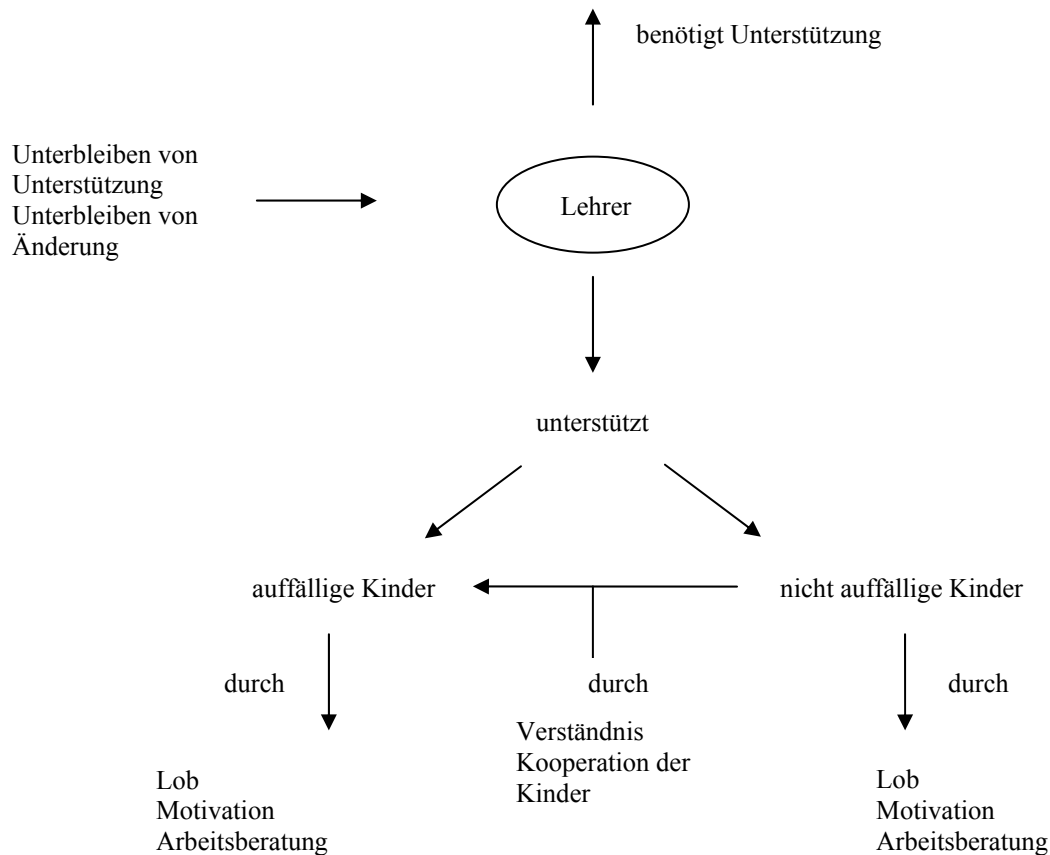


Abb. 11: Unterstützung an Schule 2 aus der Lehrerperspektive

Als Fragestellungen oder Teilerkenntnisse können notiert werden:

- In diesem Teilkapitel wurden häufig Verbindungen eines Konzeptes der Kategorie Unterstützung mit einem Konzept der Kategorie Elemente des Schulentwurfs erwähnt. Eine mögliche Bedeutung dieser Kategorie kann zum einen in ihrer Einschränkung für Unterstützung liegen, kann sich zum anderen aber auch positiv bemerkbar machen, da sie die organisatorische Voraussetzung für den oft erfolgenden kollegialen Austausch bedeuten könnte.
- Ob Unterstützung durch Lehrer dann versagt wird, wenn ein bestimmtes problematisches Verhalten gezeigt wird oder ob Unterstützung und ggf. Sanktion parallel laufen, werden die Fallrekonstruktionen zeigen.
- Es besteht ein Unterschied zwischen der Bedeutung des Konzeptes Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen an beiden Schulen. Im Gegensatz zu Schule 1,

an der es die diagnostische Abklärung der faktischen Integration bedeutet, steht es an Schule 2 für die konkrete (Förder-)Arbeit mit dem auffälligen Kind.

- Die Komponente des persönlichen Einschreitens fehlt zunächst an Schule 2, wobei abzuwarten bleibt, ob dies durch andere Konzepte erreicht wird. Im Vergleich dazu wird Unterstützung von Frau A sofort gegeben, wenn eine Verletzungsgefahr für ein Kind besteht, wobei dies spontan, aus dem Bauch heraus, eingeschätzt wird.
- Mitschüler sanktionieren nicht nur, sondern gewähren auch Unterstützung, z.B. durch Verständnis, Kooperation oder Korrektur von Fehlern. Die momentan scheinbar noch geringe Unterstützungsleistung von nicht auffälligen Kindern an Schule 1 wird erst durch die Fallrekonstruktion (vor allem Frau A in Interaktion mit Christa) vollständig.
- Die negative Kehrseite - fehlende Unterstützung des Lehrers bei der Integration - veranschaulicht ihre Bedeutung: Unterbleibt seine Unterstützung, kann die Grenze der Integration indiziert sein.
- Wie schon bei der Strategiewahl ersichtlich, so wird auch bei den Unterstützungsleistungen an Schule 2 scheinbar gar nicht zwischen auffälligen und nicht auffälligen Kindern unterschieden.

6.1.5 Förderung

In diese Kategorie wurden solche Konzepte eingeordnet, die auf eine Weiterentwicklung individueller Fertigkeiten zielen. Die Förderung ist zumeist Einzelförderung, verbunden also mit konkreten Fällen. Daher werden auch nicht alle Konzepte, die zu dieser Kategorie gehören, hier vorgestellt, sondern nur solche, die einen allgemeinen Überblick über die Kategorie zu geben vermögen. Die vor allem sehr speziell mit dem Fall Christa verbundenen Konzepte (z.B. Hilfslehrerin, „Kunststückchen beibringen“) werden in die Fallrekonstruktion von Frau A eingebunden werden.

Der individuelle Aspekt der Förderarbeit ist in der **Einzelhilfe** enthalten:

„[...] weil martin in den letzten zweieinhalb jahren sag ich ma große probleme hatte aufmerksamkeitsdefizitstörung und grade rechtschreibprobleme ich hab heute das diktat zurückgegeben und da bin ich auch der frau b ganz ganz doll dankbar dass sie das nachmittags immer wieder angeregt hat wir haben das so abgesprochen dass er zehn minuten so ne einzelhilfe kriegt am nachmittag [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 141 - 146)

„[...] ich mach zu hause mir notizen über die kinder

I: hm
 Frau H: ähm wo ich genau die fortschritte oder das stagnierende aufschreibe
 I: hm
 Frau H: und und daraus versuch ich dann halt ja methoden oder aufgaben zu entwickeln die jetzt dem kind individuell weiterhelfen können also wenn ich einfach sehe das kind stagniert an einem punkt
 I: hm
 Frau H: dann versuch ich herauszufinden woran liegt das [...]“
 (2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 215 - 224)

An dem Zitat aus Schule 1 wird offensichtlich, dass das Konzept Einzelhilfe verbunden sein kann mit den Konzepten Ko-Morbidität, ADS und Teamarbeit.

Im Gegensatz dazu scheint das Konzept Einzelhilfe im Material von Schule 2 mit dem Konzept Überwachung von Entwicklung, neben der Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten, in Zusammenhang zu stehen.

Während das Konzept Einzelhilfe also die individuelle Förderung impliziert, drückt der nachfolgende **Förderunterricht** eher eine Gruppenförderung aus:

„[...] *wir ham nachmittags noch förderunterricht* (schneller) an einem nachmittag wo ich aber dann schon merke eigentlich müsste ich noch ma deutsch und mathematik anbieten aber ich bin och der zweite teil der schulleitung ich mach die pädagogische schulleitung und das is natürlich ganz ganz viel
 I: hm
 Frau A: nebenher für mich [...]“
 (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 217 - 222)

Einschränkend auf dieses Konzept einzuwirken scheint die Kategorie Elemente des Schulentwurfs in Form des Konzeptes Schulleitung.

Obwohl das Konzept **spezielle didaktische Materialien** ebenfalls stark in Zusammenhang mit einem Einzelfall, der an Schule 1 fokussierten Christa, steht, wird es hier aufgeführt, da im Unterricht eingesetzte, spezielle didaktische Materialien sich auch an andere Kinder richten können, die in einem Bereich besondere Förderung benötigen:

„[...] *das hier is zum beispiel dieses markenspiel was sie gemacht haben* (lauter)
 Frau A: ja ja
 I: um die schriftliche subtraktion einzuführen und da bleibt sie [sie is interessiert sie kuckt
 Frau B: [sie bleibt im hintergrund
 I: zu aber sie ist im hintergrund
 Frau B: hm
 Frau A: na ja (.) das is eigentlich bei solchen sachen ich merke das immer die is ni dabei
 I: hm
 Frau A: das überschreitet och obwohl es eigentlich ne sache für sie och speziell gewesen is [...]“
 (1, Nacherhebung, Z. 445 - 454)

Für den Fall der beobachteten Christa zeigt sich eine offenbar nicht erfolgreiche Verwendung des anschaulichen Materials zur Verdeutlichung abstrakter Sachverhalte;

im einzelnen wird dies noch einmal in der Fallrekonstruktion von Frau A aufgegriffen werden.

Die Einordnung des Konzeptes „**Überforderungstests**“ in diese Kategorie scheint zunächst widersprüchlich. Dass jedoch die Überforderungssituation eine wichtige Funktion für die Förderung besitzt, zeigt die entsprechende Belegstelle:

„Herr I: so und und dann gibt s bestimmt noch-noch ma einzelne werkzeuge die wichtig sind also (zögern) wenn wir unsere überforderungstests machen und die kids wissen wo sie eigentlich wirklich stehen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 524 - 526)

Es wird deutlich, dass das Konzept „Überforderungstests“ eine Selbsteinschätzung der individuellen Fähigkeiten zum Ziel hat und so mit dem Konzept Überwachung von Entwicklung in enger Verbindung gesehen werden könnte.

Während bisher nur solche Konzepte dargelegt wurden, die Förderung innerhalb der Schule (und durch die Schule) ausdrückten, bezeichnet das nachfolgende Konzept „**Legasthenikerkurs**“ eine außerschulische Maßnahme. Das für Schule 1 bei der Fallrekonstruktion von Frau A (mit Christa) näher beschriebene Konzept „Hilfslehrerin“ als Beispiel für außerschulische Förderung ist mitzudenken:

„Herr I: also äh fff (zögern) wir nehmen ma so n so n legasthenikerkurs
I: hm
Herr I: den ich nur grässlich finde äh weil legasthenie ne erfundene krankheit is ähm aber es hat dann eltern gegeben die ihr kind äh in eine leserechtschreibschwächebetreuung gegeben ham ähm und die sind besser geworden
I: hm
Herr I: so und jetzt kann man sich drüber streiten ob sie deshalb besser geworden sind weil sie ne einzelbetreuung hatten dat sich endlich mal jemand um sie gekümmert hat
I: hm
Herr I: äh oder ob s das trainingsprogramm war [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 904 - 913)

Die Skepsis Herrn I's, ob der Erfolg der Maßnahme wirklich dem Training des Lesens und der Rechtschreibung zuzusprechen ist, sei als Memo festgehalten und in die weitere Analyse, vor allem im Hinblick auf die Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten, mit hineingenommen.

Folgende Aspekte und Fragestellungen werden für die weitere Analyse festgehalten:

- Wann verläuft eine Förderung erfolgreich und was geschieht, wenn der Erfolg nicht eintritt (Konzept spezielle didaktische Materialien)?

- Das Konzept Einzelhilfe scheint in Schule 1 mit dem der Ko-Morbidität, ADS und Teamarbeit zusammenzuhängen und, im Falle eines kontinuierlichen Einsatzes, erfolgreich zu sein.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Konzepten „Überforderungstests“ und Überwachung von Entwicklung.
- An Schule 2 besteht Skepsis gegenüber Fördermaßnahmen, die Schwierigkeiten, wie Lese-Rechtschreibschwäche, als pathologisch klassifizieren (Konzept „Legasthenikerkurs“).

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Schulen geben die folgenden Schaubilder wieder:

Abb. 12:

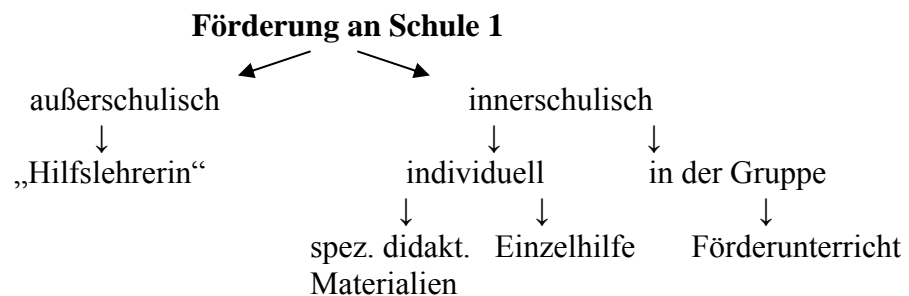
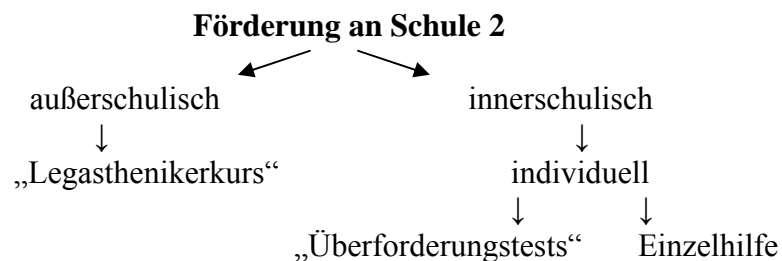


Abb. 13:



Zwischen beiden Schulen besteht hinsichtlich der Fördermaßnahmen die Übereinstimmung, dass sie sowohl außer- als auch innerschulisch umgesetzt werden. Zudem wird innerschulisch an beiden Schulen für einige Kinder eine Einzelhilfe angeboten. Der in der Beobachtungsklasse von Schule 1 eingerichtete Förderunterricht fehlt in der entsprechenden Klasse von Schule 2, wofür durch die sich entwickelnde Analyse noch eine Erklärung gegeben wird.

6.1.6 Zusammenarbeit mit Eltern

Bei einer Übersicht über die einzelnen Konzepte dieser Kategorie fallen die beiden als ihre potentiellen Extrempole anzusehenden Phänomene gelingende und misslingende Elternarbeit auf, die die momentan hervorstechenden Dimensionen der Kategorie darstellen.

Beim Zitat über **gelingende Elternarbeit** ist in Betracht zu ziehen, dass es in einer Antwort auf die Frage nach der Grenze von Integration auftaucht:

„[...] und wie können wir dem kind helfen wie-wenn man selbst an irgend ner stelle nich mehr weiter weiß ne

I: hm

Frau A: oftmals is für die eltern och ne (.) ne entlastung (.) aber das äh heißt natürlich immer dass man schon am gleichen strang zieht also die eltern die ne gänzlich andre äh auffassung von erziehung haben (.) die im nachmittag oder zu hause ne andre erziehungs

I: hm

Frau A: schema fahren würden als bei uns da würde natürlich och ne kollision irgendwann mal früher oder später auftauchen ne [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1258 - 1266)

Die gelingende Elternarbeit besteht hier in der Tatsache, dass nicht nur bei Problemen zusammengearbeitet, sondern allgemein „am gleichen Strang“ gezogen wird, d.h. eine Kohärenz zwischen Elternhaus und Schule besteht, die auch beim Konzept „**Konzeptmittragen**“ vorhanden ist:

„Frau E: deshalb is es auch wichtig dass eltern also die ihre kinder auch an die schule bringen dass es wirklich n konzeptmittragen

I: hm

Frau E: is das is wichtig also weil sonst funktioniert s ni wenn wenn also so gänzlich an verschiedenen st-enden gezogen wird [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 314 - 318)

Auch die Konzepte **Veränderung der Eltern** und **Vorbereitung** gehören zu diesem Komplex, da sie die Voraussetzung für das „Konzeptmittragen“ bilden könnten. Die Veränderung der Eltern geht auf die Feststellung zurück:

„[...] und ich denk och die eltern verändern sich mit den kindern die hier an der schule sind

I: hm

Frau E: so zu hause wo sie so sagen wo kinder dann plötzlich sagen oh da müssen wir ma drüber reden oder das müssen wir noch ma abstimmen oder da bin ich jetzt aber andrer meinung

I: hm

Frau E: wo auch eltern neue formen mit ihren kindern finden müssen [...]"

(1, Interview Frau E 07.04.04, Z. 573 - 580)

Das Konzept Vorbereitung basiert auf folgenden Überlegungen:

„Frau E: dann machen se also dann wird ganz viel kaputtgemacht was-was wir alle gemeinsam hier mit den eltern mühselig aufbauen wollen an-an verständnis och und deshalb machen wir zum beispiel im vorfeld ganz viele elternabende es sind och monatlich stammtische weil es wichtig is äh vor allem och vor m schulbeginn schon wo man sagt was is freinet und wie geht die lesen durch schreiben methode von jürgen reichen und was is eigentlich wochenplan werkstattarbeit [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 329 - 334)

Vorsichtig, in der weiterführenden Analyse zu verifizieren, könnte das „Konzeptmittragen“ als eine Voraussetzung für das Konzept gelingende Elternarbeit bezeichnet werden.

Für Schule 2 konnte das Konzept gelingende Elternarbeit aus einem Bericht darüber abgeleitet werden, wie ein möglicher Schulverweis verhindert werden konnte:

„Herr I: und sagte [Mutter von Lutz, U. F.] ich will wissen was da passiert is ganz ruhig
I: hm
Herr I: und auch nich so hintertückisch oder sonst so irgendwas wie einige leute es können so sie haben was falsch gemacht das will ich euch jetzt-jetzt-jetzt nachweisen
I: hm
Herr I: sondern sie wollte wirklich wissen was passiert war
I: hm
Herr I: super hat dem-hat dem kerl nur geholfen [...]“
(2, Nacherhebung, Z. 1098 - 1105)

Auch in Schule 2 ist das Konzept gelingende Elternarbeit also in Verbindung zur Markierung der Grenze von Integration zu sehen. Als Hypothese könnte vermutet werden, dass gelingende Elternarbeit den Schulausschluss mit verhindern kann.

Demgegenüber fallen beim Konzept **misslingende Elternarbeit** Unterschiede zwischen den beiden Schulen auf:

„[...] die
I: hm
Frau H: eltern die ich gerne sprechen würde
I: hm
Frau H: die treff ich leider meistens nich und das is so das klassische was sich wirklich durchzieht auch wenn ich mit kollegen spreche denen-die eltern von denen kindern [sic!] mit denen man wirklich auch gesprächsbedarf hätte meistens einfach nich auftauchen auch bei elternabenden nich auftauchen oft sogar nicht beim elternsprechtag auftauchen [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 403 - 410)

Als Misslingen wird Elternarbeit dann wahrgenommen, wenn keine Eigeninitiative der Eltern erkennbar ist. Etwas anders dagegen bei Schule 1:

„Frau A: wenn man aber über jahre hinweg sag ich mal merkt es fruchtet gar nichts es fruchtet vielleicht och bei von seiten der eltern nichts man-man macht den eltern vielleicht vorschläge und sagt äh bitte überlegen sie mal ob sie vielleicht ne psychologische in ne psychologische beratungsstelle gehn
I: hm
Frau A: wenn och von seiten der eltern diese schritte aber die wir anbieten oder die hilfeleistung die wir och anbieten
I: hm
Frau A: (einatmen) nich akzeptiert werden [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1221 - 1229)

Das Misslingen besteht bei Schule 1 in einer Ablehnung der pädagogischen Vorschläge im Falle eines problematischen Verhaltens, das sich nicht positiv verändert. Auch hiermit wird die Grenze zur Integration markiert.

Diesen Extrempolen können nun weitere Konzepte beigeordnet werden, die eher eine positiv oder eine negativ besetzte Elternarbeit ausdrücken; begonnen wird mit ersterem. Wie sich eine gut verlaufende Elternarbeit entwickelt, zeigt für Schule 2 der **Aufbau eines Vertrauensverhältnisses**:

„[...] schule nutzt wenn ein vertrauensverhältnis zwischen kindern schule gesellschaft und eltern aufgebaut wird und wir arbeiten ständig daran mit arbeitskreisen mit selbsteinschätzungsbögen der kinder einschätzungsbögen der eltern ähh mit kinder eltern sprechtagen die wir in größerer zahl machen [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 621 - 626)

In den Beispielen, *wodurch* ein Vertrauensverhältnis aufgebaut wird, wird das Konzept „Selbsteinschätzungen“ (Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung) eingesetzt, das bereits erklärt wurde. Es enthält jedoch auch noch ein weiteres Konzept, nämlich das der Einladung in den Unterricht (das ebenfalls zur Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern zählt), auf das noch einmal im Zusammenhang mit dem Konzept Doppelbesetzung verwiesen wird. Als weitere Bedingung für eine intensive Zusammenarbeit und eine transparente Kommunikation zwischen Eltern, Kind und Lehrer werden gemeinsame Sprechtag abgehalten, bei denen flexibel auf die Bedürfnisse der Eltern und des Kindes geachtet bzw. eingegangen werden.

Während an Schule 1 Elternmitarbeit konzeptionell geregelt ist, besteht sie an Schule 2 in **aktivem, freiwilligem Engagement**:

„Herr I: äh wir machen jedes jahr n großen äh n großen stand auf m weihnachtsmarkt der gemeinde wir sind beim umwelttag dabei also unsere eltern ham eigentlich verdammt viel zu tun und äh das macht aber auch ein st-ein gewaltiges stück dieser atmosphäre dieses ähm ja auch die erwachsenen machen ihren kindern vor dass sie sich mühen und dass sie selber einsatz zeigen [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.0, Z. 657 - 661)

Als pädagogisches Ziel wird so formuliert, dass Kinder ihre Eltern bei der Arbeit erleben und hierdurch ein Vorbild für die eigene Arbeitshaltung erhalten.

Das Konzept **Einladung in den Unterricht** könnte als Strategie zur Verhaltensänderung gesehen werden, wenn dieses Angebot nicht prinzipiell allen Eltern der Schule offen stünde:

„[...] wir laden zum beispiel eltern ein und zeigen ihnen während ihre kinder mathematik machen oder so-oder schreiben wo der exakte entwicklungsstand ihrer kinder ist
I: hm

Herr I: während sie das machen [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 625 - 628)

Es ist eine Verbindung zur Kategorie Förderung zu erkennen, denn durch die Beobachtung wird es den Eltern ermöglicht, gezielt mit ihrem Kind zu üben. Das gemeinsame Arbeiten von Eltern und ihren Kindern kann sich zusätzlich auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind auswirken, wie es die Fallrekonstruktion von Herrn I in Interaktion mit Christian zeigen wird.

Das Konzept **Tür und Angel - Gespräche** bildet den Abschluss der Konzepte, die eine insgesamt positive Elternarbeit beschreiben:

„[...] der kontakt ist dadurch sehr intensiv dass man früh mit den eltern zu tun hat
I: hm

Frau A: die ihre kinder persönlich herbringen der kommt nachmittags noch mal beim abholen es is oftmals (.) das och ne gelegenheit gleich noch mal persönlich an jemanden ranzutreten und zu sagen frau xy schauen se doch vielleicht noch mal dort genau [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 397 - 402)

Diese Art von Tür und Angel - Gesprächen, so könnte angenommen werden, ersetzen einen guten Teil offizieller Elterngespräche bei problematischem Verhalten, da sich bei diesen Kontakten schon gewisse Probleme regeln bzw. ansprechen lassen. Es wird interessant sein zu entdecken, ab wann diese Form der Gespräche nicht mehr reicht und es zu Elterngesprächen kommt, wie sie unter der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung beschrieben wurden.

Außer dem Konzept misslingende Elternarbeit lässt sich noch das Konzept **Scham** identifizieren, das eine als schwierig wahrgenommene Elternarbeit belegt:

„Frau H: das das sind so die die dann auch leider nich kommen und hilfe auch nich suchen oft sich vielleicht schämen hilfe anzunehmen [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 424/425)

Das Konzept **Erwartungen der Eltern** wurde absichtlich nicht in die bisherigen Dimensionen eingereiht. Erwartungen der Eltern bestehen. Doch ob sie sich fördernd oder hemmend auf die Arbeit mit einem Kind oder die Elternarbeit selbst auswirken, vermag an dieser Stelle noch nicht entschieden zu werden. Die Erwartung der Eltern ist darin zu sehen „[...] dass wir ihr kind (...) dass wir die reserven herausholen die noch schlummern und (hörbares ausatmen) das kind voranbringen so weit wie es geht (..) ohne dass es natürlich (,) den lernfrust geben in der schule ne [sic!] [...]“ (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 319 - 322). Die Erwartungen der Eltern liegen in einer optimalen

Förderung, wobei später zu fragen sein wird, wenn die Konzepte der Kategorie Elemente des Schulentwurfs (speziell die Konzepte individuelles Tempo, Orientierung am Lehrplan oder Leistungsverständnis) erklärt werden, wie sich diese mit den Erwartungen der Eltern in Einklang bringen lassen.

Als vorläufige Zusammenfassung dienen die folgenden Abbildungen:

Abb. 14: Kategorie Elternarbeit (Schule 1):

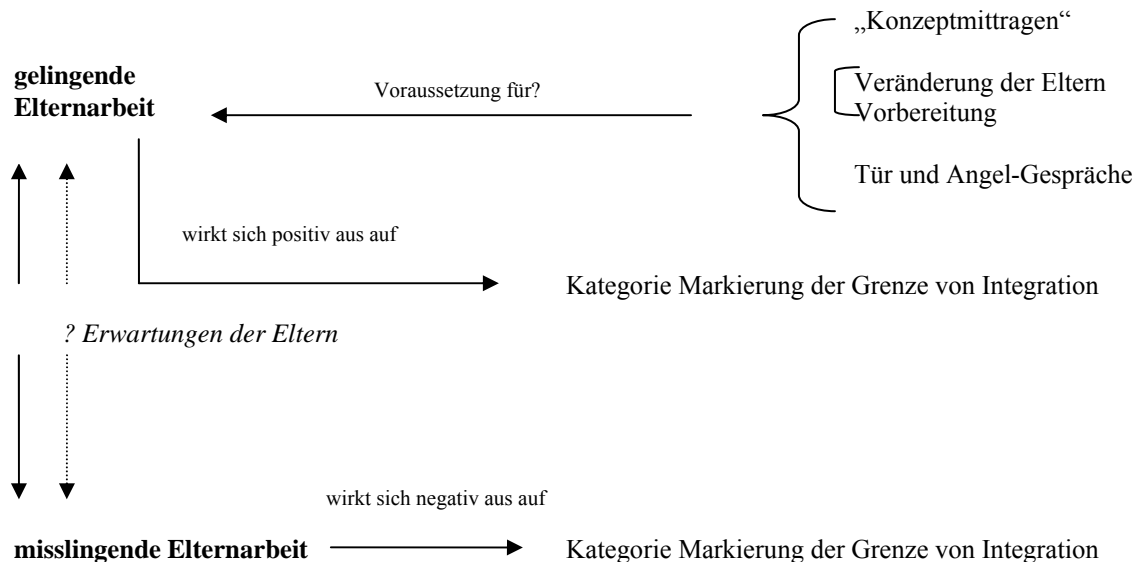
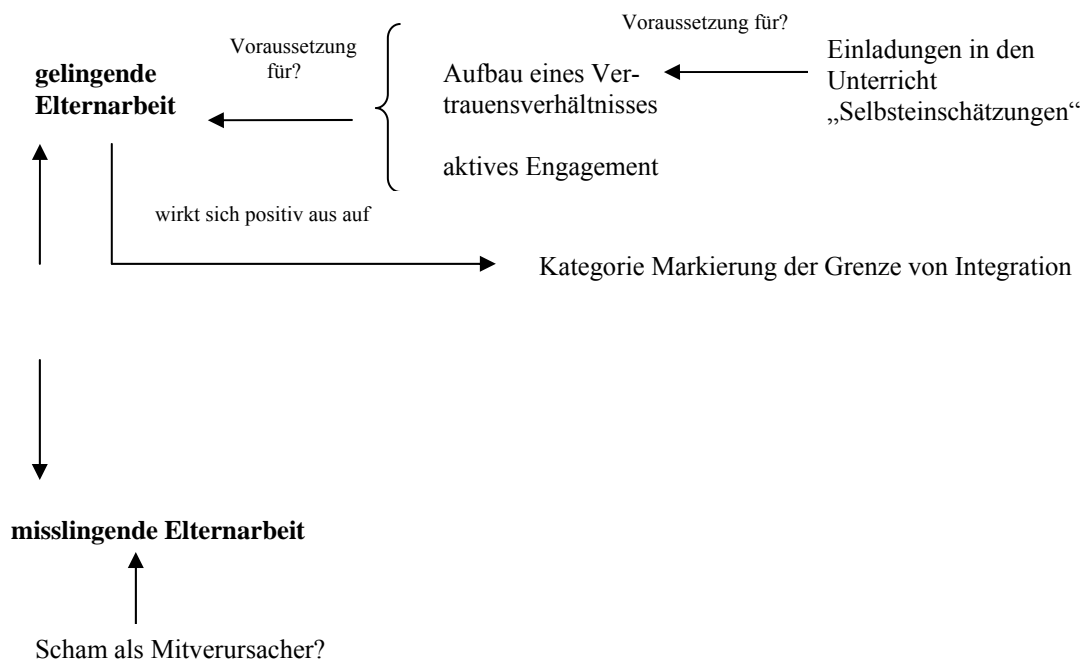


Abb. 15: Kategorie Elternarbeit (Schule 2):



Folgende Unterschiede bzw. Übereinstimmungen seien noch kurz benannt:

- In Schule 1 scheint das Konzept misslingende Elternarbeit momentan als Indikator für die Kategorie Markierung der Grenze von Integration zu fungieren, wobei im Vergleich eine nicht zufrieden stellende Elternarbeit an Schule 2 nicht zwingend auch die Hinterfragung einer Integration verhaltensauffälliger Kinder bedeuten muss.
- Für Schule 1 und 2 ist ein Unterschied in der generellen Gestaltung der Elternarbeit auszumachen, der sich in den beiden Konzepten „Konzeptmittragen“ und aktives Engagement manifestiert. Die interessante Frage, was passiert, wenn das Schulkonzept beider Schulen von den Eltern nicht mitgetragen wird, klang für Schule 2 im Konzept Ablehnung der Schule bereits an und führt wieder zurück zur Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen (Verlust von Selbstbewusstsein). Für Schule 1 wird sich dieser Aspekt im Zuge der Analyse weiter klären.
- Bei beiden Schulen kann gelingende Elternarbeit als eine Bedingung für die Integration eines Kindes gelten. Um wiederum eine gelingende Elternarbeit herbeizuführen, werden an beiden Schulen jeweils unterschiedliche Maßnahmen ergriffen.

6.1.7 Ressourcen

Die Konzepte dieser Kategorie gehen in zwei Richtungen: Zum einen sind Konzepte zu verzeichnen, die einen Ressourcenabbau beschreiben, zum anderen kommen solche vor, die einen Zuwachs an bzw. Schonung von Ressourcen beinhalten.

Der Verlust von Ressourcen wird z.B. durch den **Ärger über ein Kind** ausgedrückt:

„Frau A: ich find das ganz schön (,) heftig was du mir jetzt sagst und ich ka-weiß ich hab jetzt-bis jetzt mit euch gearbeitet und das kann natürlich jetzt ni sein dass ich schon meine arbeit och noch erledigen sollte

I: hm

Frau A: wo du denkst ich mache das so nebenher ich brauch dazu natürlich och zeit und ich ärger mich da schon sehr drüber [...]"

(1, Nacherhebung, Z. 149 - 154)

„Herr I: xx xx (uv.) ich werde gerade richtig frackelig ich werde grade richtig *absolut sauer stellt euch in den kreis* (laut) [...]"

(2, Klassenaufstellung Justin, Z. 126/127)

Dieses Konzept steht zum einen im Zusammenhang mit der Schilderung einer Provokation des beobachteten Mädchens Christa von Schule 1. Da diese Stelle nicht

extensiv dargestellt werden kann (ausführlicher unter der Fallrekonstruktion von Frau A), sei hier nur angedeutet, dass der Ärger in einer Unfähigkeit Christas besteht, die Situation adäquat einzuschätzen. An Schule 2 stellt der Ärger eine spontane Reaktion darauf dar, dass sich einige Kinder in einer emotional angespannten Situation nicht kooperativ an der Klassenaufstellung beteiligten. Während das Konzept Ärger über ein Kind *hier* für Schule 1 mit dem Konzept Provokation und Einzelgespräch zusammenhängt, ist es für Schule 2 mit dem Konflikt um Justin verbunden, der in der Fallrekonstruktion von Herrn I noch einmal aufgegriffen wird.

Auf einer allgemeineren Ebene, dennoch Kraft zehrend, liegt das Konzept **Belastung**:

„Frau K: aber man nimmt schon auch so einiges mit mittags ähm aus der schule nich in dem sinne dass man sich jetzt (,) sag ich mal über n kind ärgert

I: hm

Frau K: oder so ähm weil s nich das gemacht hat was es tun sollte oder (,) sondern es beschäftigt einen schon auch weit über schule hinaus

I: hm

(4 sek. stille)

Frau R: und damit geht s natürlich an die ressourcen ne [...]"

(2, Gruppendiskussion, Z. 555 - 562)

„Frau D: haben nur wenn wenn was positives gewesen ist also wenn er ne besonders gute antwort gegeben hat oder sehr aufmerksam war das dann durch lob versucht zu verstärken

I: hm

Frau D: das hat eigentlich auch ganz gut funktioniert obwohl s am anfang natürlich ne ganz schöne kraft gekostet hat das zu ignorieren wenn er wirklich

I: hm

Frau D: gestört hat [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 33 - 41)

In diesen beiden Textstellen werden Belastungen ausgedrückt, die durch Verhaltensauffälligkeiten hervorgerufen werden, was jedoch nicht heißen soll, dass Belastung ausschließlich durch diese verursacht wird. Ein Belastungsgefühl kann auch dadurch entstehen, dass Vertretungsdienste für ausgefallene Kollegen übernommen werden müssen oder der Klassenraum zeitaufwändig gestaltet wird. Zusammenfassend resultieren Belastungsgefühle an Schule 1 aus der andauernden Reflexion über die Problematik auffälliger Kinder, der Ausklammerung von Störungen (als Strategie „ignorieren“), der Gestaltung einer gewissen Klassenatmosphäre und der Erfüllung von Vertretungsdiensten. An Schule 2 wird Belastung überdies noch im Zusammenhang mit dem Konzept Doppelbesetzung thematisiert, was unter der Kategorie Elemente des Schulentwurfs näher erläutert wird. Im Konzept **Balance herstellen** wird ebenfalls ein Belastungsgefühl ausgedrückt:

„[...] ich denk das ist diese riesengroße das wird man och nie lösen können das wird glaube ich in der bewegung immer wieder jeden tag so ne neue aufgabe sein die kinder und och für

uns diese balance zu finden und das is denk ich der wunde punkt bei mir dass das manchmal kippt also m-muss ich och ehrlich sagen es gibt ni nur positive seiten [...]"
(1, Gruppendiskussion, Z. 638 - 642)

Die Sprecherin schildert die Notwendigkeit, Balance herzustellen, betont jedoch auch die Gefahr des „Kippens“, wodurch Unterricht wiederum anstrengend wird. Zur Klärung der Frage, was ausbalanciert werden muss, kann die dem Zitat vorangehende Passage herangezogen werden. Hierin führt sie aus, dass sie öfter Unruhe im Unterricht beobachtet, die mit der Flexibilität, resultierend aus der freien Wahl von Aufgaben, einhergeht. Diese hier angedeutete Spannung sollte mit in das selektive Kodieren hinein genommen werden, um dort überprüfen zu können, ob sie Bestand hat. Das Konzept **Komprimierung des Stoffes** wird ähnlich ambivalent eingeschätzt wie die Herstellung von Balance:

„[...] und es is denk ich schon ne konsequenz oder oder wirklich ne leistung wenn man eben diese diese welt die äh so vielseitig is

I: hm

Frau F: dieses material was man so alles beziehen kann und so wenn man muss das irgendwie so komprimieren und und so zusammenstellen dass man sagt man hat n gutes gewissen ähm äh ich stelle die wocheplan [sic!] den tagesplan so zusammen dass es den kindern gut tut und dass das genau an dem punkt is wo s sein soll

I: hm

Frau F: das erfordert natürlich total also ne funktion des auslesenkönnen des des wichtigkeit wohin setzen das is viel viel schwerer als wirklich n buch zu nehmen [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 686 - 696)

Komprimierung des Stoffes wird also als eine Möglichkeit gesehen, die eigenen Ressourcen zu schonen. Gleichzeitig wird jedoch auch die Schwierigkeit benannt, Prioritäten bei der Auswahl des Stoffes zu setzen, um sich nicht in seiner Fülle zu verlieren und damit wieder Kraft zu verschenken. Die Notwendigkeit, Prioritäten zu beachten, geht auch einher mit der Methode der Tages- und Wochenpläne, wie noch zu sehen sein wird. Im Gegensatz zu diesem „negativen“ Pol der Kategorie, der für beide Schulen festgestellt werden konnte, konnten Konzepte, die für eine Erhaltung von Ressourcen oder ihrer Neubildung sprechen, nur an Schule 1 ausfindig gemacht werden. Das Konzept **Ausgestaltung von Freiräumen** hätte auch als Flexibilität bezeichnet werden können. Es wurde jedoch eigenständig konzeptionalisiert, weil „das schöpferische also ni festgelegt zu sein“ explizit mit der Frage in Verbindung gebracht wurde, woraus Ressourcen gezogen werden:

„[...] um auf die frage zurückzukommen woraus wir die kraft eigentlich schöpfen das alles unter einen hut zu bringen es is eben grade dieses schöpfen und och das hat was damit zu tun das schöpferische also ni festgelegt zu sein von vorneherein äh so läuft der unterricht ab zu ddr zeiten war das so [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 565 - 568)

Inhaltlich nahe an der Ausgestaltung von Freiräumen liegt das Konzept **Entfaltung von Kreativität**. Da aber durch die entfaltete Kreativität der Kinder, nicht der der Sprecherin, Kraft geschöpft wird, wurde es eigenständig betitelt:

„[...] ich denke dass ähm warum man da och kraft oder-oder warum s och nie langweilig is weil dann das was innen drinne is in dem rahmen is immer anders und man äh schöpft dann ganz viel kraft dass die kinder einem immer wieder ihre kreativität och zeigen können [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 476 - 479)

Es schließt sich das Konzept **Spontaneität der Kinder** an:

„Frau C: das is wohl wahr das is eigentlich genau der punkt xx (uv.) wo ich meine kraft draus schöpfe nämlich aus dem was mich so plötzlich erwartet was da plötzlich zustande kommt und wollte mich vorhin xx xx xx (uv.) melden das sind dann manchmal so sachen die sich eben aus dem thema heraus ergeben
I: hm
Frau C: wo die kinder hindenken da hast du im vorfeld überhaupt ni dran gedacht [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 707 - 712)

Entfaltung von Kreativität, Ausgestaltung von Freiräumen sowie die Spontaneität der Kinder implizieren eine gewisse Dynamik, der eine prinzipielle Flexibilität zugrunde liegt. Scheinbar begrenzt wird sie durch ein eher statisches Moment, aus dem ebenfalls Kraft geschöpft wird, dem **geregelten Tagesablauf**:

„[...] absolut nich chaotisch is sondern sehr sehr geregelt
I: hm
Frau D: der tagesablauf also dass das kind genau weiß was kommt und och ich das genau weiß [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 440 - 443)

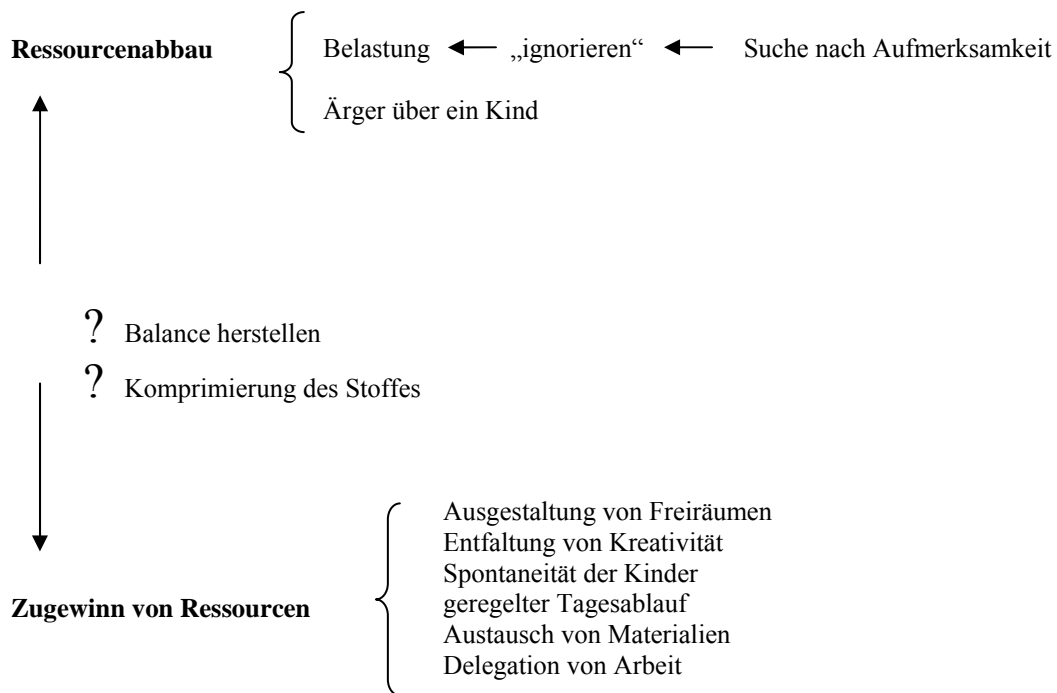
Das nächste Konzept, **Austausch von Materialien**, stellt eine sehr pragmatische Lösung zur Schonung von Ressourcen dar:

„[...] wir war-waren das ja grade auch erst auf dieser sehr übersichtlich anzuordnen
I: hm
Frau A: dass jeder zugriff hat sowohl eben hier über die materialien die hier stehen (einatmen) wo jeder das noch mal ergänzt was er aktuell in seiner klasse gemacht hat das is da weiß ich dann sofort aha ich mache irgendwas zum thema karneval muss ich dort reinkucken [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 851 - 856)

Hierin deutet sich eine Überschneidung zu dem Konzept Selbstverständnis als Lehrer an, die auch für das Konzept **Delegation von Arbeit** gelten könnte:

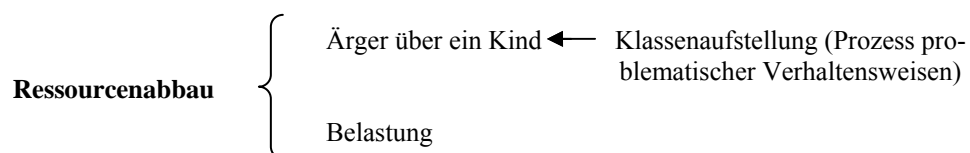
„Frau D: es is ja och nich so dass man jetzt von von früh bis bis nachmittags der alleinmoderator is also der alleine seine ganze kraft gibt sondern dass die arbeiten sind ja so delegiert an die kinder [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 590 - 592)

Abb. 16: Dimensionen der Kategorie Ressourcen an Schule 1



Die beiden Extrempole der Rekreation von Ressourcen sowie ihr Verlust werden durch verschiedene Konzepte ausgedrückt, wobei mehr Konzepte zu verzeichnen sind, die einen Gewinn von Ressourcen bedingen. Hierbei lassen sich zum einen pragmatische Regelungen zur Arbeitsteilung, zum anderen Phänomene, die aus der pädagogischen Arbeit mit den Kindern entspringen, voneinander unterscheiden. Innerhalb dieser kann es evtl. zu einer Spannung kommen, da sich hierunter flexible und statische Konzepte befinden. Die Konzepte Balance herstellen und Komprimierung des Stoffes changieren zwischen Ressourcengewinnung und -verlust.

Abb. 17: Dimensionen der Kategorie Ressourcen an Schule 2



Schon die optische Gegenüberstellung der beiden Graphiken illustriert die komplexere Ausgestaltung der Kategorie an Schule 1. Vor allem das Fehlen des „positiven“ Pols der Ressourcengewinnung mit ihren entsprechenden Bedingungen legt die Frage nahe, ob dieses Thema für Schule 2 schlichtweg nicht relevant erscheint, keine Möglichkeiten gesehen werden, Ressourcen wieder aufzufrischen oder ob andere Konzepte diese Funktion übernehmen, so dass die weitere Analyse abgewartet werden muss, um zu dieser Problematik endgültig Klärung herbeiführen zu können.

6.1.8 Markierung der Grenze von Integration

Bei der Zuordnung der Konzepte zu ihren Kategorien war es interessant festzustellen, dass es für Schule 1 zwei Extrempole der Grenze der Integration zu geben scheint. Dies findet einerseits Ausdruck im Konzept Schulausschluss und andererseits im Konzept Hochbegabung. Wie diese, momentan noch theseartige Dimensionalisierung zu verstehen ist, wird durch die entsprechenden Textbeispiele etwas klarer. Wie **Hochbegabung** mit der Grenze von Integration verbunden ist, veranschaulicht dieses Zitat:

„[...] aber wenn man n kind hat mit dem iq von hundertfünfundfünzig wie dieses mädchen es im letzten schuljahr (.) doch so getestet wurde mehrfach dann bekommen wir schon n problem und wir haben dann auch den eltern empfohlen
I: hm
Frau A: in einer schule für hochbegabte noch mal nachzufragen
I: hm
Frau A: und sie vielleicht dort
I: hm
Frau A: unterzubringen [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 270 - 278)

Während die Überweisung des hochbegabten Kindes allein aus der Sorge um eine ihm adäquate Förderung resultiert, würde das Konzept **Schulausschluss** aufgrund negativer Erlebnisse mit einem Kind angewendet:

„Frau A: wenn man aber über jahre hinweg sag ich mal merkt es fruchtet gar nichts es fruchtet vielleicht och bei von seiten der eltern nichts man-man macht den eltern vielleicht vorschläge und sagt äh bitte überlegen sie mal ob sie vielleicht ne psychologische in ne psychologische beratungsstelle gehn
I: hm
Frau A: wenn och von seiten der eltern diese schritte aber die wir anbieten oder die hilfeleistung die wir och anbieten
I: hm
Frau A: (einatmen) nich akzeptiert werden und es ändert sich (,) überhaupt nichts [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1221 - 1229)

Des Weiteren besteht eine Verbindung mit dem Konzept misslingende Elternarbeit, wie unter der Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern schon erwähnt. Während die Gegenüberstellung der Konzepte Hochbegabung und Schulausschluss nur für Schule 1 möglich ist, ließen sich Aussagen aus Schule 2 ebenfalls mit dem Konzept Schulausschluss belegen:

„Frau R: mm ständig grundlos schlagen zum beispiel
I: hm
Frau R: wo s dann eben kein mittel mehr gibt (..) das uns einfällt (lacht)
I: hm
Frau R: oder einfach alleine sind
I: hm
Frau R: oder da keine person haben die für dieses kind vielleicht zuständig ist also da gibt s schon grenzen [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 221 - 228)

Ähnlich wie in Schule 1 wird die Grenze der Integration nicht durch ein problematisches Verhalten alleine hervorgerufen, sondern auch an Schule 2 besteht eine Verbindung zu einem problematischen Verhalten, hier Aggressivität und zu einem weiteren Aspekt - hier Mangel an Unterstützung! Die negative Seite der Kategorie wird durch zwei qualitativ verschiedene Momente besetzt. Während das Konzept Schulausschluss die von Seiten des Kollegiums herbeigeführte Grenze von Integration markiert, kann die Ablehnung der Integration eines auffälligen Schülers auch durch die Mitschüler erfolgen, was mit dem Konzept **Ausschluss** bezeichnet wird:

„Er erzählt die Anekdote von einem Kind, dessen Muskeln die Energie nicht speichern können. Dieser kompensiere seine Behinderung mit einer Verhaltensauffälligkeit. Die Klassenkameraden hätten ihn zum Diktator ernannt und Asylanträge gestellt, da sie in andere Klassen wollten.“
(2, Auszüge Feldnotizen, Z. 121 - 124)

In diesem Beispiel erfolgt die Isolation des auffälligen Kindes indirekt, da seine Mitschüler es nicht aktiv ausschließen, sondern vor ihm die Flucht ergreifen. Im Gegensatz hierzu veranschaulicht das unter der Fallrekonstruktion von Frau A (in Bezug auf Christa) für Schule 1 ausgeführte Konzept Ausschluss eine direkte Form der Ausgrenzung. Dort wird auch gezeigt, dass es neben dem Ausschluss noch weitere Konzepte gibt, die eine marginale Klassenposition der Schülerin Christa belegen.

