

DAS KIND VOR ÜBERGANG IN ANDERE SCHULSTUFEN  
BZW. SCHULSYSTEME

Prof. Dr. Walter Hornstein  
Deutsches Jugendinstitut München  
Arbeitsbereich Familiäre Sozialisation

Informationen über psychische Gefährdungen und Verhaltens-  
störungen im Kindesalter

Walter Hornstein:

4. Das Kind vor dem Übergang in andere Schulstufen bzw.  
Schulsysteme (8. - 10. Lebensjahr).

I. Die Problemkonstellation "Übergang in andere Schul-  
formen bzw. Schulstufen":

Kennzeichen der Situation:

Die in der Überschrift genannte Problemkonstellation ist dadurch gekennzeichnet, daß hier Eltern erstmals in der Schullaufbahn ihrer Kinder vor Entscheidungen gestellt werden, an denen sie zumindest in irgend einer Form mitwirken. Sie tun dies, ob durch aktives Eingreifen, Drängen, Beeinflussen der zur Wahl anstehenden Schulformen, durch Gewährenlassen, oder wie auch immer.

Damit werden erstmals die Eltern, ihre Ziele, Wünsche, Ängste, Hoffnungen hinsichtlich der Bildungslaufbahn und der Zukunft ihrer Kinder, ihrer sozialen Chancen und ihres Lebensweges in einer entscheidenden Weise wirksam. Dies bedeutet zugleich, daß sie durch Fehleinschätzungen, durch Überforderung und Fehlinterpretation ihrer Kinder Schwierigkeiten und Probleme der Kinder erzeugen, verstärken können.

In dieser Problemkonstellation ist es deshalb wünschenswert, daß Eltern Informationen darüber bekommen, welche Gesichtspunkte bei den hier zu diskutierenden Entscheidungen berücksichtigt werden müssen, damit sie

sich bei der genannten Entscheidung sachkundig und problemadäquat verhalten können; mit andern Worten: daß sie sich so verhalten, daß aus ihrem Einfluß kein Schaden für das Kind entsteht, sondern daß ~~sie~~<sup>es</sup> zur bestmöglichen Förderung beiträgt.

Dies hat eine Reihe von Voraussetzungen: Eltern müssen zunächst über ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen in diesem Zusammenhang ins Klare kommen; sie müssen urteilsfähig im Hinblick auf die in der Schule angewandten Verfahren zur Ermittlung der Leistungsfähigkeit und Leistungsrichtung ihrer Kinder werden; sie müssen kompetent über Richtung der Begabung, über Probleme von Überforderung / Unterforderung informiert werden. Sie sollten ihre eigenen Motive klären, aus denen heraus sie bestimmte Anforderungen an das Kind stellen.

Dieser Zusammenhang erscheint in der gegenwärtigen "Drucksituation", in der sich Eltern im Zusammenhang mit der Schulproblematik befinden, besonders wichtig: Breite Schichten der Eltern sind in den vergangenen Jahren durch Kampagnen der "Bildungsmobilisierung" über die Wichtigkeit einer guten Schulausbildung für ihre Kinder sensibilisiert worden; sie haben die entsprechenden Zusammenhänge "gelernt", müssen nun jedoch erkennen, daß im Zeichen von "Ausbildungsplatzmangel", "Jugend- arbeitslosigkeit" usw. die Einlösung der Erwartungen, die mit anspruchsvollen Bildungsgängen verknüpft war, ausbleibt.

Selbstverständlich stellt sich diese Problematik in ganz unterschiedlichen Formen: bildungsmotivierte, an sozialem Aufstieg für sich selbst und ihre Kinder interessierte Eltern werden sich in dieser Situation anders verhalten (und müssen hinsichtlich entsprechender Ambitionen eher gebremst werden,) als Eltern, die traditionell und von ihrer eigenen Familiengeschichte her sich eher bildungsabstinent verhalten. Diese müssen

motiviert werden, mehr Ansprüche zu stellen und Unterforderung zu vermeiden. (In diesem Zusammenhang stellt sich das hier nur am Rande zu erörternde Problem, daß die gängigen soziologischen Schicht- und Klassenmodelle nicht ausreichen, um die für die hier zu diskutierende Problematik notwendige Differenzierung hinsichtlich Bildungsmotivation, Bildungsverhalten, damit verknüpfte mögliche Probleme von Verhaltensstörungen usw. zu erfassen. Es wäre ein forschungspolitisch wichtiges Desiderat, zu solchen differenzierenden Erkenntnissen zu kommen. Diese würden erst ermöglichen, auch im Rahmen von "Kampagnen" adäquat und zielgruppenbezogen zu argumentieren.)

Über die bereits erwähnten Zusammenhänge hinaus müßten Eltern in der Problemkonstellation der Entscheidung für andere Schulformen über folgende Sachverhalte informiert werden:

- sie müßten Kenntnis des Anforderungsprofils einzelner Schulformen, der Schulorganisation, der Unterrichtsform und des "Schullebens" haben und dieses Anforderungsprofil in Beziehung setzen können mit dem "Leistungsprofil" des Kindes, um die Verkraftbarkeit der jeweiligen Anforderungen abschätzen zu können.
- Sie müßten insofern ein Verständnis von Schule als "Risikofaktor" für ihr Kind unter dem Gesichtspunkt möglicher Überforderungen und daraus resultierender Verhaltensprobleme erwerben. Unter welchen Bedingungen und in welchen Konstellationen - so wäre zu fragen - ist mit erheblichen Störungen zu rechnen?
- Eltern müßten darüber hinaus Verständnis, kompetentes Mit-Urteil über innerschulische Selektions- und Steuerungsvorgänge sich erwerben, über die dabei zugrunde gelegten Maßstäbe, Kriterien, verwandte Dia-

gnose- und Beurteilungsverfahren. Für viele Eltern nimmt das Gefühl der "Ohnmacht" gegenüber den Verfügungen der schulischen Organisation über ihre Kinder zu. Dies gilt insbesondere da, wo innerhalb der Schule Laufbahnentscheidungen getroffen werden, die mit sozialen Stigmatisierungen verbunden sind, wie beispielweise die Überweisung in eine Sonderschule.

- Eltern müßten schließlich etwas darüber wissen, wie sich die "Austauschverhältnisse" für die Kinder zwischen schulischen Lernanforderungen und der außerschulischen Erfahrungs- und Lebenswelt verändert haben; sie müßten ein Verständnis dafür haben, in welcher Form zahlreiche negative Phänomene wie Lernunlust, Motivationsmängel, apathische und resignative Verhaltensweisen mit schwer verkraftbaren diskrepanten Anforderungen zwischen schulischen Anforderungen einerseits und außerschulischen Lebens- und Lernvorgängen andererseits zusammenhängen und Eltern müßten Möglichkeiten aufgezeigt werden, hier unterstützend tätig zu sein.
- Schließlich dürfte es notwendig sein, Eltern auch konkrete Anhaltspunkte für pädagogisch "richtige" Entscheidungen an die Hand zu geben. Diese müßten sich einmal in prophylaktischer Absicht auf die Frage richten, was zu tun ist, um Störungsfaktoren möglichst auszuschalten, zum andern auf die Frage, was geschehen kann, wenn Probleme in massiver Form bereits aufgetreten sind.

II. Problemzusammenhänge bzw. Forschungs- und Diskussionspunkte, die sich aus der Problemkonstellation ergeben und in einer entsprechenden Aktion berücksichtigt werden müssen:

- (0) Zur Bedeutung von Schullaufbahnentscheidungen für die Lebenschancen (es erscheint aus den später aufgeführten Gründen notwendig, gegenüber einer sich abzeichnenden resignativen Einstellung zu Bildungsfragen die Zusammenhänge zwischen weiterführenden und anspruchsvollen Schullaufbahnen, sozialen Lebenschancen und damit zusammenhängenden Fragen wenigstens knapp zu erörtern).
1. Forschungen und Diskussionen zum Problembereich Erwartungen der Eltern - Leistungsfähigkeit des Kindes (Überforderung als Quelle von Verhaltensstörungen).
  2. Forschungen und Diskussionen zum Problembereich Pädagogische Diagnostik, Prognosewert von Übertrittszeugnissen, Problematik innerschulischer Beratungs- und Steuerungsvorgänge.
  3. Forschungen und Diskussionen zum Themenbereich "Schule als 'Risikofaktor'" (Schule als Organisation, Schule als sozialer Lebensraum, Unterrichtsformen, usw.).
  4. Forschungen und Diskussionen zum Problem der veränderten "Austauschbeziehungen" zwischen schulischen Lernanforderungen und außerschulischer Lebenswelt.
  5. Forschungen und Diskussionen zur Frage: Was können Eltern tun? (zur Verhütung von Verhaltensproblemen? zur Lösung bereits aufgetretener Störungen? was können sie selbst tun? Welche Hilfemöglichkeiten können in Anspruch genommen werden).

III. Überlegungen zu Zielsetzung und "Stoßrichtung" einer Aufklärungskampagne zum Thema "Psychische Gefährdungen und Verhaltensstörungen im Kindesalter" (hier: im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen).

An dieser Stelle scheint mir eine kurze Zwischenbemerkung zu Zielsetzung und Stoßrichtung einer Kampagne zu dem hier vorliegenden Thema zweckmäßig.

Das generelle Ziel eines solchen Vorhabens sehe ich darin, Eltern zu sensibilisieren, aufzuklären, Verständnis zu wecken für Verhaltensprobleme in einem Zeitpunkt, in dem sie im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen in einer herausgehobenen Weise am Schicksal und weiteren Lebensweg ihrer Kinder mitwirken. Dabei scheint mir vor allen Dingen wichtig, daß Eltern, vielleicht gerade bei einem solchen Anlaß, ganz generell der eigene Anteil, den sie am Sozialisations- und Erziehungsprozeß ihrer Kinder haben, bewußt und erfahrbar gemacht wird ebenso wie die objektiven Faktoren, die zusammen mit den subjektiven Möglichkeiten des Kindes diesen Prozeß konstituieren. Dies würde heißen, daß es ein wichtiges Ziel wäre, den Eltern "Verstehensmodelle" für die Erkenntnis der hier mitspielenden Zusammenhänge zu vermitteln. Es heißt dies allerdings auch: die spannungsvollen, konflikthaften Problemkonstellationen, in denen sich die Eltern in diesen Zusammenhang häufig verstrickt sehen, aufzuklären und transparent zu machen. Insofern ginge es hier auch um ein Stück allgemeiner Elternaufklärung und Elternbildung.

