

Ricking/Bolz/Rieß u.a.

# Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen

Gestufte Hilfen in der  
schulischen Inklusion

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## Die Herausgeber

**Apl. Prof. Dr. Heinrich Ricking** forscht und lehrt an der Universität Oldenburg in der Fachgruppe Pädagogik bei Verhaltensstörungen und verfügt als Förderschullehrer über langjährige Praxiserfahrungen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen schulische Erziehungshilfe, Schulabsentismus und Dropout sowie Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Schwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung.

**Tijs Bolz (M. Ed.)** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Oldenburg in den Fachgruppen Pädagogik bei Verhaltensstörungen sowie Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Während des Studiums der Sonderpädagogik arbeitete er als pädagogischer Mitarbeiter an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE sowie in einer therapeutischen Wohngruppe. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schüler-Lehrer-Beziehung, Diagnostik und Intervention unter besonderer Berücksichtigung intensivpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen.

**Bastian Rieß (M. Ed.)** ist an der Universität Oldenburg als Koordinator für den Ausbau Sonderpädagogik tätig. Nach dem Studienabschluss arbeitete er als Lehrkraft im intensivpädagogischen Schulangebot einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Koordinator für das Qualifizierungsprogramm Weiterbildung Sonderpädagogik kehrte er an die Universität Oldenburg zurück. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich sonderpädagogischer Beratung und Qualifizierung.

**Prof. Dr. habil. Manfred Wittrock** arbeitete nach seinem Lehramtsstudienabschluss als Lehrer und nach seiner Promotion in Psychologie zuerst als wissenschaftlicher Mitarbeiter und

Akademischer Rat. Als Professor für Pädagogik bei Verhaltensstörungen war er ab 1993 an der Universität Rostock und anschließend bis 2019 an der Universität Oldenburg tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich internalisierender Verhaltensstörungen und Behavioral Literacy.

Heinrich Ricking,

Tijs Bolz,

Bastian Rieß,

Manfred Wittrock (Hrsg.)

# **Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen**

Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion

Verlag W. Kohlhammer

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

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-036330-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-036331-1

epub: ISBN 978-3-17-036332-8

mobi: ISBN 978-3-17-036333-5

# Inhaltsverzeichnis

## **1 Einleitung**

*Heinrich Ricking, Tijs Bolz, Bastian Rieß & Manfred Wittrock*

## **2 Gegenstand und Entwicklungen**

*Heinrich Ricking & Manfred Wittrock*

- 2.1 Problemaufriss
- 2.2 Begriffe & Definitionen
- 2.3 Erscheinungsformen und Klassifikation
- 2.4 Genese und Erklärungsansätze
- 2.5 Prävalenz und Persistenz
- 2.6 Schulische Förderung
- 2.7 Fazit & Ausblick

## **3 Organisationsformen**

- 3.1 Gestuftes System der Hilfen

*Tijs Bolz & Bastian Rieß*

- 3.1.1 Einleitung
- 3.1.2 Modelle und Konzepte gestufter Systeme sonderpädagogischer Förderung
- 3.1.3 Grundlegende, gemeinsame Prinzipien der dargestellten Modelle und Konzepte
- 3.1.4 Gestuftes System der Hilfen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
- 3.1.5 Praktische Impulse und Ausblick

## 3.2 Die Inklusive Schule

*Marie-Christine Vierbuchen & Frederike Bartels*

3.2.1 Einleitung und Begriffsklärung

3.2.2 Zielgruppe und beeinflussende Faktoren

3.2.3 Rahmung und Strukturen

3.2.3 Professionalität

3.2.4 Beispiel und Praxiskonzeptionen

3.2.5 Konklusion

## 3.3 Mobile Dienste – Beratungs- und Unterstützungssysteme

*Frank Ockenga*

3.3.1 Einleitung

3.3.2 Zielgruppen und indirekte Unterstützung

3.3.3 Handlungsformen und Strukturen Mobiler Dienste

3.3.4 Aufgabenfelder und Rahmenkonzepte von Mobilien Diensten

3.3.5 Aufgabenredefinition – Professionelle definieren ihre Aufgaben in Mobilien Diensten

3.3.6 Fortwährende Weiterentwicklung: Der Mobile Dienste der Stadt Emden (MESEO)

3.3.7 Die Beratung der Lotte-Lemke-Schule Braunschweig

3.3.8 Fazit und Perspektiven

## 3.4 Kurzzeitinterventionen

*Tijs Bolz & Heinrich Ricking*

3.4.1 Einleitung und Begriffsklärung

3.4.2 Zielgruppe

3.4.3 Rahmung und Strukturen

3.4.4 Beispiel und Praxiskonzeptionen

3.4.5 Fazit und Ausblick

## 3.5 Förderschule als Durchgangsschule

*Heinrich Ricking*

3.5.1 Einleitung



- 3.5.2 Förderschulen
- 3.5.3 Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung
- 3.5.4 Das Prinzip des Durchgangs
- 3.5.5 Fazit
- 3.6 Intensivpädagogische Betreuungsformen zur Schulpflichterfüllung  
*Menno Baumann*
  - 3.6.1 Einleitung
  - 3.6.2 Versuch einer Begriffsklärung und Zielgruppenfassung
  - 3.6.3 Rahmung und Strukturen
  - 3.6.4 Professionalität
  - 3.6.5 Praxisbeispiele
  - 3.6.6 Ausblick
- 3.7 Schulische Bildung in in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und im Jugendstrafvollzug  
*Viviane Albers & Manfred Wittrock*
  - 3.7.1 Einleitung
  - 3.7.2 Personengruppe(n)
  - 3.7.3 Rahmung und Strukturen
  - 3.7.4 Professionalität
  - 3.7.5 Beispiel und Praxiskonzeptionen
  - 3.7.6 Fazit

#### **4 Aufgabenfelder und Konzepte**

- 4.1 Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?!  
*Tijs Bolz*
  - 4.1.1 Einleitung
  - 4.1.2 (Soziale) Beziehung in pädagogischen Kontexten
  - 4.1.3 Beziehung und unterrichtliches Handeln im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen

- Entwicklung
- 4.1.4 Bindungs- und beziehungsorientierte Förderung und Unterstützung
- 4.1.5 Schlussfolgerungen und Ausblick
- 4.2 Erziehung und Förderung
  - Heinrich Ricking*
  - 4.2.1 Ausgangspunkte
  - 4.2.2 Pädagogische Professionalität
  - 4.2.3 Erfahrungs-, theorie- und evidenzorientierte Förderung
  - 4.2.4 Zentrale Grundlagen der Förderung
  - 4.2.5 Pädagogisch-therapeutisch orientierte Intervention
  - 4.2.6 Grenzen pädagogischen Handelns
  - 4.2.7 Fazit
- 4.3 Diagnostik in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen
  - Bastian Rieß & Tijs Bolz*
  - 4.3.1 Einleitung
  - 4.3.2 Begriffsklärung und Einordnung in das sonderpädagogische Handlungsfeld
  - 4.3.3 Spezifika einer Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
  - 4.3.4 Ablauf eines diagnostischen Prozesses und Förderplanung
  - 4.3.5 Abschluss und Ausblick: Diagnostik im Rahmen eines Systems der gestuften Hilfen
- 4.4 Beratung
  - Bastian Rieß*
  - 4.4.1 Einführung – Beratung als (sonder-)pädagogische Aufgabe
  - 4.4.2 Begriffsklärung – Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern
  - 4.4.3 Systematisierung von Beratung

- 4.4.4 Fazit und Ausblick – Beratung im System gestufter Hilfen
- 4.5 Präventive Förderung durch Trainingsprogramme im inklusiven schulischen Setting
  - Dennis Hövel*
  - 4.5.1 Einleitung/Begriffsklärung
  - 4.5.2 Bedeutung
  - 4.5.3 Strukturen und Konzepte
  - 4.5.4 Trainingsüberblick – Beispiele
- 4.6 Didaktik, Methodik, Unterricht
  - Heinrich Ricking*
  - 4.6.1 Problemstellung
  - 4.6.2 Selbstgesteuertes Lernen als Unterrichtsziel
  - 4.6.3 Unterrichtsstörungen begegnen
  - 4.6.4 Didaktische Eckpunkte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
  - 4.6.5 Zentrale Leitlinien
  - 4.6.6 Fazit
- 4.7 Kooperation in multiprofessionellen Settings
  - Tomke Weihrauch & Manfred Wittrock*
  - 4.7.1 Einleitung und Bedeutung
  - 4.7.2 Begriffsklärung
  - 4.7.3 Herausforderungen & Gelingensbedingungen
  - 4.7.4 Ausblick
- 4.8 Qualifizierung und Kompetenzerwerb
  - Bastian Rieß & Simona Selle*
  - 4.8.1 Einleitung: Bedarf an qualifizierten Fachkräften im Bereich Sonderpädagogik
  - 4.8.2 Phasen der Qualifizierung im Rahmen der grundständigen Lehramtsausbildung
  - 4.8.3 Alternative Qualifizierungsmöglichkeiten für das Lehramt für Sonderpädagogik
  - 4.8.4 Fazit und Ausblick

## **5 Offene Fragen und Herausforderungen – Ein Fazit**

*Heinrich Ricking & Manfred Wittrock*

### **Quellen- und Literaturverzeichnis**

### **Autorinnen und Autoren**

# 1 Einleitung

*Heinrich Ricking, Tijs Bolz, Bastian Rieß & Manfred Wittrock*

## Das Problem

Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen bzw. Förderbedarfe im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung<sup>1</sup> stellen in dem heutigen, sich inklusiv entwickelnden Bildungssystem eine große Herausforderung für alle an und in Schule und Jugendhilfe tätigen Professionellen dar. Die Betrachtung dieser schulischen und auch gesellschaftlichen Problematiken bilden den Kern des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses des vorliegenden Werkes. Dabei sind die Ausführungen aus sonderpädagogischer Perspektive insbesondere den Kindern und Jugendlichen gewidmet, die sich in psychosozialen Fehlentwicklungen und in beständiger Gefahr befinden von schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Der überwiegende Teil der Schülerschaft, der hier im Fokus steht, wächst in risikobeladenen Lebenssituationen auf, die v. a. durch psychosoziale Problemlagen und sozioökonomische Belastungen gerahmt werden. Die entstehenden Probleme und Störungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln erweisen sich im Entwicklungsverlauf als relativ stabil. Sie treten in mehreren Settings auf und betreffen den Umgang mit sich selbst, mit anderen und wirken sich sehr häufig negativ auf das schulische sowie außerschulische Handlungsfeld aus. Die Betroffenen haben oftmals deutliche Probleme den schulischen Anforderungen zu genügen – die Entwicklungsprobleme der ersten Lebensjahre artikulieren sich u. a. in mangelnder sozialer Integration, in emotionaler Instabilität und in schulischen Leistungsproblemen. In einigen Schulformen erscheinen sie in geballter Weise und bringen die pädagogisch Handelnden nicht selten an den Rand der Überforderung. Schließlich führen die Bedingungen Schülerin bzw. Schüler und Schule in zunehmende

Distanzierung, begleitet und verstärkt durch außerschulische Risikolagen, schulische Verhaltens- und Disziplinprobleme, Schulversagen und Schulabsentismus (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009).

Der Fokus des vorliegenden Herausgeberwerks liegt somit auf Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, die in den Lebensabschnitten Kindheit und Jugend v. a. im Bezugsfeld Schule verdichtet werden. Dabei spielt die Partizipation dieser Schülerinnen und Schüler am schulischen Unterricht und Schulleben die dominierende Rolle. Die Aktualität der bereits angedeuteten Problemlagen steht dabei außer Frage (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die empirischen Erkenntnisse aus nationalen sowie internationalen Studien zu Prävalenzraten psychischer Auffälligkeiten (bzw. Störungen), der grundlegende Anstieg der Förderquote und die Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterstreichen die Relevanz, gezielte Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems zu implementieren (► [Kap. 2.5](#)). Auch qualitativ werden im Praxisfeld zunehmende Herausforderungen wahrgenommen und benannt, was sich u. a. in dem Belastungsempfinden von pädagogisch Tätigen in diesem Handlungsfeld und im Professionalisierungsbedarf widerspiegelt (Herz, 2016; Zimmermann, Fickler-Stang, Dietrich & Weiland, 2019). Um diesen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie weiteren Bezugssystemen annähernd Rechnung zu tragen, bedarf es aus Sicht der Herausgeber einerseits gut ausgebildete und vorbereitete Fachkräfte und andererseits eines gestuften und vernetzten Systems (sonder-)pädagogischer Unterstützung (Willmann & Reiser, 2007; Rieß & Bolz, 2015), das im Folgenden differenziert dargestellt werden soll. Somit richtet sich dieses Buch an alle in einem sich inklusiv entwickelnden Setting mit Kindern und Jugendlichen arbeitenden Berufsgruppen, also sowohl Regelschullehrerinnen und -lehrer, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sonderpädagoginnen und -pädagogen als auch weitere Akteurinnen und Akteure in diesem Feld.

