

DAS KIND BEI SCHULEINTRITT

Prof. Dr. K.-J. Kluge
Lehrstuhl für Erziehungsschwierigenpädagogik
Pädagogische Hochschule Rheinland
Abteilung für Heilpädagogik
in Zusammenarbeit mit Dipl.-Psych. H.-J. Kemper

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE RHEINLAND

- ABTEILUNG FÜR HEILPÄDAGOGIK -

Lehrstuhl für Erziehungsschwierigenpädagogik

- Prof. Dr. K.-J. Kluge -

5 KÖLN 41, DEN

FRANGENHEIMSTRASSE 4

PERNUMP ~~472744~~ 4002-1

NIDENSVELLE 522

EXPERTISE

zum Thema: "Verhaltensauffällige Schulanfänger"

Verhaltensauffälligkeiten
im Schnittpunkt von
Vorschulzeit und Grundschulzeit

Prof. Dr. K.-J. Kluge

in Zusammenarbeit mit

Dipl. Psych. H.-J. Kemper

Z U S A M M E N F A S S U N G

zum Thema: "Verhaltensauffällige Schulanfänger"
Verhaltensauffälligkeiten im Schnittpunkt von Vorschulzeit und Grundschulzeit

erstellt von: Prof. Dr. K.-J. Kluge
in Zusammenarbeit mit Dipl. Psych.H.-J.Kemper

Vorwort

warum ein
Kommentar?

Vorab möchten wir kurz erläutern, warum wir der Expertise eine populärwissenschaftliche Zusammenfassung voranstellen. Wir unternehmen damit den Versuch, Aussagen aus der Sprache des wissenschaftlich analysierenden Forschers in eine Sprache zu übersetzen, die Eltern, Erziehern und Lehrern geläufig ist.

Im vorliegenden Text haben wir uns bemüht, dem Praktiker in zweierlei Hinsicht entgegenzukommen:

Übersetzung in eine
allgemein verständliche
Sprache

1) indem wir die genau definierten Fachtermini in nicht so exakt umrissene, aber gängige und allgemein verständliche Begriffe der Umgangssprache zu übertragen suchten;

und

Aufzeigen der
Möglichkeiten
für
pädagogische
Führung

2) indem wir versuchten, eine Schwerpunktsetzung aus der Sicht des Erziehungspraktikers vorzunehmen. Statt auf Probleme der Begriffsfestlegung, auf Fragen nach der Häufigkeit und den Formen "auffälligen" Verhaltens sowie auf eine Analyse möglicher Bedingungs-zusammenhänge einzugehen, werden wir in der Zusammenfassung jene verschiedenen Möglichkeiten aufzeigen, die es gibt, um Fehlverhalten von Grundschülern pädagogisch wirksam zu steuern.

Zur Vokabel: verhaltensauffällig

bisher existiert
noch kein ein-
heitlicher
Terminus

Bisher gibt es noch kein einheitlich gebrauch-
tes Wort, um ein in seinem Sozialverhalten "auf-
fälliges" Kind zu kennzeichnen.

Unsere Begriffs-
festlegung:
VERHALTENSAUF-
FÄLLIGKEIT

Wir schlagen eine begriffliche Festlegung vor,
auf die wir bei den weiter^en Ausführungen Bezug
nehmen werden. Wir schließen uns dem Vorschlag
von KLUGE an und wählen den Begriff Verhaltens-
auffälligkeit für soziales Fehlverhalten.
Dieses Wort scheint uns relativ vorurteilsfrei
zu sein und eine die ganze Personstruktur erfassen-
de Aussage zu machen, ohne auf Teilaspekte sozia-
ler Problematik einzugehen und ohne schon eine
Diskriminierung vorab auszusprechen.

Zur Häufigkeitsverteilung von sog. verhaltens-
auffälligen Schülern

Arbeiten aus den
50-er Jahren

Die ersten Arbeiten, um die Zahl als verhaltens-
auffällig angenommener Schüler zu ermitteln,
stammen aus den 50-er Jahren. Es werden die Ar-
beiten von BERNART, BRUNN, v. HARNACK, MÜCKE, und
WAGNER vorgestellt. Diese ersten Untersuchungen
können allerdings nur bedingt für unsere speziel-
le Fragestellung herangezogen werden, da sie sich
nicht ausschließlich auf die uns hier interessie-
rende Population der Schulanfänger (6/7) Jahre be-
ziehen.

neuere Untersuchun-
gen

Den von uns vorgestellten Untersuchungen jünge-
ren Datums - insbes. der Untersuchungsreihe von
KLUGE - konnten wir aktuelle Zahlenangaben über
die Häufigkeitsverteilung von Verhaltensauffällig-
keiten bei der Gruppe der 6/7-jährigen Schüler/Kin-
der entnehmen.

Eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse
enthält die folgende Tabelle:

Untersuchung	Population	Ergebnis
BERNART IIII	1.-8.Klasse Volksschule	2% "gemeinschaftsschwierig"
MÜCKE 1953 1954	1.-6.Klasse Volksschule	2,3% "gemeinschaftsschwierig" 3,2% "
BRUNN	alle Klassen Volks- und Realschule	27,4% "erzieherisch auffällig"
v. HARNACK	10-jährige Schüler	3,7% "ausgeprägt verhaltensgest." 16,3% "mäßig verhaltensgestört"
WAGNER	Volksschüler	1,5-2% "Rüpel" (geschätzt) 8,5-11,5% "Störenfriede"
MEIER	Volksschüler	2,2% "gemeinschaftsschwierig"
JONSSON KÄLVESTEN	7-16jährige Jungen	25% "stark symptombelastet"
THALMANN	7-10jährige Jungen	20% "stark symptombelastet"
KLUGE KUHLMANN	1.-4. Klasse 6;0-6;11 Jahre 7;0-7;11 Jahre	1,87% 0,4% 1,4% "verhaltensauffällig"
KLUGE SCHNEIDER	1.-4. Klasse a) Modellschulen b) Nichtmodellschulen	2,83% 6,6% "verhaltensauffällig"
	1. Klasse a) Modellschulen b) Nichtmodellschulen	2,3% 5,8%
KLUGE POSCHEN ROHR	3;6-6;11 Jahre Kindergarten	6,6% "verhaltensauffällig im sozialen Bereich"
HEINDORF RENKER SCHÖNROCK	4;0-6;11 Jahre Kindergarten und Heim	7,2% "verhaltensauffällig"

genaue Prozentwerte
können nicht
angegeben werden

Da unter den vielen Fachwissenschaften bisher keine Einigkeit darüber erzielt werden konnte, wann ein Kind als verhaltensauffällig zu bezeichnen sei, lassen sich auch keine exakten Zahlenangaben machen, die über das Ausmaß von sozialen Auffälligkeiten bei Kindern Auskunft geben.

Die uns vorliegenden Erhebungen erbrachten Schätzwerte für sog. "gemeinschaftsschwierige", "erzieherisch auffällige" Kinder, "Rüpel", "Störenfriede", "symptombelastete" Kinder, "verhaltensgestörte" und "verhaltensauffällige" Kinder, die von 1% bis annähernd 30% weit gespannt sind.

Erkennbar ist,

die Zahl
verhaltensauffälliger Schulanfänger kann nicht vernachlässigt werden

1) daß die Zahl "auffälliger" Schulanfänger sich so auswirkt, daß sie nicht mehr pädagogisch vernachlässigt werden kann; die Zahl verhaltensauffälliger 6/7jähriger Kinder liegt allerdings niedriger als die Werte für die Schüler höherer Klassen.

und

es gibt mehr
verhaltensauffällige
Jungen

2) daß der Anteil der Jungen an der Gruppe "auffälliger" Erstklässler (wie auch bei allen höheren Klassenstufen) deutlich höher lag als der Anteil verhaltensauffälliger Mädchen.

Formen von "auffälligem" Verhalten

das Wissen um
die Verhaltensformen ist
pädagogisch
notwendig

Um dem Problem der sich auffällig Verhalten- den bei Schulanfängern pädagogisch angemessen und in effektiver Weise unseres Erachtens nach begegnet werden muß, ist es erforderlich, zu wissen, welche spezifischen Formen "auffälligen" Verhaltens in dieser Schülergruppe besonders häufig gemeldet wurde. Genaue Informationen über unerwünschte Verhaltensformen geben uns Hinweise, wo die besonderen Schwierigkeiten dieser Kinder sich zeigen, und wo sich am ehesten Konflikte im pädagogischen Bezugsfeld ergeben werden.

Ergebnisse zur
Charakterisierung
verhaltensauffälliger
Grundschüler

Die Untersuchungen von KLUGE u.a. über Grund-
schüler in Krefeld und Köln zeigen, daß die
Mehrzahl der Auffälligkeiten in drei Bereichen
liegen:

- Auffälligkeiten im Arbeitsbereich
- Auffälligkeiten im Verhalten zu den Mit-
schülern
- Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und
Klassenordnung

Diese Untersuchungen erlaubten uns, die "auf-
fälligen" Schüler wie folgt näher zu charak-
terisieren:

meist treten
mehrere Auffällig-
keiten zusammen auf

1) Die meisten Schulanfänger mit "auffälligem"
Verhalten sind mit mehr als einer einzigen
Verhaltensauffälligkeit belastet; eine Mehr-
heit von $n = (78\%)$ aller "auffälligen"
Grundschüler weist 3-7 verschiedene Verhal-
tensauffälligkeiten auf.

es zeichnet sich
ein einheitliches
Bild für die "auf-
fälligen" Grund-
schüler ab

2) Die am häufigsten genannten Verhaltensauf-
fälligkeiten scheinen dazu geeignet, das Ver-
halten "auffälliger" Grundschüler zu beschrei-
ben; denn mit $n = (78\%)$ zeigt eine deutliche
Mehrheit der Gruppe verhaltensauffälliger
Grundschüler mindestens eine oder gar mehrere
der folgenden Verhaltensweisen:

- stößt, schlägt, tritt, sticht usw. seine Mit-
schüler
- träumt, paßt nicht auf, schaltet ab, ist un-
interessiert
- beschäftigt sich mit anderem als dem Unterr
richt
- reagiert nicht auf Ermahnungen
- steht auf, springt auf

Hinweise auf mögliche Verursachungs-/bzw.

Bedingungsfaktoren für Verhaltensauffälligwerden

"auffälliges Verhal-
ten kommt durch das
Zusammenwirken einer
Vielzahl von Faktoren
zustande

Zur Frage nach der Verursachung/Bedingung von
Verhaltensauffälligwerden liegt eine Fülle von
Veröffentlichungen vor. Die in der Literatur

entwickelten Erklärungsmodelle versuchen, abweichendes Sozialverhalten nicht mit einem starren Ursache-Wirkungsdenken zu erfassen, sondern sehen "auffälliges" Verhalten als vielgründig im Sinne eines engen Zusammenwirkens verschiedener Faktoren begründet an. Verhaltensauffälligkeit wird als mit einer Vielzahl anderer Variablen im Zusammenhang stehend betrachtet.

schematische
Übersicht über
mögliche Bedingungen/Ursachen

Um die verwirrende Vielfalt bekannter Bedingungs-/Verursachungsfaktoren überschaubar zu machen, verwenden wir das Schema von KLUGE/OVERSBERG:

1. Grundkonflikt
 - 1.1. Konflikte in der Eltern-Kind-Beziehung (Elternfehler und Fehlerziehung)
 - 1.2. Konflikte im Familienleben
 - 1.3. außerfamiliäre Einflüsse (etwa durch die Schule)
2. Somatische Auffälligkeit
 - 2.1. Hirnorganische Auffälligkeit
 - 2.2. Andere körperliche Auffälligkeit
3. Begabungsauffälligkeit

Schwerpunkt:
pädagogische
Faktoren

Da wir unsere Suche nach Verursachungs-/Bedingungs-faktoren "auffälligen" Verhaltens mit der Absicht durchführen, um mittels der neu gewonnenen Erkenntnisse pädagogisch noch effektiver handeln zu können, richten wir unsere Aufmerksamkeit in erster Linie auf die verschiedenen pädagogischen Verursachungsmomente (pädagogische Faktoren) insbesondere in Familie und Schule:

1. Familie

Bedeutung der
Familie für Ver-
haltensauffälligkeit
sein

Fachwissenschaftler verweisen darauf, daß gestörte Familienverhältnisse und Erziehungsfehler von Eltern entscheidenden Einfluß auf jede psychosoziale Entwicklung besitzen - was insbes. auch die Untersuchungen für die Gruppe der Grundschüler belegen.
von KLUGE

Weiter wird darauf verwiesen, daß "auffälliges" Verhalten von Kindern oft in engem Zusammenhang zu Familienkonflikten steht und dort ihren Ursprung hat. - Wegen

der Bedeutung von Konflikten in Familien werden die bedeutsamsten Konfliktformen kurz beschrieben.

2. Schule

Bedeutung des
Bezugsfelds Schule

Die Rolle der Lehrpersonen in Schulen bei der Bedingung/Mitbedingung von Verhaltensauffälligkeiten wird sichtbar, wenn wir den Befund erörtern, daß "auffällige" Schüler häufig als Leistungsverlagerer in der Schule bewertet werden.

Die Befragungen von KLUGE können uns wichtige Hinweise geben, um die Bedeutung der Schule für Verhaltensauffälligkeiten einschätzen zu können:

- die Zahl "auffälliger" Schüler steigt mit der Dauer des Schulbesuchs deutlich an
- etwa jeder zweite verhaltensauffällige Schüler gilt wegen Zurückstellung oder Klassenwiederholung als "überaltert";
- die meisten "auffälligen" Schüler werden von ihren Lehrern als wenig leistungsfähig eingestuft.

Pädagogisch angemessene Verhaltensformen zur Änderung und Vorbeugung "auffälligen" Verhaltens

Vorschläge dafür,
was Eltern und
Lehrer tun können

Eltern und Lehrern, die in der Erziehungsarbeit des Alltags häufig mit schwierigen Situationen konfrontiert werden, möchten wir eine Auswahl pädagogisch angemessener Verhaltensformen anbieten, um Konfliktsituationen besser als bisher meistern zu können.

Ratschläge geben
reicht nicht aus

Untersuchungen bestätigen,

- 1) daß das Aufstellen einfacher Ratschläge und Empfehlungen für pädagogische Führung in Erziehungskonflikten nicht ausreicht

und

neben persönlichen
Eigenschaften von
Eltern und Lehrern
ist pädagogisches
"Rüstzeug" erforderlich

- 2) daß das Lösen von Konflikten neben wünschenswerten persönlichen Eigenschaften auch besondere Fertigkeiten erfordert.

Die folgenden Vorschläge mögen als pädagogische Handlungsmuster - als "Rüstzeug" - für das Bewäl-

tigen von erzieherischen Problemen in Elternhaus und Schule angesehen werden.

(1) Kontrolliertes Modellverhalten

dem Kind ein gutes Vorbild sein; nicht predigen, sondern vormachen

Eltern und Lehrer sollten sich dessen bewußt sein, daß sie für Kinder bedeutsame Modelle abgeben: Kinder lernen von ihren Erziehern, indem sie deren Verhalten nachahmen. Deshalb ist gerade pädagogisch so bedeutsam, welche Art von Modellen Eltern und ~~Erzieher~~ Lehrer für Kinder zeigen. Verhalten sich Erzieher in Konfliktsituationen aggressiv und rücksichtslos, so geben sie den Kindern ein "gutes" Beispiel für Aggressivität und Rücksichtslosigkeit. - Verhalten sie sich hingegen kooperativ und verständnisvoll, dann fördern sie auch verständnisvolles Verhalten und Kooperationsbereitschaft bei ihren Kindern. Angemessenes Modellverhalten von Eltern und Lehrern bietet außerordentlich große Möglichkeiten der positiven Einflußnahme auf kindliches Fehlverhalten.

(2) Verstärkungslernen

Kinder für angemessenes Verhalten bekräftigen

Wenn Eltern oder Lehrer bei Kindern erwünschtes Verhalten belohnen (oder verstärken), dann festigen sie dieses Verhalten. - Ein Kind hat z. B. beim Aufräumen mitgeholfen und erhält von seinen Eltern Süßigkeiten dafür, die es besonders gerne mag. Durch diese materielle Belohnung, die die Eltern dem Kind für seine Mithilfe gegeben haben, erziehen sie ihr Kind eher zur Kooperation und Hilfsbereitschaft.

kindgemäße Belohnungen auswählen

Wenn Eltern und Lehrer auf das Verhalten ihrer Kinder mittels Verstärker lernen einwirken möchten, dann müssen sie darauf achten, geeignete Verstärker auszuwählen. Denn ein Verstärker kann ^{nur} dann bei einem Kind wirksam werden, wenn er geeignet ist, das Bedürfnis eines Kindes zu befriedigen.

Als Verstärker könnte vielerlei von den Erziehern eingesetzt werden: z.B. Geld, Süßigkeiten, anerkennende Worte und zustimmende Äußerungen, Ermutigung oder Lächeln.

Mag ein Kind gerne Schokolade, so kann es in angemessener Weise mit Schokolade verstärkt werden. Zeigt dagegen ein anderes Kind ein ausgeprägtes Streben, die Aufmerksamkeit anderer zu erlangen, so kann dieses Kind durch persönliche Zuwendung - etwa in Form anerkennender Worte - durch die Erzieher verstärkt werden.

die guten Seiten
des Kindes ent-
decken

Damit Eltern und Lehrer das Verstärkerlernen wirksam anwenden können, ist es unbedingt notwendig, daß sie ihre Aufmerksamkeit auf angemessene Verhaltensweisen ihres Kindes richten. Dies ist nicht einfach: Denn ins Auge stechen gewöhnlich nicht die vielen Male, in denen ein Kind sich sozial angemessen verhält, sondern die wenigen Fälle, in denen es Fehlverhalten zeigt.

(3) Reziproke Affekte

positive Affekte
der Erzieher be-
wirken positive
Affekte bei Kin-
dern

Eltern und Lehrer haben die Möglichkeit, die emotionalen Reaktionen von Kindern insbesondere auch in schwierigen Situationen durch ihre eigenen Affekte zu modifizieren. Erziehern, die Kindern deutlich positive Affekte zeigen, können damit rechnen, bei den Kindern ähnliche Vorgänge auszulösen. - Zeigen Eltern und Lehrer Freundlichkeit, emotionale Wärme und positive Zuwendung, so werden Kinder dadurch veranlaßt, ihre Empfindungen in gleicher Weise auszurichten.

positive Affekte
bewirken:

- a) verbesserte Beziehungen zum Kind
- b) größere Einwirkungsmöglichkeiten durch den Erzieher

Über den Augenblick hinaus bewirken positive Affekte einen dauernden günstigen Einfluß auf jede kindliche Entwicklung, indem sie den Bedürfnissen der Kinder nach Wertschätzung und Anerkennung nachkommen. Zudem verbessern positive emotionale Erfahrung mit Erziehern die zwischenmenschlichen Beziehungen von Kindern und Eltern/Lehrern und damit auch die Einwirkungsmöglichkeiten durch Modell- und Bekräfti-

gungslernen.

(4) Gegenkonditionierung

durch freundliches und ruhiges Verhalten können Erzieher den Kindern ihre Unsicherheit und ihre Ängste nehmen

Pädagogische Führung in Form von Gegenkonditionierung stellt ein bedeutsames Steuerungsfeld dar, um Erziehungskonflikte in Folge von Ängstlichkeit oder seelischer Anspannung abzubauen.

Dabei können Eltern und Lehrer anstelle der in der Verhaltenstherapie gebräuchlichen körperlichen Entspannung durch das zum Ausdruck bringen von Wertschätzung, durch emotionale Wärme, durch Freundlichkeit sowie durch ihr ruhiges und sicheres Auftreten positiv auf ängstliche Kinder einwirken.

(5) Löschen, Extinktion

Fehlverhalten konsequent ignorieren; Strafen vermeiden

Lernpsychologen konnten nachweisen, daß ein Verhalten nicht mehr gezeigt wird, wenn die übliche Belohnung konsequent ausbleibt. - Mit Strafe läßt sich dagegen ein Verhalten nur zeitweilig unterdrücken, nicht aber endgültig auslöschen. Sobald eine Strafe ausbleibt, wirkt dies wie Belohnung in Form sog. negativen Verstärkens und das unerwünschte Verhalten tritt wieder auf.

Diese Erkenntnisse können sich Eltern und Lehrer in der Erziehung zunutze machen: Konflikte könnten demzufolge abgebaut werden, indem das sie auslösende Verhalten nicht verstärkt wird - u.z. durchgehend und ohne Ausnahme. Besonders in der ersten Lösungsphase, wenn das Fehlverhalten in Häufigkeit und Intensität zunächst zunimmt, ist es wichtig, daß jeder Erzieher das "auffällige" Verhalten konsequent ignoriert und Alternativverhalten aufzeigt, um letztlich Erfolg zu haben.

angemessenes Verhalten verstärken

Das Löschen von Fehlverhalten kann unterstützt werden, indem parallel zur Reduzierung unangemessener Verhaltensweisen angemessenes Verhalten verstärkt wird.

(6) Logische Folgen

das Kind mit den logischen Folgen seines Fehlverhaltens konfrontieren statt es zu bestrafen

Beim Grundsatz, logische Folgen anzuwenden, wird davon ausgegangen, daß kein Mensch willentlich etwas tut, um sich selbst zu schaden.

Die pädagogische Wirkung logischer Folgen besteht darin, daß Kinder das unangenehme ihrer unangepaßten Handlungen selbst erfahren.

Logische Folgen dürfen nicht mit Bestrafen gleichgesetzt werden: Logische Folgen, die von Erziehern bewußt arrangiert werden sind dem unangemessenen Verhalten innerlich zugeordnet, wogegen beim Strafen in der Regel ein willkürlicher Bezug zum Fehlverhalten hergestellt wird.

(7) Aktives Zuhören

die Empfindungen des Kindes verstehen wollen

und

dem Kind in Form der "Du"-Anrede Rückmeldung geben

Aktives Zuhören erweist sich als pädagogisch wirksam, wenn Eltern und Lehrer Kinder befähigen wollen, ihre Probleme selbst zu lösen. Diese Methode fordert von den Erziehern, sich zu bemühen, das in Worte zu fassen, was ein Kind seiner Meinung nach empfindet, und dem Kind Rückmeldung in der Form der "Du"-Anrede zu geben:

"Du fühlst dich ungerecht behandelt."

oder

"Du scheinst dich über mich geärgert zu haben."

Durch aktives Zuhören können Eltern und Lehrer Kindern Gefühle des Wertes vermitteln, Angst reduzieren und angemessenes Verhalten anbahnen.

Aktives Zuhören ist mehr als eine bloße Technik zur angemessenen Lösung von Problemsituationen; sie fordert von Erziehern eine grundlegend positive Einstellung Kindern gegenüber, die durch eine annehmende und respektierende Haltung geprägt ist.

(8) Ich-Botschaften

Erzieher sollen dem Kind sagen, wie sie sich bei Konflikten fühlen

Die Bedeutung der Methode, Ich-Botschaften zu geben, besteht darin, daß Erzieher in einer unangenehmen Situation ihre eigenen Empfindungen dem Kind mittei-

len, das diese Gefühle verursacht hat.

Etwa: "Ich bin ärgerlich gewesen, weil ich so lange mußte, bis du fertig warst." - "Ich habe es mit gegenüber als ungerecht empfunden, daß ich alleine aufräumen mußte."

statt das Kind zu beschuldigen

Ich-Botschaften wollen nicht beschuldigen oder bewerten, ebensowenig wollen sie verharmlosen. - Sie verlangen von Eltern und Lehrern Offenehtigkeit und Aufrichtigkeit Kindern bzw. Partnern gegenüber.

(9) Ermutigen

Erzieher können das Kind durch freundliches und anerkennendes Verhalten ermutigen

Ermutigen zielt in ersten Linie auf eine Änderung der Selbstbeurteilung von Kindern ab und verlangt von allen Erziehern, die Probleme der Kinder mit deren Augen zu sehen.

Eltern und Lehrer, die Kinder ermutigen, stärken damit den "Glauben" der Kinder an sich selbst. Dazu ist es notwendig, daß jeder Erzieher Kinder vorurteilsfrei annimmt und das Positive an ihnen entdeckt.

Als Zeichen als ermutigenden Pädagogen gelten freundliches und anerkennendes Verhalten, das nicht mit Liebe und Lob gleichgesetzt werden darf.

(10) Time-out-Methode

Schüler bei andauerndem Fehlverhalten zeitweise, ohne ärgerlichen Kommentar, aus der Klasse nehmen

In manchen Fällen sind Schüler - auch wenn Lehrer auf diese Schüler eingehen - nicht bereit, ihr unerwünschtes Verhalten aufzugeben.

Der Grund für die Beibehaltung von Fehlverhalten liegt dann meist darin, daß das störende Verhalten des Schülers große Aufmerksamkeit von seiten der Klassenkameraden auf sich zieht und dadurch verstärkt wird. Mit der Anwendung der time-out-Methode sollen Erzieher und Eltern dafür sorgen, daß dem Problemverhalten eines Schülers keine Beachtung geschenkt werden kann, indem der "auffällige" Schüler ohne jede ärgerliche Äußerung aus der verstärkenden Situation herausgenommen wird. Dieses Vorgehen erbringt dann vollen Erfolg, wenn auch wirklich alle positiven Reize vom Schüler ferngehalten werden.

(11) Nicht-autokratische Verhaltensformen von Lehrern

Fehlverhalten mit der kombinierten Reaktion von Verständnis und Verbot beantworten

Nicht alle nicht-autokratischen Verhaltensweisen sind gleichermaßen pädagogisch angemessen. Ausschließliches Zeigen von Verständnis oder Geben von Informationen als Reaktionen in schwierigen Situationen genügen nicht, um pädagogisch effektiv Kinder prosozial zu führen.