Für die Materialauswahl und Darstellungsform ergeben sich aus diesem Grundgedanken eine Reihe von Konsequenzen:

1. Es erscheint mir wichtig, Forschungsergebnisse nicht abstrakt und in einer für Eltern nicht nachvollziehbaren Weise aneinander zu reihen, sondern möglichst unmittelbar aus der Problemkonstellation heraus, wie sie eingangs skizziert wurde, zu argumentieren.
2. Dies hat zur Konsequenz, daß in der Darstellung auch Diskussionspunkte und Hinweise enthalten sein müssen, die im Moment noch nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen nach allen Richtungen hin empirisch abgesichert sind, sondern mehr durch Akkumulation von Beobachtungen und Erfahrungen gestützt sind und sich darauf berufen. Im Sinne der erwähnten Zielsetzung scheint mir dies aber ganz unvermeidlich, und ich sehe auch kein Problem darin, Eltern auf Fragestellungen und Problemzusammenhänge hinzuweisen, auch wenn für die vermuteten Zusammenhänge noch keine abschließenden wissenschaftlichen Erkenntnisse vorliegen. Oberstes Kriterium muß sein, daß die Eltern sich selbst in der hier zu erörternden Problemkonstellation wiedererkennen.
3. Der Akzent in der nachfolgenden Darstellung liegt auf der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und sozialpsychologischen Ebene (im Sinne der Frage nach pathologisierenden, gefährdenden Konstellationen im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen und zwar in ausgesprochen prophylaktischer Hinsicht; dies bedeutet: es wird danach gefragt, welche Konstellationen voraussichtlich zu Verhaltensproblemen führen werden, wie solche Konstellationen vermieden bzw. die voraussehbaren möglicherweise negativen Auswirkungen abgefangen und durch positive pädagogische Förderung vermieden werden können. Dies bedeutet, daß weniger klinische, psychiatrische oder ähnliche Aspekte erörtert werden; auch nicht therapeutische Verfahren im engeren Sinn. Einige dieser Aspekte werden, denke

ich auf Grund der Besprechung, von den Kollegen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt.

4. Schließlich ein didaktisches Problem, das sich aus der föderalistischen Struktur des Schulsystems der Bundesrepublik ergibt: es erscheint im Rahmen einer bundesweiten Kampagne wenig sinnvoll (letztlich auch nicht möglich), ~~die~~ die Besonderheiten in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Regelungen für Übertritt in weiterführende Schulen, Selektionsvorgängen und Übertrittsbestimmungen der verschiedensten Art auszubreiten. Dies ist vielleicht jedoch auch nicht allzu schwerwiegend, weil nämlich angenommen werden kann, daß sich bestimmte Grundprobleme in ähnlicher Weise in allen Schulen und Schulformen stellen, und es lassen sich überdies auch Entwicklungen in allen Bundesländern feststellen, die es rechtfertigen, von einer eben postulierten Grundstruktur der Problemkonstellation "Schullaufbahnentscheidung" auszugehen. Sofern die Bundeszentrale es dennoch für notwendig hält (und dies technisch-organisatorisch möglich ist), ihre Aktivität auf einzelne Bundesländer abzustimmen, wären hier im nachhinein Ergänzungen bzw. Differenzierungen und Modifikationen notwendig.

Forschungen und Diskussionen zu den einzelnen Problem-  
bereichen:

(0) Die Bedeutung von Schullaufbahnentscheidungen für  
die Lebenschancen

Auch in dem hier zur Darstellung kommenden Problemzusammenhang und auch angesichts der ganz aktuellen problematischen Situation im Bereich von Ausbildungsproblemen, Jugendarbeitslosigkeit usw. scheint es mir notwendig, die Eltern in ganz klarer Form auf folgendes hinzuweisen: es ist auch heute, unter den eben angedeuteten Umständen und nach wie vor eine Pflicht, von der Eltern nicht dispensiert werden können, daß sie sich darum bemühen, ihren Kindern die ihrer Begabung und Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung zu ermöglichen. Dafür sprechen nicht nur pädagogische Gründe und Verpflichtungen, sondern gerade auch Gesichtspunkte, die sich aus der Frage nach möglichen sozialen Lebenschancen ergeben: Wenn Prognosen hinsichtlich der Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Beschäftigungsmöglichkeiten ein Ergebnis erbracht haben, an dem nicht zu zweifeln ist, so besteht dies darin, daß die Beschäftigungsrisiken mit der Höhe der Ausbildung generell abnehmen. Das heißt: Wer eine gute Ausbildung hat, wird immer noch eher eine Beschäftigungsmöglichkeit finden, als jemand der keine gute Ausbildung hat.

Dies bestätigen sämtliche internationalen und vergleichenden Untersuchungen (vergl. dazu die Veröffentlichungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, aus denen z.B. hervorgeht, daß die Arbeitslosigkeit bei Akademikern bei etwa 2% liegt, bei Facharbeitern und anderen qualifizierten Arbeitskräften bei 3 - 4%, bei Ungelernten

jedoch weit höher liegt). Eventuell ist auch bei aller Problematik (s. dazu weiter unten!) ein Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Schulbildung und Lebens-einkommen in der BRD nützlich; die entsprechenden Zusammenstellungen auf der Basis des zuletzt verfügbaren Mikrozensus April 1964 (s. dazu NEIDHARDT 1970) zeigen, wie eng der Zusammenhang zwischen der Höhe der Ausbildung und dem erreichbaren Lebens-einkommen jeweils ist. Während ein ungelernter Arbeiter mit einem Gesamt-Lebens-einkommen von etwa 317.000 DM rechnen kann, ergibt sich für den Universitätsabsolventen dagegen eine Zahl von 641.000 DM.

Die Problematik eines solchen Hinweises besteht darin, daß die darin unterstellte enge Koppelung des Lebens-erfolgs an Schulerfolg leicht im Sinne eines durchaus fragwürdigen Berechtigungsanspruchs und im Sinne einer übertriebenen Leistungs-forderung gegenüber den Kindern mißverstanden werden kann. Das im 19. Jahrhundert entstandene Berechtigungswesen läßt sich nicht mehr im alten Stil aufrechterhalten - aus einer Vielzahl von Gründen. Es wäre deshalb verfehlt, in Appellen gegenüber den Eltern eine solch mißverständliche Verbindung zwischen Schulerfolg und sozialen Chancen in einer Weise darzustellen, daß sie daraus die falschen Konsequenzen ziehen und Kinder noch mehr als bisher mit Leistungs-ansprüchen konfrontieren, denen sie nicht gerecht werden können in einer Situation, in der ohnehin der selbst-verständliche Anspruch auf eine berufliche Position, die dem jeweiligen schulischen Abschluß gleichsam automa-tisch entspricht, nicht mehr realisiert werden kann. Die in der bildungspolitischen Diskussion erörterte "Entkoppelung" des Bildungswesens vom Beschäftigungs-wesen in dem Sinne, daß das Bildungswesen seine eigene pädagogische Zielsetzung verfolgen und sich in seinem Zuschnitt und seinen Qualifizierungsprozessen nicht

ausschließlich von den Qualifizierungsprofilen des Arbeitsmarkts und den dafür notwendigen Qualifikationsprofilen leiten lassen darf, muß in den Köpfen und dem Bewußtsein der Eltern eine Entsprechung finden, wenn die Verknappung von Berufspositionen nicht zu einer unerträglichen Steigerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck und damit zu einer vorhersehbaren immensen Steigerung von Verhaltensstörungen und anderen Reaktionen führen soll.

Wenn in der Schule keine zu frühe Programmierung auf bestimmte berufliche Positionen und keine zu frühe Festlegung auf bestimmte berufliche Laufbahnen und Qualifikationsmuster erfolgen würde, so wäre mit Sicherheit mit einer Minderung des Konkurrenzdruckes und damit mit einer humaneren, "gesünderen" Situation für alle in der Schule Arbeitenden zu rechnen.

Von der eben herausgestellten Problematik sind vor allem die Mittelschicht-Eltern betroffen: sie reagieren aller Erfahrung und Beobachtung nach auf die erwähnte Verknappung beruflicher Positionen mit verstärktem Druck auf die Kinder zu erhöhter Leistung und Anpassung an die schulischen Anforderungen. Sie befürchten am meisten, daß die neue Situation sie um ein Privileg bringt, auf das sie einen Anspruch zu haben glauben (von daher auch die starke Beteiligung der Mittelschicht-Eltern an der "Schulstreß-Debatte"!, s. dazu FURTNER-KALLMÜNZER u.a., Schulstreß).

In diesem Zusammenhang ist es sicher auch wichtig, auf die Bedeutung eines höheren Bildungsabschlusses als einer guten Voraussetzung für Lebensbewältigung, für Flexibilität und Kompetenz im Umgang mit sich verändernden sozialen, gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen und schließlich auf den Selbstwert von Bildung aufmerksam zu machen - auch wenn die gerade auch

durch die Bildungsmobilisierung herausgestellte enge Verknüpfung von Bildungshöhe und materiellen Vorteilen tief eingesessen ist.

Schließlich wird man sich in diesem Zusammenhang auch gegen Einstellungen zu richten haben, die unter Berufung auf den eigenen Lebenserfolg darauf hinweisen, daß es "früher" auch ohne längerdauernde und weiterführende Schul- und Ausbildungsgänge den Weg zum Lebenserfolg gegeben habe. Demgegenüber ist auf die veränderte Situation hinzuweisen (vgl. dazu: HORNSTEIN, 1977).

zu 1.

Problembereich "Erwartungen der Eltern - Leistungsfähigkeit des Kindes"

(Überforderung als Quelle von Verhaltensproblemen).

Ausgangspunkt der Überlegungen muß folgendes sein: Durch falsches, "unangemessenes" Handeln der Eltern (z.B. durch Drängen der Eltern darauf, daß das Kind eine Schulform besucht, deren Anforderungen es nicht gewachsen ist) können Überforderungen entstehen, die das Kind krank machen, die auf die Dauer schädlich sind und zu massiven Verhaltensstörungen führen können. Entscheidend ist deshalb, daß die Eltern in Stand gesetzt werden, die Entsprechung zwischen den eigenen Wünschen hinsichtlich der Schullaufbahn der Kinder einerseits, den damit verknüpften objektiven Leistungsanforderungen auf der anderen Seite und schließlich den subjektiven Leistungsmöglichkeiten des Kindes zu überprüfen, um eventuelle Diskrepanzen aufzuklären und übersteigerte Ansprüche zu reduzieren.

