

**„Welchen Förderbedarf haben Kinder
mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?“**

EXPERTISE

erstellt von Professor Dr. Bernd Ahrbeck
im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)

(Berlin, 20. April 2017)

Die verbreitete Annahme, mitunter auch Klage, Kinder kämen weniger gut vorbereitet in die Schule als früher, sie seien im Allgemeinen im pädagogischen Umgang schwieriger geworden, dürfte einige Berechtigung haben. Ein Grund dafür liegt in der stärkeren Heterogenität der Schülerschaft, die inzwischen als besonderer Wert gilt und dadurch das pädagogische Aufgabenfeld erweitert, zum Teil bis in die soziale Arbeit hinein. Dazu beitragen dürfte auch, dass allgemein verbindliche Verhaltenserwartungen und -regeln geschwunden sind und Regelwerke oft mühselig neu erstellt werden müssen. Gleichwohl ist anzuerkennen, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer Vielzahl dieser zunächst „schwierigen“ Kinder zurechtkommen und erhebliche Integrationsleistungen erbringen. Das gilt jedoch, selbst bei erheblichen Bemühungen, nicht für alle Schülerinnen und Schüler.

1. Grundlagen

Begrifflich ist oft von Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen die Rede, zunehmend auch von Kindern mit „herausforderndem“, „originellem“ oder auch „überraschendem“ Verhalten. Der Begriff der Verhaltensstörungen kennzeichnet das wissenschaftliche Fachgebiet, eine spezielle sonderpädagogische Fachrichtung. „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (Ahrbeck & Willmann 2010), „Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen“ (Myschker & Stein 2014), „Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen“ (Wember, Stein & Heimlich 2014) sind dazu zentrale Referenzpunkte. Von Verhaltensauffälligkeiten sollte gesprochen werden, wenn die Beeinträchtigungen von geringerer Intensität sind, eher temporär auftreten und mit den gängigen pädagogischen Mitteln bewältigt werden können, ohne dass sie in einem sonderpädagogischen „Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung“ münden.

Bedenklich ist der in jüngerer Zeit erfolgte Wandel der Begrifflichkeit, der sich stärker in der pädagogischen Praxis und im behördlichen Jargon findet als im wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Dieser Wandel resultiert aus der um sich greifenden, durch den Inklusionsdiskurs noch verstärkten Sorge, Kinder durch Fachbegriffe zu „etikettieren“ und zu

„diskriminieren“, sie dadurch zu kränken und zu schädigen. Das führt dazu, dass personenbezogene Diagnosen überhaupt nicht mehr vergeben werden sollen oder allenfalls noch in „weicher“ Form als erlaubt gelten. Gravierende persönliche Problemlagen und defizitäre Beeinträchtigungen, die unbestreitbar existieren, können dadurch nicht mehr adäquat als solche benannt werden. Sie werden als Originalitätsfrage bagatellisiert, als lediglich „herausforderndes“ oder „überraschendes Verhalten“ trivialisiert. Die Folge davon ist, dass Kinder mit schwerwiegenden Problemen, die weit über das manifeste Verhalten hinausreichen, allein gelassen werden und nicht mehr angemessen pädagogisch betreut werden können.

Schülerinnen und Schüler, die den Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung erhalten, sind in aller Regel stark beeinträchtigt. Um leichte Anpassungsprobleme handelt es sich nicht. Lebensgeschichtlich weisen sie erhebliche Belastungen auf, die zu Bindungsstörungen, unzureichend entwickelten psychischen Strukturen, gravierenden inneren Konflikten und nicht selten Traumatisierungen geführt haben. Symptomatisch handelt es sich im jüngeren Lebensalter um Hyperaktivitäts-Aufmerksamkeitsstörungen von Krankheitswert, eine innere Struktur- und Regellosigkeit mit aggressiv ausagierendem Verhalten und massive Angststörungen. Im späteren Lebensalter kommen dissoziale und delinquente Entwicklungen hinzu, oft gepaart mit früh einsetzendem Drogenmissbrauch und Schulabsentismus. Weiterhin spielen depressive Beeinträchtigungen und soziale Einkapselungen eine wichtige Rolle. Häufig ist ihre persönliche Problematik in ein schwieriges familiäres und soziales Umfeld eingebunden, das sich für eine Weiterentwicklung nur als begrenzt förderlich erweist (Forness et al. 2012; Mattison 2004, 2014; Mattison, Hooper & Carlson 2006).

