

I Theoretische Rahmung

Einführung in die Problematik von Verhaltensstörung in der Sekundarstufe

Andreas Methner und Kerstin Popp

Der F r i e d e r i c h, der Friederich,
das war ein arger Wüterich!
Er fing die Fliegen in dem Haus
und riß ihnen die Flügel aus.
Er schlug die Stühl' und Vögel tot,
die Katzen litten große Not.
Und höre nur, wie böse er war:
Er peitschte, ach, sein Gretchen gar!

(Hoffmann, 1988, S. 2)

Dieses Zitat aus einem sehr alten Kinderbuch, dem »Struwwelpeter« von Heinrich Hoffmann belegt, dass das Problem von Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen nicht neu ist. Dies vereinfacht uns die konkrete Situation nicht. Zu hoffen ist auch, dass wir seit Heinrich Hoffmann bessere Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Problemen haben. Worum geht es uns heute?

1 Prävalenz von Verhaltensproblematiken in der Schule

Eine gut fundierte Erhebung zur Prävalenz von Verhaltensproblematiken aus neuerer Zeit ist die KiGGS-Studie. Seit dem Sommer 2014 liegen die Ergebnisse der ersten Welle nach der Basiserhebung vor. In der Ergebnisauswertung wird festgestellt:

»In den letzten Jahrzehnten vollzog sich [...] ein Wandel im Gesundheits- und Krankheitsspektrum von Kindern und Jugendlichen, der unter anderem mit einer Zunahme psychischer Auffälligkeiten [...] und einer Verschiebung von akuten zu chronischen Erkrankungen einherging« (Ellert, Bretschneider & Ravens-Sieberer, 2014, S. 798).

Bezogen auf die KiGGS-Studien bemerken Petermann und Koglin (2015, S. 5):

»Es zeigte sich, dass bei 7,6 % der Kinder aggressives Verhalten auftrat, wobei sich Jungen und Mädchen kaum unterscheiden (7,9 und 7,2 %). Es liegen auch keine bedeutsamen Unterschiede in verschiedenen Altersgruppen vor. In der Gruppe der Sieben- bis Zehnjährigen konnten 7,9 % der Kinder mit aggressiven Verhalten bestimmt werden, in der Gruppe der Elf- bis 13jährigen sind es 7,5 % und in der Gruppe der 14- bis 17jährigen sind es 7,4 %«.

In einer durchschnittlichen Klasse mit 22 Schülern ist bei dieser zahlenmäßigen Größenordnung davon auszugehen, dass mindestens zwei von ihnen Auffälligkeiten im sozialen Handeln zeigen. Während die Prävalenz von ADHS relativ konstant bei 5 % liegt (Vgl. Schlack et al., 2014), steigen die psychischen Auffälligkeiten rapide an und werden derzeit bei 20 % aller Kinder und Jugendlichen vermutet (vgl. Hölling et al., 2014, S. 818). Im Hinblick auf die große Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten in allen Schulformen ist der Forderung von Roland Stein zuzustimmen, dass alle Lehrkräfte grundlegende Kompetenzen besitzen müssen, »um psychische Störungen oder deren Entstehung früh zu erkennen und damit grundlegend umgehen müssen« (Stein, 2011, S. 327).

2 Was ist eine Verhaltensstörung?

Trotz zahlreicher Kinder und Jugendlichen mit abweichendem Verhalten bleibt umstritten, was man eigentlich unter einer Verhaltensstörung verstehen kann. Noch immer gilt die Definition von Myschker als die am weitesten genutzte:

»Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen 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« (Myschker & Stein, 2014, S. 51).

