

## KARL DENK

### Pädagogik bei verhaltensgestörten Kindern

#### 1. ZUR BEGRIFFSERKLÄRUNG

Als erstes gilt es, den sehr weit gespannten Begriff »verhaltensgestört« näher zu definieren und die Gruppe der Kinder, die als verhaltensgestört bezeichnet werden, genauer zu umschreiben.

Mit der Feststellung, daß es sich um ein "verhaltensgestörtes" Kind handelt, ist zunächst nichts anderes ausgesagt als die Tatsache, daß das Verhalten des Kindes gegenüber der mitmenschlichen und der dinglichen Umwelt, oft aber auch sich selbst gegenüber, wesentlich von der Real- und erst recht von der Idealnorm abweicht, und zwar nach der negativen Seite hin. Im Vordergrund steht dabei die äußere Erscheinungsform der Störung, das ins Auge Fallende, das Sichtbare und Beobachtbare, während die Frage, welche Ursachen möglicherweise zu einem solchen Verhalten geführt haben, offen gelassen wird. Die Verwendung des Begriffes »verhaltensgestört« setzt jedoch voraus, daß es sich nicht um ein von der üblichen Norm abweichendes Verhalten in einer einzelnen Situation handelt, sondern dass dieses Verhalten immer wieder auftritt; d. h., daß es habituelle Formen angenommen hat und dass es sich nicht mit den üblichen Erziehungsmaßnahmen beheben läßt.

Es hat sich im Laufe der Zeit eingebürgert, daß man *zwei Untergruppen* ausklammert, wenn man von verhaltensgestörten Kindern spricht. Es handelt sich einmal um die Kinder, bei denen die Verhaltensstörung im wesentlichen zu den Schwachsinn in den verschiedensten Ausprägungsgraden verursacht wird, und zum zweiten um Kinder, deren Verhaltensstörung in erster Linie als Folge eines Krankheitsprozesses anzusehen ist, der vor allem das Zentralnervensystem angreift, und der eine lange stationäre Behandlung notwendig macht.

Spricht man heute von *verhaltensgestörten* Kindern, so sind eigentlich damit alle diejenigen gemeint, die sonst als »gemeinschaftsschwierig«, »schwer erziehbar«, »erziehungsschwierig«, »milieugeschädigt«, »verwahrlost« usw. bezeichnet werden, wobei der jeweilige Terminus entweder einen bestimmten Aspekt der Verhaltensstörung zum Ausdruck bringt oder mehr auf die Ursachen des inadäquaten Verhaltens abzielt. Bei den »schwer erziehbaren« bzw. *erziehungsschwierigen* Kindern wird in erster Linie an das Verhältnis Erzieher - Zögling, Erwachsener - Kind gedacht, während bei der Bezeichnung »gemeinschaftsschwierig« die Betonung mehr auf den Schwierigkeiten, dem Nicht-Zurechtkommen des Kindes im Umgang mit anderen Kind liegt.

Gleitzzeitig versucht man jedoch, wie schon oben erwähnt, durch die jeweilige Bezeichnung in etwa die Richtung, in der die Ursachen zu suchen sind, anzudeuten. Wenn Kinder als »schwer erziehbar« bzw. »erziehungsschwierig« bezeichnet

werden, so schwingt - wenn auch nicht offen ausgesprochen - mit, daß es letztendlich am Kinde liegt, wenn es sich so schwer im erzieherischen Bereich beeinflussen läßt, wobei dieser Sachverhalt entweder durch ungünstige Anlagen (hier werden die Eltern mittelbar angesprochen) oder durch ein passives, »absichtliches« Sich-Verschließen oder durch aktives, »böswilliges« Zuwiderhandeln gegenüber den Erziehungsabsichten des Erwachsenen zu »erklären« ist. Hier wird die Ursache als endogen, d. h. als eine in der Person des Kindes liegende, angesehen. Werden die Kinder als »milieugeschädigt« oder »verwahrlost« bezeichnet, so werden die Eltern bzw. die Erzieher in erster Linie für die Verhaltensstörungen verantwortlich gemacht. Hier wird die Schuld eindeutig bei der Erwachsenengeneration gesucht und die Verhaltensstörung als durch exogene Faktoren bedingt angesehen.

Bezeichnet man ein Kind als *gemeinschaftsschwierig*, so wird zuerst grundsätzlich, ähnlich wie bei dem übergeordneten Begriff »verhaltensgestört«, nicht die Frage nach der Ursache gestellt. Geschieht dies aber, dann besteht die Tendenz seitens der Erwachsenen, in erster Linie das Kind für dieses Verhalten verantwortlich zu machen. Das wird deutlich, wenn man etwa von Eltern oder Lehrern zu hören bekommt: »Es liegt ja schließlich an ihm, wenn er mit anderen Kindern Schwierigkeiten hat.« Genauso wie man als Erwachsener irgendwie mit anderen Erwachsenen zurechtzukommen hat, erwartet man dies vom Kind, wenn es gemeinsam mit den Altersgenossen die Zeit verbringt. Man vergißt allerdings dabei, daß die Fähigkeit zur Gemeinschaft mit Gleichaltrigen schon lange vorher durch den rechten Umgang des Erwachsenen mit dem Säugling und dem Kleinkind entwickelt werden muß.

## 2 DIE SYMPTOMATIK DER VERHALTENSGESTÖRTEN KINDER

### 2.1 Im sozialen Bereich

Besonders deutlich zeigen sich die Verhaltensstörungen im sozialen Bereich (hier ist zunächst an den Umgang mit Gleichaltrigen gedacht). Das Kind nimmt gegenüber der Gruppe die Rolle eines Außenseiters an. Das Nicht-integriert-Sein, das Außerhalb-Stehen ist hier typisch. Je nach der Vitalität, dem Temperament, den körperlichen Kräften usw. kommt es dann entweder zu ständigen heftig ausgetragenen Konflikten mit anderen Kindern oder zum Rückzug in sich selbst, Resignation und nicht selten zur Regression. Die Kameraden werden als feindselig erlebt, entweder mit Aggression, die oft in einen offenen Angriff mündet, oder mit Angst und Rückzug beantwortet wird. Die verschiedenen Formen des Umgangs mit Gleichaltrigen, etwa das Miteinander, die Kooperation, die Partnerschaft, das echte Führen bzw. die Unterordnung sind nicht verfügbar, können von diesen Kindern nicht realisiert werden.

### 2.2 Im Bereich der schulischen Leistung

Im Bereich der schulischen Leistung ist für verhaltensgestörte Kinder folgendes symptomatisch: die tatsächlich erreichte Leistung entspricht in keiner Weise den intellektuellen Möglichkeiten des Schülers. Gut und sehr gut begabte Kinder zeigen oft nur knapp ausreichende Leistungen, während Schüler mit durchschnittlicher

Begabung zumeist in mehreren Fächern mangelhafte Leistungen und dementsprechend mangelhafte Zensuren aufweisen und in einer Vielzahl von Fällen mindestens einmal, nicht versetzt worden sind. Die Diskrepanz zwischen dem Leistungsstand der Intelligenzhöhe wird durch viele Faktoren bewirkt. Unzureichende Arbeitshaltung, die sich in einem Mangel an Konzentration, leichter Ablenkbarkeit, nur kurzfristiger Zuwendung der gestellten Aufgabe gegenüber äußert, spielt eine erhebliche Rolle. Aus vielen Gesprächen geht hervor, daß die gestellten Aufgaben subjektiv als zu schwierig, oft als eine unzumutbare Belastung empfunden werden. Die Anweisung wird nicht behalten bzw. nicht beachtet. Die Aufgabe, durch einen Erwachsenen gestellt, wird als nicht verbindlich erlebt. Es wird der Versuch unternommen, den Beginn der Arbeit soweit wie möglich hinauszuschieben. Das Kind hat keine innere Beziehung zur Welt der Schule.

Alle Möglichkeiten, sich der Arbeit zu entziehen, werden praktiziert: Teilnahmslosigkeit, Tagträumen, ständiges Hantieren mit allen möglichen Gegenständen, die zur Schule mitgebracht werden, Ein- und Ausräumen von Tornistern bzw. Schultaschen, Hin- und Herschaukeln mit dem Stuhl, Bewegen der Beine und des Oberkörpers, Wechsel der eben noch eingenommenen Haltung, unmotiviertes Aufstehen usw.

### 2.3 Im erzieherischen Bereich

In diesem Bereich zeigt sich, daß die erzieherischen Bemühungen, das Verhalten des Kindes, durch Ermahnungen, Zurechtweisungen, Bestrafungen, durch Lob und Tadel, durch einen Appell an die Vernunft zu beeinflussen, keinen Erfolg zeitigen. Die Reaktionen des Kindes gegenüber erzieherischen Maßnahmen schwanken zwischen offener Aggression, die in Tätlichkeit ausarten kann, Widerworten, allgemeiner Widersetzlichkeit, unter Umständen Zerstörung von Gegenständen, absichtlichem Übertreten der von Erziehern gesetzten Grenzen, Fortlaufen aus dem Unterricht und einfachem Nicht-Befolgen der Anordnung, Nicht-ansprechbar-Sein, Schulschwänzen. Oft kommen Lügen, Streunen und Stehlen dazu.

## 3 EINTEILUNG DER VERHALTENSGESTÖRTEN KINDER

Ausgehend vom äußeren Verhalten kann man zunächst, ohne auf die Ursachen der Störung einzugehen, die Kinder in zwei große Gruppen einteilen.

a) Die erste Gruppe rekrutiert sich aus Kindern, bei denen starke Aktivität, Vitalität, ungestümer Bewegungsdrang, rücksichtsloses Sich-Durchsetzen gegenüber anderen Kindern, Jähzornausbrüche, Wutanfälle, wildes Um-sich-Schlagen und, bei Anforderungen durch den Erzieher, aktives Übertreten von Anordnungen aller Art, Trotz, Fortlaufen usw. beobachtet werden können.

b) Zur zweiten Gruppe gehören Kinder, die sehr wenig Aktivität zeigen. Sie wirken avital, ängstlich, schüchtern, sie gehen jeder Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen aus dem Wege. Sie versuchen, sich den Anforderungen der Schule in passiver Weise zu entziehen. Wird das vom Lehrer bemerkt und hält er an seinen Anforderungen fest, so wird mit starker Angst, Tremor, Weinen, Einnässen bzw. Einkoten, Kopfschmerzen, Leibschmerzen, Erbrechen, Schulschwänzen usw. reagiert.