Demgegenüber scheint die kombinierte Reaktion von Verständnis und Verbot (oder stillschweigendes Ansehen) geeignet zu sein, um Schüler zu angemessenem Sozialverhalten zu motivieren.

(12) Sprachverbote und mimischer Ausdruck

Verbote unpersönlich und allgemein formulieren

Nach Ergebnissen von A.TAUSCH können Verbote von Lehrern dann als pädagogisch angemessen gelten, wenn sie unpersönlich und verständnisvoll formuliert sind. Schüler sind dann eher bereit, ihr unangemessenes Verhalten zugunsten angemessener Verhaltensweisen aufzugeben, wenn sie erfahren, daß der Lehrer für ihr Fehlverhalten Verständnis zeigt und sie persönlich nicht abwertet.

a) mit verständnisvollen Worten

b) mit freundlichem Gesicht

Mimischer Ausdruck hat im Zusammenhang mit Sprachverboten von Erziehern einen gewissen modifizierenden Einfluß; ein freundliches Gesicht veranlaßt in jedem Fall mehr Schüler zur Aufgabe ihrer negativen Verhaltensweisen.

(13) Nicht-direktive Kinderpsychotherapie

Der nicht-direktiven Kinderpsychotherapie liegt die Kernthese von ROGERS zugrunde; er geht davon aus, daß nahezu jeder Mensch (ausgenommen psychisch schwer Erkrankte) selbst in der Lage sei, seine Probleme zu lösen, u.z. besser als das irgend ein Außenstehender für ihn zu tun vermag.

der Lehrer kann Prinzipien aus der nicht-direktiven Psychotherapie für seine Erziehungspraxis nutzbar machen

Nach TAUSCH/TAUSCH können Lehrer vieles von der Art, mit der qualifizierte Therapeuten Kindern in außerschulischen Situationen ein angemessenes Verhalten ermöglichen, für ihren Umgang mit Schülern übernehmen.

Der pädagogische Erfolg eines Lehrers wird entscheidend davon abhängen, inwieweit es ihm gelingt, jene acht Prinzipien, auf denen die nicht-direktive Psychotherapie aufbaut, in die Realität umzusetzen:

- Prinzip des Nicht-Lenkens
- Prinzip des Nicht-Vorantreibens
- Prinzip des freundlichen Beziehungsverhältnisses
- Prinzip des Akzeptierens und Respektierens
- Prinzip des Gewährens und Erlaubens
- Prinzip des Erkennens und Reflektierens von Gefühlen
- Prinzip des Begrenzens
- Prinzip der inneren Sicherheit

(14) Zur Lösung von Konflikten in der Familie (GORDON)

Eltern müssen mit
Konflikten rechnen

GORDON betont, daß familiäre Konflikte nichts Außer-
gewöhnliches darstellen, sondern als "normale" Be-
standteile jedes Zusammenlebens angesehen werden müs-
sen.

Wo Menschen zusammenleben, kommt es beinahe zwangsläuf-
ig auch zu Konflikten, weil Menschen verschieden
sind.

In den meisten Familien werden noch überwiegend un-
günstige Formen von Konfliktbewältigung ausgeübt.

Nach GORDON sind es vornehmlich zwei Arten:

- 1) Die Eltern entscheiden den Konflikt zu ihren Gun-
sten, indem sie ihre eigenen Bedürfnisse mit Befeh-
len und Strafen durchsetzen ("Ich-siege-du-unter-
liegst").
- 2) Die Kinder setzen einseitig ihre Wünsche auf Kosten
der Eltern durch ("Ich-unterliege-du-siegst").

statt daß einer
auf Kosten eines
anderen gewinnt

In beiden Fällen muß eine Konfliktbewältigung im Sin-
ne, daß einer gewinnt und einer unterliegt ("Sieg-Nie-
derlage-Methode"), als ein mißlungener Lösungsversuch
gelten. Denn es werden jeweils die Wünsche und Bedürf-
nisse eines Partners/einer Seite auf Kosten des anderen/
der anderen Seite durchgesetzt.

eine für alle
akzeptierbare
Lösung finden

GORDON sieht eine Alternative zu den beiden "Sieg-
Niederlage"-Methoden in der von ihm vorgestellten
"Niederlage-losen" Methode. Hierbei wird versucht,

Probleme zwischen Eltern und Kindern zu lösen, indem alle Beteiligten gemeinsam einen Kompromiß suchen, der für jede Seite annehmbar ist.

Um Eltern den Einstieg in seine Methode zu erleichtern, gibt GORDON folgende Hinweise, wie ein Konflikt Schritt für Schritt angegangen werden kann:

- 1.Schritt: Den Konflikt identifizieren und definieren
- 2.Schritt: Mögliche Lösungen entwickeln
- 3.Schritt: Die Alternativen kritisch bewerten
- 4.Schritt: Sich für die beste Lösung entscheiden
- 5.Schritt: Die Entscheidung ausführen
- 6.Schritt: Nachfolgende kritische Bewertung.

(15) Erzieherverhalten gegenüber aggressiven Kindern
(SINGER)_

Hinweise wie
Lehrer auf
kindliche
Aggressionen
reagieren
können

Gerade aggressives Verhalten von Kindern führt oft zu Schwierigkeiten in der Erziehung. Wegen der Schwere eines Problems, vor das Eltern und Lehrer beim Umgang mit aggressiven Kindern gestellt werden, ist es besonders dringlich, betroffenen Erziehern Hilfen an die Hand zu geben.

Die von SINGER vorgestellten Verhaltensregeln sind zwar ursprünglich für Lehrer gedacht gewesen, können aber auch Eltern bei ihren Erziehungsbemühungen dienlich sein:

- auf kindliche Aggressionen nicht mit Gegenaggressionen reagieren
- einem Kind die Möglichkeit geben, etwas zu tun, um angerichteten Schaden wieder gutzumachen
- einem "auffälligen" Kind andere, nicht aggressive Formen der Kontaktaufnahme ermöglichen
- intensiver Kontakt zwischen Lehrer und Schüler führt zum Abbau von Aggressionen
- Möglichkeiten zur Umlenkung und "Kanalisation" aggressiver Impulse bereitstellen
- einem Kind Grenzen setzen, damit es genau weiß, wie weit sein Handlungsspielraum reicht
- Schülern Modelle für angemessene Konfliktlösung geben.

(16) Führungsverhalten in familialen Konflikten

(16) Führungsverhalten in familialen Konflikten
(KLUGE)

Eltern sollen partnerschaftliches Verhalten in Familienkonflikten zeigen

Um Konflikte in der Familie angemessen lösen zu können, fordert KLUGE ein Elternverhalten, das u.a. durch das Zeigen von "Wärme, Akzeptierung, Wohlwollen, Verständnis und Anerkennung" gekennzeichnet ist.

KLUGE empfiehlt Lehrern für die Bewältigung von Konfliktsituationen sozial-integratives, partnerschaftliches Verhalten anzuwenden, was auch auf den Bereich der Familienerziehung übertragen werden kann.

Im Einzelnen stellt er folgendes als bedeutsam heraus:

- Eltern sollten Kindern in schwierigen Situationen aufgeschlossen begegnen
- Die Gefühls- und Problemlage ihrer Kinder sowie die Bedürfnisse und Gefühle der Eltern zur Sprache bringen
- Eltern sollten Vertrauen zeigen, daß Konflikte gemeinsam gelöst werden können.

(17) Pädagogische Führung und Grundsätze für effektives Unterrichten (KLUGE)

In dem Wissen darüber, daß erzieherisches Verhalten für das Lerngeschehen und eine angenehme offene Atmosphäre in jeder Klasse von großer Bedeutung ist, sieht KLUGE einen Anstoß, sich näher mit dem Lehrerverhalten zu befassen und jedem Erzieher mittels sonderpädagogischer Forschung Hinweise für effektives Führungsverhalten geben zu können.

drei Führungsgrundsätze für Lehrer

KLUGE stellt aufgrund seiner Forschung in der Praxis folgende Anforderungen an die Lehrer, die er in drei Prinzipien zusammenfaßt:

Prinzip 1: Eingehen und sich einstellen auf die Erwartungshaltung und die Bedürfnislage von Verhaltensauffälligen

Prinzip 2: Verhaltensauffällige an Entscheidungen und Beratungen im Gespräch und bei Planungen teilnehmen sowie mitentscheiden lassen und Spontaneität zulassen

Prinzip 3: Sympathien und Übereinstimmungen in sozia-

len Einstellungen zulassen und soziale Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern harmonisieren.

(18) Bedeutung von Spielen für die Entwicklung "auffälliger" Kinder

Kinder lernen
beim Spielen

Es gilt als unbestritten, daß eine Reihe von Lernprozessen durch Spielen gefördert werden können. Spielen ist deshalb so bedeutsam für Kinder, weil es ihnen die Chancen bietet:

- 1) ihre noch begrenzten körperlichen Fertigkeiten und kognitiven Fähigkeiten zu üben
- 2) ihre Sozialerfahrungen nachzuspielen und ihre Gefühle anderen gegenüber ausdrücken zu lernen.

Andererseits wird Eltern und Lehrern über Spielen mit Kindern die Gelegenheit gegeben:

- 1) Kinder besser zu verstehen, etwa die unbewältigten Ängste ihrer Kinder kennenzulernen
- 2) Kindern bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten zu unterstützen.

Insbesondere für verhaltesnauffällige Kinder kann Spielen von großer Bedeutung werden. Denn gerade diese Kinder benötigen in größerem Ausmaß Führung zur psychischen Entlastung und Stabilisierung, zur Entwicklung ihres Leistungsverhaltens und zur Motivation sowie Förderung eines angemessenen Sozialverhaltens.

(19) Über die Bedeutung von Medikamenten bei der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder

Medikamente können bei Verhaltensauffälligkeiten zur Unterstützung pädagogischer Maßnahmen eingesetzt werden

In Fällen, da eine Bedingung/Mitbedingung von Verhaltensauffälligwerden durch physische Schäden (etwa Schädigungen des Zentralnervensystems) vorliegt, muß erörtert werden, inwieweit der Einsatz von Medikamenten hilfreich oder gar unumgänglich sein kann, um soziales Fehlverhalten zu verändern.

Medikamentöse Behandlung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten scheint den meisten Experten nur dann vertretbar und effektiv zu sein, wenn Medikamente der

Unterstützung sonderpädagogischer oder therapeutischer Maßnahmen dienen.

Bedenken bestehen bzgl. der komplexen Wirkungsweise der Medikamente und der damit verbundenen Gefahr unerwünschter Nebeneffekte.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

	Seite
1. Zum Begriff: verhaltensauffällig	1
2. Zur Häufigkeitsverteilung von verhaltensauffälligkeiten	4
3. Formen von auffälligem Verhalten	17
4. Hinweise auf mögliche Verursachungs-/bzw. Bedingungs- faktoren für verhaltensauffälligwerden	23
5. Pädagogisch angemessene Verhaltensformen zur Änderung und Vorbeugung "auffälligen" Verhaltens	32
5.1. Kontrolliertes Beobachtungslernen (Modellverhalten) praktizieren	32a
5.2. Gefühlsmäßige Reaktionen zeigen (Reziproke Affekte)	33
5.3. Belohnungslernen (Verstärkungslernen)	34
5.4. Abbau von Ängsten bzw. Erfahren von Entspannung (Gegen- konditionierung)	36
5.5. Löschen von unerwünschtem Verhalten (Extinktion)	37
5.6. Nicht autokratische Verhaltensformen	38
5.7. Sprachverbote und mimischer Ausdruck	38
5.8. Sozialer Entzug (Time-out-Methode)	39
5.9. Selbsterfahren unangepaßten Verhaltens (Logische Folgen)	40
5.10. Ermutigen	41
5.11. "Aktives Zuhören"	42
5.12. Ich-Botschaften	43
5.13. Therapeutische Zeitprinzipien für pädagogisches Verhalten (Rogers/Tausch)	44
5.14. Zur Lösung von Familien-Konflikten (Gordon)	47
5.15. Erziehverhalten gegenüber aggressiven Kindern (Singer)	50
5.16. Führungsverhalten in familialen Konflikten (KLUGE)	52
5.17. Pädagogische Führung und Grundsätze für effektives Unterrichten (KLUGE)	53
5.18. Die Bedeutung von Spielen für die personale Entwicklung auffälliger Kinder	57
5.19. Über die Bedeutung von Medikamenten bei der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder	60
6. Literaturverzeichnis	63

Zum Begriff: Verhaltensauffällig

Bisher sind die terminologischen Schwierigkeiten und definitorischen Probleme beim Begriff "verhaltensauffällig"/"verhaltensgestört" keineswegs befriedigend gelöst; eine Einigung auf eine von allen Fachwissenschaftlern akzeptierte Terminologie steht noch aus. Nach KLUGE/OVERSBERG gibt es mindestens 40 verschiedene Termini, um eine in seinem Verhalten "auffällig" gewordenes Kind zu kennzeichnen. Die am häufigsten verwendeten Begriffe wollen wir kurz vorstellen:

- a) "entwicklungsgestört" bzw. "entwicklungsgehemmt"
- b) "erziehungsschwierig" bzw. "schwererziehbar"
- c) "gemeinschaftsschwierig" (gemeinschaftsbedrängend"/gemeinschaftsbedrängt")
- d) "verhaltensgestört" bzw. "verhaltensauffällig"

zu a) Die Begriffe "entwicklungsgestört" und "entwicklungsgehemmt" stellen heraus, daß die "normale" Entwicklung eines Kindes gestört bzw. gehemmt sein kann.

"Entwicklungsgehemmt" bezieht sich nach MOOR (1968) "nicht nur auf die Entwicklung im biologischen Sinne", sondern auch auf das reifende 'Mensch-werden'. Dieses 'Mensch-werden' kann nicht nur gehemmt sondern auch gestört und durchkreuzt werden" (MOOR, 1968, S. 3).

Im Unterschied dazu betont HANSELMANN: "Von einer Entwicklungsstörung ... reden wir dann, wenn keine Anlagemängel im Kind vorliegen ..." (zit. nach SCHUMACHER, 1972, S. 589).

zu b) Diese Begriffe betonen das Verhältnis zwischen Erzieher und dem zu erziehenden Kind. Erzieher erwarten von Kindern, daß sie ihre Erziehungsbemühungen anerkennen und sich Hilfen zur Bewältigung ihrer Probleme geben lassen. Lehnt nun ein Kind die Hilfe seines Erziehers ab und ist der "Prozess der Erziehung, ... nicht mehr ohne Schwierigkeiten zu gestalten ..." (GROOTHOFF zit. in MYSCHKER, 1971, S. 275 ff.) so sprechen Erzieher von "Erziehungsschwierigkeit" bzw. "Schwererziehbarkeit".

Bei der Verwendung der beiden Begriffe zeigen sich unterschiedliche Auffassungen: Während z.B. KLINK (1963), BLEIDICK (1968) zwischen "erziehungsschwierig" und "schwererziehbar" graduelle Unterschiede sehen, verwenden andere Autoren (HILLEBRANDT, 1965) diese

zwei Begriffe synonym.

MYSCHKER(1971),SCHUMACHER(1972),u.v.m. merken kritisch an, daß das Versagen eines Kindes bzw, Schwierigkeitenhaben im Erziehungsprozess letztlich Kindern angelastet werden.Alles liege "am Kinde,... weil dies 'nicht will' und böswillig 'Schwierigkeiten'bei der gutgemeinten Erziehung der Erwachsenen bereitete".(SCHUMACHER, 1972, S. 591).

zu c) Beim Begriff "gemeinschaftsschwierig" wird besonders hervorgehoben,daß soziale Beziehungen,das Verhältnis zwischen "schwierigem" Kind und der Gemeinschaft,nicht in Ordnung seien. Entweder bedrängt ein "gemeinschaftsschwieriges" Kind seine Gemeinschaft so stark,daß es zu Gemeinschaftskonflikten kommt, oder ein Kind wird selbst von seiner Gemeinschaft so bedrängt, daß es sich nicht entfalten und mit entsprechenden Fehlhaltungen gegenüber der Gemeinschaft reagieren kann.

Zum Begriff "gemeinschaftsschwierig" ist kritisch anzumerken, daß er nichts darüber aussagt,ob ein Kind immer oder nur gelegentlich,ob es in jeder oder nur innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft sich "schwierig"verhält.

zu d) Dieser Begriff geht vom äußeren Erscheinungsbild, dem Verhalten eines Menschen aus. Wie MYSCHKER (1971) ausführt, 'beeinträchtigt' ein "Verhaltensgestörter" durch sein Verhalten "die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Eingliederungen in die Sozietät"; zu Verhaltensstörungen zählt WIESENHÜTER "Abwegigkeiten der Handlungen und Haltungen von den einfachsten Ungezogenheiten, dem Ungehorsam, dem Jähzorn, den Tics, den Eß- und Schlafstörungen bis zu den schwersten Formen der Verwahrlosung und Kriminalität" (WIESENHÜTER, 1964, zit. nach MYSCHKER, 1971, S.275).

SCHUMACHER bewertet den Begriff "verhaltensgestört" positiv und begründet seine Ansicht wie folgt: "Der Begriff 'verhaltensgestört' wirkt ... sachlicher, d.h. ohne negative Wertung, ... wertfreier" und "umschließt in stärkerem Maße sämtliche Aspekte" auffälligen Verhaltens (SCHUMACHER, 1972, S.589ff.)

Als weitere gebräuchliche Bezeichnung für sozial "auffällig" gewordene Kinder gelten: "schwieriges Kind" (BÄRSCH)

"emotional gestört" (BETTELHEIM)

"Problemkind (LINSCHOTEN)

"führungsresistent" (KLUGE).

Wie aus den hier gegebenen Ausführungen zu den gängigen Begriffsdefinitionen ersichtlich wird, gibt es bisher noch keinen einheitlichen Terminus für ein im Sozialverhalten "auffälliges" Kind.

Wenn auch weiterhin noch definitorische Probleme bestehen, so schlagen wir an dieser Stelle eine begriffliche Festlegung vor, auf die wir bei unseren weiteren Ausführungen Bezug nehmen werden. Es empfiehlt sich u.E. bei sozial abweichendem Verhalten den Begriff "verhaltensauffällig" zu wählen, denn damit wird -wie KLUGE betont - eine relativ wertfreie, die ganze Personenstruktur erfassende Aussage getroffen, ohne bereits auf Teilaspekte sozialer Problematik oder sozialen Defizits einzugehen und noch keine Diskriminierung auszusprechen.

Verhaltensauffälligkeiten sind erhebliche Abweichungen vom erwarteten Normverhalten, die ständig gesellschaftlichen Wandlungen und Veränderungen unterliegen. Bei unserer Begriffsfestlegung beziehen wir uns auf KLUGE, der "Verhaltensauffälligkeit" wie folgt definiert:

"Auffälliges Verhalten ist ein Sozialverhalten, das ein anderer definiert; insofern ist Verhaltensauffälligkeit eine relationale Entscheidung, die sich auf interaktionelle Strukturen bezieht. Auffälliges Verhalten ist dann deviant, wenn es

- 1) von formellen und informellen Gruppenregeln, Vereinbarungen oder Normen bzw. pädagogischen Zielen in pädagogischen Situationen bipolar abweicht,
- 2) langfristig geübt wird,
- 3) massive soziale Folgewirkungen zeigt.

Wir definieren demnach Verhaltensweisen, die gegen Gruppenmitglieder oder gegen Gruppenprozesse langfristig gerichtet sind als sozioaversive Devianz.

Verhaltensweisen, die ein Gruppenmitglied oder einen Gruppenprozeß nicht aktiv unterstützen, bezeichnen wir als soziopassive Devianz" (KLUGE et al., 1975, S.16).

Zur Häufigkeitsverteilung von Verhaltensauffälligkeiten

Erste Arbeiten, um die Zahl der "wegen ihres störenden Verhaltens für die Normalschule schwer tragbaren" Schüler zu ermitteln, stammen aus den 50iger Jahren (STUTTE 1955, S. 174). So liegen u.a. Arbeiten von BERNART (1956), BRUNN (1957), von HARNACK (1958), Mücke/STEINBRECHER (1957), STUTTE (1955) und WAGNER (1959) vor, die sich allerdings nicht ausschließlich auf die uns interessierende Population der Schulanfänger beziehen und somit hier nur mit Vorbehalt Berücksichtigung finden können.

BERNART (1956) erfaßte in seiner im Herbst 1955 durchgeführten Erhebung sämtliche Bielefelder Volksschulklassen (Klassenstufen 1 - 8). Von den befragten Lehrern wurden ihm insgesamt 281 "gemeinschaftsschwierige" Kinder gemeldet; dies entspricht einem Prozentwert von etwa ~~1~~ 2%. BERNART unterscheidet bei den "Gemeinschaftsschwierigen" zwischen "gemeinschaftsbedrängenden" und "gemeinschaftsbedrängten" Schülern: die Gruppe der "gemeinschaftsbedrängenden" umfaßt jene "Kinder, die das Gefüge der Gemeinschaft sprengen oder stören (Aggressionen, Verwahrlosung, Schulstören, usw.)". Zu den "Gemeinschaftsbedrängten" zählt der Autor all jene Schüler, "die von der Gemeinschaft her bedrängt werden, deren Entwicklung im Klassenverband erdrückt wird (Angst- und Depressionszustände, psychogenes Schulversagen)" (BERNART 1956, S. 431). Von den 281 "auffälligen" Schülern zählten die befragten Lehrer 215 zur Gruppe der "Gemeinschaftsbedrängenden" und 66 zu den sogenannten "Gemeinschaftsbedrängten". Der Autor betont, daß die gewonnenen Zahlen - seines Erachtens - nur als Mindestschätzungen gelten können, weil insbesondere viele "Gemeinschaftsbedrängte" den Lehrern entgangen sein dürften, da sie nicht aktiv auffallen.

MÜCKE (1957) führte Erhebungen in Berliner Grundschulen durch; der Autor informierte die befragten Volksschullehrer über den Zweck seiner mehrfach wiederholten Untersuchungen zur Erfassung von sogenannten "gemeinschaftsschwierigen" Kindern. Nach MÜCKE sind alle Schüler "gemeinschaftsschwierig", "deren Verhalten aufgrund struktureller Fehlentwicklung zu ständigen Gemeinschaftskonflikten im Klassenverband führt, die mit allgemeinen Erziehungsmethoden und einfachen Sondermaßnahmen nicht abzustellen sind" (1957, S. 8).

Jene Untersuchungen, die uns interessieren, da sie unter anderem auch Schulneulinge miterfassen, stammen aus den Jahren 1953 und 1954: MÜCKE fand bei seiner Erhebung im Februar 1953 an 229 ersten bis sechsten Volksschulklassen (mit insgesamt 9093 Schülern) 209 "gemeinschaftsschwierige" Kinder (2,29%); darunter waren Kinder mit leichten^{en} und schweren Formen "gemeinschaftsschwierigen" Verhaltens. Im Februar 1954 ermittelte MÜCKE bei einer Erhebung an 210 ersten bis sechsten Klassen aus 12 Grundschulen (mit insgesamt 7931 Schülern) 264 "Gemeinschaftsschwierige" (3,32%); hierunter waren nach Meinung des Autors schwere und leichtere Fälle, sowie Grenzfälle.

Aus den 50iger Jahren liegen zwei Untersuchungen von Medizinern vor. Die erste Arbeit stammt von der Schulärztin BRUNN (1957); sie untersuchte in Kiel alle Schüler einer kombinierten Volks- und Realschule. Die Lehrer sollten für jedes Kind auf einem Fragebogen angeben, ob sie es für "erzieherisch auffällig" oder unauffällig hielten und (falls "auffällig") als einen "Störer", "still" oder "verwahrlost" einstufen würden; zusätzlich standen der Autorin noch die Angaben der zuständigen Fürsorgerinnen und die schulärztliche Kartei zur Verfügung. BRUNN fand auf diese Weise 353 (27,4 %) "erzieherisch auffällige" Schüler; davon gehörten nach Aussagen der Lehrpersonen 31 Schüler (10,1%) der Gruppe der "Störer" und "Verwahrlosten" an und 223 Schüler (17,3 %) zu den "Stillen". Die Gruppe der 130 "Störer" und "Verwahrlosten" umfaßte nach Angaben der Autorin Kinder "vom schwer verwahrlosten bis zum einfach überlebhaften ..." (BRUNN 1957, S. 262).

Im Jahre 1952 untersuchte der Mediziner von HARNACK mit seinem Team in Hamburg 2391 Schulneulinge auf das Vorkommen "nervöser Verhaltensstörungen" hin; außerdem erhob er Daten durch eine Befragung von Eltern und Lehrern "auffälliger" Kinder. In einer zweiten Untersuchung konnte von HARNACK 1956 55% (n=1355) dieser Population wiedererfassen und nachuntersuchen. Die weiteren hier referierten Angaben stammen aus der zweiten Erhebung; zu dieser Zeit waren die untersuchten Kinder zehn Jahre alt. Der Autor fand insgesamt einen Anteil von 3,7% Kindern mit "ausgeprägten Verhaltensstörungen" sowie 16,3% mit leichteren, aber nachweisbaren

Verhaltensauffälligkeiten. Die Jungen waren dabei sowohl in der Gruppe der "ausgeprägt Verhaltensgestörten" (5,9% Jungen/1,5% Mädchen) als auch bei den "mäßig verhaltensgestörten" Kindern (19,3% Jungen/12,8% Mädchen) deutlich überrepräsentiert. (Vergl. Tabelle 1)

Tabelle 1

Verhaltensgestörte Kinder	Gesamt (in %)	Jungen (in%)	Mädchen (in%)
in ausgeprägtem Maße	3,7	5,9	1,5
mäßig	16,3	19,6	12,8
insgesamt	20,0	25,5	14,3

Innerhalb des Symptomkreises "nervöser Verhaltensstörungen" unterscheidet von HARNACK bei der Auswertung seiner Untersuchungsbefunde folgende drei Sondergruppen:

1. 43% der Schüler wurden als "motorisch unruhig" bezeichnet; hierunter fielen 12,1% "hypermotorische" Kinder, 26,4% "mäßig unruhige" Kinder und 3,5% Kinder mit Tics.
2. 38,6% der untersuchten Kinder zeigten "pathologische Gewohnheiten" wie "Nägelkauen", "Nägelbeißen", "Daumenlutschen", "manipulieren am Kopfhair"...
3. 20% der Kinder zeigten Auffälligkeiten, die der Autor unter der Bezeichnung "sonstige Auffälligkeiten" aufführte; hierzu zählten u.a.: Appetitstörungen, Schlafstörungen (Einschlafstörungen, Schlafverkürzung, Unterbrechung des Schlafes), Enuresis, Stottern, Stammeln, rezidierende (periodisch wiederkehrende) Leibschmerzen, vegetative Übererregbarkeit, Konzentrationsstörungen, Verwahrlosungssymptome (wie Stehlen, Aggressivität und Brutalität, Fortlaufen und Schulschwänzen).