Myschkers Definitionsansatz weist für den Einstieg in die Thematik zahlreiche Vorteile auf:

- Er zeigt mit dem Wort »Erwartungen« den subjektiven Gehalt der Beurteilung. Jeder Mensch beurteilt aus seiner individuellen Sicht, wann ein Verhalten abweichend ist oder nicht.
- Er verdeutlicht, dass den Handelnden durch seine gezeigten Verhaltensweisen erhebliche Nachteile entstehen. So können beispielsweise Kinder und Jugendliche, die eine gute schulische Anpassung zeigen und gut in den Klassenverband integriert sind, ihre Emotionen besser regulieren, emotionale Situationen erkennen und sich in andere besser hineinversetzen. Dagegen zeigen Heranwachsende, welche schlechter mit ihren Emotionen umgehen können, häufig durch aggressive Verhaltensweisen und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen auf (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 27).
- Er warnt, dass ohne eine spezielle Förderung sich die Thematik nicht erledigt und sich eine Verhaltensstörung manifestiert. Lehrkräfte müssen sich der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung annehmen, sonst ist die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrages für alle Schüler gefährdet, denn neben entsprechenden kognitiven und methodischen Kompetenzen bedarf es eines normadäquaten Sozialverhaltens.

Doch ist der Definitionsansatz nicht kritiklos geblieben, da er einseitig den Begriff der Verhaltensstörung in den Blick nimmt und beispielsweise die Umfeld- oder Risikofaktoren vernachlässigt. Zahlreiche weitere Versuche wurden unternommen (vgl. Hillenbrand, 2008) und insbesondere hat sich der Begriff des Förderbedarfs in der emotionalen und sozialen Entwicklung im schulischen Bereich verfestigt (vgl. u. a. KMK-Empfehlungen 1994 und 2000). Die Kommission unterstreicht damit den engen Zusammenhang von emotionalem Erleben und sozialem Handeln. Emotionale Fertigkeiten sind zwingende Voraussetzung für die Entwicklung einer angemessenen sozialen Kompetenz (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 23).

3 Emotionales Erleben

Kinder und Jugendliche durchlaufen eine Entwicklung, in der nicht nur körperliche und geistige Veränderungen vor sich gehen. Im Verlauf dieser Entwicklung ist ein Kompetenzzuwachs zu verzeichnen, der auch emotionale und soziale Kompetenzen einschließt. Im Bereich der emotionalen Fähigkeiten beschreibt Saarni (2002) acht Schlüsselfertigkeiten:

1. Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein.
2. Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen.
3. Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.
4. Die Fähigkeit zur Empathie.
5. Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck.
6. Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.
7. Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein.
8. Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit, erfordert die Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens, welche es ermöglicht, in sozialen Interaktionen bei anderen Menschen erwünschte Reaktionen hervorzurufen.

Bei diesen Fähigkeiten handelt es sich um Entwicklungsprodukte der kindlichen Ontogenese, die entsprechend der körperlichen und physischen Voraussetzung, aber auch gemäß der Förderung im sozialen Milieu in unterschiedlichen Art und Weise ausgeprägt werden. Fachvertreter merken an Saarnis Modell kritisch an, das die Herleitung der acht Fertigkeiten nicht auf einem theoretischen Erklärungsmodell beruht, sondern auf ihren empirischen Untersuchungen fußt, die jedoch nicht detailliert erläutert sind (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 15). Doch für die schulische Arbeit ist der Ansatz gewinnbringend, denn aus dem Blickwinkel der Förderung muss hervorgehoben werden, dass Fähigkeiten erlernt sowie trainiert und durch die Lehrkraft beobachtet werden können. Doch wäre die Annahme

falsch, den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung alleinig auf schlecht ausgebildete emotionale Fähigkeiten zu reduzieren.