## **Gegenstandsverständnis**

Der Gegenstand der nachfolgenden Beiträge besteht in der grundlegenden Auseinandersetzung mit der Prävention im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie der Intervention bei bereits verfestigten Verhaltensstörungen. Hintergründig beziehen wir uns auf die aktuell relevanten Definitionen von Myschker & Stein (2018), Opp & Unger (2003) und der KMK (2000). Die Definitionen von Myschker & Stein (2018) mit der klaren Bezugnahme auf die Bedeutung der Erwartungsnormen und die von Stein (2019) mit der deutlichen interaktionistischen Perspektive sind dabei theoretisch leitend. Erst die professionelle *Wahrnehmung* von Verhaltensweisen bzw. Störungen des Verhaltens (in externaler und internaler Form) schafft die Voraussetzung dafür, ein pädagogisches *Verstehen* zu ermöglichen. Dieses ist aus Perspektive der Herausgeber die Grundlage für professionelles *Handeln*: Jedes menschliche Verhalten ist ein subjektiv problemlösendes. Da nur auf der Grundlage von fachlich gesichertem Wahrnehmen und Verstehen ein *planvolles, theoriegeleitetes Handeln* im Rahmen wirksamer Erziehung und Bildung möglich ist, findet dieses Buch im interaktionistischen Ansatz die zentrale Orientierung (Seitz, 1992; Müller & Stein, 2015). In den Beiträgen werden, stets bezugnehmend auf das System der gestuften Hilfen (► [Kap. 3](#)), sowohl die theoriebezogenen Grundlagen als auch konkrete Konzepte für »Wahrnehmen, Verstehen, Handeln« dargestellt (Vernooij & Wittrock, 2008). Hohe begriffliche Relevanz zeigen dabei »Verhaltensauffälligkeit«, »Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung« (auch »Förderbedarf im Bereich der ESE«) und »Verhaltensstörung«. Gerade im Hinblick auf die »International Classification of Functioning, Disability and Health« (ICF; DIMDI, 2005) erscheint die Verwendung des Begriffes »Beeinträchtigung« als einen weiter gefassten Begriff zur Beschreibung der Personengruppe in Ergänzung zum engeren Verständnis einer »Verhaltensstörung« sinnvoll (s. Kasten unten). Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung müssen dabei stets unter Berücksichtigung von Resilienzkonzepten, Ergebnissen der Resilienzforschung und insbesondere dem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept betrachtet werden (Opp & Fingerle, 2008; Wustmann-Seiler, 2015).

## Präventiver und früh-interventiver Zugang

Dass eine Förderung im Entwicklungsverlauf oft zu spät einsetzt – häufig erst dann, wenn das Vollbild einer Störung oder Behinderung bereits vorliegt und so viele Optionen verschenkt werden, den Entwicklungsgradienten früh zu beeinflussen kann als Grundproblem der Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen verstanden werden. Eine manifeste Verhaltensstörung steht erst am Ende eines Prozesses, in dem Kinder und Jugendliche oft unangemessene und schädigende Lebensbedingungen vorfinden, dann mit ungünstigen Voraussetzungen in die Schule kommen, dort mit den sozialen und akademischen Anforderungen kämpfen und vielfach an ihnen scheitern (Ricking, 2018). Die psychosoziale Entwicklung ist als sukzessiver Aufbauprozess zu verstehen, in dem Entwicklungsergebnisse immer auch als Voraussetzungen für weitere Entwicklungsschritte gelten. Fehlende Resultate in einer Phase bleiben somit kein isoliertes Problem, sondern wirken sich negativ in den folgenden Phasen mit neuen Entwicklungsaufgaben aus. Damit wird auch die Notwendigkeit von präventiven Maßnahmen und frühen Interventionen betont. In der pädagogischen Praxis lassen sich spezifische Ausprägungsgrade einer (drohenden) Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung insbesondere in Bezug auf die Dimensionen »zeitliche Dauer«, »Situation/Rahmung« und »Ausprägungsgrad« identifizieren. Die Betonung der Prozessgestalt bei der Herausbildung von Verhaltensstörungen mit spezifischen Ausprägungsmerkmalen ist daher notwendig.

### Dimensionen der Herausbildung von Verhaltensstörungen

<b>Zeitliche Dauer:</b>	vereinzelt	punktuell	andauernd
<b>Situation/Rahmung:</b>	eine	mehrere Situationen	mehrdimensional
<b>Ausprägungsgrad:</b>	leicht	mittel	schwer



Zu unterstreichen ist die Notwendigkeit Verzögerungen zu vermeiden, präventive Bedingungen zu schaffen und Interventionen früh wirksam werden zu lassen (Hennemann, Ricking & Huber, 2018).

Angesichts der oftmals lang anhaltenden Auswirkungen von Maladaptation in bedeutenden Entwicklungsphasen ist dieses basale Verständnis, Fehlentwicklungen im Entwicklungskontext durch Prävention oder frühe Interventionen abzuwenden, von größter pädagogischer Bedeutung. In der Auseinandersetzung mit diesem Prozess werden daher allen Stufen der Herausbildung von Verhaltensstörungen bearbeitet und so ein konzeptioneller Rahmen für die Anpassung von Förderbedingungen und Maßnahmen an die Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe geschaffen. Das im Folgenden skizzierte gestufte System sonderpädagogischer Unterstützung verfolgt den Grundsatz der Prävention (Caplan, 1964; Munoz, Mrazek & Haggerty, 1996; Beelmann & Rabe, 2007; Hillenbrand, 2008) und vereint Angebote auf universeller, selektiver und indizierter Unterstützungsebene in möglichst verlässlicher und flexibler Weise. Zwar ist es das Ziel präventiv der Notwendigkeit der Angebote der nächsten Stufe vorzubeugen (Subsidiarität), doch auch nach dem Scheitern früher Unterstützungsangebote bleibt das System gestufter Hilfen im Spannungsfeld von Prävention und Intervention nutzbar und bietet Handlungsoptionen, um den Bedarfen der Zielgruppe Rechnung zu tragen.