Schulisch zeichnet sich der Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ durch hohe Zuwachsraten aus. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt hat sich in den letzten fünfzehn Jahren verdoppelt. Sie liegt nunmehr bei

einem Anteil von 16,1 Prozent aller als förderbedürftig klassifizierten Schüler. Allerdings wird, bezogen auf die Gesamtzahl aller Schüler, ein entsprechender Förderbedarf immer noch recht selten deklariert. Ihn erhalten im Bundesdurchschnitt lediglich 1,12 Prozent aller Schüler eines Jahrgangs (Kultusministerkonferenz 2016, 3 bzw. XV).

Ein Blick auf nationale wie internationale klinisch-psychiatrische Studien führt zu folgendem Bild: 17 Prozent der Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs sind demnach psychisch erkrankt oder in einem relevanten Ausmaß von seelischer Erkrankung bedroht. Das ist jedes sechste Kind oder jeder sechste Jugendliche (zusammenfassend: Dornes 2010, 1014). Mehr als die „Hälfte davon, etwa 10 Prozent, können [...] nach Schweregrad und Dauer als beratungs- und behandlungsbedürftig betrachtet werden“ (Dornes 2012, 400).

Damit existiert eine erhebliche Diskrepanz zwischen kinder- und jugendpsychiatrischen Befunden einerseits (17 Prozent) und dem deklarierten Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung (1,12 Prozent) auf der anderen Seite. Beide Phänomene sind zwar nicht deckungsgleich: Nicht jede psychische Erkrankung führt zu gravierenden pädagogischen Problemen, die einer spezialisierten fachlichen Hilfe bedürfen. Umgekehrt beruht nicht jede massive Verhaltensstörung auf einer psychischen Störung, jedenfalls nicht im engeren Sinne. Dennoch sticht ins Auge, wie unterschiedlich die jeweiligen Werte ausfallen, zumal Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung psychisch hoch belastet sind (Schmid et al. 2007) und die Überschneidung beider Bereiche größer sein dürfte, als gemeinhin angenommen wird. Das spricht ebenfalls dafür, dass ein Förderbedarf im Allgemeinen nicht vorschnell und leichtfertig erteilt wird.

2. (Sonder-)pädagogische Förderung und institutioneller Rahmen

Wie kaum eine andere Personengruppe stellen Schülerinnen und Schüler die Unterrichtenden vor schwierige, mitunter kaum lösbare pädagogische Aufgaben. Ihre besonderen Integrations- und Inklusionsprobleme wurden mittlerweile in zahlreichen nationalen und

internationalen empirischen Untersuchungen belegt (Willman 2014; Kauffman 2014; Kauffman et al. 1995; Stein & Müller 2015). Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie liegen zum einen in den sozialen Störungen, die sie häufig verursachen, und darin, dass der Toleranzrahmen der Umwelt (verständlicherweise) begrenzt ist. Vor allem dann, wenn Störungen langfristig währen und die Beeinträchtigung Anderer, von Mitschülern wie Lehrpersonen, überhandnimmt.

Ein pädagogischer Zugang zu dieser Personengruppe ist auch dadurch erschwert, dass sie häufig ein erhebliches Maß an persönlicher Zuwendung und Geduld benötigen, die im pädagogischen Alltag nicht immer leicht aufzubringen sind. Noch gravierender wirkt es sich aus, dass Aggressionen, Spannungen und Unruhe im pädagogischen Raum (aus)gehalten werden müssen. Zusätzlich erschwerend ist, wenn das kindliche Verhalten unverständlich bleibt, was häufig vorkommt. Innere Probleme und Notlagen werden so in Szene gesetzt, dass sie den dahinter stehenden Sinngehalt verdecken und dadurch schwer entschlüsselbare Beziehungskonstellationen entstehen. Die Kinder und Jugendlichen entziehen sich deshalb konventionellen pädagogischen Bemühungen. Damit die dadurch entstehenden Aufgaben bewältigt werden können, bedarf es fast regelhaft einer hoch qualifizierten sonderpädagogischen Unterstützung. Allein durch soziale Akzeptanz und eine stärkere Toleranz von Vielfalt lassen sich die unbestreitbaren inneren und äußeren Probleme dieser Schülergruppe nicht lösen.