#### 4 GEMEINSAMES IM VERHALTEN ALLER VERHALTENSGESTÖRTEN KINDER

Es erhebt sich die Frage, ob es gemeinsame Züge bei allen verhaltensgestörten Kindern gibt, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer der beiden zuletzt geschilderten Gruppen, unabhängig auch von der Höhe der Begabung und den verschiedenen Interessen der einzelnen Kinder, unabhängig auch von der möglichen Ursache, die zu der Verhaltensstörung führte. Ich möchte annehmen, daß diese Frage bejaht werden muß. Bei allen verhaltensgestörten Kindern kann eine relativ niedrige Reizschwelle gegenüber inneren und äußeren Reizen beobachtet werden. Reiz und Reaktion stehen in keinem »vernünftigen« Verhältnis zueinander. Dabei ist es gleichgültig, ob die Reaktionen in der Form einer Aggression oder des Rückzugsverhaltens auftreten. In jedem Fall ist die Reaktion weitaus stärker ausgeprägt als beim Durchschnitt der Gleichaltrigen. Die Selbststeuerung ist nicht intakt, sie ist entweder in erhöhtem Maße herabgesetzt oder übermäßig stark entwickelt (Übersteuerung). Es besteht die Neigung zu Kurzschlußreaktionen, oft in der Form akuter »Durchbrüche« von angestauten Affekten. Weiter finden wir ein übersteigertes Gerechtigkeitsempfinden, wenn es um die eigene Person geht, gekoppelt mit dem Gefühl, immer benachteiligt worden zu sein. Die Ich-Zentrierung ist sehr stark, die Möglichkeit zur sachlichen Stellungnahme erheblich reduziert.

Die verhaltensgestörten Kinder verkennen soziale Situationen, die von Altersgenossen in etwa richtig beurteilt werden. Für erlittene Misserfolge werden entweder immer andere verantwortlich gemacht, oder man ist immer selber schuld.

Gerade bei Vereitelungssituationen fehlen den Kindern die Ansätze für eine sachliche Stellungnahme. Das Verhalten der Erwachsenen, aber auch der Gleichaltrigen wird geradezu in anderer Weise »wahrgenommen«, was zu einer Fehldeutung und somit zu einer Fehlreaktion beim verhaltensgestörten Kind führt. Bei allen Kindern ist die Beziehung zum Erwachsenen gestört, wobei die Skala der Gefühle von Angst bis zur verbal ausgedrückten Überlegenheit und Ablehnung in Anwesenheit des Erwachsenen, dem die Erziehung obliegt, schwankt; das Verhalten des Kindes variiert von Schüchternheit, sich nach Möglichkeit Nichtansprechen-lassen-Wollen bis zur Distanzlosigkeit. Die Beziehung zur Welt der Gegenstände ist ebenfalls gestört, wobei hier die Skala von Nicht-wahrnehmen-Können bzw. -wollen von Gegenständen bis zum Nicht-wider stehen-Können gegenüber dem Aufforderungscharakter der Gegenstände reicht. (Alles, was man sieht, muß sofort angefaßt, auseinandergenommen, in unsachgemäßer Weise behandelt werden.) Die Hindernisse werden in hohem Maße unter- oder überschätzt. Weiterhin finden wir ein gestörtes Verhältnis zu sich selbst. Eine besonders starke Selbstunsicherheit läßt sich immer wieder beobachten. Niederlagen jeder Art werden besonders schlecht ertragen und bilden den Anlaß zur Abkapselung oder zum Angriff.

Die verhaltensgestörten Kinder reagieren besonders empfindlich, wenn eine Zurechtweisung oder Bestrafung im Beisein von anderen Kindern geschieht. Sie sind in einer großen Gruppe (etwa Klasse) besonders schwer anzusprechen und zu leiten.

## 5 DAS ABWEICHENDE VERHALTEN ALS SYMPTOM EINER TIEFER LIEGENDEN STÖRUNG

Das von der Norm in negativer Richtung abweichende Verhalten ist immer nur als Symptom, als Ausfluß einer tiefer liegenden Störung zu sehen, an deren Zustandekommen eine große Anzahl von Faktoren beteiligt sein kann, etwa die Anlage als begünstigender Faktor, Schädigung der Frucht als Folge von verschiedenen Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft, Schädigungen des Zentralnervensystems als Folge einer nicht termingerechten oder schwierigen und komplizierten Geburt, hirnorganische Schädigungen, die während des frühen Kindesalters erworben wurden, und Nervenkrankheiten, deren Verlauf es, nur sehr langsam zum Abbau der Nervensubstanz kommt und bei denen die psychischen Auffälligkeiten evtl. als erste Anzeichen auftreten und ganz im Vordergrund stehen.

Immer spielt jedoch die nähere und weitere Umwelt eine besonders gewichtige Rolle bei der Entstehung der Verhaltensstörung, denn alle vorher aufgeführten Faktoren wirken lediglich in begünstigender Weise bei der Genese einer Fehlentwicklung.

## 6 EXOGENEN FAKTOREN, DIE ZU EINER VERHALTENSSTÖRUNG FÜHREN KÖNNEN

Wenden wir uns jetzt den exogenen Faktoren zu, die wichtiger für das Entstehen von Verhaltensstörungen sind. Wir haben hier zunächst mit dem *erzieherischen Fehlverhalten* in seinen vier Grundformen zu tun.

### 6.1 Der Erziehungsstil der Härte

Mit Härte ist in erster Linie der Mangel an Zuwendung, an Liebe, an Bestätigung gegenüber dem Säugling und dem Kleinkinde gemeint, wie er sich im täglichen Umgang mit dem Kinde äußert, Das Nicht-Verstehen von kindlichen Bedürfnissen, oder das Nicht-eingehen-Wollen auf diese, das starre Festhalten an bestimmten vorgefaßten Vorstellungen und »Erziehungsgrundsätzen«, das geringe Einfühlungsvermögen, all das gekoppelt mit starker Drosselung aller expansiven Antriebe des Kindes, kennzeichnen die Haltung des Erziehers. Die Möglichkeiten des Kindes, mit der Welt der Gegenstände in Berührung zu kommen, sich motorisch mit ihr auseinanderzusetzen, Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen, werden sehr stark eingeschränkt. Ein weiterer Mangel ist im Fehlen von, Entwicklungsreizen, die oft nur durch Mitwirkung des Erwachsenen entstehen können, zu sehen. Hier fehlt jede Anregung; das Kind wird in seinem Tun nicht bestätigt. Es wird nicht ermutigt, sich die Welt zu »erobern«; berechnete Antriebe und Bedürfnisse des Kindes werden gehemmt, unterdrückt, verdrängt. In bestimmten Situationen können sie plötzlich mit voller Wucht und in unkontrollierter Weise hervorbekommen und zu schweren Konflikten mit der Umwelt, die auf ein solches Verhalten in keiner Weise vorbereitet ist, führen. Beim Kinde wirkt dieser Konflikt im Sinne einer verstärkten, erneuten Verdrängung; die Möglichkeit, daß es

zu einem anderen Zeitpunkt zu einem neuen Durchbruch der angestauten Antriebe und Affekte kommt ist damit nicht behoben. Unter Härte ist selbstverständlich auch das Vorziehen eines Geschwisterchens durch die Eltern oder das Verhalten einer kränklichen oder ganztagig außerhalb des Hauses arbeitenden Mutter, die sich erschöpft und nervös nachmittags oder abends der Erziehung des Kindes widmet, zu verstehen. Es könnte hier noch eine ganze Reihe von Faktoren aufgeführt werden.

## 6.2 Erziehungsstil der Verwöhnung

Oft können wir auch eine extrem andere Haltung von Müttern oder Vätern bzw. Pflegepersonen beobachten, die als Verwöhnung bezeichnet wird. Man wendet sich dem Kinde zu, man gestattet ihm alles. Jede Äußerung wird nicht nur begrüßt, sondern bewundert. Es wird auf jede erzieherisch sinnvolle Einflußnahme, die geduldig, liebevoll, aber konsequent durchgeführt werden sollte, verzichtet. Antriebe und Bedürfnisse wuchern ins Uferlose, was übrigens zu Ängsten auf Seiten des Kindes führt, da das Kind in Situationen kommt, denen es auf Grund seiner augenblicklichen Reifelage in keiner Weise gewachsen ist. Die Möglichkeiten des Kindes zur Selbststeuerung werden nicht gefördert. Das Kind ist weit über die sonst übliche Zeit hinaus nicht in der Lage, auch nur die geringsten Triebverzicht zu leisten, die jedoch für ein Zusammenleben mit anderen, für ein Zurechtkommen in der Gemeinschaft, ja überhaupt für Leistungen irgendwelcher Art unbedingt erforderlich sind. Der Zusammenstoß mit der außerhäuslichen Welt ist unvermeidbar. Der Kindergarten, die Schule, überhaupt alle Menschen draußen, die dem Kind nicht jeden Gefallen sofort tun, werden von ihm als hart und feindlich erlebt. Es kommt zu einer ununterbrochenen Kette von Konflikten, wobei bei sensiblen Kindern im Anschluß an solche Auseinandersetzungen die expansiven Antriebe und Bedürfnisse unter Umständen ständen verdrängt werden.

## 6.3 Der Erziehungsstil der Verwirrung

In manchen Familien wechselt Härte mit Verwöhnung ab. Hier sind Erzieher am Werke, die selbst unsicher, oft von Schuldgefühlen geplagt, von einem Extrem ins andere fallen, was beim Kinde starke Ängste erzeugt und zur Verwirrung führt, wobei es, wie *H. Schultz-Hencke*<sup>1</sup> ausführt, zu einer verstärkt empfundenen Härte kommt, denn Unsicherheit bedeutet ja zusätzliche Härte für das Kind.

## 6.4 Der Erziehungsstil der Vernachlässigung

Schließlich treffen wir Familien an, in denen so gut wie gar keine Erziehung stattfindet. Die Kinder werden als Ballast empfunden und im großen ganzen sich selbst überlassen. Man kümmert sich kaum um sie, weder um das leibliche noch um das seelische und das geistige Wohl. Eine Variante dieses Erziehungsstils der Vernachlässigung zeichnet sich dadurch ab, daß für die äußeren Bedürfnisse des

---

<sup>1</sup>= *H. Schultz-Hencke, Lehrbuch der analytischen Psychotherapie, Stuttgart 1951*

des Kindes, wenn auch in liebloser Weise, gesorgt wird. Wir haben dann mit emotionell verwahrlosten Kindern zu tun. Härte oder Verwöhnung, meist aber beides, treten hier sporadisch auf, sind in der Regel abhängig von der jeweiligen Laune des Erwachsenen. Sie sind keine Dauerhaltungen des Erziehers, sondern oft ungesteuerter Ausdruck eines plötzlich aufsteigenden Affekts. Die Kinder werden durch diese Art der »Erziehung« - eigentlich müßte man sagen: des Zusammenlebens mit Erwachsenen, denen die Möglichkeit der Selbstbeherrschung und eine gültige Wertordnung fremd sind - in ihrer psychischen Entwicklung gestört..

### 6.3 Das Gemeinsame der verschiedenen Erziehungsstile

Nachdem wir die verschiedenen negativ wirkenden Erzieherhaltungen erwähnt haben, erscheint es angebracht, das ihnen allen Gemeinsame herauszustellen. Im Hinblick auf das Kind handelt es sich immer um ein *unangemessenes, der Eigenart des Kindes in keiner Weise entsprechendes Verhalten der Umwelt*. Die Grundbedürfnisse des Kindes nach Zuwendung und Liebe, nach Bestätigung, nach Ermutigung bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und nach Geborgenheit, zu der untrennbar im entsprechenden Alter des Kindes auch die geduldige, liebevolle, von Konsequenz getragene Begrenzung der expansiven Antriebe und Bedürfnisse gehört (damit das Kind sich später in der Realität zurechtfinden kann), wurden von der Umwelt nicht oder nur zum Teil befriedigt.