### **Aspekte im Themenfeld schulische Inklusion**

Aktuell befindet sich das deutsche Bildungssystem, gebrochen durch die unterschiedlichen Ansätze der Bundesländer, auf dem (langen) Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem. Aus unserer Perspektive bildet dabei Teilhabe (Partizipation) die zentrale Zieldimension. Wenn es eine Schule für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen geben soll, dann sollte diese eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler eine passende pädagogische Rahmung bieten. In einer Zeit, in der die Entwicklung von Konzepten und Modellen für eine inklusive Schule (d. h. einen non-kategorialen Zugang aller Kinder zur Schule bzw. für eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung)

die (sonder-)pädagogische Diskussion bestimmt, stellt sich zudem die Frage: Sollte die Schule mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ersatzlos aufgelöst werden oder kann bzw. muss sie – bei klarer Priorisierung der allgemeinen Schule – einen sinnvollen Beitrag für die (zeitlich befristete) Förderung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf, beträchtlichen Funktionsstörungen und abweichenden Verhaltensmustern leisten (Wittrock, 2007; Ricking & Wittrock, 2012)? Und wenn ja: Wie müsste diese Schule für Erziehungshilfe im Rahmen eines Systems der gestuften Hilfen in Zukunft aussehen, d. h. welche pädagogischen, methodischen und organisatorischen Standards müssen entwickelt, eingefordert und erreicht werden? Die erhebliche Heterogenität im Schulsystem erfordert die Schaffung von Passungen zwischen pädagogischen Angeboten und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Diese ist aus Sicht der Herausgeber nur durch ein gestuftes System der Hilfen leistbar, in dem die professionelle Tätigkeit den Grundsätzen der Subsidiarität und der Evidenzorientierung (Stark, 2017) folgen und hierbei die Möglichkeit zur Entwicklung individualisierter, flexibler und bedarfsorientierter Unterstützungsangebote und -settings unter Anerkennung einer verstehenden Perspektive bieten (Baumann, Bolz & Albers, 2017).

Neben Kindern und Jugendlichen mit erheblichen Verhaltensproblemen gibt es weitere Gruppen in unserer Gesellschaft, die einer Unterstützung im Rahmen einer vorurteilsfreien Akzeptanz ihres So-Seins bedürfen. Viele Menschen werden im Kontext von Gruppenzuschreibungen wahrgenommen und leicht diskriminiert. Diese Benachteiligungen und Herabwürdigungen beziehen sich insbesondere auf die Bedeutung von Geschlecht, sexueller Orientierung, Familiensprache, Religion, Herkunft, Migrationshintergrund, Hautfarbe, sozialer Klasse, sozialer Schicht, Alter und Generation und/oder geistiger und körperlicher Beeinträchtigung. Das ist den Autorinnen und Autoren bewusst, soll aber nicht Schwerpunkt dieses Buches sein.

## **Zum Aufbau des Buches**

Das vorliegende Buch weist eine klare fachliche Logik in seinem Aufbau und seiner Gliederung auf, die sich an Unterstützungsbedarfen der jungen Menschen im Handlungsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörung orientiert. Nach einer Klärung des Gegenstandes (► [Kap. 2](#)) stehen die Organisationsformen und Handlungsformate (► [Kap. 3](#)) und nachfolgend die Aufgabenfelder und Konzepte (► [Kap. 4](#)) im Fokus der fachlichen Auseinandersetzung. Als Einstieg in diese beiden zentralen Inhaltsbereiche wird in den Kapiteln 3.1 (Gestuftes System der Hilfen) und 4.1 (Professionalität in veränderten Aufgabenfeldern) ein konzeptioneller Überblick geschaffen, der sich entsprechend der unterschiedlichen Organisationsformen und Arbeitsbereiche in den nachfolgenden Kapiteln ausdifferenziert und vertieft.

Wir hoffen, dass die Leserinnen und Leser dieses Buches Hinweise für ihr eigenes Handlungsfeld und förderliche Anregungen für ihren professionellen Alltag finden.

Unser herzlicher Dank gilt allen, die an diesem Werk mitgewirkt haben. Ein ganz herzliches Dankeschön richten wir zudem an Felicitas Beine, die die erstredaktionelle Bearbeitung übernommen hat.

---

1 Da sehr unterschiedliche Verwendungen und Schreibweisen des Begriffs »Förderschwerpunkt im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung« im Fachgebiet bestehen, orientiert sich das Herausgeberteam an der Orthografie der Empfehlung zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der KMK vom 10.03.2000. »Emotionale und soziale Entwicklung« wird im Folgenden oft in der Kurzform »ESE« genutzt.

## **2 Gegenstand und Entwicklungen**

*Heinrich Ricking & Manfred Wittrock*

### **2.1 Problemaufriss**

Erschwerte Erziehungs- und Bildungsprozesse bilden in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen den Kern des Faches. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind zumeist durch die unzureichende pädagogische Qualität ihrer Lebenswelten in ihrem Werden beeinträchtigt, oft gerahmt von Vernachlässigung und anderen Formen der Gefährdung des Kindeswohls. Eine Vielzahl von psychosozialen und sozioökonomischen Risiken schaffen für sie ungünstige Bedingungen des Aufwachsens, was in Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, deutlichen Funktionsstörungen und abweichenden Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt. Aus sonderpädagogischer Perspektive geht es um junge Menschen, denen es häufig an Halt gebenden Bindungen mangelt (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019). Sie sind durch diverse Stressoren oft hochbelastet und geben markante Probleme zu erkennen, um den schulischen Anforderungen zu genügen, z. B. im Bereich der sozialen Integration, der emotionalen Stabilität, der Selbststeuerung und bei der Leistungserbringung (Myschker & Stein, 2018). Die Kinder erleben einerseits einen konfliktreichen schulischen Alltag mit aggressiven Auseinandersetzungen, häufigen Erfahrung den Erwartungen nicht entsprechen zu können, vielen negativen Rückmeldungen und Zurückweisungen. Die Lehrkräfte und andere schulische Mitarbeitenden erleben andererseits Schülerinnen und Schüler, die sich selbst oder anderen schaden, zu viel Nähe suchen, andere bestehlen, weglaufen, die Mitarbeit verweigern oder nicht zur Schule kommen (Müller, 2018b). Pädagogische Situationen können in der Folge auf

beiden Seiten sowohl von Distress und Frustrationen als auch von Hilflosigkeit und Ohnmacht geprägt sein.