Die Sonder-, Behinderten-, Rehabilitations- oder Heilpädagogik hat eine Fülle unterschiedlicher Erklärungstheorie und Interventionen zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen hervorgebracht (zusammenfassend: Myschker & Stein 2014). Zum größeren Teil sind sie beziehungsorientiert konzipiert: Sie gehen davon aus, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler – an welchen Ort auch immer – einer intensiven, persönlich engen Betreuung bedürfen, die häufig längerfristig angelegt sein und hoch individualisiert gestaltet werden muss. Kooperationen mit der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Psychotherapie sind dabei häufig

unumgänglich. Die Gestaltung schulischer Gruppenprozesse spielt eine wichtige Rolle. Allein von einer Veränderung des allgemeinen Unterrichts werden bestimmte Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen nicht ausreichend profitieren (Fuchs et al. 2015), auch wenn eine stärker individualisierte Didaktik für viele vorteilhaft sein kann.

Im Zuge einer stärkeren Evidenzbasierung pädagogischen Handelns, die Effekte streng empirisch kontrollieren will, ist in jüngerer Zeit das RTI-Modell („response-to-intervention“) ins Gespräch gebracht worden. Es versteht sich als ein präventives Modell, das ansetzt, wenn sich erste Beeinträchtigungen des Lernens, des Verhaltens oder auch der sprachlichen Entwicklung zeigen. Stufenweise wird dann, sofern die gewünschten Erfolge ausbleiben, mit intensiveren (sonder-)pädagogischen Interventionen reagiert, die evidenzbasierten Kriterien entsprechen sollen. Für die USA und Deutschland liegen eine Reihe empirischer Befunde vor. Sie zeigen, dass vor allem Beeinträchtigungen des Lernens erfolgreich reduziert werden können (z. B. Voß et al. 2016). Allerdings wird wiederholt die Frage aufgeworfen, ob dadurch alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können, auch diejenigen, die schwere Beeinträchtigungen aufweisen. Zweifel daran sind berechtigt (zusammenfassend: Ahrbeck 2017). Nach Kauffman, Bruce & Lloyd (2012) fehlt es an überzeugenden Belegen zur Effektivität bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Das ist nicht verwunderlich, da diese Personengruppe aufgrund der Komplexität ihrer Problematik individualisierter Maßnahmen bedarf, persönlich auf sie zugeschnittene Lern- und Beziehungserfahrungen, die standardisierte Programme (im erforderlichen Umfang) definitionsgemäß ausschließen.

Der äußere Rahmen der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung ist für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung von immenser Bedeutung. Entscheidet er doch darüber wie intensiv auf den einzelnen Schüler eingegangen, wie Gruppenprozesse gestaltet, sich Bindungen entfalten, Toleranzräume für problematisches Verhalten entwickelt und spezielle Fördermaßnahmen umgesetzt werden können. Das pädagogische Setting stellt also eine wichtige Größe dafür dar, dass pädagogische Prozesse gelingen können. Es muss auf die speziellen Bedürfnisse des Einzelnen zugeschnitten sein. Das

gilt insbesondere für traumatisierte Kinder und Jugendliche, die „sichere“ Orte benötigen, mit einer engen, verlässlichen Bindungen und strukturierenden Erfahrungsräumen (Zimmermann 2016).