4 Soziales Handeln

Viele Jugendliche besitzen die Kompetenz, gezielt den wunden Punkt ihrer Mitschüler und Lehrkräfte zu finden und sie damit an den Rand der Verzweiflung zu treiben. Diese Jugendlichen sind damit emotional sehr kompetent, wissen nur nicht, wie sie in sozialen Situationen angemessen handeln, womit der Bereich der sozialen Kompetenz angesprochen ist. Der Begriff der sozialen Kompetenz ist nicht einheitlich definiert. Beck, Cäsar und Leonhardt (2007, S. 13) definieren:

»Soziale Kompetenz ist eine Menge an kognitiven, emotionalen und motorischen Fertigkeiten, die einem Individuum zur Verfügung stehen und in spezifischen Situationen auch umgesetzt werden können, um soziale Aufgabenstellungen alters- und entwicklungsentsprechend angemessen und effektiv zu bewältigen.«

Die Autoren stellen die Handlungssicherheit mit dem Begriff der »Fertigkeit« heraus, jedoch bedeutet diese Sicherheit noch nicht die Anwendung. Für eine Anwendung muss das Individuum (subjektiv) Sinn in seinem Handeln sehen (vgl. Mutzeck, 2000, S. 65). Dieser Aspekt wird durch Hinsch und Pfungsten (2002) mit dem Begriff der »Konsequenz« des Handelns mehr betont. Sie schlagen folgende Definition vor:

Die »Verfügbarkeit und Anwendung von Verhaltenswissen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristigen günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen« (Hinsch & Pfungsten, 2002, S. 5).

Nach Schlee (2002, S. 45) bilden Menschen gedankliche Konstruktionen, mit deren Hilfe sie Sinn- und Handlungsorientierung gewinnen. Im Sinne der genannten Definition ist die »Verfügbarkeit [...] von Verhaltenswissen« die gedankliche Konstruktion eines jeden Menschen. Der Mensch als aktives Wesen orientiert sich in seinem Handeln an Sinn und Bedeutung (vgl. Schlee, 2007, S. 179), folglich sind Handlungen geplant und zielgerichtet (vgl. Mutzeck, 2008, S. 58). Demnach wird der Handlungsbewertung (vgl. in der Definition von Hinsch und Pfungsten unter Begriff Konsequenz) große Bedeutung geschenkt (vgl. Mutzeck, 2008, S. 61). Die Anwendung dieses Verhaltenswissens steht in Verbindung mit der subjektiven Handlungsbewertung. Die Handlungssicherheit (Fähigkeit) und die subjektive Handlungsbewertung (Konsequenz) sind somit zwei elementare Bestandteile sozialer Kompetenz und sind für jegliche Interaktion wesentlich. Damit sind sie nicht fachlich gebunden, sondern können (im schulischen Kontext) als überfachliche Kompetenz bezeichnet werden. Um sozial kompetentes Verhalten herauszubilden, ist es notwendig,

- soziale Situationen differenziert wahrnehmen zu können,
- diese differenziert bewerten (interpretieren) zu können,

- ein ausreichendes Handlungsspektrum zu haben
- und dies real umzusetzen.

In der Einführung zur Toolbox in diesem Buch werden weitere grundlegende Bedingungen für die Entstehungen von Handlungen aufgezeigt.

Ein weiterer Definitionsversuch stammt aus der Feder von Opp. Er verwendet den Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörung:

»Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen und ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes und Jugendlichen negativen Einfluss haben« (Opp, 2003, S. 509 f.).

Auch in der KiGGS-Studie wird dieser Begriff verwendet.

»Nationale und internationale bevölkerungsrepräsentative Studien weisen Häufigkeiten von 9–22 % von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens auf« (Hölling et al., 2014, S. 807).

Hier rückt der Normbegriff in den Blickwinkel des Interesses, der von Peter Jogschies im vorliegenden Band eingehender diskutiert wird. Michael Fingerle setzt sich vertieft mit den zwei psychologischen Konstrukten: Selbstregulation (zu der unter anderem die Emotionsregulation zu zählen ist) und soziale Kompetenzen auseinander.