Nach von HARNACK, der in der "Nervosität" das zentrale Problem vieler Grundschulkinder sieht, stellt "motorische Unruhe" das Wesensmerkmal für "Nervosität" dar. Denn alle übrigen Störungen

8a

(Nachtrag) ...BÄRSCH ging von einer durchschnittlichen Klassenstärke von 30 aus und schätzte 2% "rüpel" und 11% "Störenfriede".

schwierig" bezeichneten.

THALMANN (1971) versuchte durch seine Untersuchung an 150 Reutlinger Jungen im Alter von 7 - 10 Jahren Ausmaß und Art von Verhaltensauffälligkeiten bei dieser Schülergruppe zu ermitteln. Die ausgewählten 150 Kinder waren repräsentativ für alle 2378 Reutlinger Jungen dieses Alters. In methodischer Anlehnung an die schwedische Studie der beiden Kinderpsychiater JOHANSSON & KÄLVESTEN (1964) führte THALMANN klinisch angelegte Interviews mit den Eltern und Lehrern dieser Jungen durch, um Auskunft über sozial problematisches Verhalten zu erhalten. Dabei ergab sich folgende Verteilung der Kinder nach der Schwere ihrer Symptombelastung auf die fünf von THALMANN gebildeten Belastungsstufen:

Tabelle 4

Belastungsstufe	Anzahl	Prozent
Symptomfreie Schüler	33	22,0
leicht symptombelastete Schüler	43	28,7
mäßig symptombelastete Schüler	44	29,3
stark belastet: "Problemkinder"	28	18,7
stark belastet: "Anstaltsfälle"	2	1,3
insgesamt	150	100,0

THALMANN folgert aus seinen Ergebnissen, daß die Zahl verhaltensauffälliger Schüler wesentlich höher - als nach früheren Schätzungen vermutet - angesetzt werden muß. Jeder fünfte Junge zeigt nach THALMANNs Befunden so deutlich ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten, daß er unmittelbar pädagogische Förderung benötigt. Weitere 30% bedürfen zumindest vorbeugender Maßnahmen und nur etwa die Hälfte der Jungen ist psychisch nicht oder nur leicht belastet. Nach THALMANN sind die "Anstaltsfälle" und ein Teil der "Problemkinder" nicht mehr normalschulfähig. Das bedeutet aber, daß die Zahl der Sonderschulbedürftigen größer ist als gemeinhin angenommen wird (vgl. hierzu u.a. die Schätzungen von KLINK (1962), BLEIDICK (1968), BESCHEL & JUSSEN (1970). Ähnliche Ergebnisse wie die Arbeit von THALMANN erbrachte die

Untersuchung von JOHNSON & KÄLVESTON an 222 Stockholmer Jungen.
Hier lauten die Vergleichszahlen:

Tabelle 5

Belastungsstufe	Prozentwert
symptomfreie Schüler	21
leicht symptombelastete Schüler	23
mäßig symptombelastete Schüler	31
stark belastet: "Problemkinder"	23
stark belastet: "Anstaltsfälle"	2

Seit 1970 sind eine Reihe von Untersuchungen von KLUGE initiiert und durchgeführt worden (KLUGE et al. 1975, KLUGE 1976, KLUGE/DROST/FARWICK 1975, KLUGE/ROLLI 1976, KLUGE/BRADTER 1977). Den Studien von KLUGE u. Mitarbeitern können wir aktuelle Zahlen über die Häufigkeitsverteilung von gemeldeten Verhaltensauffälligkeiten bei Schulanfängern entnehmen. KLUGE/KUHLMANN führten eine Befragung unter Grundschullehrern in Krefeld durch, um die Zahl verhaltensauffälliger Schüler in den Klassen 1 - 4 zu ermitteln. In Köln wurden zwei Befragungen bei Lehrern an drei Modellschulen und an drei Nicht-Modellschulen durchgeführt; die erfaßten Modellschulen waren zwei Montessori-Schulen und eine Peter-Petersen-Schule. KLUGE/SCHNEIDER erhoben bei ihrem Vergleich von Modellschulen mit Nicht-Modellschulen Ergebnisse für die Grundschulzeit, KLUGE/EUL untersuchten die Klassenstufen 5 - 9. Bei unserer speziellen Fragestellung wollen wir auf die Studien von KLUGE/KUHLMANN und KLUGE/SCHNEIDER Bezug nehmen. KLUGE und Mitarbeiter versuchten durch ihre Untersuchungsreihe Auskunft über die Häufigkeitsverteilung verhaltensauffälliger Schüler in Normalschulen zu erhalten und zudem Formen auffälligen Sozialverhaltens aufzulisten und zu systematisieren sowie der Frage nach den möglichen Gründen für das Auftreten der vorliegenden Verhaltensabweichungen im Bereich der Schule nachzugehen. Die Autoren beabsichtigten durch ihre Studien, Grundlagenmaterial für das Problemfeld Verhaltensauffälligkeiten zu ermitteln, um pädagogisch gesicherte Aussagen und Richtwerte geben zu können. In den Untersuchungen von KLUGE und Mitautoren wurden laut Instruktion an die Lehrer "alle

Schüler, die durch ihr Verhalten in der Klasse den Unterricht erschweren" (KLUGE/DROST/FARWICK 1975, S.35) als verhaltens-auffällig gekennzeichnet; wobei es den Lehrern überlassen blieb, was sie als eine Erschwerung ihres Unterrichtes ansehen wollten. Diesem Vorgehen ~~Horstätters~~ lag die Annahme zugrunde, daß die gegebenen Lehrerurteile als Antworten von Schulpraktikern nicht allzu weit von der Schulrealität entfernt seien und zudem als Gruppenurteil hinreichend genau zutreffen (1971, S.29ff).^{HOFSTÄTTER}

Nach KLUGE ist es gerade beim jetzigen Stand der Forschung angezeigt, diejenigen zu befragen, die tagtäglich mit den Kindern in Kindergarten und Schule zu tun haben und nicht mit einer festen Norm vom Schreibtisch an das Problem heranzugehen. Deshalb wurden von KLUGE und Mitarbeitern Lehrerbefragungen durchgeführt, bei denen von den Autoren bewußt offengelassen wurde, was Erzieher unter "auffälligem" Verhalten verstehen. Es sollte dadurch zu erkunden versucht werden, welches Verhalten in der täglichen Praxis als problematisch gilt.

SANDER übt Kritik an der von KLUGE gewählten Vorgehensweise; er schreibt: "Wieder einmal hatten die Volksschullehrer selbst zu definieren, welche Kinder sie als verhaltensauffällig und sonderschulbedürftig betrachten wollten." (SANDER 1973, S.44). Wir vermuten, daß SANDER die vorliegende Vorgehensweise vornehmlich deshalb kritisiert, da er wohl bezweifelt, daß Lehrer - die ja selbst Beteiligte sind - zum Thema 'Verhaltensauffälligkeit im Bezugsfeld Schule' objektive, verwertbare Urteile abgeben können. Wenn Lehrer nach SANDER nicht kompetent sind, berufsbezogene Urteile zu fällen, so bleibt dann zu fragen, welche anderen Personen eher in der Lage waren, Fachaussagen über diesen pädagogischen Problembereich zu geben?

KLUGE widerspricht SANDER und begründet sein methodisches Vorgehen; er betont zunächst, daß sich in den Lehrerantworten neben Erfahrungswerten aus der Schulpraxis auch subjektive Urteile und die Einstellungen der Befragten widerspiegeln. Der Autor verweist dann weiter darauf, daß bei der Auswertung der Befragungen nicht nach einem Einzelurteil gefragt wird, sondern auch auf das Urteil einer "Gruppe" (im Sinne von HOFSTÄTTER) Bezug genommen wird. Aus diesem Grund kann angenommen werden, daß die ermittelten Ergebnisse hinreichend genau sind. Denn nach HOFSTÄTTER (1971) erweisen sich statistische Gruppen, die über eine nachträgliche Zusammenfassung von Einzelurteilen zustande gekommen sind, Einzelnen gegenüber unter anderem bei "Leistungen vom Typus des Bestimmens" (HOFSTÄTTER 1971, S.64) als überlegen -

und gerade eine solche Leistung wurde von der Gruppe der Lehrer bei den Untersuchungen von KLUGE verlangt. HOFSTÄTTER macht hierfür das "statistische Prinzip des Fehlerausgleichs" (HOFSTÄTTER 1971, S. 38) verantwortlich.

Er erläutert, daß die durchschnittliche Richtigkeit der Urteile einzelner Gruppenmitglieder beliebig klein sein kann, "solange sie positiv (größer als Null) ist, läßt sich durch die Zusammenfassung einer entsprechend großen Zahl von Urteilen (N) jede gewünschte Richtigkeit des Gruppenurteils erreichen" (HOFSTÄTTER 1971, S. 42).

KLUGE/KUHLMANN konnten die Mitarbeit von 238 Lehrern gewinnen und damit 11436 Schüler (5757 Jungen/5679 Mädchen) aus 317 Klassen bei ihrer Untersuchung erfassen, was 92% der Gesamtschülerzahl entsprach. Von den Lehrern wurden insgesamt 214 (1,87%) Grundschüler als verhaltensauffällig gemeldet; davon waren 168 Jungen (2,9%) und 46 Mädchen (0,8%). Jungen sind mit einem Anteil von 78,5% im Vergleich zu Mädchen (21,5%) bei der Gruppe gemeldeter Verhaltensauffälligen deutlich überrepräsentiert.

Für die uns hier besonders interessierenden Altersstufen 6;0 bis 6;11 Jahre und 7;0 bis 7;11 Jahre ergaben sich in der Krefelder Untersuchung Zahlenwerte, die folgendes aufzeigen:

- unter den uns interessierenden Altersgruppen sind noch relativ wenige "auffällige" Schüler zu finden;
- daß die Zahl Verhaltesnauffälliger mit steigendem Alter deutlich zunimmt;
- eine stärkere Belastung der Jungen ist in allen untersuchten Altersstufen, auch bei den hier besonders interessierenden 6/7-Jährigen, feststellbar (vergl. Tab. 6):

Tabelle 6

Altersgruppe	"auffällig" (Mädchen)	%	"auffällig" (Jungen)	%	"auffällig" (gesamt)	%
6;0 - 6;11	3 von 1003	0,3	5 von 986	0,5	8 von 1989	0,4
7;0 - 7;11	11 von 1601	0,7	35 von 1623	2,16	46 von 3224	1,4
8;0 - 8;11	10 von 1530	0,7	41 von 1614	2,54	51 von 3144	1,6
9;0 - 9;11	16 von 1189	1,3	48 von 1306	3,67	64 von 2495	2,6
10;0 und älter	5 von 348	1,4	32 von 425	7,5	37 von 773	4,8
Gesamt aller Schüler	46 von 5679	0,8	168 von 5757	2,9	238 von 11436	1,78

wie "pathologische Gewohnheiten" und "sonstige Auffälligkeiten" treten bei motorisch auffälligen Kindern (im Vergleich zu motorisch unauffälligen Kindern) deutlich häufiger auf. Die Geschlechterverteilung in Tabelle 2 zeigt, daß mehr Jungen als gleichaltrige Mädchen "nervöse Verhaltensstörungen" nachgesagt wird; so sind die Prozentwerte im Bereich "motorische Unruhe" bei Jungen (im Vergleich zur Gruppe der Mädchen mit diesen Störungen) deutlich höher als die Vergleichswerte für die Mädchen:

Tabelle 2

motorisch unruhige Kinder		Gesamt (N=1335)	Jungen (N=674)	Mädchen (N=661)
hypermotorisch		12,1%	17,4%	6,8%
mäßig unruhig		26,4%	27,9%	24,8%
Tics		3,5%	4,5%	2,6%

Auch fand von HARNACK bei als "nervös" geltenden Kindern deutlich mehr Jungen mit Verwahrlosungserscheinungen (4,0%) als Mädchen, die als verwahrlost beurteilt wurden (0,41%):

Tabelle 3

Verwahrlosungserscheinungen bei "nervösen" Kindern	Gesamt	Jungen	Mädchen
Stehlen	1,3%	2,2%	0,3%
Aggressivität/Brutalität	0,6%	2,2%	0%
Fortlaufen/Schulschwänzen	0,5%	1,0%	0%
sonstige	0,3%	0,4%	0,15%
insgesamt	2,2%	4,0%	0,41%

In den Jahren 1957/58 führte WAGNER (1959) eine Fragebogenerhebung an Hamburger Volksschulen durch, um Auskunft über das Problem der "Schuldisziplin" zu erhalten. In seiner Untersuchung, an der sich knapp 20% der etwa 6000 angesprochenen Lehrpersonen beteiligten, legte WAGNER den Volksschullehrern u.a. eine Liste mit 66 Merkmalen vor, die diese sog. "Rüpeln", "Störenfriede" und "schwierigen" Kindern in ihren Klassen zuordnen sollten. Außerdem wurden die Lehrer befragt, wieviele "schwierige" Kinder, "Störenfriede" und "Rüpel" sie in ihren Klassen zu unterrichten hätten. Die befragten Lehrer (N=1099) nannten 3616 "Störenfriede", d.h. auf jeden Lehrer kamen durchschnittlich drei Kinder mit auffälligem Sozialverhalten. Für das Verhalten der "Störenfriede" gaben die Lehrer Umschreibungen an wie: "motorische Unruhe, Schwatzen, notorisches Zuspätkommen, Aufwiegeln, Lügen, u.ä.". 622 Lehrer meldeten, "Rüpel" in ihrer Klasse zu haben, d.h. auf jede zweite Lehrperson kam ein "Rüpel". Das Verhalten der als "Rüpel" genannten Schüler wurde wie folgt charakterisiert: "Aggressivität, verbale oder tätliche Bedrohung, Stehlen, Schmutzereien, Betrugereien, ..."

Da WAGNER selbst keine Relationswerte für "Rüpel" und "Störenfriede" (in Bezug zur Gesamtschülerschaft) in seiner Arbeit angab, bemühten sich verschiedene Autoren (s. BÄRSCH 1968, KLINK 1962) um eine nachträgliche Berechnung von Prozentangaben. KLINK kommt dabei, indem er von einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 38 Schülern ausgeht, auf 1,5% "Rüpel" und 8,5% "Störenfriede".*** (siehe Rückseite)

Im Jahre 1965 wurde die Frage nach der Zahl verhaltensauffälliger Schüler von MEYER wieder aufgegriffen; zu diesem Zweck führte er eine Fragebogenerhebung an Göttinger Volksschulen durch. Jeder Lehrer hatte auf einem Katalogbogen, auf dem in ungeordneter Folge 30 verschiedene Fehlverhaltensweisen aufgeführt waren, jene Verhaltensweisen zu markieren, die für einen gemeldeten Schüler zutrafen. Der Katalog sollte "die allgemein bekanntesten und wichtigsten Formen des Fehlverhaltens" (MEYER 1965, S.22) aufführen und so die Lehrer möglichst genau darüber informieren, welche Kinder als "gemeinschaftsschwierig" anzusehen waren. Der Katalog nennt etwa folgende Verhaltensweisen: "schwänzt die Schule", "zeigt hochgradige Unruhe, Erregbarkeit und Widersetzlichkeit", "schlägt oder verprügelt andere Kinder" (MEYER 1965, S. 20ff). Die Befragung ergab, daß die Lehrer von den 5996 erfaßten Schülern (aus 194 Klassen) 130 (2,2%) als "gemeinschafts-

KLUGE/SCHNEIDER erfaßten 559 Grundschüler (478 Jungen/481 Mädchen) aus Nicht-Modellschulen und 884 (je 442 Mädchen und Jungen) aus Modellschulen. Die Kölner Ergebnisse für die Grundschüler der Nicht-Modellschulen liegen mit 6,6% über dem in Krefeld gemeldeten Wert von 1,87. Von den insgesamt 63 verhaltensauffälligen Kindern waren 50 Jungen (10,6%) und nur 13 Mädchen (2,7%). Niedriger liegen die Zahlenergebnisse aus den Modellschulen. Hier wurden 25 Schüler (17 Jungen = 3,8%/8 Mädchen = 1,8%) von ihren Lehrern als "auffällig" bezeichnet. Dies entspricht einem Anteil von 2,83%. Da eine Aufschlüsselung der Ergebnisse getrennt nach Altersstufen nicht vorliegt, können wir in diesem Fall über die uns interessierende Population nur indirekt Informationen erhalten, indem wir unser Augenmerk auf die Schüler der ersten Klasse richten (denn insbesondere in dieser Klassenstufe müssen die angezielten Schüler gesucht werden). Vergleichen wir die Zahlenergebnisse für die Anfangsklassen mit den Durchschnittswerten für alle weiteren Grundschulklassen (2.-4.Schuljahr), so läßt sich folgendes festhalten:

1. Auch bei der Studie von KLUGE/SCHNEIDER läßt sich eine ähnliche Tendenz finden wie bei der Erhebung von KLUGE/KUHLMANN, nämlich, daß sich unter den Erstkläßlern (sowohl in Modell- als auch in Nicht-Modellschulen) im Vergleich zu höheren Grundschulklassen weniger "auffällige" Schüler befinden (siehe Tab.7).

Tabelle 7

Klassenstufe	Nicht-Modellschulen		Modellschulen	
	absolut	%	absolut	%
1.Klasse	16 von 276	5,8	7 von 299	2,3
2.-4.Klasse	47 von 681	6,9	18 von 585	3,1

2. Zudem ist in der Kölner Untersuchung eine stärkere Belastung der Jungen (im Vergleich zu den Mädchen) auch für die Anfangsklasse der Grundschule feststellbar (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8

Geschlecht	"auffällige" Erstklässler	
	Modellschulen	Nicht-Modellschulen
Mädchen	1 von 139 (= 0,7%)	4 von 135 (= 3,0%)
Jungen	6 von 160 (= 3,75%)	12 von 141 (= 8,5%)
Mädchen und Jungen	7 von 299 (= 2,3%)	16 von 276 (= 5,8%)

Neben den genannten Studien, die alle auf die Population der Grundschüler Bezug nehmen, liegen zwei weitere, uns interessierende Erhebungen vor, die sich auf Vorschulkinder beziehen. Diese Untersuchungen sind für unsere Fragestellung auswertbar, da die Autoren in ihren Stichproben Vorschulkinder im Alter von 3;6 bis 6;11 Jahren erfaßten; die Arbeiten wollen wir deshalb im folgenden referieren.. Bisher liegen erst wenige empirische Studien vor, die sich speziell mit der Thematik: Verhaltensauffälligkeiten im Sinne von psychosozialen Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern beschäftigen. Wir nennen hier eine DDR-Untersuchung von HEINDORF, RENKER und SCHÖNROCK (1967) und eine Befragung an Kölner Kindergärten von KLUGE, POSCHEN, ROHR (1972). Beide Arbeiten untersuchen als Population Kinder im Alter von 3;6 bis 6;11 Jahren, die Kindergärten besuchen. Die Studien unterscheiden sich jedoch deutlich in ihren Fragestellungen und in den verwendeten Erhebungsverfahren. Während die DDR-Autoren über die uns interessierende Fragestellung in ihrer Arbeit weit hinausgehen, beschäftigen sich KLUGE, POSCHEN, ROHR eingehend mit der Problematik. Zielsetzung der Arbeit von KLUGE, POSCHEN, ROHR war es, zum einen Aufschluß zu geben über Art und Häufigkeitsverteilung von psychosozialen Auffälligkeiten und zum anderen einen detaillierten, möglichst wertoffenen Symptomkatalog auf beschreibender Ebene zu erstellen. Hierzu wurde eine Befragung an sämtlichen Kölner Kindergärten der Innenstadt durchgeführt. Von den insgesamt 38 angesprochenen Kindergärten (mit 84 Gruppen) waren 35 (mit 80 Gruppen) zur Mitarbeit bereit; somit konnte die Untersuchung annä-

hernd 95% aller Kindergartenkinder der Kölner Innenstadt erfassen. Die Befragung ergab, daß von 1925 in der Untersuchung erfaßten Vorschulkindern 127 (6,6%) nach Ansicht ihrer Erzieherinnen "auffälliges" Verhalten zeigten; aus der DDR-Studie ergibt sich als Vergleichszahl (wenn man nur jene Verhaltensauffälligkeiten berücksichtigt, die dem sozialen Bereich zuzuordnen sind) ein Prozentwert von 7,2. Die Verteilung auf die Geschlechter zeigt, daß die Jungen unter den gemeldeten verhaltensauffälligen Vorschulkindern deutlich überwiegen: sie stellen mit 87 von insgesamt 127 "auffälligen" Kindern (68,5%) etwa doppelt so viele verhaltensauffällige Kinder wie die Gruppe der Mädchen (31,5%); dabei war das Verhältnis von Jungen zu Mädchen in den untersuchten Kindergärten etwa ausgeglichen. Dieses Bild der Überrepräsentation der Jungen bei der Gruppe der "auffälligen" Kinder war durchgehend bei allen Altersgruppen ausgeprägt. - Das vorliegende Ergebnis deckt sich mit dem, was TAUSCH et al. (1971) in ihrer Studie herausfanden: die Zahl der "unangepaßten" Jungen ist größer als die Zahl der "unangepaßten" Mädchen.

Die referierten Untersuchungen können uns kein einheitliches Bild zur Frage nach dem Vorkommen von Verhaltensauffälligkeiten bei 6/7-jährigen Kindern vermitteln. Die Größe der Gruppe der Schulanfänger mit "auffälligem" Verhalten wird unterschiedlich angegeben: die Schätzwerte liegen zwischen 1% und Prozentsätzen von weit über 10%. Einer genauen Bestimmung der Zahl der Verhaltensauffälligkeiten stehen eine Reihe von Schwierigkeiten entgegen:

- a) Es gibt kaum Untersuchungen, die sich ausschließlich mit der uns hier interessierenden Population befassen. In den meisten der vorliegenden Untersuchungen stellen die Schulanfänger eine Untergruppe der erfaßten Population dar; Aussagen sind deshalb nur bedingt möglich und Schätzungen mehr oder weniger ungenau.
- b) Die Tatsache, daß es bisher noch keine einheitliche Begriffsfassung gibt, um sozial "auffällige" Kinder zu kennzeichnen, spiegelt sich auch in den Untersuchungen wieder.

So werden in den uns vorliegenden Erhebungen Schätzwerte für "Gemeinschaftsschwierige", "erzieherisch Auffällige". "Verhaltensgestörte", "Rüpel", "Störenfriede", "symptombelastete Kinder" und "Verhaltensauffällige" ermittelt. Es liegen uns Werte vor, die wegen der unterschiedlichen Begriffsfestlegung von seiten der Untersucher schwer miteinander vergleichbar sind.

- c) Außerdem besteht noch ein Problem, das bei unseren Schätzungen nicht zu umgehen sein wird. Nämlich der Einfluß der soziokultu-

rellen Norm, die festlegt, was als verhaltensauffällig zu gelten hat und die Wandlungen unterworfen ist, verhindert einheitliche Ergebnisse. "Der Einfluß der soziokulturellen Norm, die letztlich als wandelbare Konvention darüber befindet, wann Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit, ... vorliegen, verhindert einheitliche Zahlenergebnisse, da der Personenkreis der Verhaltensgestörten nicht einheitlich definiert ist" (BLEIDICK 1968, S.229).

Können noch keine exakten Zahlenangaben gemacht werden, so ist dennoch zweierlei klar erkennbar:

1. Bei der uns interessierenden Population (6/7 Jahre) zeigt eine nicht zu vernachlässigende (!) Zahl von Kindern sozial "auffälliges" Verhalten, wenn auch die Zahl verhaltensauffälliger Schulanfänger deutlich niedriger liegt als die Werte für die Schüler höherer Klassen.
2. Der Anteil der Jungen an der Gruppe "auffälliger" Erstklässler liegt (wie auch bei allen höheren Klassenstufen) deutlich über dem Anteil der Mädchen an der Gruppe der "verhaltensauffälligen" Schulanfänger.

Formen von auffälligem Verhalten

Es scheint uns wichtig, zunächst einen Beitrag zur Phänomenologie der Verhaltensauffälligkeiten zu leisten, denn erst darauf aufbauend können pädagogische Maßnahmen bestimmt werden, um die "auffälligen" 6/7jährigen Kinder effektiv pädagogisch führen zu können. Zunächst wird zwischen vorübergehend und langfristig auftretenden Verhaltensstörungen unterschieden. Vorübergehende, kurzzeitig auftretende Verhaltensauffälligkeiten entstehen während möglicher Entwicklungskrisen, in situationsbedingten Konflikten, bei Erkrankung oder psychophysischer Übermüdung. Um sie von langzeitigen sozialen Auffälligkeiten abgrenzen zu können, muß eine sichere Diagnose gestellt werden, die auf medizinischen, psychologischen und pädagogischen Untersuchungen basieren muß, und die nur mittels Längsschnittuntersuchungen erstellt werden kann.