Es ist deshalb begrüßenswert, wenn unterschiedliche institutionelle Angebote für diese Personengruppe existieren, die von der gemeinsamen Beschulung, über temporäre Lerngruppen, Kleinklassen bis hin zu speziellen intensiv-pädagogischen Einrichtungen reichen. Viele Bundesländer stellen diese Angebotsvielfalt zur Verfügung. Sie entspricht dem, was im internationalen Diskurs als „least restrictiv environment“ bezeichnet wird. Das pädagogische Umfeld soll individuell so gestaltet werden, dass sich möglichst wenige Einschränkungen ergeben – sowohl im Hinblick auf schulische Gemeinsamkeit mit anderen als auch hinsichtlich spezieller Förderbedürfnisse. Beide Gesichtspunkte sind gegeneinander im Sinne des Kindeswohles abzuwägen. Entsprechend kritisch wird es aus der Sicht der universitären „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ gesehen, wenn einzelne Bundesländer die dringend benötigte institutionelle Vielfalt immer stärker einschränken. Welcher Ort aber der richtige ist, hängt entscheidend von den Ausstattungsmerkmalen ab. Vieles spricht dafür, dass eine intensivpädagogische Betreuung auch an Regelschulen gelingen kann, wenn die dazu dringend benötigten Rahmenbedingungen bereitgestellt werden. Sie sind für ein Gelingen unerlässlich.

Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2016, 5) weisen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung mit 52,6 Prozent die deutlich höchste Quote an gemeinsamer Beschulung auf. Diese Durchschnittszahl ist schwer zu bewerten, da sie auf sehr unterschiedliche Quoten in den einzelnen Bundesländern zurückgeht und keine Aussagen über die Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort beinhaltet. Integrations- bzw. Inklusionsquoten allein haben nur eine relativ geringe Aussagekraft. „Die in der Diskussion dominante, sehr schlichte Betrachtung von Integrationsquoten wird der Komplexität der Tatbestände nicht gerecht“ (Stein 2012, 191).

Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ist durch die 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention erneut auf die Tagesordnung gesetzt worden. Die Konvention selbst lässt dazu unterschiedliche Auslegungen zu. Bis heute existiert kein auch nur annähernd konsensueller Inklusionsbegriff (Terfloth 2013). Über pädagogische, juristische, schulstrukturelle und - organisatorische Konsequenzen der Konvention bestehen unterschiedliche Auffassungen (zusammenfassend: Ahrbeck 2012; 2016).

Zu einer wesentlichen politischen Klärung hat das sogenannte „German Statement“ (2015) geführt, eine gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und unter Mitwirkung der Kultusministerkonferenz. Darin wird in der heftigen Kritik widersprochen, die der UN-Fachausschuss (CRPD 2015) an der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland geäußert hat. Das „German Statement“ besagt, „dass Deutschland nicht bereit ist, der normativen Auslegung des Fachausschusses zu folgen“ (Eser 2016, 23). Auch zukünftig soll ein Weg beschritten werden, der institutionelle Differenzierungen vorsieht und Sonderschulen mit einschließt. Eine „Menschenrechtsverletzung“ wird darin nicht gesehen. Im Absatz 11 heißt es: „Der Begriff ‚Segregation‘ hat eine starke negative Konnotation. Als Vertragsstaat ist Deutschland mit einer solchen Ansicht nicht einverstanden. Das Bildungssystem in Deutschland baut auf das natürliche Recht der Eltern auf, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, dass in Artikel 6 (2) des Grundgesetzes gewährleistet ist. Ein Bildungssystem, das den Eltern erlaubt, zwischen Inklusion in Regelschulen und Sonderschulen zu wählen, hält sich an diese Verfassungsgrundsätze“. Eine vollständige Inklusion wird also nicht angestrebt, sie erscheint weder als sinnvoll noch notwendig. Entscheidend ist, dass diese Schüler eine hochwertige intensivpädagogische Betreuung erhalten, mit ausreichend Lehrkräften und unter Rahmenbedingungen, die für ihre spezielle Leben- und Lernsituation angemessen sind.

Eine gemeinsame Beschulung sollte auch bei Schülern mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung als vorrangiges Prinzip behandelt und immer dann angestrebt werden, wenn sie pädagogisch verantwortlich umsetzbar ist. Spezielle Beschulungsformen sind demgegenüber besonders legitimationspflichtig. Aber auch die gemeinsame Beschulung muss ihre Leistungsfähigkeit nachweisen. Von dieser Verantwortung kann sie sich nicht dispensieren, auch nicht durch den Verweis auf die „Menschenrechte“. Das hat das Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2014) ausdrücklich festgehalten.