Bei allen vier Grundformen des erzieherischen Fehlverhaltens können wir feststellen, daß das Kind von Erwachsenen nicht als Subjekt, sondern als Objekt angesehen wird, mit dem man nach Belieben verfahren kann. Allen oben beschriebenen erzieherischen Bemühungen ist außerdem gemeinsam, daß ihnen die Sicht fehlt, daß ein Kind in eine Gemeinschaft, in die Familie, hineingeboren und hineingestellt und daß es seinem Wesen nach auch auf die Gemeinschaft hin angelegt ist.

Tragend für die Gemeinschaft ist nicht nur die gefühlsmäßige Verbundenheit der Mitglieder untereinander, sondern auch die gegenseitige Anerkennung, gemeinsames Tun, vor allem aber das gegenseitige Nehmen und Geben, Fordern und Gewähren, das Empfangen und das Verschenken; aber gerade dieser zuletzt genannte Aspekt wird in keiner Weise von den Erwachsenen berücksichtigt. Bei dem Erziehungsstil der Härte wird von der Umwelt ständig nur gefordert, verlangt, „genommen“, und das Kind hat sich nur zu fügen und „zu geben“, ohne etwas vorher empfangen zu haben. Beim Erziehungsstil der Verwöhnung wird von der Umwelt nur gegeben, gewährt, geschenkt, aber nicht auch gefordert, so dass es auf seiten des Kindes nur zum Empfangen, zum Nehmen, aber nicht zum Geben und Schenken kommt.

Da, wo Härte und Verwöhnung in der Erziehung ständig miteinander wechseln, nimmt das Fordern und Gewähren den Charakter der Willkür an. Beim Erziehungsstil der Vernachlässigung gibt es zwischen Erwachsenen und Kindern keine Gemeinschaft im oben beschriebenen Sinne.

Eine weitere Gemeinsamkeit der verschiedenen Erziehungsstile: Alle soeben schilderten Erzieherhaltungen schließen die Möglichkeit einer Identifizierung des Kindes mit dem Erwachsenen, zumindest im positiven Sinne, aus., Echte Identifizierung, ohne die eine Entfaltung des Gewissens nicht denkbar ist, setzt

zweierlei voraus:

1. die Entwicklung der Liebesfähigkeit von Seiten des Kindes<sup>2</sup>,
2. eine gültige Wertordnung, die der Erwachsene nicht nur für das Kind als verbindlich erklärt, sondern der er sich im gleichen Maße verpflichtet fühlt.

Was unter Liebesfähigkeit gemeint ist und wie es zur Identifizierung kommt, die für die Erziehung ganz allgemein und auch für die Entwicklung des Gewissens unbedingt erforderlich ist, wird im Abschnitt »Theoretische Überlegungen für das praktische pädagogische Vorgehen« näher erläutert.

## 7 DIE ENDOGENEN FAKTOREN, DIE ZU EINER VERHALTENSTÖRUNG FÜHREN KÖNNEN

Nunmehr wollen wir uns mit den endogenen, d. h. in der Person des Kindes liegenden Faktoren beschäftigen, die als begünstigend für das Entstehen von Verhaltensstörungen angesehen werden müssen.

### 7. 1 Hereditäre Faktoren

Bei der Anlage brauchen wir hier nur an die gesteigerte Sensibilität (Hypersensibilität) eines Kindes zu denken und an die damit zusammenhängende erhöhte Bereitschaft, bedingte Reflexe schneller zu erwerben und - da diese sich stärker und tiefer einprägen - sie auch viel länger aufzuspeichern.

*H. Schultz-Hencke* bezeichnet außer dieser anlagemäßig bedingten Empfindlichkeit noch andere Faktoren, wie z. B. die Hypermotorik, die erhöhte Bereitschaft, auf verschiedene Reize in extrem starker Weise mit motorischem Verhalten zu reagieren, weiterhin die Hypersexualität und die Organminderwertigkeit, die zum Teil als etwas Hereditäres betrachtet werden müssen.

Bei den anlagemäßigen Faktoren ist die Asthenie nicht zu übersehen, die im psychischen Bereich zu schnell eintretenden Erschöpfungen und damit verbundener Lustlosigkeit führt, wenn das Kind affektiv, auch nur relativ kurze Zeit, beansprucht wird. Es spricht manches dafür, daß es auf Grund von Mutation neben Menschen, die einen »Gedächtnisoptimismus« besitzen, auch solche mit »Gedächtnis-pessimismus« gibt.<sup>3</sup> Bei diesen Individuen wirken die unerfreulichen, bedrückenden Erlebnisse besonders nachhaltig.

Auch *M. Tramer*<sup>4</sup> spricht von anlagemäßigen Charaktervarianten, so z. B. von Kindern, die eher dem dynamischen und solchen, die eher dem statischen Typ zugerechnet werden.

---

<sup>2</sup>= *H. Zulliger*, Was Weißt du vom Gewissen deines Kindes? In: Heilpäd. Schriftenreihe „Bedrohte Jugend – Drohende Jugend“, Heft 32

<sup>3</sup>= *A. Dührssen*, Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1954

<sup>4</sup>= *M. Tramer*, Schülernöte, Basel 1951

An dieser Stelle ist es notwendig, das Problem der Psychopathie kurz zu streifen. Die Ansicht *K. Schneiders*<sup>5</sup>, daß hier die Vererbung ausschlaggebend sei, wird von manchen Forschern mit Recht bestritten. *H. Schultz-Hencke* geht sogar so weit, daß er, gestützt auf psychotherapeutische und tiefenpsychologische Erfahrungen, den Begriff der Psychopathie (im Sinne *K. Schneiders*) für unzutreffend hält. Er macht den Versuch, die von *K. Schneider* aufgestellten 10 Gruppen von Psychopathen »tiefen- und neurosenpsychologisch aufzufassen«.: Er kommt zu dem Ergebnis, daß (wenn auch gelegentlich die Anlage, die wie auch sonst bei neurotischen Erkrankungen als ein in einer bestimmten Richtung begünstigender Faktor anzusehen sei) das Abartige, das eigentlich »Psychopathische«, durch die Einwirkung der Umwelt entstanden ist.

## 7.2 Erworbene Schädigungen und Erkrankungen des Zentralnervensystems

Neben den Anlagen sind dauernde Schädigungen oder vorübergehende Erkrankungen des Zentralnervensystems als begünstigend für das Entstehen von Verhaltensstörungen anzusehen.

Die Schädigungen können bereits intrauterin erworben sein, verursacht durch Erkrankungen der Mutter während der Zeit der Austragung. Bei komplizierten Geburten kann es etwa durch mechanische Einwirkungen (Zangengeburt) zu Schädigungen kommen. Oft ist auch die mehr oder weniger unzureichende Versorgung des Zentralnervensystems mit Sauerstoff während eines sehr lang andauernden Geburtsvorgangs für leichte hirnorganische Schädigungen verantwortlich. In diesem Zusammenhang ist auch an die Lage des Kindes bei der Geburt, z. B. Steißlage, oder an die Möglichkeit, daß es zu einer Drosselung des Kindes durch die Nabelschnur kommt, zu denken, denn auch hier tritt der Sauerstoffmangel ein.

Im Verlauf der Entwicklung des Kindes kann es im Gefolge einer allgemeinen Infektion zu starker Bildung von Giftstoffen (Toxinen) kommen, die nun ihrerseits zur Entzündung der Hirnhäute oder der Hirnsubstanz führen können.

Sind Toxine entstanden, so wehrt sich der Organismus durch Gegengiftstoffe, die er produziert und die ihrerseits auf das Nervengewebe in negativer Weise wirken.

Führten früher die entzündlichen Nervenkrankheiten meist zum Tode, so kann man ihnen heute mit Hilfe moderner Medikamente erfolgreich begegnen. Es bleiben jedoch nach überstandener Krankheit oft Defekte verschiedener Stärkegrade zurück.

Diese Defekte zeigen sich entweder in erster Linie in einer totalen oder partiellen Herabminderung der Intelligenz, oder sie können sich vorwiegend im Charakterologischen manifestieren, man braucht in diesem Zusammenhang nur an die oft zu beobachtende Distanzlosigkeit solcher Kinder und Jugendlichen zu

---

<sup>5</sup>= *K. Schneider*, Die psychopathischen Persönlichkeiten, Wien 1943

denken, an ihr Ausgeliefertsein gegenüber den plötzlich in ihnen aufsteigenden Impulsen und Affekten. Es gibt Fälle, bei denen sowohl die Intelligenz als auch der Charakter von der Schädigung betroffen sind.

Ist die Tätigkeit der Drüsen mit innerer Sekretion (z. B. Schilddrüse oder Hypophyse usw.) gestört, dann muß dieser Sachverhalt ebenfalls als ein begünstigender Faktor für das Entstehen von Verhaltensstörungen angesehen werden. So führt z. B. eine gesteigerte Schilddrüsenfunktion zu einer inneren Unruhe, Aufgeregtheit, Ängstlichkeit, Mangel an Konzentration usw.

Eine besondere Aufmerksamkeit erfordert die Tatsache, dass Epilepsie nicht nur in schweren Formen auftritt. Es gibt Anfälle mit so geringfügigen Krampfscheinungen, daß sie weder dem Erzieher noch den Eltern auffallen; es gibt stille Absenzen von so kurzer Dauer, daß nicht einmal das Kind bzw. der Jugendliche um sie weiß. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, daß auch psychische Faktoren zu einer Auslösung von Anfällen führen können. Auch choreaartige Erkrankungen (die Muskeltätigkeit und damit die Motorik sind gestört, es kommt zu unwillkürlichen Bewegungen, Grimassieren, Verlegenheitsbewegungen usw.) können in so wenig ausgeprägten Graden auftreten, daß sie nicht konstatiert werden und möglicherweise nur die mit dieser Erkrankung Hand in Hand gehenden psychischen Symptome, wie Konzentrationsmangel, geringe Spannkraft, erhöhte Reizbarkeit, den Eltern und dem Lehrer auffallen. Von den beiden Hauptformen des Veitstanzes, der Chorea maior und der Chorea minor, kommt die letztere öfters vor, und gerade bei dieser sonst heilbaren Form machen sich die psychischen Symptome ohne lange Übergangszeit bemerkbar.<sup>6</sup>

## 8 DAS ZUSAMMENWIRKEN VON BEGÜNSTIGENDEN ENDOGENEN FAKTOREN MIT DEN UMWELTFAKTOREN

Nachdem einiges über die möglichen Ursachengruppen, die an der Entstehung einer Verhaltensstörung beteiligt sein können, gesagt worden ist, gilt es, etwas über ihr Zusammenwirken, vielleicht auch über die Verteilung von Gewichten, die der einen oder anderen Gruppe von Ursachen zukommen, auszusagen.

