

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Primarstufe

Verhaltensauffälligkeiten

bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe

Welche Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag gilt es zu bewältigen
und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?

vorgelegt von

Daniela Reiter, BEd

Betreuung

Dr. Jelinek, Nina

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01683415

Wortanzahl:

21.156

Bad Goisern, 07. 12. 2021

Vorwort

Die Motivation, mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, kommt aus meiner pädagogischen Praxiserfahrung, die ich als klassenführende Lehrerin seit zwei Jahren sammeln darf. Zu dieser Zeit habe ich in einer kleinen Landschule im Bezirk Gmunden zu unterrichten begonnen. Schon sehr bald zeigte sich, dass der Lehrberuf so manche Herausforderungen mit sich bringt, die in der pädagogischen Ausbildung leider zu kurz kommen. Besonders am Anfang meiner beruflichen Tätigkeit war ich in mehreren Klassen tätig und habe somit mit diversen Kindern unterschiedlichen Alters gearbeitet. Rasch zeigten sich – neben den Diversitäten der einzelnen Kinder - besondere Verhaltensweisen, mit denen das Unterrichtsgeschehen bestritten werden musste. Als ich dann im Jahre 2020 mit meiner ersten eigenen Klasse starten durfte, hatte ich auch ein Kind in der Klasse, welches mein Interesse für Verhaltensauffälligkeiten noch mehr weckte. Dieser Bub ist diagnostiziert hochbegabt und wird zurzeit auf Autismus-Spektrum-Störung überprüft.

Diese Erfahrung weckte in mir großes Interesse, da ich mich ständig in der Weiterbildung befinde, um konkrete Verhaltensweisen besser verstehen und damit arbeiten zu können.

Ein besonderes Dankeschön gilt Frau Dr. Nina Jelinek, welche mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützte und diese beurteilte. Frau Dr. Jelinek war sehr bemüht, mir rasch wichtige Informationen zukommen zu lassen und stand mir stets helfend zur Seite.

Ein Weiterer Dank gilt meiner Mutter und meiner Stiefmutter, die meine Arbeit korrekturgelesen und mich stets motiviert und unterstützt haben.

Abstrakt

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit ausgewählten Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. Die Forschungsfrage „Welche Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag gilt es zu bewältigen und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?“ ist besonders für Junglehrerinnen und Junglehrer eine spannende Thematik, weil man zu Beginn der pädagogischen Tätigkeit meist noch wenig Erfahrung in diesem Bereich hat. Diese Arbeit gibt einen Überblick, welche Verhaltensauffälligkeiten sich in der pädagogischen Praxis wiederfinden, wie sich diese äußern können und welche Handlungsmöglichkeiten in der Schule nützlich sein können. Der Schwerpunkt liegt auf der Thematik der Autismus-Spektrumstörung, ihren charakteristischen Merkmalen, Ursachen sowie schulischen Unterstützungsmöglichkeiten. Das Ziel dieser Masterthesis ist es, eine große Bandbreite an Verhaltensauffälligkeiten in der schulischen Praxis näher zu beleuchten und pädagogische Strategien herauszufiltern. Der Praxisteil dieser Arbeit umfasst neun qualitative Leitfrageninterviews transkribiert nach Mayring, die mit Volksschul-, Sonderschul-, sowie einer Religionslehrerin durchgeführt wurden. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass sich alle befragten Lehrpersonen zwar inhaltlich mit der Verhaltensauffälligkeit des betroffenen Kindes beschäftigen, allerdings aus dem Bauchgefühl entscheiden, welche Handlungsmöglichkeit für das betroffene Kind adäquat ist. Es zeigt sich daraus, dass die Diversitäten der Kinder individuelle Unterstützung benötigen und keine allgemeine Handlungsmöglichkeit für jedes einzelne Kind passend ist.

Abstract

This masterthesis is about specific behavioural problems of students in primary school. The central research question is: "Which behavioural problems do occur in daily business at school and which professional strategies do exist in daily practice?" This question is a fascinating theme, especially for teachers who are starting their career in school. In this thesis you find a summary of behavioural problems in educational systems, how they can be represent and applied in professional practice. The focus is on autism disease, its characteristic attributes, causes and support. The target is to present a wide range of behavioural problems, as well as explore educational strategies. Nine different qualitative interviews with experts transcribed by Mayring are presented in this thesis. The main results demonstrate that all interviewed teachers know the theoretical aspects of behavioural problems, but in practice they decide on their instinct. The diversities of the children need individual support. There is no possibility to use a special specific methode for all concerned pupils.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Verhaltensauffälligkeiten	7
1.1 Welche Begriffe sind zu definieren?	7
1.1.1 Normen.....	7
1.1.2 Auffälligkeit und Störung.....	9
2. Theorien zur Erklärung von abweichendem Verhalten	10
1.1 Ursachenfindung in der Familie	10
2.2 Ursachenfindung - biologisch und genetisch	11
3. Formen von abweichendem Verhalten	15
3.1 Internalisierende Auffälligkeiten.....	15
3.1.1 Depression	15
3.1.2 Angststörung	18
3.1.3 Schulangst.....	21
3.1.3 Ess-Störung.....	23
3.2 Externalisierende Auffälligkeiten	24
3.2.1 AD(H)S	25
3.2.2 Gewalt	27
3.3 Komplexe Auffälligkeiten	29
3.3.1 Borderline-Persönlichkeitsentwicklungsstörung	29
3.3.2 Traumafolgestörung	30
4. Autismus-Spektrum-Störung	32
4.1 Definitionen und Begriffsentstehung.....	32
4.2 Charakteristische Merkmale im Vergleich	35