Daraus ergeben sich für die Behandlung im Rahmen dieser Expertise folgende Punkte:

- a) die Notwendigkeit der Abklärung der eigenen Motive hinsichtlich der Bildungslaufbahn der Kinder
- b) die Notwendigkeit der Informationsbeschaffung über Anforderungsprofile und Anforderungshöhe der in Aussicht genommenen Schulformen
- c) die Überprüfung und das Sich-vertraut-Machen mit der subjektiven Leistungsfähigkeit des Kindes
- d) Beurteilung bereits vorliegender Verhaltensprobleme (im Sinne einer Überprüfung, ob und wie weit ernstzunehmende Störungen vorliegen oder nicht)
- e) Berücksichtigung altersspezifischer Gesichtspunkte.

a) Abklärung der eigenen Motive im Hinblick auf die  
Bildungslaufbahn des Kindes

Es ist grundsätzlich notwendig und wünschenswert, daß Eltern dazu veranlaßt werden, wenn Bildungslaufbahnentscheidungen ihrer Kinder zur Debatte stehen und sie dazu in einer bestimmten Richtung tätig sind, sich hinsichtlich der eigenen Motive Rechenschaft zu geben. Dies wird in ganz unterschiedlichen Richtungen notwendig sein - je nach Problemkonstellation und je nach der grundsätzlichen Orientierung und Einstellung, die Eltern hinsichtlich der Bildungslaufbahn ihrer Kinder, insbesondere im Verhältnis zu der selbst erfahrenen Bildungslaufbahn haben. Eltern, die gegen ihren eigenen Willen nicht eine höhere Bildungslaufbahn absolvieren konnten, werden dazu neigen, ihre Kinder dazu zu bringen, nun ihrerseits das nachzuholen, was ihnen entgangen ist. Eltern, die in ihrem eigenen Leben die Erfahrung gemacht haben, daß sie trotz niedrigem Bildungsstand Erfolg und ein befriedigendes Lebensauskommen gefunden haben, werden umgekehrt dazu neigen, dies auch zur Richtschnur ihres Verhaltens gegenüber der Frage nach der Bildungslaufbahn bei ihrem Kind zu machen. Entsprechend weitere Konstellationen sind denkbar.

Auf einer allgemeineren Ebene könnten in diesem Zusammenhang folgende Fragen formuliert und als Anhaltspunkte für entsprechende Überprüfungen gelten:

Einmal wäre generell darauf hinzuweisen, daß die aus der eigenen Lebensgeschichte, den Familientraditionen, den Außeneinflüssen (was sagen die Nachbarn?) kommenden Erwartungen, wenn sie in "Entscheidungen" umgesetzt werden sollen, vorher als solche "Fremdbestimmungen" identifiziert und gründlich überprüft werden müßten. Mit anderen Worten: Eltern sollten dazu angeleitet werden, daß sie

sich über die Motive, aus denen heraus sie ihre Kinder in eine bestimmte Laufbahn drängen, Rechenschaft abgeben. Es ist zu vermuten (und durch Untersuchungen aus dem Bereich der Familienforschung belegt), daß Eltern grundsätzlich und offensichtlich in verstärktem Maße dazu neigen, ihre eigenen Wünsche, unbefriedigten Sehnsüchte und Hoffnungen auf das Kind projizieren (s. dazu die verschiedenen Veröffentlichungen von H. E. Richter, insbesondere Eltern/Kind/Neurose, Stuttgart 1963).

Dem entspricht, daß Kinder in der Schulsituation häufig als "Delegierte" ihrer Eltern agieren müssen (während umgekehrt Lehrer als "Delegierte" ihrer jeweiligen Kultusadministration sich verstehen) (JUNKER, 1976). Dies bedeutet, daß Kinder in eine "Auftragslage" gebracht werden, die sie außerordentlich belastet und der sie sich gegebenenfalls auf vielerlei Wegen zu entziehen versuchen. Die "Stoßrichtung" entsprechender Aufklärungsbemühungen sollte dahin gehen, den Eltern zu verdeutlichen, daß weder die in der eigenen Lebensgeschichte liegenden Orientierungspunkte noch die Rücksichtnahme auf Nachbarn, Verwandte usw. den entscheidenden Gesichtspunkt für die Schullaufbahnentscheidungen abgeben können, sondern ausschließlich die Frage nach den Fähigkeiten und den Leistungsmöglichkeiten des Kindes.

b) Die Notwendigkeit der Beschaffung von Informationen über das Anforderungsprofil der Schulform

In zweiter Linie ist es notwendig, daß Eltern Vorstellungen darüber haben, welchen Anforderungen ihr Kind in einer bestimmten Schulform ausgesetzt ist und wie sich das Leistungsvermögen des Kindes dazu verhält.

Dies verlangt zunächst ein grundsätzliches Verständnis der Andersartigkeit schulischer Leistungsanforderungen

gegenüber Erwartungen, die an das Kind in der Familie gerichtet werden. Die Einseitigkeit der rein kognitiven Leistungsanforderungen der Schule, ihre "Handlungsarmut", ihre Konzentration auf Maßnahmen der Leistungsförderung, -prüfung und -differenzierung - dies alles sollten Eltern wissen, um abschätzen zu können, ob und in welcher voraussichtlichen Form ihr Kind solchen Anforderungen gerecht werden kann. Sie sollten wissen, daß die Schule höchst selektive Erwartungen an ihr Kind richtet, daß abstrakte kognitive Leistungen erwartet werden und zwar in höchst standardisierter Form, die weder die Eigentümlichkeiten des jeweiligen Kindes, noch produktive, kreative Problemlösungen zuläßt.

Eltern sollten sich in den Grundschuljahren einen Eindruck über die Begabungsrichtung und die Leistungsmöglichkeiten ihres Kindes verschafft haben. Einfach zu handhabende Kriterien sind etwa solche der Lernfähigkeit - konkret als Frage nach Lerngeschwindigkeit und der Art des Umgangs mit Lernanforderungen etwa in Zusammenhang mit Hausaufgaben zu überprüfen. Die Frage heißt also: wie geht das Kind mit Lernanforderungen um? konzentriert oder zerstreut? Ist es in der Lage, bestimmte Aufgaben innerhalb einer einigermaßen vertretbaren Zeitspanne zu lösen?

Solche Fragen müssen auch unter arbeitswissenschaftlichen und arbeitsphysiologischen Gesichtspunkten erörtert werden - ein Gesichtspunkt, der in der Regel sowohl den Lehrern, der Schulverwaltung wie den Eltern relativ fremd ist. Forscher wie HELLBRÜGGE, PECHSTEIN, RUTENFRANZ und seine Mitarbeiter haben solche Aspekte der Beanspruchung von Schülern herausgearbeitet und dabei deutlich gemacht, daß Anforderungsgrößen wie etwa

- Zahl der Schulstunden
- Länge des Schulwegs
- Art, Dauer, Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben
- Größe und Art der Klassenverbände

schon rein auf der physisch-physiologischen Ebene Anforderungsmomente darstellen, die zunächst auch als solche gesehen, in Rechnung gestellt und angesichts derer die Frage nach den Grenzen der Belastbarkeit gestellt werden muß.

Die konkrete Form der Bewältigung und der Bewältigungsmöglichkeiten ist im einzelnen natürlich sowohl von Persönlichkeitsvariablen (physische Konstitution, Ernährungszustand, gesundheitliches Befinden usw.) wie auch von situativen Momenten (Wohnsituation, Berufstätigkeit der Mutter, Geschwisterkonstellation usw.) abhängig und kann nicht im einzelnen prognostiziert werden.

Wichtig wäre allerdings, daß Eltern und insbesondere auch die Schulverwaltungen diese rein psychisch-physiologischen Aspekte in die Planungen und in die Gestaltung der Rahmenbedingungen für die Schule aufnehmen würden.

In den gleichen Zusammenhang gehört die Frage nach der Ausdauer, die Frage nach der Fähigkeit, überhaupt Unterricht und Lernvorgänge und Lernangebote zu verstehen (HOPF, S. 224).

Überbeanspruchung und damit psychische Gefährdung der Kinder ist vor allem da zu erwarten, wo

- a) das konkrete Begabungs- und Intelligenzprofil des Kindes die in der Schule vorherrschenden kognitiven und sprachlichen Leistungsanforderungen nur sehr begrenzt repräsentiert;
- b) der betreffende Schüler selbst sehr leistungsmotiviert ist, die entsprechenden Leistungen jedoch nicht erbringen kann und bei der Bewältigung seiner Mißerfolgserlebnisse von den Eltern nicht unterstützt wird;
- c) Kinder wenig belastbar sind, weil sie ängstlich, leicht kränkbar sind und über wenig Frustrationstoleranz verfügen (s. auch HURRELMANN in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Hrsg.).

Was die Notwendigkeit der Information über das Anforderungsprofil der in Aussicht genommenen Schulformen betrifft, so wären Eltern auf alle Möglichkeiten hinzuweisen, die ihnen Information und Überblick ermöglichen. Elternabende, Sprechstunden der Lehrkräfte, Erfahrungen und Beobachtungen anderer Eltern usw. sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Zentral ist allerdings die Aufforderung dazu, sich über den Anforderungscharakter der in Aussicht genommenen Schulform möglichst genau ins Bild zu setzen.

c) Die Überprüfung und das Sich-vertraut-Machen mit der subjektiven Leistungsfähigkeit des Kindes.

Grundsätzlich ist von folgendem auszugehen: Begabung, Leistungsfähigkeit, Motivierbarkeit des Kindes sind keine fixen Größen, sondern grundsätzlich als plastisch, formbar, ansprechbar, der Entwicklung und Entfaltung zugänglich zu sehen. Grundsätzlich kann vor einer pädagogischen Aufforderungssituation niemals negativ definitiv entschieden werden, daß ein Kind für eine bestimmte pädagogische Förderungsrichtung nicht ansprechbar sei. Die pädagogische Alltagserfahrung wie eine große Zahl entsprechender Forschungen (vgl. beispielhaft für die gesamte einschlägige Bildungsforschung ROTH, Begabung und Lernen), daß neue Situationen als Herausforderung erlebt werden, daß dadurch neue Kräfte freigesetzt und Möglichkeiten sich eröffnen, die in vorausgegangenen Situationen sich nicht abgezeichnet haben.

Auf der anderen Seite ist gerade auch durch die Diskussionen der letzten Jahre wieder deutlicher in den Gesichtskreis gerückt worden die Tatsache, daß es Grenzen der Begabung in dem Sinne gibt, daß der Spielraum nicht beliebig ausgedehnt werden kann (vgl. dazu den Jensen-Streit

in Amerika und die entsprechenden Veröffentlichungen im deutschsprachigen Bereich).