Die ungünstigen Umwelteinwirkungen im Sinne der oben beschriebenen stark verwöhnenden, der sehr harten, einer von einem zum andern Pol ständig schwankenden oder der vernachlässigenden Erziehung sind durchaus in der Lage, auch bei einer »normalen Veranlagung« des Kindes zu einer psychischen Fehlentwicklung zu führen. Die Anlagen (etwa die Hypersensibilität, Hypermotorik usw.) bzw. erworbene organische Schädigungen bilden insofern einen begünstigenden Faktor, als durch sie das Kind entweder gegenüber den Umweltreizen leichter verletzbar ist als andere, und somit z. B. eine sonst nur als mäßig zu bezeichnende Härte in der Erziehung von dem Kinde in extremer Weise erlebt wird, oder, wie im Falle etwa der vererbten Hypermotorik oder erworbenen

---

<sup>6</sup>= M. Tramer, a. a. O.

hirnorganischen Schädigung, die sich beim Kinde unter Umständen in starker motorischer Unruhe und ausgeprägtem Bewegungsdrang (der sich natürlich in seinen Äußerungsformen von denen des Hypermotorikers unterscheidet) manifestiert, sich die Wahrscheinlichkeit enorm erhöht, mit der Umwelt in Konflikt zukommen.

Nicht selten ist es so, daß die Erwachsenen, die zuerst in ihrer Erziehung zu keinem Extrem und im Hinblick auf Härte oder Verwöhnung neigten, das eigenartige Verhalten des anders veranlagten oder hirnorganisch geschädigten Kindes zum Anlaß nehmen, sich erzieherisch nunmehr extrem zu verhalten, da sie die Ursache für das Anderssein des Kindes nicht kennen.

Wie die Erfahrung zeigt, kommt es dann sehr oft dazu, daß sich die Erziehungsstile von Vater und Mutter, die sich bei der Erziehung der anderen Kinder nicht wesentlich voneinander unterschieden, gerade bei einem hirnorganisch geschädigten Kinde immer weiter auseinander entwickeln, so daß zum Zeitpunkt der Beratung eine erschreckende Diskrepanz festzustellen ist, die ihrerseits einen ungünstigen Faktor für die weitere Entwicklung des Kindes bildet.

## 9 DAS PRAKTISCHE PÄDAGOGISCHE VERHALTEN UND HANDELN BEI VERHALTENS GESTÖRTEN KINDERN

### 9.1 Theoretische Vorüberlegungen

(Ausweitung des Begriffes der Leistung und die stufenweise Entwicklung der Leistungsfähigkeit)

Wenn man den Begriff der Leistung weit genug fasst und ihn nicht nur auf die Schulleistung einengt (denn auch die Einordnung in eine Gemeinschaft, das Stillsitzen während des Unterrichts usw. stellen eine Leistung dar), dann können wir mit Recht sagen, daß alle verhaltensgestörten Kinder im weitesten Sinne Wortes leistungsgestört sind, und zwar in den verschiedensten Bereichen.

Um bei den verhaltensgestörten Kindern pädagogisch richtig vorzugehen, ist notwendig, sich klarzumachen, wie das Kind im Laufe der Entwicklung zur Leistung kommt.

Eine Leistung ist immer mit Triebverzichten gekoppelt, z. B. Rechenaufgaben zu lösen, fordert Verzicht auf Spiel, Bewegung usw. Auf eine Herausforderung seitens eines Kameraden nicht sofort mit einer Gegenaktion, deren man fähig wäre, zu antworten, fordert einen Verzicht auf Ausleben der Affekte.; Dieser Verzicht kann nur gelingen, wenn dadurch etwas gewonnen wird, das mehr wert ist als das sofortige Befriedigen der im Augenblick vorherrschenden Triebe.

Die Erziehung zur Leistung im weitesten Sinne des Wortes verläuft, normale Verhältnisse vorausgesetzt, etwa so:

Die erste Stufe, die gleichsam die Grundlage jeder folgenden Stufe bildet, setzt schon in der frühen Kindheit ein. Sie besteht darin, daß das Kind erlernt, Triebverzichte aller Art zu leisten in der Form der Gewöhnung. Sehr bald jedoch erlebt es, daß die Mutter ihm dafür ihre besondere Zuwendung und Liebe schenkt. (Beispiel: Wenn das Kind zuerst durch Schreien seinen Hunger kundtut, dann aber auf die liebevolle Zusprache der Mutter mit dem Schreien aufhört und eine kurze Zeitspanne auf die Nahrung wartet, so bedeutet das nichts anderes als

Verzicht auf die sofortige Befriedigung des Triebes um der Liebe und Zuwendung der Mutter willen.) Das Kind bringt also Triebverzicht und zugleich Leistungen um der Liebe der Mutter willen, es nimmt Rücksicht auf sie, und indem es das tat, zeigt, es, daß es selbst liebensfähig geworden ist.<sup>7</sup>

Ist das Kind aber in diesem Sinne liebensfähig geworden, so liebt es die Mutter bzw. den erziehenden Erwachsenen als ganzen Menschen, als Vorbild in allen Bereichen. Nicht nur der Mensch selbst, der dem Kinde nahesteht, wird geliebt und bejaht, sondern auch sein Denken, seine Stellungnahme und sein Verhalten zu den alltäglichen Vorkommnissen, seine Wertordnung schlechthin. Das Kind identifiziert sich in stärkstem Maße mit dem geliebten Menschen und übernimmt u. a. seine Wertmaßstäbe, es verinnerlicht die Wertwelt des Erwachsenen und macht sie zu seiner eigenen. Um diesen Maßstäben gerecht zu werden, ist es später bereit, Triebverzicht in gewissem Umfang auf sich zu nehmen, die immer zugleich das Vollbringen einer Leistung bedeuten, auch dann, wenn die geliebte Person nicht mehr in unmittelbarer Nähe ist und die Anerkennung und positive Zuwendung nicht mehr sofort erfolgen können. Die Entwicklung der Leistungsfähigkeit vollzieht sich also in mehreren Stufen:

**I. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung aus Gewöhnung.**

**II. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung um der Liebe und der Anerkennung des erziehenden Erwachsenen willen.**

**III. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung um der durch die Identifizierung mit der geliebten Person sich zu eigen gemachten Wertmaßstäbe willen.**

Führt man sich das zuletzt Dargelegte vor Augen, so wird deutlich, daß Erziehung sich nicht erschöpft, dem Kinde zu sagen, was recht ist und was nicht recht ist (und darauf zu achten, dass ein Kind sich dementsprechend verhält). Es genügt auch nicht, zusätzlich zu dem oben gesagten, dem Kinde eine gültige Wertordnung vorzuleben, ihm ein Beispiel zu geben. So wichtig all das auch ist, es wird erst dann für das Kind bedeutungsvoll, wenn es den erziehenden Erwachsenen liebt. Am Anfang der Erziehung steht, vom Kinde aus gesehen, die Bejahung des Erwachsenen durch das Kind. Diese Erkenntnis erfordert ein bestimmtes pädagogisches Vorgehen.

## 9.2 Das Verfahren des praktischen pädagogischen Verhaltens und Handelns bei verhaltensgestörten Kindern

Da die meisten verhaltensgestörten Kinder höchstens auf der I. Stufe stehen, wird die Erziehung dieser Kinder von dieser Stufe ihren Ausgang nehmen und in mehreren Stufen vollzogen werden müssen.

### **I. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung aus Gewöhnung**

Wie die Mutter sich dem Säugling bzw. dem Kleinkinde auf der Stufe der Gewöhnung voll Liebe zuwendet, es gern hat, bevor noch das Kind von sich aus die geringste Leistung zustande bringen kann, wird es notwendig sein, daß sich der Pädagoge dem verhaltensgestörten Kind gegenüber in einer ähnlichen Weise

---

<sup>7</sup>= H. Zulliger, Was weißt du vom Gewissen des Kindes, a. a. O.

verhält. Hier geht es um die Liebe „**auf Vorschuß**“, die dem Kinde entgegengebracht werden muß, und die den ersten Zugang zum Kinde bildet.

Auf dieser ersten Stufe ist eine *Entlastung des Kindes* unbedingt notwendig. Würde man zu diesem Zeitpunkt Forderungen in üblicher Höhe an das Kind stellen, käme es nicht zu einer Bejahung des Erziehers durch den Zögling und auch nicht zu einer tragfähigen Bindung zwischen Schüler und Lehrer, denn das Kind wäre nicht in der Lage, diese Forderungen zu erfüllen. Der Lehrer seinerseits müßte, falls er diese Forderungen einmal gestellt hat, an ihrer Erfüllung festhalten. Der Konflikt wäre unvermeidbar.

Nach der Umschulung in die Sonderschule ist also eine sehr große Entlastung des Kindes für eine bestimmte Zeitspanne nicht zu umgehen. Im schulischen Bereich wäre unter Entlastung etwa folgendes zu verstehen:

- Kein Aufrufen des Kindes, wenn es sich nicht meldet,
- kein Bestehen des Lehrers auf eine aktive Mitarbeit des Schülers in der Klasse,
- keine Zurechtweisung vor der Klasse bei unangepaßtem Verhalten,
- keine Bestrafung, notfalls lediglich die Verhinderung eines nicht tragbaren Tuns.

Sofern im Hinblick auf die Hausaufgaben individuell verfahren wird, soll das neu hinzugekommene Kind wenig aufbekommen. Bei Hausaufgaben wird zunächst nicht auf die Sauberkeit der Anfertigung, sondern lediglich auf Vollständigkeit geachtet. Kommt das Kind ohne Hausaufgaben in die Schule, so merkt man sich dies, ohne es laut zu äußern und selbstverständlich ohne vor der Klasse zu fragen, warum die Aufgaben nicht gemacht worden sind. Die Tatsache aber, dass das Kind ohne Hausaufgaben in die Schule kam, sollte den Lehrer dazu veranlassen, das Kind in den folgenden Unterrichtsstunden und in der Pause verstärkt zu beobachten. Man kann in der Regel immer etwas feststellen, was positiv gewertet werden kann, z. B. daß das Kind sich an einer bestimmten Stelle im Unterricht interessiert zeigte, gespannt zuhörte, oder daß es ihm in der Pause gelungen ist, mit einem anderen Jungen ins Gespräch zu kommen, vielleicht bemerkt man, daß das Kind, wenn auch für sehr kurze Zeit, ruhig auf seinem Stuhl saß usw. Wichtig ist nur, daß man etwas beobachtet hat, was tatsächlich eine positive Wertung zuläßt.