4.3 Ursachen	41
4.4 Diagnose	42
4.5 Unterstützungsmöglichkeiten in der Schule	43
5. Wie können Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht unterstützt werden?	47
5.1 Die Beziehung	49
5.2 Classroom-Management	49
5.3 Die Lernumgebung	50
5.4 Sprachliche und methodische Strukturelemente	51
5.5 Handlungsmöglichkeiten.....	53
6. Kooperation mit den Erziehungsberechtigten.....	58
7. Systematische Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Konzepte)	60
7.1 „Ich schaffs“-Programm	61
7.2 Kooperatives Lernen.....	64
7.3 Konfrontative Pädagogik.....	65
8. Forschungsdesign	67
9. Empirischer Teil – Auswertung.....	71
9.1 Verständnis von Normen und Auffälligkeiten	71
9.2 Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern	74
9.3 Häufigkeit der Verhaltensauffälligkeiten früher versus heute.....	76
9.4 Konkrete Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht	79
9.5 Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern	81
9.6 Ursprung der Verhaltensauffälligkeiten.....	84
9.7 Gruppenneigungen für Verhaltensauffälligkeiten	85

9.8 Unterstützung von verhaltensauffälligen Kindern im Unterricht ..	86
9.9 Erfahrungen mit Autismus-Spektrum-Störung	89
9.10 Konzepte und Handlungsmöglichkeiten	91
10. Conclusio.....	94
Literaturverzeichnis.....	100
Abbildungsverzeichnis.....	105
Anhang	106

Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe und soll einen Überblick über diese Thematik geben. Die Fragestellung: „Welche Verhaltensauffälligkeiten in der schulischen Praxis gilt es zu bewältigen und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?“ wird zuerst theoretisch dargelegt. Im Anschluss befindet sich eine Zusammenfassung der essenziellen Aussagen, die durch mehrere Experteninterviews entstanden sind. Diese qualitativen Leitfrageninterviews wurden nach Mayring transkribiert und ausgewertet.

Die Kapitel sowie Unterkapitel sind bei der Bearbeitung und Sammlung der Inhalte zustande gekommen. Diverse Literatur zu der Thematik „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“ haben geholfen, die wichtigsten Meilensteine zu finden und einen roten Faden durch die Arbeit zu ziehen.

Die Gliederung beginnt mit den grundlegenden Definitionen der Verhaltensauffälligkeiten. Weiterführend werden mögliche Ursachen zur Entstehung dieser erläutert. Anschließend werden ausgewählte Verhaltensauffälligkeiten näher beschrieben. Ein großes Augenmerk wurde auf die Thematik der Autismus-Spektrum-Störung gelegt. Dieses Kapitel beschränkt sich auf den Kanner- sowie Asperger-Autismus und versucht, einen adäquaten Einblick zu ermöglichen. Danach werden Handlungsansätze sowie Konzepte genannt, die bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern hilfreich sein können. Der zweite Teil dieser Arbeit umfasst die Ergebnisse der Experteninterviews.

1. Verhaltensauffälligkeiten

1.1 Welche Begriffe sind zu definieren?

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 15) beschreibt die Relevanz der klaren Definition zwischen den Begriffen „verhaltensauffällig“ sowie „verhaltensunauffällig“. Die Beschreibungen einer "Verhaltensstörung" sowie eines "abweichenden Verhaltens" müssen verbalisiert werden. Des Weiteren ist der Ausdruck der „Normalität“ und dessen Unterkategorisierungen klar zu definieren. Hierzu gehört festgehalten, dass diese Begriffe stark subjektiv interpretierbar sind und deshalb auch in der Wissenschaft eine klare Beschreibung benötigt wird.

1.1.1 Normen

Normen werden allgemein als Beurteilungsmaßstab, Wertemaßstab oder Gebot betrachtet (Arnold, Eysenck und Meili, 1993, S. 1488).

Müller (2018, S. 27) beschäftigt sich mit dem Thema, was auffälliges und was unauffälliges Verhalten ist. Normen werden herangezogen, um bestimmte Kriterien eines Verhaltens herauszufiltern. Diese Kriterien können je nach Umfeld und eigener Herkunft stark variieren. Ein Kind ist dann auffällig, wenn es sich von den anderen Kindern im Verhalten abhebt. Hierbei gilt darauf zu achten, nicht in den Vergleich mit anderen Kindern zu gehen.

Der Terminus „Norm“ lässt sich laut Fröhlich-Gildhoff (2018, S.15ff) in mehrere Unterteilungen klassifizieren:

Soziale Normen

Arnold, Eysenck und Meili (1993, S. 1488f) definieren soziale Normen als einen Standard, der von einer Gruppe gebildet wurde und mit dem

sie konform gehen. Die Einhaltung dessen wird durch Sanktionen verstärkt.