Häufig gelingt eine gemeinsame Beschulung bereits jetzt, indem sie allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Zukünftig wird dieser Weg – erfreulicherweise – noch öfter erfolgreich beschritten werden. Doch die pädagogische Erfahrung und die empirische Forschung lehren, dass dies nicht für alle Kinder gilt, insbesondere nicht für diejenigen, die Verhaltensstörungen aufweisen. „Nach internationalen Schätzungen zeigen etwa 0,5-1,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs derart gravierende Verhaltensprobleme, dass eine temporäre Förderung in separaten Lernumgebungen indiziert ist“ (Willmann 2014, 319). Das sollte anerkannt werden: Absehbar profitieren nicht alle Schüler mit Behinderung von dem inklusiven Projekt (WHO 2011; Grosche 2014; Kokkersvold 2012; Ogden 2012). Weltweit existieren keine tragfähigen Modelle, die überzeugend darlegen, dass auf spezielle Einrichtungen (Klassen/Schulen) für diese Personengruppe grundsätzlich verzichtet werden kann. Ein Überblick über die empirische Forschungslage findet sich bei Ellinger & Stein (2012) sowie Stein & Müller (2015).

Spezielle Einrichtungen und pädagogische Settings können für Schüler mit schweren Verhaltensstörungen – unter sorgsamer Abwägung des Für und Wider – ertragreicher sein als eine durchgängige gemeinsame Beschulung (z. B. Bleher et al. 2013; Müller 2013). Ihre inklusive Wirkung ist beträchtlich, wenn es gelingt, einen wesentlichen Beitrag zur langfristigen Einbindung in Schule und Gesellschaft zu leisten. Zu Recht stellt Stein (2012, 191 f.) deshalb fest: „Insofern könnte man auch eine Schule für Erziehungshilfe als ‘inklusiv‘ beschreiben, indem sie eine wichtige Ausprägungsform des allgemeinen Schulsystems darstellt und indem sie solchen Schülern im Hinblick auf ihre gesell-

schaftliche Integration hilft, die im allgemeinen Schulsystem, so wie es ist, nicht haltbar ist. Der ‘exklusive‘ Charakter von Förderschulen ergibt sich ja nicht so sehr, weil sie exkludieren, sondern weil sie die vom allgemeinen Schulsystem exkludierten Schülerinnen und Schüler aufnehmen.“ Eindrucksvolles Beispiel dafür hat Regina Mönch (2016) soeben anhand einer Berliner „Schule am Westend“ veröffentlicht.

3. Schlussfolgerungen

Nach nationalem und internationalem Kenntnisstand ergibt sich:

- Die Erziehung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung stellt hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, die sich nur mit ausreichender sonderpädagogischer Unterstützung bewältigen lassen – im inklusiven ebenso wie im spezialisierten Rahmen. Mit zunehmender gemeinsamer Beschulung, wird der sonderpädagogische Bedarf noch weiter steigen, da eine kostenneutrale Ausweitung der Inklusion illusorisch ist (Klemm 2012).
- Aus fachlicher Sicht erweist es sich als zwingend notwendig, dass im notwendigen Umfang akademisch hoch qualifizierte Sonderpädagogen zur Verfügung stehen. Das ist gegenwärtig nicht der Fall. In vielen Bundesländern sind die für Sonderpädagoginnen und -pädagogen ausgewiesenen Stellen nicht einschlägig besetzt. Eine Spitzenposition nimmt das Land Berlin mit einem Deckungsgrad von lediglich 39 Prozent ein.
- Die bisherige hohe Qualität der sonderpädagogischen Ausbildung muss gesichert sein. Integrations- und inklusionsspezifische Inhalte sind nunmehr stärker zu berücksichtigen, dabei darf es aber nicht zu einer Einbuße an Ausbildungsqualität