Das Konzept **Machbarkeit von Integration** schließt die Darstellung der Kategorie Markierung der Grenze von Integration ab:

„[...] wir auch für uns noch mal abchecken müssen und sagen bei jedem einzelnen kind ist n das in der summe von zwanzig noch machbar das is wirklich ne schwierigkeit weil die offensichtlich sag ich ma in nem staatlichen schuldienst eben sehr stark durchrutschen weil sie einfach ni nur lernschwierigkeiten ham sondern auch kombiniert mit verhaltensschwierigkeiten und wir natürlich och kucken müssen dass wir für die zwanzig

dass se so alle gleichwertig (s.v.) xx (uv.) ähm ihre voraussetzungen xx (uv.) das is was wo wir uns die nächsten jahre denk ich ma stellen müssen wo wir och noch ma kucken müssen auch noch ma von n aufnahmekriterien her [...]
 (1, Gruppendiskussion, Z. 209 - 217)

Auch die Integration scheint, wie oben schon einmal z.B. das Konzept Balance herstellen, zwischen den zwei verschiedenen Zuständen Herausforderung vs. Überschätzung (und damit Überforderung) zu oszillieren. Die Frage, wie mit Integration umgegangen wird, wird als Thema der Schulentwicklung gesehen. Es wurde dieses lange Zitat zur Veranschaulichung des Konzeptes gewählt, weil sich so die Überschneidung mit anderen Konzepten sehr gut zeigen lässt. Machbarkeit von Integration hängt zusammen mit Problemkarriere, Ko-Morbidität, aber auch mit dem Konzept Aufnahmekriterien. Bezugspunkt, wie schon einmal bei dem Konzept „rausschicken“, ist das Wohl der Klassengemeinschaft.

Abb. 18: Markierung der Grenze von Integration an Schule 1:

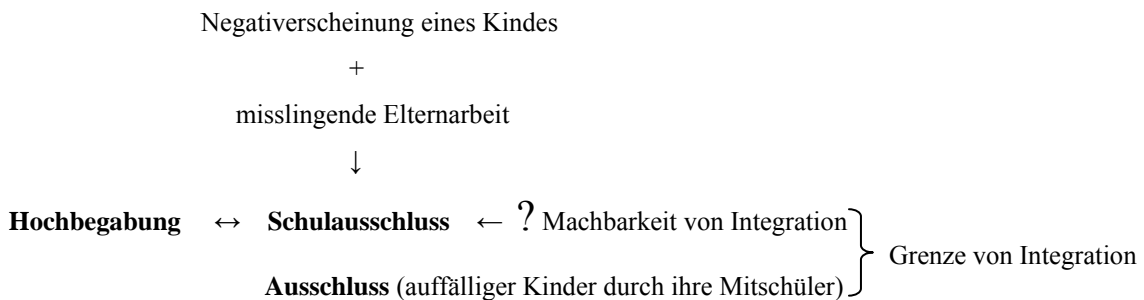
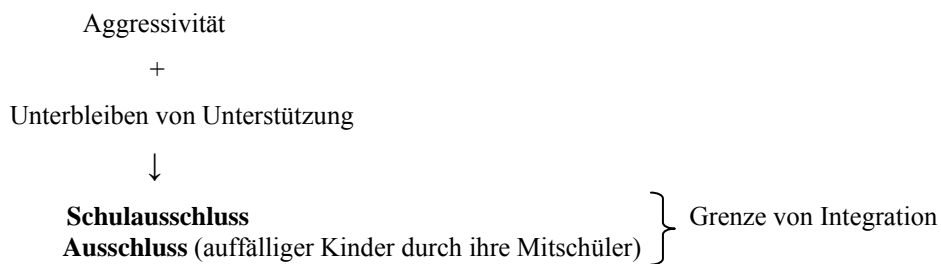


Abb. 19: Markierung der Grenze von Integration an Schule 2:



Der in diesem Teilkapitel gespannte Bogen enthält das breite Spektrum der Wahrnehmung problematischen Verhaltens an beiden Schulen, seine verschiedenen Erscheinungsformen, Bewältigungsstrategien sowie Bedingungen, die auf den einen oder mehrere Aspekte hiervon verweisen. Nicht nur die zuletzt genannte Kategorie,

Markierung der Grenze von Integration, belegt, dass verhaltensauffällige Kinder für das System Schule Herausforderungen der unterschiedlichsten Art bereithalten. Obwohl durch die detaillierte Erklärung der Konzepte der bislang acht Kategorien erste Verbindungen zwischen ihnen deutlich werden konnten, sollen die sich anschließenden Fallrekonstruktionen von jeweils einem Klassenlehrer/einer Klassenlehrerin diese Verbindungen noch einmal intensivieren, zum anderen aber gerade auch die Person des Lehrers verstärkt ins Zentrum der Analyse rücken. Ihre Einschätzungen zu problematischen Verhaltensweisen, Emotionen und Begründungen für die Strategiewahl in Interaktion mit jeweils drei spezifischen Einzelfällen interessieren in diesem Teil, um die Fragestellung auf die Perspektive des Lehrers hin untersuchen zu können.

6.2 Fallrekonstruktionen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Forschungslogik der Grounded Theory gilt es, für diesen Teil zunächst die Bestimmung der Falleinheit vorzunehmen. Da als Fall vorerst jede soziale Einheit gelten kann, muss hinterfragt werden, mit welchem Ziel im Sinne der Klärung der *Fragestellung* zu dem Mittel der Fallrekonstruktion gegriffen wird. Weil im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit die Frage steht, wie die Integration verhaltensauffälliger Kinder an freinetpädagogischen Schulen realisiert wird, werden die Interaktionen von Lehrerinnen und Lehrern mit den Kindern und ihre Reflexionen hierüber rekonstruiert.

Da die Herausarbeitung von Handlungen, die auf das zentrale Phänomen bezogen sind, einen elementaren Aspekt der Grounded Theory darstellt und für das Thema der Arbeit die Erfassung von Interaktion mit verhaltensauffälligen Schülern relevant ist, werden in diesem Kapitel die Fallrekonstruktionen Frau A's (Schule 1) und Herrn I's (Schule 2) *in Zusammenhang* mit jeweils drei Fällen verhaltensauffälliger Kinder präsentiert. Diese wurden z.T. in den Gesprächen, die der Beobachtungsphase vorausgingen, als verhaltensauffällig bezeichnet oder erwiesen sich z.T. erst in der späteren Erhebung als solches. Die Nacherhebungen mit den ersten Hypothesen, z.B. bezüglich als auffällig angesehener Verhaltensweisen, ermöglichten es den Lehrern, diesen Eindruck zu bestätigen, zu modifizieren oder sogar Entwicklungen aufzuzeigen sowie ihre kognitiven Konstruktionen zur Verhaltensauffälligkeit zu verdeutlichen. Die durch das offene Kodieren angedeutete Tendenz, Verhaltensauffälligkeiten sehr individuell wahrzunehmen (enthalten z.B. im Konzept der Fallspezifität) und darauf zu reagieren sowie die generell große Variationsbreite des Phänomens, macht die Auswahl der Interaktion mit mehreren Schülern nötig. Der Fokus auf den Interaktionen von Klassenlehrer/-lehrerin und verhaltensauffälligem Kind befindet sich zudem mit dem gewählten Schulkulturbegriff in Einklang, da die Ebene des Symbolischen ebenfalls interaktive und kommunikative Momente enthält.

Als Fall konnte nicht die einzelne Schule bestimmt werden, da hierfür die konkrete Praxis in mehreren Klassen der Schule hätte beobachtet werden müssen. Aussagen auf Schulebene können in der späteren Analyse jedoch durch die Einbeziehung der Gruppendiskussion bzw. einem Interview mit einer weiteren Lehrerin der Klasse von Schule 2 und außerdem den Konzeptionen/Texten mit konzeptionellem Charakter getroffen werden.

Um dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit *und* der Abstraktion an die Fallrekonstruktion gerecht zu werden, habe ich mich dazu entschlossen, zwar die Fälle als Ganzes beizubehalten, aber die Konzepte bzw. Kategorien bei ihrer Darlegung sehr stark zu betonen und so ihren Ertrag für die Theorie hervorzuheben, ohne jedoch die Lesbarkeit erschweren zu wollen. Dem kontrastierenden Vorgehen und der Theoriebildung gleichermaßen wird mit Kommentaren zur Fallauswahl und zur Sicherung der Ergebnisse am Ende der einzelnen Fallrekonstruktionen Rechnung getragen, darüber hinaus werden Verbindungen zwischen den einzelnen Fällen über die Beziehung der jeweiligen Konzepte/Kategorien aufgezeigt. Die Fokussierung der *Interaktion* beider Lehrer mit den verschiedenen Kindern birgt die Gefahr einer Schwerpunktverlagerung hin zum Kind als Falleinheit in sich. Ausdrücklich darauf hingewiesen werden soll, dass trotz dieser Darstellungsweise der Fokus immer auf den beiden Lehrpersonen liegt - auch dann, wenn die Mitarbeit eines Kollegen dokumentiert wird.

Wichtig im Hinblick auf eine umfassende Fallrekonstruktion erscheint auch die Frage nach der biographischen Dimension, die mit den Interviews erhoben wurde. Da aufgrund der Fragestellung keine Konzepte hierzu entwickelt werden konnten - es lag keine direkte Verbindung zwischen Biographie und dem Thema Integration verhaltensauffälliger Kinder vor - wird am Ende jeder Fallrekonstruktion kurz auf *mögliche* Verbindungen einzelner Konzepte zur Biographie verwiesen

6.2.1 Schule 1: Frau A

Die Frage nach den Ursachen steht für Frau A am Anfang der Arbeit mit einem verhaltensauffälligen Kind. Die Beobachtung, dass eine Auffälligkeit jeweils auf mehrere Ursachen zurückgehen und jeder Fall sich individuell sehr unterschiedlich darstellen kann, wurde bereits beim offenen Kodieren herausgearbeitet, so dass hier mit dem konkreten Bezug zu einzelnen Kindern hinterfragt werden kann, wie die Informationen oder Annahmen über Ursachen handlungsleitend werden.

Im Zusammenhang mit der Schülerin Christa erscheint die Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten besonders interessant, da hier das Konzept **Ursachenvielfalt** nicht greift, denn für ihre Auffälligkeit macht Frau A lediglich eine Ursache verantwortlich. Diese wird durch das Konzept „**medizinisches Problem**“ verkörpert, das auf die Textaussage „[...] keinesfalls immer nur die einzelne (I: hm) sache allein kann es natürlich manchmal sein (,) weil die familie vielleicht n sehr harmonisches äh

elternhaus ist für Christa beispielsweise und dennoch eben eine organische Schädigung vorliegt die auch ihre verhaltensauffälligkeiten produziert [...]“ (1, Nachfrage, Z. 25 - 29) zurückgeht. Das Konzept „medizinisches Problem“ resultiert aus dem Konzept **Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen**, denn die von einem sozialpädiatrischen Zentrum erstellte Diagnose nannte als Ursache der Auffälligkeit eine „hirnorganische Besonderheit“. Interessant ist auch die Verbindung zum Konzept **Problemkarriere**, denn bei Christa handelt es sich um ein Mädchen, das in den ersten beiden Schuljahren eine Regelgrundschule besuchte. Als dort Lernprobleme auftraten, erfolgte die Untersuchung am oben erwähnten Zentrum. Wie sich die medizinische Ursache in der Interaktion mit Christa bemerkbar macht, wird anhand des Konzeptes **Medikamenteneinnahme** deutlich. Diese wird nämlich als nur bedingt wirksam angesehen, da sie auf die Auffassungsgabe Christas keinerlei Einfluss hat. Als eine Konsequenz aus dem Konzept **Auffassungsgabe** kann das als problematische Verhaltensweise angesehene **schematische Lösen von Aufgaben** gesehen werden, worauf mit Hilfe **spezieller didaktischer Materialien** (als intervenierende Bedingung) versucht wird einzuwirken, allerdings mit mäßigem Erfolg, was mit einem Gefühl einer großen Mühsal auf Seiten Frau A's verbunden ist.

Als weitere Bedingungsfaktoren des Konzeptes Medikamenteneinnahme sind die unregelmäßige Verabreichung sowie die Tatsache, dass die Dosierung des Medikamentes von den Eltern nicht kommuniziert wird, zu sehen. Letzteres ist jedoch für Frau A von Bedeutung, wie aus dem Vergleich mit einem weiteren Schüler ersichtlich ist. Während bei Christa aufgrund eines medizinischen Faktors also nur von einer bedingten Veränderbarkeit ihres Verhaltens ausgegangen wird, erscheint es interessant, welche Ursachenkonstellationen bei anderen Kindern gesehen werden und wie sie das pädagogische Handeln beeinflussen.

Wie auch bei Christa gab Frau A die ersten Informationen zur Problematik von Stefanie in dem Gespräch vor der Beobachtungsphase. Das problematische Verhalten aus ihrer Sicht bestand damals in der Tatsache, dass Stefanie Geld **geklaut** hatte. Die Bearbeitung dieses Vorfalls im Kreis konnte mitverfolgt werden. Schon in diesem ersten Gespräch deuteten sich Schwierigkeiten in der Familie an, womit sich ein Kontrast zu Christa zeigte, deren Familie als „harmonisch“ (1, Nachfrage, Z. 28) beschrieben wurde. Im weiteren Gegensatz zum Fall Christa geht Frau A von einem multikausalen Entstehungshintergrund der Verhaltensauffälligkeit aus, der die Konzepte

Ablehnung des Kindes, Fehlernährung sowie **Probleme bei der Geburt** einschließt, wobei sie den Schwerpunkt auf die Ablehnung des Kindes legt. Da es sich bei der zugrunde liegenden Ursache für diese Ablehnung lediglich um eine Vermutung Frau A's handelt, worauf sie auch ausdrücklich hinweist, wurde sie nicht als Konzept aufgenommen. Es sei jedoch, einem Memo vergleichbar, festgehalten, dass Frau A die beobachtete Ablehnung von Stefanie auf den Verlust eines Geschwisterkindes zurückführt. Abgesehen von dem bereits erwähnten Konzept klauen, das eine problematische Verhaltensweise Stefanies bezeichnet, besteht ihre Verhaltensauffälligkeit in einer extremen **Suche nach Aufmerksamkeit**, die so stark ist, dass auch negative Beachtung in Kauf genommen wird. Diese starke Suche nach Aufmerksamkeit wird als Konsequenz des Konzeptes Ablehnung des Kindes gesehen.

Anders als Stefanie oder Christa wurde Kevin noch nicht zu Beginn der Beobachtungszeit an Schule 1 als auffällig bezeichnet. Erst im Interview mit Frau A am 04.04.05 wurde er, noch nicht namentlich, beiläufig als Beispiel für ein Kind genannt, bei dem man sich aufgrund seines aggressiven Verhaltens vorstellen könnte, den Verbleib an der Schule in Frage zu stellen. Da ich bisher nur introvertiert-auffällige Kinder oder Stefanie mit einer begrenzt nach außen gerichteten Auffälligkeit beobachtet hatte, wollte ich mit dem Fall Kevin explorieren, wie die Arbeit mit einem aggressiv-extrovertierten Kind verläuft und ob es integriert zu werden vermag. Obwohl das Problem um oder mit Kevin offenbar so komplex ist, dass es für Frau A nicht „zu fassen“ (a.a.O., Z. 123) ist, werden auch für Kevins Auffälligkeit mehrere Ursachen angegeben, wofür die Konzepte **„Einzelkind“**, **Körpergröße** und **Kränkung** stehen. Ähnlich wie bei Christa auch wird das familiäre Umfeld als harmonisch und geborgen beschrieben, anders jedoch als bei ihr wird bei Kevin darauf hingewiesen, dass er sehr viel Aufmerksamkeit - bis hin zur Verwöhnung im Elternhaus - erhält, was im Konzept „Einzelkind“ enthalten ist. Nicht die Stellung als Einzelkind per se wird als problematisch gesehen, sondern die Tatsache, dass es mit einer Einstellung verbunden ist, den Wünschen und Bedürfnissen eines Kindes sehr stark nachzukommen. Daneben steht ein Gefühl der Kränkung, hervorgerufen durch die Kritik der Klassenkameraden, worauf Kevin zu Beginn der Schulzeit mit aggressiven Ausbrüchen reagierte, die denen seiner Kindergartenzeit ähnelten (s.u.). Da beide Konzepte nicht explizit miteinander verbunden werden, kann nur die sehr vorsichtige Hypothese aufgestellt werden, dass das Konzept „Einzelkind“ eine Bedingung für das Konzept Kränkung bedeuten könnte,

da die als „Einzelkind“ erworbene Erfahrung, eine zentrale Stellung innerhalb des Familiensystems einzunehmen, durch die Kritik der Mitschüler gebrochen wird und, da keine anderen Verhaltensmuster erlernt wurden, nicht bewältigt werden kann. Das Konzept Körpergröße wirkt auf das Konzept Kränkung ebenfalls ein, verstärkt - obwohl selbst nur als „nebensächlichkeit“ (a.a.O., Z. 146) gedeutet - das Erlebnis, im Klassengeschehen nicht viel zu gelten.

Konfrontiert mit diesen drei unterschiedlichen Formen von Verhaltensauffälligkeiten, stellt sich nun die Frage, wie sich die individuelle Arbeit Frau A's mit diesen Kindern gestaltet.

Bei Christa wird von Frau A eine Wahrnehmungsstörung vermutet, die sich ähnlich äußert wie ADS. Auf das von Frau A berichtete „**Träumen**“, reagiert Frau A, indem sie ihr stärkere **Impulse** gibt. Mit Christa steht Frau A jedoch einem variationsreichen Bild verschiedener Auffälligkeiten gegenüber, die für sich genommen wahrscheinlich weniger gravierend erscheinen würden, in ihrer Gesamtheit aber zum einen Auswirkungen auf den Lernbereich, zum anderen auch auf die soziale Stellung innerhalb der Klassengemeinschaft haben.

Das Konzept **Arbeit mit dem Heft** wurde bereits beim offenen Kodieren zur Veranschaulichung der Tatsache beschrieben, dass Verhalten erst kontextabhängig zu auffälligem Verhalten wird. Das Verhalten tritt sehr häufig in Freiarbeitssituationen auf, in denen Lenkung durch Frau A fast kaum vorhanden ist. Zusammen mit der Tatsache, dass Christa eine Schülerin ist, bei der die Strategie, starke Impulse zu geben, hilfreich ist, kann die vorsichtige Hypothese aufgestellt werden, dass sie der Orientierung und Strukturierung bedarf, um sich auf eine Arbeit zu konzentrieren und diese auszuführen. Zu diesem Aspekt passt, dass auch das Konzept **Erwartung von Hilfe** in ihrem Fall zur Kategorie Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen gerechnet wurde, da in der ständigen Erwartung von Hilfe eine für die Lehrer problematische Unselbstständigkeit gesehen wird.

Die Konzepte **Gegenstand im Mund** und **steckt etwas in den Mund** waren als problematische Verhaltensweisen noch stärker zu beobachten, wobei letzteres auch als „Fusselnessen“ bezeichnet wird (1, Nacherhebung, Z. 221). Das „Fusselnessen“ hatte Konsequenzen für die Stellung Christas in der Gemeinschaft der Peers, da sie sie aufgrund dieses Verhaltens ablehnten. Hinsichtlich der Dimensionalisierung des Konzeptes **Einzelgespräche**, das als Strategie hier Erfolg hat, können verschiedene

Kontextvariablen entdeckt werden. Zum einen erfolgten sie sehr häufig, zum anderen hin und wieder auch auf sehr intensive Weise („heftig“, a.a.O., Z. 275). Ob es die Kombination dieser beiden Variablen war, wird von Frau A nicht explizit ausgeführt, aber für sie stellen die Gespräche der Kinder mit Christa die Voraussetzung für eine Veränderung ihres Verhaltens dar. Allerdings wurde diese problematische Verhaltensweise abgelöst oder kompensiert durch das Spielen an oder mit etwas, was das Konzept **Gegenstand in den Händen** ausdrückt. Auch die Peers haben Einfluss auf mögliche Verhaltensänderungen, denn sie weisen z.B. Christa auf eine Störung durch ihr Pfeifen hin. Ihre Unterstützung bzw. ihr Einfluss könnte sich als Bedingung auf die Integrationsleistungen der Lehrpersonen auswirken. Eine problematische Verhaltensweise, die sich ebenfalls verändert hatte, betrifft die **Mundhaltung** bzw. die Tatsache, dass Christa bei vielen Tätigkeiten die „**Zunge mitführte**“ (1, Nacherhebung, Z. 23/24). Worauf diese Veränderung zurückzuführen ist, wird nicht erklärt, aber im Hinblick auf die Prozessualität von Verhalten ist es wichtig, dass sie registriert wurde.

Zu den als problematisch wahrgenommenen Verhaltensweisen zählt Frau A des Weiteren die **Imitation von Verhalten**. Sie interpretiert dies als Vermeidungsstrategie Christas, um von ihrem eigenen Unvermögen (Konzept **Konzentrationsprobleme**) abzulenken, weshalb das problematische Verhalten auch eine Konsequenz der Konzentrationsprobleme darstellen könnte. Das Konzept **motorische Ablenkung**, zurückgehend auf die Beobachtungen von Handlungen wie auf dem Stuhl zu schaukeln, auf dem Platz hin- und herzurutschen oder sich vom Platz wegzubewegen, ergänzt das Bild von Christa noch, das schon die Konzepte etwas in den Mund stecken oder Gegenstand in den Händen als auffälliges Verhalten vorgezeichnet haben. Zwar war es problematisch und von ihren Klassenkameraden abhebend, jedoch nach innen gerichtet und wirkte daher nicht stark störend. Ausgehend von einer Beobachtung, mit dem Konzept **Provokation** bezeichnet, konnte das Verhaltensspektrum erweitert und um das Konzept „**nerven**“ ergänzt werden. Während es sich bei der ersten Beobachtung einer Provokation um eine minimale, verbale Aggression handelte - Christa provozierte durch ein Spiel mit dem Namen einer Betreuungsperson - stellen die weiteren berichteten Provokationen Frau A`s verletzendes Bemerkungen dar, auf die sie dann auch mit **Ärger** über dieses Mädchen und mit **Gesprächen** über die Unangemessenheit dieses Verhaltens reagiert. Obwohl eine konstruktive Strategie gewählt wird, ist dennoch ein gewisser Ressourcenabbau zu verzeichnen. Interessant im Hinblick auf die Ausprägung

des Konzeptes Provokation ist die Bemerkung Frau A's, dass es sich um ein typisches Verhalten handelt und daher oft gezeigt wird. Zudem tritt es oft in gelösten oder sogar ausgelassenen Situationen auf, in denen Christa scheinbar die Grenze zwischen Spaß und Ernst, zwischen adäquatem und unangemessenem Verhalten nicht mehr zu erkennen vermag, was das Konzept **Distanzlosigkeit** berührt. Hier ist die Sensibilität gegenüber sozialen Verhaltensregeln nur schwach ausgebildet, weshalb dieses Konzept eine Voraussetzung für das Konzept Provokation bedeuten könnte. Im Gegensatz zu den Provokationen, die sich im Interview nur auf Situationen mit den Lehrern beziehen, trifft das Konzept „nerven“ auf Schüler und Lehrer zu. Das Nervende besteht in einer Hartnäckigkeit der Erwartung von Hilfe, in einer Unfähigkeit, eine geeignete Situation für ein Gespräch abzuwarten und in einer fehlenden Akzeptanz für den Wunsch von Kindern, ohne Christa zu spielen. Die Verschiedenheit der Facetten des Konzeptes „nerven“ ist auffällig. Zum einen ist es gepaart mit dem Konzept Erwartung von Hilfe, was zur Hypothese führen kann, dass im Falle Christas, die „immer wieder ankommt und nicht locker lässt“ (a.a.O., Z. 584/585), die zunächst neutrale Suche nach Hilfe umschlägt in den Eindruck von „nerven“. Nicht die Tatsache an sich, dass das Mädchen Hilfe benötigt, ist negativ konnotiert, sondern vielmehr die Kontinuität, mit der sie die Hilfesuche unternimmt. Zum anderen berührt das Konzept „nerven“ die Frage nach Integration generell, denn der Wunsch, mitspielen zu wollen, könnte aus einer Isolierung herrühren. Da jedoch Frau A in den Ausführungen, aus denen das Konzept abgeleitet wurde, darauf hingewiesen hatte, dass Christa auch dann „nervt“, wenn sie vorher beteiligt war, ist diese Vermutung hinfällig. Frau A versucht, das Verhalten jedoch selbst zu erklären, und zwar mit der gleichen Distanzlosigkeit wie beim Konzept Provokation. Während die Lehrer auf das Konzept „nerven“ mit Gesprächen oder Erklärungen reagieren, kommt es bei den Kindern zum Konflikt, der wiederum, aber dies kann nur spekuliert werden, in eine Klärungsphase mit der Lehrerin münden könnte. Bisher wurden vor allem die Strategien Geben von Impulsen und die der Gespräche schon mehrmals erwähnt, jedoch lassen sich im Umgang mit Christa noch weitere Strategien erkennen. Auf der Mikroebene des tatsächlich beobachteten Unterrichts können folgende Konzepte ausgemacht werden:

Auf die motorische Ablenkung Christas, von ihrem Platz wegzukrabbeln, reagiert Frau A damit, sie - zwar non-verbal, aber dennoch eindringlich - auf das, was sie tut, **aufmerksam zu machen**. Christa wird häufiger **ermahnt** (durch die Lehrerin und auch

durch Mitschüler), allerdings wegen recht unterschiedlicher Verhaltensweisen. Die Ermahnungen beziehen sich auf den Umstand, dass sie einem anderen Schüler ins Wort fällt, sich vom Platz wegbewegt, auf ihrem Platz hin- und herrutscht oder nicht schnell genug schreibt, also sowohl auf den Leistungsbereich als auch auf ihre soziale Anpassung. Interessant ist auch, dass auf das Konzept steckt etwas in den Mund nie mit einer Ermahnung reagiert wird, es sei denn, es ist mit einer motorischen Ablenkung gekoppelt. Dies könnte so interpretiert werden, dass das „Fusseln“ alleine in den konkreten Unterrichtssituationen nicht auffällt und nur dann bemerkt wird, wenn ein anderes Verhalten, das mehr stört oder auffälliger ist, zufällig mit ihm einhergeht. Wie hilfreich ist die Ermahnung? Es konnte nur an einer Stelle beobachtet werden, dass Christa jemandem ins Wort fällt, allerdings versucht sie es nach der ersten, non-verbalen, Ermahnung noch einmal. Auch das Essen von Fusseln tritt in der Beobachtungszeit so gehäuft auf, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Ermahnungen nützlich waren, zumal die Kompensation des Verhaltens auf die Gespräche der Kinder zurückgeführt wurde. Hinsichtlich des langsamen Tempos beim Schreiben und die hierauf erfolgende Ermahnung kann jedoch festgehalten werden, dass sie ihr Tempo im Laufe der Stunde steigerte, wofür Frau A Christa auch lobte.

Aus den Unterrichtsbeobachtungen direkt abgeleitet werden konnte gleichfalls das Konzept **Verweis auf Struktur**, bei dem Frau A Christa in ihrer Erzählung über am Vortag Erlebtes unterbricht und ihr bedeutet, dass diese Erzählung im Morgenkreis keinen Platz hätte, da er an diesem Tag einem anderen Vorhaben, der Phantasiereise, gewidmet sei.

Auch wenn sie keine Strategien im engeren Sinne bilden, so müssen die Konzepte der Kategorie Unterstützung, die aus Unterrichtsbeobachtungen gewonnen werden konnten, dennoch dargelegt werden, da auch sie einen Beitrag zur Klärung der Frage leisten, wie Christa integriert wird. Die Einordnung des Konzeptes **Hilfe bei der Arbeit** spiegelt die Schwierigkeit wider, aus welcher Perspektive dieses Konzept gesehen wird. Sieht man die Hilfe bei der Arbeit aus Christas Perspektive, so stellt sie selbstverständlich eine Unterstützung dar, nimmt man dagegen die Perspektive der Lehrerin, die hier fokussiert wird, ein, so könnte man fast von einem Ablenkungsmanöver von den Schwächen Christas sprechen, dem Konzept **Imitation von Verhalten** ähnlich. Da die Interaktion bei der Hilfeleistung nur während der Freiarbeitszeit beobachtet werden konnte, in der auch vermehrt Kinder vor Christas Platz standen, kann davon ausgegangen werden, dass

diese Form von Hilfe bei der Arbeit seit der Änderung der Sitzordnung (s.u.) nicht mehr stattfindet. Auf die soziale Integration bezogen kann das Konzept **Intervention** gesehen werden. Zwar ist es nicht die Lehrerin selbst, die die Intervention vornimmt, jedoch geschah sie auf Veranlassung Frau A's, da Christa aufgrund des gegebenen Interviews von zwei Klassenkameradinnen geärgert worden war. Das Konzept **Verteidigung** beschreibt dagegen eine direkte Handlung der Lehrerin, mit der sie Christa im Unterrichtsgeschehen unterstützte, da eine von Christa missverständlich gebrauchte Formulierung moniert wurde. Zahlreich vertreten und an viele unterschiedliche Kinder verteilt ist das Konzept **Lob**, das während der Beobachtungszeit vor allem mit Leistungssituationen (auch sehr individuellen, wie Christas Temposteigerung beim Schreiben) verknüpft ist. Das Lob in Leistungssituationen kann parallel zum Konzept **Würdigung der Arbeit** für erfolgreiche Erledigung der geplanten Arbeitsvorhaben gesehen werden, wobei die normalerweise im Abschlusskreis bei der Präsentation der Arbeiten erfolgende Würdigung bei Christa oft erschwert ist, da sie häufig keine Arbeitsergebnisse vorweisen kann.

Auch allgemein geltende Klassenregeln wirken sich auf die als verhaltensauffällig eingestuften Schüler aus. Im Falle Christas bedeutet es, dass ihr mit Hilfe der **Methode** des Wochenplans mehr Zeit zugestanden werden kann, damit sie den Stoff ihren Fähigkeiten entsprechend bearbeiten kann. Die Methode Wochenplanarbeit stellt demnach eine Voraussetzung für die Ermöglichung des **individuellen Tempos** dar, das seinerseits wieder eine Bedingung für die erfolgreiche Erledigung von Arbeit bildet, woraus die Konsequenz Lob resultiert.

Im Hinblick auf Christa können auch Methoden wie **Phantasiereise** oder **spezielle didaktische Materialien** hinterfragt werden. Frau A bewertet Christas Beteiligung an der Phantasiereise retrospektiv so, dass sie das Thema nicht erfasst und etwas ganz anderes als durch die Erzählung intendiert hineingelegt hatte. Ebenso stuft Frau A Christas Verhalten während des Markenspiels, das als besonders anschauliche Methode speziell sich auch an sie richtet, als nicht förderlich für die Aufnahme des Stoffes ein, wobei sich hier eine Diskrepanz zur eigenen Beobachtung ergab. Während Christa zumindest zu Beginn der Unterrichtseinheit das Legen der Marken noch verfolgte und Interesse auch durch kurzes Melden bekundete, ging Frau A davon aus, dass dies Christas Aufnahmefähigkeit überschreitet und sie nur wenig von dem Stoff mitbekommen hatte. Die Diskrepanz in der Bewertung des gezeigten Verhaltens könnte dadurch

erklärt werden, dass Frau A den tatsächlichen Zuwachs an Verständnis des Stoffes zu überblicken vermag, während die eigene Beobachtung auf äußerlich sichtbares Verhalten beschränkt blieb.

Die Strategie **Änderung der Sitzordnung** beinhaltet zugleich einen prozessualen Aspekt. Der ca. ein Jahr nach der Beobachtung erhobenen Änderung der Sitzordnung - statt an einem Zweiertisch mit Stefanie saß Christa nun in einer Vierergruppe von „energischen Mädchen“ (a.a.O., Z. 925), die ebenfalls Impulse gaben - wurde Verbesserungen auf verschiedenen Ebenen zugesprochen. Diese Strategie könnte als Bedingung für das Konzept Geben von Impulsen angesehen werden, die nun nicht mehr von der Lehrerin, sondern von den Banknachbarinnen ausging. Die Änderung der Sitzordnung könnte aber auch eine Wirkung auf das Konzept Erwartung von Hilfe haben, denn es wurde beschrieben, dass mit der neuen Sitzordnung die Hilfesuche etwas abgenommen hatte. Mit einer pragmatischen, einfachen Strategie, so kann noch thesenartig geschlossen werden, verband die Lehrerin die Integration Christas in eine größere Kindergruppe mit der Strukturierung durch diese und einer Entlastung für sich selbst. Die Änderung der Sitzordnung bewirkte jedoch nicht nur eine Entlastung für Frau A, sondern auch für die frühere alleinige Sitznachbarin von Christa, Stefanie. Indem auch sie in die etwas größere Gruppe wechselte, verringerte sich das Gefühl des „nervens“, das sich ebenfalls bei Stefanie aufgrund der häufigen Unterstützung Christas einstellte, und damit auch die Zahl der Konflikte zwischen den beiden Mädchen.

Die Arbeit von Frau A beschränkt sich allerdings nicht auf Christa allein, sondern der **Elternarbeit** kommt aufgrund verschiedener Umstände eine große Bedeutung zu. Da die Förderung von Christa in der Schule nur begrenzt erfolgen konnte, weil hierfür spezielle Therapien nach Meinung von Frau A angezeigt gewesen wären, musste die Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen durch die Eltern angeregt werden. Allerdings wurde diese Empfehlung nicht angenommen: „alles was in die richtung psychologischer hilfe ging wird ziemlich abgeblockt“ (a.a.O., Z. 381), worauf sicherlich auch das Konzept **Scham** einwirkt. Zum anderen war die Zusammenarbeit mit den Eltern hinsichtlich des Schulwechsels nach der vierten Klasse indiziert, der von der Überlegung geprägt war, ob Christa evtl. auf eine Förderschule wechseln sollte.

Anstatt sich für eine Förderung von Sprache und Motorik zu entscheiden, engagierten die Eltern eine **Hilfslehrerin**, um Christas Leistungen weiter vorantreiben zu können. Das Konzept „Hilfslehrerin“ steht scheinbar in Opposition zu den Konzepten

„medizinisches Problem“, Auffassungsgabe und gelingende Elternarbeit. Die Tatsache, dass trotz des Wissens um eine irreversible Hirnschädigung (wie ausgeprägt sie auch sein mag) der Leistungsaspekt durch die Eltern so stark betont wird, zeigt zum einen die Spannung zwischen Schule und Elternhaus, zum anderen aber auch die Priorität der Eltern. Diese besteht gegenüber der Schule in der Erwartung „[...] dass wir ihr Kind (...) dass wir die Reserven herausholen die noch schlummern und (hörbares ausatmen) das Kind voranbringen so weit wie es geht (.) ohne dass es natürlich (,) den Lernfrust geben in der Schule ne [sic!]“ (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 319 - 322). Zu sehen ist die intervenierende Bedingung des **Fleißes**, den Christa bei der Arbeit zeigt. Als Hypothese kann formuliert werden, dass im Falle einer Ablehnung der von Lehrern unterbreiteten Förderungspläne durch die Eltern aufgrund der Fokussierung von Leistung, Integration und/oder Lernen erschwert werden kann. Zudem kann sich ein Widerspruch für das betroffene Kind zwischen den Anforderungen des Elternhauses und der Schule ergeben. Dieser Widerspruch zwischen Erwartungen der Eltern und eigenen pädagogischen Zielsetzungen hat insofern auch konkrete Auswirkungen, da sich das Kind - nach Einschätzung der Lehrerin - nicht optimal entwickeln kann.

Das Konzept „**Erfolgs erlebnis**“ berührt den zentralen Bereich der sozialen Integration in die Klassengemeinschaft und verdeutlicht noch einmal die Wirkung der Peers. Grundend in der Textstelle „[...] das war ganz speziell beim Bockspringen und da hatte sie nämlich das große Erfolgs erlebnis dass sie das geschafft hat (I: hm) also dass sie über den Bock kam und das war erst mal so auch für die anderen mal so n also die Christa kann-schaffen ja doch was also [...]“ (1, Nacherhebung, Z. 655 - 659) wird die Kontingenz des Phänomens deutlich, die eine Veränderung von Christas Situation im Sportunterricht bewirkt. Nicht nur das inzidentielle Ereignis an sich, sondern auch Frau B's Unterstützung, auf das Können Christas hinzuweisen, zeigt Erfolg. Während vorher aus den Beobachtungen des Sportunterrichtes die der Kategorie Markierung der Grenze von Integration zugeordneten Konzepte **Ausschluss** und **Wahl** abgeleitet werden konnten, und Unterstützung bei der **Partnersuche** auch im Sportunterricht durch die Lehrerin gewährt werden musste, ist Christa nun im Sportunterricht integriert und wird auch bei **Wettspielen angefeuert**. Die Beobachtungen der Erzieherin Frau B im Sportunterricht sowie während der Nachmittagsbetreuung sind in die Arbeit Frau A's aufgrund der an Schule 1 herrschenden **Teamarbeit** eingebunden.

Für eine ähnlich positive Entwicklung stehen auch die Konzepte **Angst überwinden** und **„Kunststückchen beibringen“**, wobei beide auf die Interaktion von Kindern mit Christa zurückgehen. Die Konzepte repräsentieren Unterstützungs- bzw. Förderleistungen von Mitschülern, einmal in Situationen, die Christa ängstigten, zum anderen im motorischen Bereich. Jedes Mal aber ist der soziale Bereich ebenfalls betroffen, da über die Konzepte auch sozialer Kontakt und damit Integration hergestellt wird. Die Konzepte „Erfolgserlebnis“, Angst überwinden und „Kunststückchen beibringen“ illustrieren also nachdrücklich, dass es sich bei der Integration um einen Prozess handelt. Außerdem ist es möglich, dass zufällig aufgetretene positive Ereignisse eine Veränderung der Situation des Kindes bewirken können, zumal wenn sie von den Lehrern aufgegriffen und weiter verstärkt werden. Als weiterer Faktor, der den Prozess des Integrationsgeschehens positiv zu beeinflussen vermag, ist der Kontakt zwischen den Kindern zu nennen, der sich spontan und kreativ gestalten lässt, wie es Konzepte wie „Kunststückchen beibringen“ veranschaulichen. Vor dieser Entwicklung, das wurde oben bereits mit Konzepten wie Verteidigung oder Intervention deutlich, bedurfte es der Unterstützung durch Lehrer, was sich auch beim Konzept **„Schutzsuche“** bemerkbar macht. Angesichts solcher Konzepte wie **„benutzen für Späßchen“** als auch **Klassenreaktion** (Kategorie Markierung der Grenze von Integration) werden beide Tendenzen - sowohl die Schutzsuche Christas als auch die Verteidigung durch Frau A (und Frau B) erklärbar. Eine besondere Form der Unterstützung stellt dabei das Konzept **Peinlichkeit ersparen** dar. Es handelt sich hierbei um die Antizipation Frau A's dessen, was Christa beantworten oder nicht beantworten kann. Wird letzteres angenommen, so folgt daraus, dass Christa zur Beantwortung der Frage nicht drangenommen wird, um sie keiner negativen Klassenreaktion auszuliefern.

Für Stefanie wurde oben bereits eine stark ausgeprägte Suche nach Aufmerksamkeit konstatiert, die Frau A auf Probleme im Elternhaus, speziell auf eine Ablehnung durch die Eltern zurückführt. Hinsichtlich des Konzeptes Suche nach Aufmerksamkeit ist die Feststellung interessant, dass es sich sowohl positiv als auch negativ bemerkbar macht. Obwohl es für Stefanies Mitschüler als „ganz starke[r] dominations und führungsdrang“ (1, Nachfrage, Z. 117) erlebbar wird, sieht es Frau A durchaus auch als Ausdruck von „führungsqualitäten“ (ebd.) an. Während sie sich hinsichtlich der Kindergruppe der negativen Konsequenzen bewusst ist, **verteidigt** sie die positiven Aspekte des Konzeptes gegenüber den Eltern, womit schon eine Strategie zum Umgang mit dem

problematischen Verhalten genannt ist oder genauer zum Umgang mit der angenommenen Ursache des Verhaltens. Frau A führt aus, dass sie diese Strategie zum einen kontinuierlich, zum anderen sehr intensiv anwendet, was mit einer anhaltenden Ablehnung des Kindes einhergeht. Die ambivalente Haltung gegenüber Stefanies Verhalten resultiert aus dem Bemühen, sowohl Stefanies Mitschülern als auch ihr selbst gerecht zu werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Ursachen primär in der Familie gesehen werden, ist auch die Häufigkeit der Strategie **Elterngespräch** zu erklären, wird aber auch der Wunsch nach **Zusammenarbeit mit einer externen Kompetenz**, hier einer Familientherapie über den Träger der Schule, verständlich. Obwohl auch Stefanie im Zusammenhang mit dem problematischen Verhalten **Konzentrationsprobleme** genannt wird (bei ihr zurückgeführt auf die häufige **Beschäftigung mit dem Computer**), scheint sich dies nicht gravierend auf ihre Leistungen auszuwirken; anders als bei Christa liegen hier „nur“ Verhaltensauffälligkeiten ohne Ko-Morbidität mit dem Lernbereich vor. So lassen sich, im Gegensatz zu Christa, außer den Konzepten Verteidigung und **Lob** keine weiteren Konzepte der Kategorie Unterstützung und gar keine Konzepte der Kategorie Förderung für die Schülerin Stefanie identifizieren. Genau wie Christa auch ist Stefanie an den allgemeinen Klassenregelungen beteiligt, d.h. auch sie wertet ihren Dienst aus und kommentiert die Ausführung der Dienste anderer. Das Konzept **praktischer Tipp** leitet sich aus einer Aktion Stefanies ab, bei der ein Experiment von ihr vergessen wurde und anfangs, übel zu riechen. Der Tipp Frau A's bezog sich auf die künftige Handhabung solcher Experimente und illustriert den unkompliziert-konstruktiven Umgang mit kritisierten Vorfällen. Demgegenüber stellt das Konzept klauen eine massivere Verhaltensweise dar, auf das mit anderen Strategien reagiert wird. Da der Diebstahl schon aufgedeckt war, wurde lediglich die Bearbeitung im **Kreisgespräch** beobachtet, bei dem Stefanie auch ein **Elterngespräch** in Aussicht gestellt wurde, sollte sie sich zum Vorfall nicht äußern.

Als Sanktionen während des Unterrichtes können für den Fall Stefanie die Konzepte **Klarstellung, Kritik, Zurechtweisung** und **Unterbrechung** herangezogen werden. Die Klarstellung bezieht sich auf eine als beleidigt anzusehende Reaktion darüber, dass nicht sie, sondern ein anderes Kind im Unterricht drangenommen wurde. Frau A stellt klar, dass Stefanie sonst sehr oft aufgerufen wird. Da es sich um Rechnen an der Tafel handelte, könnte hier vermutet werden, dass der Wunsch, vor der Klasse zu rechnen, Ausdruck des Konzeptes Suche nach Aufmerksamkeit ist, worauf Frau A durch die

Klarstellung korrigierend einwirkt. Ebenso kann das sanktionierende Konzept Unterbrechung als Einschränkung eines zu großen Erzählranges gelten, mit dem eine Benachteiligung der Mitschüler verhindert werden soll, die ebenfalls eigene Wortbeiträge in den Kreis geben möchten. Das Konzept Kritik stellt eine Reaktion auf eine phantastisch anmutende Erzählung Stefanies sowie auf ihre Arbeitshaltung dar, und die Zurechtweisung erfolgte auf die Tatsache hin, dass Stefanie redete, ohne sich gemeldet zu haben. Die unterschiedlichen Konzepte konnten zwar nur vereinzelt entwickelt werden, jedoch zeichnet sich eine gewisse Einschränkung von Stefanies Suche nach Aufmerksamkeit ab. Zusammen mit der Tatsache allerdings, dass auch im Falle Stefanies das Konzept **Lob** festgestellt werden konnte, ergibt sich - ähnlich wie bei Christa auch - das Muster, dass als nicht adäquat angesehene Verhaltensweisen sanktioniert bzw. korrigiert werden und Leistungen oder positive Eigenschaften durch Lob hervorgehoben werden.

Hinsichtlich der Kategorie Markierung der Grenze von Integration kann für Stefanie notiert werden, dass, obwohl sie teilweise Konflikte mit anderen Kindern hat, sie dieser Grenze nicht nahe kommt. Sie scheint trotz der hin und wieder auftretenden Spannungen gut in die Klassengemeinschaft integriert zu sein. Insgesamt zieht Frau A das Fazit einer Verbesserung von Stefanies Verhalten, konstatiert aber selbst, dass das zugrunde liegende Problem nach wie vor nicht gelöst wurde.

Frau A lernte Kevin bereits als aggressives Kind im Kindergarten kennen. Seine **Aggressivität** führt sie darauf zurück, er habe seinen Willen durchsetzen wollen. In der Freinet-Schule fiel Kevin ebenfalls durch Aggressivität, einhergehend mit dem **Gebrauch von Schimpfworten**, auf.

Hinsichtlich des problematischen Verhaltens ist interessant, dass sich im Laufe der Zeit bei Kevin eine „**depressive Verstimmung**“, wie beim offenen Kodieren bereits erwähnt, aufgrund der erfahrenen **Kränkung** einstellte, die mit der Aggression parallel lief.

Die persönliche und sogar integrative Entwicklung Kevins lässt sich anhand der Ausführungen von Frau A rekonstruieren. Es können zwei verschiedene Faktoren festgestellt werden, die Kevins positive Entwicklung unterstützt haben: Zum einen nennt Frau A kleine Erfolge durch **Gespräche** mit Kevin, um ihm zu erklären, dass sein Verbleib im Kreis, in dem sich die für ihn kritischen Situationen ergaben, wichtig sei, um der Kritik etwas entgegensetzen zu können. Intervenierend, positiv intervenierend

hinzu kommt, dass Kevin eine eigene Strategie entwickelt hat, sich selbst zu steuern, was im Konzept **Beruhigung** enthalten ist. Unterstützend wirkt hier der Faktor Zeit, denn Frau A bezeichnet auch die persönliche Reifung Kevins als Bedingung dafür, dass es ihm leichter fällt, Kritik anzunehmen. Interessant ist an dieser Stelle, dass die Konzepte **Kritik** und **Kreis**, die an anderer Stelle als Strategie bzw. als neutrale Elemente des Schulentwurfs klassifiziert wurden, sich im Falle Kevins negativ auf sein Verhalten auswirkten. Während beim offenen Kodieren der positive Effekt einiger Rahmenelemente, z.B. im Konzept Übernahme von Verantwortung, ersichtlich werden wird, stellen sie hier eine Bedingung für das Auftreten des problematischen Verhaltens dar. Das Konzept Einzelgespräche, „häufig“ (a.a.O., Z. 165) angewendet und durch den Prozess des Älterwerdens unterstützt, bewirkte allerdings eine Verbesserung von Kevins Umgang mit Kritik. Die Dimensionalisierung „kleine fortschritte“ (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1286), verglichen mit der ca. ein halbes Jahr später gegebenen Dimensionalisierung „massiv gebessert“ (1, Nachfrage, Z. 165/166), zeigt zudem einen kontinuierlichen Zuwachs an Fortschritten im Verhalten.

Zum anderen kommt als zweiter Faktor die Kontingenz einer Krankheit hinzu, die sich auf Kevins Problematik positiv auswirkte. Die kontinuierlich und in großem Maße gegebene „**Zuwendung**“ durch seine Mitschüler ließen das Gefühl der Kränkung - und auch die Aggressionen - verschwinden. Die Zuwendungen kennzeichnen sich dadurch aus, dass sie über einen langen Zeitraum gegeben und von Kevin auch nicht erwartet wurden. Kontingenzen können so - wie oben schon bei Christa zu sehen war - zum Katalysator von Entwicklungen werden. Während bei Christa jedoch das „Erfolgsereignis“ noch durch Hinweise von Frau B verstärkt wurde, war bei Kevin durch Einzelgespräche schon eine Basis für eine Verhaltensänderung des Kindes selbst gelegt.

Einen starken Bezug für Frau A zur **biographischen Dimension** lässt sich über die Konzepte **Flexibilität** (Kategorie Haltung) und **Ausgestaltung von Freiräumen** (Kategorie Ressourcen) herstellen. Frau A gibt an, dass die mit dem Lehrerberuf assoziierte Flexibilität einen Grund für die Berufsergreifung darstellte. Zum anderen ist ihr das Wahren von Freiräumen, von Eigen-Kreativität auch schon in ihrer Berufsphase während der DDR-Regierung ein wichtiges Anliegen gewesen, das sie - im Rahmen des damals Möglichen - auch so intensiv wie möglich umzusetzen versuchte. Die als

Ressource wahrgenommene Ausgestaltung von Freiräumen gründet demnach in einer Grundhaltung gegenüber Arbeit generell.

Es lassen sich folgende erste Ergebnisse der Fallrekonstruktion festhalten:

1. Die Kognitionen Frau A's, also Hypothesen über die Ursachen von Auffälligkeiten, Erklärungsversuche von Veränderungen oder Einordnung von Verhaltensweisen, sind insofern für die Analyse relevant, als dass sie zweierlei deutlich machen: Zum einen bleibt es nicht bei einer bloßen Hypothesenbildung, sondern diese wird zum handlungsleitenden Prinzip, das die Wahl von Strategien bestimmt. Zum anderen werden auch dann konstruktive Strategien ergriffen, wenn die Ursache eines auffälligen Verhaltens auf ein Problem zurückgeführt wird, auf das die Schule - aus welchen Gründen auch immer - keinen oder nur geringen Einfluss zu nehmen vermag. Hypothesen dirigieren somit zwar die Wahl von Strategien, was aber nicht automatisch zur Folge hat, dass, sollten sich diese Hypothesen als ungünstig für die Arbeit mit dem Kind herausstellen, dies zu einer Einschränkung der Integration und Förderung des Kindes führt.
2. Bei zwei von drei Kindern werden die Ursachen des als problematisch bewerteten Verhaltens im Elternhaus lokalisiert. In einem Fall wird durch die Lehrerin versucht, in Gesprächen aktiv eine Korrektur der Wahrnehmung des Kindes durch die Eltern zu erreichen. Auch der Vorschlag einer Familientherapie zielt in diese Richtung. Im Gegensatz hierzu wird trotz des angenommenen Zusammenhanges zwischen Erziehungsstil der Eltern und dem Verhalten des Kindes in der Schule nicht mit den Eltern an einer Veränderung ihrer Erziehungsprinzipien gearbeitet.
3. Im dritten Fall ist die Ursache in einem irreversiblen medizinischen Problem begründet. Dennoch zeigen sowohl Schule als auch Elternhaus durch die unterschiedlichsten Methoden die Bemühung, das Kind so weit wie möglich zu fördern. Im Hinblick auf die Eltern dürfte dies durch ihre Erwartungen motiviert sein; worauf die Anstrengungen der Schule zurückzuführen sind, kann erst nach der vollständigen Darlegung aller Kategorien entschieden werden. Die ständige Strukturierung und erneute Motivation Christas durch die Lehrerin erweist sich als hilfreich. Dies kann zum einen methodisch (durch individuell abgestimmte Wochenpläne), zum anderen durch verbale Aufforderungen erreicht werden.