Soziale Normen lassen sich durch die Gesellschaft, Familie, sowie durch die jeweilige Bezugsgruppe definieren. Hierbei wird festgelegt, was als „normal“ angesehen und daher toleriert wird und welche Verhaltensmuster „unnormal“ und daher nicht akzeptabel sind. In der Schule wird besonders in der Zeit des ersten Schuljahres darauf geachtet, der Norm zu entsprechen und sich an das schulische Leben zu gewöhnen (Fröhlich- Gildhoff, 2018, S. 15).

Statistische Normen

Menzel und Wiater (2009, S. 15) umschreiben die „Statistische Norm“ als angesehene Normalität der Mehrheit der Menschen. In anderen Worten ist normal, wer der Mehrheit aller Menschen angehört.

Funktionale Normen

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 16) formuliert, dass hierbei jener als normal betrachtet wird, der bestimmte Anforderungen und Aufgaben erfüllen kann.

Ideale Normen

Ein adäquates Beispiel für die ideale Norm ist die gesellschaftliche Anschauung von Schönheitsidealen. Normal ist der, der bestimmte Merkmale von Vollkommenheit aufweist (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 16).

Subjektive Normen

Unter diesem Begriff wird die selbstgesetzte Normalität verstanden, die sich mit anderen Normen decken kann (ebd., S. 16).

1.1.2 Auffälligkeit und Störung

Klauer und Reinartz (1978, S.3ff) konzentrieren sich auf die Frage, welche Verhaltensweisen auffällig, beziehungsweise störend wirken. Bei der Verwendung dieser zwei Begriffe stellt sich heraus, dass nicht nur die Merkmale der Auffälligkeit interessant sind, sondern zugleich beachtet werden muss, wer diese Auffälligkeit diagnostiziert. Hierbei ist zu notieren, dass das Verständnis der Auffälligkeit bei Personen und Gruppen variieren kann. So können Sozialarbeiter, Lehrer, als auch Psychologen eine andere Art der Auffassung in Hinblick auf die Störung haben. Nachdrücklich anzumerken ist hier, dass jede Person andere Merkmale sehen kann, welche das Kind auffällig machen. Der Begriff der Auffälligkeit ist daher relativ. Es ist damit nicht möglich, etwas über die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen mitzuteilen, sondern es wird damit ein Verständnis der Norm dargelegt. Allerdings trägt - wie bereits oben beschrieben - der Normalbegriff für Wissenschaftler nicht die gleiche Bedeutung. Es bedarf daher an Klärung, was die Normalitätsvorstellung der jeweiligen Person ist.

Arnold et al. (1993, S. 2462) definieren diesen Begriff als unspezifisch zur Beschreibung einer Verwirrung oder Störung offensichtlichen Verhaltens. Verhaltensstörungen können sozial, genetisch, psychologisch, entwicklungsbedingt oder organisch ihren Ursprung finden.

Myschker (1996, S. 39) erklärt, dass eine Störung über einen längeren Zeitraum beständig sein muss, um als solche diagnostiziert zu werden. Kinder laufen Gefahr, dass die Lebensziele der Mündigkeit, Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit nie erreicht werden können. Mittels individuell angepasster Hilfestellungen können diese Störungen minimiert und auch gänzlich beseitigt werden. Ein sehr wichtiger Punkt ist, dass verhaltensgestörte Kinder nie als solche betitelt werden dürfen.

Von auffälligem Verhalten wird gesprochen, wenn ein Verhalten nicht dem Alter der Person entspricht. Allenfalls ist zu beachten, dass nicht alle Auffälligkeiten auch ein Symptom einer Störung darstellen (Bittner, 1996, S. 84).

Theunissen (1995, S. 13) legt dar, dass Verhaltensauffälligkeiten zum Großteil organischen Ursprungs sind. Es ist wissenschaftlich belegt, dass in den meisten Fällen ein auffälliges Verhalten auf eine psychische Krankheit zurückzuführen ist.

Bei der Begrifflichkeit des „Abweichenden Verhaltens“ eines Kindes spielt die subjektive Wahrnehmung der Lehrperson eine tragende Rolle. Ein bestimmtes Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin wird als unangebracht angesehen und als negativ bewertet. Dazu fließen in die Bewertung des abweichenden Verhaltens pragmatische Alltagstheorien in Form von Regelverletzungsursachen des Lehrkörpers ein. In diesem Zusammenhang gilt darauf zu achten, dass keine negative Generalisierung passiert. Beispielsweise wird hiernach die Störung eines Kindes zu dem Störer (Peuckert, 1985, S. 223).

2. Theorien zur Erklärung von abweichendem Verhalten

1.1 Ursachenfindung in der Familie

Den größten Einfluss auf die Entstehung oder Vermeidung einer psychischen Störung hat die Familie, beziehungsweise die primären Bezugspersonen. Beispielsweise handelt es sich hierbei um psychisch traumatisierende Ereignisse wie Katastrophen, dem plötzlichen Tod eines Elternteiles oder körperlichen sowie sexuellen Missbrauchs. Zu Risikofaktoren gehören: fehlende Bindung in der frühen Kindheit, län-

gerfristige Trennungen, gestörte Bindungen, unvollständige Familien aufgrund einer Scheidung, regelmäßiger Streit der Bezugspersonen, Verhaltensstörungen der Eltern sowie der Erziehungsstil der Eltern. In den 1990-er Jahren wies eine Studie auf, dass circa 60 Prozent aller Eltern neben psychischen Sanktionen und Verboten auf leichte körperliche Gewalt wie Ohrfeigen setzten. 24 Prozent aller Eltern sind stark gewalttätig zu ihren Kindern (Menzel & Wiater, 2009, S.28).