Im Laufe der Schulzeit entwickeln sich in vielen Fällen erfahrungsbedingte Aversionen gegenüber der Schule, die zu einer Entzweiung führen und die schulische Biografie schwer beeinträchtigen können (Schulze & Wittrock, 2008; Ricking & Hagen, 2016). Die zunehmende Entfremdung endet nicht selten in der Entkopplung von Lernenden und Schule und wird begleitet von außerschulischen Risikolagen, Verhaltens- und Disziplinproblemen, Schulversagen und Schulabsentismus (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009). Der Weg der Desintegration führt zu beruflichen und gesundheitlichen Schwierigkeiten und endet laufend in sozialer Randständigkeit. Derartige Problemlagen stellen die Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor erhebliche Herausforderungen und setzen die schulischen wie außerschulischen Unterstützungssysteme beträchtlich unter Druck (KMK, 2020). Diese haben die Aufgabe, sich weiterzuentwickeln und regional passende Formate und Prozesse zu etablieren, die einem interdisziplinären Versorgungsanspruch für die gesamte Breite und Vielfalt der Förderbedarfe entsprechen (Hennemann, Ricking & Huber, 2017). Viele Heranwachsende bedürfen vor diesem Hintergrund komplexer Förderarrangements unter Berücksichtigung der Jugendhilfe, pädagogisch-therapeutischer Hilfen und mitunter medizinischer/psychiatrischer Therapie, mit allen Folgen für die Kooperation und Vernetzung der professionellen Akteurinnen und Akteure (Vernooij & Wittrock, 2008). Das dabei zu adressierende fachliche Spektrum reicht von intensivpädagogischen Arrangements (Baumann, Bolz & Albers, 2017) bis zu einer institutionell wie auch konzeptionell abgesicherten Umsetzung inklusiver Leitideen in der Schule (Stein, 2011). Dabei verlangt die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen nach hoher fachlicher Kompetenz; sie schafft auch einen Rahmen für eine stärkere präventive und früh-interventive Ausrichtung (Hillenbrand & Hennemann, 2006).

## **2.2 Begriffe & Definitionen**

Die Disziplinen, die mit Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen befasst sind, treffen in der Begriffswahl unterschiedliche Entscheidungen für vergleichbare Zielgruppen und Phänomene: In der Schule spricht man von Schülerinnen und Schülern mit einem »Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung« (KMK, 2000, S. 10), der fachwissenschaftliche Zugang der Sonderpädagogik lautet Kinder und Jugendliche mit einer »Verhaltensstörung« (Myschker, 2009, S. 49) oder »Gefühls- und Verhaltensstörung« (Opp & Unger, 2003, S. 45), während in medizinischen und klinisch-psychologischen Kontexten insbesondere die Kennziffern »F90–F98 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend« der ICD (International Classification of Diseases 10-GM, DIMDI, 2020) herangezogen werden. In der Kinder- und Jugendhilfe ist mit dem Verweis auf das SGB VIII (KJHG) traditionell von *seelisch behinderten Kindern und Jugendlichen* die Rede.

Unzweifelhaft, auch im Hinblick auf die inklusive Beschulung, ist den verwendeten Begrifflichkeiten im fachlichen Diskurs eine hohe Bedeutung zuzusprechen. Sie sollten klar definiert und anerkannt sein und so eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende professionelle Kommunikation schaffen. Diverse Begriffe werden auch in der (Sonder-)Pädagogik bemüht, um diesen Gegenstand terminologisch zu fassen: Erziehungsschwierigkeit, Entwicklungsverzögerung, Verhaltensauffälligkeit oder -beeinträchtigung, Verhaltensoriginalität oder herausforderndes Verhalten (Vernooij, 2005). Neben historischen Entwicklungen mag das Unbehagen mit dem Begriff Verhaltensstörung ein Grund für diese Vielfalt bzw. Ausweichbewegungen sein und tatsächlich zieht er unschwer Kritik auf sich: Er ist defizitorientiert und so fehlt ihm die finale Ausrichtung auf Förderbedarfe. Der Wortteil Verhalten könnte auf ein verhaltenstheoretisches Gegenstandsverständnis verweisen, das äußerlich erkennbares Verhalten fokussiert und innere Prozesse ausblendet. Ein fraktioniertes Bild vom Menschen und verzerrtes Erziehungsverständnis könnten die Folge sein (Stein & Müller, 2018). Der zweite Teil Störung beschreibt eine negative Abweichung bzw. Nicht-Funktionalität, wobei die Gefahr in der Personalisierung im Sinne von »gestörten Kindern« liege und unbeachtet bliebe, dass es v. a. um die Auseinandersetzung mit interaktionalen Störungen in bestimmten

Situationen geht. Trotz dieser und weiterer Kritikpunkte (z. B. Schlee, 1989) macht es Sinn, an diesem Konsensbegriff festzuhalten – auch mangels überzeugender Alternativen. Bei der Klärung und differenzierten Betrachtung hilft die relativ umfassende Definition von »Verhaltensstörung« nach Myschker & Stein (2018, S. 56) weiter:

»Verhaltensstörung ist ein von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.«

Eine Aufschlüsselung der Aspekte verdeutlicht die Dimensionen.