In pragmatischer Hinsicht könnte betont werden, daß Eltern im Verlauf der Grundschuljahre durchaus eine Einschätzung hinsichtlich Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen ihrer Kinder erworben haben, die bei der hier zu diskutierenden Frage in Ansatz gebracht werden kann.

Darüber hinaus ist es grundsätzlich notwendig, Eltern dazu zu animieren, daß sie sich so verhalten, wie es nach den Erkenntnissen der Leistungs- und Motivationsforschung förderlich ist. Die Forschungen in diesem Zusammenhang (vgl. vor allem HECKHAUSEN, GRAUMANN, WEINERT) haben ziemlich verlässliche Hinweise darauf gegeben, welcher Erziehungs- und Sozialisationsstil am ehesten in der Lage ist, Kinder zu Leistungen zu motivieren ohne ihnen gleichzeitig durch Überforderung zu schaden. Es gehören dazu u. a. ein grundsätzlich Erfolgsmöglichkeiten bietender Umgangsstil, emotionale Wärme und Zuwendung, die Möglichkeit, seine eigenen Kräfte immer wieder an neuen Aufgaben zu erproben und zwar in der Weise, daß die Diskrepanz zwischen den bereits vorhandenen Leistungsmöglichkeiten und den zu erreichenden Zielen in einer Weise beschaffen ist, daß Erfolge wahrscheinlich und Mißerfolge zumindest nicht in einer lähmenden Weise sich auswirken usw..

Dennoch bleibt für die Eltern in der Entscheidungssituation häufig die Frage, wie man erkennen kann, ob ein Kind im Hinblick auf bestimmte Leistungsanforderungen nur nicht "will" oder ob das Kind nicht kann! (SCHIEFELE, 1977). Eine Möglichkeit, Eltern hier Hinweise zu geben, bestünde darin, sie darauf aufmerksam zu machen, ob sie selbst die Bedingungen und die Voraussetzungen für das Wollenkönnen schaffen. Dazu gehören die oben genannten Momente, die auf Stärkung und Stützung dessen, was

Erikson das "Urvertrauen" genannt hat hinauslaufen u.a.. Mit anderen Worten: Eltern sollten dazu veranlaßt werden, daß sie eine Erziehungs- und Lebenswelt für die Kinder schaffen, die motivationsfördernd ist, insofern die Voraussetzungen dafür, daß Kinder auch wirklich wollen können, schafft, die Kinder also nicht ängstlich und gehemmt sondern aufgeschlossen, lernfreudig und motiviert macht.

In diesem Zusammenhang dürfte es ein wichtiger Indikator für das psychische Wohlergehen eines Kindes sein, in welchem Ausmaß und in welcher Form Angstgefühle und Angsterlebnisse in seiner schulischen Erfahrung eine Rolle spielen. FEND (s. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Hrsg. 1977) hat in seinen Untersuchungen gezeigt, wie übermäßige Angstempfindungen zu massiven Störungen im Verhalten und in der Entwicklung führt, wie einerseits Angst zu aggressiven Verhaltensweisen, andererseits zu depressiver Stimmung und Rückzugsverhalten führt.

Problematisch werden solche Situationen für Kinder vor allem dann, wenn die Eltern angstverstärkend wirken: d.h. wenn sie die negativen Erfahrungen der Kinder, daß Anstrengungen nicht zum gewünschten Erfolg führen, ihrerseits verstärken und so das Kind in eine sicherlich schädliche Drucksituation hineinführen bzw. eine solche verstärken (FEND, in: BMBW 1977, S. 14 ff.).

Darüber hinaus wäre es wohl sinnvoll, Eltern konkret auf Konstellationen aufmerksam zu machen, die durch Überforderung Verhaltensstörungen erzeugen. In diesem Zusammenhang wären brauchbar Materialien, wie sie im Rahmen des Funkkollegs "Beratung in der Erziehung" an verschiedenen Stellen verwendet worden sind und in Form von Fallbeispielen Einblicke in die Zusammenhänge von familiären Konstellationen, elterlichen Reaktionen,

Überforderungen des Kindes und daraus resultierenden Verhaltensproblemen bestehen.

Die Forschungen zu diesen Zusammenhängen haben bisher vor allen Dingen drei Problemkonstellationen als besonders bedeutsam für die Entstehung von Verhaltensstörungen herausgearbeitet:

1. Die Überforderung aufgrund eigener Mißerfolge und Enttäuschungen durch die Eltern (s. dazu den Fall "Karin" im Funkkolleg Beratung in der Erziehung S. 80 f. bei dem sehr deutlich gezeigt wird, wie als Folge dieser Überlastung eine "reaktive Verhaltensstörung mit hysterischer Symptomatik bei intellektueller Überforderung" zustande kommt.
2. sind Verhaltensstörungen insbesondere im Zusammenhang oder als Folge ungünstiger Geschwisterkonstellationen in der Praxis deutlich herausgestellt worden (s. dazu ebd. S. 81 ff. der Fall "Detlef" bei dem sehr deutlich gezeigt wird, wie die Ankunft eines jüngeren Bruders und die damit einhergehende Vernachlässigung des älteren Kindes zu einer massiven Leistungsstörung führt).
3. die Bedeutung organischer Hirnschädigungen für Leistungs- und Verhaltensstörungen (s. ebd. S. 83 f. der Fall "Johannes". In diesem letzteren Fall entsteht die Frage, ob es tatsächlich gerechtfertigt und annehmbar ist, daß Verhaltensstörungen, die auf organischen Hirnschädigungen beruhen, erst in dieser Phase manifest werden. Sowohl die Erfahrung der Beratungsstellen wie auch Forschungsergebnisse bestätigen dies: solange die Folgen organischer Hirnschädigungen in diffusere Verhaltensformen wie sie dem Kleinkind zugestanden werden eingebettet sind, und solange schulische Anforderungen nicht

das Maß an Ernst aufweisen, das spätestens in weiterführenden Schulen verlangt wird, ist es verständlich, daß derartige Zusammenhänge unerkannt bleiben.

Spätestens bei Übertrittsentscheidungen sollten Eltern jedoch auf diese Möglichkeit explizit aufmerksam gemacht werden, und sie sollten eine entsprechende Klärung vornehmen lassen, wenn Anhaltspunkte dafür bestehen, daß organische Hirnschädigungen vorliegen.

d) Beurteilung bereits vorliegender Verhaltensprobleme (im Sinne einer Überprüfung, ob und wie weit ernst zunehmende Störungen vorliegen oder nicht).

In diesem Zusammenhang scheint es auch unerläßlich, Eltern Anhaltspunkte für die Beurteilung der Frage zu geben, ob und wie weit feststellbare Verhaltensauffälligkeiten den Charakter ernsthafter "Verhaltensstörungen", gegen die etwas zu unternehmen ist, haben, oder aber ob es sich um vorübergehende, durch Maßnahmen eher in einem negativen Sinn beeinflussbare Verhaltensweisen handelt. Diese Frage stellt sich mit besonderer Dringlichkeit, nachdem die stigmatisierend-etikettierende Auswirkung von Therapieprozessen bekannter und Vergleichsuntersuchungen zwischen Gruppen von Kindern, deren Verhaltensprobleme behandelt und einer anderen Gruppe, die nicht behandelt wurde, gezeigt haben, daß die Veränderungen bei der behandelten Gruppe kaum besser waren als bei der nichtbehandelten (BASTINE, 1977).

Natürlich ist es nicht möglich, hier eine Kasuistik im einzelnen zu entwickeln; es können nur Hinweise gegeben werden, die die weitverbreitete Unsicherheit der Eltern etwas minimieren könnten. Dazu wäre es schon ein wenn auch bescheidener aber doch wichtiger Schritt, wenn

Eltern erführen, daß nicht alle Verhaltensauffälligkeiten und unerwünschten Verhaltensweisen, mit denen sie sich herumschlagen, Verhaltensstörungen im klinischen Sinn des Wortes sind.

Dies könnte schon verdeutlicht werden durch Hinweise auf Gruppen von Verhaltensauffälligkeiten und deren unterschiedlichen Eigenschaften, wie sie in der CALIFORNIA GUIDANCE STUDY von MAC FARLANE u.a. durchgeführt wurden (referiert von FRIEDRICH S. 288):

Dort wird folgende Unterscheidung getroffen:

- Probleme, die mit dem Alter verschwinden (z.B. Sprachprobleme)
- Probleme, die mit dem Alter anwachsen
- Probleme, die in einem bestimmten Alter einen Höhepunkt erreichen und dann verschwinden
- Probleme, die wellenförmig auf- und abgehen
- Probleme, die offensichtlich wenig Beziehung zum Alter haben.

Beispiele für Probleme, für die diese Kennzeichen gelten, sind zusammengestellt bei Friedrich a.a.O. S. 292 .

Um Eltern ein vertieftes Verständnis der damit angesprochenen Zusammenhänge zu ermöglichen, scheint es mir durchaus sinnvoll, ihnen die Grundstruktur und die Grundannahmen eines verstehend-psychozialen Modells nahezubringen. Damit ist die Absicht verknüpft, ihnen Einsicht in die Konstitutionsbedingungen der Diagnose "verhaltensgestört" zu vermitteln. Dies heißt auch, den Eltern im Sinne der eingangs postulierten Forderungen ihre eigene Rolle in diesem Kontext deutlich zu machen und den Blick dafür zu öffnen, daß derartige Diagnosen auf bestimmte soziale und normative Zusammenhänge bezogen sind, daß deswegen auch die Aussicht besteht, daß eine neue soziale Situation, auch eine neue Schule, neue Freunde, neue soziale Bedingungen bereits bestehende Verhaltensprobleme

zum Besseren verändern und damit zusammenhängende Probleme lösen können.

Grundannahmen des "sozio-psychologischen Ansatzes"  
(im Hinblick auf Aufklärung der Eltern):

I. "Gestörtes" und "normales" Verhalten sind nicht vollständig getrennte Qualitäten des Verhaltens, sondern gehen gradweise ineinander über (= Kontinuitätsannahme).

Mit diesem Hinweis soll vor allen Dingen verhindert werden, daß Eltern Stigmatisierungs- und fixierende Bewertungen vornehmen, die weder sachlich gerechtfertigt, noch im Interesse einer Normalisierung von Verhalten zweckmäßig sind. Zugleich soll damit auch jede moralische Wertung von problematischen Verhaltensweisen zunächst abgewehrt, und es soll insbesondere die Etikettierung eines klinischen Krankheitsbildes verhindert werden.