5 Sehen von Verhaltensstörungen

Nach den bisherigen Ausführungen wird verständlich, dass es nicht möglich sein wird, »Verhaltensstörung«, »Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung«, wie auch andere Begriffe für diese »uralte Erfahrung in der Erziehung« (Möckel 2007, S. 14) allgemeingültig und exakt zu definieren. Das Verhalten eines Schülers wird von gesellschaftlichen, institutionellen und persönlichen Normen und Wertevorstellungen bestimmt, aber auch beurteilt. Dabei wird immer wieder auf den subjektiven Anteil bei der Bewertung von Verhalten aufmerksam gemacht (vgl. Schlee, 1993). Die Art der Wahrnehmung wird auch von subjektiven Vorstellungen geprägt:

»Der Begriff Verhaltensstörung könnte immer dann Verwendung finden, wenn es dem Beobachter nicht gelingt, für eine bestimmte Verhaltensweise einen Sinn zu konstruieren, die dieses konkrete Verhalten für ihn in diesem konkreten Kontext plausibel erscheinen lässt. Oder einfacher formuliert: Er findet das Verhalten »unsinnig«, er kann eine mögliche Funktionalität dieses Verhaltens im gegebenen Kontext nicht entdecken« (Werning, 2002, S. 237).

Nur in der Interaktion mit anderen Menschen kommt Verhalten zum Tragen und in der subjektiven Wahrnehmung des Interaktionspartners wird Verhalten als gestört

erlebt. Durch diese individuell wertende Wahrnehmung werden alle Bezeichnungen für Verhaltensstörung zum relationalen Begriff. Menschen begegnen sich nicht voraussetzungslos, sondern haben stets ein Bild von ihrem Interaktionspartner. Im Umgang mit Schülern mit abweichendem Verhalten hat sich ein humanistisches Menschenbild mit besonderer Betonung des Menschen als reflexives Subjekt bewährt, wie es auch allen Artikeln in diesem Band zugrundeliegt. Hinter Handlungen – und mögen sie noch so abweichend erscheinen – ein subjektiv sinnvolles Verhalten zu sehen, begründet einen verstehenden Zugang und stellt eine grundlegende Kompetenz in der schulischen Erziehungshilfe dar. Wie Birgit Herz verdeutlicht, gibt es bei einer solchen Haltung nicht immer eine schnelle Konfliktlösung und Lehrkräfte müssen lernen, dass »das Aushalten von Nicht-Verstehen das Bemühen um ein Verstehen nicht verhindern« darf (Herz, 2013, S. 54).

6 Umgang mit Verhaltensproblemen

Die Konkretisierung des Problems ist die eine Seite, die andere der Umgang mit diesem. Ziel des vorliegenden Sammelbandes ist es, nicht neue Akzente in der Populationsbestimmung zu setzen, sondern den Umgang mit dieser herausfordernden Schülergruppe zu optimieren. Dafür werden im ersten Teil des vorliegenden Werkes grundlegende theoretische Lehrkompetenzen im Umgang mit abweichendem Verhalten aufgezeigt. Nach Pühr (2003, S. 81) brauchen Professionelle

»Enthusiasmus, Optimismus, die Überzeugung in die Wichtigkeit ihrer Arbeit und den Glauben an die Entwicklungspotenziale der Kinder und Jugendliche, mit denen sie zusammen sind. Sie brauchen gleichzeitig aber auch Ausdauer und eine hohe Frustrationstoleranz, um die Widerstände gegen die Welt, welche die Kinder und Jugendlichen an ihnen erproben, immer wieder aufs Neue auszuhalten. Und sie brauchen umfangreiches theoretisches Wissen im Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen, sowie vielfältige Unterstützung, um diese herausfordernde Arbeit leisten zu können, ohne auszubrennen.«

Allein durch Sanktionen und Intervention wird man der Herausforderung von abweichendem Verhalten im Klassenraum nicht Herr, sondern die Mehrheit der Störung kann im Vorfeld durch einen präventiven Ansatz begegnet werden. Die Beiträge von Tatjana Leidig und Thomas Hennemann sowie von Yvonne Blumenthal, Bodo Hartke und Robert Vrban ebnen den Weg für eine präventive Arbeit im Unterricht.