2.2 Ursachenfindung - biologisch und genetisch

Bei der Ursachensuche zur Erklärung von auffälligem Verhalten werden mehrere diverse Faktoren sichtbar. Zu Beginn beschreibe ich die Theorie von Menzel und Wiater (2009, S. 24ff), die sich konkret mit der Lebenswelt Schule auseinandersetzen. Bei der Betrachtung der Ursachenfrage sprechen Menzel und Wiater drei Kategorien an, die in folgendem von Wichtigkeit sein werden. Es ist essenziell, dass Lehrpersonen die Ursache einer konkreten Verhaltensauffälligkeit kennen, um adäquat im Unterrichtsgeschehen handeln zu können. Ein Bewusstsein darüber, dass Unterrichtsstörungen und schulische Aspekte auch zu Verhaltensauffälligkeiten führen können, trägt präventiv dazu bei, diesen vorzubeugen. Außerdem sprechen sie von einer Mitverantwortung für das gesunde Aufwachsen eines Kindes, wodurch die Kenntnis der Verhaltensauffälligkeitsursache in den Vordergrund rückt.

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 40ff) analysiert in seinem Buch „Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen“ ein integratives biopsychosoziales Modell, welches zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten dienen soll. Dieses Modell orientiert sich hauptsächlich an den Forschungen und Erkenntnissen der klinischen Entwicklungspsychologie von Oerter et al. im Jahre 1999. Dieses Modell geht zu Beginn davon aus, dass das Zusammenspiel biologischer Ausgangsbedingungen

und (früh-)kindlicher Beziehungserfahrungen eine individuelle Selbststruktur ergibt. Bei diesem Prozess zeigt sich die die Abhängigkeit von Risiko- und Schutzfaktoren sehr deutlich. Es stellt sich dar, dass hierbei besonders die primären Bezugspersonen eine tragende Rolle spielen. Im Laufe der kindlichen Entwicklung muss der Mensch individuelle, altersabhängige Entwicklungsaufgaben bewältigen. Darüber hinaus müssen von den Kindern und Jugendlichen stets besondere Stress- oder Belastungssituationen verarbeitet werden. Dementsprechend ist dieser Bewältigungsprozess von der bisher entwickelten Selbststruktur, sowie von aktuellen Risiko- und auch Schutzfaktoren des Kindes abhängig. In diesem Zusammenhang lassen sich bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sowie Belastungsfaktoren drei grundlegende Modalitäten unterscheiden. Erstens eine angemessene entwicklungs- und selbstwertförderliche Bewältigung, zweitens ein internalisierender Modus, der mit Selbsteinschränkung und Rückzug einhergeht und drittens, ein externalisierender Modus, der sich mit der Interaktion nach außen kennzeichnet. Hierbei spielt häufig ein großes Maß an Aggressivität eine Rolle. Durch diesen Prozess kann die intrapsychische Struktur verändert werden, was bewirkt, dass es zu einer Verfestigung oder Veränderung eines Verhaltens kommen kann. Dieser Vorgang wird in der folgenden Abbildung sichtbar:

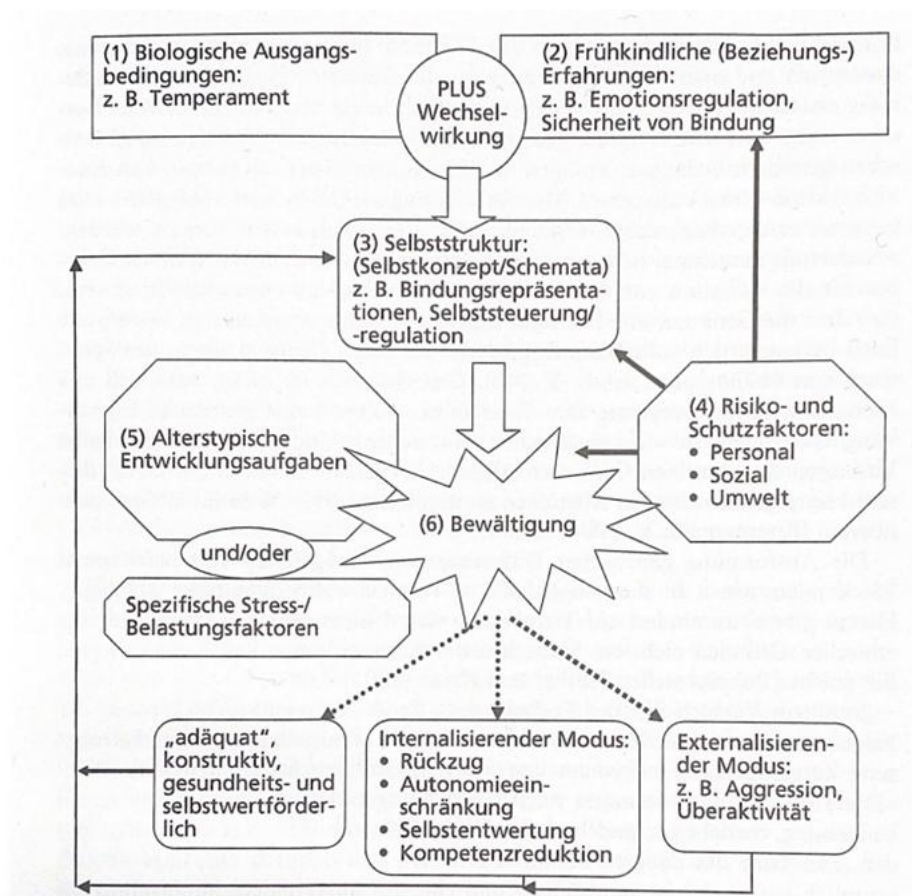


Abbildung 1: Allgemeines bio-psycho-soziales Modell zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten.

Bei der Befassung mit den biologischen Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten muss der Blick eindringlicher auf einen erblichen, also genetisch-veranlagten Grund der Auffälligkeit gelegt werden. In mehreren Studien - früher und auch heutzutage - wird versucht, Prozentanteile zwischen Vererbung und Umwelt zu definieren. Diese Vorgehensweise sowie Methodik sind allerdings sehr oberflächlich und fragwürdig, da sie die tatsächliche Wirklichkeit in keiner Weise korrekt abbilden. Neue Untersuchungen der Epigenetik legen nahe, dass spezielle Verhaltensweisen auch auf die genetische Struktur zurückzuführen sind. Bestätigung

fand diese Theorie darin, dass Gen-Expressionen beobachtet wurden, welche zum Großteil durch Umwelteinflüsse gesteuert wurden. Zusammenfassend lässt sich auch sagen, dass das Genom eines bestimmten Lebewesens viele Entwicklungsmöglichkeiten umfasst. Diese sind jedoch nicht dauerhaft und in jeder Situation verfügbar, sondern verändern sich mit dem Konzept sowie jeweiligen Entwicklungsstandes. Darüber hinaus sind Wechselwirkungen zwischen genetischer Aktivität, Erfahrung, Funktion sowie struktureller Reifung wissenschaftlich belegt. Wenn es um die Beschreibung der Ursachen seelischer Erkrankungen oder von Verhaltensauffälligkeiten geht, werden oftmals auch neurophysiologische Veränderungen des Gehirns oder auch Störungen im Stoffwechsel verantwortlich gemacht. Allerdings ist hier ein Vorgang wechselseitiger Beeinflussung zu sehen, welcher Verhaltensstrukturen bildet, die sich wiederum aus (Lern-)Erfahrungen strukturiert haben (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 41ff).

Wird die konkrete Ursache einer Auffälligkeit betrachtet, steht eine Wechselwirkung zwischen der biologischen und genetischen Ursachenforschung im Zentrum. Ergeben sich Probleme in dem einen Bereich, so nimmt dies fast immer einen negativen Einfluss auf den anderen. Genetische Mitverursacher kommen sehr häufig vor. Beispielsweise sind genetisch bedingte Veranlagerungen das Grundproblem für Autismus, ADHS sowie für affektive Störungen wie Angststörungen und Depressionen. Auch Substanzen wie Alkohol und Nikotin, die die Hirnfunktion beeinflussen, sind Auslöser für aggressives und dissoziales Verhalten (Menzel & Wiater, 2009, S. 24f).

3. Formen von abweichendem Verhalten

3.1 Internalisierende Auffälligkeiten

Internalisierende Auffälligkeiten und Störungen sind Gemütszustände, die sich durch Angst, körperlichen Unwohlseins sowie Depressionen auszeichnen. Diese Art der Auffälligkeit verweist auf Symptome, die hauptsächlich innerhalb einer Person liegen (Scherreiks & Schwalbe, 2019, S.3f).

3.1.1 Depression

Kinder und Jugendliche leiden immer zeitiger an Depressionen, die sich in vielfältiger Symptomatik äußern. Beispielsweise gehören dazu Traurigkeit, Schlafstörungen, Reizbarkeit, Konzentrationsprobleme sowie Unruhe (Blitz, 2008, S. 58).