Ist die Unterrichtszeit vorbei, so setzt man sich mit dem Kinde, das keine Hausaufgaben gemacht hat, zusammen. Die Atmosphäre kann durch ein kurzes Gespräch, das mit den Hausaufgaben nichts zu tun, hat, aufgelockert werden. An dieser Stelle kann man dem Kinde dann sagen, was man im Laufe des Vormittags beobachtet hat, und daß man sich darüber gefreut hat, ja, daß man erstaunt gewesen sei, daß es dieses oder jenes fertiggebracht habe. Ein solches Gespräch ist sehr wichtig; es bestätigt das Kind und läßt es spüren, daß der Lehrer es gern hat. Das Kind fühlt, daß es dem Erzieher nicht gleichgültig ist. Jetzt kann das Gespräch auf die Hausaufgaben gelenkt werden, wobei man sich bewußt werden muß, daß bei allen Gesprächen mit verhaltensgestörten Kindern die Formulierung eine sehr wichtige Rolle spielt. Oft hängt es gerade davon ab<sup>8</sup>, ob ein Kind sich in der gewünschten Weise verhält oder nicht. Die Formulierung könnte etwa so

---

<sup>8</sup>= R. und A. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1963

aussehen »Ich kann mir vorstellen, daß die Hausaufgaben vielleicht nicht ganz einfach waren, und dann fällt es einem besonders schwer, sie zu machen.« (Diese Formulierung soll dem Kinde das Gefühl vermitteln: man hat Verständnis dafür, daß die Hausaufgaben nicht immer gern gemacht werden. Dieses Anerkennen der seelischen Binnenwirklichkeit des anderen ist sehr wichtig; es erzeugt beim Kinde das Gefühl, »verstanden worden zu sein«. Ist das der Fall, so ist das Kind auch seinerseits viel eher bereit, von sich aus anzuerkennen, daß die Aufgaben trotzdem gemacht werden müssen).

Dieser Formulierung folgt eine kurze Pause; hier soll dem Kinde eine Gelegenheit gegeben werden, etwas über die möglichen Gründe, die zu einer Nichterledigung der Hausaufgaben führten, zu sagen. Äußert sich das Kind nicht, so ist es besser, nicht nach Gründen zu fragen, sondern fortzufahren, indem man etwa sagt: »Laß uns mal die Aufgaben anschauen; wir wollen sehen, ob wir beide es nicht schaffen, sie zu lösen. Paß mal auf, ich erkläre sie dir ganz schnell, und wenn du an einer bestimmten Stelle meinst, du weißt, wie es weitergeht, dann kannst du mir das einfach sagen.«

Ist die Aufgabe besprochen worden, so sagt man : »Du kannst die Aufgabe entweder zu Hause oder hier machen; vielleicht ist es hier ruhiger, und da ich sowieso noch etwas zu tun habe, kannst du mich fragen, wenn irgend etwas dir noch Schwierigkeiten bereiten sollte.« Die Entscheidung wird dem Kinde überlassen.

Wenn das Kind die Aufgaben zu Hause machen möchte, dann sagt man etwa: »Schön, dann lauf nach Hause; ich bin gespannt, ob du es schaffst. Ich könnte mir denken, daß dir vielleicht eine Stelle noch Schwierigkeiten bereiten wird und du steckenbleibst, aber das ist nicht schlimm, wir schauen uns die Stelle morgen zusammen an, und dann helfe ich dir bei der Lösung.«

Bleibt das Kind in der Klasse, und man löst gemeinsam die Aufgabe, so ist man oft erstaunt, wie diagnostisch wertvoll dieser Sachverhalt sein kann. Hier erfährt man, in welcher Art und Weise das Kind bei der Lösung eines Problems vorgeht; hier kann man »Fehleranalyse« betreiben. Häufig eröffnen sich hier neue Aspekte, die zu einem weiteren Erkennen der kindlichen Persönlichkeit führen und die dem Lehrer die Einsicht vermitteln, daß an einer ganz bestimmten Stelle geholfen werden muß. Es ergibt sich die Möglichkeit einer gezielten Hilfe.

Sehr wichtig ist, daß während des gemeinsamen Tuns die gefühlsmäßige Einstellung des Lehrers zum Kinde ausgesprochen positiv ist. Nicht Verärgerung über die fehlenden Aufgaben ist beim verhaltensgestörten Kinde auf dieser Stufe am Platze, sondern echte, von gefühlsmäßiger Zuwendung getragene Hilfsbereitschaft. Die Kinder sind gerade für einen unterschwelligeren Kontakt dieser Art empfänglich.

Die Schilderung, wie man sich als Lehrer auf dieser ersten Stufe gegenüber einem Kinde, das ohne Hausaufgaben in die Schule kommt, möglicherweise verhalten kann, erfolgte, weil manche Pädagogen bei aller Entlastung, die sie dem Kinde sonst gewähren, glauben, von dieser Forderung nicht abgehen zu dürfen, und gerade diese Forderung kann eine gefährliche Klippe bilden, wenn man hier nicht geschickt vorgeht.

Während dieser Zeit der Entlastung, die bei jedem Schüler verschieden lang ist, muß der Lehrer *die Bindung zum Kinde aufbauen*, das kann auf verschiedene Art und Weise geschehen. Der erste Kontakt entsteht meistens, während ein Teil der psychologischen Untersuchung vom Heilpädagogen vorgenommen wird. Die Tatsache, daß man sich dabei als Erwachsener mehrere Stunden ausschließlich auf

das eine Kind einstellt, ihm freundlich zuhört, ohne es zu korrigieren, in der Pause, die man einbauen kann, sich auch ganz persönlich mit dem Kinde unterhält, eventuell mit ihm spielt, führt oft zur ersten Anbahnung einer Bindung.

Der weiteren Festigung dieser Beziehung dienen Gespräche, die inhaltlich vom Interesse des Kindes bestimmt werden, gemeinsames Tun, sei es Basteln, Spielen, Malen, Spazieren gehen, Besuch eines Zoos usw. Wichtig ist, daß man während dieser Zeit nur für dieses eine Kind da ist, Meine Erfahrungen gehen dahin, dass es am Anfang wirkungsvoller ist, eine Stunde nur für das eine Kind da zu sein, als sich den ganzen Vormittag um das Kind zu bemühen, wenn es sich in einer kleinen Gruppe befindet. Durch die Entlastung des Kindes in schulischer Hinsicht ist das Kind auch von sich aus viel bereiter, den Kontakt zum Lehrer aufzubauen. Meistens hat die Entlastung eine Gesamtumstimmung des Kindes zur Folge. Das Kind ist aufgelockert, gelöst und dadurch viel empfänglicher. Da die Eltern über das Vorgehen der Schule vorher informiert werden, entfallen viele Auseinandersetzungen zu Hause, die sonst bei der Anfertigung von Hausaufgaben entstanden. Das führt zu einer entspannten Atmosphäre im häuslichen Milieu und somit zu einer weiteren Entlastung des Kindes. Ziel aller Maßnahmen, die mit dem Begriff Entlastung gemeint sind, ist:

1. Schaffung günstiger Voraussetzungen für das Entstehen einer tragfähigen Bindung (Auflockerung, Entkrampfung, Gesamtumstimmung des Kindes, das Offen-Werden für neue Eindrücke).
2. Anbahnung und Festigung einer Bindung (durch starke Zuwendung des Erziehers zum Kinde, gemeinsames Tun, gemeinsame Interessen usw.).
3. Das Sammeln neuer »Grunderfahrungen« seitens des Kindes.. (Es ist einer da, der Zeit für mich hat; ich bin einem anderen nicht gleichgültig; es gibt jemanden, der mich mag usw.) Diese Grunderfahrungen sind sehr wichtig.
4. Beobachtung des Kindes in den verschiedensten Situationen, um es in möglichst vielen Bereichen kennenzulernen und Ansätze für eine fruchtbare erzieherische und unterrichtliche Arbeit zu bekommen.
5. Erleichterung bei der Eingliederung des Kindes in die neue Klassengemeinschaft.

Die erste Stufe ist also im wesentlichen gekennzeichnet durch erhöhte Zufuhr, von Liebe, Zuwendung und Bestätigung, durch **vorbehaltlose** Annahme des Kindes durch den Erzieher und durch Vermeiden aller Situationen, die zu stärkeren Konflikten führen könnten. Alles, was an positiven Ansätzen in irgendeiner Richtung beim Kinde sichtbar wird, muß bemerkt und bestätigt werden. Die Stärkung des Selbstwertgefühls steht hier im Vordergrund Negative Verhaltensweisen werden, wenn sie die Allgemeinheit nicht gefährden zunächst übergangen. Die Skala der Gefühle auf Seiten des Erziehers reicht von intensiver Bejahung, Zuneigung, Freude über die kleinsten Erfolge auf der einen bis zur *neutralen* Einstellung im Augenblick eines sehr unangepaßten Verhalten durch den Zögling auf der anderen Seite. Gefühlsmäßige Ablehnung muß unbedingt vermieden werden. Das ist natürlich nicht immer einfach; wenn man jedoch genau weiß, worum es auf dieser Stufe geht, so kann man das durchaus realisieren.

Wir müssen uns vergegenwärtigen, daß die erstrebte Gemeinschaftsfähigkeit mit Gleichaltrigen zur Voraussetzung hat, daß vorher eine Gemeinschaftsfähigkeit des Kindes im Umgang mit einem Erwachsenen entstanden ist, wie das auch in der normalen Entwicklung des Kindes der Fall ist. Die erste Sozialisierung erfährt das Kind durch die Mutter, also im Umgang mit einem Erwachsenen. Für die Erziehung

von verhaltensgestörten Kindern gilt das alles in erhöhtem Maße. Nur der Erwachsene kann hier die Gesamtzusammenhänge überblicken und die Kraft aufbringen, sich in adäquater Weise dem verhaltensgestörten Kinde gegenüber zu verhalten und sich mit ihm zu beschäftigen. Es hat also seinen besonderen Grund, daß gerade die erste Stufe so ausführlich beschrieben wurde. Jede weitere positive Erziehungsarbeit ist davon abhängig, ob - durch entsprechendes Verhalten des Erziehers veranlaßt - das Kind zu einer Bejahung des erziehenden Erwachsenen kommt. Erst der Aufbau einer stärkeren Bindung ermöglicht die Einleitung noch weiterer erzieherischer Schritte.

## **II. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung um der Liebe, der Zuwendung, der Anerkennung des, Erwachsenen willen**

Die erzieherische Arbeit auf dieser Stufe ist durch folgende Momente gekennzeichnet:

1. *Entwicklung der Gemeinschaftsfähigkeit* des Kindes durch den Umgang des Kindes mit dem Erwachsenen. Der vom Kinde bejahte Erzieher stellt Forderungen, und das Kind vollbringt Triebverzicht, zugleich Leistungen um der Zuwendung, der Anerkennung des Lehrers willen. Es geht hier um Leistungen in allen Bereichen. Die richtige »Dosierung« der Forderungen ist hier besonders wichtig. Der Erzieher hat sich immer zu fragen, ob die Höhe der Forderungen in angemessenem Verhältnis zu der Stärke der bis dahin entwickelten Bindung steht, ob die Forderung, die ja immer eine Belastung für den Zögling darstellt, die Tragfähigkeit der Bindung nicht überschreitet. Bei einer Fehleinschätzung muß der Erzieher immer noch durch geschicktes Vorgehen dem Kind zu der geforderten Leistung verhelfen.

2. *Hinführung zu einer realistischeren Einschätzung der Umwelt*, die auf verschiedene Art und Weise erfolgen kann. Wie man vorgeht, wird u. a. vom Alter des Kindes abhängen. Bei dieser erzieherischen Arbeit kann das einzelne Kind im Vordergrund stehen, aber auch die gesamte Klasse.