Während es jedoch fraglich bleibt, ob Christa den Leistungsstand der Klasse tatsächlich erreichen kann, kann so die soziale Integration weiter unterstützt werden, da sie Erfolgserlebnisse für sich verzeichnet.

4. Sowohl bei Stefanie als auch bei Christa stellt die Elternarbeit einen wichtigen Faktor für die Arbeit mit dem Kind dar. Im Falle des erhöhten Förderbedarfs von Christa, der aus Sicht der Schule nur durch psychologisch-therapeutische Kompetenz umgesetzt werden kann, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern unerlässlich. Diese kann eine Limitation der Förderung darstellen, wenn die Eltern den Maßnahmen nicht zustimmen. Eine punktuell erschwerte Elternarbeit kann so also als intervenierende Bedingung für einen stagnierenden Förderprozess angesehen werden. Die Arbeit mit dem Kind beschränkt sich dann auf das für die Schule Mögliche, was wiederum durch hohe Erwartungen der Eltern beeinflusst werden kann. Auf die Ablehnung des Kindes durch die Eltern (im Falle Stefanies) wird mit den Strategien „Elterngespräch“ und Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen reagiert. Führen diese nicht zum Erfolg bzw. werden nicht angenommen, verändert sich die Situation des Kindes ebenfalls nicht grundlegend. Die Lehrerin übernahm in diesem Falle zwar die Rolle des Anwaltes für das Kind, sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber den Klassenkameraden, aber die Problematik bestand bis zum Ende der Schulzeit.
5. Auf Auffälligkeiten wird sehr häufig mit Verständnis und konstruktiven Strategien reagiert. Diese werden auch dann kontinuierlich eingesetzt, wenn sich ein Kind, wie im Falle Kevins, immer wieder aggressiv verhält. Im konkreten Unterrichtsgeschehen werden jedoch auch erwartete Verhaltensstandards markiert, vor allem, wenn sie garantieren, dass auch andere Kinder zu ihrem Recht kommen.
6. Solange Integration in die Gruppe der Peers noch nicht erreicht ist, übernehmen Lehrer auf der sozialen Ebene oft Schutzfunktionen, mit denen auf Ausschluss oder auf mehr oder weniger ausgeprägte Hänseleien reagiert wird.
7. Das Beispiel von Christa (und eingeschränkt auch von Kevin) belegt die wichtige Funktion der Peers beim Integrationsgeschehen, wenn sie sich konstruktiv verhalten. Integration stellt einen *Prozess* dar, an dem Lehrer als auch Mitschüler aktiv beteiligt sind.

6.2.2 Schule 2: Herr I

Im Unterschied zur Fallrekonstruktion von Frau A können für Herrn I weniger Konzepte, die direkt aus dem Unterrichtsgeschehen während des Beobachtungszeitraumes stammen, verwendet werden, weil er aufgrund seiner Funktion als Schulleiter seltener im Unterricht in Erscheinung trat. Da aber auch an Schule 2 die videogestützten Aufnahmen des Unterrichtes die Basis für die Nacherhebung bildeten, können Aussagen von Herrn I zum Unterrichtsgeschehen einbezogen werden.

Christian fiel während der Beobachtungsphase an Schule 2 durch introvertiertes Verhalten auf, da er während der Versammlungen oder auch in Unterrichtsphasen eher passiv zu bleiben schien. Die Beobachtung dessen wurde jedoch nicht als problematisches Verhalten bezeichnet, da Herr I, auf dieses Phänomen angesprochen, davon ausging, dass Christian trotz seiner nicht erkennbaren Beteiligung, alles mitbekomme. Als problematisches Verhalten wurde vielmehr Herrn I's Einschätzung, Christian leide an einer Depression bzw. „**depressiven Verstimmung**“ (2, Feldnotizen Z. 108) konzeptualisiert, da Herr I zum Zeitpunkt der Nacherhebung der gravierendere Zustand der Depression nicht mehr gegeben zu sein schien. Die Veränderung der Konstruktion zur Bezeichnung des Verhaltens ging auf den Austausch mit dem Pfarrer des Ortes zurück, mit dem intensiv zusammengearbeitet und der als Experte für die Erklärung dieses depressiven Verhaltens akzeptiert wird. Seine Erfahrung, bei dem zunächst als Depression wahrgenommenen Verhalten handele es sich um etwas wie eine „Mode“, wurde auch für Christian übernommen. Einher geht diese retrospektive Erklärung seines depressiven Verhaltens mit der Rückführung auf den Lernzuwachs Christians als erfolgreiche Bewältigung der depressiven Verstimmung. Ausgehend von der Beobachtung *eines* aggressiv getönten Konfliktes erbrachte die Nacherhebung die Information, dass auch **Aggressivität** zum Verhaltenspotential Christians gehört. Formulierungen wie „zwei drei wochen vor schulende (.) hat-is er dann noch mal ausgeklinkt (I: hm) vollkommen“ (2, Nacherhebung, Z. 172 - 174) belegen, dass Christians Aggressionen, zumindest zeitweise, im Sinne einer Dimensionierung sehr ausgeprägt sein können. Das Konzept **Drohung** geht mit der Aggressivität einher. Bezogen auf das Konzept kann auch das der **Belastung** gesehen werden, da Herr I Angst verspürte, Christian könne seine Drohungen in die Realität umsetzen (a.a.O., Z. 651). Im Unterrichtsgeschehen konnte eine aggressive Drohung gegen einen Mitschüler aufgezeichnet werden, auf die Frau H zuerst mit einer **Klarstellung** und anschließend

mit der Ankündigung eines **Gespräches** reagierte. Nachdem sich Christian auf dem Schulgelände versteckt hatte und nicht zu diesem Gespräch gekommen war, diskutierten Herr I und Frau H das weitere Vorgehen. Herr I sprach sich dafür aus, den Jungen erst einmal in Ruhe zu lassen, da es in der momentanen Situation nichts bringe, ein Gespräch zu führen. Deutlich wird, dass die erste Reaktion eine Sanktion darstellt und, nachdem diese nicht erfolgreich war, die Lehrer zu einer Verantwortung sehen, aggressives Verhalten einzudämmen, zum anderen aber auch der Sinn eines Gesprächszeitpunktes hinterfragt wird (im Hinblick auf die Möglichkeit einer Deeskalation).

Bei den anderen Jungen - Lutz und Justin - bilden aggressive Verhaltensweisen ohne die depressiven Anteile die Verhaltensauffälligkeit.

Da während der Beobachtungszeit die Bearbeitung eines eskalierten Konfliktes, an dem Lutz maßgeblich beteiligt war, dominierte, erschien es zum einen interessant, das Beispiel dieses Jungen in die Fallrekonstruktion einfließen zu lassen, um aufzeigen zu können, wie mit einem Jungen gearbeitet wird, bei dem die **Grenze der Integration** beinahe erreicht wurde. Zum anderen erschien es aufgrund dieses Interesses notwendig, weitere Informationen zu diesem Fall zu sammeln, da die Beobachtung an der Schule nur einen begrenzten Ausschnitt darstellte und daher nicht klar war, inwieweit das gezeigte Verhalten von Lutz für ihn als typisch angesehen werden kann. Wichtig ist auch festzuhalten, dass Lutz nur während Kreissituationen, in denen es auch meist nur um Konfliktbearbeitung ging, beobachtet werden konnte. Sein Engagement im Unterricht im engeren Sinne konnte nicht verfolgt werden: An der Dichterlesung nahm er nicht teil, einen Kreis musste er noch verlassen, bevor die Aufzeichnung einsetzte, da er zu sehr störte, und zudem verbrachte er einen großen Teil der Zeit im Büro, wo er alleine arbeiten musste.

Im Konfliktfall während der Aufzeichnung an der Schule erschien Lutz als einer der Jungen, die „wahnsinnig brutal“ (2, Jungsversammlung 1, Z. 69) mit Schnee umgingen, in der späteren Darstellung spricht Herr I von ihm als jemandem, der „irgendwann wieder durchdrehte und volle Kanne angriff“ (2, Nacherhebung, Z. 241). Erschwerend für die betroffenen Lehrer kommt hinzu, dass es nicht bei punktuell auftretenden **aggressiven** Akten bleibt, sondern dass es zum einen zur **Koalitionsbildung** kommt, zum anderen auch dazu, nicht nur die Hinweise auf die Regeleinhaltung durch andere Kinder zu ignorieren, sondern auch aktiv zu verhindern, dass Lehrer Regelverstöße mitbekommen können (Konzept **Taktik**).

Ebenso wie Lutz war auch Justin während der Aufzeichnungen an Schule 2 in einen starken Konflikt involviert, doch anders als bei Lutz wurde sein Verbleib an der Schule nicht in Frage gestellt. Die Entwicklung des **aggressiven Verhaltens** von der **Drohung** Justins hin zu der Tatsache, dass er gewürgt wurde, mit den auf sie bezogenen Konzepten aus den Kategorien Strategien zur Verhaltensänderung oder auch Unterstützung, konnte sehr gut nachvollzogen werden.

Auf welche Ursachen wird das jeweilige aggressive Verhalten nun zurückgeführt und welche Auswirkungen hat dies auf die Arbeit mit den Jungen?

Direkt auf die Ursache von Lutz' Verhalten hin befragt, äußerte Herr I, es habe sich um **Jähzorn** gehandelt. Der Gebrauch des Affektes Jähzorn an dieser Stelle ist interessant, denn entweder kann es sich hierbei um einen aggressiv getönten Ausbruch oder um eine übermäßige Reizbarkeit handeln (Lexikonredaktion des Verlags F. A. Brockhaus 2001, S. 282). Auch wenn Emotionen, heute synonym für Affekt gebraucht (Wenninger 2000, S. 20), generell von situativen Reizen abhängen, ist dennoch von einem dispositionalen Anteil bei der Entstehung von Emotionen auszugehen (Schmidt-Atzert 2000, S. 376f.). Aufgrund der Tatsache, dass Herr I an dieser Stelle von keinem Anlass für das aggressive Verhalten direkt spricht, kann darauf geschlossen werden, dass er den Jähzorn Lutz' auf eine Charaktereigenschaft zurückführt. Die problematische Verhaltensweise Aggressivität wird für ihn also bedingt durch eine psychische Anlage, mit hoher Aggressivität impulsartig zu reagieren.

Die weitere Identifizierung von Ursachen erweist sich in Lutz' Fall allerdings als schwierig. Es gibt vereinzelte Hinweise auf Konzepte, die als Auslöser einer Verhaltensauffälligkeit eingeschätzt werden, z.B. die **Abhängigkeit vom sozialen Status**. Lutz ist mit gemeint, wenn Herr I in einer Frühkonferenz davon spricht, der Vorfall (der Konflikt um den Umgang mit Schnee) „[...] sei ein Zeichen dafür, dass sich die Mittelschicht-Bubis von der Unterschicht beherrschen ließen.“ (2, Feldnotizen, Z. 207/208) Wie dies jedoch in Zusammenhang mit der Aggressivität Lutz' zu bringen ist, wird nicht näher erklärt. Festzustehen scheint einzig, dass dem Konzept **Kontakt zu älteren Kindern** ein gewisser Stellenwert zugesprochen wird, da sowohl vom Elternhaus als auch von der Schule Wert darauf gelegt wird, dass dieser Kontakt unterbleibt. Im Gegensatz zu Lutz ist die Benennung von Ursachen für Justins **Aggressivität** deutlicher. Herr I lokalisiert ihre Entstehung allgemein im Elternhaus, genauer bei der Mutter Justins, wofür die Konzepte **Ablehnung des Kindes** und

Überforderung der Eltern stehen. Die hierauf bezogene Elternarbeit besteht im Aufgreifen des Wunsches der Mutter, Justin „abzugeben“ (2, Nacherhebung, Z. 318) und sie dahingehend zu beraten, es auch zu realisieren. Abgesehen von der problematischen Verhaltensweise Aggressivität trifft für Justin auch die der **Ko-Morbidität** zu, wobei sich das Lernverhalten von „absolut in schule leistungsunfähig“ (a.a.O., Z. 300) hin zu „ab und an tut er was“ (a.a.O., Z. 418/419) im Laufe der Zeit entwickelte. Unabhängig von diesen starken Lernschwierigkeiten in der Schule werden jedoch auch Unterschiede innerhalb von Justins Leistungsspektrum wahrgenommen. Auch die Aggressivität nahm grundsätzlich ab, ohne dass Herr I angeben könnte, worauf dies zurückzuführen ist. Eine Erklärung könnte in einer optimierten Einnahme von Ritalin® liegen, die sich während der Zeit von einer Strategie zur Verringerung der Auffälligkeit hin zu einer Ursache für Aggressivität entwickelte. Während in der Beobachtungszeit an der Schule Justin als ein Beispiel für die positiven Auswirkungen dargestellt wurde, die Ritalin® haben kann, da es seine Aggressivität zunächst verringerte, machte es sich im weiteren Verlauf negativ bemerkbar. Die Einnahme von Ritalin® führte, Herrn I zufolge, zu einer permanenten unterschweligen Gereiztheit, aus der heraus er dann auch tatsächlich „angriff“ (a.a.O., Z. 372). Aufgrund der eigenen Hilflosigkeit kommunizierten Herr I und Herr Q die Notwendigkeit der **Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen** mit Justin, zu der es jedoch nicht kam, da, wie oben bereits erwähnt, sich Lern- und Aggressionsverhalten ein wenig besserten.

Ähnlich wie bei Kevin geht auch Christians aggressives Verhalten auf ein erlebtes Gefühl der **Kränkung** zurück, wobei Herr I darauf verwies, dass es sich nach seinem Ermessen um eine unverhältnismäßige Reaktion handelt: „vollkommen nichtig[e]“ (a.a.O., Z. 178) Anlässe ziehen heftigstes Verhalten nach sich. Als weitere Ursachen für die problematischen Verhaltensweisen nannte er **Trennung der Eltern** und **Konflikte mit den Eltern**. In der Situation eines Streites mit jeweils einem Elternteil zeigte Christian die Tendenz der **Schulverweigerung**, worauf sich die Trennung der Eltern als intervenierende Bedingung auswirkte, da er zum einen ein nicht konstruktives Streitmuster von den Eltern übernommen hatte, zum anderen auch z.T. durch die räumliche Trennung wenig Gelegenheit hatte, mit dem Vater zu interagieren. Das hier als implementierte Strategie allgemein zur Zusammenarbeit mit Eltern gehandhabte Konzept der **Einladung des Vaters in den Unterricht** trug im Falle Christians zu einer Verringerung der Schulverweigerung bei. Allerdings muss auch der entscheidende

Anteil der Strategie „**zu Hause bleiben**“ zur Verminderung der Schulverweigerung gesehen werden. Begleitet werden diese beiden Strategien auf Unterrichtsebene durch das **Lob** von Herrn I und Mitschülern im Abschlusskreis. Hinsichtlich des Einwirkens auf Christians Aggressionen ist eine Veränderung der verwendeten Strategien zu verzeichnen. Während die lang andauernde Strategie **Verständnis zeigen** wenig Erfolg in der Bearbeitung seiner Aggressivität gezeigt hatte, brachten das punktuell auftretende **Wut zeigen** sowie „**nach Hause schicken**“ eine entscheidende Veränderung. Auf die Interventionen der Eltern hin reagierte Herr I mit **Hartnäckigkeit** bezüglich seiner gewählten Strategie, woran ersichtlich wird, dass in diesem Falle eine **Zusammenarbeit mit den Eltern** auch darin bestehen kann, auf die eigene Rolle als Lehrer und die daraus resultierende Verantwortlichkeit für die Bearbeitung eines schulischen Konfliktes hinzuweisen.

Die ebenfalls durch Kränkungen hervorgerufene depressive Verstimmung konnte Christian insofern bearbeiten, dass er „gelernt“ hatte, über erlebte Verletzungen zu sprechen und sie durch „abhautheorien“ (a.a.O., Z. 710) zu ersetzen. Herr I führt nicht aus, was diesen Lernprozess in Gang gesetzt haben könnte, weshalb nur spekuliert werden kann, ob die Zeit und der mit ihr einhergehende Reifungsprozess, wie im Falle Kevins von Schule 1, eine unterstützende Wirkung auf die eingesetzten Strategien insgesamt haben könnte.

Während Herr I für Christian langfristig erfolgreiche Strategien zu identifizieren vermochte, verliefen die Entwicklungen von Justin und Lutz, wie oben erwähnt, weniger positiv. Jedoch werden auch bei ihnen mehrere Strategien eingesetzt: Die problematische Verhaltensweise Drohung wurde in einem Abschluss**kreis** zu bearbeiten versucht, in dem deutlich wurde, dass Justin zum einen aktiv die Drohung gegen Klaus aussprach, er würde ihn umbringen, wenn er nicht mit ihm spiele, zum anderen aber auch Empfänger von Drohungen war, da Lutz ihm seinerseits androhte, er würde ihn „ins Krankenhaus bringen“ (2, Abschlusskreis 12.11.04, Z. 121/122), sollte er dem Freund von Klaus etwas antun. Herr I reagierte auf diese beiden Drohungen zunächst, indem er die Drohung Lutz' zurückwies, aber Justin verdeutlichte, dass auch seine eigene Drohung problematisch sei. Herr I setzte jedoch keine Sanktion ein, sondern machte zunächst ein **Hilfsangebot**. Dies resultiert aus der Tatsache, dass Justin selbst seine Aggressivität auf die Einnahme von Tabletten zurückführte, die er jedoch nicht spezifizierte. Das Hilfsangebot bestand in der Frage nach einem **Elterngespräch** mit

Justins Mutter, was Justin jedoch ablehnte. Auch von den Mitschülern, die stark in die Lösungssuche involviert waren, wurde diese Strategie verfochten, wobei auch andere Lösungsvorschläge gemacht wurden. Einher ging die Suche nach konstruktiven Lösungen für Justin mit der **Klarstellung** Herrn I's, was es bedeutet, einem anderen Kind anzudrohen, man bringe es um. Es kam zu keiner abschließenden Lösung während dieses Kreises, denn die Klasse entschied sich, nach dem Wochenende weiter hierüber zu beraten. Noch am gleichen Tag würgte Klaus Justin, mit dem, einem Lehrer zufolge, Klaus auf Justins Provokationen reagierte. Als Konsequenz wird auf die Strategie der **Klassenaufstellung** zurückgegriffen, zur **Einzelarbeit** der meisten Jungen, darunter auch Justin, begleitet vom **kollegialen Austausch** in der Montags- und Frühkonferenz. Interessant hierbei ist, dass der Konflikt zwischen Klaus und Justin auf Lutz zurückgeführt wird, von dem angenommen wird, er könne durch morgendliche Drohungen zum aggressiven Klima in der Klasse beitragen. Da die Verbindung zu Lutz nur auf eine ungesicherte Vermutung zurückgeht, kann hier nur sehr vorsichtig von seiner Mittäterschaft ausgegangen werden. Deutlich wird aber auf jeden Fall, dass ein Junge wie Lutz, der an anderen Stellen durch sein extrem aggressives Potential auffällt, auch als Verantwortlicher für aggressive Taten generell in Betracht gezogen wird.

Auf der Ebene des Unterrichtes konnte zum einen die konstruktive Arbeit Justins am Computer zu einem selbst gewählten Thema verfolgt werden. Er wird hierbei durch die **Kooperation** mit Verena unterstützt. Rückblickend bezeichnet Herr I eine solche Lernsituation als günstige Voraussetzung für die Initiierung von Lernprozessen bei Justin. Eine weitere günstige Bedingung könnte in der Tatsache bestehen, dass der Geräuschpegel in der Klasse relativ gering war, da die meisten Kinder in anderen Räumen arbeiteten. Zum anderen wird im Zusammenhang mit dem Konzept „Eigenverantwortung“ für das Lernen (Kategorie Elemente des Schulentwurfs) aber auch eine Situation illustriert werden, die sich als weniger förderlich für Justins Arbeitsverhalten erweist.

Konfliktklärung verläuft an Schule 2 häufig in größeren Plenen, und so wurde auch der Konflikt, an dem Lutz federführend beteiligt war, innerhalb eines größeren Kreises geklärt - in der Montagsversammlung. Während die Lehrer (und als einer von ihnen Herr I) hierbei dafür plädierten, dass die Kinder den Lehrern „**Bescheid sagen**“, wenn sie einen Regelverstoß beobachten, und gegen wenige Regelverletzer **zusammenhalten** sollen, appellieren die Kinder an die Autorität des Lehrers, indem sie auf das Verhalten

Ignoranz und **Taktik** hinweisen. Diese stehen in Opposition zu den von den Lehrern vorgeschlagenen Strategien, während die Strategien Zusammenhalt und „Bescheid sagen“ eher dem eigenen Rollenverständnis zu entsprechen scheinen, wie im Zusammenhang mit der Kategorie Elemente des Schulentwurfs noch näher ausgeführt wird. Die Frage nach mehr Kontrolle durch nach der Meinung der Kinder mit mehr Autorität ausgestatteten Lehrern bzw. das als Strategie vorgeschlagene „**auf die Fresse hauen**“ stehen für die Skepsis angesichts der Angst vor stärkeren Mitschülern. Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Problem- und Rollendefinitionen wird beim selektiven Kodieren in einen größeren Zusammenhang gestellt und in der Diskussion noch einmal aufgegriffen werden.

Auf welche weiteren Strategien wird bei der Integration Lutz' gesetzt? Entsprechend der Aussage Herrn I's, entscheidend sei **Strategievielfalt**, die eingesetzt würde, ist auch im Falle Lutz' der kombinierte Einsatz verschiedener Wirkfaktoren zu erkennen.

Bei der Bearbeitung des konkreten Konfliktes greifen verschiedene Ebenen ineinander: Auf Schulebene setzt das Gremium **Kinderparlament** ein und bewirkt eine Jungsversammlung, in der das Problem geklärt wird.⁵⁵ Auf der individuellen Ebene wird vor allem den Konzepten **positives Arbeitserlebnis** sowie der **Einzelarbeit** ein erheblicher Einfluss zugesprochen, wobei die „Eigenverantwortung“ für das Lernen ein Stück weit durch die Methode „Stoff abarbeiten lassen“ (2, Nacherhebung, Z. 1044) eingeschränkt wurde, weil Lutz nur so erfahren konnte, dass er Erfolg beim Arbeiten haben kann. Die Entscheidungsübernahme des Lehrers stellt hier eine Bedingung für die Erreichung des positiven Arbeitserlebnisses dar. Dennoch führt Herr I aus, dass seine Arbeit Schwankungen unterlag, und Lutz daher auch unterhalb seines Leistungsniveaus blieb. Da die in einer Krisensituation als Sanktion eingesetzte Einzelarbeit sich effektiv zeigte, wurde sie auch zu anderen Zeitpunkten gewählt, wodurch sich dann im Prozess der Eindruck eines positiven Arbeitserlebnisses bei Lutz herausbilden konnte. Die Strategie der **Einzelgespräche** erweist sich im Falle Lutz' als nicht hilfreich. Auf der Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern ist in Bezug auf Lutz vor allem die Strategie **Beratung** zu sehen, wenn auch erst in der Entwicklung des Falles deutlich wurde, wie viel sie letztlich austrug, da die Mutter beim Schulwechsel darauf achtete, durch Nachmittagsbetreuung den Kontakt zu älteren Kindern einzugrenzen. Hinsichtlich der Kategorien

⁵⁵ Dass den Kindern die Problematik um Lutz nachhaltig im Bewusstsein blieb, belegt die Tatsache, dass sie sich auch nach Monaten noch an die gegen ihn verhängte Sanktion erinnerten.

Unterstützung und Ressourcen ist zu sagen, dass der kollegiale Austausch während der Frühkonferenz es Herrn I ermöglichte, die Belastung, die der Konflikt mit Lutz für ihn darstellte, zu bearbeiten.

Der **Schulabschluss** wurde Lutz zwar in Aussicht gestellt, dennoch wurde er nicht umgesetzt. Da sich an seiner Grundaggressivität wenig änderte („er hat nie wirklich Frieden geschlossen er ist immer sauer geblieben“; 2, Rückmeldung, Z. 242/244), lag die Frage nahe, wie am Integrationsvorhaben festgehalten werden konnte. Für Herrn I wirkten sich vor allem zwei Faktoren günstig auf den Verbleib Lutz` in der Schule aus: das positive Arbeitserlebnis sowie die gelingende Zusammenarbeit mit der Mutter. Die Elternarbeit übte insofern einen positiven Einfluss auf die Integration aus, da Herr I durch eine sehr intensive Elternarbeit erreichen konnte, dass Lutz` Mutter zur Schule ein Vertrauensverhältnis aufbaute und so Konfliktklärung in der Schule möglich war. Für den weiteren Verlauf von Lutz` Entwicklung war entscheidend, dass die Mutter mit der Wahl einer weiterführenden Schule mit Nachmittagsbetreuung den Kontakt zu älteren Kindern einschränkte und so die Impulse der Beratung durch Herrn I aufgriff. Der Erfolg der Strategie positives Arbeitserlebnis zeigt sich anhand der Tatsache, dass, als diese Strategie ein weiteres Mal aufgrund eines aggressiven Verhaltens angewendet wurde, sie viel kürzer eingesetzt werden konnte.

Als wichtige **biographische** Hintergründe lassen sich für Herrn I zum einen die Negativerfahrungen mit Schule während der eigenen Schulzeit nennen, von denen er sich bewusst abgrenzte und die er zur Motivation nahm, an Schule 2 eine andere Pädagogik umzusetzen. Zum anderen der Kontakt mit einer Pädagogik (auch in der Freinet-Pädagogik präsent), die selbst organisiertes, demokratisches Lernen zulässt.

Ausgehend von der Rekonstruktion können für die weitere Analyse als Erkenntnisse mitgenommen werden:

1. Auch Herr I verortet die Entstehungsursachen der Auffälligkeiten in zwei Fällen direkt in der Familie, bei einem Fall liegen sie im Wohnumfeld begründet (durch den Kontakt zu älteren Kindern). Ähnlich wie an Schule 1 leiten auch hier die Hypothesen über die Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten die Wahl der Strategien, was sogar so weit führt, dass im Falle Lutz` der Besuch eines Vereines angeraten wird, damit der schädliche Einfluss, den die älteren Kinder aus seinem

- Wohnumfeld auf ihn auszuüben scheinen, unterbleibt. Ebenso wird die Arbeit mit dem Kind konstruktiv weiter gestaltet, wenn die dem Verhalten zugrunde liegenden Ursachen nicht oder nur in geringem Maße geändert werden können.
2. Dem Kontakt mit den Eltern kommt in der Arbeit mit dem verhaltensauffälligen Kind eine wichtige Rolle zu, wie es das Beispiel von Lutz zeigt. Die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit reichen über die Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen hin zu Beratungen, die sehr direktiv (s. das Beispiel Justin), aber auch partnerschaftlich verlaufen können.
 3. An Schule 2 wird generell eine Vielfalt von Strategien eingesetzt. Aufgrund des Postulats der Fallspezifität, nach dem eine hohe interindividuelle Varianz zwischen Verhaltensweisen und sogar zwischen den Ursachen, auf die scheinbar gleich verlaufende Auffälligkeiten zurückzuführen sind, lassen der erfolgreiche Gebrauch eines positiven Arbeitserlebnisses oder die Zusammenarbeit mit den Eltern im Falle eines aggressiven Kindes jedoch keine Rückschlüsse auf ihre Generalisierbarkeit zu. Auch paradoxe, wie „nach Hause schicken“ oder unkonventionelle Interventionen (als welche die Klassenaufstellung gelten kann), können zu einer Änderung des problematischen Verhaltens beitragen. Zusätzlich muss der zeitlich bedingte Erfahrungs- und Lernzuwachs als eine mögliche, den Prozess unterstützende Bedingung, gesehen werden. Die Wahl einer Arbeitsmethode als Strategie richtet sich nach dem Einzelfall, was auch eine zu gängigen Methoden konträre Arbeitsweise implizieren kann.
 4. Wird ein problematisches Verhalten auf eine Ursache zurückgeführt, auf die das Kind nicht direkt Einfluss zu nehmen vermag (wie die Einnahme von Medikamenten im Falle Justins), wird hierauf nicht unbedingt mit einer Sanktion reagiert, sondern mit einem Hilfsangebot. Dies zeigt, dass zuerst Verständnis für die Lage eines Kindes aufgebracht und das Kind auch selbst mit in die Wahl der Strategie hineingenommen wird, jedoch einem Kind auch ganz klar die Konsequenzen seines Handelns dargelegt werden.
 5. Wenn eine zeitweilig hohe Aggressivität auftritt, so kann langfristig ein unterschiedenes, restriktives Verhalten mehr Erfolg zeigen als Empathie.
 6. Deeskalation kann sich in einer angespannten Situation sinnvoller erweisen, anstatt auf einer ursprünglich angestrebten Strategie zu beharren.

7. Wenn hohe Aggressivität einhergeht mit der Koalitionsbildung, Ignorieren von Hinweisen auf Regelverstöße und auf die Taktik, die Aufmerksamkeit von Lehrern zu umgehen, so entsteht für die Schulgemeinde der Fakt, dass bisher hilfreiche Strategien im Umgang mit Regelverstößen nicht mehr greifen.
8. Die Einnahme von Ritalin® wird von Herrn I skeptisch bewertet. Eine Ausnahme stellen explizit positive Entwicklungsverläufe, die auf die Einnahme von Ritalin® zurückgeführt werden können, dar.
9. Wenn ein Kind eine Ko-Morbidität von Verhaltensauffälligkeit mit Lernproblemen zeigt, so kann sich die Kooperation mit einem Kind, das es emotional stabilisiert, als positiv herausstellen. Zusätzlich kann sich eine Veränderung von Rahmenbedingungen, z.B. der Lautstärke, als hilfreich erweisen.

6.2.3 Zwischenresümee

Die Fallrekonstruktionen dokumentieren nachdrücklich, dass dem Lehrer eine überaus wichtige Funktion zukommt, die auch Ambivalenzen unterworfen sein kann (z.B. die Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Leistungen ihres Kindes und ihre Ablehnung gegenüber den Fördervorschlägen von Frau A in Bezug auf Christa). Von der Arbeit mit dem konkreten Kind - Förderung sowie sanktionierende oder konstruktive Maßnahmen zur Verhaltensregulierung einzusetzen - einmal abgesehen, besteht ein Merkmal darin, als Anwalt für ein Kind aufzutreten, wenn es durch Mitschüler oder Eltern abgelehnt wird. Hinzu kommt, dass die Auffälligkeiten eines Kindes auch für den Lehrer eine Belastung darstellen, entweder, da das Kind ihn direkt angreift (Provokationen von Christa), er Verantwortung gegenüber anderen, evtl. gefährdeten Kindern empfindet (im Falle von Lutz, Christian oder Justin) oder er vor der Schwierigkeit steht, zum einen Verhalten zu sanktionieren, aber zum anderen zu verhindern, dass ein Kind deshalb von den Mitschülern ausgegrenzt wird (Stefanie). Gerade die Kognitionen im Hinblick auf die Auffälligkeit selbst oder ihre Ursachen stellen einen wichtigen Faktor für die integrative Arbeit dar, wie die Fallrekonstruktionen belegen, weil sie die Grundlage für die Wahl von Strategien darstellen. Außerdem bieten sie Steuerungsinstrumente, um Veränderungen und Erfolge bemessen zu können. Wie die Hypothesenbildung selbst abläuft, darauf vermag nur indirekt geschlossen zu werden. Zum einen dient die genaue Beobachtung des Kindes selbst in verschiedenen (z.B. in sozialer Interaktion, Leistungs- oder Arbeits-)Situationen zur Aufstellung von Hypothesen. Zum anderen werden diese,

vor allem beim gleichzeitigen Auftreten einer Auffälligkeit mit Lernproblemen, durch Ergebnisse in verschiedenen Leistungsüberprüfungen bestimmt, die gleichsam als „diagnostische“ Instrumente genutzt werden können. Darüber hinaus entspringt die Generierung von Hypothesen Gesprächen mit den Bezugspersonen des Kindes wie auch Gesprächen mit Experten. Zu diesen zählen sonderpädagogische Kollegen, Mediziner und Therapeuten sowie Menschen, die als kompetent erachtet werden, zu einem Phänomen Stellung zu beziehen.

Diese Zusammenfassung nimmt, neben der Herausstellung des Ertrages für die Fragestellung, noch einmal die Schulebene stärker in den Blick, d.h., abstrahiert von den Einzelfällen wird die Perspektive auf die gesamte Schule hin erweitert, z.B. durch Aussagen zur Repräsentativität der Fälle.

Dabei ist zunächst die Auswahl der Kinder, deren Interaktion mit Frau A und Herrn I beleuchtet wurde, selbst kritisch zu hinterfragen. In diesem Unterkapitel wurde für Schule 1 eine große Bandbreite von Auffälligkeiten dargestellt, wobei das Verhältnis von Mädchen und Jungen 2:1 betrug. Die ausgewählten Schüler von Schule 2 bestanden ausschließlich aus Jungen und zeigten überwiegend aggressiv-extrovertiertes Verhalten. Diese Beobachtung ist interessant, es vermag jedoch nicht von den Fallrekonstruktionen auf die Repräsentativität der gezeigten Auffälligkeiten oder des Geschlechterverhältnisses für die jeweilige Schule geschlossen werden. Bis auf einen Fall - beim Konzept Komorbidität ausgeführt - kam der Aspekt des Einflusses des Geschlechtes nicht zum Tragen. Vielmehr scheint die Frage nach spezifischen Auffälligkeiten je nach Geschlecht durch das Konzept der Fallspezifität gebrochen zu werden.

Da vor allem Fälle analysiert werden sollten, die integratives Arbeiten von Herrn I und Frau A veranschaulichten, wurden, gesteuert durch das theoretical sampling, solche Kinder ausgewählt, die entweder neu in der Klassengemeinschaft waren (Christa), denen der Schulausschluss entweder in Aussicht gestellt oder die hiermit in Verbindung gebracht wurden (Kevin, Lutz) und die aufgrund ihrer individuellen Problematik für die Analyse von Interesse waren. Bei der Auswahl konnte auch insofern weniger darauf geachtet werden, ob sie als „typisch“ für die einzelne Schule gesehen werden können, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt aufgrund der Fallspezifität abzuwarten bleibt, ob diese Typizität überhaupt existiert. Die noch sehr vorsichtigen Äußerungen zur Ursachenhäufigkeit beim offenen Kodieren bestätigten sich in den Fallrekonstruktionen zumindest nicht, denn für Schule 1 konnte kein ADS-Kind portraitiert werden. Wenn die

Wahrnehmungsstörung Christas dem auch sehr nahe zu kommen scheint, so liegt hier dennoch ein von ADS bzw. ADHS verschiedenes Bild vor. Bei den anderen beiden Kindern lagen die Ursachen für die Auffälligkeit eher im familiären Bereich. In der Fallauswahl für Schule 2 trat nur in einem Fall (Christian) die Trennung der Eltern direkt als Ursache auf, während bei den andern beiden Jungen die Ursachen z.T. in einer durch den Kontakt zu älteren Kindern verstärkten Prädisposition für Aggressivität oder in einer Überforderung der Mutter zu sehen waren. Allerdings wurden diese beiden Jungen von der Mutter alleine erzogen, weshalb sich die Thematik der Trennung indirekt auswirken könnte. Deutlich daran wird jedoch die zentrale Stellung, die das Elternhaus einnimmt und die auch bei allen verhaltensauffälligen Schülern - und sei es nur als intervenierende Bedingung für die Förderung eines Kindes (Christa) - zu erkennen ist. Durch den Einfluss des Elternhauses kann die Arbeit der Schule limitiert werden, jedoch zeigen die Fallrekonstruktionen, dass auch ohne eine optimale Zusammenarbeit mit den Eltern Erfolge auf schulischer Ebene verzeichnet werden. Trotz der kritischen Bewertung der Generalisierbarkeit der bisher gewonnenen Erkenntnisse anhand der Einzelfälle, zeichnet sich eine wichtige Tendenz ab: Sowohl hinsichtlich der Ursachen für als auch in Bezug auf problematisches Verhalten herrscht ein qualitativer Unterschied zwischen den beiden Schulen. Zwar ließen sich auch für Schule 1 Ursachen für schwieriges Verhalten in der Familie ausmachen. Vergleicht man es allerdings mit den familiären Bedingungen der Fälle aus Schule 2, so fallen hier sozial sehr viel gravierendere Problematiken auf - eine exponierte Stellung des Kindes, wie im Falle Kevins aus Schule 1, wurde ebenfalls nicht angesprochen. Auch das Verhalten der fokussierten Kinder selbst erscheint an Schule 2 aggressiver getönt zu sein. Obwohl an Schule 1 ebenfalls ein sehr aggressives Kind erwähnt wurde, war hier die Integrationsgrenze nicht erreicht. Zudem erhielt aggressives Verhalten, vor allem im Falle Lutz, auch durch taktische Momente eine andere Qualität als an Schule 1. Die Gründe für diese Unterschiede werden im weiteren Verlauf herausgearbeitet werden. Hinsichtlich der Frage, von welcher Seite - Mitschülern oder der Schule als Organisation - Integration in Frage gestellt wird, ist es wichtig festzuhalten, dass nur ein Kind, Christa, beobachtet werden konnte, die von ihren Mitschülern ausgegrenzt wurde. Da der Zeitpunkt der Beobachtung noch relativ dicht an ihrer Einschulung in die Freinet-Schule lag, konnte so integratives Handeln im Anfangsstadium mitverfolgt werden. Es konnten Faktoren identifiziert werden, die Integration erschweren (z.B. abgelehnte

Verhaltensweisen wie Fusseln in den Mund zu stecken oder ständig Hilfe zu erwarten) und solche, die den Prozess der zunehmenden Integration veranschaulichen. Gerade die Möglichkeit, diesen *Prozess* mit seinen unterschiedlichsten Faktoren - Fördermaßnahmen, kontinuierliche Verstärkung durch Lob, Strukturierung durch Wochenpläne oder verbale Aufforderungen, Elternarbeit, Interventionen im Klassengeschehen etc. - zu analysieren, zeigt zum einen, dass Integration an einer Schule ein komplexes, differenziertes Geschehen darstellt, das von unterschiedlichen positiven und negativen Bewegungen und Faktoren geprägt wird. Zum anderen wird die Unterstützungsleistung, die von den Erwachsenen ausgeht, deutlich, die phasenweise einen wichtigen Aspekt für das zu integrierende Kind bedeuten kann. Demgegenüber traten bei den anderen Schülern, die in die Rekonstruktionen aufgenommen worden waren und die der Klassengemeinschaft schon länger angehörten bzw. alle gleich neu waren (da die Beobachtungsklasse von Schule 2 zum damaligen Schuljahresbeginn neu zusammengesetzt worden war), keine oder nur punktuelle Ablehnung (im Falle Stefanies, Kevins) durch die Klassenkameraden auf. Dagegen konnte vor allem mit Lutz die institutionelle Infragestellung des Verbleibs an der Schule und die Faktoren, die ihn letztlich sicherten, dokumentiert werden. Bei den anderen Kindern (Stefanie, Kevin, Christian und Justin) wurde die Grenze der Integration nicht berührt - sie zeigen die Arbeit mit auffälligen Kindern in unterschiedlichen Ausprägungen generell. Hinsichtlich der Grenze der Integration ist allgemein noch auszuführen, dass an beiden Schulen Aggressivität den Hauptgrund darstellen würde, den Schulausschluss zu erwägen.

Die beim offenen Kodieren thematisierte Einnahme von Ritalin® ist für die beobachteten verhaltensauffälligen Kinder nur kaum von Relevanz. Im Falle Christas ist von einem geringen positiven Beitrag des Ritalins® auszugehen, ändert aber wenig an der speziellen Problematik. Im Falle Justins zeigt sich eine anfänglich positive, dann negative Entwicklung, die z.T. auf die Einnahme von Ritalin® zurückgeführt wird. Sie verweist jedoch bei Schule 1 und 2 grundsätzlich auf die Ko-Morbidität von Verhaltensauffälligkeiten und Schwierigkeiten im Lernbereich. Die Arbeitsmethoden beider Schulen, die einen Einfluss auf die Arbeit mit lernauffälligen Kindern besitzen, werden neben den Ausführungen zur Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung auch noch in der Kategorie Elemente des Schulentwurfs ausführlich besprochen.

Gemeinsam ist beiden Schulen auch, dass auffälligen Kindern große Aufmerksamkeit und eine grundsätzlich positiv gestimmte Haltung entgegengebracht wird. Dennoch

bedeuten die auf Unterrichtsebene öfter beobachteten sanktionierenden Strategien eine in der konkreten Situation benötigte Orientierung für geltende Verhaltensstandards. Stärker sanktionierende Strategien, wie Wut zeigen und „nach Hause schicken“, zeigen eine Grenzsetzung in sehr angespannten Momenten, in denen auch eine gewisse Bedrohung für andere Schüler herrscht und die Tatsache, dass verhaltensauffällige Kinder Lehrer an ihre persönliche Belastungsgrenze bringen können. Die Einbettung dieser Beobachtungen in ihren jeweiligen Kontext zeigt jedoch, dass Sanktionen langfristig immer mit konstruktiven Strategien, z.B. Gesprächen, einhergehen und aktiv nach Möglichkeiten gesucht wird, positiven Kontakt (wieder)herzustellen (z.B. 2, Nacherhebung, Z. 574 - 576). Von den auffälligen Kindern wird nicht etikettierend gesprochen, sondern ihre Auffälligkeiten werden sehr differenziert und in ihrer Entwicklung beschrieben. Der aktive Versuch von Lehrern, Kinder mit Auffälligkeiten z.B. zu verteidigen, deutet darauf hin, dass einer möglichen Sündenbockfunktion entgegengewirkt werden soll. Die Beobachtung, dass Lutz für die Drohungen vor Schulbeginn verantwortlich gemacht wurde, scheint dem zunächst entgegenzustehen. Veranschaulicht man sich jedoch die Erfahrungen, die die Schule mit Lutz gemacht hatte, so könnte die Reflexion über sein mögliches Potential auch dem Schutz von Mitschülern dienen. Während der Beobachtungszeit konnte nicht verfolgt werden, dass diese Vermutung gegenüber anderen Schülern geäußert wurde, zudem zeigt die Fallrekonstruktion von Herrn I, wie differenziert mit ihm gearbeitet wurde, so dass er letztlich weiterhin trotz permanenter Auffälligkeiten die Schule besuchen konnte. Der Fall Herrn I's in Interaktion mit Lutz illustriert die Spannung zwischen der Verantwortung gegenüber den Mitschülern und der grundsätzlich konstruktiven Haltung gegenüber einem aggressiven Schüler, in der sich Lehrer befinden können, so dass die Einschätzung über das Potential des auffälligen Kindes mit zur Integration dazugehören kann. Auch das Konzept Peinlichkeit ersparen, am Material über Christa gewonnen, verdeutlicht diese Spannung. Resultierend aus der Sorge, Christa könne bei der Klasse durch falsche Antworten noch mehr Abwehr hervorrufen, ruft Frau A Christa nur dann auf, wenn sie sich sicher zu sein glaubt, die Frage könne von Christa auch tatsächlich beantwortet werden. Riskiert wird jedoch hiermit, dass Christa zum einen die Motivation verliert, sich weiter am Unterricht aktiv zu beteiligen und zum anderen, dass Christa seltener als eigentlich möglich die richtige Beantwortung von Fragen erlebt. Hier zeigt sich, dass die Lehrerin in der ambivalenten Situation dem Schutz Christas

Priorität beimisst. Diese Strategie muss ebenfalls in ihrem größeren Kontext gesehen werden, denn es wurde ja in der Fallrekonstruktion deutlich, dass die Förderung Christas durch spezielle didaktische Materialien oder die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen durch die Gewährung ihres individuellen Tempos verfolgt wird. Dabei ist die Wahrnehmung von kleinen Fortschritten als Erfolg als besonders relevant für beide Schulen herauszugreifen. Denn diese Sichtweise, über die sowohl Frau A als auch Herr I verfügen (wie bei Kevin, Christa oder Justin zu sehen ist), bildet ein Kriterium, nach dem Veränderung und damit auch Fortschritt bemessen wird. Werden schon kleine Fortschritte registriert, so kann ein auffälliges Kind schon früh hierfür verstärkt und ein potentieller Negativkreislauf durchbrochen bzw. verhindert werden.

Abschließend soll noch kurz auf den in der Fragestellung enthaltenen Aspekt der Freinet-Pädagogik eingegangen werden. Welchen Anteil haben Elemente der Freinet-Pädagogik bei der Arbeit mit den verhaltensauffälligen Kindern? Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass momentan noch keine gesicherte Definition von Freinet-Pädagogik für die jeweilige Schule gegeben werden kann. Die hier auf den in Punkt 4.1.4 dargelegten Ausführungen zur Freinet-Pädagogik basierenden Aussagen werden beim selektiven Kodieren, in dem Positionen zur Freinet-Pädagogik der beiden Schulen entwickelt werden können, miteinbezogen und dann überprüft.

Der hohe Stellenwert der Arbeit innerhalb der Freinet-Pädagogik generell wird in dem Konzept positives Arbeitserlebnis bei der Interaktion Herrn I's mit Lutz und Christian deutlich. Die bei der Arbeit gemachten positiven Erfahrungen über das eigene Können bilden auch eine Grundlage für die Arbeit an erzieherischen Fragen. Auch an Schule 1 ist Erfolg bei der Arbeit eine wichtige Strategie. Frau A versucht, über die Erledigung von im Wochenplan festgelegten Aufgaben die *erfolgreiche* Erfüllung eines Pensums zu garantieren. Während der Wochenplan in Punkt 4.1.4 als eine Methode vorgestellt wurde, in dem das Kind eigene Arbeitsschwerpunkte festlegen kann, werden diese an Schule 1 individuell für jedes Kind vom Lehrer festgesetzt. Christa hätte, wie jedes Kind der Klasse, nach Erfüllung ihres Pflichtpensums die Möglichkeit, sich weiteren Aufgaben des Wochenplanes zuzuwenden. Da sie jedoch mit ihrem Pflichtpensum ausgefüllt war, konnte sie die eigene Akzentsetzung im Rahmen des Wochenplanes kaum wahrnehmen. In beiden Schulen wird mit der für die Freinet-Pädagogik typischen Arbeitspräsentation gearbeitet (s. Kategorie Elemente des Schulentwurfs), wobei nicht nur Arbeiten im engeren Sinne hervorgehoben werden, sondern auch Verhaltensfort-

schritte (z.B. 2, Abschlusskreis 12.11.04, Z. 454 - 458). Gerade die während der Bearbeitung der Konflikte, in die Justin und Lutz involviert waren, eingesetzten Gremien, aber auch die Kreise von Schule 1, zeigen die der Freinet-Pädagogik eigene Verantwortungsübernahme von Kindern. Dieses Element der Freinet-Pädagogik trägt zur Arbeit mit auffälligen Kindern bei, führt jedoch auch möglicherweise dazu, dass eine Auffälligkeit, wie bei Kevin deutlich wurde, zutage tritt. Die Kooperation der Kinder untereinander ist ein wichtiges Element sowohl für die Freinet- als auch für die Integrationspädagogik. An beiden Schulen wird dies auf verschiedenen Ebenen realisiert, beispielhaft illustriert dies die Szene von Justin und Verena am Computer (in der Verena Justin bei seiner Arbeit begleitete und ihn unterstützte) und auch der Verlauf von Christas Integration.

Sehr deutlich wird die Umsetzung der Freinet-Pädagogik beim Selbstverständnis als Lehrer. Gerade die Fallrekonstruktionen belegen den differenzierten Prozess der Beobachtung und Förderung der Lehrer an beiden Schulen. Da die gesamte Lebenswelt in den Blick genommen wird, offenbart sich an beiden Schulen der „sozialpädagogische“ Aspekt, der die Freinet-Pädagogik auszeichnet. Sowohl die extensive Zusammenarbeit mit Eltern, mit der Facette ihrer Beratung, als auch die Kooperation mit externen Kompetenzen (oder zumindest die Erkenntnis, dass diese Kooperation in manchen Fällen wichtig wäre), verweisen darauf, dass beide Schulen Integration nicht allein auf die schulische Sphäre beschränkt sehen.

Am Ende der beiden Teilkapitel 6.1 und 6.2 scheint die Fragestellung zunächst erschöpfend beantwortet zu sein. Die bisherige Analyse brachte einen vielschichtigen Umgang mit dem komplexen Phänomen Verhaltensauffälligkeit zutage. Allerdings vermochte die Analyse bislang Unterschiede zwischen beiden Schulen, die in jeder Kategorie und zuweilen auch bei scheinbar gleichen Konzepten bestanden, nicht zu erklären. Zudem konnte auch noch kein *systematischer* Zusammenhang zwischen Freinet-Pädagogik und Integrationsgeschehen hergestellt werden. Angeregt durch die an einigen Stellen deutlich gewordene Überlappung von Konzepten mit Haltungen oder Elementen des Schulentwurfs, intensivierte ich die Suche nach weiteren Konzepten dieser beiden Bereiche, um hierin eine mögliche Erklärung für die noch ausstehenden Fragen zu erhalten. Dies leitet über zu Punkt 6.3, in dem die schließlich gebildeten Kategorien Haltung und Elemente des Schulentwurfs dargelegt werden.