KLUGE (1970) hat die unseres Erachtens wohl umfangreichste Symptom-sammlung zusammengestellt und zwar, wie er betont, nach "Beobachtungsstudien, Verhaltensbeobachtungen und klinischen Erfahrungen in gegenseitiger Übereinstimmung von Erziehungsberatung, Jugendpsychiatern, Pädiatern, Sonderpädagogen und Sozialpädagogen" (KLUGE 1970, S.362):

Auffällige Verhaltensweisen

Arbeitsunlust	Erziehungsschwierigkeit
Arbeitswut	Erbrechen
Atemfunktionsstörungen	Eßstörungen
Anfälle, zerebrale	Einzelgängertum
Ängstlichkeit, allgemeine	Enkopresis
Auffassungsstörungen	Enuresis
Aufsässigkeit	Elternfeindlichkeit
Brandstiftung	Exhibitionismus
Brutalität	Ermüdbarkeit, schnelle
Bindungsschwäche, emotionale	Furcht vor Mitmenschen
Clownerie	Grimassieren
Dickfelligkeit	Haarausreißen
Daumenlutschen	Haltlosigkeit
Euphorie	Initiativlosigkeit
Eifersucht, übertriebene	Immunität, pädagogische

Interessenlosigkeit	Schulangst
Jaktation	Schulphobie
Kriminalität	Schulschwänzen
Kooperationsbereitschaft, mangelnde	Schulverweigern
Konzentrationsstörungen	Schulmüdigkeit
Kopfschmerzen	Schlägerei
Kränkelei	Spielunfähigkeit
Langsamkeit	Spielverderber
Lernversagen	Schwererziehbarkeit
Lehrerfeindlichkeit	Schreibkrämpfe
Lernbereitschaft, mangelnde	Triebhaftigkeit, sexuelle
Leistungsunfähigkeit	Trotz
Leistungsversagen	Träumerei
Lernstörungen	Teamfähigkeit, mangelnde
Lügereien	Tic
Mutismus	Unselbständigkeit
Masturbation, exzessive	Unruhe, motorische
Minderwertigkeitsgefühle	Übergefügigkeit
Nahrungsverweigerung	Überempfindlichkeit
Nägelkauen	Verschüchterung
Opposition	Verwilderung
Pflegemöglichkeit, erschwerte	Verspieltheit
Prostitution	Verdauungsstörungen
Pavor nocturnus	Verfügungsschwäche
Perversionen	Wunschablehnung
Pubertätsmagersucht	Weinerlichkeit
Quengelei	Zähneknirschen
Rauschgiftsucht	Zwangsgedanken
Rechtschreibschwäche	Zerstörungshang
Rechenschwäche	Zwangshandlungen
Selbstmordversuche	
Sprachstörungen	
Sprechdefekte	
Stimmung, depressive	
Streitsüchtigkeit	
Streunen	
Schlafstörungen	

Es liegen eine Reihe verschiedener Klassifikationen vor, um die bei Kindern auftretenden Verhaltensauffälligkeiten - ausgehend von unterschiedlichen Leitgesichtspunkten - zu systematisieren und einzuordnen (vergl. hierzu etwa: GRAEFE 1956, MÜLLER 1957, MACHETANZ 1961, MÜLLER 1966, MYSCHKER 1971, KLUGE 1975). Anhand einer Literaturanalyse haben KLUGE/OVERSBERG den Versuch unternommen, eine allgemeine Übersicht unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Schemata zu erstellen. Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich danach als:

1. Störungen innerhalb der Gesamtpersönlichkeit
 - a) abnorme Gewohnheiten
 - b) Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre
 - c) Störungen der Ich-Gefühle und der Grundstimmung
2. Störungen im mitmenschlichen Bereich
 - a) Störungen im Verhältnis zur Autorität
 - b) Störungen im mitmenschlichen Kontakt
3. Störungen im Motivationsgefüge
 - a) übermotiviert
 - b) monotendent
 - c) untermotiviert
4. Störungen im Tätigkeitsbereich
 - a) beim Arbeitsverhalten
 - b) beim Leistungsverhalten
5. Überforderungsreaktionen

KLUGE und Mitarbeiter entwickelten für ihre Erhebungen an Schulen ein Devianzschema, in das die von den Lehrern gemeldeten Verhaltensweisen, die ihnen besonders "störend" erschienen, aufgenommen wurden. Die gemeldeten Symptome ließen sich sechs Bereichen zuordnen, die wie folgt charakterisiert wurden:

I. Auffälligkeiten im Arbeitsbereich

(Mangelndes Interesse, Arbeitsunlust, Spielunfähigkeit, Schulumüdigkeit, mangelnde Beteiligung am Unterricht, mangelnder Arbeitswille, mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeit, mangelnde Qualität der Arbeit)

II. Auffälligkeiten im Verhalten zu den Mitschülern

(Angriff auf Mitschüler, mangelnde Integration und Kooperation, Wegnehmen und Beschädigen des Eigentums anderer Kinder, Geltungsbedürfnis, Herrschsucht, sexuelle Auffälligkeiten)

III. Auffälligkeiten im Verhalten zu den Lehrern

(Ignorieren von Anweisungen, auffälliges Bemühen um Bestätigung und Anerkennung, offene oder versteckte gegen den Lehrer gerichtete Aggressionen)

IV. Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und Klassenordnung

(Unterrichtsstörungen wie Reden, Rufen, Schreien und Lachen, Spielereien, Geräusche, Schulschwänzen)

V. Auffälligkeiten im körperlichen Bereich

(Schlafstörungen, Unruhe, Haareausreißen, Schreibkrämpfe, Krickelei, Daumenlutschen, Nägelkauen, Grimassieren)

VI. Auffälligkeiten im emotionalen Bereich

(Überempfindlichkeit, Träumerei, Minderwertigkeitsgefühle, depressive Stimmungen, Zwangsgedanken, Gefühlsausbrüche, Verschüchtertheit)

Nach ihren Erhebungen versuchten diese Autoren die von den Lehrern angezeigten Verhaltensauffälligkeiten unter sonderpädagogischen Kategorien zusammenzufassen. Dabei ergab sich für die Grundschüler eine Aufteilung des Befundmaterials in die sechs oben erwähnten Devianzsektoren. An anderer Stelle unterscheidet der Autor vier Sektoren; er faßt dabei II.-IV. unter der Bezeichnung: Auffälligkeiten im zwischenmenschlichen Bereich zusammen (KLUGE/VOSEN 1975, S.19). Für die Grundschüler in Krefeld konnten die meisten Auffälligkeiten (etwa 3/4 aller Symptome) dem Arbeitsbereich, dem Bereich: Verhalten zu den Mitschülern und dem Bereich der Schul- und Klassenordnung zugezählt werden. Auffälligkeiten im physischen und emotionalen Bereich scheinen demgegenüber aus der Sicht der Lehrpersonen selten. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Symptome auf die Devianzsektoren:

Tabelle 9

Devianzsektor	Zahl der Nennungen
I	248 (25,4%)
II	260 (26,7%)
III	55 5,6%)
IV	240 (24,6%)
V	143 (14,7%)
VI	29 (3,0%)

Für die Grundschüler in Köln entfällt bei beiden Schulformen ebenso wie in der Krefelder Untersuchung der überwiegende Anteil der Verhaltensauffälligkeiten auf die drei o.g. Devianzgruppen: 75,6% bei den Nicht-Modellschulen und 84,5% bei den Modellschulen. Auffälligkeiten.

im physischen und psychischen Bereich sind dagegen kaum vertreten. Bei den Nicht-Modellschulen dominieren die Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und Klassenordnung, und bei den Modellschulen die Auffälligkeiten im Verhalten zu den Mitschülern. Die Auffälligkeiten im Arbeitsbereich fallen in den Nicht-Modellschulen stärker ins Gewicht. Weiter zeigen die Erhebungen von KLUGE und Mitarbeitern, daß die durchschnittliche Belastung mit Verhaltensauffälligkeiten bei den als "auffällig" bezeichneten Grundschulern in Köln und Krefeld zwischen fünf und sechs Auffälligkeiten pro verhaltensauffälligen Schüler liegen. Die Zahlen machen deutlich, daß die Mehrzahl der gemeldeten Schüler mehrere Verhaltensauffälligkeiten aufweisen: 78% aller "auffälligen" Grundschüler weisen nach KLUGE drei bis sieben Verhaltensauffälligkeiten auf, die von ihren Lehrern als "störend" herausgestellt werden. Der Befund, daß die meisten verhaltensauffälligen Schüler durch mehr als eine einzige Verhaltensauffälligkeit belastet sind, gilt insbesondere auch für die Gruppe der 6/7-Jährigen.

In einem weiteren Schritt versuchte KLUGE einzelne Verhaltensweisen zu identifizieren, die "auffällige" Schüler am ehesten zu charakterisieren vermögen. Folgende zwölf Verhaltensweisen erwiesen sich wegen der Häufigkeit ihrer Nennungen als bedeutend:

- stößt, schlägt, tritt, sticht usw. seine Mitschüler,
- träumt, paßt nicht auf, schaltet ab, ist uninteressiert,
- beschäftigt sich mit anderem als dem Unterricht,
- reagiert nicht auf Ermahnungen,
- steht auf, springt auf.

In der Krefelder Studie zeigten 167 der insgesamt 214 verhaltensauffälligen Kinder (das sind 78 %) eine oder mehrere der zwölf genannten Verhaltensauffälligkeiten. Dabei fällt auf, daß zwei oder mehr der obengenannten Verhaltensauffälligkeiten pro "auffälligen" Kind keine Seltenheit sind (40 %); dagegen weist etwa nur jeder fünfte "auffällige" Schüler keine der obengenannten Verhaltensweisen auf. KLUGE/KUHLMANN fassen die Ergebnisse ihrer Studie zusammen, indem sie das Bild des verhaltensauffälligen Grundschülers wie folgt charakterisieren: "verhaltensauffällige Grundschüler unserer Population stoßen, schlagen, treten sich mit ihren Mitschülern, sind motorisch unruhig, rufen dazwischen, sind unkonzentriert, schweifen ab, sind ablenkbar und schwatzen im Unterricht, verhalten sich passiv, träumen, passen nicht auf, schalten ab, nehmen weg, verstecken, zerstören, sind kontaktlos, kontaktarm, kontaktschwierig, reagieren nicht bzw. fast nicht auf Ermahnung, laufen bzw. kriechen in der Klasse he-

rum, stehen und springen auf, lügen, sind unehrlich, müssen ständig zur Aufmerksamkeit und Mitarbeit aufgefordert werden." (KLUGE et al. 1975, S. 58)

Um Aussagen über die verschiedenen Formen von Fehlverhalten im sozialen Bereich machen zu können, erstellten KLUGE/POSCHEN/ROHR einen ausführlichen "Symptom"-Katalog; dies wurde notwendig, da keines der gängigen Symptomschemata (vergl. hierzu etwa GRAEFKE 1969, OCKEL 1964) von Pädagogen übernommen werden konnte. Denn verwendeten die Autoren der bereits vorliegenden Schemata für die Darstellung der Symptome sehr oft allgemein gehaltene oder wertende Formulierungen, so zeigten sich KLUGE/POSCHEN/ROHR bemüht, dies gerade zu vermeiden und eine möglichst vollständige Aufzählung von konkret beschriebenen, wertfreien Einzelsymptomen zu erstellen. In den "Symptom"-Katalog von KLUGE/POSCHEN/ROHR wurden 538 Einzelnennungen aufgenommen. Das entspricht einer durchschnittlichen Anzahl von 4,2 Verhaltensauffälligkeiten pro auffälligem Kind. Mit steigendem Alter haben die letztgenannten Autoren eine kontinuierliche Zunahme der Zahl der psychosozialen Auffälligkeiten festgestellt. Für den Symptomkatalog ließ sich ^{nachtrag} schließlich ein Schema erarbeiten, das drei Obergruppen und eine Reihe von Untergruppen umfaßt. Die drei Obergruppen heißen:

1. Auffälligkeiten im Bereich von "Angriffen"

Diese Gruppe umfaßt u.a. tätliche und verbale Angriffe auf Erwachsene und Kinder, Anschreien, Zanken...

2. Auffälligkeiten im Bereich des Einordnens und Eingliederns in die Gruppe

"läßt sich pädagogisch kaum beeinflussen", "hält sich nicht an die für das Zusammenleben geltenden Regeln", "versucht andere Kinder zu dirigieren" (KLUGE/POSCHEN/ROHR 1972, S. 57ff)

3. Auffälligkeiten im Bereich der Motorik

motorische Unruhe oder auffällige Bewegungen, soweit diese sozial relevant und nicht primär den beiden ersten Punkten zuzuordnen sind. Bei der Auswertung erwies sich die Obergruppe 2.: Auffälligkeiten im Bereich des Einordnens und Eingliederns in die Gruppe als besonders bedeutsam; von den insgesamt 538 Einzelnennungen von Verhaltensauffälligkeiten mußten 319 (59,3%) in diese Kategorie eingeordnet werden. 179 Nennungen (33,3%) betrafen "Auffälligkeiten im Bereich von Angriffen". Hier werden anscheinend Jungen gehäuft auffällig, wohingegen Mädchen verhältnismäßig öfter in Obergruppe 2 vertreten waren. Sozial relevante motorische Auffälligkeiten scheinen insgesamt selten (7,4%) vertreten zu sein und werden fast nur für die Jungen genannt.

Hinweise auf mögliche Verursachungs-/bzw. Bedingungsfaktoren
für Verhaltensauffälligwerden

Die bisher referierten Untersuchungen gaben Auskunft über die Häufigkeitsverteilung und Erscheinungsformen "auffälligen" Schülerverhaltens; offen blieb dabei aber noch die Frage nach den Verursachungs- und Bedingungsfaktoren.

Es liegen eine Fülle von Veröffentlichungen vor, die zum Verursachungsproblem Stellung nehmen. Die Liste der Autoren, die Aussagen über Bedingungs-/Ursachenfaktoren von Verhaltensauffälligkeit machen, sind so umfangreich, daß wir an dieser Stelle schwerlich alle pädagogisch gewichtigen Hinweise aus der Literatur auch nur kurz aufführen können, ohne damit den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen. KLUGE/OVERSBERG führen bei ihrer Literaturübersicht allein für die Jahre ab 1950 etwa mehr als 40 Beiträge zum Thema Bedingung/Verursachung "auffälligen" Verhaltens auf. An dieser Stelle seien nur einige Studien aus neuerer Zeit genannt: BÄRSCH (1968), BLEIDICK (1968), ERTLE (1971), KLUGE (1969), LINSCHOTEN (1970), LOOFS (1969), MÜLLER (1970), PINKERT (1972), SCHMIDT (1970), SCHUMACHER (1971), TAUSCH/TAUSCH (1971) und THALMANN (1971).

In den meisten zum Problembereich: 'Verhaltensauffälligkeit' vorliegenden Erklärungsmodellen (siehe oben) wird versucht, Verhaltensauffälligkeiten nicht in einem einfachen und starren Ursache-Wirkungsdenken zu erfassen; vielmehr sehen nahezu alle Autoren "auffälliges Verhalten als polyätiologisch im Sinne eines engen Zusammenwirkens verschiedener Bedingungsfaktoren begründet an (siehe PINKERT 1972, S. 21).

Wenn wir auch nicht auf jene Hinweise eingehen können, die von den verschiedenen Autoren zum Verursachungsproblem gegeben werden, können wir doch zusammenfassend feststellen, daß die Frage nach den möglichen Ursachen/bzw. Bedingungen von Verhaltensauffälligkeit eine Vielfalt von Antworten existieren.

"Auffälliges" Verhalten wird etwa im Zusammenhang gesehen mit: körperlichen Defekten und Organerkrankungen, gestörten Beziehungen zu den Eltern, Geburtsschäden, der Stellung in der Geschwisterreihe, der Situation des Heimkindes, konfessionellen Mischhehen, mangelnder Geborgenheit, neurotischen Störungen, Kinderreichtum, Erziehungsfehlern, konstitutionellen Gegebenheiten, Flaschen- statt Brustnahrung, Milieuschäden, Hirntraumen, Fehlen eines El-

ternteils, ungünstigen Lebensverhältnissen...

Um die verwirrende Zahl bekannter Bedingungs/bzw. Verursachungsfaktoren überschaubar zu machen, wolen wir ein Schema verwenden, das von KLUGE/OVERSBERG (1961) erarbeitet wurde. Diese Autoren geben nach einer eingehenden Literaturlauswertung eine Übersicht über Faktoren, die zu Verhaltensauffälligkeit führen können;

1. Grundstörungen

1.1. Störungen in der Eltern-Kind-Beziehung

1.1.1. Elternfehler (bzw. Vater- oder Mutterfehler)

(wie z.B. zu ehrgeizige Eltern, Verwöhnung durch die Eltern, emotional kalte Mutter)

1.1.2. Fehlerziehung (pädagogopathologische Determinanten)

(etwa: strenge, unterdrückende Erziehung, verwöhnende Erziehung, vernachlässigende Erziehung, Laissez-faire Haltung in der Erziehung)

1.2. Störungen im Familienleben

1.2.1. Störungen im Mutter-Vater-Verhältnis

(z.B.: geschieden, getrennt lebend, disharmonische und zerrüttete Ehe, Kampf um das Kind)

1.2.2. Störungen in der Geschwisterreihe

(etwa Kinderreichtum- Einzelkind-Situation, ältestes, jüngstes, mittleres Kind, ; "Star", "Heimchen", Nachkömmling)

1.2.3. Wirtschaftliche Notstände und epochale Bedingungen

(etwa: zu enge oder zu schlechte Wohnverhältnisse, ungesicherte finanzielle Lage der Familie, ständige Existenzangst, Not, Krisen, Krieg)

1.3. Außerfamiliäre Einflüsse

(z.B.: durch die Schule, durch die Gleichaltrigen, aus der Wohngegend)

2. Somatische Schäden

2.1. Hirnorganische Schäden

2.1.1. Angeborene Hirnschäden

(embryo- und Fetopathien)

2.1.2. Peri - und postnatale Hirnschädigungen

(traumatische Schädigungen, Infekte, Intoxikationen)

2.2. Andere körperliche Schäden

2.2.1. Echte körperliche Schädigungen

(funktionelle und somatische Organerkrankungen, körperliche Retardation)

2.2.2.Selbstwertkonflikte

(durch z.T. eingebilddete körperliche Defekte)

3.Begabungsmängel

3.1.Über- und Unterforderung

(Versagen von Anerkennung,dauernde Entmutigung)

3.2.Millieueinflüsse

(sozio-ökonomische Verhältnisse)

3.3.Konstitutionelle Einflüsse

(Erkrankungen des Erbgutes,abnorme Erregbarkeit des Nervensystems)

Wir führen unsere Suche nach Verursachungs-/Bedingungsfaktoren für "auffälliges Verhalten mit der Absicht durch Kriterien ausfindig zu machen, die uns für die Wahl geeigneter pädagogischer Maßnahmen zur Änderung manifester Auffälligkeiten und bei der Vorbeugung von sozial unangepaßtem Verhalten Hinweise geben können. Da wir uns die Kenntnis über die Ursachen "auffälligen" Verhaltens nur deshalb zu verschaffen suchen, um pädagogisch effektiv handeln zu können, wollen wir unser Augenmerk vornehmlich auf die verschiedenen "pädopathologischen" Faktoren richten. Insbesondere werden wir uns fragen, welche Bedeutung dem Bereich der Familie und dem Bezugsfeld Schule für das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten zukommt - und damit verbunden - welche Möglichkeiten Eltern und Lehrer haben, durch erzieherisches Wirken, augenfälligem Verhalten entgegenzuwirken. Geht man von der lerntheoretischen These aus, daß das angewandte Verhalten eines Menschen - sei es "auffällig" oder nicht - weitgehend umweltbedingt ist, das heißt in Lernprozessen erworben wird, so wird man insbesondere den Prozessen der primären und sekundären Sozialisation in Familie und Schule große Bedeutung beimessen.

1.Familie

Von Soziologen, Psychologen und Psychoanalytikern wird darauf verwiesen, daß gestörte Familienverhältnisse und Erziehungsfehler der Eltern entscheidenden Einfluß auf die psycho-soziale Entwicklung jedes Kindes besitzen. Große Bedeutung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung wird insbesondere dem emotionalen Klima zugeschrieben, in dem das Kind aufwächst. Statt einer ausführlichen Darstellung der Untersuchungen wollen wir nur kurz einige Ergebnisse auflisten, die die Bedeutung der Gruppenstruktur der Familie deutlich werden lassen:

(1) Häusliches Milieu

- nach KLUGE/POSCHEN/ROHR lebt etwa jedes vierte Kind, das Verhaltensauffälligkeiten zeigt, in einer unvollständigen Familie oder von seinen Eltern getrennt.
- KLUGE/KUHLMANN berichten, daß etwa ein Drittel aller verhaltensauffälligen Kinder in ungeordneten Familienverhältnissen leben; hierzu zählen die o.g. Autoren "Unvollständigkeit" einer Familie, die Unterbringung in einer Ersatzfamilie oder in einem Heim.
- VON HARNACK fand in gestörten Familien (Scheidung, Fehlen eines Elternteils) zwölfmal mehr Schüler mit "nervösen Verhaltensstörungen" als in intakten Familien.

(2) Berufstätigkeit einer Mutter

- KLUGE/SCHNEIDER weisen in ihrer Arbeit auf den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeit eines Kindes und der Berufstätigkeit der Mutter hin: Nach Aussagen der Autoren arbeiten 44% aller Mütter von verhaltensauffälligen Kindern halb- oder ganztags; im Bundesdurchschnitt nur 34%.
- KLUGE/POSCHEN/ROHR fanden heraus, daß fast 2/3 aller verhaltensauffälligen Kinder mit ihrer berufstätigen Mutter zusammenleben, ein Drittel dieser Mütter arbeiten ganztätig.
- KLUGE/KUHLMANN können diese Befunde in ihrer Arbeit nur z.T. bestätigen; sie verweisen mehr auf negative Folgen der Berufstätigkeit alleinstehender Mütter.

(3) Familiengröße

Vergleicht man die Kinderzahl in Familien mit verhaltensauffälligen Kindern mit der Zahl für den Landesdurchschnitt (NRW), so zeigt sich (vgl. KLUGE/KUHLMANN):

- a) aus 1-Kind-Familien stammen deutlich weniger "auffällige" Kinder als zu erwarten ist (21,5% statt 46,2%). D.h., die Wahrscheinlichkeit, verhaltensauffällig zu werden, ist für Einzelkinder geringer als für andere Kinder.
- b) Dagegen stammen wider Erwarten viele "auffällige" Kinder aus kinderreichen Familien (4 und mehr Kinder): 18,2% statt 7,9%.

(4) Erziehungsfehler

Bei der Befragung von KLUGE/POSCHEN/ROHR nach möglichen Ursachen für die psychosozialen Auffälligkeiten bei ihren Kindern wurden von den befragten Erzieherinnen v.a. zwei Ursachengruppen genannt, nämlich erstens Erziehungsfehler (44,5% aller Nennungen) und zweitens das häusliche Milieu (43,3%). Betont wurde insbesondere die pädapathologische ^{Wirkung} ~~Verwirrung~~ von zu "harter", zu "weicher", "vernachlässigender" oder "wechselnder" Erziehung. Was die Erzieherinnen unter den genannten

Erziehungsformen verstanden, können die folgenden Beschreibungen verdeutlichen;

Zu "harte" Erziehung;

(Vater schlägt das Kind, sperrt es lange Zeit im dunklen Zimmer ein, Mutter engt das Kind stark ein, Mutter sehr streng zu den Kindern)

Zu "weiche" Erziehung;

(Mutter ist sehr nachgiebig, extrem überbehütet, überbesorgt, Kind erreicht durch Weinen alles bei der Mutter, Übersättigung mit Spielzeug)

"Wechselnde" Erziehung:

(Großmutter verwöhnt - Mutter setzt das Kind stark unter Druck, Mutter unsicher bei der Erziehung, Vater jähzornig - Mutter nervös)

"Vernachlässigende" Erziehung:

(Eltern haben zu wenig Zeit für das Kind, Kind erfährt zu wenig Beachtung, Zeitmangel der Mutter, Bequemlichkeit der Mutter; siehe KLUGE/POSCHEN/ROHR 1972, S.39f.)

Soziologen, Pädagogen, Psychologen und psychoanalytiker weisen darauf hin, daß Verhaltensauffälligkeiten von Kindern nicht selten im engen Zusammenhang zu Familienkonflikten stehen (RICHTER 1970). GORDON (1972) sieht in Familienkonflikten nicht Außergewöhnliches, sondern betrachtet sie als "normale" Bestandteile des Zusammenlebens. "Wenn zwei beliebige Menschen (oder Gruppen) koexistieren, muß es zwangsläufig zu Konflikten kommen, einfach weil Menschen verschieden sind, verschieden denken, verschiedene Bedürfnisse, Interessen und Wünsche haben, die manchmal im Gegensatz zueinander stehen" (GORDON 1972, S.145).