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 83ff) formuliert, dass sich die Kernsymptome einer Depression in der Stimmung, der Kognitionen, dem Verhalten und auch der körperlichen Verfassung zeigen. Menschen, die an Depressionen leiden, quälen negative Gedanken, Interesselosigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten als auch häufige Suizidgedanken. Auch eine geringe Kontrollerwartung, ein geringes Selbstwertgefühl sowie Selbst-Schuldzuschreibungen sind im Zuge einer Depression vorhanden. Im Verhalten zeigen sich Anzeichen von Antriebsverringering, psychomotorische Verlangsamung und sozialen Rückzugs. Depressionen sind oftmals unbemerkt und können zu Suizidhandlungen führen. Depressionen sind auch körperlich in Form von Schlafstörungen, starker Müdigkeit und vermindertem oder erhöhtem Appetit erkennbar. Diese genannten Anzeichen einer Depression sind allerdings nur Möglichkeiten und müssen nicht bei jedem Menschen in dieser Form vorkommen. Be-

sondere Unterscheidung ist bei Kindern sowie Jugendlichen beziehungsweise Erwachsenen zu treffen. Bei Kindern, die unter Depressionen leiden, lassen sich keine dieser typischen Symptomatiken feststellen. Aus diesem Grund ist die Beobachtung des Spiel-, Ess- und auch Schlafverhaltens bei jüngeren Kindern besonders essentiell. Bei der Annahme oder Vermutung einer Depression von jüngeren Kindern, ist es von Vorteil, mit mehreren Interaktionspartnern des Kindes in Kontakt zu treten, um gemeinsam mögliche Anzeichen herauszufiltern. Epidemiologisch betrachtet, lässt sich feststellen, dass Depressionen vor allem im Jugendalter sehr weit verbreitete psychische Probleme darstellen. Die Häufigkeit von Depressionen im Kindes- und Jugendalter nimmt mit zunehmendem Alter zu. Bei Kindern in der Primarstufe zeigen sich depressive Symptome, die allerdings keine vollständige Diagnose einer depressiven Störung möglich machen. Erst etwa ab dem 12. Lebensjahr treten depressive Störungen und komplette Störungsbilder häufiger und konkreter auf. Die statistischen Zahlen mehrerer Studien weisen auf, dass die Zahl depressiver Kinder und Jugendlicher zwischen 9,4% (Reinherz et al. 1993, USA) und 14% (Essau et al. 1998a, Deutschland) liegt.

Biologische Faktoren

Neurobiologisch betrachtet haben Temperamentsfaktoren und Dispositionen zur Affektregulation bei der Depressionsentstehung eine tragende Rolle. In der Wissenschaft wird angenommen, dass es von Geburt an zwei neurophysiologische Regulationssysteme gibt, die sich in unterschiedlicher Ausprägung wiederfinden und einen Ausgangspunkt für die Begegnung mit der Welt darstellen. Menschen kommen daher mit gewissen Tendenzen zu negativen Gefühlen zur Welt, die zu einer Depression führen können (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 86).

Soziale Faktoren

Die Kategorie befasst sich mit den Interaktionserfahrungen des Kindes mit den persönlichkeitspezifischen Verhaltensarten der Bezugspersonen. Hierbei kann es passieren, dass die Bezugsperson beispielsweise die kindliche Emotionsregulation und Affektabstimmung zu sehr unterstützt, was dazu führt, dass die emotionale Spannung der Kinder überreguliert wird. Dies wiederum kann dazu führen, dass intensive Gefühle wie Freude und Wut unterhalb der Wahrnehmung des Kindes bleiben. Auch durch eine Überbehütung können Probleme bei der Emotionsäußerung eines Kleinkindes zum Vorschein kommen. Ein weiterer Aspekt wäre, dass die Bindungsbedürfnisse eines Kindes nicht ausreichend beantwortet werden und es daher zu einem negativen Selbstwertgefühl, sehr geringen Stressbewältigungskompetenzen und zu einer Aneignung unwirksamer Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster kommt. Unzählige Studien weisen auch darauf hin, dass Eltern, die an einer Depression erkrankt sind, einen erhöhten Risikofaktor darstellen. Besonders in der Jugend müssen Kinder etwaige Entwicklungsaufgaben lösen, welche nicht nur die körperlichen Bedingungen, sondern auch Außenbedingungen wie den Schulwechsel betreffen. In Hinblick darauf zeigt sich ein deutlich höheres Risiko für nicht gelingende Bewältigungsabläufe, woraus im Anschluss depressive Symptome entstehen können (ebd., S. 86f).

Psychologische Faktoren

Psychologisch betrachtet ergeben sich in diesem Zusammenspiel von biologischen Bedingungen und frühkindlichen Bindungserfahrungen einige Konsequenzen für die Entstehung der Selbststruktur, die das Risiko für eine depressive Krankheit erhöht. Einerseits findet eine geringe Selbstregulation statt, was bedeutet, dass negative Gefühle schlecht verarbeitet und positive Emotionen schwerer zu aktivieren

sind. Des Weiteren ist das Bindungsverhalten sehr gering ausgeprägt. Dieser „depressive Modus“ kennzeichnet sich auch durch Selbstabwertung, Autonomieeinschränkung, Kompetenzreduktion als auch sozialen Rückzug (ebd., S. 87ff).