6.3 Kategorienbildung 2

6.3.1 Haltung

Wie bereits im Theorieteil schon ausgeführt wurde, fallen unter den Begriff „Haltung“ alle allgemeinen pädagogischen Einstellungen und Meinungen zum Menschenbild. Aufgenommen in diese Kategorie wurden auch Konzepte, die spezielle Ansichten zum Thema Verhaltensauffälligkeit ausdrücken.

Nach einem ersten Überblick über die Konzepte dieser Kategorie ist in dem Kriterium der Priorität die einzige Möglichkeit einer vorsichtigen Dimensionalisierung zu erkennen, worauf im Zusammenhang mit den entsprechenden Konzepten hingewiesen wird. Zuerst werden die Konzepte vorgestellt, die an beiden Schulen identifiziert werden konnten, woran sich die Differenzierung nach den jeweiligen Schulen anschließt.

Ein Konzept, das sich zwar bei beiden Schulen identifizieren lässt, aber unterschiedlich definiert wird, stellt das Konzept „**ernst nehmen**“ dar:

„Frau M: und auch so das kind als gleichwertigen menschen einfach auch anzusehen und auch als gleichberechtigten in *dieser* (s.v.) situation in den meisten

I: hm

Frau M: und das me-das merken die einfach auch ob da (,) jemand sie ernst nimmt oder nicht [...]“

(2, Gruppendiskussion, Z. 675 - 678)

„Frau D: ernst nehmen war die fähigkeit die mir jetzt als erstes einfällt sowohl die arbeit als auch die idee als auch das kind als persönlichkei mit mit seinen ideen und ansonsten funktioniert das nicht man kann davon ausgehen dass was da im klassenraum ist nur wollen und selber nicht ernst nehmen das bringt sie nicht (uv.) das ist jetzt eine fähigkeit [...]“

(1, Gruppendiskussion, Z. 902 - 905)

Das Konzept erhält an beiden Schulen unterschiedliche Akzente, da es an Schule 2 mit dem Konzept Gleichberechtigung verbunden wird. Im Gegensatz hierzu scheint sich an Schule 1 das Ernstnehmen zunächst auf die Person des Schülers zu beschränken, ohne dass dies Auswirkungen auf seine Stellung in der Gemeinschaft hätte. Unter **Gleichberechtigung** wird an Schule 2 verstanden:

„Frau H: dass ähm [dass die stimme eines Kindes genau so viel wert ist und genau so viel zählt

[Lärm im Raum)

Frau H: wie die eines Lehrers das heißt auch dass ich als Lehrerin vorschläge in die Klasse bringe die die Kinder vielleicht nicht akzeptieren aber damit muss ich als Lehrperson einfach umgehen können [...]“

(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 92 - 96)

Im Vergleich hierzu fällt an Schule 1 eine Einschränkung der Gleichberechtigung auf:

„Frau A: und ihnen nicht aufzuklopfen wir fahren zur Klassenfahrt dorthin und das sondern das auch gemeinsam zu beschließen

I: hm

Frau A: und sie zu wort kommen zu lassen ihr wort och ernst zu nehmen und äh natürlich heißt das ni dass b-bei uns es gibt och manche dinge da (zögern) lassen wer och keene luft dran ganz klar

I: hm

Frau A: die kinder können ni alle dinge mitentscheiden [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 761 - 768)

Das Konzept Gleichberechtigung überlappt sich ebenso wie das Konzept „ernst nehmen“ mit dem des Selbstverständnisses als Lehrer. Welchen Stellenwert die Konzepte jeweils an beiden Schulen einnehmen, wird jedoch erst beim letzten Kodierschritt erarbeitet werden können, da die Verbindung zu anderen Konzepten erst etwas über ihre tatsächliche inhaltliche Verortung aussagen kann.

Als Basisannahme für Schule 2 ist des Weiteren die **Kindzentrierung** konstitutiv:

„[...] es is alles sehr ja wirklich auf kinder ausgerichtet und ähm ja sie stehen halt wirklich in allen belangen und in allen bereichen im mittelpunkt und das find ich ganz (,) wichtig [...]"

(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 113 - 115)

Das Beispiel zum entsprechenden Konzept von Schule 1 zeigt demgegenüber, dass es durch die Verbindung zur Familie eine andere Bedeutung erhält:

„Frau A: das wer sich hier für die schule entscheidet der is der sieht sein kind och irgendwo als ganz (,) wichtigen (,) menschen an der will das allerbeste für sein kind dem is sein kind ni gleichgültig [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 376 - 378)

Während sich die vorangegangenen Konzepte an beiden Schulen unterschiedlich ausnehmen, wird der **grundsätzliche Lernwille des Menschen** gleich gesehen:

„[...] ich denke dass der mensch prinzipiell immer immer lern und wissbegierig is

I: hm

Frau E: und eigentlich gewillt und geneigt is neue informationen aufzunehmen und sich zu bereichern

I: hm

Frau E: und meine grundeinstellung dazu führt aber dass ich sage das glas ist immer halbvoll es is schon wenn n kind geboren wird is das glas schon gefüllt [...]"

(1, Interview Frau E 07.04.04, Z. 188 - 195)

„[...] ich bin fest dan-davon überzeugt dass menschen dadurch menschen sind dass sie lernen

I: hm

Herr I: sonst sind es keine menschen dass es menschen gibt die heute probleme mit dem lernen haben hat ursachen die können in ei-im persönlichen bereich sein die können aus dem gesellschaftlichen bereich kommen die können aus m familiären bereich kommen äh das können medizinisch biologisch psychische grün-gründe sein das muss ich rausbekommen da muss ich menschen im einzelnen helfen (zögern) durch die analyse was vorliegt und (zögern) entsprechende formen des umgangs des lerners mit sich selbst und der lernumgebung mit den lernern ähm aber entscheidend ist dass wir menschen unterstellen dass sie die triebkraft haben mensch zu sein also zu lernen [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 352 - 362)

Beiden Textstellen ist die Betonung einer aktiven Rolle des Individuums gleich. Dass sich die Haltung, es bestehe ein grundsätzlicher Lernwille des Menschen, auch auf die

Problematik der verhaltensauffälligen Kinder auswirkt, wird im Zitat aus Schule 2 explizit angesprochen.

6.3.1.1 Haltung an Schule 1

Ähnlich wichtig wie das Konzept „ernst nehmen“ wird an Schule 1 die „**Offenheit**“ angesehen, die zugleich einen eher dynamischen Aspekt beinhaltet:

„Frau E: ich denke wer (,) an dieser schule arbeiten möchte muss einfach so ne grundlegende einstellung zum menschen allgemein haben die (,) die dann passt die also so ne toleranz hat ne offenheit och ne bewegung in sich denn sonst wer also eher feste punkte braucht der geht an dieser schule kaputt [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 952 - 955)

Geäußert im Zusammenhang mit der Frage nach den notwendigen Fähigkeiten eines Lehrers an der Freinet-Schule, steht die Offenheit für die Kategorie Haltung. Sie gibt aber auch Aufschluss über das Konzept Selbstverständnis als Lehrer, weil prinzipielle Eigenschaften, über die ein Lehrer der Freinet-Schule verfügen sollte, ausgeführt werden. Das Konzept „Offenheit“ befindet sich dabei momentan noch in einer spannungsvollen Beziehung zum Selbstverständnis der Schule (s.u.), die möglicherweise auch mit dem Konzept **Flexibilität** gegeben ist:

„Frau A: wir wollen mit den kindern ne abgerundete und och grob durchstrukturierte umgebung die nich von klingelzeichen begrenzt wird sondern wo wir den alltag so gestalten wie wir das grade empfinden wo wir sagen können gut heute is die pause eben erst mal zehn minuten nach um zehn [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 68 - 71)

Als **Selbstverständnis der Schule** gilt:

„Frau A: aber die kinder wissen in welchen abschnitten was stattfindet und diese abschnitte haben wir natürlich vorsortiert haben wir vorstrukturiert was wir auf keinen fall wollten war eine ähh schule sag ich ma wie die freie alternativschule wie s manchmal also wie das manchmal rüberkommt wo jeder zu jeder zeit irgendwie phhhh (hörbares ausatmen) planlos was machen kann also äh wir (.) wollen keine chaotische lern kein chaotisches lernumfeld
I: hm
Frau A: wir wollen mit den kindern ne abgerundete und och grob durchstrukturierte umgebung [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 62 - 69)

Interessant an diesem Textbeispiel ist die Assoziation, die mit einer freien alternativen Schule einhergeht: Die Lehrerinnen der Freinet-Schule grenzen sich von einem als chaotisch angesehenen Verständnis alternativer Lernkultur ab und setzen ihm Strukturierung entgegen, was wiederum die schon oben aufgeworfene Frage nahe legt, wie die Betonung von Struktur mit Grundhaltungen, wie Flexibilität oder Offenheit, in Einklang zu bringen ist. Auch das Konzept **Grenze von Diskussionen** provoziert die Frage nach der Vereinbarkeit mit anderen Konzepten, in diesem Falle mit „ernst nehmen“ und Gleichberechtigung:

„[...] es gibt och manche dinge da (zögern) lassen wer och keene luft dran ganz klar
I: hm
Frau A: die kinder können ni alle dinge mitentscheiden
I: hm
Frau A: s gibt einfach n paar dinge die (zögern) als rahmenbedingungen stehen und da (,) wird och ni drüber diskutiert [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 765 - 771)

Hier wird eine Begrenzung, so lässt sich an dieser Stelle noch hypothetisch sagen, des Konzeptes Gleichberechtigung durch das der Grenze von Diskussionen deutlich. Das selektive Kodieren wird wieder zeigen müssen, ob der scheinbar diametrale Gegensatz beider Haltungen durch das Einwirken weiterer Konzepte gebrochen werden kann.

Es konnten auch Konzepte, die die Haltung zum Phänomen Verhaltensauffälligkeit direkt bezeichnen, entwickelt werden:

„[...] jeder kann ma mist bauen er muss einfach die möglichkeit och haben wir sin ni nachtragend aber er muss die chance äh och annehmen das wieder gut zu machen
I: hm
Frau A: auf welche weise och immer und (einatmen) diese möglichkeiten da helfen wir dem kind och die zu finden [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 1043 - 1047)

Ein Kind, das „**Mist baut**“, trifft zum einen auf das Verständnis des Lehrers, zum anderen auf Unterstützung dabei, das Fehlverhalten wieder ins Reine zu bringen. Daher kann dieses Konzept auch in Verbindung mit dem Konzept Selbstverständnis als Lehrer gesehen werden. Das Konzept **Etikettierung** betrifft die Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten:

„[...] und da haben wir wirklich ganz viele anfragen nach so indikationen wobei die frage da is äh wir haben also keen kind an der schule das also diesen stempel hat
I: hm
Frau E: xx (uv.) aber mehrere die irgendwo schwierigkeiten und probleme ham [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 353 - 356)

Etikettierung, so impliziert die Formulierung „Stempel“, ist an Schule 1 negativ konnotiert, wobei ein Widerspruch zwischen der Ablehnung von Etikettierungen und dem Gebrauch von Diagnosen, wie ADS, zu bestehen scheint.

Das nächste Konzept, vor allem nach Erwerb des unter Kapitel zwei und drei dargestellten theoretischen Vorwissens zu Verhaltensauffälligkeit, nimmt sich verblüffend aus. Es wurde mit dem Namen **Verhaltensauffälligkeit als Herausforderung** belegt und beruht auf der Aussage Frau A's, dass „[...] es n ne reizvolle auseinandersetzung mit dem thema eines verhaltensauffälligen Kindes [is] (I: hm) weil es mich wirklich herausfordert und ich liebe wirklich auch in meinem alltag wieder mich neuen herausforderungen zu stellen (I: hm) und bin eigentlich sehr froh dass diese verhaltensauffälligen kinder wenn man se schon so bezeichnet äh (,) mich wieder zum

nachdenken anregen mich weiter mich oder meine-meine arbeit weiterentwickeln [...]“
(1, Nachfrage, Z. 356 - 364).

Ergänzend zum bereits dargestellten grundsätzlichen Lernwillen des Menschen ist das Konzept **Spaß am Lernen erhalten** zu sehen:

„[...] und für mich hab ich gemerkt dass es wichtig ist kindern dieser diese lernfreud-
lernfreude
I: hm
Frau E: einfach zu lassen [...]“
(1, Interview Frau E 07.04.04, Z. 172 - 175)

Eine weitere Haltung an Schule 1 stellt die **Vorbildfunktion der Erwachsenen** dar. Sie weist z.T. über die schulische Sphäre hinaus, da sowohl Eltern als auch Pädagogen als Vorbilder gesehen werden. Im weiteren Verlauf des Textbeispiels wird die Verantwortlichkeit von beiden, auch für die Entstehung von Problemverhalten, weiter aufgefächert. Das Zitat schließt zudem Kritik an Erwachsenen ein, die sich ihrer eigenen Vorbildrolle und ihrer Beteiligung an Problemen zu wenig bewusst sind:

„[...] aber ich denke wer dahinter steht sind ja die erwachsenen die eltern die erzieher die einfach [sic!] dass man eben überlegen muss was man selber tut dass die kinder eben so oder so sind und-und das denk ich wird zu wenig gemacht [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 221 - 224)

6.3.1.2 Haltung an Schule 2

Das Konzept **Individualität** ist in Ergänzung zu den bereits ausgeführten Haltungen an Schule 2 zu sehen. Es geht auf die Annahme zurück, „[...] dass menschen individuen sind und dass menschen ein recht haben ihren eigenen weg zu finden von daher gehen wir ganz konkret und einfach hin und sagen kinder ihr bestimmt selber an welchen themen ihr arbeitet [...]“ (Interview Herr I 23.05.05, Z. 366 - 368). In einer Vorausschau sei schon angedeutet, dass es sich hier um eine wichtige Beziehung zwischen dem Konzept Individualität und dem der „Eigenverantwortung“ für das Lernen (Kategorie Elemente des Schulentwurfs) im Sinne einer Bedingung für letzteres handeln könnte. Im Material von Schule 2 sind ebenfalls Haltungen, die eine besondere Relevanz für verhaltensauffällige Schüler besitzen, zu erkennen. Die im Zitat zur Erklärung des Konzeptes **Normalität von Problemen** enthaltene Verbindung zur Kategorie Elemente des Schulentwurfs (über die Organisation schwieriger Situationen) zeigt die enge Verknüpfung dieser Kategorie mit der der Haltung:

„Herr I: und das andere ist dass das eben (räuspern) das ist nicht die ausnahmesituation dass jemand n problem hat sondern das ist alltag und das organisieren wir dann ständig so wie wir jeden tag die arbeit organisieren organisieren wir gleichzeitig alle probleme die alle leute damit und darüber hinaus haben das is einfach (.) tägliches brot [...]“

(2, Gruppendiskussion, Z. 492 - 495)

Das **Selbstverständnis als Freinet-Schule** wurde in die Kategorie Haltung aufgenommen, da es die Basis der Gestaltung des Schulentwurfes zu bilden scheint:

„Herr I: für mich ist freinet sachen aus den zwanziger jahren (,) aufgreifen über die vielen jahrzehnte die es gegeben hat verstehen was in schule geschieht was in schule heute geschieht das zu übersetzen was übersetzbar ist und das was man neu erfinden muss

I: hm

Herr I: neu erfinden [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 1007 - 1011)

Wie unter Punkt 6.3.1 ersichtlich, konnte ein vergleichbares Konzept aus dem Material von Schule 1 nicht entwickelt werden. Ob sich dennoch ein spezifisches Verständnis von Freinet-Pädagogik an Schule 1 herausarbeiten lässt, wird sich im Verlauf der weiteren Analyse herausstellen.

Abschließend muss noch festgehalten werden, dass die Haltung eine besondere Bedeutung für verhaltensauffällige Kinder besitzt:

„Frau M: ja ich denk auch (,) das is die haltung einfach den kindern gegenüber das is das hauptsächliche (.) was es ausmacht

I: hm

Frau M: in dieser schule [...]"

(2, Gruppendiskussion, Z. 634 - 637)

Wichtig ist es jedoch darauf hinzuweisen, dass sowohl die Haltung als auch das Konzept Normalität von Problemen ungeteilt für alle Schüler gelten.

Die nun folgenden Graphiken fassen die Unterschiede zwischen beiden Schulen noch einmal zusammen:

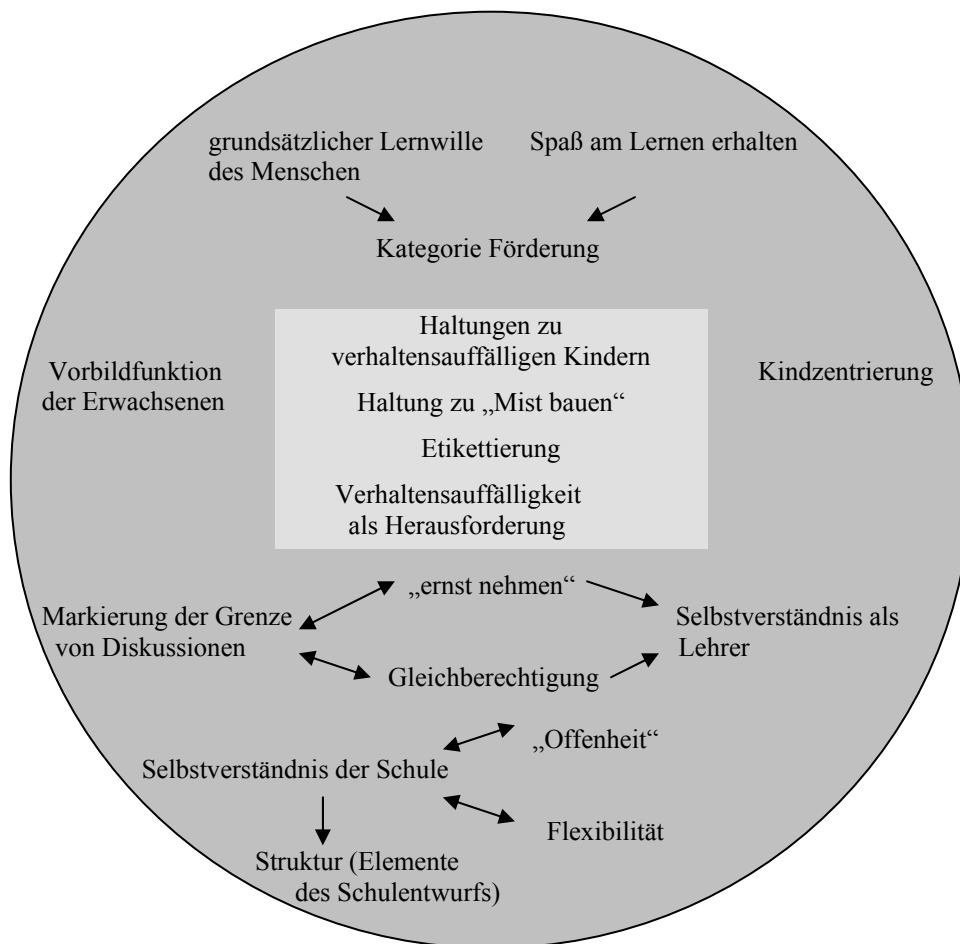


Abb. 20: Grundhaltungen an Schule 1

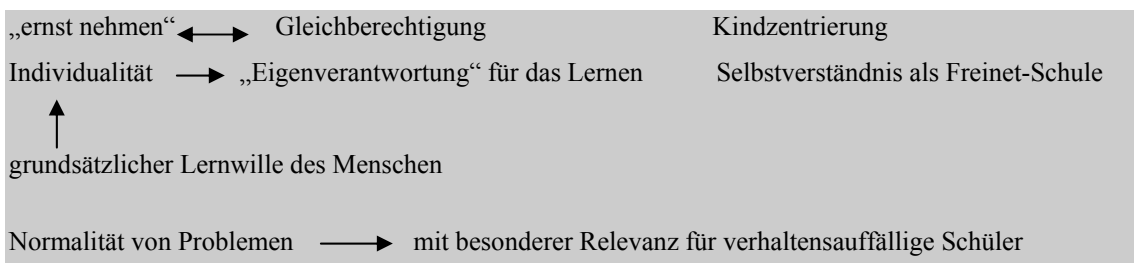


Abb. 21: Grundhaltungen an Schule 2

Es wird also deutlich, dass zwischen beiden Schulen Unterschiede in den Grundhaltungen herrschen. Sie stehen besonders in Bezug auf die Haltungen zu den verhaltensauffälligen Schülern hervor, denn während an Schule 1 spezielle Haltungen gegenüber auffälligen Kindern eingenommen werden, lässt sich zwar für Schule 2 ein Konzept ausmachen, dem in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern ein besonderer Stellenwert zukommt, sich aber generell an sämtliche Schüler richtet. Zudem fallen an Schule 1 bisher scheinbar widersprüchliche Haltungen auf, was für Schule 2 momentan noch nicht beobachtet werden kann.

6.3.2 Elemente des Schulentwurfs

Diese Kategorie besteht aus einer großen Vielzahl von Konzepten, die ganz unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind, wie die hierin enthaltenen Konzepte Selbstverständnis als Lehrer, Methoden oder Aufnahmekriterien beispielhaft deutlich machen. Allerdings konnte keine *prägnante* Dimension der Konzepte entdeckt werden, was für eine Kategorienbildung im engeren Sinne eigentlich unerlässlich wäre. Da sich die Konzepte jedoch auf für die Schule konstitutive Elemente beziehen - sie bilden die allgemeine, grundlegende Struktur, innerhalb der konkretes pädagogisches Handeln, z.B. die Interaktion mit verhaltensauffälligen Kindern, stattfindet und die die pädagogische Praxis auch beeinflusst - wurden sie zu dieser Kategorie zusammengefasst, da davon auszugehen war, dass sie im Sinne von Bedingungen für andere Kategorien fungieren.

Um die Orientierung beim Lesen zu unterstützen, läuft die Darstellung der Konzepte in beiden Unterpunkten (getrennt nach den beiden Schulen) der Kategorie Elemente des Schulentwurfs entlang der horizontalen Dimensionen der Schulkulturdefinition, Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen, ohne jedoch ihren Bezug zum Realen, Symbolischen oder Imaginären herauszuarbeiten, da dies mit der Grounded Theory nicht möglich ist. Die Verwendung der vier Dimensionen als Strukturierungshilfe soll allerdings nicht zu der fälschlichen Annahme führen, ausschließlich Konzepte dieser Kategorie könnten den horizontalen Dimensionen zugeordnet werden. Wenn sich die Gliederung anderer Kategorien nicht an den genannten Dimensionen orientiert, obwohl auch sie hier zutreffen könnten, so vor allem deshalb, da es andere, für die entsprechende Kategorie hervorstechendere Momente gibt. Quer zu den horizontalen Dimensionen der Schulkulturdefinition liegen Informationen zur Bedeutung oder anderen Dimensionen der Konzepte, auf die im Textfluss hingewiesen werden soll. Diese waren jedoch, wie oben bereits angedeutet wurde, nur vereinzelt aufzufinden.

6.3.2.1 Elemente des Schulentwurfs von Schule 1

Leistung

„[...] und äh ich denke das is och so was wo man sagt es werden alle geschoben (TM auf) sag ich ma in richtung lehrplan äh ziel aber nach vorne ni gebremst [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 169/170)

Das **Leistungsverständnis** besteht im garantierten Erreichen der Lehrplananforderungen bei gleichzeitiger Ermöglichung von darüber hinausgehenden Leistungen. In der beobachteten Klasse kommt noch hinzu, dass es sich um die „Vorzeigeklasse“ (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 223) handelt. Da sie die erste ist, die eine weiterführende Schule besuchen wird, wird an dem Erfolg der Kinder dort auch die Qualität des pädagogischen Konzeptes der Freinet-Schule gemessen werden. Weiterhin zu beachten sind die Äußerungen, dass auf die Klasse „mit besonderem blick geschaut wird“ (a.a.O., Z. 227) und dass Frau A nicht „auf erfahrungen zurückgreifen kann die ne kollegin vor [ihr] gemacht hat“ (a.a.O., Z. 229). Das Leistungsverständnis ist eng gekoppelt an die Inhalte, die im Lehrplan festgeschrieben sind.

Bei der **Leistungsdokumentation** fällt die Erfassung des gesamten Leistungsspektrums eines Kindes auf:

„Mit Hilfe von Berichten zum Lernvorgang soll das Kind erfahren, dass es etwas leisten kann. Durch auswertende Gespräche nach einer Werkstatt oder eines Wochenplanes innerhalb des Unterrichtes ist das Kind in der Lage, ein realistisches Bild von sich selbst zu skizzieren, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, damit umzugehen und sich zu orientieren.

In den Zeugnissen sind Informationen über individuelle Entwicklungen, Lernfortschritte und Lernprozesse als auch zum Sozialverhalten des Kindes im absolvierten Schuljahr enthalten.

In Klasse 1 und 2 werden die Kinder verbal eingeschätzt, dies gewährleistet unter anderem, dass Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache, des Verhaltens, des Körpers, des Geistes und der Sinne nicht ausgesondert werden.

Adressaten des Entwicklungsberichtes, der zum Halbjahr als kurzer, am Schuljahresende als ausführlicher Brief erstellt wird, sind das Kind selbst und seine Eltern. Um ein aussagekräftiges Portrait der Kinder erarbeiten zu können, ist es notwendig mit den Kindern und deren Eltern im Gespräch über alle Dinge zu bleiben, die das Leben und Lernen der Kinder betreffen. Elterngespräche und ein ständiger Austausch zwischen Schule und Elternhaus können viele getätigte Aussagen untermalen und verdeutlichen.

Schrittweise ab Klasse 3 werden Zensuren im Leistungsbereich Deutsch und Mathematik entsprechend den Verordnungen des Schulgesetzes (SOGS § 16 Abs. 1 - 5) erteilt [sic!] Dabei können die Halbjahresinformationen Noten mit Notentendenz (+/-) enthalten. Die Halbjahresinformationen und Schulberichte enthalten ferner eine Beschreibung des Arbeits- und Sozialverhaltens sowie der Lernentwicklung.“

(1, Konzeption, S. 228)

Der Leistungsrückmeldung kommt, da sie in den unterschiedlichsten Situationen erteilt wird, scheinbar ein hoher Stellenwert zu. Sie ist in den Austausch mit den Eltern, aber auch in die Gespräche mit dem einzelnen Kind eingebunden. Im ausführlichen Zitat, aus dem dieses Konzept abgeleitet wurde, wird auch die Verbindung zu den Integrationskindern deutlich, da die spezielle Form der verbalen Beurteilung explizit gewählt wurde, um sie nicht zu stigmatisieren.

Die Dokumentation der erbrachten Leistung verläuft prozessorientiert und bezieht sich auf das individuelle Kind. Auch nach dem dritten Schuljahr, ab dem Ziffernnoten erteilt

werden, wird die Darstellung des Lernprozesses und die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens beibehalten.

Inhalte

Ähnlich der Leistungsdimension konnte auch für den Bereich Inhalte lediglich nur ein Konzept der Kategorie Elemente des Schulentwurfs herangezogen werden, die

Orientierung am Lehrplan:

„Frau E: äh und das denk ich is auch n grundsatz wo man sagen kann an der schule verpflichtet am gesetzlichen lehrplan uns danach zu orientieren [sic!] [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 172/173)

In Erinnerung an Konzepte wie individuelles Tempo (Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung) oder Flexibilität (Kategorie Haltung) wird zu überprüfen sein, welches Verhältnis zwischen diesen Konzepten und dem der Orientierung am Lehrplan besteht.

Pädagogische Orientierungen

Dieser Dimension der Schulkulturdefinition wurden eine Reihe der unterschiedlichsten Konzepte zugeordnet, die z.T. zunächst eher organisatorischer Natur zu sein scheinen. Da hinter ihnen jedoch bewusste pädagogische Überlegungen stehen, wurden sie ebenfalls als pädagogische Orientierungen bezeichnet.

Das **Selbstverständnis als Lehrer** klang bisher schon häufiger an. Wie es definiert wird, veranschaulicht folgende Textstelle:

„[...] man is berater aber man is och irgendwo natürlich der der an bestimmten stellen die impulse setzt
I: hm
Frau A: ne
I: hm
Frau A: denk ich bleibt nich aus und das erwarten och die eltern dass wir ihr kind (...) dass wir die reserven herausholen die noch schlummern und (hörbares ausatmen) das kind voranbringen so weit wie es geht [...]“
(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 314 - 321)

Dieses Konzept zeigt wiederum eine gewisse Spannung zwischen den Interessen des Kindes einerseits und den Lehrplananforderungen andererseits, die noch durch die Erwartungen der Eltern verstärkt zu werden scheinen.

Für Frau A könnte das Konzept **Schulleitung** als Ergänzung ihrer Lehrerrolle gesehen werden:

„[...] *wir ham nachmittags noch förderunterricht* (schneller) an einem nachmittag wo ich aber dann schon merke eigentlich müsste ich noch ma deutsch und mathematik anbieten aber ich bin och der zweite teil der schulleitung ich mach die pädagogische schulleitung und das is natürlich ganz ganz viel

I: hm

Frau A: nebenher für mich noch was auf der tagesordnung steht und klassenleiter der vorzeigeklasse (.) zu sein

I: hm

Frau A: das muss man ja auch wissen die dritte klasse ist die die als erste diese schule verlässt

I: hm

Frau A: und auf die wird natürlich auch mit besonderem blick geschaut [...]"

(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 217 - 227)

Das Amt der Schulleitung könnte als einschränkende Bedingung auf die Förderung der Kinder einwirken. Auf der anderen Seite wirken hierauf die Erwartungen der Eltern insofern ein, als die Beobachtungsklasse (als die erste, die eine weiterführende Schule besuchen wird) demonstrieren wird, ob das pädagogische Konzept der Freinet-Schule vor den Leistungserwartungen der weiterführenden Schulen Bestand haben wird. Ebenfalls von Bedeutung ist die Bemerkung, dass die Schulleitung für die Sprecherin „ganz ganz viel nebenher“ an Aufgaben bedeutet, was die Frage nach den Ressourcen aufwerfen könnte.

Weiterhin steht die **Nachmittagsbetreuung** in Zusammenhang mit der Kategorie Förderung:

„Frau A: und wenn ich nachmittags äh mir vornehme ich komm noch ma runter und üb noch ma mit nem kind oder setz mich da noch ma hin

I: hm

Frau A: kann noch ma was vorbereiten für den oder was nachbereiten auch dann [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 810 - 813)

Die verpflichtende Nachmittagsbetreuung, von Frau A als „ganz wichtig“ (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 805) eingestuft, wirkt sich somit als Bedingung mit auf die Förderung der Klasse aus. Da die Nachmittagsbetreuung durch jeweils eine Horterzieherin gewährleistet wird, wird die Kommunikation zwischen ihr und der Klassenlehrerin durch eine Art **Übergabe** geregelt:

„[...] mit abschlusskreis nach m mittagessen endet oder nach der letzten unterrichtsstunde endet bei dem sich auch die horterzieherin und die klassenlehrerin treffen wo manchmal sogar noch n lehrer aus der schule mit dazukommen kann (.) der sagt also mir ist das und das jetzt aufgefallen oder ich bleib jetzt mal noch fünf minuten da ich wollte noch für alle etwas sagen

I: hm

Frau A: das is mir jetzt noch wichtig (.) also so eine ähm ne überschneidungszeit von vormittags und nachmittagsbereich [...]"

(1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 82 - 88)

Eine andere Perspektive auf das Selbstverständnis als Lehrer gestattet das Konzept **Struktur**. Die hier zitierte Stelle steht im Zusammenhang mit der Frage nach den Ressourcen der Lehrerinnen, was als Verbindung zur entsprechenden Kategorie mitzudenken ist:

„Frau B: ich fand das vorhin so schön was die frau d sagte mit dem rahmen ich denke das sollte man so für sich selber vielleicht och so als als bild äh äh gestalten können also so nen rahmen setzen können

I: hm

Frau B: für die arbeit mit den kindern und aber in dem rahmen ganz viel platz lassen so für eigenständigkeit und selbstständigkeit für die kinder dass so in dem rahmen einfach aufgaben alles was so den ganzen tag in der schule passiert [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 936 - 942)

Dieses Zitat drückt die bereits im o.a. Beleg zum Konzept Selbstverständnis als Lehrer enthaltene Funktion des Impulsgebers noch einmal stärker aus. Die Lehrerinnen setzen den Rahmen, innerhalb dessen eigenständige Projekte und Partizipation erfolgen können, selbst aber nicht von den Kindern mitgestaltet wird. Der sich wiederum zeigende Gegensatz zwischen Selbstständigkeit des Kindes und Bestimmung durch die Lehrerin lässt sich auch bei der **Entwicklung von Freiräumen** finden:

„[...] dann och abzuklären für sich selbst wo lass ich och zu wie wie locker oder wie wie eng zieh ich jetzt diese diese leine das is ni einfach also wir erleben das och so am anfang wenn wenn ne neue klasse kommt in-an die schule zwanzig verschiedene kinder die sich ni kennen und dann is es chaos am nachmittag und da ham wir so für uns war als team festgelegt die können wir ni einfach *die kommen* (s.v.) mit verschiedenen dingen manche sind in freien kindergärten manche eher in sehr geregelten abläufen involviert gewesen [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 520 - 526)

Hier wird die Entwicklung von Freiräumen, bezogen auf den Schulbeginn in der Freinet-Schule, vom Lehrer gesteuert, da bei unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder eine Balance vom Lehrer gefunden werden muss.

Nicht zur Dimension Leistung, sondern zu den pädagogischen Orientierungen zählen Sichtweisen zur schulischen Arbeit generell, da sie die Voraussetzungen für Arbeitshaltungen angesehen werden. Als Grundlage des Arbeitsverständnisses an Schule 1 kann das „**sinnvolle Tun**“ angesehen werden:

„[...] dass sie das auch als sinnvolles tun also anteilnahme und sinn spielen ne ganz große rolle im moment dieses arbeitsprozesses es wird nie irgendwo ne sinnlose arbeit gemacht wo xx xx (uv.) ja das ma mit anfangen könnte sondern sie sie präsentieren ihr eigenes werk und es wird dann abgeheftet durch diese sinngebung [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 149 - 152)

Damit Kinder ihre Arbeit, ihr Lernen, als etwas Sinnvolles erleben können, müssen sie in den Arbeitsprozess miteinbezogen werden. Der Arbeitspräsentation kommt insofern ein besonderer Stellenwert zu, als dass hier eigenes Arbeiten und Realisation eines Projektes positiv, da abgeschlossen und bewältigt, erfahren werden kann. Eine Verbindung zum Konzept Kreis besteht insofern, da dies der Ort ist, an dem die Präsentation von Arbeitsergebnissen stattfindet. Indem der Hinweis gegeben wird, dass der Sinn eine „ganz große rolle“ spielt, wird auch eine Aussage über den Stellenwert

dieses Konzeptes getätigt. Da Arbeit nicht auf abgezielte Schulstunden begrenzt wird, bleibt die Motivation erhalten, sich länger mit einem Thema oder Projekt zu befassen, wie es das Zitat zum **kontinuierlichen Arbeiten** illustriert:

„[...] dass das noch mal allen vorgestellt werden kann

I: hm

Frau D: am-am ende des arbeitstages sozusagen oder dass man am nachmittag noch dran bleiben kann das finde ich is ganz wichtig und das hält aber och einige dazu an dann sich och wirklich mit einem thema länger zu befassen also wenn die wenn die jetzt wissen dass ich hab bloß jetzt ne halbe stunde zeit und dann ist das vorbei für heut und dann muss ich das sowieso alles aufräumen dann denk ich ist das längst ni so anregend [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 118 - 124)

Eine Überschneidung mit dem Konzept individuelles Tempo wird ersichtlich - hypothetisch kann die Ermöglichung einer kontinuierlichen Arbeit eine Bedingung für individuelles Tempo bedeuten. Das Konzept **Würdigung der Arbeit** könnte ebenfalls zu einer Motivationssteigerung beitragen:

„Frau D: ich denk och dass die sofort dann im abschlusskreis also wenn die am tag was gemacht haben können die das im abschlusskreis vorstellen und das erfährt dann ganz viel aufmerksamkeit und würdigung [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 114 - 116)

Die Sprecherin verweist auf die Ausprägung des Konzeptes selbst, denn im Abschlusskreis wird die Arbeit *sehr* gewürdigt. Die Fallrekonstruktion von Frau A in Interaktion mit Christa als einem Kind, das nicht dazu in der Lage ist, selbstständig Arbeitsergebnisse zu produzieren, zeigte dagegen die Einschränkung des Konzeptes.

Auswirkungen auf den Bereich der Arbeit besitzt außerdem die Realisierung von **Selbstständigkeit**:

„Frau A: dass die lehrmittel ähm so anschaulich den kindern dargeboten werden dass se auch selbstständig damit umgehen können dass sie ihren prozess des lernens selbst initiieren

I: hm

Frau A: und vorantreiben und dazu eben die form äh auf unterschiedlichsten in unterschiedlichster intensität jedoch geführt werden können

I: hm

Frau A: also der eine kollege is eher oder eine kollegin is eher äh verstärkt setzt verstärkt wochenpläne ein ne andre kollegin arbeitet vielleicht verstärkter noch mit werkstattarbeit [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 633 - 640)

Das Konzept **Ritual** umfasst verschiedene Formen und gehört so z.T. auch zum Komplex der Arbeitspräsentationen. Das nachstehend aufgeführte Textbeispiel aus einem Abschlusskreis hat wenig atmosphärische Implikationen, im Gegensatz zu anderen Ritualen, wie dem Spielen von Musik oder dem Herumgeben einer Kerze zu Beginn der Morgenkreise. Seine Verwendung erschien dennoch sinnvoll, da es den Präsentationscharakter noch einmal illustriert:

„Theresa: möchte jemand ein arbeitsergebnis was-ich komm immer durchnander was sagen was zeigen oder ein arbeitsergebnis vorzustellen [sic!] markus [...]“
(1, Abschlusskreis 07.04.04, Z. 36/37)

Die Einleitung des Präsentationsteils beginnt stets mit der Formel „möchte jemand was sagen was zeigen oder ein Arbeitsergebnis vorstellen“ und dient insofern als Markierung, dass sich die Aufmerksamkeit nun diesem Aspekt des Schulalltages zuwenden soll.

Unter den Strategien bereits als Kreisgespräch mit einer gewissen Relevanz für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern eingeführt, muss das Konzept **Kreis** in Abgrenzung zu der Strategie *Kreisgespräch* als Element des Schulentwurfes erwähnt werden. Kreise werden an Schule 1 institutionalisiert als Morgen- und Abschlusskreise durchgeführt. Während die Morgenkreise unter einem festen, nach Wochentag verschiedenen Thema stehen, findet während der Abschlusskreise meist die Arbeitsauswertung statt. Wenn sich die Klasse zum Kreis zusammenfindet, so hebt sich dies auch räumlich vom sonstigen Lerngeschehen ab. Der Kreis findet im Nachbarzimmer des Klassenraumes statt, wobei sich die Kinder auf Teppichfliesen in Kreisform niederlassen, wodurch eine - im Gegensatz zum im Klassenraum mit hintereinander stehenden Bänken - kommunikative Atmosphäre geschaffen wird. Im Unterschied zur Klasse von Schule 2 verläuft die Arbeitsplanung aufgrund der dominanten Strukturierung des Pensums durch Wochenpläne nicht kontinuierlich, sondern nur zu Beginn von freieren Arbeitsphasen. Durch die Form des Kreises oder das Arbeitsverständnis wurden schon einige wichtige Elemente des Unterrichts an Schule 1 erklärt. Diese werden durch die Ausführungen zu den eingesetzten **Methoden** noch erweitert. In Schule 1 gehören hierzu der freie Ausdruck, veranschaulicht durch das in der Freinet-Pädagogik klassische Zitat „Den Kindern das Wort geben“ (1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 621/623). Zudem werden als konstitutive Elemente das Arbeiten in Ateliers und das Gremium Klassenrat bezeichnet (a.a.O., Z. 626/627) und konzeptionell Tages- bzw. Wochenpläne, instruktive Phasen und Projektunterricht festgeschrieben (1, Konzeption, S. 225, 226). Als besonderes Anliegen wird der fächerübergreifende Unterricht genannt (1, Interview Frau A 07.04.04, Z. 102).

Das Konzept **Phantasiereise** (als spezielle Methode und daher eigenständig konzeptualisiert) wurde bereits unter der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung erwähnt. Interessant hierbei ist, dass diese Entspannungsmethode zum festen Stundenplan gehört

- dienstags morgens ist sie ein Element des Morgenkreises. Entspannungsmethoden müssen so nicht bewusst als Strategie für eine evtl. Verhaltensänderung von auffälligen Kindern eingesetzt werden. Vielmehr deutet sich an, dass mit Teilen des Schulentwurfs solche Maßnahmen verbunden sein können, die einen positiven Effekt auf alle, und damit auch auf verhaltensauffällige Kinder, ausüben können.

Dem organisatorisch-pädagogischen Bereich ist das Konzept **Aufnahmekriterien** zuzusprechen:

„Die Eltern müssen das Konzept inhaltlich mittragen und bei der praktischen Umsetzung aktiv mitarbeiten (Vereinsstunden). Die Reihenfolge der Anmeldungen und strukturelle Gegebenheiten (Geschwisterkinder, Integration, Homogenität) entscheiden über die Aufnahme.“

(1, Konzeption, S. 231)

Ersichtlich wird, dass das Konzept Aufnahmekriterien eine Bedingung für die Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern darstellt. Außerdem berücksichtigen die Aufnahmekriterien den Aspekt „**Integration**“, die durch das nachfolgende Zitat näher spezifiziert wird:

„Die Aufnahme behinderter Kinder hängt von den räumlichen- und innerschulischen Gegebenheiten (Klassenstrukturen, geschultes Personal) ab.“

(1, Konzeption, S. 231)

Auf eine evtl. Integration können sich also zahlreiche Faktoren intervenierend auswirken, so dass jeweils im Einzelfall überprüft werden muss, ob sie ermöglicht werden kann.

Ebenfalls konzeptionell verankert ist das **Schulgeld**, mit dem die Finanzierung der Schule u.a. gewährleistet wird (1, Konzeption, S. 231).

Auch aus dem Konzept **Problemkarriere** ergeben sich organisatorische, aber auch pädagogische Konsequenzen:

„[...] jetzt wird vielleicht mehr diagnostiziert oder die menschen rennen schneller zum arzt oder hm (zuckt mit den schultern) und aber was uns

I: hm

Frau E: jetzt die möglichkeiten lässt ist dass in der regel och die grundschulen das (zuckt mit den schultern) [...]“

(1, Gruppendiskussion, Z. 360 - 364)

Wie sich der erhöhte Anteil verhaltensauffälliger Kinder an der Freinet-Schule allgemein, aber auch im Hinblick auf die Aufnahmekriterien auswirkt, muss im weiteren Verlauf geklärt werden.

Drei letzte Konzepte schließen die Dimension pädagogische Orientierungen ab. Obwohl die **Nutzung von Zeit** an das Konzept Kompensation unter der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung erinnert, wurde es gezielt in die Kategorie Elemente des

Schulentwurfs eingeordnet, da es sich bei der Ausnutzung von Zeit um etwas handelt, was generell abläuft und in das alle Kinder miteinbezogen werden:

„[...] und dass wir uns eben klar an der schule die zeit nehmen und diese zeit intensiv nutzen mit den kindern und eben och solche oder überhaupt gemeinschaftliche tätigkeiten ganz intensiv erleben [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 265 - 267)

Ein Merkmal, wie in diesem Textbeleg zu sehen ist, stellt die geförderte **Gemeinschaft** dar. Dass sie auch einen positiven Effekt auf Verhaltensauffälligkeiten haben kann, ist im Textbeispiel für das Konzept erkennbar. Die Zeitangabe „anderthalb jahre“ verweist auf die Dimension Dauer des Konzeptes:

„[...] und ich denk viel hat jetzt och die zeit gemacht er is xx (uv.) anderthalb jahre die is er schon in dieser gemeinschaft so drin da musste er einfach bei bestimmten zurücktreten
I: hm
Frau F: er konnte ja ni immer der erste sein da wurde sich och ni extra gekümmert so ich denke das hat sich och ganz gut xx (uv.) [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 48 - 52)

Ähnlich wie schon beim Konzept Phantasiereise (oder später bei der Übernahme von Verantwortung) ist auch hier wieder ersichtlich, dass generell gegebene Rahmenbedingungen einen zwar nicht intendierten, aber positiven Einfluss auf die Entwicklung auffälliger Kinder nehmen können.

Zuletzt wird noch mit dem Konzept „**adressenorientiert**“ ein eher dynamisches Grundprinzip ausgeführt:

„Frau E: sondern dass es wirklich dieses adressenorientiert wie s unser träger y x. immer formuliert wir machen s immer wieder fest an den kindern und wenn sich die kinder ändern ändert sich och die xx (uv.) an der schule [...]“
(1, Gruppendiskussion, Z. 961 - 963)

Zum einen beleuchtet die Orientierung an den Adressaten - den Kindern - den Bezugspunkt für Schulentwicklung, zum anderen wirft sie noch einmal ein neues Licht auf das Konzept Kindzentrierung, das bislang nur in Verbindung zur Familie gesehen wurde und nun auch für die Schule selbst zu gelten scheint.

Partizipationsformen

Als institutionalisierte Form der Schülerbeteiligung und -mitbestimmung ist der „**Klassenrat**“ installiert:

„[...] und freier ausdruck auf allen möglichen gebieten
I: hm
Frau A: spielt natürlich ne ganz große große rolle dazu kommt das arbeiten in ateliers demokratie und klassenrat das sind schon so die eckpfeiler ähm die die sich herauskristallisiert haben [...]“
(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 623 - 628)

Sicherlich hätte dieses Konzept auch in die Kategorie Haltung eingefügt werden können. Differenzieren muss man jedoch hier zwischen der zugrunde liegenden Haltung - Demokratie (konzeptualisiert als Gleichberechtigung) - und ihrer institutionellen Ausprägung - dem Klassenrat. Wie oben schon im Zusammenhang mit der Methodenvwahl angesprochen, stellt das Gremium Klassenrat einen wichtigen Aspekt des Schullebens von Schule 1 dar.

Eine weitere Form der Partizipation spiegelt sich in den **Schulregeln** wider:

„[...] die kinder ham ja ihre (,) schulregeln mit uns aufgestellt

I: hm

Frau A: und die regeln des zusammenlebens und der klasse und (zögern) unterschreiben in unsrer beschlüsseliste und (zögern) in unserm ordner werden dann manchma och noch beschlüsse ergänzt [...]"

(1, Interview Frau A 04.04.05, Z. 935 - 939)

Die gemeinsame Entwicklung der Schulregeln wirkt sich insofern auf die Strategien zur Verhaltensänderung aus, als generell davon ausgegangen wird, dass ein Konsens über die Angemessenheit der Regeln sowie über die entsprechenden Konsequenzen im Falle eines Verstoßes unter den Schülern besteht.

Das Konzept **Übernahme von Verantwortung** wurde ganz bewusst in die Kategorie Elemente des Schulentwurfs eingereiht und nicht, wie es das Fallbeispiel eines „schwierigen“ Schülers im nachfolgenden Beleg nahe legte, in die Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung. Denn Elemente des Schulentwurfs, wie die Übernahme von Verantwortung durch das Präsidentenamt beim Klassenrat, können einen nicht intendierten positiven Einfluss auf problematische Verhaltensweisen ausüben, die jedoch, da eben nicht absichtlich gewählt, keine Strategien im engeren Sinne darstellen (wie auch schon für die Konzepte Gemeinschaft und Phantasiereise erwähnt):

„[...] wo sie [die Mutter, U. F.] wirklich erstaunt war dass er solche qualitäten entwickelt hat was vielleicht woanders gar ni rausgekommen wäre dass er solche ähm fähigkeiten hat

I: hm

Frau D: weil dann vielleicht solche elemente gar keine rolle gespielt hätten so n klassenrat und jemanden als präsideten zu xx (uv.) und verantwortung zu übertragen in andern *eben* (s.v.) schulen geht das vielleicht eher so über-über leistung xx xx (uv.) das is immer so das wo ich denke da is das element was wir jetzt von freinet übernommen haben mit dem klassenrat eigentlich das is n gutes xx (uv.) [...]"

(1, Gruppendiskussion, Z. 242 - 249)

Nicht Leistung wird als dasjenige Moment gedeutet, das das Selbstbewusstsein und damit die Entwicklung eines (verhaltensauffälligen) Kindes unterstützt, sondern die soziale Dimension.