Doch ist jegliche präventive Arbeit vom Scheitern bedroht, wenn nicht eine Veränderung des Unterrichts vollzogen wird. Überlegungen zum Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern insbesondere in der Sekundarstufe I suchen daher immer mehr nach neuen, alternativen Überlegungen der Unterrichtung. Die Beiträge von Manfred Wittrock und Heinrich Ricking sowie von Ines Budnik sind hierfür nur zwei Beispiele.

Um pädagogische Entscheidung auf die entsprechende Schülergruppe abzustimmen und Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten genauer zu erfassen, bedarf

es einer Diagnostik. In den Artikeln von Ingrid Hesse und Birgit Latzko sowie von Blanka Hartmann wird diese grundlegende Kompetenz thematisiert und werden Möglichkeiten zur Umsetzung aufgezeigt.

In vielen Veröffentlichungen wird verdeutlicht, dass gerade eine Intervention, die an den Ursachen ansetzt, schwierig und immer vielfältiger sein muss. Rabold und Baier verwiesen auf die Notwendigkeit der Kenntnis der Bedingungsfaktoren, um delinquentes Verhalten zu verhindern. Sie vermerken dazu weiter:

»Neben einer Reihe von empirisch bereits gut abgesicherten Erkenntnissen wird der Blick in letzter Zeit dabei zusätzlich auf Faktoren gerichtet, die sich aus den veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens ergeben und die für die Erklärung delinquenten Verhaltens relevant sein können. So wird sich einerseits der ethnischen Vielfalt der heute aufwachsenden Jugendgeneration und deren Auswirkung auf das Zustandekommen interethnischer Konflikte gewidmet (vgl. Babka von Gostomski 2003), andererseits auch der zunehmenden sozialen Desintegration, die in einer höheren Armutsquote und gestiegener Jugendarbeitslosigkeit ihren Ausdruck findet (vgl. Heitmeyer et al. 1996). Nicht zuletzt lässt die Medialisierung des Jugendalltags die keinesfalls sehr neue Frage nach den Auswirkungen von Fernseh- und Computerspielkonsum auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen aktueller denn je erscheinen« (Rabold & Baier, 2007, S. 9 f.).

Wie auch im nachfolgenden Abschnitt zu den Erscheinungsformen ersichtlich werden wird, spielen soziale Faktoren eine zunehmende Rolle.

Mit dieser theoretischen Fundierung im Gepäck werden im zweiten Abschnitt diverse Erscheinungsformen aufgezeigt.

Literatur

- Beck, N., Cäsar, S. & Leonhardt, B. (2007). *Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren. TSF (8–12)*. Tübingen: DGVT.
- Ellert, U., Bretschneider, A.-K. & Ravens-Sieberer, U. (2014). Gesundheitsbezogene Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 798–806.
- Herz, B. (2013). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 9–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenz GSK*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz/PVU.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807–819.
- Hoffmann, H. (1988). *Der Struwwelpeter*. 3. Aufl. Berlin: Altberliner Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik*. 2., völlig überarb. Neuaufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung* (S. 504–517). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Puhr, K. (2003). Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 65–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabold, S. & Baier, D. (2007). Delinquentes Verhalten von Jugendlichen. Zur differentiellen Bedeutsamkeit verschiedener Bedingungsfaktoren. *Kriminalsoziologie + Rechtssoziologie*, 2, 9–42.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlack, R., Mauz, E., Hebebrand, J. & Hölling, H. (2014). Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003–2006 und 2009–2012 zugenommen? Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 820–829.
- Schlee, J. (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6* (S. 36–49). 2. Aufl. Berlin: Marhold.
- Schlee, J. (2002). Veränderungswirksamkeit unter ethischer Perspektive – Zur Umstrukturierung Subjektiver Theorien in Familien- und Organisationsaufstellungen nach Bert Hellinger. In W. Mutzeck, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 39–52). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2007). Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien, in: W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (S. 178–198). 3., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörung – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 9, 324–336.
- Werning, R. (2002). *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. Wien: Oldenburg.