Um der Bedeutung von Familienkonflikten für das Auftreten kindlichen Fehlverhaltens wenigstens in Ansätzen gerecht zu werden, sollten im folgenden jene Konfliktformen kurz zitiert werden, die uns als besonders wichtig erscheinen;

a) Generationskonflikte

Zu einem Generationskonflikt kann es kommen, wenn Eltern und Kinder aufgrund andersartiger sozialer Erfahrung unterschiedliche "Bedeutungs- und Wertsysteme" entwickelt haben (LIDZ 1971). RICHTER (1970) spricht davon, daß in Familien die "aktualisierten Vorstellungen verschiedener Generationen" aufeinander stoßen. Der Konflikt bricht meist dann voll aus, wenn Kinder ihre Eltern nicht mehr als die "Erfahreneren" akzeptieren und sich den elterlichen Forderungen widersetzen.

b) Autoritätskonflikte

Autoritätskonflikte können aufgrund unvereinbarer Gegensätze von "natürlicher" und "abstrakter" Autorität entstehen (BEGEMANN 1966), etwa

wenn die abstrakte Autorität des Mannes, auf die er sich als Hauptnährer beruft, im Gegensatz zur natürlichen Autorität seiner Frau steht, die in der Familie, insbesondere in Erziehungsfragen, bestimmend ist.

c) Rollenkonflikte

Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind charakterisiert durch die elterliche Rolle der Versorgenden und Erziehenden und der Rolle der Kinder als den Lernenden. Eine Verständigung der Familienmitglieder in Konfliktsituationen kann erschwert sein, da die einzelnen Partner ihre eigene Rolle als Mutter, Vater, Tochter, Sohn und die Rollen der anderen unterschiedlich wahrnehmen und definieren. Es kommt zu Rollenkonflikten, wenn Eltern und/oder Kinder von den Rollenzuschreibungen ihrer Beziehung abweichen. Außerdem ~~gibt es~~ es zu innerfamiliären Rollenkonflikten kommen, wenn sich das Rollengefüge einer Familie ändert.

d) Konflikte, die mit dem kindelichen Bemühen um Eigenständigkeit in Zusammenhang stehen

Fühlen sich Eltern nicht in der Lage, die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen, - da sie hierfür nicht sensibel genug sind oder da sie ihre eigenen Wünsche nicht zurückstellen können oder wollen - so muß jeder Versuch der Kinder, ihre Wünsche und Bedürfnisse durchzusetzen und damit ein Stück Selbständigkeit zu gewinnen, zum Konflikt in einer Familie führen, wenn sich kindliche Vorstellungen nicht mit elterlichen Interessen decken. Zum Konflikt wird es auch dann kommen, wenn Kinder nach Eigenständigkeit streben, die ihnen aber aufgrund ihres Entwicklungsstandes von den Eltern nicht gewährt wird.

e) Konflikte zwischen einem Kind und seinem Elternteil

Wenn ein Elternteil sein Kind zur Ausweitung des eigenen Selbst benutzt, um auf diese Weise über das Kind eigenes Denken, Fühlen und eigene Wünsche zu realisieren, so kommt es unausweichlich zum Konflikt. Das Streben dieses Elternteils steht in diesem Fall im Gegensatz zu den Zielen und Wünschen der Kinder. Ein Vater kann z.B. den Wunsch haben, daß sein Kind den Beruf ergreift, den er selbst gerne ausgeübt hätte, aber nicht ausüben konnte.

f) Partnerkonflikte, die in Eltern-Kind-Beziehungen hineinwirken

Eheliche Konflikte finden auch im Verhältnis Eltern-Kind ihren Niederschlag. Hat etwa ein Partner Zweifel in bezug auf seine Gefühle gegenüber dem anderen Partner, so erspüren die Kinder recht schnell die veränderte Gefühlsbeziehung zwischen den Eltern. Konflikte zwischen Eltern, die ihre Ehegemeinschaft zu zerrütten drohen, führen nach GRINSTEIN/STREBA (1972) unvermeidlich zu seelischen Störungen bei Kindern. Auch wenn Ehepartner ihrem Kind zuliebe zusammenbleiben, werden die zwi-

schen den Eltern bestehenden Schwierigkeiten von den Kindern bemerkt. Häufig fühlen sich Kinder dann für die Unzufriedenheit ihrer Eltern verantwortlich.

g) Intrapsychische Konflikte

Auch intrapsychische Konflikte können im Zusammenleben in der Familie bedeutsam werden, nämlich dann, wenn seelische Probleme eines einzelnen Familienmitgliedes den ungestörten Ablauf sozialer Beziehungen in einer Familie beeinträchtigen (REITER, STEINER, STROTZKA in RICHTER, STROTZKA, WILLI 1976, S.68). Wie aus psychoanalytischer Sicht betont wird, beeinflussen Probleme von Eltern die diese seit ihrer Kindheit mit sich tragen und auf ihre Kind projizieren, die Eltern-Kind-Beziehung. Diese Art von Elternproblemen wirken dabei nicht nur durch die Eltern auf die Kinder, sondern über diese wiederum auf die Eltern und zurück (RICHTER 1963).

h) Gesellschaftlich bedingte Konflikte

Da Familienmitglieder nicht nur einer Familiengruppe angehören, sondern u.a. auch Mitglieder verschiedener gesellschaftlicher Gruppen sind (als Vertreter einer Berufsgruppe, als Mitglied einer Partei, einer Kirchengemeinschaft, eines Vereins, als Schüler, als Mitglied einer Jugendclique,...) und deren teils unterschiedlichen Normen und Werten vertreten, wirkt Gesellschaft in die Familie hinein, und werden gesellschaftliche Konflikte in die Familie hineingetragen.

i) Konflikte - ausgelöst durch ein "schwieriges" Kind

Verhängnisvoll wirken sich Beziehungskonflikte zwischen Eltern und Kindern aus, wenn sie nicht als gemeinsame Probleme anerkannt werden. Wenn Konflikte ausschließlich als Probleme von Kindern bestimmt werden, ist der erste Schritt gemacht, Kinder auf diese Weise als verhaltensauffällig oder "schwierig" darzustellen. Um Gruppenspannungen zu kanalisieren, können Eltern bzw. alle Familienmitglieder ein Kind zum "schwarzen Schaf" bestimmen, daß in der Familien-Interaktion laufend scheitert. Konflikte werden an psychischen Störungen des "schwarzen Schafes" festgemacht und gehören mit zu seiner Rolle, deren Realisierung die übrigen Familienmitglieder vom jeweiligen Kind unbewußt fordern (RICHTER 1970).

2. Schule

Untersuchen wir die Verteilung verhaltensauffälliger Grundschüler auf die verschiedenen Jahrgangsklassen, so stoßen wir auf die Frage, welche Bedeutung von Lehrpersonen in Schulen für das Entstehen von "auffälligem" Verhalten zukommt.

Die Studie von KLUGE/KUHLMANN ergab, daß die Zahl von verhaltensauf-

fälligen Grundschulern von der ersten Klasse bis zur vierten Klasse allmählich und verhältnismäßig kontinuierlich anstieg; die Zahl "auffälliger" Kinder lag im vierten Schuljahr mit 3% deutlich über dem Wert der Anfangsklasse (1%);

Tabelle 10

Klasse	Zahl der "auffälligen" Schüler	
	absolut	Prozent
1	38	1,0
2	59	1,8
3	52	2,2
4	65	3,0

Auch bei KLUGE/SCHNEIDER lag die Zahl Verhaltensauffälliger in Nicht-Modellschulen in der letzten Grundschulklasse (10,15%) deutlich über dem Wert der Anfangsklasse (5,8%). Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Modellschulen; 1.Klasse (2,3%) und 4.Klasse (4,3%);

Tabelle 11

Klasse	"auffällige" Grundschüler in Nicht-Modellschulen		"auffällige" Grundschüler in Modellschulen	
	absolut	in %	absolut	in %
1	16 (v.276)	5,8	7 (v.299)	2,3
4	20 (v.197)	10,15	7 (v.164)	4,3

Zum zweiten wird die Rolle von Lehrpersonen in Schulen bei der Bedingung/Mitbedingung von Verhaltensauffälligkeit angesprochen, wenn wir den Befund erörtern, daß "auffällige" Schüler häufig auch als Leistungsversager in der Schule bewertet werden;

KLUGE und Mitarbeiter untersuchten u.a. auch, inwieweit Verhaltensauffälligkeit mit schulischem Leistungsversagen in der untersuchten Population zusammen auftraten. Um Leistungsschwierigkeiten im Bezugsfeld Schule zu erfassen, kann die "Überalterung" von Schülern untersucht werden; als "überaltert" werden alle Schüler bezeichnet, die

aufgrund von Zurückstellung oder Klassenwiederholung in Klassen mit jüngeren Kindern unterrichtet werden. KLUGE/KUHLMANN ermittelten, daß von den ermittelten verhaltensauffälligen Grundschulern insgesamt 42,5% ein- oder mehrmals sitzengeblieben und/oder zurückgestellt worden waren. KLUGE/SCHNEIDER ermittelten einen ähnlich hohen Prozentsatz von 46,0% bei den untersuchten Nicht-Modellschulen. Schon im 1. Schuljahr der Nicht-Modellschulen müssen 37,5% der gemeldeten verhaltensauffälligen Kinder zur Gruppe der "Überalterten" gezählt werden. Ganz anders sieht das Bild bei den Modellschulen aus: Hier beträgt der Anteil "überalterter" verhaltensauffälliger Schüler in der Grundschule 28%, in der Anfangsklasse der Modellschulen war kein einziges "auffälliges" Kind mit "Überalterung" zu finden.

Zudem versuchten KLUGE und Mitarbeiter das Ausmaß an Leistungsschwierigkeiten bei verhaltensauffälligen Schülern zu ermitteln, indem sie Lehrpersonen nach der Schulleistung ihrer Schüler befragten. Die befragten Grundschullehrer sollten die Gesamtschulleistung der Kinder mit Hilfe von fünf vorgegebenen Leistungsstufen einschätzen:

- I. stark über dem Durchschnitt liegende Leistung
- II. über dem Durchschnitt liegende Leistung
- III. durchschnittliche Schulleistung
- IV. unter dem Durchschnitt liegende Leistung
- V. stark unter dem Durchschnitt liegende Leistung

Die meisten verhaltensauffälligen Schüler (51,4%) wurden von ihren Lehrern zu den Schülern mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen (IV. u. V.) gezählt und nur wenige (15,2%) "auffällige" Schüler wurden zu den überdurchschnittlich Leistungsfähigen (I. u. II.) gerechnet. Kurz zusammengefaßt besagen die berichteten Befunde aus den Arbeiten von KLUGE, daß bei etwa jedem zweiten "auffälligen" Schüler die Verhaltensauffälligkeit gemeinsam mit einer Leistungsminderung auftritt. KLUGE (1970) weist darauf hin, daß Schulversagen und Verhaltensauffälligkeit in einem engen Zusammenhang stehen, wobei das Schulversagen vermutlich eine abhängige Variable von Verhaltensauffälligkeit im Sinne einer Sekundärdevianz darstellt. Andere Autoren (so etwa KEMMLER 1967) bestätigen die Ergebnisse von KLUGE und Mitarbeitern; bei der Beschreibung des Leistungsverhaltens und des allgemeinen Verhaltens werden bei schulleistungsschwachen Schülern regelmäßig von Auffälligkeiten im Sozialverhalten berichtet.

pädagogisch angemessene Verhaltensformen zur Änderung und Vorbeugung "auffälligen" Verhaltens

Im folgenden Abschnitt werden eine Reihe von verschiedenen Maßnahmen vorgestellt, die alle zum Ziel haben, dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen und/oder beim Vorliegen "auffälligen" Verhaltens, dieses zu ändern. Eltern und Lehrer, die in der in der täglichen Erziehungsarbeit häufig mit schwierigen Situationen konfrontiert werden, soll hier eine Auswahl pädagogisch angemessener Verhaltensformen angeboten werden, um Konfliktsituationen, mit denen sie bisher nicht oder nur unzureichend fertig werden konnten, pädagogisch besser meistern zu können.

Untersuchungen bestätigen, daß 1. das Aufstellen einfacher Ratschläge und Empfehlungen für die pädagogische Führung in Erziehungskonflikten nicht ausreicht, und daß 2. das Lösen von Konflikten neben wünschenswerten persönlichen Eigenschaften auch besondere pädagogische Fertigkeiten erfordern. Die folgenden Vorschläge mögen als "pädagogische ~~XXXXXXXXXX~~ Handlungsmuster" - als "Rüstzeug" - für das Bewältigen von erzieherischen Problemen in Schule und Elternhaus angesehen werden. Vorhandenes "Rüstzeug" allein genügt aber nicht; erst angemessenes Training vorhandenen "Rüstzeugs" schafft die effektive Chance, Konflikte mittels pädagogischer Führung befriedigend zu lösen.

(1) Kontrolliertes Beobachtungslernen praktizieren (Modellverhalten)

Unter Beobachtungslernen (Modelllernen, Nachahmungslernen) ist nach TAUSCH/TAUSCH (1973) ein Lernprozeß zu verstehen, in dessen Verlauf "sich das Verhalten eines Individuums und der Wahrnehmung der Verhaltensweisen anderer Personen (sogenannter Modelle) oder aufgrund verbaler Darstellungen über das Verhalten anderer Personen ändert, und zwar in Richtung größerer Ähnlichkeit mit dem Beobachteten oder aufgrund verbaler Übermittlung vorgestellten Verhalten" (TAUSCH/TAUSCH, 1973, S.49). Dieser Lernvorgang, unter dem sich das Verhalten eines Menschen gemäß dem von ihm beobachteten Verhalten eines anderen ändert - d.h., sich diesem Verhalten annähert -, läuft ab, ohne daß er dem Lernenden stets bewußt wird.

Eltern, aber auch Lehrer müssen als besonders bedeutsame Lernmodelle für Kinder angesehen werden. Deshalb ist es gerade so pädagogisch bedeutsam, welche Art von Modellen Eltern und Lehrer für Kinder darstellen. Verhalten sich Erzieher in Konfliktsituationen aggressiv oder wenig verständnisvoll, so geben sie Kindern ein gutes Beispiel für Aggressivität und Verständnislosigkeit (vgl. BANDURA/ ROSS/ROSS, 1963, HICKS 1965). Verhalten sich Lehrer und Eltern hingegen kooperativ und verständnisvoll, dann fördern sie auch verständnisvolles Verhalten und Kooperationsbereitschaft bei ihren Kindern.

Nach TAUSCH/TAUSCH bietet angemessenes Modellverhalten von Erziehern außerordentlich große Möglichkeiten der Beeinflussung von Kindern. Durch ihr kontrolliertes Modellverhalten sind Eltern und Lehrer in der Lage, Arbeitsverhalten sowie konflikthafte soziales und emotionales Verhalten von Kindern in konstruktiver Weise zu verändern. Positive Veränderungen in den genannten drei Bereichen können Erzieher lernwirksam erreichen, wenn sie nach TAUSCH/TAUSCH selbst folgende grundlegende prosoziale Verhaltensformen verwirklichen:

- Eltern und Lehrer müssen sozial angemessenes Verhalten zeigen: Achtung vor Andersdenkenden und Schwächeren zeigen, die Bedürfnisse der Kinder anerkennen, Zurückhaltung beim Gebrauch von Macht und Lenkung üben und auf psychische und physische Gewalt verzichten,
- sie müssen Modell für angemessenes emotionales Verhalten sein, also ihre Gefühle ausdrücken und kontrollieren können, seelische Belastungen ohne Ausdruck nervöser Unruhe ertragen, echtes Verhalten zeigen und keine Fassade aufbauen, innere

- Freiheit und Selbstaktualisierung vorleben und akzeptieren;
- Erzieher müssen positives Arbeitsverhalten demonstrieren, z.B. sachliches schnelles und ruhiges Arbeiten, Klarheit im Denken, Trennung subjektiver Urteile von objektiven Sachverhalten, Kürze und Prägnanz im sprachlichen Ausdruck, persönliches Engagement, Lernbereitschaft und Flexibilität, kooperatives Verhalten.

(2) Gefühlsmäßige Reaktionen zeigen (Reziproke Affekte)

Nach TAUSCH/TAUSCH ist unter reziproke Affekte "zu verstehen, daß eine Person gegenüber einem anderen Partner gefühlsmäßige Reaktionen, Affekte, gefühlsmäßige Einstellungen und Haltungen zeigt, die von diesem wahrgenommen werden und bei ihm analoge Affekte, gefühlsmäßige Reaktionen usw. auslösen" (TAUSCH/TAUSCH, 1973, S.115). Reziproke Affekte treten nicht als Ergebnis eines Lernvorganges auf, vielmehr löst die Wahrnehmung von Affekten bei einem anderen Menschen unmittelbar Reaktionen (eigene Affekte) aus.

Eltern und Lehrer haben die Möglichkeit, die emotionalen Reaktionen von Kindern (insbesondere in schwierigen Situationen) durch ihre eigenen Affekte zu modifizieren. Erzieher, die Kindern deutlich positive Affekte zeigen, können damit rechnen, bei den Kindern ähnliche Vorgänge auszulösen. Zeigen Eltern und Lehrer Freundlichkeit, emotionale Wärme und positive Zuwendung, so werden Kinder dadurch veranlaßt, ihre Empfindungen in gleicher Weise auszurichten.

Eine Untersuchung von ROSENFELD (1967) konnte die Wirkung reziproker Affekte demonstrieren: Bei einem freundlichen Versuchsleiter (der positive Affekte zeigte) verhielten sich die Versuchspersonen deutlich anders als bei einem Versuchsleiterverhalten mit negativen Affekten. Bei einem Versuchsleiter mit positiven Affekten konnten mehr Lächeln, zustimmendes Kopfnicken und weniger Konfliktsymptome (wie Zupfen an der Kleidung) beobachtet werden.

Neben der Auslösung unmittelbarer Reaktionen ergeben sich durch Anwendung reziproker Affekte vermutlich auch länger dauernde Auswirkungen:

- a) positive reziproke Affekte üben einen günstigen Einfluß auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus, indem sie ihre existenziellen Bedürfnisse nach Wertschätzung und Anerkennung berücksichtigen;
- b) positive emotionale Erfahrungen mit den Erziehern verbessern

zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Kindern und Erziehern und damit gleichzeitig die Einwirkungsmöglichkeiten durch Modell- und Bekräftigungslernen;

c) Eltern und Lehrer mit positiven emotionalen Haltungen ermöglichen pädagogisch angemessenes Modellverhalten.

(3) Belohnungslernen (verstärkungslernen)

Nach SKINNER (1973) wird eine bestimmte Verhaltensweise in Zukunft häufiger auftreten, wenn sie verstärkt oder belohnt wird. Danach ist etwa zu erwarten, daß ein Kind, das von seinen Eltern für die freiwillige Übernahme von kleinen Pflichten (wie Einkaufen, beim Aufräumen mithelfen) durch kleine Geschenke wie Süßigkeiten oder Geld oder durch anerkennende Worte verstärkt wird, mit größerer Wahrscheinlichkeit auch weiterhin den Eltern helfen wird.

SKINNER unterscheidet zwei Arten von Verstärkervorgehen:

1. Positives Verstärken

ein Verhalten wird dadurch belohnt, daß es von einem positiven Reiz gefolgt wird. Etwa nachdem ein Kind fertig aufgeräumt hat, bekommt es Süßigkeiten, die es besonders gerne mag.

2. Negatives Verstärken

Bei negativem Verstärken beruht der Verstärkungseffekt beim Verhalten darauf, daß infolge des gezeigten Verhaltens ein negativer Reiz der Situation entzogen wird. Nachdem ein Kind seine Schularbeiten rechtzeitig gemacht hat, verzichten seine Eltern allabendlich darauf, die Aufgaben streng zu kontrollieren. Negatives Verstärken ist nicht mit Bestrafen gleichzusetzen. Denn während beim Bestrafungsvorgang (in der Sprache der Lernpsychologen ausgedrückt) ein aversiver (dem Organismus schädlicher) Reiz gesetzt wird, handelt es sich bei der negativen Verstärkung um die Wegnahme eines aversiven Reizes. Ein Verstärker kann nur wirksam sein, wenn er geeignet ist, ein Bedürfnis zu befriedigen. Seine Wirkung ist demnach von den jeweiligen Bedürfnissen des zu verstärkenden abhängig. Als Verstärker kann vielerlei fungieren, z.B. Geld, Süßigkeiten, anerkennende Worte und zustimmende Äußerungen, Ermutigung oder Lächeln. Mag ein Kind gerne Bonbons, so kann es in angemessener Weise mit Bonbons verstärkt werden. Zeigt dagegen ein anderes Kind ein ausgeprägtes Streben, Aufmerksamkeit durch andere zu erlangen, so kann dieses Kind eher durch persönliche Zuwendung von Seiten der Eltern und Lehrer verstärkt werden.

Änderungen im Verhalten und Erleben erfolgen am ehesten, wenn eine Bekräftigung zeitlich unmittelbar auf das zu verstärkende Verhalten folgt. Ein Experiment von LORGE und THORNDIKE bezeugt, daß der günstigste Effekt von Informationen unmittelbar im Anschluß an zu bekräftigendes Verhalten auftritt.

Um ein neues Verhalten bei einer Person aufzubauen, wird meist sog. kontinuierliches Verstärken benutzt, da es eine rasche Steigerung der Verhaltensrate bewirkt. Bei kontinuierlichem Verstärken wird jede Äußerung einer relevanten Verhaltensweise verstärkt.

Will man ein Verhalten auf Dauer festigen, so sollte intermittierend verstärkt werden. Intermittierendes Verstärken erfolgt nicht nach jeder Äußerung eines angezielten Verhaltens, sondern nach bestimmten Zeitabständen oder Verhaltensquoten (z.B. nach jeder 3. Verhaltensäußerung)

Verstärker, die Kinder als echten Ausdruck von Wertschätzung empfinden, wirken sich hinsichtlich tiefgreifender Veränderungen besonders günstig aus. Untersuchungen von REECE (1964), MATTHEWS und DIXON (1968) ergaben, daß freundliches, wertschätzendes, emotional warmes, ruhiges und interessantes Verhalten des verstärkenden Erziehers zu größeren Auswirkungen führten als neutrales, unfreundliches oder emotional kaltes Verhalten.

Die Verstärkung sog. inkompatibler Verhaltensweisen erweist sich als besonders geeignet, um Fehlverhalten zu ändern. Da jedem Fehlverhalten antagonistisch ein Verhalten gegenübersteht, das mit dem Fehlverhalten unvereinbar ist, kann über die Verstärkung der gegenläufigen Verhaltensweise unangemessenes Sozialverhalten pädagogisch eingewirkt werden. Etwa kann aggressives, störendes Schülerverhalten dadurch erfolgreich angegangen werden, daß der Lehrer dem Stören keine Beachtung schenkt und sich in Situationen, wo der Schüler ruhig mitarbeitet, dem Schüler zuwendet und sein prosoziales Verhalten positiv verstärkt.

Freundlichkeit, emotionale Wärme und positive Zuwendung, so werden Kinder dadurch veranlaßt, ihre Empfindungen in gleicher Weise auszurichten.

Eine Untersuchung von ROSENFELD (1967) konnte die Wirkung reziproker Affekte demonstrieren: bei einem freundlichen Versuchsleiter (der positive Affekte zeigte) verhielten sich die Versuchspersonen deutlich anders als bei einem Versuchsleiterverhalten mit negativen Affekten. Bei einem Versuchsleiter mit positiven Affekten konnten mehr Lächeln, zustimmendes Kopfnicken und weniger Konfliktsymp-

tome(wie Zupfen an der Kleidung)beobachtet werden.

Neben der Auslösung unmittelbarer Reaktionen ergehen sich durch Anwendung reziproker Affekte vermutlich auch länger dauernde ^{Aus} Wirkungen;a)positive reziproke Affekte üben einen günstigen Einfluß auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus,indem sie ihre existentiellen Bedürfnisse nach Wertschätzung und Anerkennung berücksichtigen;

b)positive emotionale Erfahrungen mit Erziehern verbessern zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Kindern und Erziehern und damit gleichzeitig die Einwirkungsmöglichkeiten durch Modell-und Bekräftigungslernen;

c)Eltern und Lehrer mit positiven emotionalen Haltungen ermöglichen pädagogisch angemessenes Modellverhalten.

(4) Abbau von Ängsten bzw. Erfahrung von Entspannung(Gegenkonditionierung)

"Werden bei einer Person,die sich stark angst- und furchterregende Gegenstände oder Personen vorstellt oder sie erlebt,zugleich Reaktionen der Entspannung,emotionalen Ruhe oder ähnliches,die mit diesen furchterregenden Reaktionen unvereinbar sind,ausgelöst, so wird die Angst vermindert bzw. eliminiert.Die angenehmen Erfahrungen der Entspannung und emotionalen Ruhe verbinden sich mit den Reizen oder Vorstellungen,die bisher Angst auslösten".(TAUSCH/TAUSCH1973,S. 112)

Pädagogische Maßnahmen in Form von Gegenkonditionierung sind als eine wesentliche Steuerungsmöglichkeit anzusehen,Erziehungskonflikte infolge von Ängstlichkeit oder seelischer Beeinträchtigung abzubauen.Anstelle der in der Verhaltenstherapie üblichen körperlichen Entspannung von ängstlichen Personen können Eltern bzw. Erzieher emotionale Wärme und Freundlichkeit,Wertschätzung und verständnisvolle Zugewandtheit sowie Sicherheit und Ruhe als pädagogische Mittel einsetzen.Die Effektivität dieser Verhaltensmerkmale wurde in der Gesprächspsychtherapie nachgewiesen(siehe ROGERS,1973)/TAUSCH 1968)

Ängst oder Unsicherheit von Kindern können durch Gegenkonditionierung vermindert werden,wenn Kinder bei einer Aussprache über ihre Probleme von Eltern oder Lehrern Freundlichkeit,Verständnis,Ruhe und Sicherheit erfahren.

Für Lehrer ist es wichtig zu wissen,daß insbesondere leistungsschwache Schüler,da sie ein besonders großes Ausmaß an Schulangst aufweisen,Gegenkonditionierung benötigen.

(5) Löschen von unerwünschtem Verhalten (Extinktion)

Von Löschen eines Verhaltens spricht man, wenn der Verstärker, der ein Verhalten aufrecht erhält, nicht mehr zur Verfügung gestellt wird. Die Abhängigkeitsbeziehung (Kontingenz) zwischen Verhalten und dessen nachfolgende Verstärkung ist unterbrochen. Nach dem Extinktionsgesetz SKINNERS steigen die Intensität und Häufigkeit der ignorierten Verhaltensäußerung zunächst stark an, um dann langsam zu sinken.