6.3.2.2 Elemente des Schulentwurfs von Schule 2

Leistung

Im Unterschied zum an Schule 1 festgestellten **Leistungsverständnis** lässt sich an Schule 2 keine Fokussierung der Erreichung extern festgelegter Lernziele ausmachen:

„Herr I: und ich glaube auch dass das bei den menschen verschieden ist ähm gesellschaft verlangt ganz ganz viel von jungen menschen heute so dass anforderungen von außen da sind

I: hm

Herr I: und da die-diese brücke zu schlagen zwischen persönlichem wohlfühlen (.) sich als persönlichkeit entwickeln können

I: hm

Herr I: so wirklich in eine menschwerdung reinzukommen um sich selbst zu verwirklichen und dabei zu sehen was gesellschaft von einem verlangt und was ich selber mit dem anfangen will was gesellschaft von mir verlangt [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 280 - 288)

Zwar wird die Notwendigkeit betont, zwischen gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und individuellen Neigungen andererseits zu vermitteln, allerdings gibt das Konzept **„sich wohl fühlen“** Orientierung darüber, welchem Aspekt Priorität beizumessen ist:

„[...] ich bin mir ziemlich sicher dass (.) das entscheidende element beim lernen ist dass menschen sich wohl fühlen

I: hm

Herr I: menschen die sich nich wohl fühlen können nich lernen ähm (.) die frage ist wie viel jemand leisten muss um sich wohl zu fühlen

I: hm

Herr I: wie wenig jemand (.) leisten darf um sich noch wohl zu fühlen das muss man rausbekommen [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 271 - 278)

Entgegen dem Beispiel aus Schule 1 finden sich für Schule 2 keine Informationen zur Leistungsdokumentation in den Texten mit konzeptionellem Charakter. Das entsprechende Konzept leitet sich aus einem Gespräch während einer Pause ab:

„Angesprochen auf die Bewertung, meinte Frau A, die Eltern hätten (wie es ihr Recht sei) beantragt, dass die Kinder auch in der dritten Klasse noch eine verbale Beurteilung bekämen. In der vierten Klasse bekämen sie Noten. Wenn die Kinder Noten wissen wollten, würden sie sie ihnen sagen.“

(2, Feldnotizen, Z. 44 - 48)

Das kurze Zitat lässt lediglich den Schluss zu, dass den Eltern die verbalen Beurteilungen wichtig sind. Erst mit der Verbindung zu den weiteren Konzepten kann die Leistungsdokumentation an Schule 2 weiter entfaltet werden.

Inhalte

Der Bezug zum **Lehrplan** stellt sich in Schule 2 nicht ganz so klar dar wie in dem Zitat aus Schule 1. Im Zusammenhang mit dem Leistungsverständnis wurde jedoch deutlich, dass Erwartungen und Anforderungen von außen erkannt werden. Welche Inhalte an Schule 2 als obligatorisch angesehen werden, veranschaulicht der Textbeleg:

„Mit den anderen Kindern bespricht Frau H ihre Arbeitsvorhaben (es wird ganz frei gearbeitet, verpflichtend ist das Schreiben einer Geschichte in einer Woche).“
(2, Feldnotizen, Z. 24/25)

Wenn auch gewisse inhaltliche Standards gefordert werden, so ist dennoch das freie Arbeiten mit selbst gewählten Themen dominant, womit ein starker Kontrast zur pädagogischen Praxis an Schule 1 besteht.

Pädagogische Orientierungen

Zunächst scheint das Zitat, aus dem das Konzept **Selbstverständnis als Lehrer** abgeleitet wurde, eine große Nähe zu der Belegstelle des Konzeptes an Schule 1 aufzuweisen:

„Frau H: hm also ich finde der lehrer is hier eher berater unterstützer der impulse gibt ähm aber der nichts vorgibt oder wenig versucht vorzugeben der also wirklich versucht (,) den kindern beizubringen für ihr lernen verantwortung zu übernehmen [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 132 - 134)

Interessant wiederum an diesem Konzept, so lässt sich für das axiale und vor allem für das selektive Kodieren vorausgreifend schon hier sagen, sind die Verbindungen zu anderen Konzepten, die den inhaltlich nur um Nuancen verschiedenen Materialien der beiden Schulen ganz andere Dimensionen verleihen. Während das Konzept Selbstverständnis als Lehrer bei Schule 1 u.a. mit dem der Struktur und Erwartungen der Eltern in Wechselwirkung steht, so steht das Konzept im Zitat aus Schule 2 mit den Konzepten „Eigenverantwortung“ für das Lernen und Methoden in Zusammenhang.

Die nahe beim Konzept Selbstverständnis als Lehrer liegende **Überwachung der Entwicklung** wurde eigenständig konzeptionalisiert, da es stärker pragmatische Implikationen hat als das Konzept Selbstverständnis als Lehrer:

„[...] (lacht) (räuspern) also was ich noch mache is wir ham immer freitags dichterlesung das heißt dass die kinder da ihre ähm frei geschriebenen texte ähm vorlesen ähm ich
I: hm
Frau H: sammel die danach ein dann seh ich wie sich das schriftbild entwickelt ähm wo kann man ansetzen vielleicht mit rechtschreibung so was mach ich ähm ich mach zu hause mir notizen über die kinder
I: hm
Frau H: ähm wo ich genau die fortschritte oder das stagnierende aufschreibe [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 210 - 218)

Das Konzept Überwachung von Entwicklung steht damit auch in Verbindung zur Kategorie Förderung sowie Formen der Arbeitsplanung, z.B. Arbeitsberatung.

Des Weiteren ist das Konzept **Schulleitung** auch an Schule 2 als Ergänzung des Selbstverständnisses als Lehrer zu sehen. Überdies kann eine Verbindung zum Konzept Doppelbesetzung sowie zur Kategorie Ressourcen hergestellt werden, da die beobachtete Klasse an Schule 2 aufgrund der Belastung Herrn I's durch die Rolle des Schulleiters mit einem zweiten Lehrer besetzt ist (2, Feldnotizen, Z. 2 - 4).

Wie schon bei Schule 1 bemerkt wurde, beinhaltet die Dimension pädagogische Orientierungen auch für Schule 2 eine Reihe organisatorischer Elemente, die nicht als pädagogische Orientierungen im eigentlichen Sinne zu bezeichnen wären, jedoch bewussten pädagogischen Überlegungen entspringen. Ein Beispiel hierfür stellt das Konzept **Pause** dar:

„Die Kinder haben das Recht während der Pause im Gebäude zu bleiben. Sie können lesen, weiterarbeiten, malen, ruhige Gespräche führen, ruhige Spiele spielen, drucken, bauen, ggf. am PC arbeiten, basteln und gemeinsam frühstücken. Kinder, die Bewegung wollen und brauchen, die laut sein möchten [sic!] gehen nach draußen ins Schulgelände [...]“
(2, Dokument 1, S. 453)

Das Prinzip der Eigenverantwortung für das Lernen, aber auch die Umsetzung von individuellen Interessen scheint bei dieser organisatorischen Regelung hindurch. Diese werden auch mit dem Konzept „**offener Schulbeginn**“ ermöglicht:

„Die Schulkinder können zwischen 7.30 Uhr und 8.00 Uhr in die Schule kommen. Der "offizielle" Unterricht beginnt um 8.00 Uhr. In der halben Stunde hat der Lehrer Zeit, sich intensiv mit einzelnen SchülerInnen zu beschäftigen [...]“
(2, Dokument 1, S. 455)

Das Zitat verweist zudem auf die Kategorie Förderung, da vor dem offiziellen Schulbeginn Einzelförderungen stattfinden können. Auswirkungen auf Schulleben und -organisation können Kinder mit einer **Problemkarriere** mit sich bringen:

„[...] also wir versuchen sie zu integrieren wir haben auch sehr sehr viele schwierige kinder an der schule weil wir sie oft auch aufnehmen und auch viele fälle von kindern haben die an andern schulen nich klargekommen sind
I: hm
Frau H: die dann hierhin kommen also das haben wir sehr viel [...]“
(2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 243 - 247)

Bedeutsam für die Schule insgesamt, im Speziellen aber auch für die Frage nach der Integration verhaltensauffälliger Kinder (mit ihrem Potential zur Bildung von Binnengruppen, wie bei Lutz ersichtlich), erscheint die Ausprägung des Konzeptes Problemkarriere. Da sich an der Schule „sehr sehr viele schwierige kinder“ befinden, erhöht dies zum einen die Chance, dass sich die Kinder untereinander zusammenschlie-

ßen. Zum anderen steigt mit der zunehmenden Zahl auffälliger Kinder auch die Belastung für das Kollegium sowie die Schwierigkeit, auf alle individuellen sozial-emotionalen und kognitiven Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen.

Geäußert im Zusammenhang mit dem Thema Verhaltensauffälligkeit, dennoch der Kategorie Elemente des Schulentwurfs zugeordnet, erhält die Frage der **Doppelbesetzung** eine gewisse Relevanz. Doppelbesetzung kann aufgrund eines erhöhten Anteiles auffälliger Kinder in einer Klasse notwendig werden, ist jedoch auch unabhängig davon von Interesse:

„Frau S: das merkt man schon wenn man halt dann mal zu zweit in der klasse ist

I: hm

Frau S: { das glück hat
{ (gemurmelt)

Frau S: äh das is halt ganz anders (,) sagen kann ich helf jetzt dem kannst du dem mal helfen oder äh das funktioniert direkt ganz anders (,) nimmt einem selbst auch so n bisschen oder gibt einem selbst mehr kraft wenn man weiß (,) ich schaff jetzt doppelt so viel und kann doppelt so vielen kindern geben das is einfach gut [...]"

(2, Gruppendiskussion, Z. 464 - 471)

Außerdem steht Doppelbesetzung in Verbindung zu den Kategorien Zusammenarbeit mit Eltern (über das Konzept Einladung in den Unterricht) und Förderung, denn die Doppelbesetzung mit Lehrern und Eltern könnte eine Bedingung für eine realisierte individuelle Förderung darstellen. Durch den fast schon ironisch-kritisch anmutenden Einwurf „das glück hat“ ist implizit in diesem Zitat die Einschätzung enthalten, dass eine Klasse selten doppelt besetzt wird, was, da dies als eine wichtige organisatorische Maßnahme zur Förderung angesehen zu werden scheint, wiederum eine Aussage zur Realisierung von Förderung impliziert.

Der Arbeit kommt an Schule 2, wie es später im Zusammenhang mit dem Konzept „Eigenverantwortung“ für das Lernen noch deutlicher werden wird, eine besondere Bedeutung zu. Um diese organisieren zu können, ist das Gremium des **Kreises** unerlässlich, in dem die Arbeitsprojekte **geplant** und **präsentiert** werden. Während an Schule 1 innerhalb der Freiarbeitszeit Aufgaben aus dem Wochenplan gewählt werden können, planen die Schüler der Beobachtungsklasse an Schule 2 ihre gesamte Arbeit frei. Die Institutionalisierung des Kreises wird dadurch manifestiert, dass „Kreis“ innerhalb des Klassenraumes auch einen festen Platz bedeutet, den die Klasse aufsucht, wenn sie dazu aufgefordert wird, im Kreis zusammenzukommen. Die Klasse aus Schule 2 setzt sich hierzu in einer durch Regale abgegrenzten Ecke auf niedrigen Bänken zusammen. Durch diesen fest eingerichteten Platz, der dem „Kreis“ (als institutioneller Form) zugeordnet ist, wird eine Unterbrechung im Alltagsgeschehen und eine

Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die speziellen Aufgaben, die mit dem „Kreis“ verbunden sind, hergestellt. Im Zusammenhang mit dem Konzept Arbeitsberatung (Kategorie Unterstützung) wurde schon darauf verwiesen, dass Arbeitsberatung häufig durchgeführt wird. Da dies vor allem im Morgenkreis stattfindet, wird dieser Kreis „eigentlich immer“ (2, Interview Frau H 16.11.04, Z. 202) angeboten. Ähnlich wie beim Kreis, so verweist das Konzept **Methoden** auf die Gestaltung des Unterrichtes. Im Gegensatz zu Schule 1 wird in Schule 2 Lernfortschritt auf die Methoden Dokumentation und Austausch über das Gelernte zurückgeführt. Weiterhin werden Exkursionen als sehr wichtig bezeichnet, die ihren Anfang in der Kooperation mit den Eltern nahmen.

Rituale, wie die Formel zur Arbeitspräsentation, konnten in Schule 2 nicht entdeckt werden, obwohl auch hier z.B. Arbeit ausgewertet wird. Sie bestehen aber in zeitlich ritualisierten Abläufen, z.B. freitags die Dichterlesung durchzuführen. Aufgrund der Organisation durch weitgehend selbst bestimmtes Lernen der Kinder ist es für die Lehrer notwendig, zum einen über ein „riesen repertoire“ (2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 462) der unterschiedlichsten Methoden zu verfügen, auf das zum anderen „situativ“ (ebd.) zurückgegriffen werden muss, womit zum nächsten Konzept, **situatives Handeln**, übergeleitet werden kann:

„Herr I: das bedeutet dass wir fachlich fit sein müssen grade wenn man offene unterrichtsformen pflegt wenn man kinder selber arbeiten lässt da muss man ein riesen repertoire an know how an logistik pädagogischer logistik haben äh was man situativ rausholen

I: hm

Herr I: können muss [...]"

(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 460 - 465)

Auch eine Verbindung zum Thema Verhaltensauffälligkeit kann, im Augenblick noch hypothetisch, hergestellt werden, denn situatives Handeln und die **Vorrangigkeit eines Konfliktes** stehen in Verbindung miteinander, wie das Beispiel für das entsprechende Konzept zeigt:

„Frau M: xx xx (uv.) dann auch auf die situation dass man dann merkt irgendwie wenn dann halt irgendwie so n konflikt war oder so dass (räuspern) dass das dann auch einfach vorgeht weil die beiden kinder dann noch so drin sind dass die auch [gar nich mit dem arbeiten

Herr I:

[alles klar ich sag bescheid ne

Frau M: anfangen können [...]"

(2, Gruppendiskussion, Z. 540 - 544)

Da je nach Situation, die sich durch eine hohe Variation der sie konstituierenden unterschiedlichen Aspekte auszeichnet, entschieden wird, ob und wie ein Konflikt bearbeitet wird, kann für Schule 2 vermutlich keine Aussage über die Strategiewahl im

„wenn-dann“ - Stil getroffen werden, da die Varianz zwischen den einzelnen Situationen oder Entscheidungen zu hoch ist (s. Punkt 6.4).

Das Konzept **räumliche Flexibilität** wurde absichtlich durch eine eigene Bezeichnung von dem der Flexibilität (Kategorie Haltung) getrennt:

„Herr I: (hustet) dann glaube ich dass es wichtig ist eine beweg-eine grundsätzliche bewegungsfreiheit
I: hm
Herr I: zu zu haben [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 513 - 516)

Der Kontext dieses Zitates enthält weitere wichtige Informationen zu diesem Konzept. So bezeichnet Herr I die Tatsache, dass an der Schule räumlich flexibel gearbeitet werden kann, als wichtigen Aspekt des Schullebens. Anfänglich nur aus einer Notsituation entsprungen, stellt nun die Tatsache, dass alle Bereiche und Orte des Schulhauses und der -umgebung zum Lernen genutzt werden können, ein prägendes Element der Schule 2 dar.

Ebenso wie an Schule 1 durch die Orientierung an den „Adressaten“ ist an Schule 2 mit dem Konzept **Veränderbarkeit** ein dynamischer Aspekt innerhalb der Schulkultur gegeben:

„Herr I: lebendige systeme haben an sich dass sie sich ständig verändern
I: hm
Herr I: dass wenn man heute noch so aussieht wie vor drei jahren muss irgendwas falsch gewesen sein
I: hm
Herr I: ähm lebendige systeme haben auch an sich dass sie sich irgendwann abschaffen
I: hm
Herr I: dass was neues her muss [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 338 - 345)

Partizipationsformen

Das Konzept **Äußern von Missfallen** mag zunächst die Frage provozieren, warum es ausgerechnet der Kategorie Elemente des Schulentwurfs zugesprochen wurde. Die Textstelle belegt aber, dass es nur hier seinen berechtigten Platz findet:

„[...] das bedeutet zu-im alltag das was wir tun immer wieder im kreis sitzen
I: hm
Herr I: arbeit planen arbeit reflektieren präsentieren zeigen was man kann ähm klar aufzeigen was einem nicht gefällt
I: hm
Herr I: wo man das gefühl hat hier werd ich gezwungen hier werd ich bevormundet [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 291 - 297)

Das Äußern von Missfallen gehört zum Alltag und zum Arbeitsprozess generell dazu. Es steht in einem großen Gefüge unterschiedlichster Konzepte, z.B. den Konzepten

Kreis oder „Eigenverantwortung“ für das Lernen der Kategorie Elemente des Schulentwurfs. In ihm könnte eine Voraussetzung für die Realisierung des eigenverantworteten Lernens bestehen.

Das mit der Missfallensbekundung einhergehende Konzept „**Eigenverantwortung**“ für **das Lernen** beinhaltet die Einstellung, „[...] dass das Kind oder der Mensch der da in die Schule kommt nicht lernt indem er einfach Dinge die ihm vorge(,)sagt oder vorgegeben werden bearbeitet ähm sondern schon (.) ja auch selber mit dem Wunsch und mit der Fähigkeit kommt (I: hm) Dinge zu tun Neues zu lernen Sachen zu erfahren nachzufragen ähm (.) und wir schon versuchen an der Stelle wirklich dann mit dem Kind weiterzuarbeiten [...]“ (2, Gruppendiskussion, Z. 683 - 688). Eine Form, die Eigenverantwortung des Lernens umzusetzen, stellen entsprechende Methoden (s. Ausführungen zum Konzept Methoden) dar. Auf diese Sichtweise wirkt zudem das Selbstverständnis des Lehrers ein. Hinsichtlich der Frage, wie sich eine Verhaltensauffälligkeit auf die Verantwortung für das eigene Lernen auswirkt, sei zum einen an das Konzept Kooperation (s. Fallrekonstruktion Herr I - Justin) erinnert, zum anderen aber auch auf die Beobachtung der Freiarbeitszeit am 16.11.04 verwiesen. In dieser versuchten Justin, Christian, Klaus und Leah in einem Bewegungs- und Musikraum zu arbeiten, der zudem noch von anderen Kindern zur Einstudierung eines Theaterstückes genutzt wurde. Die vier Schüler der Beobachtungsklasse schafften es nicht, sich auf ihre Arbeit zu konzentrieren, sondern lenkten sich und auch die anderen Kinder permanent ab. Hieran lässt sich veranschaulichen, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen aufgabenbezogenes Verhalten auffälliger Kinder entscheidend beeinflussen.

Es konnten noch weitere Konzepte entdeckt werden, die die Mitsprache und Mitentscheidung von Kindern belegen:

Das Konzept **Kindergremien** umschließt für Schule 2 Montagsversammlung, Schulversammlung, Kinderparlament und Klassenrat, die im Schulgeschehen zwar unterschiedliche Funktionen erfüllen, jedoch gemeinsam die aktive Mitbeteiligung von Kindern an der Schulgestaltung haben. Dem demokratischen Grundverständnis entsprechend werden sowohl von den Kindern selbst als auch von den Erwachsenen **Anträge** zu den zu verhandelnden Themen gestellt, über die abgestimmt wird. Wie schon bei Schule 1 ersichtlich, impliziert das Partizipationsverständnis an Schule 2 ebenfalls die **Übernahme von Verantwortung**, z.B. in Form eines Präsidentenamtes, der den Klassenrat moderiert. Wie sich das Konzept Kindergremien im Hinblick auf das

Thema Verhaltensauffälligkeit ausnimmt, beleuchtet die Fallrekonstruktion von Herrn I in Interaktion mit Lutz und Justin. Die Partizipation der Schüler drückt sich weiterhin im **Regelverständnis** aus, das die Basis für die Schulgemeinde bildet:

„Regeln werden als die Formulierung des Umgangs mit sich selbst, den anderen, dem Lernen und Leben in der Schulgemeinde auf der Grundlage gemeinsam verständigter Werte verstanden. Die Einhaltung ist Angelegenheit aller.“
(2, Dokument 2, S. 466)

Während negative Implikationen bereits in der Fallrekonstruktion Herrn I's (in Auseinandersetzung mit Lutz) zu Tage traten, sei hier angemerkt, dass sowohl die Festlegung der Regeln selbst als auch ihre Einhaltung ausdrücklich als Aufgabe aller Mitglieder der Schulgemeinde bezeichnet wird. Das Konzept **Selbstverwaltung** ist zwar aus einem „Negativvergleich“ gewonnen, spiegelt dennoch aber das grundsätzliche Prinzip der Partizipation von Schule 2 wider:

„[...] so können wir nach und nach alles verbieten wir können dafür sorgen das da keiner den klassenraum verlässt wir können die stühlchen und bänken wieder schön hinternander stellen wir können das alles machen wenn hier drei vier jungs probiern immer wieder blödsinn zu machen und die anderen wehren sich nicht dagegen oder wir gehen den weg dass ihr klar habt dass es eure regeln sind dass es eure schule is und ihr auf alles aufpasst und ihr denen die (.) blödsinn machen klipp und klar sagt du hörst das jetzt auf (.) die beiden möglichkeiten habt ihr [...]“
(2, Jungsversammlung 1, Z. 740 - 746)

Hier stehen sich die Selbstverwaltung durch die Kinder und ihre Reversion im Falle einer unterbleibenden Verantwortungsübernahme der Kinder gegenüber. Die Hinterfragung der geltenden Selbstverwaltung wurde durch den Konflikt um das unkontrollierte Spiel mit Schnee veranlasst, durch den ersichtlich wurde, dass Regelverständnis und Selbstverwaltung durch entsprechende Taktiken fragil werden.

Institutionalisierte Partizipationsformen für Lehrer bilden die Konzepte **„Frühkonferenz“**:

„Herr I: dazu kommt dass wir seit zwei jahren uns jeden morgen zur konferenz treffen sieben uhr fünfzehn
I: hm
Herr I: fünfzehn bis zwanzig manchmal fünfundzwanzig minuten frühkonferenz wo alles besprochen wird was für den tag wichtig ist [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 436 - 440)

und **Montagskonferenz**:

„[...] wir haben seit zehn jahren jeden montag unsere konferenz
I: hm
Herr I: und äh eine kollegin nach der andern leitet diese konferenz
I: hm
Herr I: und bestimmt auch den inhalt der konferenz da wird nichts inhaltliches (.) falsch rum da wird nichts organisatorisches besprochen
I: hm

Herr I: sondern nur inhaltliches [...]“
(2, Interview Herr I 23.05.05, Z. 426 - 434)

Beide Konzepte werden durch die Dimension Kontinuität näher beschrieben, denn die Konferenzen werden regelmäßig über einen langen Zeitraum durchgeführt. Diese beiden Konferenzen könnten der Sichtweise, Probleme im Alltag gehörten dazu (s. Kategorie Haltung, Normalität von Problemen), entspringen. Des Weiteren könnten die Konzepte, hypothetisch gesprochen, die organisatorische Voraussetzung für den kollegialen Austausch bilden.

Das Konzept „**Kinderkonferenz**“ ist stark mit der Kategorie Strategien zur Verhaltensänderung verbunden, wurde jedoch in diese Kategorie eingeordnet, um seinen generellen Charakter zu betonen:

„Frau L: also wenn-wir ham ja öfters oder (zögern) früher regelmäßig kinderkonferenzen gemacht wo wir halt ein kind betrachtet haben
I: hm
Frau L: und versucht haben dessen situation zu hause hier wo auch immer so ausnanderzuklamüsern [...]“
(2, Gruppendiskussion, Z. 236 - 240)

An diesem Zitat wird deutlich, dass die „Kinderkonferenz“ mit der Fallspezifität (Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten) eng zusammenhängt. Enthalten im Zitat ist eine Veränderung hinsichtlich der Regelmäßigkeit von Kinderkonferenzen.

Legende für die nachstehenden Graphiken, die die Konzepte der Kategorie noch einmal zusammenfassen:

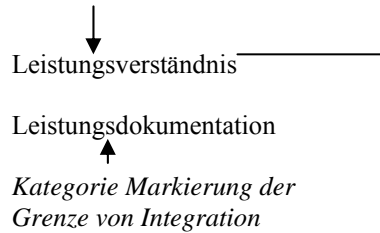
- wirkt sich aus auf
- ←→ bedingen sich gegenseitig

Kursivdruck: andere Kategorie (in Konzept- oder Kategorienbezeichnung) als Elemente des Schulentwurfs

Abb. 22: Elemente des Schulentwurfs von Schule 1

Leistung

*Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern:
Erwartungen der Eltern*

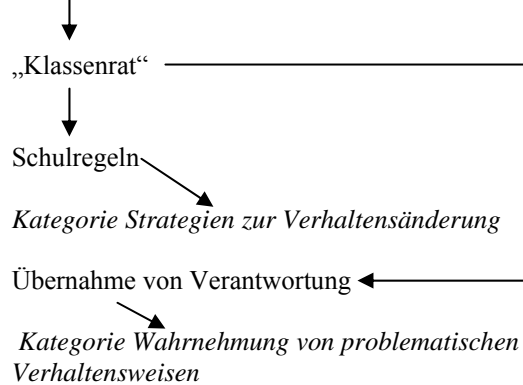


Inhalte

Orientierung am Lehrplan

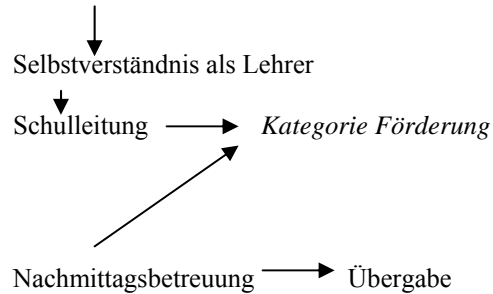
Partizipationsformen

*Kategorie Haltung:
Gleichberechtigung*



Pädagogische Orientierungen

*Kategorie Zusammenarbeit mit Eltern:
Erwartungen der Eltern*



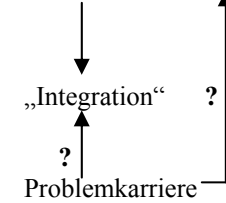
Struktur → *Kategorie Ressourcen*

Methoden:
freier Ausdruck, Arbeiten in Ateliers,
Tages- und Wochenpläne, instruktive Phasen,
Projektunterricht, fächerübergreif. Unterricht

Entwicklung von Freiräumen
Phantasiearbeit
Selbstständigkeit

kontinuierliches Arbeiten → *Kategorie Strategien z. Verhaltensänd.:
individuelles Tempo*

Aufnahmekriterien → Schulgeld



Nutzung von Zeit

Gemeinschaft → *Kategorie Wahrnehmung von
probl. Verhaltensweisen*

„adressenorientiert“ → Kindzentrierung

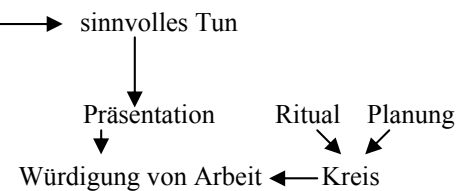
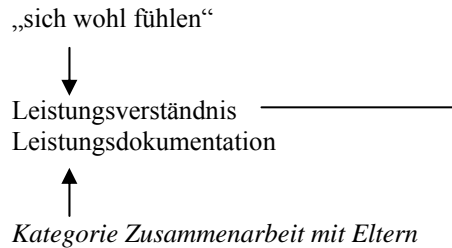


Abb. 23: Elemente des Schulentwurfs von Schule 2

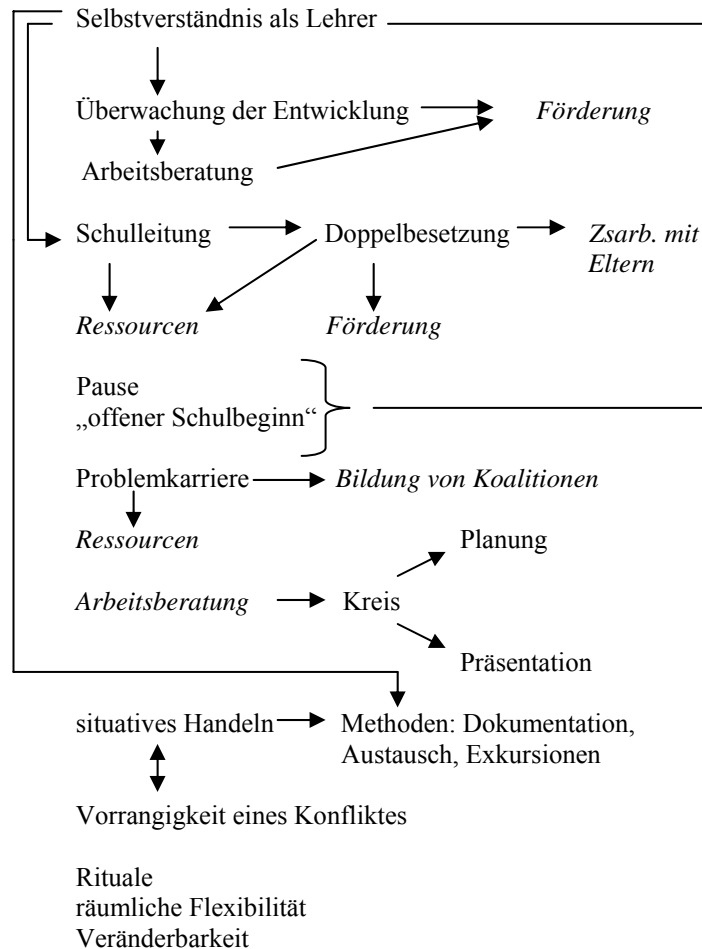
Leistung



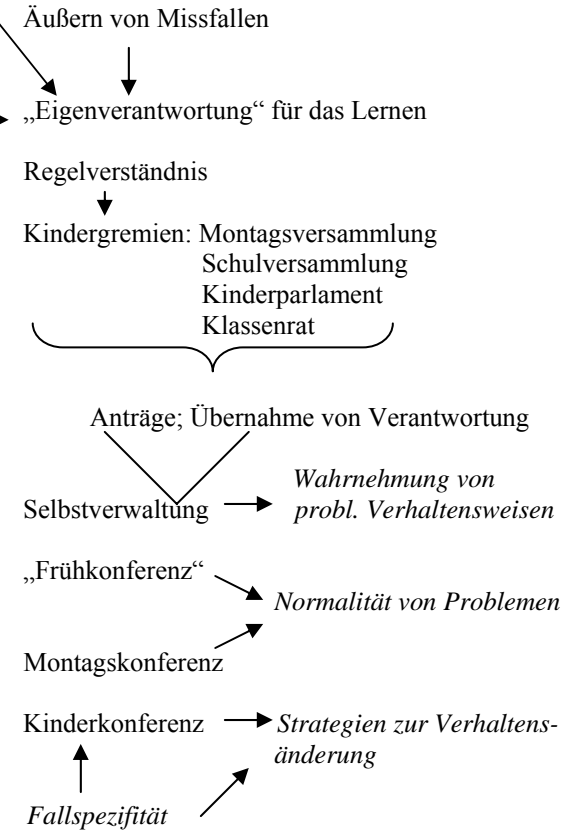
Inhalte

keine Orientierung am Lehrplan

Pädagogische Orientierungen



Partizipationsformen



Zusammenfassung

Durch die zweite Kategorienbildung werden die generellen Unterschiede zwischen beiden Schulen und somit auch die in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern erklärbar. Mit den zwei Schulen begegnen uns zwei völlig differente Entwürfe von Freinet-Schulkultur, die in entsprechenden pädagogischen Einstellungen wurzeln und hierdurch ihre organisatorische Gestalt erhalten.

Am prägnantesten manifestiert sich der Kontrast zwischen beiden Schulen in den Konzepten Selbstverständnis der Schule einerseits und „Eigenverantwortung“ für das Lernen sowie Selbstverwaltung andererseits. Die hierin angelegten, graduell verschieden ausgeprägten Lenkungs- und Partizipationsverhältnisse implizieren Konsequenzen für sämtliche Ebenen der Schulorganisation und der pädagogischen Arbeit, wie es die Schaubilder für die Kategorien Haltung und Elemente des Schulentwurfs z.B. für das Selbstverständnis als Lehrer oder die Methodenwahl veranschaulichen. Angedeutet werden auch schon die Bezüge zwischen den Kategorien Haltung, Elemente des Schulentwurfs und dem Themenkomplex Verhaltensauffälligkeit, auch hier wieder mit Unterschieden zwischen den beiden Schulen. Diese werden z.B. im Hinblick auf die gegenüber verhaltensauffälligen Kindern eingenommenen Haltungen insofern deutlich, als nur an Schule 1 überhaupt spezifische Haltungen gegenüber auffälligen Schülern festgestellt werden konnten. An Schule 2 wird zwar von Haltungen gesprochen, die auffälligen Kindern besonders nützen, ansonsten wird jedoch nicht zwischen ihnen und ihren nicht auffälligen Mitschülern unterschieden.

Den Kategorien Haltung und Elemente des Schulentwurfs kommt aufgrund ihrer Erklärungskraft für die Verschiedenheit der beiden Schulen, aber auch aufgrund ihrer Bezüge zu einer Vielzahl von Kategorien, ein hoher Stellenwert zu, den es auch bei der Wahl der Kernkategorie zu berücksichtigen gilt. Diese wird, nachdem sich im axialen Kodierschritt die Bezüge der Kategorien untereinander sowie ihre Ausprägungen noch einmal verdichtet haben, herausgearbeitet werden, um die noch offenen Fragen zu klären.

6.4 Axiales Kodieren

Das Ziel des axialen Kodierens - in nuce die Identifikation von Mustern eines beobachteten Phänomens aufgrund seiner dimensionalisierten Eigenschaften sowie seines spezifischen Kontextes, in dem es auftritt - bedeutet für dieses Kapitel, Muster herauszuarbeiten, die die integrativen Handlungen der beiden Schulen abbilden. Die beim offenen Kodieren und in den Fallrekonstruktionen als Thesen aufgestellten Beziehungen zwischen den einzelnen Konzepten wurden bei diesem Schritt mit Hilfe des Kodierparadigmas überprüft und, wenn sich die Verbindung als gegeben herausstellte, mit in die Formulierung der Muster hineingenommen.

Bei der Arbeit an diesem Schritt fiel auf, dass die in den Mustern enthaltenen „wenn - dann“-Beziehungen weniger auf den dimensionalisierten Eigenschaften der Kategorien fußen, als vielmehr auf ihren intervenierenden Bedingungen. Da zu diesen vor allem tragende Elemente der jeweiligen Schulentwürfe zählen, machen sich Grundhaltungen, wie die individuelle Sichtweise von Auffälligkeiten, der hiermit einhergehende flexibel zu handhabende Einsatz von Strategien sowie der Primat situativen Handelns wesentlich stärker bemerkbar, als die Ausprägungen des Phänomens Verhaltensauffälligkeit (im Stil einer Aussage „wenn Verhaltensauffälligkeit x-ausgeprägt, dann Strategie x).

1. Muster: Reflexion über Ursachen

Unter der Bedingung einer multivariaten Kausalität von Verhaltensauffälligkeiten wird eine Reflexion über ihre Ursachen im Hinblick auf die zu ergreifende Strategie wichtig. Aufgrund des Variationsreichtumes von Verhaltensauffälligkeiten kommt es zu ihrer fallspezifischen Sichtweise.

An Schule 2 werden Verhaltensauffälligkeiten individuell wahrgenommen, was mit einer Abgrenzung gegenüber klassifizierenden Störungsbildern einhergeht. Dies setzt eine deskriptiv-analytische Haltung gegenüber Auffälligkeiten voraus (im Gegensatz zu etikettierenden Störungsbildern), bei der die Abhängigkeit vom Beobachter mit seinen Wertmaßstäben mitgedacht wird. Auffälligkeiten können nach den Erfahrungen der Schule in zahlreichen Ursachen begründet sein, wobei auch die Schule selbst als Verursachungsfaktor in Betracht gezogen wird. Der Fallspezifität entspricht auf organisatorischer Ebene das Gremium Kinderkonferenz, in dem Probleme, die mit einer

Auffälligkeit einhergehen, abgestimmt auf den konkreten Fall geklärt werden können. Als weiterer Bedingungsfaktor kommt die Fähigkeit hinzu, die Perspektive bei der Frage zu wechseln, welche Ursachen für eine Auffälligkeit in Frage kommen. Der Perspektivwechsel verweist auf den Bezug zur konkreten Situation, der die Orientierungsnorm für Handeln darstellt. Beeinflusst, angeregt oder erweitert werden kann er durch Formen des kollegialen Austausches, der institutionalisiert ist in verschiedenen Konferenzen.

An Schule 1 werden Auffälligkeiten fallspezifisch und als klassifizierbare Störungsbilder wahrgenommen, wobei ihr Gebrauch eine verallgemeinernde Haltung zum Phänomen erkennen lässt. Zudem stellt die Reflexion über die Ursachen eine wichtige Voraussetzung für weitere Schritte in der Arbeit mit dem auffälligen Kind dar. Innerhalb der multiplen Ursachenkonstellationen ist es wichtig, dass an Schule 1 die Abhängigkeit vom sozialen Status nur sehr selten gegeben ist. Vielmehr tritt die an der Schule eingenommene Haltung der Kindzentrierung ebenfalls im Elternhaus auf, das das Kind als sehr wichtigen Menschen begreift und für es nach dem Bestmöglichen strebt.

2. Muster: Sichtweise a von Verhaltensauffälligkeit

In der Sichtweise von Verhaltensauffälligkeit als eine, wenn auch noch fehlgeleitete Handlungsoption eines Kindes, liegt eine wichtige Bedingung für die Arbeit mit ihm. Wird Auffälligkeit so gedeutet, so liegt der Schwerpunkt in der Arbeit mit dem Kind eher auf konstruktiven, denn auf sanktionierenden Strategien.

Die jeweils konkrete Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist an Schule 2 eingebettet in generelle Haltungen zur Problematik Verhaltensauffälligkeit, die das erste Muster beschreibt. Sie bilden die Voraussetzung für die Wahl konstruktiver Strategien wie Gespräche, die einen Lernzuwachs nach sich ziehen können. Die Verantwortungsübernahme des Kindes innerhalb des sozialen Systems der Schule kann scheitern, wenn ein Kind seinerseits über Strategien verfügt, die Kontrolle der Schulgemeinschaft zu umgehen. Diese Sichtweise von Auffälligkeit impliziert jedoch auch eine gewisse Verantwortungsübernahme der Schulgemeinde für die Kinder, die adäquate Verhaltensweisen noch nicht gelernt haben.

Die Rückführung von Auffälligkeit auf noch nicht gelernte sozial akzeptierte Handlungsweisen impliziert die Wahl von grundsätzlich konstruktiven Strategien, um das Lernen eben solcher Optionen zu erleichtern.

3. Muster: Sichtweise b von Verhaltensauffälligkeit

Wenn Verhaltensauffälligkeiten als Herausforderung für die eigene Arbeit verstanden werden, so bietet dies zum einen Impulse für die weitere Arbeit, zum anderen eine wichtige Basis für die Haltung gegenüber verhaltensauffälligen Kindern.

Nicht das Problematische in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, so viel Erschwernis sie auch bringen mag, steht im Vordergrund der Wahrnehmung, sondern die Chance, die sie zur Weiterentwicklung der Lehrertätigkeit bietet. Die Arbeit mit auffälligen Schülern als Herausforderung zu sehen, wirkt sich insofern ebenfalls auf die Kategorie Ressourcen aus, als hier von einem Gewinn ausgegangen wird, was einen positiven Einfluss auf die eigenen Ressourcen haben dürfte. Der kommunikative Aspekt des Austausches mit einer Kollegin wird nicht nur als Notwendigkeit zur Bewältigung der Auffälligkeiten selbst gesehen, sondern vielmehr stellt das problematische Verhalten eine *Voraussetzung* für diesen Dialog dar, den Frau A per se wertschätzt.

4. Muster: Normalität von Problemen

Eine grundsätzliche Haltung der Normalität von Problemen gegenüber bietet eine Voraussetzung für eine niedrige Belastung im Kontext von institutionalisierten Planungsgremien.

Der Situationsbezug von Schule 2 erfordert es, sich den je unterschiedlichen Variationen schulischer Realität generell (und völlig unabhängig von der Integration verhaltensauffälliger Schüler) immer wieder aufs Neue zu stellen, woraus auf organisatorischer Ebene die Frühkonferenz resultiert. Hinsichtlich der zu bewältigenden Probleme macht sich als ein Bedingungsfaktor die schulpolitische Regelung von Vertretungssituationen bemerkbar. Kann ein Lehrer, der z.B. krankheitsbedingt fehlt, nicht durch eine externe Vertretungskraft ersetzt werden, so bedeutet dies temporäre Zusammenlegung von Klassen. Dies stellt einen erhöhten Betreuungsaufwand dar, der

sich wiederum auf die erlebte Belastung, aber auch auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern auswirken kann.

5. Muster: Kooperation zwischen auffälligen und nicht auffälligen Kindern

Es gibt Kinder, die auf problematisches Verhalten verständnisvoll und unterstützend reagieren.

Während auch aggressive Verhaltensmuster als Antwort auf problematisches Verhalten denkbar sind und auch eingesetzt werden, so scheint es aber dennoch Kinder zu geben, die ihren verhaltensauffälligen Mitschülern kooperativ begegnen, so dass sie den Status von „Integrationshelfern“ einnehmen können. Die Unterstützungsleistungen können sich auf die vielfältigsten Bereiche beziehen, z.B. auf die Regeleinhaltung in einer Klasse oder Bereiche, in denen ein Kind noch Entwicklungsrückschritte aufweist.

6. Muster: Primäre Strategie

Die Integration verhaltensauffälliger Kinder vollzieht sich an beiden Schulen grundsätzlich erst einmal unter der Bedingung einer offenen, dem Kind zugewandten Haltung.

In den Beobachtungsklassen von Schule 1 und 2 wird auffälliges Verhalten zunächst nicht fokussiert, zum einen um Stigmatisierung zu vermeiden, zum anderen aber auch aufgrund der oben beschriebenen Sichtweise von Auffälligkeit (als etwas, was vom Beobachter abhängt bzw. als etwas mit durchaus positiven Konnotationen). Über die Strategie der Stärkung des Selbstwertgefühls durch die Schaffung von Erfolgserlebnissen, die mit der Annahme an Schule 2 einhergeht, Verhaltensauffälligkeit resultiere aus einer Unsicherheit sozialen Regeln gegenüber, wird versucht, einer möglichen Negativspirale kindlicher Integration und Entwicklung von vorneherein aktiv zu begegnen. Dieser Vorgehensweise wird eine hohe Erfolgsquote zuerkannt, die lediglich durch die Möglichkeit der Koalitionsbildung eingeschränkt wird. Schließen sich mehrere verhaltensauffällige Schüler zusammen, so wirkt sich dies auf die bewusste Integration negativ intervenierend aus. Die Realisierung der Koalitionsbildung wird dadurch mit beeinflusst, dass an Schule 2 zahlreiche Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten vertreten sind, was die Chance einer Binnengruppenbildung erhöht.

Erfolgserebnisse werden durch die Stärkung kindlicher Fähigkeiten herbeigeführt, die nicht nur den Bereich des Verhaltens, sondern sämtliche Fertigkeiten, die ein Kind beherrscht, umschließen. Als Voraussetzung für das Erkennen solcher Fertigkeiten kann die mit dem Selbstverständnis als Lehrer einhergehende Überwachung von Entwicklung gesehen werden.

An Schule 1 wird mit der Verstärkung des Positiven prinzipiell die gleiche Strategie einer Unterstützung des Selbstwertgefühls verfolgt. Diese Verstärkung tritt zusammen mit einer Haltung auf, dass grundsätzlich jedem Menschen Fehler unterlaufen können, für deren Wiedergutmachung Unterstützung durch die Lehrerin gewährt wird, und dem permanenten Einräumen einer neuen Chance. Diese Strategie wird auch im Falle eines aggressiven Kindes herangezogen, wenn keine Gefährdung für andere Kinder besteht. Beide Schulen können so eine Unterbrechung eines evtl. in vorherigen Einrichtungen erfahrenen Negativkreislaufes bewirken oder von vorneherein seine Entstehung verhindern. Die Verstärkung positiver Fähigkeiten erfolgt auch durch konstitutive Elemente der Schule, wie die Verantwortungsübernahme durch ein bestimmtes Amt (z.B. Präsidentenamt beim Klassenrat).

7. Muster: Effektive Strategien a

Wenn Verhaltensauffälligkeiten gezeigt werden, so erweisen sich vor allem Strategievielfalt und die an der Schule gegenüber den Schülern eingenommene Haltung erfolgreich.

Verhaltensauffälligkeiten stellen ein komplexes Phänomen dar, auf die nur sehr differenziert, unter Einschluss aller situativer und individueller Faktoren reagiert werden kann. Für Schule 2 können daher keine Aussagen im Stile von „wenn Auffälligkeit x, dann Strategie x“ getroffen werden. Auch die von der Schule als wichtigste Strategie bezeichnete Haltung gegenüber dem Kind unterstreicht dies noch einmal nachdrücklich. Für alle Kinder, auffällig oder nicht auffällig, gilt die Akzeptanz der Gleichwertigkeit von Erwachsenem und Kind, das Interesse an seiner Unterstützung, sofern sie gebraucht wird und die Sichtweise des Kindes als kompetentem Eigenorganisator seiner Lernumgebung und -vorhaben. Diese Haltung zeigt die Verflechtung der Thematik Verhaltensauffälligkeit mit der allgemein an Schule 2 herrschenden Kultur, weshalb sich die Identifikation weiterer Strategien als müßig erweist. Hingewiesen werden soll

nur noch einmal darauf, dass auch die Kombination unterschiedlicher Strategien als besonders wirkungsvoll betrachtet wird.

8. Muster: Effektive Strategien b

Manifeste Auffälligkeiten werden generell durch die Verstärkung des Positiven und der Gewährung einer neuen Chance beeinflusst.

Auch an Schule 1 steht die affirmative Haltung einem Kind gegenüber im Vordergrund der als besonders wirkungsvoll angesehenen Strategien. Sie bildet eine verlässliche, da konstant bestehende Interaktionsvariable unabhängig vom gezeigten Verhalten.

9. Muster: Effektive Strategien c

Für die Gruppen der sog. ADS- und hyperaktiven Kinder werden spezielle Strategien als besonders hilfreich angesehen.

Für die Gruppe der ADS - Kinder, die vor allem durch ihr unkonzentriertes Verhalten auffallen, werden die verhaltenstherapeutische Methode der Verstärkerpläne, das Geben von Impulsen und die Medikamentierung mit Ritalin® als besonders effektiv angesehen. Hierbei kann es zu individuell verschiedenen Kombinationen innerhalb dieser drei Strategien kommen.

Für hyperaktive Kinder werden insbesondere Maßnahmen favorisiert, die Abwechslung und Bewegung ermöglichen. Dies kann durch eine individuelle Schwerpunktsetzung innerhalb des Wochenplanes sowie durch das Aufsuchen eines anderen Raumes oder Bewegung auf dem Hof umgesetzt werden. Auf letzteres wirkt sich die Zusammenarbeit mit den Eltern insofern als Bedingung aus, als dass die räumliche Entfernung vom Klassenzimmer mit den Eltern abgesprochen sein muss.

10. Muster: Konsequenz a

Zeigen die anfänglich angewandten konstruktiven Strategien keinen Erfolg, so werden sanktionierende Maßnahmen ergriffen.

Kommt es trotz der konstruktiven Haltung zu keiner Verbesserung bzw. baut ein Kind dagegen Widerstand auf, so bestehen *abgestufte* Reaktionsmöglichkeiten auf Verhaltensauffälligkeit generell. Als erste und besonders wirksame Strategie wird an

Schule 2 dann die Einzelarbeit bzw. das positive Arbeitserlebnis eingesetzt, zeigt auch diese keinen Erfolg, so kann ein begrenzter Schulausschluss angezeigt sein. Die Kombination vieler unterschiedlicher Strategien - Einzelgespräche mit dem Kind, Elterngespräche etc., wie bei der Fallrekonstruktion Herrn T's veranschaulicht, ist ebenfalls möglich und effektiv. Auch die im Hinblick auf Christian aufgezeigte Sanktion, den Schüler nach Hause zu schicken, kann sich als wirkungsvoll erweisen. Die Prozessualität in der Wahl von Strategien ist ebenso zu erkennen - wird eine Strategie als nicht hilfreich erachtet, so wird eine andere bzw. eine Kombination anderer gewählt.

11. Muster: Konsequenz b

Erweist sich die primäre Verstärkung des Positiven als nicht hilfreich, wird die Klärung innerhalb der Klasse im Kreis gesucht.

Dies wird als Variation des Musters Konsequenz begriffen, da im Falle eines Verstoßes gegen die Schulregeln an Schule 1 vom Kreis eine Konsequenz - meist das Verbot der freien Wahl - verhängt wird. Erst wenn auch diese Klärungsstrategien über längere Zeit nicht zu einer Verbesserung des Verhaltens führen, so wird das Elterngespräch gesucht, was auf die Prozessualität der ergriffenen Strategien verweist. Intervenierend auf die Dauer, bis ein Elterngespräch anberaumt wird, wirkt sich aus, dass es im Alltag schon verschiedene Kontaktmöglichkeiten gibt, bei denen Probleme geklärt werden können, z.B. die sog. Tür und Angel - Gespräche. Dies zieht den Rückschluss nach sich, dass nur ein gravierendes Problem, das nicht durch die Alltagskommunikation zu lösen ist, ein Elterngespräch erfordert.

12. Muster: Konsequenz c

Im Falle eines physischen oder psychischen aggressiven Aktes besteht die erste Reaktion im Einschreiten des Lehrers.

Die Differenzierung zwischen den beiden Schulen hinsichtlich des Einschreitens erscheint interessant. An Schule 2 wird der Konflikt durch einen Lehrer unterbrochen, wobei seine Bearbeitung durch die beteiligten Kinder erfolgt. Der Primat situativen Handelns, das anschließend erläutert wird, wirkt sich hier als entscheidende Variable aus. An Schule 1 geht mit einem aggressiven Akt, bei dem mit physischer oder

psychischer Verletzung zu rechnen ist, die sofortige Reaktion Frau A`s *und* die Verhängung einer Sanktion unter Umgehung der Kreisgespräche einher, da eine unmittelbar erfolgende Konsequenz als wichtig erachtet wird. Das spontane persönliche Einschreiten Frau A`s wird als Unterstützungsleistung gegenüber den Kindern verstanden, die unter einem aggressiven Kind zu leiden hätten.

13. Muster: Situatives Handeln

Die Bearbeitung eines Konfliktes richtet sich nach der Situation und nach den am Konflikt beteiligten Parteien.