3. *Abbau von negativen und Aufbau von positiven Haltungen und Einstellungen.*

4. Falls notwendig, *Verlagerung der Symptome in andere Bereiche.*

5. *Änderung des Selbstkonzepts des Kindes* (des Bildes, das sich das Kind bis dahin auf Grund der gemachten Erfahrungen im Umgang mit ihm nahestehenden Erwachsenen und Altersgenossen von sich selbst gemacht hat und das in keiner Weise der Realität entspricht).

6. *Integrierung des Kindes in die Klassengemeinschaft.*

Die besondere Gefahr beim Durchlaufen dieser Stufe liegt darin, daß sie u. U. zu kurz bemessen wird. Während das Kind sich auf dieser Stufe befindet, sollte ein Lehrerwechsel auf jeden Fall vermieden werden, selbst wenn schulorganisatorische Gründe für einen solchen sprechen. Das kann dazu führen, daß ein Lehrer, der z. B. das 5./6. Schuljahr führt und zu Beginn des Schuljahres 2 Kinder des 6. Unterrichtsjahrganges aufgenommen hat, nach einem Jahr die Kinder ins 7. Schuljahr versetzt, sie aber nicht an den Kollegen, der ein 7./8. Schuljahr hat, abgibt, sondern im nun

folgenden Schuljahr eine Klasse, die das 5./6./7. Schuljahr umfaßt, unterrichtet. Dieser Sachverhalt muß in Kauf genommen werden, denn das Kind ist in seinen Leistungen noch personengebunden.,

### **III. Stufe: Triebverzicht, zugleich Leistung um der durch die Identifikation mit der geliebten Person sich zu eigen gemachten Wertmaßstäbe willen**

Diese Stufe ist im wesentlichen gekennzeichnet durch eine langsame Lösung der engen Bindung zwischen Erzieher und Zögling; der Wechsel zu einem anderen Lehrer ist ohne weiteres möglich. Auch der Übergang in eine andere Schule oder in das Berufsleben kann nunmehr erfolgen, ohne daß es zu einem »Rückfall« kommt. Der Schüler zeigt in etwa ein angepaßtes Verhalten, der Realität wird Rechnung getragen, die Formen des Umgangs mit anderen Kindern können realisiert werden. Es erfolgt eine erhebliche Steigerung der Leistungen auch im schulischen Bereich.

Der sich bei der Lösung von Aufgaben immer häufiger einstellende Erfolg wirkt zunehmend im positiven Sinne auf das Selbstwertgefühl, verbessert die Arbeitshaltung und führt auf diese Weise zu einer größeren Leistungsbereitschaft und zu einer weiteren Anhebung der Leistungen.

Hat das Kind bzw. der Jugendliche die Sonderschule verlassen, so setzt eine Phase der Nachbetreuung ein, die auf freiwilliger Basis erfolgt. Wie die Erfahrung zeigt, kommen Kinder und Jugendliche, um neu auftauchende Probleme mit dem Erzieher durchzusprechen. Es ist erfreulich festzustellen, daß es sich dann in der Regel um ganz »sachliche« Angelegenheiten handelt, etwa eine bestimmte Schwierigkeit, die bei der Bearbeitung des Unterrichtsstoffes der Berufsschule aufgetreten ist, oder um eine der Entwicklung, des Kindes gemäße Spannung mit einem Elternteil (etwa Vater-Sohn-Konflikt in der Pubertät) usw.

## **10 GEDANKEN ZUM AUFBAU UND ZUR FÜHRUNG VON KLASSEN MIT VERHALTENSGESTÖRTEN KINDERN**

### **10.1 Schaffung und Inhalt einer Gruppenmoral und die Notwendigkeit eines langsamen Aufbaus einer Klasse**

Die sehr intensive und zeitraubende, aber unumgängliche erzieherische Arbeit, die an jedem Kinde erfolgen muß, vor allem auf der ersten Stufe, läßt es ratsam erscheinen, zunächst nur wenige Kinder aufzunehmen. Bevor dann ein neues Kind dazu kommt, muß der Lehrer die wenigen Kinder sehr gut kennengelernt haben, er muß die Reaktionen der Kinder in den verschiedensten Situationen in etwa abschätzen können und zu jedem dieser Kinder eine positive Bindung aufgebaut haben. Während dieser Zeit ist es auch seine Aufgabe, dafür zu sorgen, dass so etwas wie eine »Gruppenmoral« in der sich im Aufbau befindlichen Klasse entsteht. Diese Gruppenmoral wird durch das Verhalten einzelner, mit besonders hohem soziologischem Reizwert ausgestatteter Kinder erzeugt. Die Bildung der Gruppenmoral geschieht nicht bewußt; die Kinder wissen gar nicht, daß aus bestimmten Gründen unbewußt von anderen als maßgebend angesehen werden und daß aus ihrem Tun und Lassen, ihrem Verhalten in den einzelnen Situationen langsam feste Wertungen sich entwickeln, denen sie selbst und auch jedes andere Mitglied der

Gruppe sich zum Schluß unterwerfen. Für den Erzieher eröffnen sich hier ungeahnte Möglichkeiten. Gelingt es ihm, die einzelnen Kinder, die über einen hohen soziologischen Reizwert verfügen, herauszufinden und sie in bestimmter Weise zu beeinflussen, so wird sich das recht bald in der ganzen Gruppe bzw. Klasse bemerkbar machen. Hier kann man als Lehrer bei geschicktem Vorgehen die Gruppenmoral mitgestalten und über die Gruppenmoral später auf das Verhalten des einzelnen zusätzlichen Einfluß gewinnen.

Die Kinder, auf die es hier ankommt, findet man durch das Aufstellen eines *Soziogramms*, nachdem sich die Kinder ein wenig kennengelernt haben.

Zu diesen Kindern muß, ohne daß sie wissen können warum, zuallererst eine sehr starke Bindung hergestellt werden. Es sind dies die Kinder, die später bei der Beeinflussung der anderen eine große Rolle spielen werden und die als ein wesentlicher Faktor bei der Resozialisierung der anderen angesehen werden müssen. Durch eine gute Gruppenmoral werden auch die Grundlagen für eine gute Klassendisziplin gelegt und die Voraussetzung für die Arbeit des Lehrers am einzelnen Kinde geschaffen.

Ein Erzieher, der später eine Klasse von 15 schwierigen Kindern zu unterrichten und zu erziehen hat, kann es sich um der ihm anvertrauten Schüler willen nicht leisten, mit den 3 oder 4 Kindern, die über diesen hohen soziologischen Reizwert verfügen und die - ohne es zu wissen - die Gruppenmoral prägen, nicht zurechtzukommen. Hat man als Lehrer begriffen, um was es hier eigentlich geht, wie wichtig diese Beziehung sowohl für die positive Entwicklung aller Kinder als auch für die Möglichkeit der eigenen Einflußnahme ist, und ist man für Kontakte nach allen Seiten hin offen, so wird es fast immer gelingen, zu jedem dieser Kinder eine Bindung aufzubauen.

Kommen wir zurück zur Gruppenmoral. Wie muß sie beschaffen sein, damit sie dem Lehrer die erzieherische Arbeit mit dem jeweils neu hinzugekommene Kind ermöglicht und ihn darüber hinaus bei seinen erzieherischen Bemühungen unterstützt? Die Grundeinstellung der Gruppenmitglieder (die Gruppenmoral) müsste inhaltlich etwa folgende Momente enthalten:

Wir gehören zusammen. Jeder Erwachsene, jedes Kind hat seinen besonderen Schwierigkeiten. (Der eine kann nicht so gut rechnen, dem anderen fällt das Rechtschreiben schwer; ein Kind kann nicht so gut malen, das andere nicht gut turnen; ein Kind regt sich zu schnell auf, das andere geht nie aus sich heraus; das eine kann nicht ruhig sitzen, das andere kann überhaupt nicht warten usw.) Jedem soll Hilfe zuteil werden.

Die Hilfe muß sehr verschieden aussehen (ist einer ungeschickt beim Turnen, muß man ihm Hilfestellung geben; hat einer eine Rechenaufgabe nicht verstanden, muß man sie ihm erklären, regt sich einer sehr schnell auf, dann muß man selber um so ruhiger werden, denn das hilft ihm am schnellsten, selbst zur Ruhe zu kommen usw.).

Der eine braucht mehr Hilfe, der andere weniger. (Dieser Gesichtspunkt ist sehr wichtig, damit die Kinder verstehen, daß der Lehrer sich unter Umständen um ein Kind mehr kümmern muß als um andere. Ganz allmählich sollen die Kinder dahin gebracht werden, zu begreifen, dass Gerechtigkeit nicht heißen kann: *Jedem das gleiche, sondern jedem das Seine.*) Der Lehrer kann helfen, aber er braucht die Unterstützung aller Schüler. (Wenn ein Schüler z. B. einen Wutanfall bekommt, dann nützt es wenig, wenn der Lehrer ruhig bleibt, während ein oder zwei Kinder

den Schüler weiter reizen.) Das Verhältnis der Partnerschaft muß ganz deutlich herausgearbeitet werden. Diese inhaltliche Seite der Gruppenmoral muß in sogenannten *five-minutes-talks* erarbeitet werden. Diese können eventuell an konkrete Situationen anknüpfen. Bei der Erarbeitung werden die Kinder mit hohem soziologischem Reizwert bevorzugt. (Das fällt gar nicht auf, da während des sonstigen Unterrichts andere Kinder wieder öfters an die Reihe kommen.) Sie werden hier in erster Linie aufgerufen, sie werden beauftragt, das Besprochene zu formulieren, es an die Tafel zu schreiben und den anderen Kindern vorzutragen. Die Schüler können unter Umständen zusammengefaßt werden, um einen Sachverhalt zu erarbeiten, so daß das Vorgetragene von ihnen als ein Ergebnis ihrer Arbeit betrachtet wird. Der Lehrer unterstützt sie lediglich oder gibt Hinweise, falls dies notwendig ist.

Alles, was in noch so kleinen Ansätzen in der Richtung der gewünschten Gruppenmoral in der Klasse sichtbar wird, muß unbedingt gesehen und anerkannt werden. Bereits nach 2 bis 3 Monaten solcher Bemühungen gibt es so etwas wie eine Gruppenmoral.

Wesentliche Merkmale wären etwa:

- Zusammengehörigkeitsgefühl,
- Verständnis der Gruppe bzw. Klasse für die jeweilige Schwierigkeit eines Kindes,
- Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe,
- Partnerschaft mit dem Lehrer,
- Notwendigkeit der Erledigung von bestimmten Aufgaben, z.,B. Hausaufgaben usw.