Ein Konflikt kann demzufolge abgebaut werden, wenn das ihn auslösende Verhalten keine verstärkende Reaktion mehr erfährt und auf diese Weise eliminiert wird. Ein erfolgreiches Arbeiten mit dieser Methode setzt voraus, daß Lösungsbedingungen gewährleistet sind. Besonders in der ersten Phase, wenn Häufigkeit und Intensität eines Fehlverhaltens zunehmen, ist eine konsequente Einhaltung von Ignorierung nicht einfach. Die Gefahr ist groß, daß eine kontinuierliche durch eine intermittierende Verstärkung ersetzt wird. Eine solche Umpolung wird dem pädagogischen Ziel genau entgegenwirken. Kinder würden ihr unerwünschtes Verhalten umso hartnäckiger einsetzen. Möchte ein Lehrer z.B. geräuschvolles Wortmelden eines Schülers reduzieren, so muß er jedes störende Verhalten eines Schülers ignorieren aber zugleich Alternativen aufzeigen. Reagiert ein Lehrer nämlich nur gelegentlich auf Konfliktverhalten mit Unruhe oder Zurechtweisung, so liegt für den betreffenden Schüler der Gedanke sehr nahe, er müsse nur oft genug stören, um beachtet zu werden.

Auslöschungsprozesse lassen sich unterstützen und beschleunigen, indem andere mit dem bisherigen Verhalten unvereinbare Verhaltensweisen verstärkt werden. Können Eltern beispielsweise die aggressiven Tendenzen ihres Kindes abbauen, indem sie es einerseits ignorieren, wenn es sich aggressiv verhält und es andererseits durch vermehrte Zuwendung und Anerkennung systematisch bekräftigen, wenn es ruhiges Verhalten zeigt. In der Praxis sollte die Löschung nicht isoliert angewendet werden. Ausschließliche Löschung reduziert nur Verhalten, baut aber keine neuen Verhaltensweisen auf. Es empfiehlt sich daher, Löschen unangemessener Verhaltensweisen mit positiver Verstärkung angemessener Verhaltensweisen zu kombinieren.

(6) Nicht-autokratische Verhaltensformen

Für den Schulbereich belegt ein Experiment von A. TAUSCH (1962), daß nicht alle nicht-autoritären Verhaltensformen gleichermaßen pädagogisch angemessen sind. Ausschließliches Verständnis oder Informationen als Reaktionen auf Konfliktverhalten genügen nicht, um pädagogisch effektiv zu sein. Begegnen Lehrpersonen Konfliktsituationen lediglich mit Verständnis oder Informationen, so ist die Wahrscheinlichkeit gering, daß Schüler ihr Negativverhalten aufgeben. Möglicherweise fassen Schüler nur-Verständnis bzw. nur-Information als Laissez-faire-Verhalten und damit als Zeichen für "maßlose" Freiheit oder pädagogisches Unvermögen auf. Demgegenüber ist die Wahrscheinlichkeit hoch, daß die kombinierte Reaktion von Verständnis zeigen und Grenzen setzen, sowie stillschweigen, des Ansehen Schüler zu angemessenem Verhalten motiviert. Ein gewisses Maß an Belastung, z.B. Gebote erarbeiten oder stillschweigendes Ansehen scheint zwingend notwendig zu sein, um Schüler zur Aufgabe von Konfliktverhalten zu bewegen.

(7) Sprachverbote und mimischer Ausdruck

A. TAUSCH (1960a) ging in einer experimentellen Untersuchung der Frage nach, welche sprachlichen Verbote von Erziehern am ehesten geeignet scheinen, Schulkonflikte zu lösen. Den Kindern wurden einzelne Bilder vorgelegt, auf denen Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen dargestellt waren. Zu jedem der Bilder wurden gleichzeitig drei Verbotsäußerungen von Erziehern zur Wahl gestellt. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, jeweils dasjenige Sprachverbot auszusuchen, bei dem sie das beanstandete Verhalten aufgeben würden. Die drei Verbotsäußerungen gehörten jeweils zu einer der drei folgenden Grundformen von Verboten:

1. persönlich und an den Schüler direkt gerichtete Verbotsform autokratischer Art in der "Du"-Anrede, ohne Worte von Verständnis (z.B.: "Du sollst nicht zuspät kommen!")
2. unpersönlich und allgemein gehaltene Verbotsgrundform autokratischer Art mit dem unpersönlichen Pronomen "man" und ohne Worte von Verständnis ("man darf nicht zuspät kommen!")
3. unpersönlich und allgemein formulierte Verbotsgrundform sozial-integrativer Art mit dem Pronomen "man" und mit verständnisvollen Worten ("Es fällt manchmal schwer, rechtzeitig zur Schule zu kommen; aber man kommt nicht zu spät in die Schule".)

Nach den Ergebnissen von A. TAUSCH können verbietende Äußerungen von Lehrern als pädagogisch angemessen gelten, wenn sie unpersön-

lich und verständnisvoll formuliert werden. Schüler scheinen demnach eher bereitzusein, ihr Verhalten in positiver Richtung zu ändern, wenn sie erfahren, daß jemand Verständnis für ihre Verhaltensweisen hat und kein persönliches Abwerten vornimmt. In einer weiteren experimentellen Studie untersuchte A. TAUSCH (1960b) welche Bedeutung dem mimischen Ausdruck der Erzieher bei der Lösung von Konflikten durch Sprachverbote zukommt.

Kindern wurden Bilder gezeigt, auf denen Schulkonflikte dargestellt waren. Zu jedem Bild standen Aussagen gemäß den drei Verbotsgrundformen (siehe oben) zur Wahl. Diese Darbietung wurde durch drei Erzieherporträts mit mimisch unterschiedlichem Ausdruck ergänzt. Die Porträts waren von Kindern gezeichnet, ausgewählt und aufgeteilt worden nach "sehr freundlicher", "freundlicher", "neutraler", "unfreundlicher" und "sehr unfreundlicher". Mimik, die Aufgabe der Kinder bestand darin, diejenige Kombination von Sprachverbot und mimischem Ausdruck anzugeben, bei der Schüler am ehesten störendes Verhalten aufgeben würden. Die Auswertung ergab kurz zusammengefaßt Folgendes:

Mimischer Ausdruck übt im Zusammenhang mit Sprachverboten von Erziehern einen gewissen modifizierenden Einfluß auf die Reaktionen von Schülern aus. Freundliche Gesichtsmimik könnte mehr Schüler zur Aufgabe ihres Konfliktverhaltens veranlassen. Gleichzeitig belegt die Untersuchung aber, daß auch extremer mimischer Ausdruck ("sehr freundlich" oder "sehr unfreundlich") die Rangplätze der Sprachverbote nicht verändert.

(8) Sozialer Entzug (Time-out-Methode)

Trotz gutgemeinter Reaktionen vieler Lehrer zeigen sich viele Schüler oft nicht bereit, konflikterzeugende Verhaltensweisen aufzugeben. Zwei Gründe können u.a. für diese Tatsache verantwortlich gemacht werden:

- a) Störendes Verhalten eines Schülers zieht die Aufmerksamkeit von Klassenkameraden stark auf sich und wird dadurch verstärkt und zu einer Beibehaltung oder sogar Erhöhung gebracht.
- b) Auffälliges Verhalten stellt für einen Schüler oftmals die einzige Möglichkeit, sich soziales Ansehen zu verschaffen.

Um einem so entstandenen Konflikt wirksam zu begegnen, müssen Mittel gefunden werden, die die Beachtung derartigen Problemverhaltens verhindern. Als effektive Maßnahme bieten mehrere Autoren die Time-out-Methode an (BANDURA, REESE u. LIPSITT). Hierbei handelt es sich um einen Spezialfall des sogenannten Privilegienentzugs, bei

dem Erzieher, Eltern oder Lehrer sich darauf beschränken, den "auffälligen" Schüler aus der verstärkenden Situation herauszunehmen. Die Anwendung von Time-out-Methode schreibt vor, daß Schüler mit auffälligem Problemverhalten aus ihrem Klassenverband herausgenommen und zur "Beruhigung" in ein reizloses Zimmer überstellt werden. Dadurch soll erreicht werden, daß die verstärkende Aufmerksamkeit anderer Menschen beim "störenden" Schüler nicht zur Wirkung kommt. Bei einem solchen Vorgehen ist jeder ärgerliche Kommentar zu vermeiden. Denn Lehrerärger kann ebenso verstärkend wirken. Ebenso wie bei dem Löschen von unerwünschtem Verhalten müßten Eltern bzw. Lehrer bei anfänglicher Verwendung von Ausschußmaßnahmen mit kurzzeitig vermehrtem Auftreten des störenden Verhaltens rechnen. Die Time-out-Technik wird allerdings dann keinen Erfolg haben, wenn nicht alle positiven Reize dem Schüler gegenüber ferngehalten werden. Die Beendigung der Aussonderung darf nicht mit z.B. unerwünschtem Schülerverhalten zusammentreffen, da sonst unerwünschtes Verhalten negativ verstärkt würde. Negatives Verstärken (nach SKINNER: die Aufhebung eines unangenehmen Reizes) würde zur Erhöhung unerwünschten Verhaltens führen. Erfolgte z.B. die Absonderung bzw. der soziale Entzug eines Schülers aufgrund seines Wutanfalls, so kann ein Schüler erst dann in seine Klasse zurückgeholt werden ist.

(9) Selbsterfahren unangepaßten Verhaltens (logische Folgen)

Der von SPENCER formulierte Grundsatz für "logische Folgen" besagt, "daß kein Mensch willentlich etwas tun wird, von dem er glaubt, daß es ihm schadet". Die pädagogische Wirkung logischer Folgen liegt unserer^es Erachtens darin begründet, daß Kinder das unangenehme Ergebnis ihrer eigenen unangepaßten Handlungen selbst erfahren.

Logische Folgen unterscheiden sich von "natürlichen Konsequenzen": während natürliche Konsequenzen von Handlungen auch ohne Einflußnahme eines Erziehers auftreten, werden "logische Folgen" von Erziehern bewußt arrangiert.

Außerdem müssen "logische Folgen" von Straftaten klar abgehoben werden: "Natürliche und logische Folgen drücken die Macht der sozialen Ordnung und nicht die einer Person aus, obwohl ^{es} der Erzieher ist, der für das, was geschieht, verantwortlich ist. Er handelt nicht nur als eine machtvolle Autorität, sondern als Vertreter einer Ordnung, die alle angeht" (DREIKURS, 1971, S. 107).

Logische Folgen unterscheiden sich von Strafen in folgender Weise:

1. Logische Folgen drücken die Wirklichkeit einer sozialen Ordnung aus (und nicht die Macht einer persönlichen Autorität);
2. Logische Folgen sind einem Fehlverhalten innerlich zugeordnet, (dagegen hat Bestrafen keine logische, sondern mehr eine willkürliche Verbindung zum Fehlverhalten;
3. Logische Folgen enthalten nicht wie Bestrafen ein moralisches Urteil;
4. Logische Folgen sollen Bezug nehmen auf das, was im Augenblick geschieht (und nicht wie Bestrafen Bezug zur Vergangenheit).

Der Grundsatz der logischen Folgen ist nicht einfach zu verstehen, da Erzieher logische Folgen nicht mit Bestrafen gleichsetzen dürfen. Um den Unterschied zu verdeutlichen, sei hier ein Beispiel kurz erläutert, das den Einsatz von logischen Folgen in der Erziehung beschreibt:

Ein Lehrer kann nach dem Sportunterricht die anschließende Unterrichtsstunde nur mit erheblicher Verspätung beginnen, da die Schüler beim Umkleiden bummeln. Statt nun die Schüler zu "rügen" oder zu "bestrafen", notiert der Lehrer sich zunächst nur, wann der letzte Schüler die Klasse betritt und er mit dem Unterricht beginnen kann. In der nächsten Sportstunde pfeift er die Sportspiele früher ab und erklärt, daß sie nun schon Schluß machen müßten, da viele Schüler nach seinen bisherigen Erfahrungen länger fürs Ankleiden brauchen. Weiter sagt der Lehrer, daß er künftig darauf achten wolle, wann der letzte Schüler in der Klasse erscheine. Und er betont, daß die Schüler von nun an selbst in der Lage seien, sich die Dauer ihrer Turnstunde zu errechnen.

(10) Ermutigen

Die pädagogische Bedeutung eines Erziehers mit ermutigendem Verhalten liegt darin begründet, daß er Kindern und Jugendlichen ihren überdauernden Wert bewußt macht und sie trotz ihrer Fehler sozial vollwertig anerkennt. Das pädagogische Handlungsprinzip des "Ermutigens" zielt darauf ab, daß der "Glaube" der Kinder und Jugendlichen an sich selbst gestärkt wird. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen Eltern und Lehrer ihre Kinder vorurteilsfrei annehmen und das Positive an ihnen entdecken. Als Zeichen eines ermutigenden Pädagogen gelten freundliches und anerkennendes Verhalten, das nicht mit "Liebe" und "Lob" gleichgesetzt werden darf. - Ein Kind kann näm-

lich geliebt werden, aber trotzdem für "unfähig" gehalten werden. Lob, das als eine besondere "Gunst" empfunden wird, hat kaum ermutigende Wirkung. Und was noch fataler ist, viele Kinder werden von dieser Art der Anerkennung leicht abhängig und zugleich ängstlich, zukünftigen Erwartungen von Seiten ihrer Erzieher nicht entsprechen zu können.

Um Schüler zu ermutigen, reicht es nicht aus, pädagogisch "lieb" und "nett" zu sein. Ein Kind etwa, das von seinem "Unvermögen" überzeugt ist, wird nicht dadurch ermutigt, daß ihm gesagt wird, es sei durchaus in der Lage, etwas zu leisten. Ermutigen zielt in erster Linie auf Änderung seiner Selbstbeurteilung ab und verlangt von Eltern und Lehrern, die Probleme der Kinder mit deren Augen zu sehen.

Um das Handlungsprinzip Ermutigen realisieren zu können, müssen Eltern und Lehrer ihr Erziehverhalten nach folgenden acht Leitgedanken auszurichten versuchen:

- Wertschätzung ihrer Kinder
- Vertrauen in ihre Kinder
- Förderung von Vertrauen durch Vertrauensbeweise,
- Förderung von kindlichen Fähigkeiten,
- Anerkennung für gute Leistung und ⁿerliches Bemühen,
- Betonen der positiven Verhaltensweisen und Einstellungen der Kinder,
- Integration aller Kinder in die Gemeinschaft der Familie (oder Klasse)
- Einbeziehung von Gruppenkräften.

(11) "Aktives Zuhören"

Aktives Zuhören gilt als pädagogisch angemessen, weil Kinder und Jugendliche dahingehend beeinflusst werden, ihre Probleme selbst zu lösen. Die Grundlage für diese Methode besteht darin, die Empfindungen des Gegenübers (im Falle des Erziehers: das Kind) zu erkennen und zu respektieren. Die Wirkung vom aktiven Zuhören liegt in der "Macht der Annahme": "Wenn ein Mensch fühlt, daß ihn ein anderer wirklich annimmt, wie er ist, dann ist er frei geworden, sich von dort aufzu machen und mit der Überlegung zu beginnen, wie er sich verändern möchte, wie er anders werden kann, wie er mehr von dem werden könnte, das zu sein er befähigt ist" (

Aktives Zuhören ist eine Form von Erziehverhalten, das einem Kind Wertgefühle vermittelt, angst reduziert und positive Verhaltensänderung ermöglicht. Aktiv zuhörende Erzieher werden in schwierigen Situationen versuchen, die Empfindungen eines am Gespräch beteiligten Kindes zu verstehen, und sie werden dem Kind über ihre

Bemühungen Rückmeldung in Form der "Du-Anrede" geben. Erzieher werden etwa sagen: "Du scheinst dich über mich geärgert zu haben." - "Du hast das Gefühl, benachteiligt zu werden." Eltern und Lehrer sollten in jedem Fall vermeiden, eine Analyse vorzunehmen, ein Urteil über das Kind zu fällen, einen Rat an es zu geben oder sich mit einer Frage an das Kind zu wenden. Alle Erzieher müßten sich darum bemühen, das in Worte zu fassen, was ein Kind in einer Konfliktsituation ihrer Meinung nach empfindet.

Aktives Zuhören ist mehr als eine einfache Technik zur Lösung von Problemsituationen. Aktives Zuhören ist eine Methode, die eine Reihe grundlegender Einstellungen in der Praxis umsetzt. Ohne diese Art von sozialer Einstellung wird sie falsch, inhaltlos, mechanisch, unaufrichtig erscheinen und kaum pädagogisch wirksam sein. Sechs grundlegende Eigenschaften müssen bei Eltern und Lehrern entwickelt und praktiziert werden, um "aktives Zuhören" zu realisieren. Ein Erzieher muß:

1. gewillt sein, Kindern zuzuhören,
2. Kindern bei ihren Problemen helfen zu wollen,
3. fähig sein, Empfindungen von den Kindern anzunehmen,
4. Kindern zutrauen, selbst die Probleme eigenständig zu lösen,
5. sich bewußt sein, daß Empfindungen vorübergehend und unverbindlich sind (abwartende Haltung),
6. Die Kinder als Individuen betrachten, die ein Recht haben auf Leben, Eigenidentität und eigene Empfindungen (respektierende Haltung).

(12) Ich-Botschaften

Ich-Botschaften geben gilt als eine zu realisierende pädagogische Methode, mit der Eltern, Erzieher und Lehrpersonen Kinder und Jugendliche konfrontieren können, um deren für sie unannehmbare Verhaltensweisen zu modifizieren. Ihre optimale Anwendung besteht darin, eigene Empfindungen in einer unangenehmen Situation demjenigen mitzuteilen, der sie verursacht hat.

Ich-Botschaften wollen weder beschuldigen noch bewerten. Ebenso wenig wollen Ich-Botschaften verharmlosen, sondern sie verlangen vom Erzieher Aufrichtigkeit und Offenheit. - Sind Eltern und Lehrer wütend, so sollen sie ihre Wut äußern, u.z. in einer ich-bezogenen Form und nicht als Anklage gegen andere gerichtet.

Da es für ein Kind weniger bedrohlich wirkt, die Wirkung seines Verhaltens auf andere zu erfahren, als wegen seines unangemessenen Verhaltens gerügt oder beschimpft zu werden, wird von Seiten eines Kindes der Anwendung der Methode der Ich-Botschaften mit weniger kindlichem Widerstand zu rechnen sein. Wenn ein Erzieher sich wütend verhält, so soll er gemäß dieser Methode sachlich bleiben: der Erzieher soll beschreiben, was er sieht, was er fühlt und was er erwartet. Der Erzieher soll nicht die Person, sondern die Sache angreifen.

(13) Therapeutische Leitprinzipien für pädagogisches Verhalten (ROGERS/TAUSCH)

Der Nicht-direktiven Kinderpsychotherapie liegt die Grundhypothese von ROGERS zugrunde: "Jedes gestörte Individuum - außer denjenigen mit pathologisch-organischen Defekten - hat die Fähigkeit, seine eigenen Probleme der Störung befriedigend zu lösen, und zwar besser, als das irgendwie ein Außenstehender vermag. Jedes Individuum hat einen entscheidenden Drang zu wachsen, zu reifen und zur Selbstverwirklichung zu gelangen. Diese Kräfte bestimmen entscheidend das Verhalten des Individuums. Im Zuge dieser Kräfte erscheint auch dem Individuum ein reiferes Verhalten im Allgemeinen befriedigender als ein unreifes Verhalten."

TAUSCH/TAUSCH(1973) halten es für grundsätzlich angebracht, daß sich auch Pädagogen mit Psychotherapie, mit psychotherapeutischen Verhaltensprinzipien beschäftigen. Lehrer werden vieles von der Art, mit der Therapeuten Kindern ein angepaßtes Verhalten ermöglichen, für den Umgang mit Schülern übernehmen können. Die Anwendung der nicht-direktiven Kindertherapie basiert auf acht Prinzipien. Der pädagogische Erfolg eines Lehrers wird entscheidend davon abhängen, in welchem Maß ihm die Umsetzung dieser Prinzipien in die Realität gelingt.

1. Das Prinzip des Nicht-Lenkens:

Ziel der Nicht-Lenkung ist frühzeitige Selbststeuerung von Schülern. Für eine vermehrte Entscheidungsfreiheit spricht, daß Schüler mit mehr Freude in der Schule arbeiten werden.

Geringe Einengung weckt weniger Opposition und statt dessen das Gefühl, daß eigene Entscheidungen Gewicht haben und mitbestimmen. Schüler werden verantwortungsbewußter, wenn sie erfahren, daß auftretende Konflikte nicht allein durch die Anwesenheit von Lehrern gelöst werden.

2. Das Prinzip des Nicht-Vorantreibens:

Lehrer sollten wissen,niemanden direkt lehren zu können.Pädagogen können nur Situationen herstellen,in denen Schüler selbst lernen müssen.Deshalb ist es gut,wenn Lehrer ihre Aufmerksamkeit darauf richten,Situationen zu schaffen,die Hinreichend motivieren.Pädagogische Ungeduld frustriert Schüler nur und provoziert Widerstandsreaktionen.

3. Das Prinzip des freundlichen Beziehungsverhältnisses:

Lehrer können nicht befriedigend unterrichten,wenn sie innerlich stark mit Ärger,Furcht und Sorge belastet sind.Als Voraussetzung für furchtloses Arbeiten gilt eine freundliche warme Atmosphäre. Pädagogisch befriedigender Unterricht ist nur möglich,wenn Lehrer ihre gefühlsmäßigen Erlebnisse befriedigend und freundlich gestalten.

4. Das Prinzip des Akzeptierens und Respektierens:

Akzeptieren hätte für einen Lehrer zu bedeuten,jeden seiner Schüler so anzunehmen wie er wirklich ist.Für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern ist es nämlich von großer Bedeutung den Glauben an eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten bei seinem Lehrer zuspüren,Akzeptieren muß den stetigen und ruhigen Hintergrund bilden,vor dem schulisches Geschehen abläuft.Eine akzeptierende Lehrerhaltung weckt konstruktive Kräfte und läßt die Kräfte von Opposition und Trotz zurücktreten.Durch diese Art von sozialem Umgang lernen Schüler ihrerseits andere Menschen zu akzeptieren und zu respektieren.

5. Das Prinzip des Gewährens und Erlaubens:

Wenn Schülern erlaubt wird,ihre belastenden Gefühle auszusprechen,wird ihnen zugleich ein Nachlaß ihrer Spannungen und Konflikte sowie vermehrte Einsicht ermöglicht.Für ihre Persönlichkeitsentwicklung ist es erforderlich,wenn sie ihre Sorgen ihren Erziehungs-trägern mitteilen können,ohne Ermahnungen,Vorhaltungen oder Belehrungen erwarten zu müssen.

6. Das Prinzip des Erkennens und Reflektierens von Gefühlen:

Dies ist das entscheidendste der acht Verhaltensprinzipien.Seine Effektivität wird jedoch erst durch die Verwirklichung aller anderen Prinzipien ermöglicht.Viele Konflikte zwischen Lehrern und Schülern lassen sich durch die Anwendung des Prinzips des Erkennens und Reflektierens kindlicher Gefühle leichter lösen.Schüler werden einsichtiger,wenn sie ihre eigenen Gefühle kennenlernen.Einsichtige Schüler sind meistens eher bereit,ihr Verhalten besser zu steuern und prosozial auszurichten.

7. Das Prinzip des Begrenzens:

Eltern, Lehrer und Erzieher sollten nur wenige Begrenzungen und Verbote aussprechen. Vielmehr sollten Wünsche und Interessen von Schülern in der Verhaltensverbesserung berücksichtigt und sie als eigenständige Persönlichkeiten respektiert werden. Um pädagogisch notwendige Begrenzungen effektiv zu gestalten, wäre es wichtig, sie neutral und sachlich zu setzen.

Nicht in der Form: "Wenn du das noch einmal tust", sondern besser ist ein ernstes, ruhige und sachliches Verbot, etwa: "Du

kannst hier nicht mit Wasser spielen,"

8. Das Prinzip der inneren Sicherheit:

Viele Erfahrungen haben gezeigt, daß Schüler in Gegenwart von innerlich sicheren und geordnet fühlenden Eltern bzw. Lehrern konstruktiver in ihrem Verhalten ^{sich} geben. Je mehr Schüler dagegen Unruhe, Unsicherheit und geringe Ordnung bei ihren Lehrern wahrnehmen, umso mehr werden sie zu einem ähnlichen Verhalten angeregt. Entscheidend an diesem Prinzip ist unseres Erachtens, daß hinter der inneren Sicherheit eines Lehrers das Vertrauen an die problemlösenden Fähigkeiten der Schüler steht.

Versuchen Eltern bzw. Lehrer ihr pädagogisches Handeln nach den acht Prinzipien der nicht-direktiven Gesprächs therapie auszurichten, so werden sie ihren Kindern/Schülern damit die Möglichkeit eröffnen, ihr eigenes Verhalten kritisch zu reflektieren und sozialbezogen steuern zu lernen. Es wäre gewiß für viele einfacher, Schülerstreitigkeiten durch eine befehlende Anordnung zu beenden. Doch wird vielen Schülern über Zeit hinweg die Chance genommen, Selbstständigkeit im Lösen sozialer Auseinandersetzungen zu gewinnen.

(14) Zur Lösung von Familienkonflikten (GORDON)

Familienkonflikte werden nicht als etwas außergewöhnliches angesehen, sondern als 'normale' Bestandteile jedes Zusammenlebens. GORDON (1972), RICHTER (1970) u.v.a.m. stellen Konflikte ausdrücklich als Probleme dar, an denen alle Partner teilhaben; GORDON spricht in diesem Zusammenhang von sog. "Bedürfniskonfliktsituationen".