Situatives Handeln entscheidet an Schule 2 über die Wahl einer Strategie zur Klärung eines Konfliktes: Je nach Situation wird seiner Bearbeitung vor der (Lern-)Arbeit Vorrang eingeräumt oder die Situation wird deeskaliert, indem die beteiligten Kinder erst einmal in Ruhe gelassen werden. Auf die Entscheidung, welchem Verfahren der Vorzug gegeben wird, wirkt das Konzept kennen lernen ein, also die Erfahrung, welches Vorgehen bei einem Kind bisher den größtmöglichen Erfolg erbrachte.

Geht ein Konflikt mit einer hohen Aggression einher oder besteht er über einen längeren Zeitraum, so wird zunächst mit Gesprächen mit den einzelnen Kindern reagiert und, zeigen diese keine Veränderung, so werden unterschiedliche Strategien auf den verschiedensten Ebenen (auf der individuellen Ebene z.B. Einzelarbeit oder nach Hause schicken, auf Schulebene Gremien wie Jungenversammlung, auf außerschulischer Ebene Elterngespräche) angestrebt. Im Falle einer aggressiv angespannten Atmosphäre wird auf eine Drohung Christians zunächst mit einer Klarstellung reagiert, die - da ohne Erfolg - in die Ankündigung eines Gespräches mündet.

Der Primat situativen Handelns zeigt sich auch hinsichtlich der Strategie des „Rausschickens“ aus dem Unterricht. Je nachdem, wie störend sich ein Kind in einer konkreten Situation verhält, was abhängig ist von einer Reihe von Faktoren (z.B. wie viele Kinder im Klassenraum anwesend sind, womit sie sich beschäftigen etc.), wird diese Strategie ergriffen.

14. Muster: Selbstverständnis als Lehrer a

Ein Selbstverständnis, das auf einem non-direktiven Erziehungsstil beruht, wirkt sich auf eine Verhaltensauffälligkeit, die mit Lernproblemen einhergeht, insofern positiv aus, als die allgemein eingesetzten Strategien Überwachung von Entwicklung und Arbeitsberatung, um speziell zu fördernde Bereiche zu erkennen und an ihnen zu arbeiten, auch für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern eine wichtige Voraussetzung darstellen.

Lehrer der Schule 2 verstehen sich eher als Berater, denn als Vorgebende. Entwicklungsprozesse werden verfolgt, dokumentiert und nach der Vorrangigkeit der Förderung der Stärken eines Kindes weiter ausgebaut. Die Methode der sog. „Überforderungstests“ unterstützt den diagnostischen Prozess der Versicherung über die eigenen Fähigkeiten noch. Einhergehend mit dem so definierten Selbstverständnis als Lehrer wird die Methode der freien, selbst verantworteten Arbeit präferiert, die wiederum einen Pool methodischen Know-hows voraussetzt. Diese Form der Arbeit geht mit der Arbeitsberatung einher, durch die sinnvolles Arbeiten bei vielen Kindern erst gewährleistet werden kann. Bedingt wird die Methode des freien Arbeitens mit durch das Konzept situatives Handeln, das als Maßstab gilt, nach dem über den Einsatz einer bestimmten Methode entschieden wird.

15. Muster: Selbstverständnis als Lehrer b

Eine als Strukturgeber verstandene Lehrerrolle vermag sich auf mit Verhaltensauffälligkeiten einhergehende Lernprobleme insofern positiv auszuwirken, als dass durch die Vorsortierung des Lehrers die Erfüllung eines Pensums erreicht werden kann.

Die beratende, unterstützende Haltung wird an Schule 1 ebenfalls besonders wertgeschätzt, hinsichtlich verhaltensauffälliger Kinder mit Lernproblemen um das Struktur gebende Moment allerdings erweitert. Je nachdem, wie stark sich die Lernproblematik äußert, werden Impulse bzw. Strukturierungen gegeben. Als methodische Konsequenz folgt hieraus die Nutzung des Wochenplanes zur Vorgabe individuell erreichbarer Ziele. Aber auch die kontinuierliche Förderung eines Kindes mit Lese-Rechtschreibschwäche jeden Nachmittag für eine kurze Zeit kann hierunter subsumiert werden. Als besondere - mit der Auffälligkeit ADS verbundene - Strategie

steht in diesem Kontext der Verstärkerplan, in dem die partizipative Komponente von Verhaltensbewertung deutlich wird: Lehrer und Kind schätzen gemeinsam das gezeigte Verhalten ein.

16. Muster: Grenze von Integration a

Integration wird dann in Frage gestellt, wenn hohe Aggressivität mit der Koalitionsbildung gegen Lehrer und/oder Mitschüler bzw. hohe Aggressivität und fehlende Unterstützung von externen Kompetenzen auftritt.

Um diesen Grenzpunkt abzuwenden, werden die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Stärkung des Selbstwertgefühles eines Kindes durch positive Arbeitserlebnisse als besonders effektiv hervorgehoben. Zusammenarbeit mit Eltern rekurriert zum einen auf die generell an Schule 2 eingesetzten Methoden wie Einladung in den Unterricht, aktives Engagement oder Selbsteinschätzungsbögen der Eltern, wodurch ein Vertrauensverhältnis entwickelt werden kann, schließt zum anderen aber auch Elterngespräche mit dem besonderen Akzent der Beratung ein.

17. Muster: Grenze von Integration b

Integration wird dann nicht mehr gewährleistet, wenn eine hohe Aggressivität bzw. eine permanente Negativerscheinung mit einer misslingenden Elternarbeit über einen längeren Zeitraum gepaart ist.

Die Elternarbeit wird an Schule 1 dann als misslingend bewertet, wenn Eltern die Ratschläge der Lehrerin zum Abbau der Verhaltensauffälligkeiten, z.B. die Hinzuziehung von externen Kompetenzen, ablehnen und gleichzeitig die Auffälligkeiten auf dem gleichen Niveau erhalten bleiben.

18. Muster: Grenze von Integration c

Integration wird äußerst skeptisch beurteilt, wenn die leistungsmäßige Förderung des Kindes selbst oder der Klasse gefährdet wäre.

Im Falle der Schule 1 schien der Schulwechsel bei einem Mädchen mit Hochbegabung indiziert, da ihr die Schule eine noch stärkere leistungsmäßige Förderung zugute kommen lassen wollte.

Zeigte die Erfahrung oder externer Expertenrat, dass die Förderung eines Kindes so viel Zeit in Anspruch nehmen würde, dass andere Kinder zu kurz kämen, so müsste eine Integration zumindest überdacht werden. Es wird auch die potentielle Überforderung von Lehrern, die integrative Beschulung mit sich bringen kann, gesehen, wobei es sich um einen Punkt zu handeln scheint, an dem eine einmalige positive Wahrnehmung in Überforderung umzukippen vermag. Auf die Machbarkeit von Integration wirkt sich die Quotenerhöhung der Kinder mit einer Problemkarriere insofern aus, als dass aufgrund ihres oftmaligen „Scheiterns“ an einer Regelschule beide Schulen um Aufnahme ersucht werden. Als Konsequenz auf diesen Anstieg wird von Schule 1 die Überlegung vorgebracht, je nach Entwicklung die Aufnahmekriterien zu verändern.

19. Muster: Ressourcen

Wenn Auffälligkeiten für andere Kinder entweder extrem negative Auswirkungen haben oder für den Lehrer als zentral angesehene Bereiche berühren, rufen sie starke Emotionen bei den Lehrern hervor.

Ärger über ein Kind konnte an beiden Schulen dann beobachtet werden, wenn, im Falle Frau A's, die eigene Arbeitsleistung angegriffen wurde, im Falle Herrn I's als zentral angesehene pädagogische Werte (die Mitbestimmung und Regeleinhaltung aller Kinder) in Frage gestellt wurden. Bewältigt werden diese negativen und auch mit einem Belastungsgefühl einhergehenden Erfahrungen, indem Frau A mit dem betreffenden Mädchen spricht und ihr erklärt, warum ihr Verhalten an dieser Stelle nicht toleriert werden kann. Im Falle Herrn I's unterstützt der kollegiale Austausch die Bearbeitung des Belastungsgefühls.

20. Muster: Elternarbeit

Unabhängig von den als effektiv eingeschätzten Strategien ist der große Einfluss der Zusammenarbeit mit den Eltern festzuhalten, die die verschiedensten Funktionen erfüllt:

Wenn die Situation im Elternhaus als eine Ursache für die Verhaltensauffälligkeit in Betracht gezogen wird, so kann die Zusammenarbeit mit den Eltern darauf abzielen, an der Ursache etwas zu ändern, um so kausal auch die Verhaltensauffälligkeit eindämmen oder beseitigen zu können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann sich als eine

intervenierende Bedingung für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in der Schule auswirken: positiv, wenn es gelingt, Eltern für eine Unterstützung der Arbeit an der Schule zu gewinnen; negativ, wenn aufgrund spezieller Leistungserwartungen Fördervorschläge für Kinder ignoriert und so Entwicklungsprozesse erschwert werden. Intervenierend wirkt sich auch ein aus Scham resultierendes Fehlen bei Elterngesprächen aus. Gingen Lehrer der Schule 2 nicht aktiv auf die häufig überforderten, auch zu Hause mit Auffälligkeiten konfrontierten Eltern zu, so unterbliebe der Kontakt. Dieser wird jedoch als wichtig eingeschätzt, da er zum einen die Möglichkeit bietet, weitere Erklärungen der Auffälligkeit oder Anregungen zum Umgang mit ihr zu erhalten, zum anderen aber auch, da gerade externe Fördermaßnahmen vom Einverständnis der Eltern abhängen. Die hier entfalteten Facetten der Elternarbeit bei der Integration verhaltensauffälliger Kinder münden in das letzte Muster:

21. Lehrerhandeln kann durch Elternentscheidungen oder mangelnde Mitarbeit begrenzt werden, wenn vor allem die Ursachen einer Auffälligkeit im familiären Kontext zu lokalisieren sind oder über wichtige Fördermaßnahmen entschieden werden muss. Integrative Arbeit kann sich dann in der Spannung zwischen eigenem Standpunkt, z.B. hinsichtlich einer individuellen Förderung, und der Akzeptanz der elterlichen Wünsche bzw. der familiären Gegebenheiten befinden.

6.5 Selektives Kodieren

Wie bereits unter Punkt 5.1.1 ausgeführt, ist dieser Kodierschritt für die praktische Arbeit und Darstellung nur sehr ungenügend definiert. Einer der wenigen pragmatischen Hinweise besteht in dem Verfahren, den roten Faden der Geschichte offen zu legen, der zur Identifikation und Erklärung der Kernkategorie hinführt. Danach kann die Kernkategorie in das Netz aus den weiteren Kategorien integriert werden, um die Theoriebildung abzuschließen.

6.5.1 Der rote Faden der Geschichte

Entsprechend der Definition von Theorie als etwas, „[...] was etwas erklärt oder vorhersagt“ (Glaser/Strauss 2005, S. 41), würde die Darlegung des roten Fadens der Geschichte die offene und axiale Analyse mit einer ersten Antwort auf die Fragestellung dieser Arbeit abschließen.

Diese *analytische* Geschichte versucht auf knappe und präzise Weise, eine erste Verbindung des Hauptthemas mit den weiteren Kategorien der Analyse herzustellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 98):

Die Daten in der eigenen Erhebung verweisen auf eine starke Abhängigkeit zwischen dem Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und der jeweiligen Haltung sowie den konstitutiven Elementen der Einzelschule. Diese Interdependenz zeigt sich sowohl bei der Ursachenbestimmung als auch bei den auftretenden problematischen Verhaltensweisen selbst. Die ergriffenen Strategien weisen ein breites Spektrum konstruktiver Reaktionen gegenüber der auffälligen Schülergruppe auf, die vor allem den Grundhaltungen der Lehrer zuzuordnen sind. Dies zeigt die starke Bedeutung der Kategorie Haltung. Die Strategien werden von konstitutiven Elementen des Schulentwurfs beeinflusst, so dass sich Freinet-Pädagogik über die Gestaltung von z.B. durch Wochenplan strukturierten Angeboten oder über den wichtigen Stellenwert der Arbeit in der Integration bemerkbar macht. Die Freinet-Pädagogik wirkt sich auch insofern auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern aus, als dass durch die offenere Organisation des Schulalltages antizipierend mögliche Konfliktpotentiale einkalkuliert werden können. Auch die Arbeit mit Schülergremien, wie dem Klassenrat, hat einen positiven Einfluss auf die Integration verhaltensauffälliger Schüler. Weitere mit der Integration verhaltensauffälliger Schüler assoziierte Aspekte, wie Fördermaßnahmen oder der Umgang mit psychischen Ressourcen, werden vor allem durch Elemente des Schulentwurfs gesteuert.

6.5.2 Integration der Kernkategorie

Der sich bis zuletzt durch die Analyse ziehende permanente Hinweis auf die Unterschiedlichkeit beider Schulen erforderte die Suche nach einer Kategorie, die sowohl diese Differenz zwischen den beiden Schulen als auch die Integrationspraxis an der Einzelschule erklärt. Dabei kann auf die häufigen Überschneidungen der die Integration betreffenden Fragen mit Konzepten der Kategorie Haltung und/oder Elemente des Schulentwurfs rekuriert werden. Obwohl die Fragestellung der Arbeit eher die Kernkategorie „Strategien“ nahe legte, besitzen die Kategorien Haltung und Elemente des Schulentwurfs, zusammengenommen und als „Schulkultur“ gefasst, die größte Erklärungskraft für die pädagogische Arbeit der Einzelschule, wie es auch die Darlegung des „roten Fadens der Geschichte“ illustriert (entgegen der grundsätzlichen Möglichkeit, auch noch weitere Kernkategorien identifizieren zu können, vgl. a.a.O., S. 98f.). Der Terminus „Schulkultur“ verweist auf den Schulkulturbegriff von Helsper et al., repräsentiert ihn jedoch nicht vollständig. Da vor allem der hierfür konstitutiven Annahme eines Schulmythos in der eigenen Analyse nicht nachgegangen wird, wird die Bezeichnung der Kernkategorie in *Anlehnung* an Helspers Begriff von Schulkultur gebraucht. Dieser zentrale Stellenwert der Kernkategorie wird nun durch ihre Integration in das Kategoriengefüge belegt:

Integration verhaltensauffälliger Kinder findet nicht nur in einer spezifischen Schulkultur mit jeweils sehr speziellen Normen, Werten oder Praktiken im schulischen Alltag statt, sondern ergibt sich auch logisch aus dieser. Die sehr differenzierte, von Kategorisierungen absehbende Definition von Verhaltensauffälligkeit der Schule 2, die an eine konstruktivistische Denkweise erinnert, resultiert sowohl aus der Annahme, eine Auffälligkeit hänge von der Perspektive des jeweiligen Beobachters ab, als auch aus der Haltung, jeder Mensch stelle ein unverwechselbares Individuum dar. Demgegenüber erscheint die Definition von Verhaltensauffälligkeit an Schule 1 eigentümlich gebrochen - Sichtweisen wie die der Spezifität eines Falles *und* der Gebrauch von klassifizierten Störungsbildern stehen nebeneinander. An beiden Schulen bedingt die „Schulkultur“ also die Sichtweise des Phänomens Verhaltensauffälligkeit. Doch während an Schule 2 die Entstehung von Auffälligkeiten je nach Fall verschieden erklärt wird, bedeutet die Verbindung zwischen der Kategorie Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten und der Kernkategorie für Schule 1 eher die Vorauswahl bestimmter Auffälligkeiten. Aufgrund der hohen Übereinstimmungen zwischen den

Bildungs- und Erziehungsidealen von Schule und Elternhaus sowie der privaten Trägerschaft der Schule wird Schule 1 nicht mit den sozio-ökonomischen Dimensionen des Phänomens Verhaltensauffälligkeit konfrontiert, wie es sich an Schule 2 - als staatliche Schule mit einem festgelegten Einzugsbereich - zeigt. Zum einen stellen sich die Auffälligkeiten selbst weniger gravierend dar als an Schule 2. Zum anderen stehen Schule 1 aufgrund des Bildungspotentials der Eltern, aber auch aufgrund der in den Aufnahmekriterien geforderten Kooperation andere Möglichkeiten zur Arbeit mit auffälligen Kindern offen. Aus der „Schulkultur“ leiten sich also die näheren Details für das Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten ab. Zudem bewegt sich auch das auffällige Kind in dieser „Schulkultur“, d.h. es hat den gleichen Anteil am herkömmlichen Alltag wie die sog. nicht auffälligen Schüler. So darf auch die Wirkung der schulischen Elemente, die nicht als Strategien im engeren Sinne intendiert waren, nicht vernachlässigt werden. An beiden Schulen zeigten sich positive Auswirkungen der generell für den Unterricht typischen Momente, ohne dass sie als besonders effektiv für auffällige Kinder konzipiert worden wären. Die Kurzcharakteristiken beider Schulen verdeutlichen dies noch einmal:

An Schule 1 besteht in der Schaffung eines strukturierten Rahmens, in dem Kinder ihre Individualität entfalten können und Flexibilität in der zeitlichen Abfolge des Unterrichtes, in der Methodenwahl oder der Wahl von Inhalten möglich ist, eine wichtige Voraussetzung für den Schulentwurf. Dies impliziert ein Nebeneinander von instruktiven und freieren Unterrichtsphasen und der Entwicklung individueller Lernziele in einem Wochenplan, je nachdem, was die Lehrerin als sinnvoll erachtet. Die demokratische Grundhaltung, die neben dieser Auffassung von Strukturgebung existiert, findet Ausdruck im Gremium des Klassenrates, in dem Lehrerin und Kinder gleichberechtigt interagieren und Entscheidungen fällen. Typische Methoden der Freinet-Pädagogik (z.B. das Drucken) finden Anwendung und werden als hilfreich für die Entwicklung von Arbeitshaltungen gesehen. Aus dem Selbstverständnis der Schule erwächst die Definition des Lehrerselbstverständnisses als die dem einzelnen Kind zugeneigte Lehrerin, die ihren Schülern Impulse gibt und ihnen adäquate Lernziele formuliert. Für verhaltensauffällige Kinder, die außerdem Lernschwierigkeiten zeigen, bedeutet dies die Möglichkeit, in ihrem individuellen Tempo den Lernstoff erfolgreich bewältigen und so ein Selbstwertgefühl aufbauen zu können.

Haltungen und konstitutive Elemente des Schulentwurfs werden von äußeren Faktoren mit beeinflusst. Zum einen wirken sich sozialräumliche Gegebenheiten und gesetzliche Regelungen des jeweiligen Bundeslandes aus. Verpflichtet sich eine Schule in freier Trägerschaft (wie Schule 1) zur Orientierung am geltenden Lehrplan, so übernimmt sie damit auch seine Lernziele und Bewertungsmaßstäbe. In der Terminologie der Schulkulturdefinition ist als bemerkenswert einzustufen, wie die Schule in privater Trägerschaft diesem Aspekt des Realen begegnet. Zum anderen stellen die Erwartungen der Eltern einen weiteren Wirkfaktor dar, was, wenn es sich um eine z.T. von Eltern finanzierte Schule in privater Trägerschaft handelt, eine wichtige Größe darstellt. Die Organisation als Privatschule birgt weitere wichtige Voraussetzungen für die Schulkultur. Eine auf dem Aufnahmekriterium des aktiven Elternengagements basierende Schule besitzt den Vorteil, dass im Falle einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn kurze Wege durch alltägliche Kommunikation und ein dichter Informationsaustausch realisiert werden können, was sich bis zur Strategiewahl im Falle von Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar macht. Eltern, mit denen man sich schnell „zwischen Tür und Angel“ oder bei häufiger stattfindenden Veranstaltungen verständigen kann, müssen nicht erst zum Elterngespräch eingeladen werden. Zudem entscheiden sich Eltern bewusst für ein pädagogisches Konzept, so dass die Arbeit in der Schule als vom Elternhaus mitgetragen angesehen werden kann. Vor dem Hintergrund der Frage, welchen Anteil die Pädagogik Freinets an der „Schulkultur“ und der Integrationspraxis der jeweiligen Schule nimmt, ist für Schule 1 zu konstatieren, dass sie in verschiedenen Methoden, z.B. dem Drucken oder dem Wochenplan, aber auch in Gremien, wie dem Klassenrat oder in der Orientierung an den Kindern enthalten ist. Demgegenüber widerspricht das Kollegium von Schule 2 zunächst der Einschätzung, es praktiziere Freinet-Pädagogik. Zwar werden auch hier Elemente, die der Freinet-Pädagogik entstammen, in den pädagogischen Entwurf implementiert, aber die Definition der Schule beruht im Wesentlichen auf Selbstverwaltung oder der Unterstützung von Individualität und Gleichberechtigung. Entscheidend ist die pädagogische Grundeinstellung und nicht die Bezeichnung des Schulentwurfes, so dass zwar Freinet-Techniken adaptiert werden, ohne dass sich das Kollegium jedoch ausschließlich an dieser Pädagogik orientiert. Aus dem Anspruch nach einer selbst verwalteten Schule erwachsen für die Ebene der gesamten Schule als auch für die der einzelnen Klasse verschiedene Gremien, die sich zum einen auf organisatorische

Planungen, zum anderen auch auf die der eigenen Lernvorhaben beziehen. Hiermit wird auch eine wichtige Bedingung für die Integration verhaltensauffälliger Kinder geschaffen, da die durch diese Schüler entstehenden Probleme von vorneherein in den organisatorischen Ablauf miteinbezogen werden können. Auch die Methoden werden analog der vertretenen Haltungen gewählt. Da der Schwerpunkt auf einer selbst verantworteten Arbeit liegt, wählen sich die Kinder ihre Inhalte selbst, unterstützt durch eine Arbeitsberatung im Planungskreis. Das Selbstverständnis der Schule reicht hier bis zur Sanktionswahl Einzelarbeit, denn wenn Arbeit gewöhnlich zusammen mit einem Partner und weitgehend frei erledigt wird, so stellt verordnete Einzelarbeit in jedem Fall eine Einschränkung dar.

Der Stellenwert, den die Kategorien Haltung und Elemente des Schulentwurfs hier als Kernkategorie „Schulkultur“ erhalten, bringt es auch mit sich, dass sich die in diesem Entwurf angelegten Widersprüche in der pädagogischen Arbeit fortsetzen und sich somit auch bei der Integration der auffälligen Schüler zeigen können. Für Schule 1 bedeutet dies, dass sich die in den Haltungen angelegten Spannungen wiederum in der Integration manifestieren. In einigen Fällen wird die Vermittlung zwischen dem individuellen Tempo eines auffälligen Kindes mit Konzentrationsproblemen und dem Leistungsverständnis der Schule einen ständigen Balanceakt der Lehrerin erfordern, der, wenn die Bedingung der Erwartungen der Eltern noch hinzukommt, u.U. erschwert werden kann. Schule 2, an der Kinder die Schule mit den Lehrern selbst verwalten und ihre je individuellen Lernvorhaben planen, sieht sich weniger mit dem Problem konfrontiert, wie sich gegensätzliche Haltungen miteinander vereinbaren lassen. Verhaltensauffällige Kinder können diese Schule jedoch vor das Problem stellen, dass sie die Kontrollmechanismen des Zusammenlebens auszuhebeln vermögen. Indem sich auffällige Kinder mit aggressivem Potential zu einer Gruppe zusammenschließen und Druck auf ihre Mitschüler ausüben, einen Regelverstoß nicht zu melden, ist die Bearbeitung eines Problems bzw. die Identifikation eines „Aggressors“ nicht mehr garantiert. Die Integration verhaltensauffälliger Schüler kann sich demnach in den Entwurf einer Schule einfügen, indem er auf verschiedenen Ebenen konstruktive Möglichkeiten für die Interaktion von Lehrern und Kind und der Bewältigung der unterschiedlichsten Probleme bereithält. Sie kann jedoch auch Spannungen in einem Schulentwurf oder sogar seine Grenzen aufzeigen.

Die Verbindung zur Kernkategorie „Schulkultur“ erklärt auch das Leistungsverständnis und die Orientierung am Lehrplan beider Schulen, denn während der Lehrplan an Schule 1 verpflichtend gilt, wird an Schule 2 hingegen eine Balance zwischen seinen Anforderungen und einer „Eigenverantwortung“ für das Lernen hergestellt. Signifikant ist, dass Schule 2 der Ebene des Realen so mit Eigengestaltung begegnet, obwohl sie sich in staatlicher Trägerschaft befindet. Hinzu kommt die intervenierende Bedingung, inwieweit sich das individuelle Kind beim Lernen wohl fühlt, was auch durch die Artikulation des Äußerns von Missfallen über den Lernprozess erreicht werden kann. Zum Verständnis von „Lernen“ gehört auch die generelle Skepsis, zum Lerngeschehen überhaupt etwas aussagen zu können.

Auch das Angebot von Fördermaßnahmen geht auf die „Schulkultur“ zurück, denn auf sie wirken zum einen organisatorische Planungen der personellen Ressourcen, besondere administrative oder leitende Funktionen einzelner Lehrer, aber auch durch die Organisationsform einer Schule bedingten Erwartungen der Eltern und das Lehrerselbstverständnis ein. Letzteres bewirkt vor allem, in welchem Maß zu fördernde Inhalte vorgegeben werden - die Praxis reicht von der Festschreibung in Wochenplänen, über die kontinuierliche Einzelhilfe am Nachmittag hin zu einer Überwachung der Entwicklung und Anregung bestimmter Arbeiten. Eine Einschränkung erlebt Förderung durch schulpolitische Entscheidungen hinsichtlich des Personalschlüssels. Wenn durch Lehrerausfall bedingt Klassen zusammengelegt werden müssen, so können diese Regelungen eine mögliche Doppelbesetzung verhindern, was sich dann als besonders gravierend herausstellt, wenn viele als schwierig wahrgenommene Kinder eine Klasse besuchen.

Die Strategiewahl kann sich aus dem Einsatz bestimmter Methoden ergeben, der wiederum von der „Schulkultur“ beeinflusst wird: Wenn Kreise nicht nur institutionalisiert abgehalten, sondern auch spontan eingesetzt werden (wie an Schule 2), so können sie zur Konfliktklärung und auch zur Vereinbarung sich evtl. anschließender Maßnahmen dienen. Werden jedoch Kreise zu bestimmten Zeiten fest eingerichtet (Schule 1), dann können im Falle eines Konfliktes das Einschreiten des Lehrers und die Verhängung von Konsequenzen vonnöten sein, da das Gremium Kreis nicht schnell genug zur Verfügung steht.

Die Kernkategorie „Schulkultur“ determiniert demnach die Integration verhaltensauffälliger Schüler sowohl direkt - über bestimmte Sichtweisen der Ursachen von

Auffälligkeiten und über die spezifische Haltung gegenüber dieser Schülergruppe - als auch indirekt, indem die „Schulkultur“ einen geeigneten Rahmen für die Anforderungen, die verhaltensauffällige Kinder an Unterricht und soziale Interaktion stellen, bietet.

Die nachfolgenden Modelle illustrieren für beide Schulen noch einmal die starke Integrationskraft der Kernkategorie „Schulkultur“:

Legende:

- bedingt
- ←.....→ spannungsvolle Beziehung
- ↔ bedingt sich gegenseitig
- ▶ bedingt in Form einer Erwartung

- + → wirkt sich positiv aus auf
- - → wirkt sich negativ aus auf

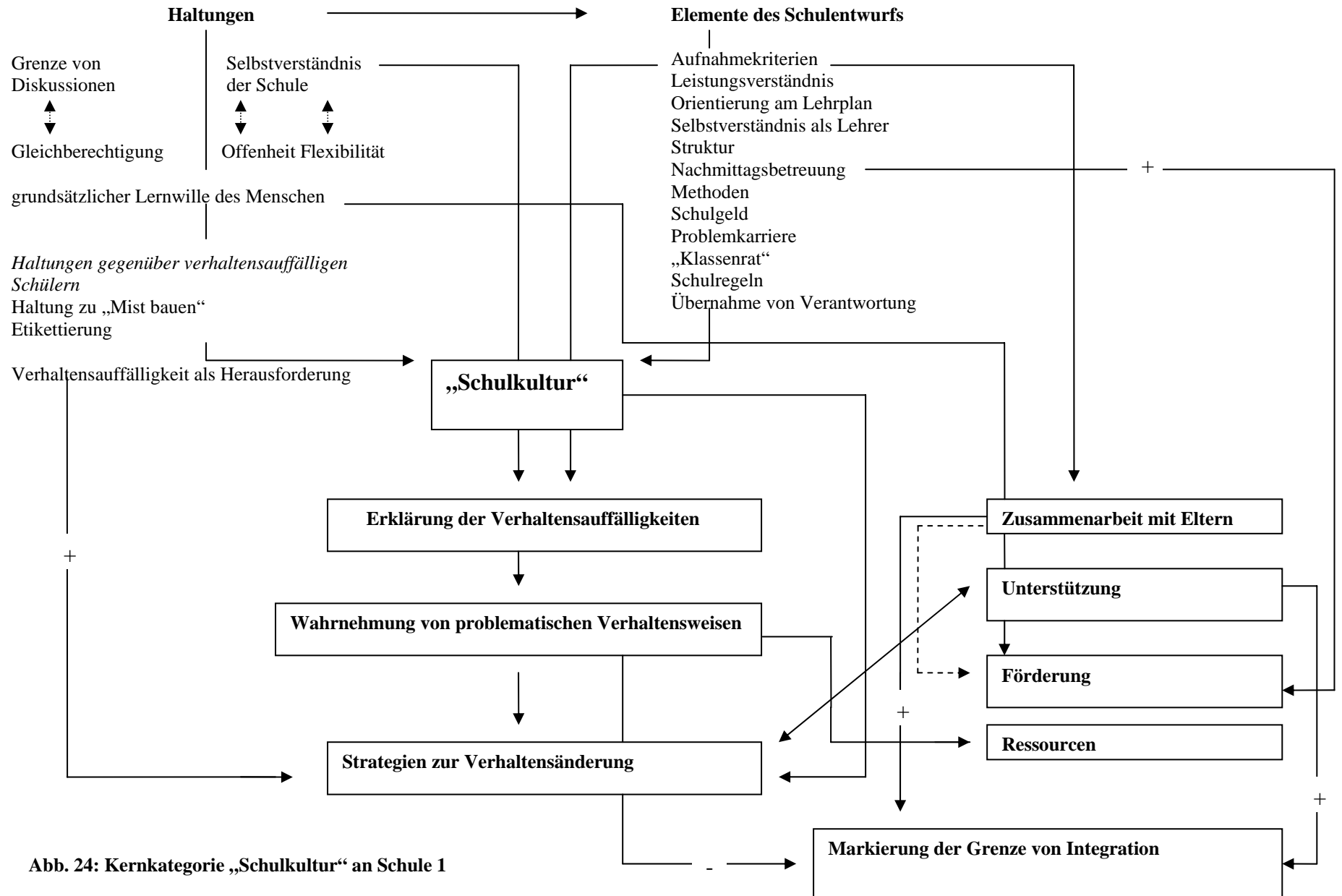


Abb. 24: Kernkategorie „Schulkultur“ an Schule 1

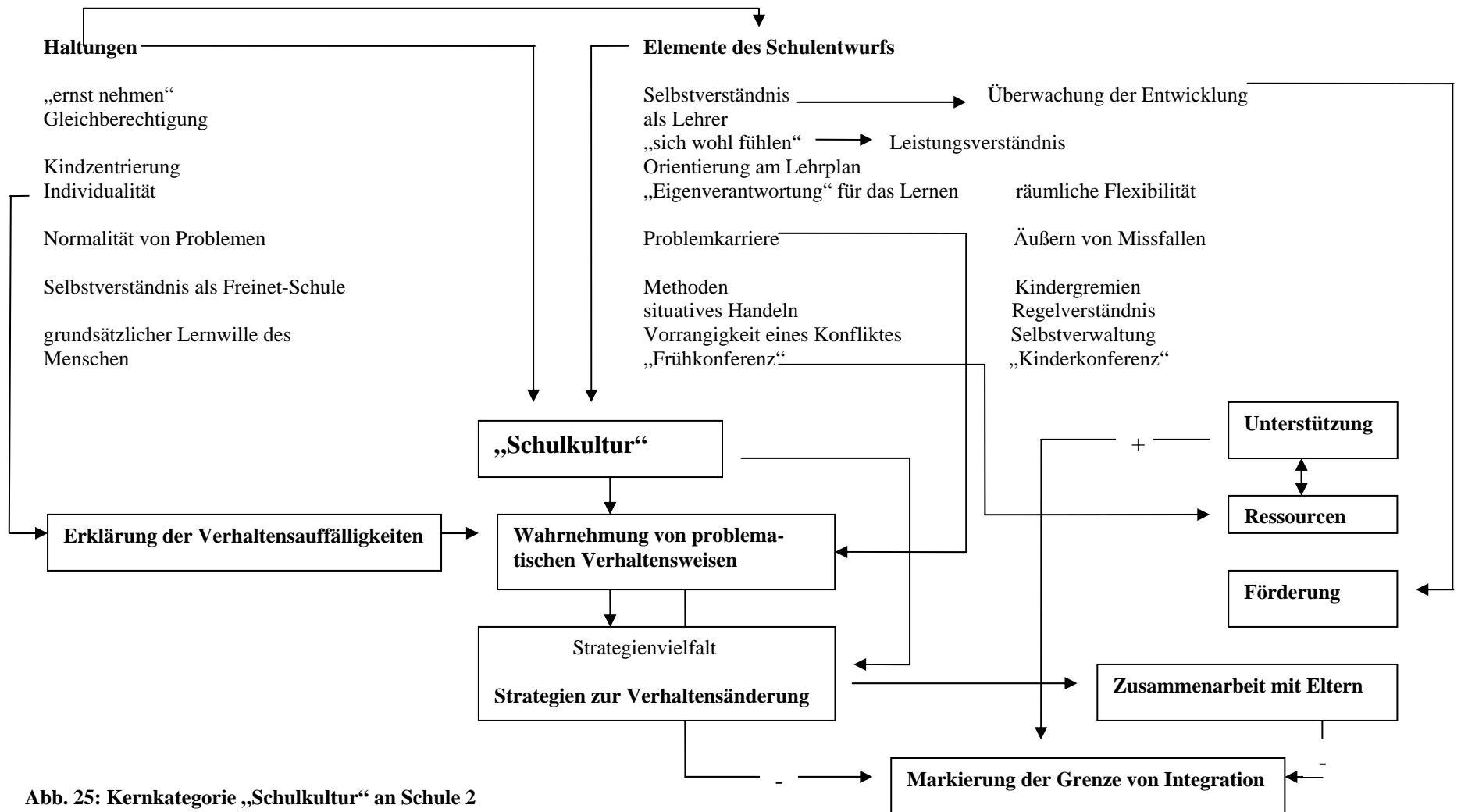


Abb. 25: Kernkategorie „Schulkultur“ an Schule 2

7 Diskussion

Die vorliegende Arbeit soll aus zwei verschiedenen Blickrichtungen heraus diskutiert werden. In einem ersten Schritt wird die Methodik des Forschungsprozesses und der Theoriegenerierung kritisch reflektiert. Einbezogen wird, welche Chancen und Grenzen die Grounded Theory zur Erforschung reformpädagogischer Schulen (am Beispiel von Schule 1 und 2) im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern eröffnet. Anschließend wird die Fragestellung thematisch noch einmal differenziert in den Blick genommen und somit kritisch überprüft, wie die pädagogische Praxis der beiden Schulen zu beurteilen ist und welchen Beitrag die eigene Erhebung sowohl für die Integrations- als auch für die Freinet-Pädagogik leistet.

7.1 Diskussion des Forschungsprozesses

Um den Forschungsprozess und damit die Angemessenheit der Vorgehensweise bewerten zu können, wofür die unter Punkt 5.1.3 aufgelisteten Kriterien zur Bewertung einer Grounded-Theory-Studie herangezogen werden, muss vor allem das Forschungsinteresse, enthalten in der Fragestellung, noch einmal verdeutlicht werden (vgl. Wilhelm 2002, S. 21f.). Das Interesse der Arbeit lag zunächst auf der Integrationspraxis zweier Freinet-Schulen, wobei es sich auf die Integration verhaltensauffälliger Grundschüler richtete. Die Verschiebung des Forschungsgegenstandes, von dem anfänglichen Schwerpunkt der Integration hin zur Schulkultur der jeweiligen Einzelschule, wird weiter unten aufgegriffen und diskutiert.

In der BRD ist die Zahl von Schulen, die sich an der Freinet-Pädagogik orientieren, verglichen mit anderen reformpädagogischen Schulkonzepten (z.B. Waldorf- oder Montessorischulen), relativ gering. So stand von vorneherein nur eine kleine Auswahl von Schulen zur Verfügung, die als Gesamtheit in den Blick genommen werden konnten. Die Begrenzung auf zwei Schulen erklärt sich zum einen aus dem geringen Rücklauf auf die Anfrage, Erhebungen an den Schulen durchführen zu können, zum anderen aber auch aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten, auf die unten näher eingegangen werden wird. Ausgeglichen wird die **kleine Stichprobe** durch die Verschiedenheit beider Schulen hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und pädagogischen Konzeptionen, womit ein starker Kontrast im Spektrum der Freinet-Pädagogik gegeben ist. Es wurde so erst möglich, den Bezug zwischen dem Umgang mit

Verhaltensauffälligkeiten und der Schulkultur herzustellen und Variationen in die Theorie einzubauen.

In den beiden beobachteten Schulen herrscht eine große Dynamik hinsichtlich des Lerngeschehens, was anhand häufiger Raumwechsel und paralleler Lernvorhaben ersichtlich wird. Angesichts eines derart komplexen Feldes erwies sich die **Metho-dentriangulation** der drei Methoden Beobachtung, Interview und Gruppendiskussion zur Gegenstandserfassung der Arbeit als geeignet. Die Beobachtungen waren nicht nur zum Verständnis der Interaktion von Lehrer und verhaltensauffälligem Kind sinnvoll, sondern auch zur Kontaktaufnahme mit einem mir bislang unbekanntem schulischen Feld. Aufgrund der sehr offenen und engagierten Gestaltung von Kontakt und der z.B. an Schule 2 herrschenden „Duzkultur“ wurde zwar die Gefahr des „going native“ gesehen. Durch die theoretische Reflexion des Beobachteten wurde jedoch eine permanente Distanzierung vom Feld erreicht, die durch die immer wieder stattfindende reale Entfernung unterstützt wurde, so dass die aufgebauten Beziehungen zu den Lehrern an beiden Schulen für die unverzichtbare Informationsgewinnung genutzt werden konnten.

Interviews und Gruppendiskussionen lieferten zusätzlich zu den Beobachtungen eine weitere reflexive Komponente, die zudem neben der Perspektive des Einzellehrers auch die der gesamten Schule enthielt, so dass auch hiermit der Bezug zur Schulkultur hergestellt werden konnte. Obwohl die Rückmeldung von Ergebnissen nicht immer ganz unproblematisch erscheint (z.B. Miethe 2003), wurde es hier als unerlässlich angesehen, in den Nacherhebungen erste Ergebnisse aus der Unterrichtsbeobachtung transparent zu machen, da aus dem Gespräch über erste Konzepte weitere Informationen resultierten, zum anderen auch die zu fokussierende Lehrerperspektive stärker berücksichtigt werden konnte.⁵⁶ Diskrepanzen zwischen eigener und Lehrersicht wurden aufgezeigt und zu erklären versucht. Die Fokussierung von Einzellehrern in den Fallrekonstruktionen und die Erfassung einer breiteren Perspektive in den Gruppendiskussionen erbrachte die Schwierigkeit, dass Widersprüche zwischen Aussagen auftraten. Diese sollten jedoch nicht durch eine Gewichtung nivelliert werden, denn diese Tatsache bedeutet eine wichtige Erkenntnis für die beobachteten Schulen: Unterschiede in pädagogischen Haltungen oder Deutungen werden, graduell

⁵⁶ Die Rückmeldungen in der eigenen Erhebung stellen somit auch weniger den Versuch einer kommunikativen Validierung, als vielmehr ein Instrument zur Gewinnung weiterer Daten dar, was durch das „theoretical sampling“ gesteuert wurde.

verschieden an beiden Schulen, zugelassen. Die unterschiedliche Bewertung von Arbeit als Sanktion oder Chance an Schule 2 verdeutlicht dies exemplarisch.

Wünschenswert wäre sicherlich eine verstärkte Fokussierung aller Einzellehrer mit der Option einer Typenbildung für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeit gewesen (vgl. auch Wilhelm 2002, S. 27). Dies hätte allerdings eine größere Zahl an Beobachtern/Interviewern erfordert. An dieser Stelle ist Glaser/Strauss zu widersprechen, wenn sie die theoretische Dimension einer Erhebung über die aktuellen Rahmenbedingungen stellen (Glaser/Strauss 1998, S. 56). Die Erforschung eines komplexen sozialen Gebildes, wie einer Schule, wird u.U. von personellen oder zeitlichen Ressourcen des Forschenden begrenzt. Diesem Problem wird bei der Erörterung der Grenzen dieser Erhebung verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Innerhalb des Forschungsprozesses wurden erste Konzepte entwickelt, die die Grundlage für die Nacherhebungen darstellten. Diese gingen z.T., wenn bestätigt, in die späteren Kategorien ein. Die **Entwicklung der Kategorien** zeigte, dass die 10 Kategorien (Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten, Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen, Strategien zur Verhaltensänderung, Unterstützung, Zusammenarbeit mit Eltern, Ressourcen, Förderung, Markierung der Grenze von Integration, Haltung und Elemente des Schulentwurfs), die aus dem Datenmaterial abgeleitet werden konnten, eine starke Verbindung zum Thema „Schulkultur“ besaßen, woraus sich die spätere Kernkategorie ableitete. Es konnten alle Kategorien entlang ihrer Dimensionen beschrieben werden, wenn sich dies bei manchen, wie bei der Kategorie Haltung oder Elemente des Schulentwurfs, auch nicht immer so deutlich zeigte. In sämtlichen Kategorien konnten zwar Dimensionen festgestellt werden, doch die Musterbildung beim axialen Kodieren zeigte, dass nicht nur „wenn - dann“ - Aussagen, mit denen die Dimensionalisierungen ausgedrückt werden können, relevant sind, sondern die Bedingungsfaktoren integrativen Handelns generell. Im Gegensatz zu Forschungen über zu kategorisierende Phänomene, wie Schmerz in den Arbeiten von Strauss und Corbin, lassen sich komplexe Zusammenhänge wie die Haltung zu Verhaltensauffälligkeit oder Integration von den Befragten nur schwer dimensionalisieren, was durch die hohe interindividuelle Varianz zwischen den Einzelfällen von Verhaltensauffälligkeit noch verstärkt wird.

Die Ereignisse und Vorfälle, die auf die Kategorien verwiesen, konnten zum einen direkt beobachtet werden, zum anderen waren sie in Form von reflektierten Erfahrungen

der Lehrer in Interviews und Gruppendiskussionen enthalten. Aufgrund der Komplexität des Phänomens Verhaltensauffälligkeit wurden Kategorien aus recht unterschiedlichen Ereignissen abgeleitet. Eher introvertierte Verhaltensweisen, wie die motorischen Auffälligkeiten von Christa an Schule 1, oder aggressive Akte, überwiegend an Schule 2 konzeptualisiert, fallen hierunter. Um Verzerrungen zu vermeiden und die Langzeitperspektive erfassen zu können, wurden diese Beobachtungen um die Ausführungen der Lehrer zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt. Dieses Verfahren erwies sich für das Verständnis des Verhaltens der beobachteten Kinder als sinnvoll.

Da das theoretische Sampling vor allem in den Fallrekonstruktionen ausführlich beschrieben wurde, soll an dieser Stelle hierzu nichts weiter ausgeführt werden. Hingewiesen werden soll vielmehr darauf, dass mit dem Kriterium der auf der Schulkultur beider Schulen beruhenden Fallspezifität eine entscheidende Vorgabe für das theoretical sampling vorhanden war. Aufgrund der hohen interindividuellen Differenz zwischen den Interaktionen mit den einzelnen Kindern muss der Ertrag für eine Musterbildung, die auf einer weitaus größeren Fallauswahl basieren würde, sehr skeptisch beurteilt werden. Anstatt noch mehr Datenmaterial zu produzieren, wurde Wert darauf gelegt, zum einen die Grundprinzipien integrativen Denkens und Arbeitens an den beiden Schulen, mit ihrer Verankerung in der jeweiligen Schulkultur, und die konkrete Arbeit (mit dem Hinweis auf ihren Beispielcharakter) an den Fällen zu demonstrieren. Diese Entscheidung folgt der Grounded Theory insofern, als dass sie das *Verstehen* von Handlungen oder Sinnkonstruktionen fokussiert.

Hinsichtlich der **Bedingungen**, die die Integration verhaltensauffälliger Schüler beeinflussen, ist festzuhalten, dass die Makroebene mit dem Rekurs auf schulpolitische Regelungen über die Orientierung am Lehrplan oder die Kritik an zu wenig Lehrpersonal einfließt. Dagegen konnte kein direkter Zusammenhang zwischen der Fragestellung und biographischen Erfahrungen, denen in den Interviews ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt worden war, hergestellt werden. Erkennbar waren Verbindungslinien zwischen Biographie und Schulkultur über die Konzepte Flexibilität und Ausgestaltung von Freiräumen bzw. aus der Motivation einer eigenen Negativerfahrung, sich für eine bestimmte Schulkultur zu entscheiden. Diesen konnte jedoch nur begrenzt nachgegangen werden, da der Fokus der Arbeit auf der integrativen Praxis lag.

Auf die **Hypothesenbildung** bezüglich einzelner Kategorien wurde beim offenen Kodieren ausführlich hingewiesen. Schon früh trat die Hypothese auf, dass der Umgang

mit verhaltensauffälligen Kindern stark von der Schulkultur der Schule abhängt, also von den generell Kindern gegenüber eingenommenen Haltungen, den Definitionen von Verhaltensauffälligkeit und den konstitutiven Elementen des Schulentwurfs. Durch den Bezug zu der später als Kernkategorie bezeichneten „Schulkultur“ konnten Unterschiede zwischen den beiden Schulen erklärt werden, so dass sich die Entfernung von der anfänglichen Fragestellung als wichtiger Impuls zu ihrer Differenzierung (durch die Verbindung zwischen Integration und Schulkultur) erwies.

Grenzen der Erhebung:

Eine Limitation besteht in der Stichprobe der beobachteten Schulen, zum einen in ihrer Größe, zum anderen aufgrund des starken Bezuges zu den beiden *Schulkontexten* (Steinke 2000, S. 221f.), in denen die Reaktionen auf Verhaltensauffälligkeiten erhoben wurden. Allerdings liegt gerade in letzterem auch eine Bestätigung der theoretischen Ausführungen über Freinet-Pädagogik, denn, wie im vierten Kapitel dargelegt, wurde auch an beiden Schulen darauf hingewiesen, dass es zu verschiedenen programmatischen Ausprägungen von Freinet-Pädagogik kommt.

Der Vorteil einer größeren Stichprobe läge in einem Zugewinn von differenzierten Umgangsweisen mit und Haltungen zu verhaltensauffälligen Schülern, die dann auch typisiert werden könnten. Dies setzte jedoch ein anderes Forschungsinventar voraus, das vor allem einen lang andauernden Forschungsprozess gewährleisten könnte.

Da ich mich für die Beobachtung der Interaktion mit verhaltensauffälligen Kindern entschieden hatte, musste auf eine Erhebung verzichtet werden, die die gesamte Schule verstärkt in den Blick nimmt, da dies mit den vorhandenen Mitteln in einem zeitlich akzeptablen Rahmen nicht hätte geschehen können. Limitiert wird Erhebungsdauer und -art auch von den Schulen selbst, die sich zahlreichen Aufgaben gegenübergestellt sehen und so nur begrenzte Zeit für Interviews und Nachfragen zur Verfügung stellen können.

Offen bleiben folgende Fragen:

- Der beim Konzept Ko-Morbidität angedeutete Zusammenhang zwischen Gender und Verhaltensauffälligkeit konnte nicht untermauert werden, da es nur einen Texthinweis hierauf gab, und das Thema später nicht mehr problematisiert werden konnte.

- Die Frage nach der Typizität von Auffälligkeiten an den jeweiligen Schulen konnte nicht endgültig aufgelöst werden, denn hierfür hätte es zum einen einer breiteren Erhebung, zum anderen einer Etikettierung bedurft, die dem Verständnis von Fallspezifität zuwidergelaufen wäre.
- Der Einbezug von Fachlehrern bzw. von externen Betreuern bei Nachmittagsangeboten wäre interessant gewesen, war im Rahmen dieser Erhebung jedoch leider nicht möglich. Daher kann die Frage, inwieweit manche der gezeigten Auffälligkeiten in anderen Unterrichtssituationen evtl. nicht auftreten, nicht geklärt werden.

Die Diskussion des Forschungsprozesses zeigte zum einen, dass die Ergebnisse dieser Arbeit vor dem Hintergrund eines qualitativen Güteverständnisses durchaus Geltung besitzen. Zum anderen konnte hierbei deutlich werden, dass das Ziel der Arbeit, die *Exploration* des Umgangs von Freinet-Lehrern mit verhaltensauffälligen Kindern,⁵⁷ erreicht werden konnte, wenn dies auch erst durch weitere Anschlussarbeiten bestätigt werden müsste. Diese könnten auch die angesprochenen Beschränkungen, denen die eigene Erhebung notwendigerweise unterworfen war, überwinden und so die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse auf eine breitere Basis stellen.