3.1.2 Angststörung

Menzel und Wiater (2009, S. 361ff) erklären, dass von einer Angststörung gesprochen wird, wenn die Ängste zu einem unerträglichen Leidensdruck führen, die Lebensweise eines Kindes stark und nachtragend beeinträchtigt ist und daher die normale Entwicklung des Kindes verhindert wird. Solche Ängste können auch Probleme in der Familie oder in anderen Lebensbereichen etablieren. Im Kindes- und Jugendalter wird am häufigsten von Angststörungen wie Trennungsangst, Phobien, Generalisierte Angststörungen und Zwangsstörungen gesprochen. Trennungsängste sowie Spezifische Phobien können bereits sehr früh im Kleinkindalter auftreten. Etwas später, im Kindesalter, können erste Generalisierte Ängste und Zwangsstörungen entdeckt werden, die Sozialen Phobien werden meist erst im Jugendalter diagnostiziert. Dabei gilt, dass die Ängste einen bestimmten Zeitraum andauern müssen, um als diese diagnostizierbar zu sein. Die generalisierte Angststörung kann nach 6 Monaten belegt werden, wobei Trennungsängste als auch Phobien bereits nach 4 Wochen diagnostiziert werden können. Ursachen für Angststörungen liegen beispielsweise im Temperament des Kindes. Verhaltensgehemmte Kinder laufen eher Gefahr, eine Angststörung zu entwickeln. So zeigen diese Kinder ein rückgezogenes, vermeidendes und schüchternes Verhalten, wenn sie auf fremde Menschen oder ungewohnte Situationen treffen. Eine weitere wichtige Rolle bei der Entstehung dieser Störung spielt das unmittelbare Umfeld des Kindes. Bezugspersonen dienen als Vorbilder. Das bedeutet, dass Kin-

der am Modell ängstlicher Eltern implizit diese Angstreaktionen aufnehmen. Ein weiterer Faktor stellt das Erleben eines traumatischen Ereignisses dar. Sollte ein Kind zum Beispiel einen Hundebiss erlitten haben, wird es sich fürchten, dass dies erneut geschehen könnte.

Trennungsangst

Kinder, die an Trennungsangst leiden, verspüren große Ängste um ihre Bezugspersonen. Es wirkt der Eindruck, dass, wenn sie sich von ihren Bezugspersonen trennen würden, ihnen etwas Furchtbares passieren würde. Wenn diese Trennung unabdingbar ist, können die Kinder gereizt, apathisch und gewalttätig reagieren. Diese Ängste machen sich auch körperlich erkenntlich. Beispielsweise klagen Erkrankte oftmals über Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit und Erbrechen (ebd., S. 362).

Phobien

Von einer Phobie wird gesprochen, wenn von dauerhafter und starker Angst gegenüber Objekten, Tieren oder Situationen gesprochen wird, von denen allerdings keine wirkliche Gefahr ausgeht. Die Kinder offenbaren ihre Angst in Form von Wutanfällen, Schreien, Gelähmtheit oder Klammerung an eine Vertrauensperson. Sollte sich diese Angst an konkreten Objekten oder Geschehnissen wie zum Beispiel an Tieren, Dunkelheit oder Gewitter orientieren, spricht man von einer „Spezifischen Phobie“. Von einer „Sozialen Phobie“ wird ausgegangen, wenn Kinder Angst haben, sich zu blamieren oder vor anderen dumm dazustehen. Menschen, die an einer sozialen Phobie leiden, ziehen sich gerne zurück, pflegen wenige soziale Kontakte und beschäftigen sich lieber mit sich selbst (z.B. intensives Computerspielen). Die spezifische als auch die soziale Phobie äußert sich meist in körperlichen Veränderungen wie

Herzklopfen, Schwitzen und Übelkeit. Auch eine Änderung der Gedanken und eine Modifikation des Verhaltens sind möglich (ebd., S. 362).

Prüfungsangst

Krankhafte Prüfungsangst zeigt sich in extremer Nervosität und Anspannung. Eine übertriebene und unrealistische Angst vor Reaktionen auf ein Versagen führen zu einem Gefühl von Unruhe, Hoffnungslosigkeit, sorgenvollen Gedanken und Konzentrationsschwierigkeiten. Auch körperliche Anzeichen wie Herzklopfen, Schweißausbrüche und Bauchschmerzen äußern sich in diesem Verlauf (ebd., S. 364).

Generalisierte Angststörung

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 98) beschreibt die generalisierte Angststörung als übermäßige und intensive Angst und Sorge in Hinblick auf Geschehnisse und Tätigkeiten. Bei diesen Ereignissen handelt es sich meist um Alltägliches und Probleme, die den schulischen Bereich, Freundschaften aber auch das private, familiäre Umfeld betreffen. Symptome, die eine generalisierte Angststörung mit sich bringt, sind meist Nervosität, Ruhelosigkeit, das Gefühl von Erschöpfung oder Anstrengung, Reizbarkeit, Muskelverspannungen oder Schlafprobleme. Bei dieser Krankheit verspüren die Betroffenen eine umfassende Sorge über unbedeutende Geschehnisse. Zur Kategorie der generalisierten Angststörung zählen auch die akute Belastungsstörung, die posttraumatische Belastungsstörung und die Zwangsstörungen.

Zwangsstörungen

Menzel und Wiater (2009, S. 365) formulieren Zwangsstörungen als Form von Zwangsgedanken und Zwangshandlungen. Menschen, die an Zwangsgedanken leiden, denken gegen ihren Willen an Sachen oder Gegebenheiten, die ihnen Angst bereiten. Typisch für Zwangsgedanken

sind Sorgen über Verschmutzung, Ansteckung, Ordnung, Symmetrie als auch Kontrolle und Zweifel. Dieses Verhalten dient dazu, Ängste zu minimieren. Ständiges Kontrollieren der Ordnungs- und Sortierrituale und Wasch- beziehungsweise Reinigungsrituale sind Anzeichen einer solchen Störung. Kinder, die an einer solchen Störung leiden, wenden sich häufig an Bezugspersonen mit der Bitte an Rückversicherung und Kontrolle.