Eine solche Bedürfniskonfliktsituation liegt etwa vor, wenn eine Mutter sich darüber ärgert, daß ihr Kind "das saubere Wohnzimmer" sofort wieder in Unordnung bringt und wünscht, daß ein sich so verhaltendes Kind ändert. Nach Ansicht eines Kindes aber soll sich seine Mutter ändern, da es deren Sauberkeitsmaßstäbe übertrieben findet (vgl. GORDON, 1972, S. 133).

GORDON versucht seinen Konfliktbegriff inhaltlich so zu beschreiben: "Wenn zwei beliebige Menschen (oder Gruppen) koexistieren, muß es zwangsläufig zum Konflikt kommen, einfach weil Menschen verschieden sind, verschieden denken, verschiedene Bedürfnisse, Interessen und Wünsche haben, die manchmal im Gegensatz zueinander stehen." (GORDON, 1972, S. 145).

Bei Säuglingen und Kleinkindern wird die Bedürfnisbefriedigung in der Regel voll und intensiv durch seine Eltern geregelt; sobald aber Kinder selbst Wünsche und ein Selbst entwickeln, ist die Möglichkeit gegeben, daß die Vorstellungen seiner Eltern mit dem kollidieren, was das Kind anstrebt. Häufig empfinden Eltern die entstandenen Konflikte als verwirrend und als zutiefst enttäuschend, da sie doch nur das 'Beste' für ihr Kind gewollt haben. Eltern können etwa enttäuscht und beleidigt ihrem Kind gegenüber reagieren, weil es sich - nach ihrer Meinung - nicht genug anstrengt, um ihre 'Hoffnungen' zu erfüllen.

In vielen Familien werden noch überwiegend ungünstige Konfliktstrategien praktiziert; das Repertoire sozialer Techniken zur Konfliktlösung zwischen Eltern und Kindern bleibt zumeist beschränkt auf aggressive Problemlösungsformen (z.B. kindlicher Trotz), auf den Gebrauch von Macht und Überlegenheit (wie elterliches Befehlen) und auf Verzicht oder Zurückziehen aus Konfliktsituationen (etwa Gewährenlassen der Kinder durch die Eltern).

Für GORDON besteht manches Erziehungsdilemma darin, daß Eltern nur zwei Auffassungen kennen, um mit Familienkonflikten fertig zu werden:

- 1) Eltern bewältigen Konflikte zwischen ihren Kindern und sich, indem sie ihre elterliche Autorität und Macht ins Spiel bringen, um ihre eigenen Bedürfnisse mit Befehlen und Strafen durchzusetzen ("Ich-siege-du-unterliegst"-Auffassung).
- 2) Eltern räumen ihren Kindern alle Freiheiten ein ("Ich-unterliege-du-siegst"-Auffassung).

Während nun mehrere Eltern sich der ersten und einige sich der zweiten Auffassung angeschlossen haben, neigt eine dritte Gruppe von Eltern (laut GORDON) zu einer "vernünftigen Mischung" von beiden Auffassungen.

Doch in jedem Fall muß eine Konfliktbewältigung im Sinne, daß einer gewinnt und einer unterliegt ("Sieg-Niederlage" - Methode) als pädagogische mißlungener Lösungsversuch gelten. Denn stets werden Wünsche und Bedürfnisse eines Partners / einer Seite auf Kosten des anderen Partners / der anderen Seite durchgesetzt.

GORDON sieht eine Alternative zur "Sieg-Niederlage" - Methode in der sogenannten "Niederlage- lösen" - Methode. Hier wird versucht, Probleme zwischen Eltern und Kindern gemeinsam zu lösen, indem alle Beteiligten einen Kompromiß suchen, der für alle Seiten annehmbar werden kann.

Das erfordert von Eltern:

- 1) sich von eingefahrenen Strukturen zu lösen und Kinder als Gleichberechtigte zu akzeptieren und mit in alle Entscheidungen einzubeziehen, die eine Familie betreffen;
- 2) für ihre Kinder 'akzeptable' Lernmodelle zur Konfliktbewältigung abzugeben: Kinder sollen erleben, daß seine Eltern ihre eigenen Konflikte angemessen und zufriedenstellend zu lösen vermögen;
- 3) zu zeigen, daß das Führen offener Gespräche die Voraussetzung zur Konfliktbewältigung darstellt: Eltern sollten anregen, über die in Familien bestehenden gegenseitigen Beziehungen zu sprechen.

Da die "Niederlage-lose" - Methode die beteiligten Parteien dazu verpflichtet, gemeinsam ihre Problemlösungen auszuarbeiten, stellt effektives Kommunizieren als eine gewichtige Voraussetzung für das Gelingen einer "macht-losen" Vorgehensweise dar.

Demzufolge müssen Eltern "aktives Zuhören" praktizieren und deutliche "Ich-Botschaften" senden: Aktives Zuhören ist erforderlich, damit Eltern etwas über die Empfindungen und Bedürfnisse ihrer Kinder erfahren; Ich-Botschaften sind nötig, damit Kinder erlernen, wie ihre Eltern empfinden und was sie anstreben.

GORDON gibt aber Eltern auch einige Hinweise, um sie in die neue Methode einzuführen; er meint, daß Eltern, die von der "Niederlag-losen" Methode überzeugt sind, insbesondere ihre Anfangsschwierigkeiten dann besser bewältigen, wenn sie die folgenden sechs Schritte bei der Lösung eines Konflikts nacheinander ausführen:

1. Schritt: Einen Konflikt identifizieren und definieren.

Es kommt vor allem darauf an, das Kind mit in den Prozeß der Problemlösung einzubeziehen. Das gelingt Eltern eher, wenn sie:

- eine für alle (also auch für ein Kind) günstige Zeit wählen,
- klar und ohne drum herum zu reden, einem Kind sagen, daß ein Konflikt vorliegt, der gelöst werden muß,
- einem Kind in Form von "Ich-Botschaften" mitzuteilen, was sie selbst empfinden (z.B.: "Ich mache mir Sorgen darüber...", "Ich bin ärgerlich gewesen, als ich sah...", "Ich empfinde es mir gegenüber als ungerecht...").
- Aussagen vermeiden, die ein Kind beschuldigen oder verletzen können,
- einem Kind klarmachen, daß sie mit ihm zusammen eine für alle Seiten annehmbare Lösung suchen wollen.

2. Schritt: Mögliche Lösungen entwickeln.

Wichtig ist hierbei, möglichst viele Lösungen zu entwickeln und, was noch gewichtiger ist, von allen Beteiligten Lösungsvorschläge zu bekommen.

Deshalb sollten Eltern nach GORDON:

- zuerst versuchen, von Kindern Lösungen zu erhalten und sich mit ihren Vorschlägen zunächst zurückhalten,
- alle Ideen akzeptieren und keine der vorgeschlagenen Lösungen bewerten (favorisieren oder herabsetzen),
- sich nicht vorschnell mit einer Lösung zufriedengeben, sondern nach weiteren Alternativen suchen.

3. Schritt: Alternativlösungen kritisch bewerten

An dieser Schrittstelle der Konfliktlösung sollen vorliegende Alternativen bewertet werden. Kriterium für die Aussonderung

einer Lösung sollte nach GORDON sein, ob eine Lösung entweder für ein Kind oder für seine Eltern nicht annehmbar ist; ausgewählt werden sollten jene Alternativen, die vielen Partnern gerecht werden.

4. Schritt: Sich für die beste Lösung entscheiden

Wenn es schwerfällt, trotz vorangegangener Diskussion aus den Vorschlägen, die allseitig akzeptiert werden können, die beste auszuwählen, sollten sämtliche, noch in Frage kommende Alternativen auf ihr Für und Wider für Kinder und Eltern befragt werden. Wird eine Entscheidung getroffen, so soll diese nicht als unwiderprüflich betrachtet werden; die mögliche Einigung könnte auch darin bestehen, eine Lösung auszuprobieren.

5. Schritt: Die Entscheidung ausführen

Nachdem eine Entscheidung von allen Beteiligten getroffen wurde, wäre es notwendig, genau festzulegen, welche Aufgaben und Freiräume die Lösung dem einzelnen gibt.

6. Schritt: Nachfolgende kritische Bewertung

Da sich nicht alle getroffenen Entscheidungen als praktikabel u./o. gerecht herausstellen können, wäre es nützlich, nach einiger Zeit bei Kindern rückzufragen, wie ihre Lösung 'funktioniert'. Dabei könnte sich zeigen, daß die ursprünglich getroffene Entscheidung teilweise modifiziert oder gar vollständig revidiert werden müßte.

(15) Erzieherverhalten gegenüber aggressiven Kindern (SINGER)

Aggressives Verhalten von Kindern führt oft zu sozialen Konflikten zwischen Kindern und Eltern bzw. Lehrern - sowohl im Familienbereich als auch im Bezugsfeld Schule. Wegen der Problemschwere, vor die Erzieher im Umgang mit aggressiv "auffälligen" Kindern gestellt werden, ist es besonders dringlich, den betroffenen Eltern und Pädagogen Vorschläge zu machen und pädagogische Hilfen an die Hand zu geben.

SINGER (1974) hat für den Fall, daß ein Schüler seinen Lehrern und Mitschülern öfter wegen seines aggressiven Verhaltens Schwierigkeiten bereitet, einige für Pädagogen nützliche Hinweise zum Umgang mit aggressiven Kindern gegeben. - Wenn auch entsprechende Verhaltensregeln bislang für Lehrer in Normalschulen oder Schulen für Erziehungshilfe aufgestellt wurden, so lassen sich die folgenden Hinweise (größtenteils) auch für die Erziehung in Familien nutzbar machen und können den Eltern sowohl bei der Veränderung

manifeste aggressiver Verhaltensweisen als auch zur Prophylaxe von kindlichen Aggressionen hilfreich sein:

- (1) Lehrer bzw. Eltern sollten möglichst nicht mit Gegenaggressionen reagieren. Sie sollten mit dem Schüler/Kind darüber sprechen, wie er/es sich jetzt verhält und wie er/es jetzt zu seinem Angriff steht.
Ein aggressiver Schüler ist 'schwierig', weil er es schwer mit sich selbst hat, daher braucht er besonderes Verständnis seitens seiner Erzieher.
- (2) Da ein Schüler nach einem Angriff in der Regel sehr genau weiß, was er getan hat und sich dafür schuldig fühlt, sollte ein Lehrer oder Eltern ihm Gelegenheit geben, etwas zu tun, um den gestörten Kontakt wieder herzustellen und sein Verhalten zu ändern, statt eine formale Entschuldigung vom Schüler zu verlangen.
- (3) Für einen sich aggressiv verhaltenden Schüler ist die Aggression oft die einzige Möglichkeit zur Kontaktaufnahme, deshalb sollten Erziehungsträger alles tun, um die Isolierung ihres Schülers/Kindes, die oft durch sein aggressives Verhalten hervorgerufen wird, zu vermeiden. Je mehr es gelingt, aggressiv Verhaltensauffälligen über Spielen und Arbeiten in ihre Gruppe zu integrieren, umso weniger werden Schüler auf Mittel ihres negativen Kontaktes angewiesen.
- (4) Ein Lehrer, der mit Schülern intensiven Kontakt hat, - auch außerhalb der Unterrichtsstunden - wird mit weniger aggressiven Verhaltensweisen durch seine Schüler konfrontiert als Lehrer, denen Schüler "gleichgültig" sind.
- (5) Lehrer sollten die Möglichkeiten zur Umlenkung und "Kanalisierung" aggressiver Impulse (etwa durch Kampfspiele in ein sportliches Kräfteressen) nutzen. Etwa beim Gruppensport könnte ein sich aggressiv verhaltender Schüler Kontakt zu seinen Mitschülern finden und Anerkennung durch seine Klasse gewinnen.
- (6) Da aggressives Verhalten oft mit motorischer Einengung in Zusammenhang steht, sollten Lehrer aggressiven Schülern möglichst Bewegungsaufgaben (wie Botengänge und Tafelwischen) vollverantwortlich übertragen.

- (7) Es wäre für einen sich aggressiv verhaltenden Schüler besonders hilfreich, wenn seine Lehrer "Festigkeit und innere Ruhe ausstrahlen" (SINGER). Da aggressive Kinder oft auf den Gebieten keine Grenzen erlebt haben, an denen sie sich orientieren könnten, herrscht bei ihnen oft Unsicherheit darüber, wie weit sie ihren eigenen Handlungsspielraum ausdehnen können, ohne daß andere beeinträchtigt werden.

Je unbestimmter die von Erwachsenen gesteckten Grenzen wirken desto eher komme es bei einem Kind zu Übergriffen in die Sphäre eines anderen.

- (8) Durch Modellverhalten aller Lehrer sollten Schüler erfahren, daß Aggressionen im menschlichen Zusammenleben unumgänglich sind, daß sie aber nicht gleichbedeutend mit Gewaltanwendung sein müssen. Wenn Konflikte in einer Schulklasse nicht einfach beiseite geschoben oder unterdrückt werden, sondern aufgegriffen und gemeinsam im Gespräch behandelt werden, dann hat es auch ein aggressiver Schüler leichter, sein Verhalten insoweit zu verändern.

(16) Führungsverhalten in familialen Konfliktsituationen nach KLUGE

Für eine konfliktaufdeckende Familienerziehung, die nicht nur auf der Grundlage von Gehorsam operieren kann, fordert KLUGE Elternverhalten, das gekennzeichnet ist durch echtwirkendes Verhalten: "Wärme, Akzeptierung, Zuneigung, Begeisterung, Wohlwollen, Verständnis, Güte, Lob und Anerkennung". Diese Erziehereigenschaften werden als Voraussetzungen für konfliktlösendes Verhalten in Familienbeziehungen angesehen. Darüber hinaus müßten Eltern und Kinder spezielle Konfliktlösungstechniken im Umgang miteinander erlernen, die sie befähigen, auch in Konfliktsituationen angemessen zu interagieren.

KLUGE empfiehlt Lehrern, für die Bewältigung von Konfliktsituationen sozialintegratives, partnerschaftliches Verhalten anzuwenden, was auch auf den Bereich der Familienerziehung übertragen werden kann. Im Einzelnen betont er:

1. daß Kinder in Konfliktsituationen Aufgeschlossenheit und Interesse von Seiten ihrer Eltern erfahren sollen. Mit Hilfe ihrer Eltern könnten Kinder versuchen, ihre Gefühle und Motive zu erkennen und auszudrücken. Die Eltern sollen dabei zum Aus-

druck bringen, daß sie die Konfliktsituation aller Partner erkennen. Aufgrund dieses Verhaltens wird es vielen Eltern eher möglich, Konfliktsituationen für alle einsichtig werden zu lassen und nicht dirigistisch auf verbal-rationaler Basis aufzuarbeiten. Die Gefahr vermindert sich, daß in dieser Situation das Klima durch wechselseitiges Beschimpfen verschlechtert wird.

2. Wenn Kinder das positive Interesse ihrer Eltern spüren, sollten Eltern auch ihre eigene Gefühls- und Problemlage beschreiben. Durch dieses Elternverhalten können Kinder erfahren, daß auch Erwachsene mit Konflikten leben und positive Problemlösung zu finden wissen.
3. Eltern sollten bemüht sein, Konflikte abzuwägen und darüber hinaus gegensätzliche Interessen in Gruppen aufzuzeigen suchen sowie Vertrauen zeigen, daß Konflikte gemeinsam eher lösbar sind.
4. Schließlich empfiehlt KLUGE, Eltern und Kinder gemeinsam darauf aufmerksam zu machen, daß Konflikte durch mehrere Personen entstehen und durch diese gemeinsam gelöst werden müssen und können.

Diese von KLUGE getroffenen Aussagen für die Beziehung zwischen Erziehern und verhaltensauffälligen Kindern brauchen nicht auf den Bereich der Verhaltensauffälligkeiten beschränkt zu bleiben. KLUGE selbst überträgt seine Empfehlungen auch auf den Umgang von Eltern mit nicht auffälligen Kindern.

Zeit und Ausdauer für das Trainieren von manuellen und intellektuellen Fähigkeiten von Kindern und für die Begründung angenehmer und unangenehmer Verhaltensweisen werden von KLUGE als entscheidende pädagogische Kriterien für ein angenehmes, ausgeglichenes Familienklima angesehen, aufgrund dessen Konflikte und Konfliktsituationen eingeschränkt werden können. Diese Fähigkeiten legen den Grund für positive Familienbeziehungen, welche die Voraussetzung dafür bilden, daß Konflikte konstruktiv bewältigt werden. In Familien, die zu konstruktiver Konfliktbewältigung fähig sind, wird Gehorsam in der Beziehung von Eltern und Kindern die Ausnahme und nicht die Regel bilden.

(17) Pädagogische Führung und Grundsätze für effektives Unterrichten (KLUGE)

Die Qualität von Schulunterricht (insbesondere bei verhaltensauffälligen Schülern) ist abhängig

1. von einem effektiven Führungsverhalten und
2. von einem effektiven Unterrichtslernen mit Hilfe von Führungsprogrammen.

Zu 1. Führungsverhalten von Lehrern zeigt sich im verbalen und non-verbalen Verhalten sowie in der pädagogischen Einstellung von Lehrpersonen. KLUGE definiert sonderpädagogische Führung für Verhaltensauffällige als "ein multivariablen und hochkomplexes Steuerungsverhalten, das die Bedürfnis- und Erwartungslage des Lernenden bzw. und/oder einer Gruppe von Lernenden berücksichtigt, ein direktives wie permissives Lehrerverhalten funktionsgerecht und intervallbezogen realisiert und eine zwischen dem Lehrenden und Lernenden vereinbarte Soll-Lage anstrebt" (KLUGE 1973, S.20).

Ein Führungsprogramm müßte nach KLUGE ein "Übersichts- und Stufenplan" (sein) "der die allgemeine und besondere Ist-Lage der Probanden darstellt, eine erreichbare, differenzierte und spezifizierte Soll-Lage avisiert sowie das erforderliche und praktikable Führungssystem - aufgliedert bis in den Führungsstil und bis in die erforderliche und besondere Unterrichtsaktivität hinein - bereitstellt" (KLUGE 1972, S. 17ff).

Da hinlänglich bekannt ist (s.o.), daß erzieherisches Verhalten für die Atmosphäre in einer Klasse und für das Lerngeschehen von großer Bedeutung ist - Erziehverhalten kann entweder pädapato-gen wirken oder aber für erzieherisch-therapeutische Refunktionalisierungsmaßnahmen von Bedeutung sein -, so stellt dieser Tatbestand für KLUGE einen gewichtigen Grund dar, sich um das Verhalten von Lehrern zu kümmern und jedem Erzieher mittels sonderpädagogischer Forschung Hinweise für effektives Führungsverhalten geben zu können.

Lehrer sollten sich stets vor Augen führen, daß sie ein Vorbild bzw. ein Modell abgeben, an dem Schüler ihr Verhalten ausrichten und dessen positive wie negative Verhaltensweisen sie über das Imitationslernen annehmen und verfestigen. Nach KLUGE sollten Lehrer "es sich darum zur Pflicht machen, sich jederzeit so zu verhalten, daß Schüler Lehrerverhalten stets zum Maßstab ihres eigenen übernehmen können. Aus diesem Grunde müssen Lehrer jene Verhaltensweisen praktizieren, die sie bei ihren Schülern einzu-leiten wünschen". (KLUGE/VOSEN 1975, S. 41).

KLUGE stellt aufgrund seiner praxisbegleitenden Forschungen folgende Anforderungen an ein optimales Lehrerverhalten:

Prinzip 1: Eingehen und sich einstellen auf die Erwartungshaltung und die Bedürfnislage von Verhaltensauffälligen.

Dieses Prinzip besagt, daß Pädagogen nach den vorhandenen Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen von Schülern fragen müssen, damit echte und wirksame Motivation bei Schülern gelingt. Verfehlen z.B. Lehrer diese akute Bedürfnislage pädagogisch, so reagieren verhaltensauffällige Kinder extrem sozial negativ. Dieses "Vorläufer-Prinzip" impliziert aber auch, daß Lehrer ihre eigenen Wünsche und Zielvorstellungen in Unterrichtssituationen einbringen, mit Schülern ihre Verpflichtungen diskutieren und anschließend bereit sind, Schüler- und Lehrerbedürfnisse auszubalancieren.

Prinzip 2: Verhaltensauffällige an Entscheidungen und Beratungen im Gespräch und bei Planungen teilnehmen sowie mitentscheiden lassen und Spontaneität dieser Jugendlichen zulassen.

Dieses Prinzip wurde entwickelt und formuliert, damit Schüler verantwortungsvoll und pflichtbewußt handeln lernen; um diese Zielvorstellung zu erreichen, ist es nötig, ihnen Möglichkeiten einzuräumen, Verantwortungsbewußtsein und Pflichtgefühl zu entwickeln, ständig zu üben und damit zu lernen. Schüler sollten an allen Entscheidungen, die sie betreffen, mitberatende und mitwirkende Funktion haben.

Prinzip 3: Sympathien und Übereinstimmen in sozialen Einstellungen zulassen und soziale Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen harmonisieren.

Zwischen Jugendlichen und Erziehern muß ein qualifiziertes und stabiles prosoziales Beziehungsverhältnis angestrebt werden, damit Konflikte, die unumgänglich sind, und sanktionierende Maßnahmen nicht zu Lasten einzelner gehen.

Diese drei Führungsgrundsätze können nur wirksam werden, wenn sie mit dem Führungs- und Einstellungsverhalten von Pädagogen übereinstimmen. KLUGE empfiehlt deshalb, sonderpädagogische "Handlungsmuster" anzuwenden, die sich aus folgenden "Verhaltensfaktoren" zusammensetzen:

Entspannt sein:

Um bei Schülern Ausgeglichenheit und Ruhe zu bewirken, sollten Erzieher selbst auf ein gesundes, harmonisches seelisches Gleichgewicht bedacht sein.

Geordnet sein:

Es empfiehlt sich als Lehrer, auf ausgehandelte Ordnungen bedacht zu sein, die jedes Unterrichtsgeschehen tragen können. Sollen Grundsätze, dürfen aber Schüler nicht "vergewaltigen", da Ordnungen nie Selbstzweck sind.

Optimismus:

Schüler entwickeln Selbstvertrauen nur dann, wenn ihre Lehrer zuversichtlich entgegenkommen und sie durch zielgerichtetes Lob unterstützen.

Selbständig sein:

Spontaneität, Kreativität und Entscheidungsbereitschaft von Schülern müssen geweckt und gefördert werden.

Wertschätzung:

Jeder Schüler muß sich vom Lehrer "angenommen" fühlen; Wertschätzung gilt als das Fundament zur Entwicklung positiver Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern.

Verständnis:

Lehrer können auf ihre Schüler nur dann individuell eingehen, wenn sie sich bemühen, deren besondere Probleme und Schwierigkeiten zu verstehen.

Emotionale Kontrolle:

Es ist unerlässlich für Pädagogen, sich ihrer Emotionen sowie Affekte bewußt zu sein und sie jederzeit kontrollieren zu können. In kritischen Fällen sollten Lehrer ihre Gefühlsregungen zur Sprache bringen. Homogenität in der pädagogischen Erwartungshaltung und im Sozialverhalten:

Mit dieser Vorstellung wird das Modellverhalten von Lehrern direkt angesprochen. Es muß sich Übereinstimmung zeigen zwischen den Verhaltensformen, die Lehrer praktizieren, und denen, die sie von Schülern erwarten.

Sich in die eigene Gruppe einbringen:

Es ist für Gruppenprozesse und für soziale Lernerfolge von Bedeutung, daß Lehrer ihre Empfindungen Schülern mitteilen, Freude wie Verärgerung bekunden.

Positive psychische Übertragung:

Lehrer können ihre positiven Gefühle, ihre Freude, Überraschung, Zufriedenheit usw. ihren Schülern zeigen, um bei ihnen ebenfalls positive Gefühle zu wecken.

Spezifisches, positives und negatives Verstärken mit entsprechenden Begründungen zum Ausdruck bringen: Lob und Kritik wirken u.a. dann effektiv, wenn sie direkt ausgesprochen und Schülern einsichtig gemacht werden. Lehrer sollten deshalb zielgerichtet das loben, was sie erwünschen. Ihr Erziehungs- und Bildungsprogramm sollte so strukturiert und nach Teilzielen differenziert sein, daß jedem Schüler Erfolgserlebnisse zugesichert sind. Bei Überschreitung von Vereinbarungen und festgelegten Verhaltensregeln müßten begrenzende Maßnahmen erfolgen, denn oft treten keine natürlichen Konsequenzen ein. Würden in diesen Fällen Verwarnung, negatives Verstärken einsetzen, logische oder natürliche Konsequenzen ausbleiben, käme ein solches Verhalten positivem Verstärken dieser negativen Verhaltensweisen gleich. Allerdings sollte Kritisieren sich stets auf eine spezifische Verhaltensweise richten und nicht die Schülerpersönlichkeit insgesamt verurteilen.

Zur Lösung akuter Konfliktsituationen empfiehlt KLUGE folgendes pädagogische Vorgehen:

- Bereitschaft zeigen zum Verstehen der aktuellen Problemlage eines Schülers
- die Gefühle eines Schülers erforschen und verbalisieren
- Differenzieren und Klarstellen von Konfliktsituationen
- Gedanken und Gefühle eines Lehrers zu diesem Konflikt mitteilen
- Versuch gemeinsamer Konfliktlösung
- gemeinsame Diskussion über eine Problemlösung anstreben.

(18) Die Bedeutung von Spielen für die prosoziale Entwicklung auffälliger Kinder

Da empirische Untersuchungen weitgehend fehlen, läßt sich noch nicht eindeutig belegen, welche Bedeutung dem Spielen für die kindliche Entwicklung zukommt. Nach FLITNER (1974) lernen Kinder beim Spielen in erster Linie "spielen".