7.2 Diskussion der Ergebnisse

7.2.1 Passungsverhältnis zwischen Schüler und Schule

Mit der Frage nach dem Ertrag dieser Arbeit für die Erziehungswissenschaft stellt sich zugleich die des Bewertungsmaßstabes, der an die pädagogische Praxis der beiden Schulen gelegt wird. Im Gegensatz zu einer normativen Perspektive, die festschreibt, welche Ziele und Mittel für die Pädagogik gelten sollen (Krumm 1983, S. 140), wird hier von einer externen Bewertungsgrundlage abgesehen und dagegen die Überlegung gesetzt, inwieweit die beobachtete Praxis mit verhaltensauffälligen Kindern im Kontext des spezifischen Schulentwurfs zu den Schülern selbst „passt“. Distanz von einer normativ festgelegten Bewertung scheint umso mehr angebracht zu sein, als dass es sich bei dieser Arbeit zum einen um einen *explorativen* Zugang zum Forschungsfeld handelt, der mit einer normativen Perspektive nur schwer in Einklang zu bringen ist. Zudem birgt die Aufstellung externer Maßstäbe bei dem Portrait und der Kontrastierung

⁵⁷ Dieser besteht primär in der Anwendung konstruktiver Strategien, wie explizite Förderung der Stärken eines Kindes, z.T. gekoppelt an spezielle Techniken, z.B. im sozialen Gefüge der Klasse Verantwortung zu übernehmen.

mehrerer Schulen automatisch die Gefahr eines *wertenden* Vergleichs, der wiederum mit der Fragestellung nicht harmonisiert. Nicht die Frage, welche Schule verhaltensauffällige Kinder *besser* zu integrieren vermag, steht im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage, welches Verständnis Freinet-Pädagogen überhaupt von Integration und Verhaltensauffälligkeit besitzen, welche Methoden sie anwenden und welche Bedingungen sie als hierfür fördernd und einengend erleben. Dabei ist das breite Spektrum der Freinet-Pädagogik bedeutsam (hier lediglich nur angedeutet durch die größtmögliche Differenz innerhalb einer ansonsten recht kleinen Stichprobe), das nicht durch reduzierende Maßstäbe eingeschränkt werden soll.

Der Begriff der Passung, der mit diesem Anspruch übereinstimmt, entspringt einer schulbiographischen Tradition, was bei der Diskussion seiner Verwendung nachher mit bedacht werden muss. Das von Kramer entwickelte Modell zum „schulbiographischen Passungsverhältnis“ greift die Definition von Schulkultur nach Helsper et al. auf und kann, unter Zuhilfenahme von objektiver Hermeneutik und Narrationsanalyse, das konkrete Passungsverhältnis zwischen einer spezifischen Schule und einem Schüler analysieren (Kramer 2002, S. 13, 44; Verwendung des Begriffes auch von Helsper et al. 2001, S. 83). Dies bleibt jedoch nicht statisch, sondern kann Veränderungen erfahren (a.a.O., S. 278). Der im Begriff der Passung enthaltene Prozessaspekt besitzt für die eigene Arbeit insofern eine wichtige Voraussetzung, als an beiden Schulen Verhaltenswechsel der auffälligen Schüler beobachtet werden konnten, die sich auf das Passungsverhältnis zu den Schulen auswirkten. Allerdings muss der Rekurs auf das Modell von Kramer auch kritisch hinterfragt werden, da nicht alle mit ihm einhergehenden Annahmen und methodischen Verfahren in dieser Arbeit geteilt werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kramers Modell auf der biographischen Dimension beruht, die durch Alter und Reflexionsgrad der Interviewten - Gymnasiasten der 10. Klasse - gesichert ist (a.a.O., Kapitel 3). Da in dieser Arbeit Grundschüler in den Blick genommen werden, deren Verweildauer an der Schule zum einen noch sehr kurz ist und die zum anderen kaum über das erforderliche Niveau zur Reflexion verfügen, kann der biographische Aspekt nicht eingefangen werden. Kramer vermag aufgrund der weiten Perspektive der autobiographisch-narrativen Interviews die familialen Voraussetzungen der Bildungsprozesse zu fassen. Er kann so habituell erworbene affine oder diskrepante Orientierungen der Familie zur Schule auf die drei Ebenen der Schulkultur beziehen und analysieren, inwieweit diese Bearbeitungsstrategien oder Verschärfungen in kritischen

Situationen bedeuten (a.a.O., S. 218, 262, 272 - 274). Zwischen den beiden Polen einer harmonischen oder antagonistischen Passung, die in der Realität nur selten anzutreffen sein werden, befinden sich eine Reihe von ambivalenten Passungsverhältnissen. Die Ambivalenz entsteht dadurch, dass Schüler zu einem Teil des Schulentwurfes affin, zu einem anderen ablehnend eingestellt sein können (a.a.O., S. 279, 307). In dieser Arbeit war es nicht möglich, Schulkultur derart tief zu rekonstruieren, wie es in objektiv-hermeneutischen Arbeiten der Fall ist. Zwar konnten auch in dieser Arbeit Brüche im Entwurf der Schulen bzw. Grenzen, an die vor allem verhaltensauffällige Kinder eine Schule bringen können (z.B. Lutz, der mit seiner Taktik und Bedrohung anderer Kinder die Regeleinhaltung an Schule 2 in Frage stellt), gesehen werden, was jedoch nicht so weit reicht, um antinomische Handlungsentwürfe in ihrer ganzen Konsequenz der jeweiligen Schule als Fallstruktur zu rekonstruieren. Dies resultiert vor allem aus der Bedeutung von „Schulkultur“ als *Bedingung* für die Integration, so dass zwar einzelne Dimensionen der Kernkategorie entwickelt werden konnten, jedoch keine Fallstruktur identifiziert wurde. Zudem genügen die Hinweise im Datenmaterial nicht, um die familialen Dispositionen zur Passung mit der Schule feststellen zu können, obgleich Aussagen festgemacht werden konnten, die im Sinne der Grounded Theory als Bedingungen für eine positiv oder erschwert verlaufende Integration herausgearbeitet werden konnten. Schließlich fokussiert die Arbeit Kramers Bildungsentscheidungen von Schülern, während in dieser Arbeit die Integration verhaltensauffälliger Schüler im Mittelpunkt steht. Diese Fragestellung wirkt sich insofern auf den Passungsbegriff aus, als der Frage nachgegangen werden muss, inwieweit die auffälligen Kinder mit ihren jeweiligen Problemen sowie die integrative Arbeit mit ihnen zum Entwurf der Schule passen. Die Fragestellung impliziert auch, dass durch den Fokus auf die Lehrer an den Freinet-Schulen die Passung der Schüler durch erstere gefiltert wird. Auch wenn hier also entscheidende Übereinstimmungen mit dem Modell des „schulbiographischen Passungsverhältnisses“ nicht gegeben sind, soll dennoch an dem Begriff der Passung festgehalten werden, da er aufgrund seiner Prozesshaftigkeit und der Differenzierung innerhalb der Schulkultur geeignet ist, die Praxis mit den verhaltensauffälligen Kindern an der Schule zu bewerten. Der Begriff der Passung wird auch dem der „Verlaufskurve“ von Nittel vorgezogen, da dieser vor allem schulische Erleidenprozesse fokussiert, was mit der differenzierten Sichtweise von Auffälligkeiten an beiden Schulen nicht harmonisiert.

Da Passung immer nur für den konkreten Einzelschüler konstatiert werden kann, soll im Folgenden überprüft werden, wie sich das Verhältnis zwischen Schule und den fokussierten Einzelfällen darstellt und welche Bedingungen hierauf einwirken. Hierdurch wird eine Verschiebung innerhalb der Fragestellung angezeigt. Ursprünglich stand die Integrationspraxis generell im Mittelpunkt des eigenen Forschungsinteresses. Am Ende dieser Arbeit zeichnet sich ab, dass die Antwort nicht pauschal, sondern nur hoch individualisiert, in Bezug zum konkreten Einzelfall gegeben werden kann. Dies wird zum einen durch die Schulen selbst nahe gelegt, die im Hinblick auf das Phänomen der Verhaltensauffälligkeit auf die hohe individuelle Verschiedenheit der Fälle verweisen. Unterstützt wird dies zum anderen durch die Methodologie der Grounded Theory, mit der es möglich wird, genau diese Differenzen zu analysieren, indem die Variationen der Bedingungsmuster entwickelt werden. Die Bedingung, die die größtmögliche Variation des Phänomens impliziert, besteht abermals in der Fallspezifität.

Die Schulkultur von Schule 1 ist durch die Ambivalenz zwischen der Gewährung von Freiräumen und Autonomie auf der einen Seite und der Strukturierung durch die Lehrkräfte auf der anderen Seite gekennzeichnet. Ein wichtiges Charakteristikum besteht in der durch die private Trägerschaft der Schule noch unterstützten Zusammenarbeit mit den Eltern, der ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Auch auf der Ebene der Ursachenbestimmung von Verhaltensauffälligkeiten fällt eine ambivalente Einschätzung auf. Sowohl die falldifferenzierte Sichtweise als auch der Rückgriff auf klassifizierte Störungsbilder treten gemeinsam auf, so dass in der Konsequenz sowohl nach individuellen Problemlösungen, aber auch auf solche Strategien zurückgegriffen wird, die mit festgelegten Symptomen einer Auffälligkeit korrespondieren. *Christa* erscheint zu Beginn der Beobachtung als Außenseiterin, die aufgrund stigmatisierter Verhaltensweisen, aber auch einer mangelnden Sensibilität für Nähe und Distanz in eine konflikthafte Stellung innerhalb der Klassengemeinschaft gerät. Auf der Leistungsebene versucht sich *Christa* durch Fleiß anzupassen, vermag aber das eigentliche Klassenniveau nicht zu erreichen. Das strukturierende Element des Wochenplans, in der Klasse von Frau A grundsätzlich verwendet, dient hier einer realistischen Erfüllung von Lernzielen bei *Christa*. Die für die Schule konstitutive individuelle Sichtweise dessen, was tatsächlich erreicht werden kann, macht es möglich, dass auch Kinder mit Lernschwierigkeiten Erfolgserlebnisse erzielen können. Vor allem das Lehrerengage-

ment hinsichtlich der permanenten Unterstützung, aber auch die Hinweise der Klassengemeinschaft auf deplatzierte Verhaltensweisen tragen zu einer zunehmenden Integration Christas bei. Dennoch bleibt das Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern ambivalent, da Christa aufgrund ihrer mangelnden Sensibilität für Nähe und Distanz häufig Verhaltenskonventionen überschreitet (z.B. mit den Provokationen gegen Lehrer). Eine besondere Situation, vor allem hinsichtlich der Leistungsentwicklung, ist mit dem Übergang zur weiterführenden Schule gegeben. Es kommt zu einer Diskrepanz zwischen Eltern und Schule, da die Eltern den Übergang in eine Regelschule garantieren wollen, wobei die Schule aufgrund der nach wie vor bestehenden Probleme Christas auch eine Förderschule in Betracht zieht. Wenngleich von der Herangehensweise unterschiedlich, legen doch Schule und Elternhaus einen großen Wert auf die Leistungsentwicklung und Förderung des Kindes. Obwohl vorsichtig davon ausgegangen werden kann, dass sich Elternhaus und Schule in der generellen Leistungsorientierung decken, stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern hier eine negative Auswirkung für die Förderung Christas dar. Zudem erfährt das ansonsten als harmonisch gekennzeichnete Verhältnis zwischen Christa und ihren Eltern eine Begrenzung, da sie den Erwartungen der Eltern nicht gerecht zu werden vermag. Die Passung zwischen Schülerin und Schule wird also im Wesentlichen über Leistung bzw. ihre Steigerung zu erreichen versucht, was auch die Antizipation Frau A's belegt, welche Fragen Christa zu beantworten in der Lage ist. Dagegen ist die Bestimmung des Passungsverhältnisses zwischen *Stefanie* und Schule schwierig vorzunehmen. Hinsichtlich der Leistungserwartungen scheint sich Stefanie gut einzufügen, zumindest wird dieser Bereich nicht als problematisch hervorgehoben. Ihr Verhalten, extrem nach Aufmerksamkeit zu suchen, bedeutet zwar eine Anstrengung für Frau A, aber das eigentliche Problem besteht im Elternhaus, nämlich in einer Ablehnung des Kindes. Dies ist insofern von Interesse, da eine harmonische Passung zwischen Erziehungsidealen (wie der Kindzentrierung) von Schule und Elternhaus konzeptionell angestrebt wird. Es wird davon ausgegangen, dass sich Eltern bewusst hinter das Menschenbild und die pädagogischen Leitlinien der Schule stellen und die Erziehungsideale auch im familialen Umfeld praktizieren. Zahlreiche Textbelege weisen darauf hin, dass ein Scheitern der Arbeit vorausgesagt wird, wenn diese Übereinstimmung fehlen würde. Angelegt ist aber eine grundsätzlich diskrepante Wahrnehmung des Kindes zwischen Lehrerin und Eltern, so dass Frau A gegenüber den Eltern zum Anwalt Stefanie werden muss, weil die Eltern das Kind

nicht in dem Maße unterstützen, wie es die Schule intendiert. *Kevin* verhält sich vor allem in Situationen, in denen er Kritik erfährt, problematisch - ansonsten scheint er eher unauffällig, zumindest bei der Klassenlehrerin, zu sein. Zurückgeführt wird die Sensibilität gegenüber Kritik auf eine sehr exponierte Stellung innerhalb des Elternhauses, die ebenfalls vor dem Hintergrund des Wunsches nach Passung zwischen Schule und Familie interessant ist. Die konzeptionell festgeschriebene zentrale Stellung des Kindes wird durch ihre Übersteigerung in der Familie zu einer Bedingung für die Schwierigkeit, mit Kritik adäquat umgehen zu können.

Obwohl bei verhaltensauffälligen Kindern eher von einem antagonistischen Passungsverhältnis ausgegangen werden könnte, wird deutlich, dass es an Schule 1 ambivalente Züge aufweist, wobei Diskrepanzen nicht nur durch das Verhalten des Kindes selbst entstehen, sondern auch durch die Haltungen der Eltern oder Elemente der Schule. Zudem lassen sich selbst bei konträren Verhaltensweisen, wie *Kevin*'s Aggressivität, über die Zeit hinweg positive Veränderungen konstatieren.

Der Schulentwurf von Schule 2 ist geprägt von der Partizipation der Schüler bei allen Aspekten der Gestaltung des Schullebens und des Lerngeschehens. Verhaltensauffälligkeiten werden jeweils individuell definiert, wobei auch Kontext- und Beobachterfaktoren mit in diese Definition einbezogen werden. Dieser Sichtweise entsprechend werden je nach Situation und Fall verschiedene Strategien zur Verhaltensänderung eingesetzt. Für Schule 2 kann zunächst einmal *Lutz* als Beispiel für ein Kind, das einer antagonistischen Passung am nächsten kommt, angeführt werden. Er verhält sich zum Entwurf einer selbst verwalteten, demokratisch arbeitenden Schule oppositionell bzw. nutzt hieraus entstehende Schwachstellen, um seine Position zu stärken und torpediert somit den Kontrakt der Schulgemeinde. Während *Lutz*'s Verhalten also der Schulkultur diametral entgegengustehen scheint, ergibt sich die Arbeit mit ihm logisch aus den eigenen pädagogischen Leitlinien, z.B. mit der Bearbeitung der durch ihn initiierten Konflikte in verschiedenen Gremien. Aufgrund der für die Schule als wichtig angesehenen Flexibilität und Strategieviefalt wird es so auch möglich, von der konstitutiven Vorstellung des eigenverantwortlichen Lernens abzusehen, und mit strukturierter Arbeit eine Form zu finden, die *Lutz*'s Arbeitsverhalten mehr entspricht. Obwohl auch in seinem Falle eine phasenweise positive Veränderung seines Verhaltens erzielt wurde, ist seine Einstellung gegenüber der Schule dennoch weiterhin als oppositionell zu sehen. Dagegen ist in der Erklärung der Mutter, die Konfliktbearbei-

tung an der Schule verlaufe in ihrem Sinne, eine Affinität zu diesem Aspekt der Schulkultur zu sehen, die sich langfristig als entscheidendes Kriterium für den Verbleib Lutz` an der Schule herausstellte. Auch *Justin* und *Christian* benötigen viel Orientierung in ihrem Arbeitsprozess, so dass das Element der selbst verantworteten Arbeit in ihrem Fall nicht umfassend greift. Allerdings wird ersichtlich, dass sich eine Veränderung der Rahmenbedingungen auf Justins Arbeitsverhalten positiv auswirkt. Hinsichtlich seines problematischen Verhaltens illustriert dieser Fall, dass trotz sehr differenzierter Arbeit mit ihm letztlich sein Verhalten von der Schule kaum aktiv beeinflusst zu werden vermag. Dagegen wurde Christians Entwicklung von seinem Klassenlehrer wesentlich positiver beschrieben. Für beide kann von einem ambivalenten Passungsverhältnis gesprochen werden, da sie sich zwar streckenweise aggressiv - und damit konträr zu den Verhaltenserwartungen der Schule verhielten - sich jedoch nicht in Opposition zur Schule an sich befanden.

Bei verhaltensauffälligen Kindern ist zumeist von keinem harmonischen Passungsverhältnis auszugehen. Dennoch zeigt sich, dass Elemente beider Schulentwürfe dazu geeignet sind, mit aggressiven, oppositionellen oder sozial auffälligen Kindern zu arbeiten und eine Übereinstimmung zu erzielen. Sie stellen sich damit, um den Gedanken des Geleitwortes aufzunehmen, der Aufgabe, ihre Vorstellung einer „anderen“ Schule zu realisieren. Dies geschieht einerseits *trotz* einer Gruppe von Schülern, die aufgrund ihrer Problemkonstellationen und Belastungen die größtmöglichen Gegensätze und damit Heterogenität innerhalb der Schülerschaft auszulösen vermögen. Andererseits geschieht dies auch gerade *für* diese Schüler, die erst durch die Ermöglichung von individuellen sozialen und kognitiven Lernprozessen eine Chance zur Integration erhalten. Für die integrative Praxis der beiden Schulen, die - wie in dieser Arbeit analysiert wurde - der Heterogenität unterschiedlich intensiv und mit verschiedenen Methoden begegnet, gilt darum umso mehr folgendes Postulat der Pädagogik der Vielfalt:

„Anerkennung einer jeden Lebensweise muß mit mehrperspektivischer offener Wahrnehmung einhergehen und die folgenden Einsichten beinhalten: daß ich nie alles über sie weiß, daß sie in sich heterogen und widersprüchlich ist, daß sie auch in sich hierarchisch oder auch gewalttätig sein kann und darum nicht immun gegen Kritik gedacht werden darf (sie ist ja auch nicht per se "gut"!); daß sie neben den Differenzen auch Gemeinsamkeiten mit anderen Lebensweisen haben kann und daß sie sich auch verändern wird und ihre Zukunft unbekannt ist. Bei aller Offenheit für Vielfalt gilt zugleich: *Die Vielfalt der Welt, auch der menschlichen Welt, ist nicht begreifbar. Über begrenzte und riskante begriffliche und symbolische Konstruktionen der Vielfalt gelangen wir mit unseren stets beschränkten Erkenntnisperspektiven nicht hinaus.*“ (Prenzel 1999, S. 45f.; Hervorh. i. Orig.)

7.2.2 Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Integrationsforschung und der Freinet-Pädagogik

Entsprechend der verschiedenen Teilaspekte der Fragestellung wird die Bedeutung der eigenen Erhebung sowohl für die Integrations- als auch für die Freinet-Pädagogik hinterfragt. Hierfür bedeutet die Diskussion der eigenen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fakten aus Kapitel zwei bis vier eine Chance, die Erkenntnisse zur Integration verhaltensauffälliger Schüler an den beiden Freinet-Schulen in einen größeren Gesamtzusammenhang zu stellen.

Die eigene Erhebung erbrachte folgende Ergebnisse:

1. Bedeutung der Haltung

Für die Integrationspraxis werden nicht so sehr einzelne Techniken als entscheidend angesehen, sondern vielmehr eine konstruktive Haltung zum verhaltensauffälligen Kind, die in der Förderung der individuellen Stärken des jeweiligen Kindes besteht. Es handelt sich, selbst bei groben Regelverstößen, um einen *verstehenden* Zugang zum Kind, der sich auch auf die intensive Suche nach den Ursachen einer Auffälligkeit und auf die jeweils auf das individuelle Kind zugeschnittenen Lösungen niederschlägt. Dieser Zugang zur Auffälligkeit als „Notsignal“ (vgl. Punkt 2.2.1) zeigt sich z.B. an Schule 2 im Offerieren eines Hilfsangebotes. Mit Glänzel kann somit festgehalten werden, dass der Beitrag der Freinet- für die Integrationspädagogik vor allem in einer allgemeinen Haltung liegt, die die Schulatmosphäre prägt, aber auch die Voraussetzungen für Interventionen bildet (Glänzel 2002, S. 20). In den Haltungen ist an beiden Schulen mit der Betonung der Individualität der Kinder die Basis für die Wertschätzung der heterogenen Gruppe gegeben, die an Schule 2 so weit geht, dass prinzipiell nicht einmal mehr zwischen auffälligen und nicht auffälligen Schülern unterschieden wird, was an die inklusive Perspektive (s. Punkt 2.1.2) erinnert und sich auch in der Formulierung einer Verbindung zwischen Umgang mit Verschiedenheit und der Integration verhaltensauffälliger Schüler in der Fragestellung niederschlug. Die Bedeutung, die die Haltung gegenüber den zu integrierenden Schülern besitzt, befindet sich in Einklang zu den Ergebnissen der Integrationsforschung an Montessori-Schulen und der Laborschule (vgl. Punkt 3.3). Aus dieser Haltung ergeben sich direkte organisatorische Regelungen, mit denen der Unterschiedlichkeit der Lerngruppe begeg-

net werden kann, z.B. Wochenpläne oder Arbeiten in Ateliers (Schule 1), eigenverantwortetes Arbeiten oder verschiedene Planungsgremien (Schule 2).⁵⁸

2. Strategien

In der Literatur werden für die Integration verhaltensauffälliger Schüler in Regelschulen spezielle Freinet-Techniken als effektiv angesehen. In den beobachteten Freinet-Schulen wird deren Effektivität, im Vergleich zu anderen Methoden oder Strategien, allerdings als weniger bedeutsam bezeichnet. Neben der den Kindern entgegengebrachten Haltung, der definitiv Priorität beigemessen wird, steht prinzipiell ein großes Repertoire an Strategien an beiden Schulen zur Verfügung, deren Kombination ebenfalls als wirkungsvoll angesehen wird („Strategienvielfalt“, Schule 2). In der Arbeit mit dem einzelnen Kind wird z.B. an Schule 1 das Verbot der eigenen Wahl von Räumen oder Beschäftigungen sowie für sog. ADS-Kinder der Einsatz von Verstärkerplänen als besonders hilfreich eingeschätzt. An Schule 2 besteht die effektivste Strategie, abgesehen von für Einzelfälle besonders wirksamen Maßnahmen, im Erfolgserlebnis bei der Arbeit. Aufgrund der Fallspezifität werden an Schule 2 die Strategien eingesetzt, die mit der konkreten Situation übereinstimmen und für das Kind zu passen scheinen. Dies erfordert u.U. auch eine Modifikation von als konstitutiv angesehenen Elementen, wie die Änderung des selbst bestimmten Lernens im Falle Lutz` zeigt (Punkt 6.2.2). Durch ihre durchlässigere Unterrichtsplanung stehen Freinet-Schulen zudem von vorneherein mehr Handlungsoptionen zur Verfügung, denn durch bestimmte Teile des Schulentwurfs - z.B. Entzerrung durch Lernen in verschiedenen Räumen oder Verfolgung individueller Lernvorhaben - entsteht erst gar nicht die Situation, dass eine hohe Störfrequenz immer durch auffällige Kinder erreicht wird. Wie die Laborschule nutzen demnach die beobachteten Freinet-Schulen die Möglichkeiten, die aus der inneren Differenzierung resultieren, sowie die Unterstützung, die von der Kindergruppe ausgeht (vgl. Punkt 3.3.2).

Die Darstellung einer hilfreichen Freinet-Pädagogik für die Integration erfolgt also nur verkürzt, wenn sie Erfolge singulär auf einzelne Elemente, wie das Drucken oder die Wochenplanarbeit, zurückführt. Integratives Arbeiten an beiden Schulen

⁵⁸ Wie unter Punkt 4.3.2 ersichtlich, wird in der Literatur in der Bereitstellung von Methoden, mit Heterogenität umzugehen, eine große Bedeutung der Freinet-Pädagogik gesehen.

stellt sich sehr differenziert dar und beruht in großem Maße auf über Freinet-Techniken hinausgehende Interventionen und Haltungen.

Besondere Aufmerksamkeit wird in der Literatur der Diskussion beigemessen, ob sich ein offener oder ein (fremd-)strukturierter Unterricht in der Integration verhaltensauffälliger Schüler als besser erweist. Mit den beiden Schulen waren in der eigenen Erhebung eine völlig offene (Schule 2) und eine moderate Form (Schule 1) vertreten. Im Vergleich zwischen der offenen und Wochenplan - Strukturierung fiel auf, dass bei beiden Formen auffällige Kinder (an Schule 1 nur ein Kind mit Lernproblemen) der Strukturierung bedurften. An Schule 2 wurde der Grad unkonzentrierten Verhaltens während der freien Arbeit zusätzlich dadurch beeinflusst, dass sich die Kinder aus der Klasse und damit zunächst der Kontrolle der Lehrerin entziehen konnten, was an Schule 1 nicht möglich war. Unter anderen situativen Gegebenheiten (Partnerarbeit eines auffälligen mit einem nicht auffälligen Kind in der Klasse bei relativer Ruhe im Raum) konnte die positive Wirkung der Freiarbeit an Schule 2 beobachtet werden. Den Ausführungen zum Strukturierungsgrad von Unterricht unter Punkt 3.2.2 entsprechend muss somit von einer Differenzierung hinsichtlich der Rahmenbedingungen und des individuellen Falles ausgegangen werden, wenn entschieden werden soll, ob offene Unterrichtskonzepte für auffällige Schüler als hilfreich eingeschätzt werden.

3. Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen

Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die - sich unterschiedlich gestaltende - Kooperation mit externen Kompetenzen stehen in Einklang mit den aus anderen Untersuchungen der Integrationsforschung gewonnenen Erkenntnissen, die besagen, dass die Integration verhaltensauffälliger Kinder in der Schule nicht ausreicht, sondern um das Feld der Familie bzw. der Freizeitgestaltung ergänzt werden muss. Einschränkend ist anzufügen, dass in Bezug auf die beobachteten auffälligen Kinder keine Kooperation mit dem Jugendamt erfolgt, in der Suche nach Hilfe/konstruktiven Lösungen fokussiert die Schule das Familiensystem. Im Falle Lutz`, bei dem sich am deutlichsten ein Bedarf an Freizeit strukturierenden Maßnahmen abzeichnet, wurde die Kooperation mit Maßnahmen der Hilfe zur Erziehung durch die Eigeninitiative der Mutter ersetzt, die ihren Sohn in einem Verein anmeldete.

4. Schulkultur

In der Verknüpfung zwischen den Aspekten Integration und Schulkultur liegt eine große Chance für die Integrationspädagogik. Zum einen können nicht intendierte Effekte des allgemeinen Schullebens auf die Integration verhaltensauffälliger Kinder ausgemacht werden, die belegen, dass Integration ein komplexeres Geschehen umfasst, als bewusste Strategien oder ausgefeilte Methoden allein. So werden z.B. für alle Schüler geltende Aspekte, wie Exkursionen, sinnvolles Tun oder der freie Ausdruck auch als sinnvoll für auffällige Schüler angesehen. Zum anderen wird die Bedeutung der Schulkultur als Bedingung für integratives Handeln deutlich: Elemente des Schulentwurfes stellen z.B. eine Bedingung für die Förderpraxis an einer Schule dar. Spezielle Haltungen, z.B. die Herausforderung auffälliger Kinder für die eigene Arbeit, können einen schnellen Ressourcenabbau bei Problemen mit diesen Kindern verhindern. Elemente des Schulentwurfs beeinflussen zudem die Wahl von Strategien, indem z.B. bestimmte Abläufe in der Tagesplanung von vorneherein mit einkalkuliert werden. Der in der Haltung der Normalität von Problemen gründende Einsatz von Planungsgremien zu Beginn eines Schultages sieht Schwierigkeiten im Ablauf einer jeden Schulklasse an Schule 2 vor. Zudem besteht in der Sichtweise, die Bearbeitung eines Konfliktes durch die Kindergemeinschaft habe Vorrang, eine weitere wichtige Prämisse für die konkrete Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern. Ergänzt wird die Bedeutung der Elemente des Schulentwurfs durch die hierin enthaltenen pädagogischen Orientierungen über die Partizipation der Kinder.⁵⁹ Eine Schule, in der die demokratische Mitbestimmung aller *das* konstitutive Element für das Schulleben darstellt, geht anders mit der Beratung über Lösungen oder der Verhängung von Sanktionen um, als eine Schule, in der wesentliche Impulse - trotz einer grundsätzlichen demokratischen Haltung - von den Lehrern ausgeht. Sollte ein Lehrer an Schule 2 alleine einschreiten und eine z.B. aggressive Handlung unterbinden, so würde dies zu einem späteren Zeitpunkt in die Kindergruppe gegeben. An Schule

⁵⁹ Während in der Literatur die Bedeutung des Elementes der Partizipation in der Freinet-Pädagogik für die Integration verhaltensauffälliger Schüler als wichtig hervorgehoben wird (s. Punkt 4.3.2), zeigt das Beispiel der beiden beobachteten Schulen, dass die Partizipation sowohl für die auffälligen als auch für ihre nicht auffälligen Mitschüler Chancen, aber auch Risiken bereithält. Der Hinweis auf allein positive Konsequenzen erscheint daher zu pauschal. Vielmehr muss je nach Fall und Gebiet der Partizipation (z.B. in welchem Maße sich Partizipation in der Arbeitsgestaltung bei einem auffälligen Kind als effektiv erweist) abgewogen werden, ob mit positiven oder auch negativen Konsequenzen zu rechnen ist.

1 besitzt der Kreis als Gremium zur Konfliktbearbeitung auch eine Bedeutung, aber unabhängig davon ziehen bestimmte Vorfälle eine erste Reaktion des Lehrers nach sich, die dann durch den Kreis nicht mehr hinterfragt bzw. korrigiert wird. Die jeweils unterschiedliche Vorgehensweise an beiden Schulen deckt sich mit dem jeweils angelegten Verständnis von Partizipation als selbst verantwortete Schule bzw. als Schule, die bestimmte Strukturmomente setzt. Dies unterstützt die Ausführungen in Kapitel 4 über die Unterschiedlichkeit der Anwendungsformen von Freinet-Pädagogik, worauf später noch einmal detaillierter eingegangen wird. Eine weitere positive Auswirkung der Verbindung zwischen der Integration verhaltensauffälliger Schüler und dem Thema Schulkultur liegt darin, dass diese Schülergruppe als Indikator für Spannungen oder problematische Aspekte des Schulkulturentwurfes dienen kann. Die Schwierigkeiten bei der Integration auffälliger Kinder könnten als Impuls für die Schulentwicklung genutzt werden. Deutlich wird mit dieser Interdependenz zwischen Integration verhaltensauffälliger Schüler und Schulkultur aber auch, dass verhaltensauffällige Kinder nicht generell für die Regelschule ungeeignet sind, sondern - in Übereinstimmung mit Punkt 3.5 - eher die Schule selbst einen Faktor für die nicht weiterzuführende Beschulung eines auffälligen Kindes bildet.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Schulkultur für Vorkommen, Häufigkeit und Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kann auch das Gedankenspiel eingesetzt werden, wie die beobachteten Schulen mit den auffälligen Schülern der jeweils anderen Freinet-Schule umgehen würden. Wäre ein Lutz z.B. auch an Schule 1 weiterhin integriert worden oder wäre er dort nicht schon viel früher aufgrund seiner Aggressivität auf eine Sonderschule überwiesen worden? Wäre eine Stefanie, wäre ein Kevin an Schule 2 überhaupt als verhaltensauffällig bezeichnet worden? Diese Fragen illustrieren, dass die spezielle Schulkultur einen wesentlich höheren Aussagegehalt über die Integration besitzt als der Bezug zur Freinet-Pädagogik allein.

Liegt die Priorität auf einer integrativen, Heterogenität weitgehend ermöglichenden Praxis, wird die Entwicklung einer Schulkultur in der Literatur immer dann skeptisch beurteilt, wenn sie auf eine selektierte Schülerschaft hinausläuft, die aktuell vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial randständigen Milieus von solchen aus eher mittelständigen, bildungsorientierten Familien trennt (s. Punkt

3.1.3.1). Um eine Sortierung und Segregation der Schülerschaft zu vermeiden, empfiehlt Preuss-Lausitz zumindest für die Grundschule, den durch das Wohngebiet vorgegebenen Einzugsbereich beizubehalten, um den sozialen Zusammenhalt zu unterstützen (Preuss-Lausitz 1997, S. 590). Mit dem wohnortnahen Modell, das innerhalb der Integrationspädagogik als besonders effektiv angesehen wird, wird diesem Umstand Rechnung getragen. Mit Blick auf die analysierten Schulen ist festzuhalten, dass es sich bei Schule 1 um eine Schule mit einem weiten Einzugsgebiet handelt, so dass die obligatorische Nachmittagsbetreuung den sozialen Kontakt unter den Kindern sichert.

5. Lehrertheorien zu Verhaltensauffälligkeiten

In den Kognitionen der interviewten Lehrer begegnet uns eine differenzierte Sichtweise von Verhaltensauffälligkeit, die die Auseinandersetzung mit verschiedenen psychologischen Schulen, philosophischen (im Hinweis von Herrn I auf den Konstruktivismus) und medizinischen Denkrichtungen erkennen lässt. Nicht aufgegriffen wird die Sichtweise von C. Freinet zu Verhaltensauffälligkeit, was auf den generellen Unterschied der Freinet-Pädagogik zu anderen reformpädagogischen Ansätzen, wie der Montessori- oder Waldorfpädagogik, verweist. Da es sich mit der Freinet-Pädagogik um eine nicht „kanonisierte“ Pädagogik handelt, können ihre Anhänger ohne die Auseinandersetzung bzw. Übernahme der Theorie des Begründers solche Elemente in ihre Pädagogik implementieren, die ihnen hilfreich erscheinen. Im Vergleich der beiden Schulen wurde auch hierbei ein Unterschied deutlich. Während die Theorie über Verhaltensauffälligkeit aufgrund der starken Ablehnung pauschalisierender Aussagen über Verhaltensauffälligkeit (positiv gewendet mit dem Konzept der Fallspezifität) sowie des Hinweises auf die Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren, z.B. der Person des Beobachters, an Schule 2 einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise nahe zu kommen scheint, fällt die Bestimmung für Schule 1 nicht ganz so leicht. Auch sie lässt sich durch einen multikausalen, falldifferenzierten Zugang kennzeichnen. Aber der Gebrauch von Diagnosen, wie ADS oder Wahrnehmungsstörung, der sich im Gegensatz zu einer fallspezifischen Sichtweise befindet, lässt darauf schließen, dass jenseits vom Wissen um interindividuelle Varianz des Phänomens Verhaltensauffälligkeit von objektivierbaren Kennzeichen ausgegangen wird. Mit dem

Hinweis auf die Bedeutung der Ernährung für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten wird an Schule 1 ein Gedanke aufgegriffen, der an die Phosphattheorie der 1970er Jahre erinnert, von der Forschung jedoch nicht verifiziert wurde. Angemerkt sei, dass die Ernährung nur als eine von mehreren Ursachen als Erklärung herangezogen wird. Ihre Relevanz insgesamt liegt somit nur in einer weiteren Bedingung für das Auftreten einer Auffälligkeit. Für beide Schulen gilt die eklektische, flexible Wahl von Theorien zur Erklärung des Phänomens und die Orientierung am Einzelfall (vgl. Punkte 2.2.1 und 2.2.2).

Hinsichtlich der Theorien über die Auffälligkeiten ist noch festzuhalten, dass sie in Austausch mit oder aufgrund der Diagnosen von einer Reihe von „Experten“ gebildet werden, wenn die Wahl zum Experten auch nicht immer nachvollzogen werden konnte (wie im Falle von Schule 2, in dem ein Pfarrer als Experte zur Einschätzung einer Depression bzw. depressiven Verstimmung angesehen wurde). Die Konsequenz des weiten Blickes auf die konkreten Auffälligkeiten liegt in einem damit einhergehenden weiten Handlungsspektrum, wie oben bereits ausgeführt wurde.

6. Probleme bei der Integration verhaltensauffälliger Schüler

Die Arbeit mit sehr aggressiven verhaltensauffälligen Kindern vollzieht sich immer in dem Wissen um die potentielle Gefährdung der Mitschüler. Der Schulentwurf von Schule 2, der die Selbstverantwortung der Schulgemeinde in den Mittelpunkt stellt, sieht auch die Bearbeitung durch alle ihre Mitglieder vor. Diese kann jedoch nur erfolgen, wenn sich die Angegriffenen dazu entschließen, auf den Missstand aufmerksam zu machen, was von ihren aggressiven Mitschülern verhindert werden kann, wenn sie sich in die Lage versetzen, verstärkt Angst hervorzurufen. Bei der Bearbeitung des Konfliktes um das Spiel mit den Schneebällen lag aus der Sicht der Kinder eine solche Situation vor. Sie sahen sich stärkeren Kindern gegenübergestellt, die sich außerdem der Aufmerksamkeit der Lehrer entzogen. Die Lehrer setzten dem die Perspektive des Zusammenschlusses der Mehrheit der Kinder gegen die zahlenmäßig kleinere Gruppe der Angreifer entgegen. Die Bearbeitung des Konfliktes zeigt, dass die Diskrepanz in der Wahrnehmung der Situation zwischen Lehrern und Schülern bestehen bleibt. Man einigte sich zwar auf Sanktionen für die Angreifer und ein Verfahren für die Zukunft,

aber anhand dieses Konfliktes werden zwei grundsätzliche Gefahren verhaltensauffälliger Kinder für die Schule deutlich:

- Vor allem, wenn sich mehrere auffällige Kinder zusammenschließen und überdies über Taktiken verfügen, eine mögliche Hilfe durch Lehrer zu umgehen, stellen sie ein echtes Gefahrenpotential für ihre Mitschüler dar. Insofern bestätigt das Beispiel die Empfehlungen der Literatur, nur wenige auffällige Kinder in einer Klasse zu integrieren, um Binnengruppenbildung möglichst zu vermeiden.
- Liegt eine Koalition einiger auffälliger Schüler vor, so kann sie die Kontrollmechanismen der Schule außer Kraft setzen, da die Gremienarbeit nur funktioniert, wenn ihre Mitglieder Verantwortung übernehmen und die entsprechenden Themen einbringen.

Insgesamt zeigen die Ausführungen zur Beendigung der Integration, dass in Übereinstimmung mit der Integrationsforschung an beiden beobachteten Schulen aggressive Kinder am ehesten vom Schulausschluss bedroht sind, wenn auch das gezeigte Verhalten nicht das alleinige Kriterium für den Ausschluss darstellt.

7. Ressourcen

Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern erfordert ein Höchstmaß an Belastbarkeit, weshalb in der Literatur von der Doppelbesetzung mit Pädagogen (zumeist einem Sonderpädagogen) ausgegangen wird. Die bei der Begriffsbestimmung von Integration eingesetzte „umgekehrte Pyramide“ und die Ergebnisse der Integrationsforschung im dritten Kapitel zeigten, dass Integration in einer Regelklasse ohne die Betreuung von Sonderpädagogen sehr selten und bei der Integration verhaltensauffälliger Schüler eigentlich unüblich ist. Zwar wird die Zusammenarbeit mit externen Kompetenzen, auch Sonderpädagogen, zu diagnostischen oder beraterischen Zwecken an Schule 2 als notwendig erklärt, aber im Unterricht werden an beiden Schulen keine Sonderpädagogen eingesetzt - der Unterricht erfolgt durch das Lehrpersonal der Schule. Schnell könnte hieraus der Schluss gezogen werden, beide Schulen verwirklichten eine Integration mit wenigen Mitteln. Allerdings muss deutlich gesagt werden, dass gerade an Schule 2, in der manche Klassen über einen hohen Anteil verhaltensauffälliger Schüler verfügen,

die Doppelbesetzung mit Grundschullehrern als notwendig erachtet bzw. umgesetzt wird. Auch die Grenze von Integration wird davon beeinflusst, inwieweit Unterstützung durch Personal bei der Arbeit mit einem schwierigen Kind vorhanden ist. Generell wird Doppelbesetzung an Schule 2 als wünschenswert angesehen, da sie eine organisatorische Bedingung für eine optimale Förderung darstellt. Verglichen mit den Ergebnissen der Integrationsforschung realisieren zwar beide Schulen die seltene Integrationsform „Regelklasse ohne Betreuung durch Sonderpädagogen“ (s. Abb. 1), die aber auch an ihre Grenzen gerät, wenn die Probleme zu gravierend sind.

8. Leistungsdokumentation

Entsprechend der spezifischen Schulkultur der beiden Schulen wird Leistung als unterschiedlich wichtig eingestuft und verschieden dokumentiert. Gemeinsam ist beiden jedoch, dass sie differenziert und auf den *Lernprozess* des Individuums zugeschnitten eingesetzt wird. Übereinstimmend mit Ergebnissen der Integrationsforschung erweist sich auch hier die individuelle Bezugsnorm als notwendig, um die heterogenen Lernvoraussetzungen adäquat abbilden zu können (vgl. Punkt 3.1.3.2).

9. Professionalisierung

Entwicklung ist an beiden Schulen ein wichtiges Thema, sowohl für die Schule als Gesamtheit als auch für den Kompetenzzuwachs in der eigenen Lehrerrolle. Deutlich wird an beiden Schulen die fallbezogene, individuelle Sicht auf den Schüler und die Arbeit mit ihm, was unter Punkt 3.2.1.2 als wichtiges Merkmal für Professionalisierung herausgearbeitet wurde.

Wenn auch an beiden Schulen keine Supervision (als wichtiges Charakteristikum für Professionalisierung) durch externe Kräfte in Anspruch genommen wurde, so wurde die kollegiale Supervision durch den häufig stattfindenden Austausch dennoch umgesetzt. Die, wenn auch nur punktuell angeforderte Einbeziehung von Experten sichert sowohl den kompetenten Umgang mit einer aktuellen Problemkonstellation als auch den Zuwachs an Kompetenz für weitere Fälle. Anhand des Methodenspektrums an beiden Schulen ist ersichtlich, dass zum einen die Professionalisierung des eigenen Handelns durch den Erwerb von Kenntnissen über

Methoden vorangetrieben wird, zum anderen auch hier der Primat der Individualität des Kindes gilt.

Die demokratische Praxis in ihrer unterschiedlichen Gestaltung je nach beobachteter Schule zeugt von einer Interaktion, die nicht auf einem hierarchischen Denken basiert, sondern das Kind als autonomes und fähiges Wesen respektiert. Da an beiden Schulen die Unterrichtung der integrierten Kinder von Grundschullehrern umgesetzt wird, zeigt diese Arbeit auch die Chancen auf, die Reformschulen für den Professionalisierungsprozess von Grundschullehrern eröffnen können.

Durch die Einbeziehung sämtlicher Faktoren, die die Integration auffälliger Schüler beeinflussen, konnten auch solche Aspekte dargelegt werden, die im Sinne Helspers die Antinomien pädagogischen Handelns verdeutlichen. So zeigt sich die Bedeutung der Rationalisierungsantinomie z.B. in der Integration insofern, als dass durch einen mangelnden Personalschlüssel auffällige Schüler nicht adäquat betreut werden können.

10. Bezug zur Freinet-Pädagogik

Der Variationsreichtum der Freinet-Pädagogik, der daher rührt, dass es keine verbindlich festgelegten Kriterien für sie gibt, wurde bereits erwähnt. Auch die beiden beobachteten Schulen erscheinen in ihrer Konzeption sehr unterschiedlich. Ihre Beobachtung erbringt zunächst einen Einblick in die Schulkultur der jeweiligen Schule, die verschiedene, im Kapitel vier dargelegte Techniken oder Grundannahmen aufgreift, aber in Übereinstimmung mit eigenen pädagogischen Vorstellungen bzw. den Bedürfnissen der Kinder verschieden akzentuiert. Interessant erscheint die Selbstbestimmung beider Schulen im Hinblick auf Freinet-Pädagogik. Während sich Schule 1 stark an Techniken und Unterrichtsorganisation C. Freinets selbst zu orientieren scheint, legt Schule 2 verstärkt auf den Aspekt der Selbstverantwortung und -organisation von Schülern und Lehrern Wert und verwendet solche Freinet-Techniken, die hiermit in Einklang stehen (z.B. Lern-techniken, die selbst bestimmtes Lernen ermöglichen, Demokratieverständnis).

Beide Schulen stehen auch exemplarisch für die unterschiedlichen Organisationsformen, mit denen Freinet-Pädagogik umgesetzt wird. Interessant hierbei ist, dass gerade die staatliche Regelgrundschule (Schule 2) über ein beträchtliches Maß an Gestaltungsfreiheit verfügt und so eigene pädagogische Maßstäbe umsetzen kann.

Die mit der freien Trägerschaft von Schule 1 einhergehende hohe Beteiligung (finanzieller und personeller Art) der Eltern eröffnet Chancen speziell für die Integration, wenn das Konzept der Schule grundsätzlich von den Eltern mitgetragen wird, und der enge Kontakt zwischen Eltern und Lehrern für die Arbeit mit dem verhaltensauffälligen Kind, z.B. durch Gespräche zwischen „Tür und Angel“, genutzt werden kann. Eine Grenze stellt sie dort dar, wo Erwartungen der Eltern im Widerspruch zu Sichtweisen von Lehrern stehen. Eine möglicherweise latente Abhängigkeit von den Eltern sowie ihre Entscheidungsbefugnis über externe (z.B. therapeutische) Maßnahmen, kann dazu führen, dass als wichtig angesehene pädagogische Überlegungen nicht umgesetzt werden.

Schule 1 und 2 repräsentieren darüber hinaus auch unterschiedliche Stadien von Schulentwicklung. Schule 1 bestand zum letzten Beobachtungszeitpunkt knappe vier, Schule 2 dagegen dreizehn Jahre. Damit bestand die Möglichkeit, zum einen eine Schule in den Blick zu nehmen, die sich noch in der Erprobung ihres Konzeptes befindet und Integration so in die Reflexion über den allgemeinen Schulentwicklungsprozess einschließt. Zum anderen konnten mit der älteren Schule differenzierte Erfahrungen zur Integration verhaltensauffälliger Kinder mit in die Analyse einbezogen werden. Die erfassten Unterschiede zwischen beiden Schulen werden jedoch nicht so stark von ihrem Grad an Erfahrung, sondern vielmehr durch die verschiedenen Schulentwürfe beeinflusst.

Die Äußerungen, die das Selbstverständnis als Lehrer betreffen, konvergieren teilweise mit den Ergebnissen aus Hänsels Studie (Punkt 4.2). Reformorientierung *könnte* bei beiden fokussierten Lehrern biographisch angelegt sein, was allerdings aufgrund der Fragestellung der Arbeit nicht endgültig bewiesen werden konnte. Fest steht aber, dass gesellschaftskritische Positionen an beiden Schulen mit der Reform des Unterrichts einhergehen. Während sich die Kritik an Schule 1 vor allem auf Nachteile, die der „Zeitgeist“ mit sich bringt, richtet (z.B. Schnelllebigkeit), werden in Schule 2 auch schulpolitische Regelungen mit in die Kritik einbezogen (z.B. Lehrermangel), wobei sich diese Frage aufgrund der Trägerschaft von Schule 1 wahrscheinlich nicht stellt. Die Verwendung alternativer Techniken sowie die Adressatenorientierung an beiden Schulen und die damit einhergehende lokale Selbstdefinition von Freinet-Pädagogik wurden schon erwähnt.

Abgesehen von dieser Übereinstimmung mit den Elementen zu Handlungsspielräumen aus der Arbeit Hänsels können mit der eigenen Arbeit auch Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung festgehalten werden.

Analog der Kindern gegenüber eingenommenen Haltung wird an beiden Schulen eine das Kind unterstützende Rolle eingenommen, die ihm Freiräume eröffnet. Letztere werden an Schule 1 im Hinblick auf gewisse Rahmenelemente und das Lerngeschehen vom Lehrer strukturiert. An Schule 2 wird Arbeit von den Kindern selbst verantwortlich im Kreis geplant, allerdings setzen auch hier Lehrer Akzente, wenn die Mindestanforderungen nicht erreicht werden oder sich einseitige Arbeitsvorlieben abzeichnen. So unterschiedlich beide Schulen gerade im Hinblick auf ihre Arbeitsorganisation sind, so ist ihnen doch gemeinsam, dass die Kinder weder mit ihrer Arbeitsplanung allein gelassen, noch mit ihnen völlig unerreichbaren Zielen überfordert werden.

In der Analyse trat zutage, dass an beiden Schulen keine Sonder-Pädagogik für verhaltensauffällige Kinder praktiziert wird, sondern sie zuallererst in den generellen Schulentwurf und allgemein gültige Grundhaltungen eingebettet sind, die der Heterogenität der Schülerschaft prinzipiell Rechnung trägt, wenn dies an beiden Schulen auch mit anderen Methoden umgesetzt wird. Beide Freinet-Schulen besitzen somit Beispielcharakter für die integrative Praxis, die bei der Akzeptanz der Verschiedenheit von Menschen ansetzt. Hiermit erfüllen sie einen Teil der Vision von einem neuen Schul- und Lernverständnis:

„Dass Unterschiede zwischen Menschen etwas Natürliches sind und dass die Bejahung der Unterschiedlichkeit jedem von uns zugute kommt, erfährt man in gemischten Gruppen. Die neue Schule wird, wo immer sie das kann, Kinder verschiedener Alter, Begabungsarten, Kulturen, Interessen und Religionen zusammenbringen [...]“ (von Hentig 2003, S. 221).