1. das Phänomen: Verhaltensabweichung, nicht-funktionale Anpassung, kulturelle und zeitspezifische Erwartungen als Bezugsgröße;
2. die Verursachung: organisch und/oder milieureaktiv;
3. die Klassifikation: mehrere Handlungsbereiche sind betroffen, Häufigkeit und Schwere;
4. die Konsequenzen: Auswirkungen auf Entwicklung, Lernen, Arbeiten und Interaktion;
5. die Forderung nach Hilfen: Besondere pädagogisch-therapeutische Hilfen sind zur Überwindung bzw. Verbesserung notwendig.

Ausgangspunkt dieser Definition sind Erwartungsnormen. Sie bestimmen weitgehend, was aus der Beobachterperspektive (Stein, 2019) als abweichend bzw. maladaptiv eingeschätzt wird. Diese Erwartungsnormen sind jedoch nicht einheitlich in der Gesellschaft verbreitet, sondern subjektiv und darüber hinaus milieuspezifisch. Was für das neue Bildungsbürgertum abweichendes Verhalten ist, wird in Teilen jugendlicher Subkultur als erstrebenswert und Zeichen der Zugehörigkeit eingeschätzt. Insofern ist herauszustellen, dass es jenseits der gesellschaftlichen Pluralität v. a. um fachlich begründete und legitimierte Erwartungsnormen geht, was u. a. in einer professionellen Diagnostik zum Ausdruck kommt. Opp & Unger (2003, S. 55) bieten eine alternative Definition, die sich an der Begriffsfassung

des US-amerikanischen Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) orientiert:

»Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung; tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden. Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren.«

Sie berücksichtigen explizit die emotionale Dimension, indem sie von Gefühls- und Verhaltensstörungen sprechen, nehmen Bezug auf den gefährdeten Erziehungserfolg (Schule, soziale Fähigkeiten, berufliche Qualifikation, persönliche Kompetenzen), betonen ebenso die Notwendigkeit spezifischer Hilfen und die häufige Komorbidität mit anderen Beeinträchtigungen (Schröder & Wittrock, 2002). Um das Phänomen näher zu spezifizieren, ergänzen Opp & Unger (2003) wichtige Kriterien: Bei Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zeigt sich der unangemessene Umgang mit normativen Verhaltenserwartungen demnach nicht punktuell und kurzfristig, sondern längerfristig und überdauernd, sodass oft von einer hohen Persistenz auszugehen ist; ihr Verhalten entspricht vielfach nicht dem Alter und ist nicht auf außergewöhnliche Lebensumstände zurückzuführen; es tritt in unterschiedlichen situativen Kontexten auf und ist in seinem Ausmaß als schwerwiegend bzw. entwicklungsgefährdend einzuschätzen.

## **2.3 Erscheinungsformen und Klassifikation**

Im Förderschwerpunkt ESE werden spezifische Störungsbilder subsumiert, sodass der Terminus Verhaltensstörung auch als phänomenologischer Kontraktionsbegriff fungiert und die Aufgabe hat



deutlich unterscheidbare Verhaltensmuster zusammenzufassen. Einerseits sind Kinder zu beachten, die angstvoll und gehemmt wirken und sich in sozialen Situationen verunsichert zurückziehen (Hillenbrand, 2008). Überdies fallen Kinder und Jugendliche innerhalb eines externalisierenden Modus als ausagierende Personen auf, die impulsiv auf Reize reagieren und ihre Aufmerksamkeit nur schwer zu steuern vermögen; auch als solche, die mit aggressiven Verhaltensmustern oder Meidungsverhalten versuchen, Konflikte zu regeln (Myschker & Stein, 2018).

Im Kontext externalisierenden Verhaltens sind v. a. Erscheinungsformen zu rücken, die nach außen gerichtet sind und vielfach soziale Konflikte evozieren. Aufmerksamkeitsstörungen, aggressives und delinquentes Verhalten, chronisches Schulschwänzen oder der Gebrauch illegaler Drogen sind dazuzurechnen und zeigen einen Bezug zu dissozialem Verhalten (Beelmann & Raabe, 2007). Personale Gewalt kann als Beispiel für diese Gruppe fungieren. Es ist zu verstehen als Handlungsform, die absichtlich verletzt oder zerstört, mitunter schwere Störungen in die Interaktion sozialer Gruppen einträgt und dort negative Reaktionen hervorruft. Dabei kann es sich sowohl um offen-gezeigte oder verdeckte, körperliche oder verbale wie auch direkte oder indirekte Aggression handeln (Petermann & Koglin, 2013). Ein großer Teil gewalttätiger Kinder und Jugendlicher ist selbst im Laufe seines Lebens Opfer von Gewalt gewesen. Im Kontext von Erfahrungen persönlicher Entwertung wird Gewalt dann als Möglichkeit zur Erlangung von Macht und Achtung verstanden, als subjektiv notwendige Antwort auf erlebte Missachtung. Vor dem Hintergrund gewaltaffiner Interpretation alltäglicher Situationen verselbständigt sich Gewalt als legitimes Machtmittel (Sutterlüty, 2003). Eine auch in schulischen Zusammenhängen viel diskutierte Form der Gewalt bildet Mobbing (auch: Bullying), ein Muster personaler Gewalt, die sich weniger physisch als verbal und paraverbal zeigt. Es folgt einem Schema und betrifft wiederkehrende Verhaltensweisen (z. B. lächerlich machen, Gerüchte und Lügen streuen, Gewalt androhen, erniedrigen oder quälen), denen das Opfer sozial isoliert über längere Zeit preisgegeben ist (Kindler, 2009). Die zielgerichtete Aggression erscheint innerhalb eines einseitigen Machtverhältnisses, das die oft an Körperkraft überlegene Täterin oder

Täter nutzt, um das hilflose Opfer längerfristig unter Druck zu setzen. Dabei kann es im schulischen Kontext entstehen oder in der Freizeit aufkommen (z. B. Cybermobbing) und im Klassenraum oder auf dem Pausenhof konkret werden (Alsaker, 2016). Die Gepeinigten suchen das Problem oft zuerst bei sich und wenden sich nicht oder erst spät an hilfreiche Erwachsene. Mobbing erzeugt Angst, Verunsicherung und negativen Stress, der zu psychischen Erkrankungen und Schulmeidung führen kann (Ricking et al., 2009).