II. Verhalten kann immer nur im sozialen Kontext beurteilt werden (soziale Kontext-Annahme).

Mit dieser Grundannahme wird die Relativität von Verhaltensauffälligkeiten und -problemen verdeutlicht. Pädagogisch hat der Hinweis auf diesen Grundsatz den Vorteil, daß er den Wechsel sozialer Bezugsgruppen, den Wechsel sozialer Konstellationen und von Anforderungszusammenhängen als eine Möglichkeit sichtbar macht, die insbesondere auch bei Schullaufbahnentscheidungen wichtig sind. Schließlich eröffnet diese Grundannahme auch die Perspektive auf die eigene Rolle, die Eltern im Kontext von Verhaltensproblemen spielen.

III. Gestörtes Verhalten wird durch eine Vielzahl von Bedingungen bestimmt (Annahme der multikausalen Bedingungs-zusammenhänge).

Durch diese Annahme wird verhindert, daß Eltern bei

auftretenden Verhaltensproblemen meist handgestrickte, der Komplexität der Verhaltensproblematik unangemessene monokausale Erklärungsmodelle heranziehen und damit in der Regel der Komplexität von Verhaltensformen nicht gerecht werden.

In jedem Fall wäre es aber nützlich und prophylaktisch wirksam, wenn Eltern Informationen über die "Auftrittswahrscheinlichkeit" psychischer Störungen erhielten und damit das Risiko des Auftretens einer psychischen Störung abschätzen könnten (BASTINE, 1977). Nach den von Bastine zusammengestellten Forschungsergebnissen können als relevant in diesem Sinne angesehen werden:

- gutes bzw. mangelndes emotional-förderliches familiales Klima
  - die direkte Verhaltensbeeinflussung der Kinder durch die Eltern
  - die generelle Einstellung der Eltern zu Ehe und Familie
  - Grad der familiären Harmonie, Übereinstimmung der Eltern in Erziehungsfragen
- (BASTINE, a.a.O. S. 173).

e) Berücksichtigung altersspezifischer Gesichtspunkte.

Es ist wichtig, zu berücksichtigen, daß Entscheidungen über Schullaufbahnen und die damit in Zusammenhang stehende Frage nach möglichen Überforderungen und Verhaltensproblemen an einer bestimmten Stelle im Altersablauf stattfinden. Die Phase der späten Kindheit und der Prä-adoleszenz gilt zwar in der klassischen Entwicklungspsychologie als relativ problemlose Altersstufe (Latenzphase usw.), doch zeigt jeder Blick in Statistiken der Erziehungsberatungsstellen, daß insbesondere im Zusammenhang mit Leistungsstörungen und Leistungsproblemen Kinder dieser Altersstufe überdurchschnittlich häufig mit

entsprechenden Störungen in die Erziehungsberatungsstelle gebracht werden. Diese Tatsache erklärt sich gerade daraus, daß in diesem Alter Leistungsstörungen und -probleme, die sich in der Grundschule noch nicht massiv bemerkbar gemacht haben, nunmehr eine stärkere Rolle zu spielen beginnen. Eltern machen die Erfahrung, daß es mit dem Kind in dieser Altersphase "schwieriger" wird. Nach Auffassung von FRIEDRICH (1975) produziert die Phase der Präadoleszenz die meisten Verhaltensschwierigkeiten; seiner Meinung nach ist diese Altersstufe jedoch am wenigsten erforscht.

Für den hier zu erörternden Problemzusammenhang ist es wichtig sich zu verdeutlichen, was es heißt, daß gravierende Schullaufbahnentscheidungen eben gerade in dieser Phase getroffen werden müssen.

Für die Aufklärung der Eltern scheinen vor allem Gesichtspunkte wie folgende wichtig:

In dieser Altersphase beginnt das Kind sich stärker von den Eltern zu lösen, dennoch ist es in starkem Maße auf elterliche Unterstützung und Förderung angewiesen; zweitens ist von Bedeutung, daß in dieser Altersphase die Orientierung an den Gleichaltrigen eine stärkere Rolle zu spielen beginnt und sich im Verlauf der nächsten darauffolgenden Jahre enorm steigern wird.

Beide Gesichtspunkte sind für die Analyse von Verhaltensproblemen im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen von Bedeutung. Die Eltern müssen lernen, in eine neue, einerseits "distanziertere", mehr auf Selbständigkeit gerichtete und Selbständigkeit erzeugende und ermöglichende Beziehung zu ihren Kindern zu treten, andererseits aber ihnen durchaus spürbare Förderung und Unterstützung zuteil werden zu lassen. Da wo Eltern diese veränderte, durch das fortgeschrittene Alter nahegelegte neue Beziehungsform nicht finden, tendieren sie dazu, durch Überbetonung emotionaler Beziehungen und Selbständigkeit ver-

hindernde Beeinflussung das Kind im Stadium des Grundschulkindes zu halten, während schulische Anforderungen sich weit darüber hinaus einen eher erwachsenen Schüler erhoffen.

Die Tatsache der zunehmenden Peer-Orientierung der Kinder im Alter von zehn Jahren ( und insbesondere die verstärkte Orientierung bei den 12 bis 15-jährigen) sollte von den Eltern unter folgendem Aspekt berücksichtigt werden: für ältere Kinder und Jugendliche hat die Zugehörigkeit und die Orientierung an einer altersgleichen Gruppe existentielle Bedeutung. Sie hat wichtige Funktionen in der für Jugendliche unserer Gesellschaft notwendig zu durchlaufenden Übergangsphase vom familiären Bereich in eine mehr nach gesellschaftlichen, öffentlichen Prinzipien strukturierte Organisationsform. (EISENSTADT 1963, HORNSTEIN u. a. 1975). Eltern müssen darüber hinaus berücksichtigen, daß es für Lernmotivation und Schulfreude der Kinder oft entscheidend ist, ob und welche Freunde die gleiche Schullaufbahnentscheidung treffen wie sie selbst, bzw. welche Trennungsfolgen bestimmte Entscheidungen für sie selbst haben werden. Dieser Gesichtspunkt erscheint besonders wichtig angesichts der Tendenz in der Schulentwicklung, den Klassenverband zu Gunsten von Kursystem und Leistungsgruppen aufzulösen ( s. dazu weiter unten).

zu 2.

Forschung und Diskussionen zum Problemkreis "Pädagogische Diagnostik, Prognosewert von Übertrittszeugnissen, Problematik innerschulischer Beratungs- und Steuerungsvorgänge".

Nachdem die moderne Schulentwicklung dazu geführt hat, daß Entscheidungen über Schullaufbahn und Ausbildungsrichtung von Kindern mehr und mehr von schulischen Entscheidungen beeinflußt werden, sogar rein innerschulisch ablaufen, andererseits Eltern sich jedoch aus diesem Bereich weder zurückziehen sollen, noch wollen und können, erscheint es ganz unabdingbar, daß sie ein gewisses Maß an Einsicht und Kompetenz hinsichtlich der dabei angewandten Instrumente, Verfahren usw. erwerben, um wenigstens für vollgenommene Gesprächspartner bei denjenigen gelten zu können, die diese Instrumente anwenden.

Dies gilt als allgemeine Forderung, insbesondere jedoch auch im Hinblick auf Vorgänge und Bildungslaufbahnentscheidungen, die im Zusammenhang mit den hier erörterten Problemen der Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten stehen. Insofern Laufbahnentscheidungen innerhalb der Schule entweder auf der Diagnose "Verhaltensstörung" beruhen können, zum anderen Prozesse dieser Art befördern, im Guten verhindern oder ähnliches in jedem Fall also in diesem Kontext gesehen werden müssen, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Eltern über den Problemkreis pädagogische Diagnostik soweit zu informieren, daß die oben erhobenen Anforderungen erfüllt werden. Die folgenden vier Punkte scheinen in diesem Zusammenhang von besonderem Gewicht; sie sollten deshalb in irgend einer Form in entsprechenden Kampagnen angesprochen werden:

1. Eine grundsätzliche Information und Aufklärung über Reichweite und pädagogische Problematik der klassischen

Testdiagnostik. Dazu gehört der Hinweis darauf, daß sich die Ergebnisse derartiger Untersuchungen auf Merkmale beziehen, die in der Testsituation gezeigt aber nicht ohne weiteres auf pädagogische Zusammenhänge übertragen oder gar zum ausschließlichen Beurteilungskriterium hinsichtlich der Förderungsmöglichkeiten in pädagogischen Zusammenhang ausgeweitet werden können.

Darüber hinaus ist der sehr beschränkte Prognosewert derartiger Testverfahren zu betonen. Dies hängt damit zusammen, daß tatsächlicher Schulerfolg nicht nur von den in Testsituationen gemessenen Merkmalen etwa der Testintelligenz abhängt, sondern von der pädagogischen Gesamtsituation. (INGRID BASTINE, 1977, S. 235 f.). In diesem Zusammenhang ist es auch zweckmäßig, Eltern über die generalisierten und standardisierten Tests und Prüfungsverfahren in Gegensatz zu individuellen psychologischen explorativen Untersuchungen wie sie in einzelnen Fällen von der Schule, wohl auch im Auftrag der Eltern durchgeführt werden, zu informieren. Hier wäre es wichtig, Eltern wenigstens mit den grundlegenden Terminologien und Verfahrensschritten einer solchen Untersuchung vertraut zu machen: ihnen also zu verdeutlichen, was eine "sequentielle Entscheidungsstrategie" im Rahmen einer psychologischen Untersuchung darstellt, in welchen Stufen Anamnese (was dies bedeutet) Testuntersuchung und-Verfahren, schließlich Diagnose und Gutachten - dies in seiner jeweiligen Funktion, seinem Aussagewert und seinen prognostischen Qualitäten zu verdeutlichen.

Dazu würde auch etwa gehören der Unterschied zwischen klassischen Intelligenz- und Leistungstests einerseits, zu lernzielorientierten Tests andererseits und eine Information über projektive Verfahren andererseits (TAT).

2. Es ist zweitens und grundlegend wichtig, daß Eltern sich über den Stellenwert von Diagnostikverfahren im Hinblick auf Schullaufbahnentscheidungen und künftige Leistungsmöglichkeiten informieren. Dazu gehört zunächst eine Einsicht in die Tatsache, daß diagnostische Befunde erst aufgrund der Kenntnis der Ursachen von Erfolg oder Mißerfolg interpretiert werden können. Es ist darauf hinzuweisen, daß der Stand der Diagnostik keineswegs so ist, daß er diesen Anforderungen und anderen z.B. von Hopf formulierten (HOPF, 1975, S. 229 f.) derzeit bereits entspräche.