Jetzt erst kann ein neues Kind aufgenommen werden; die Gruppe wird auf das Kommen eines neuen Kameraden vorbereitet. Grundtenor des Gesprächs zwischen Lehrer und Gruppe ist, ob es wohl gelingen wird, dem Neuen zu helfen. Unabhängig davon werden ein bis zwei Kinder mit einem hohen soziologischen Reizwert in Gesprächen unter vier Augen auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie kommen an dem betreffenden Tage etwa 20 Minuten vor dem Beginn des Unterrichts, so daß der Neue, der noch früher bestellt worden ist und der dem Lehrer etwa beim Zurechtlegen von Material, beim Aufräumen eines Schrankes usw. hilft, zuerst mit ihnen bekannt gemacht wird; und wenn die anderen Kinder nach und nach kommen, finden sie den Neuen bereits im Gespräch mit den beiden. (Da es sich um Kinder mit hohem soziologischen Reizwert handelt, die sich dem Neuen zugewandt haben, fällt es allen anderen leicht, das Kind zu akzeptieren.) Der Lehrer hält sich in der Klasse auf, steuert alles unauffällig, hilft über die Klippen hinweg, beobachtet. Nach relativ kurzer Zeit kann man übersehen, wie sich der Neue eingelebt hat, wo seine besonderen Schwierigkeiten und wo seine Vorzüge liegen. Hat er sich in die Gemeinschaft eingegliedert und hat man als Erzieher zu ihm eine Bindung aufgebaut, so wird das nächste Kind aufgenommen.

## 10.2 Die Wirkung der Klasse auf das Verhalten des einzelnen

Die in der Klasse herrschende Gruppenmoral erleichtert dem Lehrer in starkem Maße die erzieherische Arbeit am einzelnen. Verhält sich ein Kind aus irgendeinem Grunde (dieser kann auch in einer häuslichen Auseinandersetzung, die tags zuvor stattgefunden hat, liegen) völlig unangepaßt, weil vielleicht eine relativ geringe Anforderung, der es schon öfters hat durchaus genügen können, in dem augenblicklichen Zustand es überfordert und nun in einer bestimmten Richtung, etwa der eines Wutanfalls, auslösend wirkt, so nimmt die Kleinklasse im Gegensatz zu einer »Normalklasse« eine grundlegend andere Haltung ein. In der Regel verfolgt eine Normalklasse neugierig das Geschehen, ja, sie wartet geradezu mit Spannung auf eine mögliche und wahrscheinliche Auseinandersetzung des tobenden Kindes mit der Autoritätsperson (Lehrer). Durch diese Einstellung wird der Konflikt verschärft, weil der Lehrer nun glaubt, sich das Verhalten des Kindes auf keinen Fall bieten lassen zu dürfen, schon um seines Ansehens vor den Kindern, um seiner Autorität willen. Das Kind auf der anderen Seite fühlt sich plötzlich in den Mittelpunkt gerückt und spürt unterschwellig, daß die Kameraden es »moralisch«-unterstützen, eigentlich wie ein Block hinter ihm stehen und sein Verhalten bewundern. Das führt beim Kinde zu einer Versteifung und Verstärkung des inadäquaten Verhaltens. Die Zuspitzung des Konflikts und eine in der Regel erzieherisch nicht richtige Lösung des Problems sind die Folge der unsachlichen, nur von Affekten gespeisten Aktionen und Reaktionen.

Ganz anders verhält sich eine »Kleinklasse«, in der die oben beschriebene Gruppenmoral herrscht. Die Klasse erkennt in dem Verhalten des Kindes die gerade diesem Kinde eigentümliche Schwierigkeit.

Nicht ein Bewundern des Verhaltens tritt ein, sondern ein Betroffensein, daß das Kind in seiner »Entwicklung« noch nicht »weiter« ist. So steht das Kind, während es sein unangepaßtes Verhalten zeigt, vollkommen isoliert da. Lehrer und Klasse sind sich sofort, ohne ein Wort zu sprechen, einig, dass man gemeinsam dem Kinde helfen muß. In welcher Weise das geschieht, hängt vom Lehrer ab, denn die Schüler bringen die Bereitschaft mit, auf jeden Fall zu helfen, aber sie erwarten, daß der Lehrer den Weg weist. Eine besonders gute Möglichkeit ist einfach weiterzuunterrichten. Man spricht dabei eher leiser, bewegt sich noch ruhiger. Ist das Kind zu laut, so daß die anderen das vom Lehrer Vorgetragene nicht verstehen, so schreibt man an die Tafel, welche Aufgaben schriftlich gelöst werden müssen und geht dann von Bank zu Bank, um eventuell den einzelnen Kindern zu helfen. Diese Ruhe und Gelassenheit des Lehrers springt auf alle Kinder über (psychische Ansteckung). Ich habe sonst nie erlebt, daß Schüler so diszipliniert und aufmerksam waren und entweder dem Unterricht folgten oder bestimmte Aufgaben lösten, ohne den einen Schüler zu beachten, als gerade in solchen kritischen Situationen.

Wichtig ist, daß man als Erzieher während solchen Fehlverhaltens das Kind gefühlsmäßig nicht ablehnt, denn auch das überträgt sich auf die Klasse und hat zur Folge, dass, nachdem die Aggression in Leere stieß und das Kind sich wieder gefangen hat, es nicht aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen wird, was unter Umständen zu erneutem Fehlverhalten führen könnte.

Die Art des Verhaltens der Mitschüler und des Lehrers stellt für das Kind ein Novum dar. Die Rückwirkung auf das Kind ist ungeheuer stark, es führt meistens zu einer Umorientierung,

### 10.3 Das extreme Fehlverhalten des einzelnen in seiner Wirkung auf die Klasse

Wirkt sich die Haltung der Gruppe, wie oben beschrieben, im positiven Sinne auf den einzelnen Schüler aus, so zeigt sich auch umgekehrt, daß jedes extreme Fehlverhalten des einzelnen viele Mitglieder der Gruppe oder Klasse ebenfalls in positivem Sinne beeinflußt und zur Änderung ihres Verhaltens führt. Viele Schüler, die z. B. wegen solcher Wutanfälle, die sich oft in Toben, Zerstören von Gegenständen und wilden Beschimpfungen äußerten, in die Sonderschule kamen, vertrauten mir kurze Zeit nach einem solchen Vorfall an, daß es überhaupt nicht in Frage käme, dass sie sich so wie der Schüler X benehmen würden. Die Formulierung lautete in etwa: „Also, wenn ich mir vorstelle, dass ich mich früher so wie X in meiner Klasse benommen habe, nein, das ist nicht auszudenken, das ist ja furchtbar...“

Diese Wirkung kann man sicher u. a. auf folgendes zurückzuführen: in einer Normalklasse war es diesen Kindern nie möglich, »Zuschauer« zu sein; nur sie, nicht die anderen, waren dort die Agierenden, die Beteiligten. Von Affekten überflutet, bar jeden Abstandes und in ihrem inadäquaten Verhalten durch die Mitschüler bestätigt, waren sie nicht in der Lage, sich ein richtiges Bild über ihr Verhalten zu machen.

## 11 ÜBERLEGUNGEN ZUR INNEREN UND ÄUSSEREN ORGANISATION EINER SCHULE FÜR VERHALTENSGESTÖRTE KINDER

Die Schule für verhaltensgestörte Kinder sollte stets mehrklassig sein. Folgende Gründe sprechen dafür:

1. Es kann vorkommen, daß die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers so beschaffen ist, daß er zu einem Kinde, vielleicht sogar zu einem, das mit einem hohen soziologischen Reizwert ausgestattet ist, keinen Zugang finden kann. Dann ist es unbedingt notwendig, daß das Kind zu einem anderen Lehrer kommt. Der Wechsel muß grundsätzlich im einzelnen Falle zu jeder Zeit möglich sein.
2. Manche Kinder übertragen die negativen Erfahrungen, die sie im Umgang mit dem Vater oder der Mutter gesammelt haben, zunächst auf den Lehrer oder die Lehrerin. Dieser Tatsache muß man Rechnung tragen können. An einer solchen Schule sollten also Damen und Herren unterrichten.
3. Unter Umständen können sich Situationen ergeben, die ein längeres Gespräch mit einem Kinde erfordern, ein Gespräch, das sofort geführt werden muß und bei dem die Anwesenheit anderer Kinder aus erzieherischen Gründen nicht zu verantworten ist. Hier muß ein Kollege einspringen und evtl. die Aufsicht übernehmen.
4. Im manchen Fällen ist es notwendig, daß der Klassenlehrer aus bestimmten Gründen eine härtere Haltung einnehmen muß, und es ist erzieherisch richtig, dass

er diese Haltung über einen bestimmten Zeitabschnitt beibehält. Das Kind aber ist noch nicht in der Lage, das Verhalten des Erziehers »richtig« zu verstehen, da auch Emotionales ins Spiel gekommen ist. Hier kann ein anderer Lehrer viel leichter dem Kinde in einem oder mehreren Gesprächen zu einer adäquaten Sicht verhelfen. (Das wird in der Regel vorher zwischen beiden Lehrkräften besprochen.)

5. Es muß ermöglicht werden, daß die Lehrkräfte ihre immer reicher werdenden Erfahrungen austauschen, sich gegenseitig anregen und sich in der Form einer Arbeitsgemeinschaft weiterbilden können.

6. Das zwanglose Gespräch mit Kollegen, die mit ähnlichen Problemen zu tun haben, vor ähnliche Schwierigkeiten gestellt sind, muß aus psychohygienischen Gründen möglich sein.

Dem Erzieherischen kommt in dieser Schule eine erhöhte Bedeutung zu. Im Vordergrund steht zunächst das Sozialisieren, Disziplinieren und Moralisieren; die *Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Kulturtechniken* wirkt, wenn sie in richtiger Weise erfolgt, unterstützend auf die erzieherische Arbeit, ja sie ist dann ein Teil der Erziehung. Diese Wissensvermittlung und Einübung von Kulturtechniken wird die erzieherische Aufgabe nur dann erfüllen; wenn sie die jeweiligen Möglichkeiten eines jeden Kindes in vollem Ausmaß berücksichtigt. Sie hat sich auf den beiden ersten Stufen ausdrücklich danach zu richten. Auf der ersten und der zweiten Stufe würde es sich verhängnisvoll auswirken, wenn der Pädagoge dem Unterricht das gleiche Gewicht wie den erzieherischen Bemühungen beimessen würde, oder - wie es in der Praxis der Normalschule immer wieder beobachtet wird - sogar das Unterrichtliche ganz in den Vordergrund stellte.

Im Hinblick auf den sehr unterschiedlichen Stand in den Kulturtechniken erscheint eine Individualisierung des Unterrichts notwendig. Hier sollte der Fortschritt des Kindes nicht in erster Linie am Stand der Klasse gemessen, sondern in Vergleich zu seinen Leistungen, die bei der Aufnahme festgestellt wurden, gesetzt werden. Die in der Lernbehindertenpädagogik entwickelten Prinzipien, etwa die der Isolierung von Schwierigkeiten, des langsamen Tempos, der kleinen Schritte usw. sollten vor allem bei schriftlichen Arbeiten eine Anwendung finden, während da, wo es sich um Sachverhalte handelt, deren Erfassen, Erarbeiten und Durchdringen in mündlicher Form erfolgen kann, diese Prinzipien nicht beachtet zu werden brauchen.