kommen. Eine problematische Entwicklung hat sich dort eingestellt, wo an universitären Studienstätten sonderpädagogische Fachrichtungen zusammengelegt oder zugunsten einer oft diffus bleibenden allgemeinen Inklusionspädagogik nahezu vollständig aufgelöst wurden. Fachspezifische Inhalte zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung können dadurch kaum noch studiert werden. Das Ergebnis ist eine Trivialisierung der Theoriebildung, eine Dequalifizierung der Lehrerschaft und ein zunehmender Niveauverlust der (sonder-)pädagogischen Förderung. Bezeichnenderweise ist die Zusammenlegung der Fachrichtungen Lernen, emotional-soziale und sprachliche Entwicklung zu einem sogenannten LES-Studium an der Hamburger Universität wieder aufgegeben worden. Sie hat sich in langer Erprobung weder theoretisch noch praktisch bewährt.

- Sonderpädagogische Inhalte sollten für alle Lehrämter verpflichtend sein, so wie es inzwischen in verschiedenen Bundesländern geschieht. In der Regel ist der sonderpädagogische Studienanteil aber recht gering. Eine Veränderung ist ohne Verlängerung der Studienzeiten nur dann möglich, wenn andere Studieninhalte reduziert werden (z. B. in den Unterrichtsfächern). Das wiederum führt dazu, wie empirisch belegt ist, dass sich Nachteile hinsichtlich der schulischen Leistungsentwicklung einstellen. Der Spannungsbogen zwischen Erweiterung und Begrenzung lässt sich nicht auflösen. Der Integration sonderpädagogischen Wissens in die allgemeine Lehrerausbildung sind damit Grenzen gesetzt.
- Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sind um ihrer Förderung willen auf klare diagnostische Erkenntnisse angewiesen. Die im Inklusionsdiskurs erhobene Forderung nach einer Dekategorisierung, also der Aufgabe von Fachbegriffen und Auflösung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, ist überaus problematisch. Ohne klare diagnostische Begrifflichkeit kann keine hochwertige Förderung dieser Schülergruppe er-

folgen. Zudem besteht die Gefahr, dass sie als solche gar nicht mehr identifiziert werden und dadurch erheblichen Schaden nehmen (Forness et al. 2013). Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Dekategorisierung eines wichtigen Arbeitsmittels beraubt und in eine Position gebracht, in der Überforderungen systematisch angelegt sind und ein Scheitern häufig vorprogrammiert ist. Die grundsätzliche Aufgabe des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung, die in Hamburg vor einiger Zeit erfolgte, ist aus den genannten Gründen längst wieder zurückgenommen worden.

- Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung stellt einen hohen Wert dar. Viele Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf können davon profitieren, aber ganz sicher nicht alle. Der prinzipielle Verzicht auf spezielle Beschulungsformen (Klassen/Schulen) und die Aufgabe von Wahlfreiheiten sind aus fachlicher Sicht und im Sinne des Kindeswohls nicht vertretbar. Eine intensiv-pädagogische Förderung kann dieser Personengruppe pädagogische Perspektiven eröffnen, die bei gemeinsamer Beschulung nachweislich nicht existieren. Entscheidend sollte nach wie vor der Ertrag sein, den Kinder und Jugendliche aus ihrer Schulzeit ziehen. Daran hat sich die Schule zu bemessen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2012): Der Umgang mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2016): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- Ahrbeck, B. (2017): Leistungsheterogenität und Lernerfolg in der inklusiven Schule (erscheint in Schriftenreihe Deutscher Philologen Verband)
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.) (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer
- Bleher, W., Brombach, R., Lorek, J. & Knöllner, A. (2013): All inclusive? Überlegungen zur integrativen/inkluisiven Beschulung von ‚Problemkindern‘. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58 (Jg.), H. 1, 85-104
- CRPD UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015): Draft General Comment No. 4 Article 24. In: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/DraftGC_Education.doc, 25.4.2016
- Dornes, M. (2010): Die Modernisierung der Seele. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 64 (Jg.), H. 11, 995-1033
- Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Fischer
- Ellinger, St. & Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 3 (Jg.), H. 22, 85-109
- Eser, K.,H. (2016): Deutsche Stellungnahme zum ‘Kommentar des ‘UN-Fachausschuss’ für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD). In: Lernen Fördern 36 (Jg.), H. 4, 23-25
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012): Special education implications of point and cumulative prevalence for chil-