Damit sind auch internalisierende Verhaltensprobleme angesprochen, die oftmals mit Angststörungen, sozial unsicherem Verhalten und depressiven Stimmungen in Verbindung stehen. Angst wird von Menschen als ein negativer emotionaler Zustand empfunden, die in als bedrohlich erlebten Situation aufkommt (Essau, 2014). Angst wird ganzheitlich erlebt und wird auf unterschiedlichen Ebenen offenkundig. Das vegetative System wird aktiviert: Herzrasen oder Blässe; im emotional Erleben bedeutet Angst Pessimismus, Unsicherheit oder Hilflosigkeit; in kognitiver Hinsicht: negative, fatalistische Gedanken; schließlich auf Verhaltensebene: Ersatzhandlungen, Verweigerung, Flucht oder Aggression (Schwarzer, 2000). Angst muss als pädagogisch unerwünschtes Phänomen bewertet werden, weil sie das subjektive Wohlbefinden der Schülerin oder des Schülers beeinträchtigt, habitualisiert werden kann, das Selbstkonzept beeinträchtigt und die Leistungsfähigkeit angreift (Stein, 2012). Behandlungsbedürftigkeit entsteht, wenn

»ihre Dauer und Intensität dem Potenzial einer Gefährdung nicht angemessen ist, sie in harmlosen Situationen oder ohne jegliche wahrnehmbare Bedrohung auftritt, sie überdauernden (chronischen) Charakter hat, das Individuum keine Möglichkeit der Erklärung, Reduktion oder Bewältigung der Angst hat und seine Lebensqualität massiv beeinträchtigt wird« (Essau, 2003, S. 29).

Aufgrund der »stillen Problematik« begegnet den Betroffenen jedoch mitunter nur wenig Aufmerksamkeit, sie benötigen in der Schule und darüber hinaus pädagogische und/oder therapeutische Unterstützung (Schneider, 2004). Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die unterschiedlichen Dimensionen von maladaptiven Verhaltensmustern (► [Tab. 2.1](#)).

Klassifikationssysteme wie das ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) oder DSM-V (Diagnostic Statistical

Manual-V) der Amerikanischen Gesellschaft für Psychiatrie (APA) definieren aus medizinischer bzw. psychiatrischer Perspektive Symptome, die oft in der Diagnostik von Gefühls- und Verhaltensstörungen unterstützend Einsatz finden. Stein und Müller (2018) warnen in diesem Zusammenhang

**Tab. 2.1:** Entwicklungshemmende Verhaltensmuster (orientiert an Mischker & Stein, 2018, S. 63)

A. Kinder und Jugendliche mit externalisierenden, aggressiven, ausagierenden Verhaltensmustern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ungesteuert aggressiv</li> <li>• überaktiv, impulsiv, exzessiv</li> <li>• streitend</li> <li>• tyrannisierend</li> <li>• regelverletzend</li> <li>• aufmerksamkeitsbeeinträchtigt</li> <li>• geringe Selbststeuerung und -kontrolle</li> </ul>
B. Kinder und Jugendliche mit internalisierenden, ängstlich-gehemmten Verhaltensmustern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zurückgezogen, gehemmt,</li> <li>• freudlos, traurig, ängstlich (Freudlosigkeit ist ein hoher Prädiktor)</li> <li>• interessenlos</li> <li>• kränkelnd, somatische Störungen</li> <li>• Minderwertigkeitsgefühle</li> </ul>
C. Kinder und Jugendliche mit sozial unreifen Verhaltensmustern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leicht ermüdbar und wenig belastbar</li> <li>• Kontaktprobleme</li> <li>• Konzentrations- (und leistungs-)schwach</li> <li>• Sprach- und Sprechentwicklungsstörungen</li> <li>• nicht altersgerechtes Verhalten (zugrundeliegend ist dabei die Vorstellung, dass es ein »normiertes« Verhalten für jedes biologisches Alter gibt)</li> </ul>
D. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert delinquenten Verhaltensmustern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• planvoll aggressiv</li> <li>• verantwortungslos</li> <li>• nicht normentsprechende Wertesysteme</li> <li>• reizbar, leicht erregt, leicht frustriert</li> <li>• reuelos</li> <li>• hohe Selbststeuerung und -kontrolle</li> </ul>

jedoch davor, dass bei einer Fokussierung auf die Klassifikation der Störungen diejenigen verloren gehen, die hinter dem Ganzen stehen – die »Kinder und Jugendlichen mit spezifischen biografischen Erfahrungen und Lebensbewegungen, die mit sich und anderen in Konflikte geraten sind, welche sie alleine nicht mehr lösen können und aus denen nicht nur eine situative, sondern eine geradezu existenzielle

Bedürftigkeit im Sinne einer ontologischen Sicherheit erwächst« (S. 37).

## 2.4 Genese und Erklärungsansätze

In der Sonderpädagogik – wie auch in anderen Disziplinen – liegen verschiedene wissenschaftliche Erklärungsmodelle vor, die versuchen abweichendes Verhalten auszulegen, verstehbar zu machen und daraus Handlungsansätze abzuleiten (Myschker & Stein, 2018; Vernooij & Wittrock, 2008). Erst in einem theoretischen Interpretationsrahmen werden z. B. Motive und Wechselwirkungen in Handlungsweisen sichtbar. Dabei bezieht sich das *biomedizinische Modell* v. a. auf genetische und organische Ursachen, das *sozialwissenschaftliche Modell* versteht die Verhaltensproblematik als Ergebnis sozialer Bewertung und Stigmatisierung, *verhaltenstheoretisch* geht es um nicht vollzogene oder fehlgeleitete Lernprozesse während in *psychoanalytischer Perspektive* das Verhalten eine Funktion psychischer Prozesse darstellt, die zu einer inadäquaten ICH-Entwicklung geführt haben. Schließlich begreift der *systemische Ansatz* das Kind als Symptomträger gestörter sozialer Verhältnisse. Es wird deutlich, dass die Entstehung und Ausformung von Gefühls- und Verhaltensstörungen als sehr komplexer Prozess verstanden werden kann, der vielfältig interpretierbar und von vielen inneren wie äußeren Faktoren abhängig ist. In der Entwicklung sind Risikoeinflüsse v. a. hinsichtlich biopsychosozialer Voraussetzungen des Kindes, familiäre Erziehungs- und Lebensbedingungen, schulische Lernbedingungen und Beziehungen sowie Wirkungszusammenhängen zu berücksichtigen, die von Gleichaltrigen ausgehen. Insofern ist auf multikausal bedingte Beeinträchtigungen Bezug zu nehmen, bei denen Wirkungen aus unterschiedlichen Lebensräumen in fließendem Interaktionszusammenhang stehen. Der Mehrdimensionalität des Gegenstandes ist es geschuldet, dass sich die Notwendigkeit zeigt (auch in der Praxis) theoretische Erklärungsansätze miteinander in Verbindung zu bringen, um die Reichweite, die Klärung oder das Verstehen des Verhaltens zu optimieren (Schmitz & Wittrock, 2010).