Dem *musischen Tun* muß auf der ersten Stufen mehr Raum gewährt werden, jedoch ist es auch hier wichtig, daß dieses den Kindern in spezifischer Weise nahegebracht wird. Das musische Tun hat die Aufgabe, das Kind aufzulockern und ihm unter anderem auch die Möglichkeit zu geben, seine Konflikte auf diese Weise zum Ausdruck zu bringen, sie zu objektivieren. Erst nach und nach treten diese Momente zurück.

Ganz allgemein soll man, was das Bildungsgut anbetrifft, insofern eine Auswahl treffen, als auch von daher ein verstärkter Aufbau von Leitbildern erfolgen kann. Der *religiösen Erziehung* und Unterweisung, die allerdings in einer anderen Weise vor sich gehen müßte, kommt eine besondere Bedeutung zu.

Die Einzelarbeit, der Gruppen- und der Kassenunterricht sollten als Unterrichtsform miteinander abwechseln.

Von der Schulaufsicht her sollten der Schule und dem einzelnen Lehrer mehr Freiheit, auch in der äußeren Gestaltung des Vormittag gewährt werden. Zu welchem Zeitpunkt z. B. eine Pause eingeschaltet werden soll, kann nur von dem jeweiligen Lehrer, der unmittelbar an und mit diesen Kindern arbeitet, entschieden werden. Das kann jeweils von sehr vielen Faktoren abhängen. Erst nach und nach wird man eine Angleichung an die „normalen Verhältnisse“ vornehmen können. Ein Vormittag in der Woche (evtl. Samstag) sollte der intensiven Arbeit am einzelnen Kinde vorbehalten bleiben (Herstellung der Bindung; gezielte Hilfe bei besonderen Schwierigkeiten; Möglichkeit, dem Kinde „Grunderfahrungen zu vermitteln usw.). Es hat sich gezeigt, daß das Kind, welches für den Vormittag bestellt wurde, sich nicht benachteiligt, vielmehr ausgezeichnet fühlte, obgleich die anderen Kinder zu Hause bleiben durften. Die Tatsache, daß der Lehrer jetzt Zeit genug hatte, sich dem Kinde voll zuzuwenden, sich ganz auf es einzustellen, wurde vom Kinde als beglückend empfunden.

Die durch die Kürzung des Unterrichts um 3-4 Stunden in der Woche entstandenen Ausfälle bei der Bewältigung des Bildungsgutes können auf der dritten Stufe in relativ kurzer Zeit aufgeholt werden, da die Erziehungsschwierigkeiten zurücktreten und die niedrige Klassenfrequenz eine intensive Arbeit erlaubt.

Sehr wichtig ist die enge *Zusammenarbeit der Schule mit den verschiedensten Stellen*, die diagnostisch und therapeutisch mit schwierigen Kindern zu tun haben. Hier wären zu nennen:

- der Schulpsychologische Dienst,
- die Erziehungsberatungsstellen,
- die Kliniken und
- das Gesundheitsamt.

Ebenso wichtig ist eine fortlaufende und intensive *Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Eltern*. Gerade in einer solchen Schule kommt dem Eltern-Lehrer-Gespräch eine außerordentliche Bedeutung zu, Diese in relativ kurzen Abständen durchgeführten Aussprachen können kaum hoch genug eingeschätzt werden. Sie tragen sehr viel zur Sozialisierung, Disziplinierung und Moralisierung des Kindes bei.

## 12 DIE BERUFSEIGNUNG DES LEHRERS - VORAUSSETZUNGEN

Lehrkräfte, die sich zu einem Studium melden, um später an einer Schule für verhaltensgestörte Kinder zu arbeiten, sollten von vornherein bestimmte Voraussetzungen mitbringen, um nach der Studienzeit mit Erfolg die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an diesen Kindern leisten zu können, Schon während ihrer Tätigkeit in der Normalklasse müssen sie sich auszeichnen durch:

- differenzierte Sicht der Erziehungsvorgänge, Einfühlungsvermögen,
- erhöhte Bereitschaft, sich auf den einzelnen und auf die ganze Klasse einzustellen,
- Fähigkeit zu einer schnellen Umstellung,
- sehr gute Beobachtungsgabe,
- rasches Erkennen von Wesentlichem und Unwesentlichem im Hinblick auf eine bestimmte erzieherisch zu bewältigende Situation.

Daneben ist zu fordern:

- menschliche Wärme, gekoppelt mit der Möglichkeit, unnachgiebig auf bestimmten Forderungen zu bestehen.
- Sie müssen in der Lage sein, möglicherweise hinzukommende Faktoren zu berücksichtigen, deren Eintreten neue Wege eröffnet, die vielleicht geeigneter erscheinen, zum gleichen Ziele hinzuführen.

Weiterhin wären zu nennen:

- Geduld,
- Ruhe,
- Ausgeglichenheit,
- Selbstbeherrschung,
- Selbstsicherheit,
- Gelassenheit,
- Ausdauer im Verfolgen eines bestimmten Zieles,
- Bereitschaft, sich persönlich zu engagieren,
- Einfallsreichtum,
- Humor,
- Unvoreingenommenheit,
- Mut, in der Erziehung neue Wege zu beschreiten,
- »Offenheit« von der Persönlichkeitsstruktur her gesehen, um den notwendigen Kontakt mit verhaltensgestörten Kindern und oft auch recht schwierigen Erwachsenen (Eltern) aufzunehmen.
- Seelische Spannkraft,
- große Belastbarkeit im körperlichen im psychischen Bereich neben der Bereitschaft, gerade diesen Kindern zu helfen, sind weitere grundlegende Voraussetzungen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte darf nicht nur auf Vermittlung des neuen theoretischen Wissens abzielen, sondern soll darüber hinaus ganz bewußt bestimmte Haltungen und Einstellungen regelrecht zu erzeugen und einzuüben versuchen. Es wird auch notwendig sein, bestimmte Techniken, die den Umgang mit verhaltensgestörten Kindern erleichtern, durchzusprechen. Der Erfolg der Ausbildung wird wesentlich von der Lösung der beiden letztgenannten Aufgaben abhängen.

## SCHRIFTTUM

*Adler, A.*, Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes und die Technik der Individualpsychologie, München 1930

*Aichhorn, A.*, Verwahrloste Jugend, Bern 1951

*Berna, J.*, Erziehungsschwierigkeiten und ihre Überwindung, Bern 1954

*Bühler, Ch. - Schenk, L. u. Mitarb.*, Kindheitsprobleme und der Lehrer, Heidelberg 1958

*Busemann, A.*, Psychologie der Intelligenzdefekte, München--Basel 1959

*Dührssen, A.*, Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1914

- Engelmayer, O., Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, München 1956
- , Psychologie für den schulischen Alltag, München 1960
- Freud, A., Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen, Bern 1956
- Göllnitz, G. - Lenz, H. - Winterling, D., Beiträge zur Psychodiagnostik des Sonderschulkindes, in: Beiheft d. Zeitschrift »Schule und Psychologie«, München-Basel 1957/8
- Graefe, U.: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen, in: PsRdsch 1956/7
- Graefe, O. - Heckhausen, H., Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe, in: Beiheft d. Zeitschrift »Schule und Psychologie«, München-Basel 1955/4
- Hanselmann, H., Einführung in die Heilpädagogik, Zürich-Stuttgart 1962
- Harnach, E. v., Wesen und soziale Bedingtheit frühkindlicher Verhaltensstörungen, Basel 1953
- Höhn, E. - Schick, Ch., Das Soziogramm, Stuttgart 1954
- Kahlert, J., Erziehungsschwierige Kinder in der Gemeinschaft, in: PraxKipsycholKipsychiatr, 1955/4
- Kasztanowicz, U., Zum Problem der neurotischen Lernstörungen und ihrer heilerzieherischen Behandlung, in: ZHPäd 1961/12 u. 1962/5
- Klimaschka, E., Hospitalisierungsschäden gravieren den Charakter, in: ZHPäd 1963/12
- Klink, 1.-G., Das erziehungsschwierige Kind in der Kleinklasse, in: ZHPäd 1964/2
- Köhler, U., Stillbeschäftigung in der Sonderschule, hier ein Versuch: Erfahrungen aus meinem Unterricht mit erziehungsschwierigen Kindern der Heimsonderschule, in: Z.HPäd 1964/4
- Lesemann, G.: Kinder, die seelisch heimatlos sind, in: Schule und Sonderschule. Jugendhilfe und Jugendfürsorge, in: ZHPäd 1959/11 u. 12
- Machetanz, E., Fehldeutungen von Verhaltensauffälligkeiten bei Schulkindern - Beispiele aus dem organischen Bereich der Kinderpsychiatrie, in: ZHPäd 1961/10
- Metzger, W., Psychologische und pädagogische Grundlagen der Geschlechtererziehung, in: Mitteilungsheft der »Landesarbeitsgemeinschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und für Geschlechtererziehung, Nordrhein-Westfalen, 1956/22
- Moor, P., Heilpädagogische Psychologie (Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen, Bd. II), Bern-Stuttgart 1958
- , Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung, Bern-Stuttgart 1962
- Müller, K. D., Zwischen Lob und Strafe - Erfahrungen und Gedanken eines Lehrers im Erziehungsheim, in: ZHPäd 1962/9
- Müller, R., Zur Erziehung des »gemeinschaftsschwierigen Kindes und Jugendlichen in der Schule, in: PraxKipsydhokipsydhiatr 1957/6
- , Psychologische Voraussetzungen für die Arbeit in Förderklassen und Fördergruppen, in: HbPs, Bd. X: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1969
- Ruppert, J. P., Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim 1954
- , Sozialpsychologie im Raum der Erziehung, Weinheim 1957
- Sagit, W., Der Affekt, in: ZHPäd x959/11
- Schneider, K., Die psychopathischen Persönlichkeiten, Wien 1943
- , Beiträge zur Psychiatrie, Wiesbaden 1946
- Schultz-Henke, H., Lehrbuch der analytischen Psychotherapie, Stuttgart 1951
- Schulze, A., Zur Theorie und Praxis einer Spiel- und Beschäftigungsserie für entwicklungsgehemmte und erziehungsschwierige Kinder, in: ZHPäd 1962/5
- Stern, E., Über Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Zürich 1953
- , Die Tests in der klinischen Psychologie, Zürich 1955
- Tausch, R. - Tausch, A., Kinderpsychotherapie in nichtdirectivem Verfahren, Göttingen 1956
- Tausch, R.-Tausch, A., Erziehungspsychologie, Göttingen 1963
- Tramer, M., Schülernöte, Basel 1951
- Tumlirz, O. - Nolte, E., Pädagogische Psychologie im Abriß, Bad Heilbrunn/Obb. 1958
- Vogel, G. L., Psychotherapie und Pädagogik, Freiburg i. Br. 1954
- Wegener, H., Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik, ihre Beziehungen in Theorie und Praxis, in: ZHPäd 1956/7
- Zulliger, H., Schwierige Schüler, Bern 1951
- , Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart 1914
- Was weißt du vom Gewissen deines Kindes? (Heilpäd, Schriftenreihe »Bedrohte Jugend - Drohende Jugend, Heft 32)