-
- dren with emotional or behavioral disorders. In: Journal of Emotional and Behavioral Disorders 20, 1-14
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R. & Jordan, N. C. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? Exceptional Children, 81, 134-157
- German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 (CRPD) (2015). <http://www.ohchr.org/Documents/.../CRPD/.../Germany.p...D>, 14.2.2016
- Grosche, M. (2014): Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen in Nordamerika. In: Wember, F., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.): Handlexikon. Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer, 320-322
- Kauffman, J. M. (2014): Past, present, and future in EBD and special education. In: Cook, B.; Tankersley, M.; Landrum, T. (Hrsg.): Advances in learning and behavioral disabilities. Bingley, UK: Emerald: 63-87
- Kauffman, J. M., Bruce, A. & Lloyd, J. W. (2012): Response to intervention (RtI) and students with EBD. In: Bakken, J. P., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. (Hrsg.): Advances in special education, Vol. 23 - Behavioral disorders: Current perspectives and issues. Bingley, UK: Emerald, 107-127
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Hallahan, D. P. & Astuto, T. A. (Hrsg.) (1995): Issues in educational placement. Students with emotional and behavioral disorders. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Klemm, K. (2012): Zusätzliche Aufgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Kokkersvold, E. (2012): Barn og unge som viser alvorlig problematferd – er vi på rett vei? In: Bedre Skole (4), 28--31
- Kultusministerkonferenz (2016): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014.

In:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf, 30.12.2016

Mattison, R. E. (2004): Psychiatric and psychological assessment of EBD during school mental health consultation. In: Rutherford, R. B., Quinn, M. M. & Mathur, S. R. (Hrsg.): Handbook of research in emotional and behavioral disorders. New York: Guilford, 163-180

Mattison, R. E. (2014): The interface between child psychiatry and special education in the treatment of students with emotional/behavioral disorders in school settings. In: Walker, H. M. & Gresham, F. M. (Hrsg.): Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders. Applications in schools. New York: Guilford, 104-126

Mattison, R. E., Hooper, S. R. & Carlson, G. A. (2006): Neuropsychological characteristics of special education students with serious emotional/behavioral disorders. In: Behavioral Disorders 31, 176-188

Myschker, N. & Stein, R. (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer

Mönch, R. (2016): Rettungsinsel für Versager. In: FAZ vom 27.12.2016

Müller, Th. (2013): Schulen zur Erziehungshilfe – inklusive Schulen? In: VHN 82 (Jg.), H. 1, 35-45

Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2014): Beschluss v. 7.8.2014, Az.: 2 ME 272/14) (Anspruch auf Zuweisung zur Förderschule Lernen). In: <http://www.rechtsprechung.niedersachsen.de/jportal/portal/page/bsndprod.psml?doc.id=MWRE150000144&st=null&showdoccase=1¶mfromHL=true#focuspoint>, 13.10.2015

Ogden, T. (2012): Aftersproblemer og myten om den inkluderende skolen. In: Bedre Skole 4, 23-27

-
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 58 (Jg.), H. 3, 282-290
- Stein, R. (2012): Unlösbar oder gar kein Problem ...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In: Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, C. & Ratz, C. (Hrsg.) (2012): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, 189-198
- Stein, R. & Müller (2015): Inklusion im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer
- Terfloth, K. (2013): Exklusion. In: http://www.inklusion-lexikon.de/Exklusion_Terfloth.pdf, 13.1.2015
- Voß, S., Marten, K., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016): Evaluationsergebnisse des Projekts "Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)" nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (Jg.), H. 3, 133-149
- Wember, F., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2014): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer,
- WHO (2011): World Report on disabilities. Geneva, Switzerland
- Willmann, M. (2014): Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen in Europa. In: Wember, F., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer, 316-319
- Zimmermann, D. (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei Verhaltensstörungen (bis 2016); seitdem International Psychoanalytic University (IPU-Berlin), Psychoanalytische Pädagogik mit Schwerpunkt Behinderung.