3. Eltern müssen schließlich darüber informiert werden, welche Funktion psychologische Diagnosen, Testverfahren, Prüfungsarbeiten im Zusammenhang von Selektion, Klassifikation und Prognosen im Schulbereich haben.

Die Auslesefunktion kann im positiven Sinn dazu führen, daß Schüler für weiterführende Bildungsgänge auslesen werden (während für die Zurückgebliebenen eine negative Auslese erfolgt); es kann sich auch um Zuweisung in stigmatisierende Sonderbehandlungen handeln, die ebenfalls ihre Problematik enthält.

Hinsichtlich der Klassifikationsfunktion ist darauf zu verweisen, daß der Anspruch, jeden aufgrund seiner spezifischen Begabungsrichtung und Leistungsfähigkeit zu fördern enge Grenzen am derzeitigen Stand der pädagogischen Diagnostik hat.

Hinsichtlich des Prognosewerts schließlich ist darauf zu verweisen, daß Prognose eine außerordentlich geringe Validität in Bezug auf das Eintreffen bestimmter Voraussagen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit besitzen und daß die Fehlerquote erstaunlich hoch ist.

4. Eltern müßten schließlich auch ein kritisches Urteilsvermögen hinsichtlich der im Schulwesen etablierten Institutionen haben, die an Laufbahnentscheidungen beteiligt sind und unter Berufung auf Verhaltensprobleme oder aber solche unter Umständen erzeugend an Entscheidungen mitwirken. Dazu gehören schulpсихologische Dienste, die Funktion der Schullaufbahnberatung, Schulpsychologen, usw.. In diesem Zusammenhang wären Aufklärungen notwendig über die objektive Funktion solcher Stellen als Steuerungs- und Zuweisungsfunktionen; Eltern sollten darüber aufgeklärt werden, daß Beratungsstellen im Schulbereich nicht ohne weiteres Beratungsfunktionen, sondern auch und unvermeidlich verknüpft mit solchen, Aufgaben der Steuerung und Selektion wahrnehmen. Darüber hinaus müßte verdeutlicht werden die Ambivalenz der Beziehungen, die zwischen Beratungsstellen und Eltern bestehen. Eltern müßten wissen, daß ihnen in Beratungsstellen auch Vertreter von Institutionen gegenüberstehen und daß diese ein Interesse und Gesichtspunkte vertreten, die mit den Interessen und Gesichtspunkten der Eltern durchaus kollidieren können.

Die kritische Aufklärung über solche Zusammenhänge und Funktionen erscheint besonders wichtig angesichts der Tatsache, daß - wie mehrfach betont - im Zusammenhang der Schulorganisationsentwicklung Entscheidungen dieser Art mehr und mehr in das Schulsystem hinein verlagert und dort immer mehr unter Ausschaltung der Eltern stattfinden.

zu 3.

Forschungen und Diskussionen zum Problemkreis Schule als "Risikofaktor".

In der neueren, insbesondere sozialpädagogischen Diskussion (aber auch im Rahmen von Programmen und Postulaten der Entschulungsdebatte) herrscht Übereinstimmung darüber, daß Schule in ihrer derzeitigen Organisationsform und Verfassung grundsätzlich einen "Risikofaktor" nicht nur für das psychische und soziale Wohlergehen der heranwachsenden Generation darstellt, sondern auch unter gesellschaftlichen Aspekten disfunktional und problematisch geworden ist. Dennoch kann Schule, zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt, nicht abgeschafft werden. Es ist deshalb notwendig, diejenigen Momente der Organisationsform Schule zu identifizieren, von denen besondere Gefährdungen ausgehen. Dies trifft generell alle Schulformen; in hier zu erörternden Zusammenhang soll dies jedoch vor allem in Hinblick auf weiterführende Schulformen, wie sie im Zusammenhang mit Übertrittsprozessen von der Grundschule in andere Schulformen von besonderem Belang sind, untersucht werden.

In diesem Zusammenhang scheinen drei allergische Punkte der Schule von besonderer Bedeutung:

- a) Momente, die mit der Organisationsform des konkreten schulischen Unterrichts, Lehr- und Arbeitsformen und damit verknüpften Verhaltenserwartungen verbunden sind.
- b) Momente, die unter dem Gesichtspunkt soziale Herkunftsschulische Anforderungen - abweichendes Verhalten angedeutet sind.
- c) Schließlich sind Momente einzubeziehen, die sich aus der Tendenz zunehmender innerschulischer Steuerung von Bildungsgängen und zunehmender Ausschaltung der Eltern im Hinblick auf damit verknüpfte Verhaltensprobleme der Kinder ergeben.

a) Problembereich "Organisation der Schule und Verhaltensprobleme"

Während bis vor kurzem das auch unter Verhaltensaspekten wichtigste Problem von Schülern, die aus der Grundschule in höhere Schulen überwechselten, darin bestand, daß ihnen nach dem Klassenlehrerprinzip nun das Fachlehrersystem begegnete, besteht die weitere Entwicklung in der Schulorganisation darin, daß die bis dahin bestehenden sozialen Einheiten der Klassen nunmehr mehr und mehr aufgelöst werden und durch Leistungsgruppen, wechselnde soziale Gruppierungen bei ganz unterschiedlichen Zusammensetzungen abgelöst werden. Dies betrifft zwar wohl in der Regel noch nicht die Altersstufe der Zehnjährigen, doch zeichnet sich eine Tendenz zur Ausbreitung dieses Phänomens wohl auch in diesen Altersbereich hinein, ausgehend von der Oberstufe und Mittelstufe der Sekundarstufe II ab (zur Kritik s. HORNSTEIN).

Eine erste Ebene von Konflikten und Problemen wäre also zu beziehen auf diese generelle Organisationsform der Schule. Eine zweite ergibt sich aus den konkreten Formen der Unterrichtsorganisation, aus den Fragen Frontalunterricht, Gruppenunterricht oder anderen aktivierende und Schüler einbeziehende Formen. Meiner Meinung nach besteht allerdings kein direkter Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsverfahren und Verhaltensproblemen der Schüler; es hängt jeweils von zusätzlichen Bedingungen ab, ob Unterrichtsformen in dem einen oder anderen Sinn verstärkend, im negativen oder positiven Sinn wirken. Feststehen dürfte allerdings, daß ein sachbezogener, sich auf die Inhalte beschränkender, also die sozialen Beziehungen ausklammernder Unterricht, <sup>nicht</sup> dann schädlich auswirken kann, wenn damit die Verarbeitung sozialer und beziehungs-mäßiger Problematiken tabuisiert wird, die anderweitig

keine Möglichkeiten der Verarbeitung und Auseinandersetzung finden. Auf der anderen Seite kann auch nicht jeder aktivierende und die Schüler einbeziehende Unterricht als förderlich in dem hier zugrunde gelegten Sinn betrachtet werden, wenn nicht die Unterscheidung zwischen Aktivismus und Geschäftigkeit auf der einen Seite und den Bedürfnissen eines Ich-förderlichen und identitätsunterstützenden Unterrichts (RUMPF, 1975) sorgfältigst beachtet werden.

Auf einer dritten Ebene schließlich ist das Lehrerverhalten in seiner Auswirkung auf die Verhaltensmöglichkeiten des Schülers zu erörtern (s. dazu GRAUMANN/HOFER, Funkkolleg Pädagogische Psychologie).

Grundsätzlich gilt allerdings, daß von den Einflußfaktoren der genannten drei Ebenen nicht "automatisch" Gefährdungsmomente für die psychische Situation und Gesundheit der Schüler abgeleitet werden können. In jedem Fall kommt es auf die Verarbeitungsmöglichkeiten derartiger Einflüsse an. Diese hängen ihrerseits sowohl von Persönlichkeitsmerkmalen, von der psychischen Organisation und Struktur der konkreten Schüler-Individuen, wie von den im weitesten Sinn des Wortes "situativen" Bedingungen ab. Dazu gehören vor allem die Verarbeitungsmöglichkeiten im familiären Bereich, das emotionale Klima in der Familie, die Qualität der Beziehungen zu den Peers usw.

Da wo beispielsweise ein restriktives, primär strafendes Verhalten oder gar feindseliges Verhalten bestimmend ist, wird dies aggressives Verhalten in der schulischen Situation fördern, dort entsprechende "Gegenmaßnahmen" der schulischen Seite provozieren und so das betreffende Kind einer sehr viel schwierigeren Lage aussetzen als da, wo die Konstellation in der Familie durch emotionale Wärme, durch einen liberalen Erziehungsstil bestimmt ist.

b) Problembereich "Soziale Herkunft - schulische Anforderungen - abweichendes Verhalten".

In diesem Zusammenhang sollten Eltern auf folgende Punkte aufmerksam gemacht werden:

1. Lehrer tendieren dazu, Leistungen nach einem engen Leistungsbegriff zu beurteilen, der zwar zunächst schulisch zugeschnitten ist, zugleich jedoch eine Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit allerdings nach Kriterien der formellen Schulkultur darstellt (BRUSTEN/HURRELMANN 1973).
2. <sup>Bz.</sup> ~~Gruppen von~~ Schülern, die den Anforderungen der abstrakten, leistungsbestimmten Wert- und Verhaltensstandards der Schule nur schwer entsprechen können, ~~sind meistens folgenden Bedingungen unterworfen:~~ *hauptsächlich in der Sozialisation*
  - a) ~~Es sind~~ Schüler mit spezifischen Sozialisationsdefiziten, auf die die Schule nicht "adäquat", sondern durch Zuschreibung abweichenden Verhaltens reagiert (BÜLOW u.a. 1972).