Wie schon die oben aufgeführte Definition von Myschker & Stein (2018) durch die Begriffe »organogen und/oder milieureaktiv« hervorhebt, spielen bei der Herausbildung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung grundsätzlich die Wechselwirkungen zwischen individueller Anlage und primärer Umwelt eine zentrale Rolle. Es entstehen nach heutigem Wissen einerseits Dispositionen, die auf genetische Einflüsse und frühe Erfahrungen zurückgehen und eine höhere oder niedrigere Empfindlichkeit oder Vulnerabilität für einen eingrenzbaren Verhaltensbereich bewirken, z. B. für Angststörungen (Fingerle, 2008). Ob sich eine Störung tatsächlich manifestiert, ist andererseits wesentlich abhängig von risikoerhöhenden oder -mindernden Umwelteinflüssen. Besondere Entwicklungsrisiken entstehen, wenn ungünstige Anlagenbedingungen mit einer hohen Vulnerabilität auf schwierige Umweltbedingungen wie z. B. ein dissoziales Milieu treffen (Beelmann & Raabe, 2007; Steinhausen, 2019). Und dennoch ist auch in einem solchen Fall kein Entwicklungsdeterminismus angemessen. Menschen sind ihren Lebensbedingungen nicht ausgeliefert, sondern selbst Akteurinnen bzw. Akteure ihrer Entwicklung, in der sie auf ihre Verhältnisse und Konditionen Einfluss nehmen – in förderlicher wie auch hemmender Weise (Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Vor diesem Hintergrund schlagen Beelmann & Raabe (2007, S. 55) folgende Charakterisierung vor:

»Fehlentwicklung (gleich welcher Art) kann nach dieser Konzeption als das Resultat eines dynamischen Entwicklungsprozesses verstanden werden, der durch ein relativ ungünstiges Verhältnis von Vulnerabilitäten (als personale Risiken) und Stressoren (als soziale Risiken) zu Resilienz (personale Schutzfaktoren) und Ressourcen (soziale Schutzfaktoren) gekennzeichnet ist.«

Es ist davon auszugehen, dass bei Individuen in psychosozialen Fehlentwicklungen regelhaft mehrere Risikofaktoren wirken (Multikausalität), die leicht kumulieren und interagierende Belastungskomplexe bilden. D. h., eine multiple Risikobelastung ist bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen eher die Regel als die Ausnahme. So geraten mitbedingende Faktoren in den Blick, u. a. frühkindliche Beziehungserfahrungen, häuslich-familiäre Strukturen und Interaktionen, gruppenspezifische (Peergroup), schulisch-unterrichtliche, gesamtgesellschaftliche und organogene Faktoren. Die

Anhäufung von individuellen und umfeldbezogenen Risikofaktoren führt zumeist zu einer Verstärkung der pädagogisch ungünstigen Wirkungen, die die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Verhaltensstörungen in der Entwicklungskonsequenz steigen lässt (Beelmann & Raabe, 2007; Ihle & Esser, 2008). Ob und wie Lebens- und Lernbelastungen verarbeitet werden können, ist auch stark abhängig von den zeitlichen Ausmaßen, in denen die Heranwachsenden ihnen ausgesetzt sind. Häufig wiederkehrende und langandauernde Negativeinflüsse (persistente im Gegensatz zu situativen Risikofaktoren), zu Verbänden kumuliert, sind nur schwer konstruktiv zu verarbeiten, wirken sich am massivsten aus und überfordern mitunter die Möglichkeiten der konstruktiven Bewältigung (Fingerle, 2008). Dabei ist auf kritische Phasen erhöhter Vulnerabilität hinzuweisen, auf Entwicklungsstadien, die besonders sensibel erfahren werden: Übergänge (z. B. zwischen Zuhause und Kindergarten oder Kindergarten und Schule), in denen sich vertraute Abläufe ändern, neue Bezugspersonen hinzukommen und veränderte Anforderungen gestellt werden. Sie stellen immer ein gewisses Risiko dar, bieten aber auch die Chance einer neuen positiven Entwicklung. In individueller Perspektive sind Beeinträchtigungen im Verhalten die sichtbaren Folgen eines Mangels von angemessenen und flexibel einsetzbaren Anpassungsleistungen angesichts neuer Herausforderungen und Aufgaben.

Mit dem Übergang in das schulische Setting sind gesellschaftlich definierte Entwicklungsaufgaben verbunden, bei denen besonders Kinder, die in bildungsfernen und anregungsarmen Verhältnissen aufwachsen, größere Schwierigkeiten zeigen (Quenzel, 2015). Im Umgang (gelingend oder nicht gelingend) damit bilden sich (re-)aktive Verhaltensweisen heraus, die sich prozessual zu zunehmend verfestigenden Verhaltensmustern entwickeln können. Je nachdem, ob diese Bewältigungsstrategien den zeit- und kulturspezifischen Normen (Myschker & Stein, 2018) entsprechen oder nicht, werden sie im gesellschaftlichen Rahmen, wie z. B. in der Schule, als »maladaptiv« wahrgenommen und ggf. etikettiert. Insofern ist im Sinne einer Ausgangsannahme jedes menschliche Verhalten als ein subjektiv problemlösendes zu verstehen und auch in abweichenden, wenig funktionalen Verhaltensweisen ein aktiver Bewältigungsversuch zu