Literaturverzeichnis

- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm. In: Dies. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main 1997, S. 7 - 52
- Antor, G.: Hamburger Integrationsklassen: Ein Schulversuch zwischen System und Lebenswelt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986), H. 5, S. 335 - 346.
- Arendes, S./Seifert, R.: Auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis der Sonderpädagogik: Integrale Lehramtsstudiengänge im Diskurs. In: Behindertenpädagogik 40 (2001), H. 4, S. 494 - 512.
- Bach, H.: Schulintegrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten: Konzept und Praxis. Berlin ²1987a.
- Bach, H.: Wie viele verhaltensauffällige Schüler gibt es tatsächlich: Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung. In: Ludwig, O. et al. (Hrsg.): Unterrichtsstörungen: Dokumentation, Entzifferung, produktives Gestalten. Friedrich-Jahresheft V 1987b, S. 56 - 62.
- Bach, H.: Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 6 (Pädagogik bei Verhaltensstörungen). Berlin 1989, S. 3 - 35.
- Bach, H.: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern u.a. 1999.
- Bach, H.: Bemerkungen zum Begriff der Förderdiagnostik. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004, S. 21 - 22.
- Bach, H. et al.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule: Statistik, Hintergründe, Folgerungen. Berlin 1986.
- Baillet, D.: Freinet - praktisch: Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim/Basel ³1999.
- Bannach, M.: Freie Arbeit als Spiegel kultureller Heterogenität. In: Fragen und Versuche 26 (2002), H. 102, S. 6 - 18.
- Baulig, V.: Auffälliges Verhalten verhindern und vermindern: Zum präventiven Beitrag der Sonderpädagogik an der Umgestaltung der Regelschulen. In: Behindertenpädagogik 34 (1995), H. 3, S. 279 - 291.
- Baulig, V.: Von der Verhaltensgestörtenpädagogik zur Erziehungshilfearbeit: Die besondere Aufmerksamkeitsschwelle gestörten Verhaltens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), H. 10, S. 458 - 461.

- Baulig, V.: Notwendige Facetten der Erziehungshilfepädagogik. In: Behindertenpädagogik 40 (2001), H. 2, S. 205 - 220.
- Baumert, J./Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), H. 4, S. 469 - 520.
- Baur, J.: Kooperation Jugendhilfe und Schule: Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen (Diss.). Heidelberg 1997.
- Beattie, N.: The Freinet movements of France, Italy and Germany 1920 - 2000: Versions of educational progressivism. Lewiston/New York 2002.
- Becker, U.: Nach PISA und Erfurt. In: Behindertenpädagogik 43 (2004), H. 1, S. 3 - 18.
- Begemann, E.: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002, S. 126 - 139.
- Benkmann, R.: Probleme sozialen Verhaltens lernauffälliger und nichtauffälliger Kinder als Aufgabe schulischer Integrationsforschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990), H. 6, S. 369 - 388.
- Benkmann, R.: Soziale Konstruktion gravierender Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), H. 11, S. 482 - 489.
- Benkmann, R./Pieringer, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule: Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Pädagogisches Zentrum Berlin 1991.
- Bens, J.: Öffnung der Schule für das Leben. In: Freinet, C.: Pädagogische Werke: Teil 1. Paderborn u.a. 1998, S. 139 - 144.
- Biewer, G.: Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern (Diss.). Bad Heilbrunn ²1997.
- Bintinger, G.: Reformpädagogik und Integration im Kontext. In: Eichelberger, H. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck/Wien 1997, S. 30 - 44.
- Bleidick, U.: Kritische Rezension: Literatur zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982), H. 12, S. 890 - 902.
- Bleidick, U.: Die Sprache in der Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), H. 12, S. 759 - 776.

- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt (Habil.). Bern u.a. 1995.
- Blöchliger, H.: Langfristige Effekte schulischer Separation (Diss.). Zürich 1991.
- Boehncke, H./ Hennig, C. (Hrsg.): Célestin Freinet pädagogische Texte: Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek b. Hamburg 1980.
- Boenicke, R.: Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte. In: Die Deutsche Schule 92 (2000), H. 1, S. 13 - 22.
- Böhm, A.: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg ⁴2005, S. 475 - 485.
- Böhm, B.: Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit (Diss.). Berlin 2005. URL: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974938645> (Download vom 12.06.2006)
- Bönsch, M.: Differenzierungsform. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe: Band 1. Reinbek b. Hamburg ⁷2004, S. 320 - 331.
- Brocke, B. et al.: Freinet-Pädagogik - Die PraktikerInnen haben das Wort. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und Praxis. Weinheim/Basel ⁴1999, S. 152 - 170.
- Bruns, A.: Demokratie und soziale Gerechtigkeit: Die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich. Oldenburg 2002.
- Brüsemeister, T.: Qualitative Forschung: Ein Überblick. Wiesbaden 2000.
- Buchholz, W./Gufler, W./Seus-Seberich, E.: Verhaltensmodifikation in einem Schulversuch: Aspekte präventiver Verhaltensmodifikation und Ansätze institutioneller Handlungsstrategien. In: Cramer, M./Gottwald, P./Keupp, H. (Hrsg.): Verhaltensmodifikation in der Schule. Sonderheft III der „Mitteilungen der DGVT e.V.“ (1976), S. 231 - 246.
- Bundschuh, K.: Förderdiagnostik im 21. Jahrhundert - zwischen Problem- und Kompetenzorientierung. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004, S. 39 - 54.
- Clanché, P./Debarbieux, É./Testanière, J.: Avant-propos. In: Dies. (Hrsg.): La pédagogie Freinet: Mises à jour et perspectives. Bordeaux 1999, S. 11 - 13.

- Combe, A./Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim u.a. 1996.
- Combe, A./Helsper, W.: Einleitung: Pädagogische Professionalität: Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main ²1997, S. 9 - 48.
- Corbin, J./Strauss, A.: Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie 19 (1990), H. 6, S. 418 - 427.
- Demmer-Dieckmann, I.: Das Konzept der Integrativen Pädagogik an der Laborschule. In: Demmer-Dieckmann, I./Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim/München 2001, S. 24 - 44.
- Demmer-Dieckmann, I./Struck, B.: In vielem verschieden und in vielem gleich: Gemeinsamkeit und Vielfalt. In: Dies. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim/München 2001, S. 13 - 23.
- Demmer-Dieckmann, I./Werning, R.: Eine Schule ohne Aussonderung - Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Das Beispiel Laborschule Bielefeld: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Reinbek b. Hamburg 1997, S. 79 - 97.
- Deppe-Wolfinger, H.: Zur Geschichte integrativer Klassen und Schulen. In: Deppe-Wolfinger, H./Prengel, A./Reiser, H.: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim/München 1990, S. 11 - 26.
- Dietrich, I.: Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Weinheim/Basel 1982.
- Dietrich, I.: Vorwort der Herausgeberin. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik: Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim/Basel 1995a, S. 9 - 11.
- Dietrich, I.: Freinet-Pädagogik heute. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik: Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim/Basel 1995b, S. 13 - 30.
- Dietrich, I.: Zur Rezeption der Freinet-Pädagogik in Deutschland. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998, S. 441 - 453.
- Dilcher, D.: „Verhaltensstörung“ aus dem Blickwinkel systemischen Denkens. In: Behindertenpädagogik 36 (1997), H. 1, S. 24 - 32.
- Dittmar, N.: Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Opladen 2002.

- Döpfner, M./Schürmann, S./Frölich, J.: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten: THOP. Weinheim³2002.
- Dumke, D.: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim²1993a, S. 11 - 12.
- Dumke, D.: Integrativer Unterricht: Eine neue Lehrmethode? In: Ders. (Hrsg.): Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim²1993b, S. 33 - 56.
- Dumke, D./Kellner, M./Kranenburg, M.: Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: Dumke, D.: Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim²1993, S. 109 - 160.
- Dumke, D./Schäfer, G.: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim 1993.
- Dumke, D./Eberl, D./Venker, S.: Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), H. 9, S. 394 - 401.
- Eberbach-Klemenz, H.: Mathe bei sogenannten Lernbehinderten. In: Fragen und Versuche 12 (1988), H. 46, S. 21 - 24.
- Eberwein, H.: Zum gegenwärtigen Stand der Integrationspädagogik: Gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einer reformpädagogisch veränderten Grundschule. In: Grundschule (1987), H. 21, S. 10 - 15.
- Eberwein, H.: Zur Bedeutung qualitativ-ethnographischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: Ders. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1988, S. 291 - 298.
- Eberwein, H.: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten: Chancen für eine Veränderung von Unterricht und Lehrerrolle. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis: Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995, S. 236 - 253.
- Eberwein, H.: Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel⁶2002, S. 504 - 513.
- Eichelberger, H.: Die Aktualität der Reformpädagogik oder ihr Potential zur Erneuerung des Bildungswesens und für eine permanente Schulentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck u.a. 1997, S. 11 - 29.

- Ellger-Rüttgardt, S.: Sonderpädagogische Förderung in Frankreich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), H. 9, S. 588 - 602.
- Ellger-Rüttgardt, S.: Drei Jahre Grundgesetz zugunsten behinderter Menschen - juristischer Höhenflug ohne politische Bodenhaftung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), H. 1, S. 26 - 30.
- Enders, S. : Die Kultur des Dialogs: Aspekte der Freinet-Pädagogik im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), H. 3, S. 330 - 339.
- Erzmann, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung: Eine hermeneutische Arbeit zur Frage eines Paradigmen- oder Perspektivenwechsels durch den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen (Diss.). Frankfurt/Main u.a. 2003.
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S.: Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis - Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS 4 (2003), H. 2, S. 189 - 198.
- Felber, A.: Eingliederung „Lernbehinderter“ in Regelklassen, dargestellt am Beispiel zweier Freinet-Schulen in Frankreich. In: Kasztantowicz, U. (Hrsg.): Wege aus der Isolation: Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden. Heidelberg ²1986, S. 221 - 255.
- Feuser, G.: Integration und/oder Kooperation? Wohin mit der „Sonder“-Pädagogik? In: Behindertenpädagogik 32 (1993), H. 1, S. 2 - 22.
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.
- Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 19 - 35.
- Feuser, G.: Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002a, S. 280 - 294.
- Feuser, G.: Von der Integration zur Inclusion. URL: www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf (Vortrag am 21.03.2002b) [Download vom 12.12.2003]
- Feuser, G./Meyer, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987.
- Fischer, R.: Empirische Ergebnisse der Montessori-Pädagogik. In: Ludwig, H. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion: Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg/Basel/Wien 1999, S. 173 - 218.

- Flick, U.: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg ⁵2000.
- Flügge, M.-C. et al.: Der freie Ausdruck in der Schulklasse: Ein Schreibgespräch. In: Le Bohec, P./Guillou, M.: Patricks Zeichnungen: Erfahrungen mit der therapeutischen Wirkung des freien Ausdrucks. Pädagogik-Kooperative Bremen 1993, S. 160 - 167.
- Flynn, N. M./Rapoport, J. L.: Hyperactivity in Open and Traditional Classroom Environments. In: Journal of Special Education 10 (1976), S. 285 - 290.
- Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München ¹⁸2006, S. 39 - 60.
- Frankfurter Rundschau : Stoiber für rigide Schulpolitik. In: Frankfurter Rundschau (2006), Nr. 80, S. 3.
- Freinet, C.: La santé mentale de l'enfant: Les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance. Paris 1979a.
- Freinet, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn ²1979b.
- Freinet, C.: Pädagogische Werke: Teil 1 (Die Lebensweisheiten des Schäfers Mathieu, Die erzieherische Kraft der Arbeit). Paderborn u.a. 1998.
- Freinet, C.: Pädagogische Werke: Teil 2 (Abhandlung einer Psychologie der Wahrnehmung, Natürliche Methode des Lesens, Die pädagogischen Invarianten, Natürliche Zeichenmethode, Entwicklung der kindlichen Zeichenfertigkeit). Paderborn u.a. 2000.
- Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang: Der Weg Célestin Freinets. Stuttgart ²1997.
- Froese, S.: Schreiben ist Befreiung - Schreiben ist Macht. In: Boehncke, H./Hennig, C.: Célestin Freinet - pädagogische Texte: Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek b. Hamburg 1980, S. 187 - 206.
- Füssel, H.-P.: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“: Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002, S. 158 - 163.
- Glänzel, H.: Impulse der Freinet-Pädagogik für die Integration. In: Fragen und Versuche 26 (2002), H. 102, S. 20 - 24.
- Glänzel-Zlabinger, A.: Von Kullersystemen, freien Texten und dem Lob des Fehlers. In: Hering, J./Hövel, W. (Hrsg.): Immer noch der Zeit voraus: Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik. Bremen ²1999, S. 119 - 140.

- Glaser, B. G./Strauss, A. L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a. ²2005.
- Glaserfeld, E. von: Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/Main 1997.
- Go, H.: Vers une nouvelle forme scolaire? Une étude de l'école Freinet de Vence (Diss.). Université Rennes 2005.
- Goetze, H.: Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990), H. 12, S. 832 - 840.
- Goetze, H.: Schulische Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen - Forschungsstand und Leitlinien für die erfolgreiche Realisierung. In: Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein 21 (1992), S. 116 - 121.
- Goetze, H.: Was bedeutet „verhaltensgestört“ für amerikanische, ost- und westdeutsche Studierende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993), H. 10, S. 650 - 658.
- Goetze, H.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Teil 1 (Grundfragen). Universität Potsdam ²1996.
- Goetze, H.: Unterrichtskonzepte für Schüler mit Verhaltensstörungen. Potsdam 1998.
- Goetze, H./Jäger, W.: Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen: Unterrichtsversuch in einer 6. Klasse der Schule für Verhaltensgestörte. In: Sonderpädagogik 21 (1991), H. 1, S. 28 - 39.
- Graumann, O.: Fordern und Fördern: „Problemkinder“ im Alltag der Grundschule. Hohengehren 2004.
- Groeben, A. von der: Didaktische Forschung und Entwicklung an der Bielefelder Laborschule. In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.): Das Andere erforschen: Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden 2004, S. 161 - 173.
- Grosso, A.: Die Montessori-Methode und ihre Anwendung bei geistig behinderten Kindern. In: Hellbrügge, T./Montessori, M. (Hrsg.): Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind: Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Montessori-Kongresses. München 1978, S. 144 - 155.
- Gufler, W.: Psychopädagogische Fragen zur integrierten Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Montessori-Pädagogik. In: Hellbrügge, T./Montessori, M. (Hrsg.): Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind: Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Montessori-Kongresses. München 1978, S. 321 - 329.
- Haanstra, R.: Probleme der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Behindertenpädagogik 21 (1982), H. 3, S. 214 - 220.

- Haeberlin, U.: Das integrationspädagogische Dilemma. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989), H. 11, S. 783 - 789.
- Hagstedt, H.: Freie Arbeit nach Freinet in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung lernschwacher Schüler. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.): Offener Unterricht: Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim ⁴1997, S. 240 - 253.
- Hagstedt, H.: Freinetpädagogik und Erziehungswissenschaft - ein gestörtes Verhältnis? In: Hering, J./Hövel, W. (Hrsg.): Immer noch der Zeit voraus: Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik. Bremen ²1999, S. 211 - 228.
- Hänsel, D.: Handlungsspielräume: Portrait einer Freinet-Gruppe. Weinheim/Basel 1985.
- Hansen-Schaberg, I.: Von der Verzahnung von Praxis und Theorie in der Freinet-Pädagogik. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Bd. 5 (Freinet-Pädagogik). Baltmannsweiler 2002, S. 1 - 8.
- Hartke, B.: Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004, S. 164 - 185.
- Hartke, B./van der Kooij, R./Noelle, O.: Integration bei Verhaltensstörungen durch regionale Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: Sonderpädagogik 28 (1998), H. 2, S. 68 - 83.
- Heimlich, U.: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten – ein Modell für Förder- und Integrationsklassen. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. Neuwied u.a. 1997, S. 48 - 86.
- Heimlich, U.: Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 6, S. 288 - 295.
- Hein, R.: Georges Piaton: La pensée pédagogique de Célestin Freinet. In: Pädagogische Rundschau 29 (1975), H. 5, S. 868 - 871.
- Heinze, T.: Qualitative Sozialforschung: Methodologie und Forschungspraxis. Fernuniversität Hagen 2003.
- Hellbrügge, T.: Vorwort zum 18. Internationalen Montessori-Kongreß. In: Hellbrügge, T./Montessori, M. (Hrsg.): Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind: Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Kongresses. München 1978, S. 9 - 13.

- Hellbrügge, T.: Unser Montessori-Modell: Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. Frankfurt/Main 1984.
- Hellbrügge, T.: Integration und gemeinsame Erziehung bei lehrer- und kindzentriertem Unterricht. In: Heilpädagogische Forschung XVII (1991), H. 1, S. 27 - 33.
- Hellmich, A.: Einleitung. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und Praxis. Weinheim/Basel ⁴1999, S. 11 - 14.
- Helsper, W. et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos - strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J. et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim 1998, S. 29 - 75.
- Helsper, W. et al.: Schulkultur und Schulmythos: Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen 2001.
- Hennig, C.: Vorbemerkung zu Vasquez, A./Oury, F.: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer: Die Freinet-Pädagogik - Alternativen zum gewöhnlichen Schulleben. Reinbek b. Hamburg 1976, S. 37.
- Hensel, H.: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule: Ein Essay zur inneren Schulreform. München ⁷1995.
- Hentig, H. von: Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Hering, J./Hövel, W.: Freinet-Pädagogik: Eine eigen-sinnige Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Immer noch der Zeit voraus: Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik. Bremen ²1999, S. 7 - 14.
- Hetzner, R.: Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim/Basel 1988, S. 251 - 254.
- Heyer, P.: Integrativer Unterricht und Schulleben. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990a, S. 63 - 94.
- Heyer, P.: Die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990b, S. 129 - 143.
- Heyer, P.: Grundschule - Schule für alle Kinder: Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik:

- Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel⁶2002, S. 191 - 200.
- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990
- Hildenbrand, B.: Anselm Strauss. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg⁴2005, S. 32 - 42.
- Hildes Schmidt, A./Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme - Neues Verständnis von Lernen - Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel 1996, S. 115 - 134.
- Hillenbrand, C.: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München/Basel²2003.
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München/Basel³2006.
- Hinz, A.: Pädagogik der Vielfalt - ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildes Schmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 127 - 144.
- Hinz, A.: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, S. 245 - 250.
- Hippler, B.: Mobile schulische Erziehungshilfe. In: Mutzeck, W./Pallasch, W./Popp, K. (Hrsg.): Erziehungshilfe konkret: Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Weinheim/Basel/Berlin⁵2004, S. 121 - 133.
- Holl, T.: Die Center - Kids begeistern. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (2006), Nr. 80, S. 3.
- Holtappels, H. G.: Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a. 1995, S. 6 - 36.
- Honer, A.: Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg⁴2005, S. 194 - 204.
- Hopf, C.: Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg⁴2005, S. 349 - 360.

- Houssaye, J.: Freinet, la pédagogie et la politique. In: Lamihi, A.: Freinet et l'école moderne. Vauchrétien 1997, S. 17 - 25.
- Hußlein, E.: Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In: Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 6 (Pädagogik bei Verhaltensstörungen). Berlin 1989, S. 473 - 491.
- Idel, T.-S.: Die empirische Dignität der Einzelschule - Schulporträts als Gegenstand qualitativer Schulforschung. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung - Partizipation - Biographie. Weinheim 1999, S. 29 - 60.
- Idel, T.-S./Ullrich, H.: Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, S. 367 - 387.
- Janich, P.: Konstruktivismus. In: Sandkühler, H. J.: Enzyklopädie Philosophie: Bd. 1. Hamburg 2003, S. 722 - 726.
- Jantzen, W.: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000), H. 2, S. 46 - 55.
- Jörg, H.: Célestin Freinet, die Bewegung „Moderne Schule“ und das französische Schulwesen heute. In: Freinet, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn ²1979, S. 143 - 257.
- Jörg, H.: Schüler drucken ihre Fibel selbst: Einführung in die Schuldruckerei. Wolfsburg 1991.
- Jörg, H.: Meine Begegnung mit Freinet und der Freinet-Pädagogik. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und Praxis. Weinheim/Basel ⁴1999, S. 93 - 113.
- Jürgens, E.: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin ⁶2004.
- Kardorff, E. von: Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim ²1995, S. 3 - 8.
- Kiener, U./Schanne, M.: Kontextualisierung, Autorität, Kommunikation: Ein Beitrag zur FQS-Debatte über Qualitätskriterien in der interpretativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 2001, URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01kienerschanne-d.htm> [Download vom 01.09.2005].
- Klinke, E.: Bericht über das Integrationsprojekt an der Peter-Petersen-Grundschule Am Rosenmaar in Köln-Hohenhaus (PPS). In: GEW (Hrsg.): Integration fördern statt behindern: Erfahrungen aus der Integration behinderter Kinder in

Kindergarten und Schulen. Dokumentation der Bundesfachtagung der GEW vom 27. - 29. September. Worms 1985, S. 6 - 8.

- Klinke, E.: Der Jenaplan als Antwort auf die Schulprobleme unserer Zeit - aufgezeigt am Beispiel der Peter-Petersen-Schule Köln-Hohenhaus. In: Retter, H. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance: Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn 1993a, S. 43 - 56.
- Klinke, E.: Integration von behinderten Kindern in der Ganztagschule. In: Retter, H. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance: Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn 1993b, S. 141 - 164.
- Kniel, A.: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen: Eine Analyse empirischer Untersuchungen (Diss.). Rheinstetten 1979.
- Knopff, H.-J./Lenzen, K.-D.: Mehr Erfahrung, weniger Belehrung. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Das Beispiel Laborschule Bielefeld: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Reinbek b. Hamburg 1997, S. 23 - 42.
- Köbbling, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim/ München 2000.
- Koch, S.: Freie Arbeit als pädagogisches Motiv in der Reformpädagogik dargestellt anhand der pädagogischen Konzeptionen Maria Montessoris, Helen Parkhursts, Hugo Gaudigs, Peter Petersens und Célestin Freinets (Diss.). Ludwigsburg 1996.
- Kock, R. (Hrsg.): Célestin Freinet: Methoden der Emanzipation und Techniken des Unterrichts. Frankfurt/Main u.a. 1999.
- Kock, R.: Kinder lehren Kinder: Der Begriff des tâtonnement expérimental im Werk Célestin Freinets. Baltmannsweiler 2001.
- Kock, R.: Freinet - Ein Vorläufer konstruktivistischer Didaktik? In: Fragen und Versuche 27 (2003), H. 105, S. 45 - 55.
- Kock, R.: Unterricht und Erziehung in einer globalen Bürgergesellschaft: Anpassung - Widerstand - Ichstärkung. Frankfurt/Main u.a. 2005.
- Kock, R.: Célestin Freinet: Kindheit und Utopie. Bad Heilbrunn 2006.
- Kohlberg, W.-D.: Wie modern ist die "ECOLE MODERNE"? In: Eichelberger, H. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck u.a. 1997, S. 93 - 105.
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J.: Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), H. 5, S. 203 - 207.

- Kornmann, R./Kornmann, A.: Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54 (2003), H. 7, S. 286 - 289.
- Kraimer, K.: Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main 2000, S. 23 - 57.
- Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien: Rekonstruktionen zur Schulkultur II (Diss.). Opladen 2002.
- Krappmann, L./Oswald, H.: Unsichtbar durch Sichtbarkeit: Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, I./Janmann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München 1995, S. 39 - 50.
- Krieger, C.: „Wir, Ich und die anderen“: Vergleichende Konstruktionen von Gruppenidentität im Sportunterricht: Eine qualitative Studie aus Schülersicht (Diss.). Konstanz 2003. URL: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968348157> [Download vom 15.10.05].
- Krumm, V.: Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd. 1 (Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung). Stuttgart 1983, S. 139 - 154.
- Kulig, W.: Behinderung als zentraler Begriff. In: Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005, S. 35 - 46.
- Kulig, W./Opp, G.: Seelische Behinderung. In: Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005, S. 78 - 82.
- Lamnek, S.: Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim/Basel²2005a.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim/Basel⁴2005b.
- Langfeldt, H.-P.: Teachers` Perceptions of Problem Behavior: A Cross-Cultural Study between Germany and South Korea. In: British Journal of Educational Psychology 62 (1992), S. 217 - 224.
- Lau, J.: Gebt ihnen Regeln und setzt sie durch. In: Die Zeit (2006), Nr. 15, S. 19.
- Le Bohec, P./Le Guillou, M.: Patricks Zeichnungen: Erfahrungen mit der therapeutischen Wirkung des freien Ausdrucks. Pädagogik-Kooperative Bremen 1993.
- Lepape, M.-C.: Freinet und die KP. In: päd. extra (1979), Heft 10, S. 41 - 45.
- Lersch, R.: Gemeinsamer Unterricht: Schulische Integration Behinderter. Neuwied 2001.

- Lexikonredaktion des Verlags F. A. Brockhaus: Jähzorn. In: Dies. (Hrsg.): Der Brockhaus Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Mannheim, Leipzig 2001, S. 282.
- Lobrot, M.: La pratique du groupe chez Freinet. In: Lamihi, A.: Freinet et l'école moderne. Vauchrétien 1997, S. 57 - 60.
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen 2001.
- Lüders, C.: Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg ⁴2005, S. 632 - 642.
- Lütje-Klose, B./Willenbring, M.: „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38 (1999), H. 1, S. 2 - 31.
- Mand, J.: Auf der Suche nach einem erfolgreichen Umgang mit Verhaltensproblemen: Eine Lehrerbefragung in Berlin (Diss.). Berlin 1995.
- Mand, J.: Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart 2003.
- Mangold, R.: Selbstdarstellung des Arbeitskreises Schuldruckerei (AKS) - Deutsche Gruppe der Freinet-Pädagogik e.V. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Bd. 5 (Freinet-Pädagogik). Baltmannsweiler 2002, S. 285 - 289.
- Mangold, R.: Freier Ausdruck durch eine Schuldruckerei - Freinet'sche Traditionspflege oder moderne Bildungschance? In: Rabensteiner, G./Rabensteiner, P.-M. (Hrsg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur: Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung. Baltmannsweiler 2005, S. 78 - 89.
- Manske, C.: Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002, S. 295 - 303.
- Mauch, D.: Freinet mit „Geistigbehinderten“. In: Fragen und Versuche 13 (1989a), H. 48, S. 39 - 40.
- Mauch, D.: Freinet mit „Geistigbehinderten“. In: Fragen und Versuche 13 (1989b), H. 49, S. 55 - 63.
- Mayring, P.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel ⁵2002.

- Mey, G./Mruck, K.: Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Dies. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Köln 2007, S. 11 - 39.
- Miethe, I.: Das Problem der Rückmeldung: Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: ZBBS 4 (2003), H. 2, S. 223 - 240.
- Monceau, G.: La méthode de lecture: Apports sociopédagogiques. In: Lamihi, A.: Freinet et l'école moderne. Vauchrétien 1997, S. 43 - 56.
- Müller, H.: Integration aus der Sicht der Schulbehörde. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A.: Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg 1988, S. 25 - 47.
- Munder, R.: Meinungen der beteiligten Eltern zum Integrationsversuch. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim/Basel 1988, S. 293 - 296.
- Muth, J.: Integration von Behinderten: Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen 1986.
- Muth, J.: Die Fläming-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming Modell: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim/Basel 1988, S. 17 - 23.
- Muth, J.: Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 60 (1991), H. 1, S. 1- 5.
- Muth, J.: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002, S. 38 - 45.
- Mutzeck, W.: Grundlegende Aspekte der Diagnostik in der Förderpädagogik. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004a, S. 10 - 20.
- Mutzeck, W.: Prävention, integrative und rehabilitative Förderung. In: Mutzeck, W./Pallasch, W./Popp, K.: Erziehungshilfe konkret: Prävention, Integration bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Weinheim/Basel/Berlin ⁵2004b, S. 23 - 45.
- Mutzeck, W.: Sehen und Verstehen von Verhaltensstörungen. In: Mutzeck, W./Pallasch, W./Popp, K.: Erziehungshilfe konkret: Prävention, Integration bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Weinheim/Basel/Berlin ⁵2004c, S. 10 - 22.

- Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart ⁵2005.
- Nevermann, C.: Schulstationen - Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U.: Schwierige Kinder - Schwierige Schule: Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel 2004, S. 125 - 139.
- Niewiarra, S.: „Die Zeit des Redens is` vorbei“: Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins (Diplomarb.). Berlin 1994.
- Obolenski, A.: Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“ (Diss.). Bad Heilbrunn 2001.
- Ockel, B.: Die soziale Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder in der Münchner Montessori-Schule. In: Hellbrügge, T./Montessori, M.: Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind: Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Montessori-Kongresses. München 1978, S. 313 - 320.
- Odermatt, M./Weikl, M.: Freinet - des is wos für olle Kinda. 1998 (VHS).
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main ²1997, S. 70 - 182.
- Olbers, H. B.: Durch das Leben - für das Leben - durch die Arbeit: Zur Pädagogik C. Freinets (Diss.). Detmold 1994.
- Opp, G.: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995), H. 11, S. 520 - 530.
- Opp, G.: Von der Expansion heilpädagogischer Institutionen bis zum „Sonderschulwunder“. In: Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005a, S. 18 - 24.
- Opp, G.: Aktuelle und prospektive Problemstellungen der Heilpädagogik. In: Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005b, S. 24 - 33.
- Opp, G.: Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen, Sprachbehinderungen. In: Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005c, S. 65 - 77.
- Opp, G./Budnik, I./Fingerle, M.: Sonderschulen - integrative Beschulung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, S. 345 - 366.

- Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005, S. 9 - 10.
- Opp, G./Puhr, K./Sutherland, K.: Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006), H. 2, S. 59 - 67.
- Opp, G./Wenzel, E.: Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Wittrock, M. et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart u.a. 2002, S. 15 - 23.
- Pape, P.: Regionale Unterstützungszentren in Hamburg: Zusammenspiel von Schulpsychologie, Sonder- und Sozialpädagogik und Jugendhilfe. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 331 - 343.
- Pitsch, H.-J.: Gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten in Regelschulen des Saarlandes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 39 (1988), H. 3, S. 183 - 187.
- Possemeyer, I.: Kindliche Aggression. In: GEO 03 (2004), S. 150 - 176.
- Prenzel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999.
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden³2006.
- Preuss-Lausitz, U.: Célestin Freinet das Wort geben. In: päd. extra (1982), H. 7/8, S. 20 - 24.
- Preuss-Lausitz, U.: Aufgaben und Tätigkeiten der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990a, S. 25 - 30.
- Preuss-Lausitz, U.: Sozialstruktur, Bildung der Klassen und Mobilität. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990b, S. 31 - 39.
- Preuss-Lausitz, U.: Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G.: Wohnortnahe Integration: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990c, S. 95 - 128.
- Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts: Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993.

- Preuss-Lausitz, U.: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung: Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 4, S. 583 - 596.
- Preuss-Lausitz, U.: Bewältigung von Vielfalt - Untersuchungen von Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998a, S. 223 - 240.
- Preuss-Lausitz, U.: „Weil die behinderten Kinder genauso sind wie wir, nur ein bißchen anders!“ Argumente von Grundschulern für und gegen gemeinsame Erziehung. In: Behindertenpädagogik 37 (1998b), H. 2, S. 180 - 188.
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung: Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel⁶2002, S. 458 - 470.
- Preuss-Lausitz, U.: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Schwierige Kinder - Schwierige Schule: Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel 2004a, S. 7 - 10.
- Preuss-Lausitz, U.: Gemeinsam auf dem Weg: Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Ders. (Hrsg.): Schwierige Kinder - Schwierige Schule: Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel 2004b, S. 11 - 23.
- Preuss-Lausitz, U.: Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule: Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In: Ders. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel 2005, S. 159 - 185.
- Preuss-Lausitz, U./Sorg, W.: Der soziale Kontext von Verhaltensproblemen: Zur sozialen, sprachkulturellen und gesundheitlichen Lage in zwei typischen innerstädtischen Milieus. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel 2005, S. 39 - 47.
- Preuss-Lausitz, U./Textor, A.: Schulpolitische und pädagogische Rahmenbedingungen integrativer Förderung schwieriger Schüler: Das Beispiel Berlin. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel 2005, S. 27 - 38.
- Projektgruppe emsoz: Schlussfolgerungen für die Organisation einer verbesserten Förderung verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel 2005, S. 247 - 261.

- Rabensteiner, G./Rabensteiner, P.-M.: Ein Modell einer neuen Form der Lehrer/innenbildung. In: Dies. (Hrsg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur: Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung. Baltmannsweiler 2005, S. 3 - 6.
- Ramseger, J.: Was heißt "durch Unterricht erziehen"? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel 1991.
- Riedel, K.: Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen: Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 444 - 460.
- Riemer, M.: Konstruktivistische Aspekte einer biologiedidaktischen Neuorientierung: Metatheoretische und empirische Analysen zur Freinetpädagogik. Baltmannsweiler 2004.
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim/Basel ⁵2005.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel ³2006.
- Reichertz, J.: Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 2000, URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm> [Download vom 01.09.2005].
- Reiser, H.: Sonderschullehrer in Grundschulen: Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim/Basel 1984.
- Reiser, H.: Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik 41 (2002a), H. 4, S. 402 - 417.
- Reiser, H.: Sonderpädagogische Unterstützung zur Nichtaussonderung bei Verhaltensproblemen in der Schule. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶2002b, S. 338 - 348.
- Reiser, H.: Zwischenbericht zum DFG Forschungsprojekt Beratung für Erziehungshilfe in der Schule zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Spezialisierungen (BES). 2002c, URL: <http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/bes>. [Download vom 04.03.2006]
- Reiser, H./Loeken, H.: Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main: Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Solms 1993.
- Reiser, H./Loeken, H./Dlugosch, A.: Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Hildes Schmidt,

- A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 145 - 159.
- Reiser, H. et al.: Soziale Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Behindertenpädagogik 33 (1994), H. 3, S. 289 - 312.
- Reiser, H. et al.: Vorüberlegungen zu einer gegenstandsbegründeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In: Albrecht, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik: Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000, S. 211 - 224.
- Reiser, H. et al.: Different models of social and emotional needs consultation and support in German schools. In: European Journal of Special Needs Education 18 (2003), N. 1, S. 37 - 51.
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel 2001.
- Ros, A.: Konstruktivismus. In: Speck, J. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe: Bd. 2. Göttingen 1980, S. 343 - 348.
- Rosenberger, M.: Zur Entwicklung der Idee einer „Schule ohne Aussonderung“. In: Ders. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen: Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied/Berlin 1998, S. 12 - 37.
- Rudnick, M./Goetze, H.: Förderung für Grundschulkinder mit emotionalen Störungen/Verhaltensauffälligkeiten in Brandenburg. In: Sonderpädagogik 26 (1996), H. 2, S. 104 - 109.
- Sander, A.: Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen: Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied/Berlin 1998, S. 54 - 65.
- Sander, A.: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, S. 240 - 244.
- Schäfer, R. et al.: „Ein Unterrichtstag beim fliegenden Teppich“. 1984 (VHS).
- Schäfer, R. et al.: „Ein Unterrichtstag beim fliegenden Teppich“. In: Fragen und Versuche 9 (1985), H. 32, S. 64 - 69.
- Schlee, J.: Lösungsversuche als Problem - Zur Vergeblichkeit der so genannten Förderdiagnostik. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004, S. 23 - 38.

- Schlemminger, G.: Zur Biographie Célestin Freinets und zur Entwicklung der Grundzüge und Prinzipien seiner Pädagogik. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Bd. 5 (Freinet-Pädagogik). Baltmannsweiler 2002, S. 9 - 51.
- Schmid, P.: Die Vorrangigkeit pädagogischer Grundsätze gegenüber organisatorischen Veränderungen in Institutionen für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule: Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Frankfurt/Main u.a. 1987, S. 116 - 150.
- Schmidt-Atzert, L.: Emotionale Dispositionen. In: Wenninger, G. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie: Bd. 1. Heidelberg/Berlin 2000, S. 376 - 377.
- Schmutzler, H.-J.: Montessori-Pädagogik und die Integration behinderter Kinder. In: Haberl, H.: Montessori und die Defizite der Regelschule. Freiburg/Basel/Wien 1993, S. 112 - 125.
- Schnabel, U.: "Unsere Schule ruft Gegengewalt hervor". URL: http://www.zeit.de/archiv/2002/20/200220_i-edelstein.xml. [Download vom 23.11.2002]
- Schöler, J.: Elternmeinungen zum gemeinsamen Schulbesuch behinderter und nicht behinderter Kinder im Land Brandenburg. In: Behindertenpädagogik 32 (1993), H. 1, S. 61 - 72.
- Schöler, J.: Integrative Schule - integrativer Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer. Neuwied/Kriftel/Berlin ²1999.
- Schuck, K. D.: Zur Bedeutung emotional-sozialer Schulerfahrungen im Prozess der Diagnose und Förderung. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim/Basel 2004, S. 110 - 122.
- Schwenk, B.: Verhältnis, pädagogisches. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe: Teil 2. Reinbek bei Hamburg ⁴1997, S. 1566 - 1572.
- Schweitzer, J.: Eine gemeinsame Schule für alle Kinder. In: GEW (Hrsg.): Integration fördern statt behindern: Erfahrungen aus der Integration behinderter Kinder in Kindergärten und Schulen. Dokumentation der Bundesfachtagung der GEW vom 27. - 29. September. Worms 1985, S. 3 - 4.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 06.05.1994. URL: www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf [Download vom 14.02.2006]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt

emotionale und soziale Entwicklung. 10.03.2000. URL: www.kmk.org/doc/beschl/emotsozentw.pdf [Download vom 14.02.2006]

- Skiera, E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung. München 2003.
- Speck, O. (Hrsg.): Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder. München/Basel 1978.
- Speichert, H.: Maria Montessori - Aus ihrem Leben, ihre Sicht auf das Kind und ihre Vorschläge für den Umgang mit Kindern. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Bd. 4 (Montessori-Pädagogik). Baltmannsweiler 2002, S. 12 - 50.
- Spiess, W.: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 3, S. 128 - 136.
- Stähling, R.: „Für das Leben lernen“: Reformpädagogik als Antwort auf PISA. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), H. 3, S. 295 - 299.
- Stechow, E. von: Erziehung zur Normalität: Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit (Diss.). Wiesbaden 2004.
- Stein, R.: Verhaltensauffälligkeit. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn ²1997, S. 219 - 223.
- Stein, R./Stein, A.: Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn 2006.
- Steinke, I.: Geltung und Güte: Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In: Kraimer, K.: Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main 2000, S. 201 - 236.
- Stoellger, N.: Annäherung an eine integrative Schule - ein Leseleitfaden. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming - Modell: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim/Basel 1988, S. 11 - 16.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1994.
- Strauss, A./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Strübing, J.: Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2002), H. 2, S. 318 - 342.

- Strübing, J.: Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004.
- Sutterlüty, F.: Dynamik der Gewalt. In: Die Zeit (2006), Nr. 15, S. 49.
- Teigeler, P.: Célestin Freinet. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und Praxis. Weinheim/Basel ⁴1999a, S. 38 - 49.
- Teigeler, P.: Freinet-Pädagogik, psychologische Lernmotivations-Theorie und Viktor E. Frankls „Wille zum Sinn“. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim/Basel ⁴1999b, S. 114 - 140.
- Textor, A.: Verhaltensförderlicher Unterricht: Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel 2005, S. 187 - 225.
- Thommen, B.: Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler (Diss.). Bern/Stuttgart/Toronto 1985.
- Ullrich, H.: Das Kind als schöpferischer Ursprung: Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken (Habil.). Bad Heilbrunn 1999.
- Ullrich, H.: Zur Aktualität der klassischen Reformpädagogik. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden 2007.
- Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K.: Das Andere erforschen: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Das Andere erforschen: Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden 2004, S. 7 - 18.
- Vasquez, A./Oury, F.: Vorschläge für die Arbeit im Klassenzimmer: Die Freinet-Pädagogik - Alternativen zum gewöhnlichen Schulleben. Reinbek b. Hamburg 1976.
- Vernooij, M. A.: Das ängstliche Kind oder: Zwei ganz verschiedene Fälle. In: Winkel, R.: Schwierige Kinder - Problematische Schüler: Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag. Baltmannsweiler ³2001, S. 126 - 151.
- Vernooij, M. A.: Verhaltensstörungen im Kontext individueller kognitiver Möglichkeiten. In: Wittrock, M. et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart u.a. 2002, S. 65 - 79.

- Vial, J.: Pédagogie Freinet: Pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace. In: Peyronie, H. (Hrsg.): Freinet, 70 ans après : Une pédagogie du travail et de la dédicace? Caen 1998, S. 13 - 25.
- Voß, R.: Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in „schwierigen“ Zeiten. In: Ders. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie: Neue Lösungen oder alte Rezepte? Neuwied/Kriftel 2000, S. 1 - 35.
- Völkel, B.: Auf den Blickwinkel kommt es an: Das Verhalten des Kindes ist passend. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, S. 251 - 257.
- Vorstand der Pädagogik-Kooperative (Hrsg.): Große Fragebogenaktion. In: Fragen und Versuche 8 (1983), H. 24, S. 6 - 9.
- Wallrabenstein, W./Drews, U.: Zur aktuellen Diskussion um Freiarbeit. In: Dies. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/Main 2002, S. 10 - 33.
- Warzecha, B.: „Verhaltensstörungen“ im Spannungsfeld von Prävention und Segregation. In: Behindertenpädagogik 37 (1998), H. 1, S. 2 - 11.
- Warzecha, B.: Der schwierige Umgang mit den „Schwierigen“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), H. 1, S. 14 - 17.
- Weizsäcker, R. von: Ansprache von Bundespräsident a. D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. (Vortrag am 01.07.1993), URL: http://www.imew.de/imew.php/cat/126/aid/94/title/Ansprache_von_Bundespraesident_a.D._Richard_von_Weizsaecker [Download vom 09.12.2005].
- Wenninger, G.: Affekt. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie: Band 1. Heidelberg/Berlin 2000, S. 20.
- Wenzel, H. et al.: Schulkultur als Gestaltungsaufgabe - Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül? In: Keuffer, J. et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim 1998, S. 9 - 25.
- Wenzler, I.: Lernerfahrungen aus den internationalen und regionalen Schulleistungsstudien. In: Heyer, P./Sack, L./Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen: Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele. Frankfurt/Main 2003, S. 89 - 100.
- Wernet, A.: Einführung in die Interpretationstechniken der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000.
- Werning, R.: Anmerkungen zu einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996a), H. 11, S. 463 - 469.

- Werning, R.: Das sozial auffällige Kind: Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung (Diss.). Münster/New York²1996b.
- Werning, R.: Kooperative Lernbegleitung - Ein Konzept zur integrativen Förderung von SchülerInnen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten im gemeinsamen Unterricht. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen: Konzepte und Methoden. Weinheim 1998, S. 93 - 106.
- Werning, R.: Perspektiven der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (o.J.)
URL: <http://people.freenet.de/Gemeinsam/Werning.htm> [Download vom 25.08.2003]
- Werning, R./Reiser, H.: Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Wittrock, M. et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart u.a. 2002, S. 53 - 64.
- Wiese, E. S.: Pädagogik für besondere Bedürfnisse an der Grundschule: Fallbezogene Analyse der Einführung schulischer Integration auf der Grundlage der Montessori-Pädagogik in Thüringen im Zeitraum von 1993/94 bis 1997/98 (Diss.). Weimar 1999.
- Wiesemann, J.: Lernforschung an der Freien Schule Untertaunus. In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.): Das Andere erforschen: Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden 2004, S. 147 - 157.
- Wilhelm, E.: Grundlagen, Ansätze und Probleme qualitativer Sozialforschung. (Begleitmanuskript für die Einführung in das Modell „Qualitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung“ des Nachdiplomstudienganges „Forschen in den Sozialwissenschaften“) Zürich 2002.
- Winkel, R.: Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler⁷2005.
- Wittmann, B.: Konsequenzen der KMK-Empfehlungen vom 6. Mai 1994 für die sonderpädagogische Förderpraxis. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. Neuwied u.a. 1997, S. 26 - 47.
- Wocken, H.: Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, H./Antor, G.: Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen – Unters. – Anregungen. Solms-Oberbiel 1987, S. 276 - 305.
- Wocken, H.: Leistung und Integration. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg 1988a, S. 379 - 396.

- Wocken, H.: Schulleistungen in homogenen und heterogenen Lerngruppen. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg 1988b, S. 397 - 411.
- Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 37 - 52.
- Wocken, H.: Vorwort. In: Demmer-Dieckmann, I./Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim/München 2001, S. 7 - 10.
- Wörnle, R. C.: Auswirkungen der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder nach den pädagogischen Prinzipien von Maria Montessori auf Konzentrationsverhalten, Schulangst, Schulunlust, Schulleistungen und soziale Integration (Diss.). München 1984.
- www.european-agency.org/site/national_pages/germany/docs/spf_zahlen_2004.doc
[Download vom 15.02.2006].
- www.freinet.paed.com/freinet/frschule.php [Download vom 09.09.2004].
- Ziebarth, F.: Mit Symptomen in Beziehung - Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder - Schwierige Schule: Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel 2004, S. 101 - 112.
- Zielke, G.: Nicht-Aussonderung von verhaltensauffälligen Schülern aus der Regelschule - Ein Schulversuch an der Uckermark-Grundschule in Berlin-Schöneberg. In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule: Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Frankfurt/Main u.a. 1987, S. 198 - 218.

Abbildungsverzeichnis

	Seite
<u>Aus der Literatur entnommene Abbildungen</u>	
Abb. 1: „Umgekehrte Pyramide“ (Sander 1998, S. 56)	14
Abb. 2: Schaubild Pädagogik heute - Allgemeine Pädagogik (Nach Feuser 2002a, S. 283)	16
Abb. 4: Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (Nach Strübing 2004, S. 27)	93
Abb. 5: Bedingungsmatrix (Nach Strauss/Corbin 1996, S. 136)	94
<u>Selbst erstellte Abbildungen</u>	
Abb. 3: Interdependenzen zwischen Systemen	29
Abb. 6: Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten an Schule 1 und 2	120
Abb. 7: Wahrnehmung von problematischen Verhaltensweisen an Schule 1 und 2	134
Abb. 8: Überblick über die Strategien von Schule 1	159
Abb. 9: Überblick über die Strategien von Schule 2	160
Abb. 10: Unterstützung an Schule 1 aus der Lehrerperspektive	167
Abb. 11: Unterstützung an Schule 2 aus der Lehrerperspektive	168
Abb. 12: Förderung an Schule 1	172
Abb. 13: Förderung an Schule 2	172
Abb. 14: Kategorie Elternarbeit (Schule 1)	177
Abb. 15: Kategorie Elternarbeit (Schule 2)	177
Abb. 16: Dimensionen der Kategorie Ressourcen an Schule 1	182
Abb. 17: Dimensionen der Kategorie Ressourcen an Schule 2	182
Abb. 18: Markierung der Grenze von Integration an Schule 1	185
Abb. 19: Markierung der Grenze von Integration an Schule 2	185
Abb. 20: Grundhaltungen an Schule 1	226
Abb. 21: Grundhaltungen an Schule 2	226
Abb. 22: Elemente des Schulentwurfs von Schule 1	246
Abb. 23: Elemente des Schulentwurfs von Schule 2	247
Abb. 24: Kernkategorie „Schulkultur“ an Schule 1	268
Abb. 25: Kernkategorie „Schulkultur“ an Schule 2	269

Transkriptionsregeln

- Beim Transkribieren bleibt die gesprochene Sprache erhalten, es erfolgen keine Veränderungen nach den Regeln der Grammatik. „Sprechfehler“, welcher Art auch immer, bleiben erhalten.
- Auch offensichtliche logische oder inhaltliche Fehler im gesprochenen Text werden nicht verbessert. Sie werden an der entsprechenden Stelle mit einem [sic!] versehen oder die durch Kontextwissen eindeutig rekonstruierbaren Zusammenhänge werden ggf. in einer Fußnote erklärt.
- Der gesamte Sprechtext wird radikal klein geschrieben. Nur die Namen der jeweiligen Sprecher und Sprecherinnen werden zu Beginn ihres Redebeitrages groß geschrieben.
- Signifikante Veränderungen der Sprechweise (etwa: schneller/langsamer, leise/laut, gedehnt) werden in Klammern vermerkt. Der Hinweis bezieht sich immer auf die Passage vor der Klammer. Die Länge der Passage wird durch Kursivdruck gekennzeichnet.
- Legende für weitere Vermerke:

(?) = fragender Tonfall

TM ab = absteigende Tonmelodie

TM auf = aufsteigende Tonmelodie

Unterstrichen = betont

- Stottern oder schnelle Anschlüsse zwischen mehreren Worten sind durch einen Bindestrich gekennzeichnet (z.B. i-i-ich, ich-ich oder m-m-ich).
- Verkürzungen wie „s is“ anstatt von „es ist“ oder „wenn n“ von „wenn ein“ werden lautgetreu wiedergegeben. Ein Apostroph bei Verkürzungen wird nicht verwendet.
- Artikulationen, wie lachen, husten oder räuspern u.ä., werden in Klammern an den entsprechenden Textstellen vermerkt.
- Unverständliche Passagen werden durch (uv.) gekennzeichnet. Die Anzahl der nicht verständlichen Worte ergibt sich aus dem Vermerk xx, wobei jeweils ein xx ein unverständliches Wort markiert. Schwerverständliche Worte werden kursiv gedruckt und mit dem Vermerk (sv.) versehen.
- Längere unsichere Transkriptionen sind als solche benannt. Ggf. werden mehrere potentiell mögliche Lesarten in einer Fußnote angegeben.

- Es erfolgt keine Interpunktion. Kommata und Punkte haben lediglich die Funktion, Sprechpausen zu verdeutlichen:

(,) = kurze Pause

(.) = Pause von einer Sekunde

(..) = Pause von zwei Sekunden

Längere Pausen werden durch eine entsprechende Ziffer angegeben.

- Jeder neue Turn (Gesprächswechsel) wird durch eine neue Zeile angezeigt. Parallel verlaufende Gespräche werden durch das Zeichen | signalisiert.