Insbesondere die Untersuchungen zur Problematik "Schule und abweichendes Verhalten" zeigen, wie Schüler, für die eine der genannten Bedingungen zu ~~trifft~~, dem Verdikt abweichendes Verhalten unterworfen werden, daß die unvermeidlichen Diskrepanzen zwischen Verhaltensformen der Schule und den spezifischen Verhaltensformen dieser Schüler als Folge von Sozialisationsmängeln nicht als problemlösendes Verhalten im Sinne des Versuchs, eine Diskrepanz zwischen zwei unterschiedlichen Sozialstrukturen zu lösen, sondern als vorsätzliche Abweichung und Delinquenz identifiziert und geahndet wird. Verschärft ist dieses Problem offensichtlich da, wo Eltern aus der sozialen Unterschicht zwar hohe Ansprüche stellen, aber hinsichtlich emotionaler Zuwendung nicht in der Lage sind, die entsprechende Unterstützung zu geben. Diese Kinder

müssen in der Schule, also an einem von der Erwartungsstruktur her völlig unangebrachten Ort, diese Defizite psychisch kompensieren, also nach Anerkennung und Aufmerksamkeit suchen, wobei dies meistens in Formen geschieht, die im Rahmen der schulischen Normen als negativ auffällig und abweichend bezeichnet werden (BLACKHAM, G.J. 1971).

Die entscheidende Folgerung aus diesem Sachverhalt, der durch eine breite empirische Forschung bestätigt ist, liegt darin, daß es dringend notwendig ist, Eltern über die Diskrepanz zwischen Unterschichtsozialisationsstrukturen und der Struktur der Schulorganisation und hinsichtlich möglichen Formen der Bewältigung dieser Diskrepanz durch ihre Kinder zu informieren und dafür ein Sensorium zu entwickeln. Zunächst scheint es notwendig, Eltern Informationen darüber zu vermitteln, in welcher Weise "Typisierung - Klassifizierung - Interpretations- und Definitionsprozesse" in der Schule ablaufen, in welcher Weise ihre Kinder davon betroffen sind und in welcher Form dem unterstützend<sup>?</sup> / helfend entgegengewirkt werden kann.

c) Verlagerung der Entscheidungen über Bildungsgänge in den innerschulischen Bereich, zunehmende Ausschaltung der Eltern aus entsprechenden Entscheidungen und die Konsequenzen dieser Entwicklung für Verhaltensprobleme.

Auf den in der Überschrift dieses Unterabschnitts angesprochenen Zusammenhang ist bereits mehrfach hingewiesen worden. Die Frage ist, welche Folgen unter Verhaltensaspekten und dem Gesichtspunkt möglicher Verhaltensstörungen zu erwarten sind, wenn über Kinder mehr und mehr hinsichtlich ihres Bildungswegs in der Schule, unter faktischem Ausschluß der Eltern verfügt wird. Über den Sachverhalt selbst geben For-

schungsarbeiten, insbesondere aus dem Sonderforschungsbereich 101 der Universität München Auskunft. (Vgl. dazu vor allem SARDEI/BIERMANN u.a. in verschiedenen Veröffentlichungen).

Neben grundsätzlichen gesellschaftspolitischen Bedenken erscheint dieser Prozeß auch problematisch wegen der zunehmenden Distanz der Eltern vom Bildungsgang der Kinder, was verknüpft ist mit mangelnder Beteiligung, Abstützung durch die Eltern, während auf der anderen Seite die Schule für die entstehenden Lücken nicht aufkommt - vermutlich auch nicht aufkommen könnte, selbst wenn sie wollte oder dies als Problem ernst nehmen würde.

Dementsprechend zeigt die pädagogische Praxis gerade da, wo die mehrfach angedeuteten Tendenzen zur Verlagerung von Entscheidungsprozessen in die jeweiligen Gesamtschulsysteme hinein, die Ausschaltung der Eltern aus den entsprechenden Vorgängen, verbunden mit den mehrfach angesprochenen Änderungen in der Organisationsform von Schule, am weitesten fortgeschritten ist, daß hier höchst problematische Nebenwirkungen zutage treten, die sich in Vandalismus, sozialer Desorganisation, Motivationsmängel, schulischen Absentismus usw. äußern. Offensichtlich können schulische Institutionen wie beispielsweise Schulpsychologen, schulpsychologische Dienste usw. die damit auftretenden massiven Verhaltensprobleme nicht lösen.

An dieser Stelle zeigt sich, daß Aufklärungskampagnen über psychische und Verhaltens-Störungen im Schulalter sich insbesondere an Bildungspolitiker, Schulleiter, Bildungsplaner und Lehrer und nicht nur an Eltern wenden müßten.

zu 4.

Forschungen und Diskussionen zur Problematik veränderter Austauschbeziehungen zwischen schulischen Lernformen und der außerschulischen Lern- und Lebenswelt.

Die Entwicklung des modernen Schulwesens im Vergleich zu außerschulischen Lern- und Lebenswelten der Schüler führt zu einer immer größer werdenden Diskrepanz und Kluft zwischen diesen beiden, von den konkreten Individuen tagtäglich neu zu vermittelnden Erfahrungs- und Lebenswelten. Es ist darauf hinzuweisen, daß sich aus dieser Kluft und den damit verknüpften Belastungen und Konfliktpunkten für Kinder eine Fülle von Verhaltensproblemen ergeben. Sie verschärfen sich vor allem deshalb, weil zu den generellen, seit eh und je bestehenden strukturellen Unterschieden zwischen Familie und Schule und den daraus resultierenden unterschiedlichen Verhaltenserwartungen und den daraus resultierenden Problemen und Konflikten nunmehr zusätzliche und verschärfende Diskrepanzen getreten sind, die vor allem in der mehr und mehr wachsenden Unverträglichkeit und Widersprüchlichkeit der ganz unterschiedlichen, von den verschiedensten Seiten auf die Kinder und Jugendlichen einstürmenden Verhaltenserwartungen liegen.

Auf die generelle Strukturverschiedenheit von Familie und Schule mit ihren möglichen Belastungsmomenten braucht hier sicher nur erinnernd hingewiesen werden (vgl. dazu auch: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", Studieneinheit 8 "Familie - Kindergarten - Schule"): während die Familie durch Interaktionen gekennzeichnet ist, die affektiv und durch Reziprozität der gegenseitigen Erwartungen, durch ihren auf die Gesamtpersönlichkeit gerichteten Charakter bestimmt sind, gilt für die Schule in alledem das Gegenteil: sie spricht das Kind nicht als Gesamtpersönlichkeit an, verlangt sehr spezifische Leistungen von ihm, kann nur in sehr begrenztem Maß auf die individuellen Verhaltenseigenarten des jeweiligen Kindes eingehen.

Mit dem Übergang von der Familie in die Schule ist also generell ein weitreichender Umstellungsprozeß verbunden, dessen Risikomomente sicherlich in dem vorausgehenden Gutachten angesprochen werden.

Für das ältere Kind, das im Mittelpunkt dieser Expertise steht, tritt aber nun verschärfend hinzu, daß in dieser Altersstufe vielfältige Einflüsse aus anderen Bereichen als Familie und Schule wirksam werden, Einflüsse aus dem Bereich der Massenmedien, der kommerziellen Werbung, aus dem ökonomischen, politischen, konfessionellen Bereich, insbesondere jedoch auch aus dem jeweiligen subkulturellen in dem Freizeitbereich angesiedelten Milieu - überall Einflüsse, die in latentem, zum Teil manifesten Widerspruch stehen zu schulischen Standards und Anforderungen. Entscheidend ist nun aber folgendes: während die Eltern in der Regel, wiederum vor allem Mittelschicht-Eltern, sich mehr oder weniger bewußt an den Anforderungen schulischer Leistungskriterien orientieren und diese zur Geltung zu bringen versuchen, liegen die Orientierungen der Heranwachsenden mehr und mehr in den eben genannten subkulturellen Angeboten; Jugendliche haben häufig, wie die Jugendforschung gezeigt hat (HORNSTEIN u.a. 1975) aus Gründen, die mit dem Übergangscharakter des Jugendalters (und auch schon der späten Kindheit) zu tun haben, den Mittelpunkt ihrer Existenz nicht in den offiziellen Erziehungsinstitutionen, sondern in ihrem jeweiligen subkulturellen Bezugssystem.

Daraus ergibt sich folgendes: eine große Zahl von Verhaltensproblemen, mit denen nicht nur die Eltern, sondern auch die Öffentlichkeit heute konfrontiert werden und zu denen Formen des Jugendalkoholismus, des Drogengebrauchs, der mangelnden Motivation für Lernprozesse und vieles andere gehören, haben ihre Ursache darin, daß das, was an gesellschaftlich organisierter Erziehung und Ansprache gegenüber der heranwachsenden Generation

geltend gemacht wird, in einem ziemlich eklatanten Mißverhältnis zu den Erlebnis- und Erfahrungs- und damit auch Bedürfniswelt der Jugendlichen steht. Mit anderen Worten: schulisch organisierte Lehr- und Lernangebote können nicht mit der eigenen Existenz, den damit verbundenen Problemen und Fragen verbunden werden. Dies bedeutet, daß Jugendliche ihre Probleme in anderen sozialen Kontexten, insbesondere der Altersgruppe lösen müssen und daß sie da, wo sie mit zwangsweisen Verhaltenserwartungen und Anforderungen konfrontiert werden, mit Reaktionen, Fluchtwegen und Rebellionen der eben skizzierten Art reagieren.

Das Ausmaß der Anforderungen, das damit an die Heranwachsenden gerichtet wird und die vielfältigen Risiken, die damit für eine gedeihliche, möglichst optimale Entwicklung und Sozialisation verbunden sind, wird vielleicht deutlich in dem Anforderungskatalog, den HURRELMANN im Zusammenhang mit dem Aufweis derartiger Problemkonstellationen zusammengestellt hat; demnach müssen Heranwachsende in der Lage sein

- " - die Normen und Verhaltensregeln der verschiedenen sozialen Verkehrsbereiche differenziert und realitätsgerecht wahrzunehmen, ihre Wert- und Verhaltensmuster ständig umzuorganisieren und sich ihnen entsprechend zu verhalten;
- angemessene Definitionen und Interpretationen ihrer jeweiligen Situation zu entwickeln, Widersprüche zwischen den Anforderungen in ihrer Person auszugleichen und gleichwohl eine persönliche Identität zu entwickeln, die sich auf die eigenen Erfahrungen stützt;
- in den Bereichen, in denen es möglich ist, die vorgefundene soziale Situation durch aktive Einflüsse so zu gestalten, daß die genannten Widersprüche und entstehenden Befriedigungsmängel kleiner oder zumindest erträglicher werden;

- die verbleibende nur teilweise Befriedigung oder Nichtbefriedigung ihrer psychischen und sozialen Bedürfnisse hinzunehmen und die entstehenden Frustrationen selbständig zu verarbeiten." (HURRELMANN, in: *BMZ - Hrsq. 1974*)

Hurrelmann schließt mit Recht, daß immer dann, wenn die hier gekennzeichneten Leistungen nicht oder nur beschränkt erbracht werden können, Überforderungen eintreten, die in unterschiedlichen Formen verarbeitet werden müssen; sicherlich auch in Formen von psychischen Problemen und Verhaltensstörungen.

zu 5.