Kinder erlernen "die Geschicklichkeit, die Verhaltensweisen, die Techniken, die Improvisationen, die Sozialsysteme, die für die jeweiligen Spielweisen erforderlich sind" (FLITNER 1974, S. 119). Der o.g. Autor bezweifelt, daß ein enger Zusammenhang

zwischen Spielen und Lernen besteht; in den Auflistungen von Lernwirkungen, die Spielen zugeschrieben werden, spiegeln sich nach seiner Meinung Wunschvorstellungen wieder, die nicht viel mit der Realität gemein haben. Trotz dieser großen Bedenken, die FLITNER vorbringt, betont auch er, daß bestimmte Fähigkeiten (wie Geschicklichkeit, Ausdrucksfähigkeit, soziales Lernen) beim Spielen mitgefördert werden. Dagegen schätzen CALLIES (1975) u.a. die Bedeutung des Spielens deutlich höher ein als FLITNER. Diese Autoren betonen übereinstimmend, daß es sich beim Spielen um eine grundlegende Form von Lernen handelt. "Lernen im Spiel ist aktives, entdeckendes und strukturierendes Lernen, das Spaß macht und neues Lernen in seinem Vollzug generiert" (CALLIES 1975, S.80). Wie CALLIES und v.a.m. betrachten auch wir Spielen als die dem kindlichen Entwicklungsniveau angemessene Form des Lernens. "Das Spiel entspricht den Möglichkeiten des Kindes, seinen begrenzten körperlichen Fertigkeiten und kognitiven Fähigkeiten. Es ermöglicht ihm effektive Lernprozesse, wo sonst Mißerfolge zur Entmutigung führen würden (CALLIES 1972, S. 190).

Die Bedeutung von Spielen liegt u.E. wohl darin, daß sie Kindern Möglichkeiten eröffnet, Sozialerfahrungen nachzuspielen und Gefühle anderen gegenüber ausdrücken zu können. Jedem Erzieher wird damit Gelegenheit geboten, im Spiel sichtbar gewordene Schwierigkeiten (unbewältigte kindliche Ängste oder Gefühle des Benachteiligtseins) aufzugreifen und Kindern bei ihrer Problembewältigung zu helfen.

E. u. H.D. BASLER (1973) haben die Bedeutung, die die verschiedenen Spielformen für die kindliche Entwicklung besitzen, herausgearbeitet:

Regelspiele: (wie sämtliche Ballspiele, Gesellschaftsspiele, Tischfußball, Ringwurfspiel,) fördern verhaltensauffällige Kinder; sie können die Frustrationstoleranz und die Kooperationsfähigkeit vieler Kinder stärken.

Insbesondere Gesellschaftsspiele wie Mensch-ärgere-dich-nicht, Mühle, Dame, Mikado, Flohspiel, ... eignen sich zur positiven Beeinflussung von Sozialverhalten, da Kinder lernen, mit anderen Spielpartnern auszukommen, als Leiter ihre Gruppe zu führen und Strategien für Spielverläufe zu entwickeln.

Die Bedeutung von Rollenspielen liegt in der Vorübung und Vorbereitung auf spätere soziale Rollen, Aufarbeiten von Ängsten und Konflikten, Förderung der Phantasie und sprachlicher Entwicklung.

Im Spiel werden auch sozial angemessene Verhaltensweisen erlernt; deshalb leistet jede Erziehung (ob in der Familie oder in der Schule) mit Spielen und Spielmitteln einen Beitrag zur Sozialisation "auffälliger" Schüler. Beim Spielen wäre es vielen Erziehern möglich, in die Entwicklung prosozial einzugreifen und Defizite abzubauen.

Dem Gestaltungsspiel beim Malen, Töpfern, Modellieren, Musizieren und Konstruieren und Werken wird eine Reihe positiver Lerneffekte vor allem auf folgende Fähigkeiten zugesprochen:

Konzentration, Durchhaltevermögen, Problemlöseverhalten, Eigeninitiative, Motivation, Sprache und schöpferische Produktivität.

Inzwischen gilt es als unbestritten, daß verschiedene Lernprozesse durch Spielen gefördert werden können. Zudem wird aber auch die Bedeutung von Spielmitteln für gezielte therapeutische Programme immer stärker hervorgehoben. So weist z.B. KLUGE (1975) nach, daß sich durch den Einsatz von Spielmitteln Störungen im psychischen, sozialen, Arbeits- und Leistungsbereich abbauen lassen. Insbesondere verhaltensauffällige Kinder benötigen in größerem Ausmaß Hilfen zur psychischen Entlastung und Stabilisierung, zur Entwicklung des Leistungsverhaltens und der Motivation und zur Förderung und Festigung eines angemessenen Sozialverhaltens; doch gerade diese notwendigen Hilfen könnte Spielen Kindern geben.

KLUGE hält folgende Rehabilitationsziele durch den Einsatz von Spielmitteln, Spieltherapeutischen Verfahren und der Spielgruppenarbeit mit Behinderten für erreichbar:

- "1. Ausdruck geben und Verarbeitung von Gefühlen und Konflikten
2. Qualifiziertes Nachholen von Bedürfnissen
3. Entlastung von psychischen Spannungen
4. Kompensation sozialer und psychischer Defizite
5. Bewußtmachen und Abbauen negativer sozialer Verhaltensweisen
6. Entwickeln von Kooperationsfähigkeit
7. Vermittlung neuer Erfahrungen
8. Integration von Außenseitern
9. Erweitern von Umwelterfahrungen

10. Wecken von Leistungsbereitschaft für kognitive Lernprozesse
11 Entwickeln von Verhaltensweisen wie Selbständigkeit und Geschicklichkeit" (KLUGE 1977, S. 16).

Mehrere Autoren gehen davon aus, daß zu Rehabilitationszwecken herkömmliche Spielmittel mit Erfolg eingesetzt werden können.

Obwohl Spielmittel keineswegs etwas Neues sind, liegt wenig Faktenwissen vor. Deshalb hat KLUGE in zwei Testserien Daten gesammelt und auf dieser Grundlage einen Spielmittelindex für Behinderte erstellt, der Eltern und Lehrern bei der Auswahl geeigneter Spiele und Spielmittel als Hilfe dienen kann. In Spielstunden wurden Spielmittelauswahl und Spielverhalten von Schülern aus Sonderschulen erfaßt und die Daten nach drei Aspekten ausgewertet: Aufforderungscharakter, Schwierigkeitsgrad und soziale Qualität der Spielmittel. Als Ergebnisse, die uns für die vorliegende Fragestellung interessieren, ergaben sich unter anderem:

- sozial auffällige Schüler bevorzugten Spiele aus den Bereichen Basteln, Bauen, Handarbeiten, während Spiele mit schulischem Lerneffekt kaum gewählt wurden.
- Schüler konnten den Anforderungen, die die meisten Spiele an sie stellten, ohne Hilfestellung durch ihre Erzieher kaum gerecht werden.
- "Auffällige" Schüler bevorzugten Spiele, die sie allein spielen durften.

Die außerdem von KLUGE durchgeführte Befragung über Spielmittelbesitz und Spielgewohnheiten machte deutlich, daß die von vielen Kindern gewünschten Spiele im allgemeinen nicht geeignet sind, sozial angemessenes Verhalten zu stärken.

Um Eltern und Lehrern bei der inzwischen auch für den Fachmann nahezu unübersehbaren Fülle von Spielangeboten eine Hilfe an die Hand zu geben, haben KLUGE/PATSCHKE eine Reihe von Spielen und Spielmaterialien zusammengestellt, die ihnen auch für die Rehabilitation verhaltensauffälliger Kinder geeignet erscheinen.

(19) Über die Bedeutung von Medikamenten bei der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder

Bei der Erörterung möglicher Behandlungs- bzw. Verursachungsfaktoren von "auffälligem" Verhalten haben wir schon darauf verwiesen, daß neben pädopathologischen Faktoren auch Schädigungen des Zentralnervensystems (ZNS) und andere körperliche

Schäden Verhaltensauffälligkeit mitbedingen/mitverursachen können. In diesen Fällen der Bedingung/Mitbedingung von Verhaltensauffälligkeiten durch physische Schädigungen ist zu fragen, inwieweit der Einsatz von Medikamenten hilfreich oder gar erforderlich sei, um sozial abweichendes Verhalten zu verändern. Kinder- und Jugendpsychiater und Pädiater beziehen Medikamente (insbesondere auch Psychopharmaka) bewußt in ihre Therapiepraxis mit ein. Bezüglich der Verwendung von Psychopharmaka bei der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder bestehen unter den Experten unterschiedliche teils gegensätzliche Meinungen. Eine Reihe von Medizinern (siehe hierzu unter anderem EISENBERG, 1971, HARBAUER 1971, REFT, 1969) weisen auf die Gefahren hin, die mit dem Gebrauch von Psychopharmaka verbunden sind und raten zu einem vorsichtigen Einsatz dieser Medikamente. Bedenken bestehen hinsichtlich der komplexen Wirkungsweise von Pharmaka und der damit verbundenen Möglichkeit des Auftretens unerwünschter Effekte:

- Störungen, die von einzelnen Hirnzentren ausgehen, können mit Hilfe der im Gebrauch befindlichen Präparate (noch) nicht isoliert beeinflußt werden; es können unerwünschte Nebeneffekte auftreten.
- Nicht selten kann eine Verflachung der Wirkung bei eingesetzten Medikamenten beobachtet werden, die zu höherer Dosierung zwingen.
- Es besteht die Gefahr einer Intoxikation und des Abhängigwerdens.
- Aus den genannten Gründen mahnen viele Autoren (siehe oben) zur Zurückhaltung bei Einsatz von Psychopharmaka und fordern exakte wissenschaftliche Untersuchungen und Langzeitstudien, um die Wirkungsweise einzelner Medikamente genau abzuklären.

Andere wie CORBOZ (1969) lehnen gar jedwede Art von Pharmakotherapie bei Verhaltensauffälligen strikt ab, da sie darin eine Manipulation der kindlichen Psyche mit chemischen Mitteln oder aber ein Therapieren von Symptomen erblicken.

Allerdings spricht sich eine Mehrheit von Medizinern für den Einsatz von Medikamenten aus; viele Autoren (HARBAUER 1971, EISENBERG, 1971) betonen dabei aber, daß sie die Verwendung von Psychopharmaka bei der Behandlung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten nur in Verbindung mit psychotherapeutischen oder sonderpädagogischen Maßnahmen für vertretbar und sinnvoll halten.

Die Mehrzahl der Autoren fordert primär pädagogische Aktivitäten zur Veränderung "auffälligen Verhaltens".

Wir können zusammenfassend festhalten, daß der Pharmakotherapie ein Platz in einem Therapieplan eingeräumt wird, in dem unter anderem auch sonderpädagogische Programme, Elternberatung u.ä. eingebaut werden. Psychopharmakologische Behandlung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten scheint den meisten Experten nur dann vertretbar und effektiv, wenn die Medikamente der Unterstützung therapeutischer oder sonderpädagogischer Maßnahmen dienen. Einige Hinweise dafür, inwieweit durch Einsatz von Medikamenten "auffälliges" Verhalten bei Kindern gezielt angegangen werden kann, können wir der Praxis von Kinder- und Jugendpsychiatern entnehmen. Nach einer Zusammenstellung von ANDERMAHR/KLUGE (1974) können durch Psychopharmaka bei folgenden psychosomatischen Erkrankungen und zwischenmenschlichen Auffälligkeiten Therapieerfolge erzielt werden:

- Neutralisierung von Schlafstörungen und Abnahmen von Auffälligkeiten wie: Unaufmerksamkeit, Konzentrationsschwäche und Unruhe;
- tendenzielle Verbesserung im Sinne von fehlerfreier visuomotorischer Fähigkeit bei unruhigen, verhaltensgestörten Kindern;
- Erfolge bei hirnorganisch bedingten Verhaltensstörungen, psychomotorischer Unruhe und vegetativer Labilität.

- BÄRSCH, W.: Das schwierige Kind.
Esslingen 1968.
- BANDURA, A.: The role of modeling processes in personality development.
In: HARTUP, W.W., u. SMOTHERGILL, N.L. (Hrsg.): The young child:
reviews of research. Washington 1967.
- BANDURA, A., ROSS, D., u. ROSS, S.A.: Imitation of film-mediated aggressive
models. In: Journ. abnorm. soc. Psychol. 1963, 66, S. 3-11.
- BASLER, F. u. H.D.: Spielen zur Verhinderung von Verhaltensstörungen und
Leistungsversagen. In: Das behinderte Kind 1973, 10, S. 308-312.
- BEGEMANN, H.: Strukturwandel der Familie - Eine sozial-ethisch-theologische
Untersuchung über die Wandlung von der patriarchalischen zur
partnerschaftlichen Familie. Witten 1966 (4. Aufl.).
- BERNARDI, E.: Das pädagogische Problem der gemeinschaftsschwierigen Kinder im
Spiegel einer Erhebung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2,
1956, S. 427-436 u. 459-469.
- BESCHEL, E., u. JUSSEN, H.: Sonderschullehrer. (Blätter zur Berufskunde,
Loseblattsammlung 3 - III A 02) Bielefeld 1970.
- BLEIDICK, U.: Über Beziehungen zwischen Milieuschäden, Erziehungsschwierig-
keit und Lernbehinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19. Jg.
1968, S. 225-241.
- BRUNN, L.: Statistische Ergebnisse an 1291 Kieler Schulkindern einer gemischten
Volks- und Mittelschule aus der Sicht der Erziehungsberatung.
In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 6,
1957, S. 261-265.
- CALLIES, E.: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte. In: DAUBLEBSKY, B.:
Spielen in der Schule. Stuttgart 1973.
- CALLIES, E.: Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat: Spielen und ge-
stalten. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart
1975.
- CORBOZ, R.J.: Beitrag zur medikamentösen Therapie kindlicher Verhaltens-
störungen. In: Wiener medizinische Wochenschrift, 119, 1969,
S. 540-547.
- DREIKURS, R.: Psychologie im Klassenzimmer.
Stuttgart 1971 (5. Aufl.).
- EISENBERG, L.: Principles of Drug Therapy in Child Psychiatry with Special
Reference to Stimulant Drugs. In: Amer. Journ. Orthopsychiatr.
41, 1971, S. 371-379.
- ERTLE, Ch.: Sozialpädagogische Sonderschule - zum Konzept einer Schule für
erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche. In: Sonderschule im
Wandel. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, S. 37-49.
- FLITNER, A.: Spielen - Lernen.
München 1974.

- GORDON, Th.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg 1972.
- GRAEFE, O.: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen. In: RÖHRS (Hrsg.) Das schwererziehbare Kind. Frankfurt/M. 1969.
- GRINSTEIN, A., u. STERBA, E.: Unser Familienleben - Verstehen wir uns? Stuttgart 1972.
- HARBAUER, M.: Weckamine bei Verhaltensstörungen im Kindesalter?
In: Deutsche Med. Wochenschrift 96, 1971, S. 1412 ff.
- HARNACK, G.A. von: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Eine medizinisch-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958.
- MEINDORF, H., RENKER, K., u. SCHÖNROCK, G.: Über Auffälligkeiten bei Vorschulkindern. Berlin (Ost) 1967.
- HICKS, D.J.: Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. In: Journ. Personality and soc. Psychology, 1965, 2, S. 97-100.
- HOFSTÄTTER, P.R.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Hamburg 1971 (erweiterte Neuaufl.).
- JONSSON, G., u. KÄLVESTEN, A.-L.: 222 Stockholms pojkar; En socialpsykiatrisk undersökning av pojkar i skolåldern. Stockholm-Göteborg-Uppsala 1964 (2. Aufl.).
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1975 (3. Aufl.).
- KLINK, J.-G.: Störungen im Bereich der Erziehung. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 1963, S. 252-256.
- ALUGE, A.-J.: Pädagogik der Schwererziehbaren. Berlin 1973 (2. Aufl.), 1969.
- KLUGE, K.-J.: Verhaltensauffällige Schüler und phasenspezifische Führungsprogramme. In: Jugendwohl, 10/11, 1970, S. 362-369 u. 409-418.
- KLUGE, K.-J.: Sozialisation verhaltensauffälliger Schüler. Unterrichtversuche an Sonderschulen und an einer Grundschule. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.
- KLUGE, K.-J., POSCHEN, K., u. ROHR, R.: Verhaltensauffälligkeiten im sozialen Bereich bei Vorschulkindern in Abhängigkeit von individuellen und situationspezifischen Besonderheiten sowie Maßnahmen zu deren Abbau. Köln 1972 (unveröff. Ms.).
- KLUGE, K.-J.: Rahmenplanung öffentlicher Erziehung: Schule in der öffentlichen Erziehung: "Verhaltensänderung, emotionale Verbesserung und Leistungssteigerung devianter Schüler durch Unterrichtslernen - Gutachterliche Aussagen und Zielperspektiven". Köln 1973 (unveröff. Ms.).

- KLUGE, K.-J., u. ANDERMAHR, J.: Über die Wirkungsweisen und Wirkungsbreite von Psychopharmaka in der medizinischen Behandlung von verhaltensauffälligen und lernversagenden Kindern und Schülern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, 1974, 2, S. 130-138.
- KLUGE, K.-J., DROST, K.P., u. FARWICK, A.: Aggressiv - clownenhaft - deprimiert: Verhaltensauffällige Berufsschüler. Eine Expertenbefragung von Lehrpersonen an Berufsschulen im Regierungsbezirk Köln. Rheinstetten 1975.
- KLUGE, K.-J., et al.: Sie prügeln sich und leisten wenig. Verhaltensauffällige in Grund- und Hauptschulen. Rheinstetten 1975.
- KLUGE, K.-J., u. EUL, E.: Verhaltensauffälligkeiten bei Hauptschülern in Modell- und nicht-Modellschulen in der Stadt K2. In: KLUGE et al.: Sie prügeln sich und leisten wenig. Rheinstetten 1975, S. 144-189.
- KLUGE, K.-J., u. KUHLMANN, H.-J.: Verhaltensauffälligkeiten in Grundschulen einer Industrie-Großstadt K1. In: KLUGE et al.: Sie prügeln sich und leisten wenig. Rheinstetten 1975, S. 19-74.
- KLUGE, K.-J., u. SCHNEIDER, N.: Verhaltensauffälligkeiten von Grundschülern in Modellschulen und Nicht-Modellschulen in einer Großstadt des Rheinlandes. In: KLUGE et al.: Sie prügeln sich und leisten wenig. Rheinstetten 1975 S. 75-143.
- KLUGE, K.-J., u. VÖSEN, M.: Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik. Grundsätze, Methoden und Forschungsergebnisse. Rheinstetten 1975.
- KLUGE, K.-J.: Statusverbesserung, Leistungssteigerung und emotionale Stabilisierung verhaltensauffälliger Schüler durch soziales Lernen im Unterricht. In: KLUGE, K.-J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt 1976, S. 133-183.
- KLUGE, K.-J., u. PATSCHKE, U.: Spielen, Spielmittel und Spielprogramme zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Ravensburg 1976.
- KLUGE, K.-J., u. ROLLI, : Erscheinungsformen und erfaßte Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten an einer Gesamtschule - eine phänomenologische Erfassung von Abweichungen in einer Gesamtschule und Sammlung von Lehreraussagen zur Bewältigung. Köln 1976 (unveröff. Ms.).
- KLUGE, K.-J., u. BRADTER, G.: Verhaltensauffällige Schüler in Regelschulen der BRD - eine Analyse deskriptiv-statistischer und empirischer Untersuchungsergebnisse. In: SCHINDELE, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977a, S. 193-214.
- KLUGE, K.-J., u. BRADTER, G.: Pädagogische Strukturen und Bedingungen zur Integration verhaltensauffälliger Schüler in Regelschulen. In: SCHINDELE, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. 1977b, S. 381-404.

- KLUGE, K.-J.: Spielmittel für die Behindertenpädagogik. In: Hdb. der Behindertenpädagogik. München 1978.
- KLUGE, K.-J., u. OVERSBERG, : Gegenwärtiger Stand der Verhaltensauffälligenpädagogik in Deutschland. Köln o.J., (unveröff. Ms.).
- LIDZ, Th.: Familie und psychosoziale Entwicklung. Frankfurt/M. 1971.
- LINSCHOTEN, J.: Erziehungshilfe für Problemkinder. München/Basel 1970.
- LOOFS, M.: Verhaltensstörungen. In: Behinderte Menschen. Freiburg 1969, S. 128-146.
- LORGE, I., u. THORNDIKE, E.L.: The influence of delay in the aftereffect of a connection. Journ. exper. Psychol. 1935, 18, S. 186-194.
- MACHETANZ, E.: Fehldeutungen von Verhaltensauffälligkeiten bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1961, S. 541-550.
- MATTHEWS, G., u. DIXON, T.R.: Differential reinforcement in verbal conditioning as a function of preference for the experimenter's voice. In: Journ. exper. Psychol. 1968, 76, S. 84-88.
- MEYER, H.: Erhebung über gemeinschaftsschwierige und schwer erziehbare Kinder an den Volksschulen der Stadt Göttingen. Hannover 1965 (unveröff. Ms.).
- MÜCKE, R.: Das gemeinschaftsschwierige Kind in der Schule. In: MÜCKE, R., u. STEINBRECHER, W.: Das gemeinschaftsschwierige Kind in Schule und Heim unter besonderer Berücksichtigung der Situation der Schulen in Erziehungsheimen. Berlin-Neuwied-Darmstadt 1957.
- MÜLLER, R.G.E.: Zur Erziehung des "gemeinschaftsschwierigen" Kindes und Jugendlichen in der Schule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1957, S. 205-209.
- MÜLLER, R.G.E.: Die Verhaltensgestörten in der Hilfsschule. In: Schule und Psychologie, 1966, S. 97-104.
- MÜLLER, R.G.E.: Die Schule für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche. Berlin 1970 (2.Aufl.).
- MYSCHKER, N.: Verhaltensgestörtenpädagogik und Kinderpsychotherapie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1971, S. 274-295.
- OCKEL, H.H.: Entwurf zu einem Diagnoseschema für Erziehungsberatungsstellen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 13.Jg., 1964, 8, S. 273-283.
- PINKERT, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Neuwied/Berlin 1972.
- REECE, M.M.: "Climate" and temporal verbal reinforcement. In: Journ. clin. Psychol. 1964, 20, S. 284-286.

- RETT, A.: Zur Prüfung von Psychopharmaka bei Kindern. In: ASPERGER (Hrsg.):
4. Internat. Kongreß Heilpäd. Wien, 1969.
Wien 1970, S. 406-410.
- RICHTER, H.E.: Eltern, Kind und Neurose - Psychoanalyse der kindlichen Rolle.
Reinbek 1963.
- RICHTER, H.E.: Patient Familie - Entstehung, Struktur und Therapie von
Konflikten in Ehe und Familie. Hamburg 1970.
- RICHTER, H.E., STROTZKA, H., u. WILLI, J. (Hrsg.): Familie und seelische
Krankheit. Eine neue Perspektive der Psychologischen Medizin und
die Sozialtherapie. Hamburg 1976.
- ROGERS, C.R.: Die klientbezogene Gesprächstherapie.
München 1973.
- ROSENFELD, H.M.: Nonverbal reciprocation of approval: An experimental analysis.
In: Journ. exper. soc. Psychol., 1967, 3, S. 102-111.
- SANDER, A.: die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik
In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungs-
kommission 25. Stuttgart 1973, S. 13-99.
- SCHMIDT, M.H.: Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz.
In: 4. Internat. Kongreß f. Heilpäd. in Wien 1969.
Wien 1970, S. 334-340.
- SCHUMACHER, G.: Verhaltensgestörte Schüler. Bonn - Bad Godesberg 1971.
- SINGER, K.: ...wenn ein Schüler die Lehrerin angreift. In: RIEDLER, R. (Hrsg.):
Was tue ich, wenn ... Disziplinierung oder Erziehung? Fallberichte
aus dem Schulalltag. München 1974, S. 18-29.
- SPINNER, B.F.: Wissenschaft und menschliches Verhalten.
München 1973.
- STUTTE, H.: Über schulische Sondereinrichtungen für schwierige Kinder.
In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1955, 6, S. 171-177.
- TAUSCH, A.: Die Auswirkung der Art sprachlicher Verbote erziehender Erwachsener
auf das Verhalten von Schulkindern; eine experimentelle Untersuchung.
In: Zeitschrift für Psychologie, 1960a, 164, S. 215-254.
- TAUSCH, A.: Der Einfluß der Mimik bei sprachlichen Verboten von Erziehern auf
das Verhalten von Schulkindern. In: Zeitschrift für Psychologie,
1960b, 164, S. 255-277.
- TAUSCH, A.: Verschiedene nicht-autokratische Verhaltensformen in ihrer Aus-
wirkung auf Konfliktsituationen. In: Zeitschrift für experimentelle
und angewandte Psychologie, 1962, 2, S. 339-351.
- TAUSCH, A., BARTHEL, A., FITTKAU, B., u. HUBSCH, H.: Verhaltensunterschied von
Erzieherinnen gegenüber angepaßten und unangepaßten Kindern in
standardisierter Interviewsituation. In: HÖLTERSHINKEN (Hrsg.):
Vorschulerziehung. Freiburg 1971.

TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie.

Göttingen 1968.

TAUSCH, R., u. TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen 1973 (7. Aufl.).

THALMANN, H.Ch.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter.

Stuttgart 1971.

WAGNER, O.: Ist die Volksschule "in Ordnung"? Aussagen, Analysen und Folgerungen aus den Erhebungen zum Problem der Schuldisziplin. Hamburg 1959.

WETZEL, R.J., u. THARP, R.G.: Behavior Modification in the natural environment.

New York/London 1971.