Forschungen und Diskussionen zur Frage: Was kann man tun (Selbsthilfe und Expertenhilfe).

In diesem Zusammenhang sind zwei Hinweise wichtig:

1. Was ist Eltern zu raten, die aufgrund von Urteilsvermögen und geklärter Einsicht sich für weiterführende Schulen oder anspruchsvollere Schulformen entscheiden, um ihnen dabei zu helfen, die in dieser Entscheidung liegenden Risiken zu minimieren? Mit anderen Worten: wie kann man Eltern dabei helfen, daß die mit ihren Entscheidungen verbundenen Risiken für Belastungen der Kinder bis hin zu Verhaltensstörungen möglichst gering gehalten werden?
2. Die zweite Frage besteht darin: was ist zu tun, wenn Probleme auftreten oder in einer Form aufgetreten sind, die Hilfe und Abhilfe erfordert, wobei diese in Form der Selbsthilfe oder aber in Form der Hilfe durch Experten erfolgen kann.

Zu Punkt 1) wäre wohl notwendig, Eltern Hinweise auf alle diejenigen Konstellationen zu geben, von denen bekannt ist, daß sie einer günstigen Entwicklung der Kinder und Heranwachsenden förderlich ist. Hier ist an die an verschiedenen Stellen dieser Expertise formulierten Hinweise zu erinnern. Im Sinne der wünschenswerten Prophylaxe von Verhaltensproblemen muß sich die Zielsetzung der geplanten Kampagne vor allem sicherlich darauf richten, in den Eltern diejenigen Verhaltensweisen und Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensstile zu bestärken, von denen beim derzeitigen Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung angenommen werden kann, daß sie günstige Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder erzeugen. Eltern sollten erfahren, daß sie selbst ein wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang sind und daß es mit von ihrem Verhalten, ihren Einstellungen, ihren Gefühlen abhängt, ob die Kinder in einer gedeihlichen Atmosphäre aufwachsen können.

Zum zweiten Punkt wäre es notwendig, Eltern auf Möglichkeiten der Selbsthilfe aufmerksam zu machen; dafür gibt es entsprechende Programme, die allerdings eine Anleitung voraussetzen (s. dazu unter Aspekten der Verhaltensmodifikation: BASTINE, Eltern und Erzieher als Berater, 1977). Insofern hier Anleitungen und Hilfestellungen notwendig sind, müßte auf entsprechende Stellen und soziale Dienste aufmerksam gemacht werden. Der von der Bundeszentrale herausgegebene "Beratungsführer" stellt hier eine zweckmäßige Hilfe dar.

Schlußbemerkung:

Das schwierigste Problem einer Aufklärungs- und Beeinflussungskampagne zum Thema "psychische Gefährdungen und Verhaltensstörungen im Kindesalter" sehe ich in der Heterogenität der Adressaten, an die sich eine solche Maßnahme richtet. Es gibt Eltern, die im Hinblick auf Verhaltensprobleme ihrer Kinder zu ängstlich, besorgt, jederzeit beunruhigt sind und dazu neigen, zuviel zu tun; und es gibt Eltern, die sich aus welchen Gründen immer zu wenig um ihre Kinder kümmern und nicht sehen, wenn sie Schaden nehmen. Dazwischen gibt es unzählige Schattierungen und Facetten des Verhaltens, die gerade im Hinblick auf das hier behandelte Thema wichtig und relevant sind.

Um eine adressatenbezogene und insofern treffsichere Aktion vorzubereiten und durchzuführen, wäre es dringend notwendig, sich mehr als bisher Informationen darüber zu verschaffen, wie die unterschiedlichen sozialen Gruppen von Eltern mit Verhaltensproblemen ihrer Kinder in jeweiligen Kontexten, Lebensbereichen, Verhaltensdimensionen umgehen. Die groben an Schichtkategorien gemessenen Fragestellungen und Forschungsergebnisse reichen für diesen Zweck sicherlich nicht aus. Andererseits dürfte es notwendig sein, differenziertere Ergebnisse zu haben, um möglich adäquat sich in Aufklärungsarbeit und Bildungsarbeit um eine Verbesserung der Praxis in diesem Bereich zu bemühen.

LITERATUR

- Bastine, I. Beurteilung und Beurteilungsverfahren (Diagnostik im Hinblick auf Beratung). In: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", Bd. I, S. 3
- Bastine, I. Beurteilung und Beurteilungsverfahren. In: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", Bd. I, S. 331 ff.
- Bastine, I. Eltern und Erzieher als Berater: Programme zur Verhaltensmodifikation. In: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", Bd. II, S. 583 ff.
- Bastine, R. / Jakobi, J. Epidemiologie: Soziale Bedingungen von Verhaltensproblemen. In: Beratung in der Erziehung, Bd. I, S. 143 ff.
- Bastine, R. / Jakobi, J. Soziopsychologische Erklärungsmodelle. In: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", Bd. I, S. 115 ff.
- Biermann, G. (Hrsg.) Kinder im Schulstreß; München 1977
- Blackham, G. J. Der auffällige Schüler. Weinheim/Basel (Beltz-Verlag) 1971
- Bönner, K. H. Streß, Überforderung, Angst. In: Demokratische Erziehung, 2, 301 - 305 (1976)
- Brusten, M. / Hurrelmann, K. Abweichendes Verhalten in der Schule. Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung in der Schule. München (Juventa-Verlag) 1973
- Bülow, G. / Hopf, D. / Nagel, K. / Preuß-Lausitz, U. Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen und Sonderschüler - ein Problem politischer Sozialisation; in: dies., Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim/Basel (Beltz-Verlag) 1972
- Bujok-Hohenauer, E. / Furtner-Kallmünzer, S. / Sardei-Biermann Die Steuerung der Bildungsgänge im allgemeinbildenden Schulwesen - dargestellt am Übergang vom Primarbereich in die Sekundarstufe I in Bayern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 25 (1977) im Druck.

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Beanspruchung von Schülern. Bericht über eine Expertentagung und Empfehlungen für ein Forschungsprogramm. 1977 (dort auch ausführliche Bibliographie zum Thema "Schulstreß und Schülerbeanspruchung").
- Eisenstadt, S. N. From Generation to Generation. Age groups and social structure. Glencoe, III. (The free press) 1956, deutsche Übersetzung: München (Juventa-Verlag) 1966
- Friedrich, H. Psychosoziale Konflikte und schulpsychologische Beratung - Ansätze zu einem Forschungsprogramm. In: Bildungsforschung. Probleme / Perspektiven / Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission hrsg. von Heinrich Roth und Dagmar Friedrich, Stuttgart (Klett-Verlag) 1975, Bd. II, S. 265 ff.
- Furtner-Kallmünzer, S. / Bujok-Hohenauer, E. / Sardei-Biermann Schulstreß - eine aktuelle Thematisierung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977) S. 773 ff.
- Graumann, C. F. Die Klasse als Gruppe. In: Funkkolleg "Pädagogische Psychologie", hrsg. von F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, M. Hofer u.a., Frankfurt (Fischer-Taschenbuch-Verlag) 1974, Bd. I, S. 473 ff.
- Graumann, C. F. / Hofer, M. Lehrerverhalten und Schülerverhalten. Ebd. Bd. I, S. 521 ff.
- Groddeck, N. / Wulf, Ch. Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld. In: Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", hrsg. von W. Hornstein, R. Bastine, H. Junker, Ch. Wulf, Frankfurt (S. Fischer-Taschenbuch-Verlag) 1977, Bd. I, S. 179 ff.

- Heckhausen, H. Lehrer-Schüler-Interaktion.  
Ebd. Bd. I, S. 547 ff.
- Hopf, D. Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der Pädagogischen Diagnostik.  
In: Bildungsforschung. Probleme / Perspektiven / Prioritäten.  
Ebd. Bd. II, S. 217 - 263.
- Hornstein, W. Bildungsreform ohne sozialpädagogische Perspektiven.  
In: Zeitschrift für Pädagogik ~~72/1988~~ (J. 285-314)
- Hornstein, W. "Aus mir ist auch etwas geworden!"  
In: Pädagogische Banalitäten. Eine Sendereihe des Bayerischen Rundfunks.  
Hrsg. von Manfred Brauneiser,  
München (Kösel-Verlag) 1977 - im *frisch*.
- Hornstein, W. u.a. Lernen im Jugendalter.  
Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Bd 54, Stuttgart (Klett-Verlag) 1975
- Hurrelmann, K. Beanspruchung von Schülern. Analyse der außerschulischen Dimensionen des Problemfeldes "Überbeanspruchung von Schülern". Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1977
- Junker, H. Konfliktberatung in der Schule. Kommunikationsprobleme, Ursachen, Hilfen durch den Lehrer.  
München (Kösel-Verlag) 1976
- Kemmler, L. Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967
- Kuhlen, V. Verhaltenstherapie in Kindesalter. Grundlagen, Methoden und Forschungsergebnisse. Reihe Deutsches Jugendinstitut Analysen, Bd. V, München (Juventa-Verlag) 4. Aufl. 1974

- Neidhardt, F. Die junge Generation; in:  
K. M. Bolte, F. Neidhardt, H. Holzer  
(Hrsg.), Deutsche Gesellschaft im  
Wandel. Bd. 2,  
Opladen (Leske-Verlag) 1970
- Richter, H. E. Eltern - Kind - Neurose.  
Stuttgart (Klett-Verlag) 1963
- Rumpf, H. Unterricht und Identität.  
Perspektiven für ein humanes Lernen.  
München (Juventa-Verlag) 1976
- Rutenfranz, J. Beanspruchung von Schülern. Arbeits-  
physiologische Aspekte der derzeiti-  
gen Schulsituation.  
Hrsg.: Der Bundesminister für Bil-  
dung und Wissenschaft (1977)
- Sardei-Biermann / Das Problem der Übergänge im Bil-  
Furtner-Kallmünzer, dungswesen.  
S. / Bujok-Hohenau- Anmerkungen zum "Bericht 75" des  
er, E. Deutschen Bildungsrates.  
In: Zeitschrift für Pädagogik 23  
(1977) S. 221 - 258
- Xempp, R. Warum ist unsere Schule zum führen-  
den pathogenen Faktor für Verhaltens-  
störungen geworden?  
In: Erhardt (Hrsg.); Aggressivität,  
Dissozialität, Psychohygiene.  
Bern 1976.