3.1.3 Schulangst

Gentner und Mertens (2006, S. 170) beschreiben, dass die Ursachen einer Schulangst direkt in der Schule, in Situationen und Objekten liegt. Der Auslöser findet sich in bestimmten Gegebenheiten oder Personen. Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen, sowie die Angst bei Aufgaben zu scheitern, fallen in diese Kategorie. Außerdem tragen hohe Ängstlichkeit, der Erziehungsstil der Eltern und Schulerfahrungen sowie soziale Werte eine tragende Rolle. Anzumerken ist, dass Schulangst nicht zwingend zu Schulverweigerung führt, so wie dies oftmals behauptet wird.

Myschker (1994, S. 312) interpretiert Schulangst als unangenehmes Gefühl, das sich in Folge einer Reaktion auf innere oder äußere Bedrohungen sowie Gefahren bilden kann. Von Ängstlichkeit wird gesprochen, wenn dieses Gefühl der Bedrohung chronifiziert wird und sich daher eine dauerhafte Bereitschaft entwickelt, Angst zu replizieren.

Klassische Schulangst

Du Bois (1996, S. 105ff) setzt sich mit der Thematik der klassischen Schulangst auseinander. Basis dieser Störung ist die Angst vor einer Trennung mit den primären Bezugspersonen - meistens mit der Mutter.

Nach außen wirkt das Kind als würde es sich auf die Schule freuen. Anzeichen für eine solche Schulangst sind beispielsweise Kopf- und Bauchschmerzen, die bereits nach ein paar Tagen auftreten können. Des Weiteren fällt auf, dass diese Kinder sehr spät oder gar nicht aufstehen, viel Zeit vertrödeln und etwaige Bedingungen und Forderungen an den Schulbesuch stellen. Häufig ist es der Fall, dass diese Kinder noch keine gesonderte Situation in der Schule erlebt haben, die diese Angst begründen könnte. Das Zuhause des Kindes und dessen Schule liegen als zwei getrennte Lebensbereiche weit auseinander, was das tägliche Loslösen von der Mutter bedeutet. Diese Kinder fallen den Bezugspersonen häufig durch Nörgeln und einer tyrannischen Einstellung auf. Um dieses Problem zu lösen, müssen sich Elternteile gegenseitig Zuspruch geben und gemeinsam an einer Veränderung und Besserung arbeiten. Essentiell dabei ist, dass die Mutter nicht mit diesen Sorgen alleine gelassen wird. Auch im schulischen Bereich sollte das Problem behandelt werden. Eine Zusammenarbeit der Eltern mit den Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrern ist unabdingbar, um gemeinsam mit dem Kind an dieser Angst zu arbeiten.

Versagensangst

Alle Mädchen und Buben kommen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen in die Schule. Auch die Begabungen finden sich hierbei in unterschiedlicher Verteilung. Manche Kinder verfügen über besondere Fähigkeiten, die sie erst im Berufsleben in vollen Zügen praktizieren können. Andere benötigen etwas mehr Zeit, um ihre Kompetenzen zu entfalten und somit den richtigen Platz zu finden. Aus diesem Grund ist die Entscheidung über einen bestimmten Schultyp und die damit verbundene Vorhersage der Leistung der Kinder sehr schwer zu treffen. Besonders Eltern und Erziehungsberechtigte haben großen Respekt vor den negativ besetzten sozialen Einflüssen einer Sonderschule. Dies führt oftmals dazu, dass Kinder zu lange in einem für sie ungeeigneten

Schultyp bleiben, bis sie dort gänzlich scheitern. Speziell in der heutigen Zeit ist es klar, dass in einer Klasse Kinder mit unterschiedlichen Diversitäten sitzen. Die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers ist es, diese Kinder in ihren Kompetenzen individuell zu fordern und auch zu fördern. Passiert es allerdings, dass zu hohe Ansprüche auf das eigene Können und die unmittelbare Umwelt gestellt werden, kann Leistungsdruck entstehen. Schülerinnen und Schüler versuchen, etwas zu leisten. Ist dies mit Anstrengung verbunden, entsteht daraus nicht zwingend eine Versagensangst. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass manche Erziehungsberechtigten und auch Lehrpersonen der Leistungsfreude des Kindes keine oder zu wenig Beachtung schenken. Häufig wird auf die individuellen Begabungen und Defizite vergessen. Ein Kind, das erfolgreich Lernen will braucht Anerkennung und Lob. Es steht außer Zweifel, dass dem Kind durch ständige Überforderung in der Schule Hilflosigkeit gelehrt wird und dies mit einem Gefühl einhergeht, dass der ganze Aufwand ohne Erfolg war (ebd., S. 119f).

3.1.3 Ess-Störung

Montada und Oerter (1998, S. 1070f) fassen zusammen, dass es vielfältige Formen von Essstörungen gibt. Dazu zählen das Vielessen, das nach kurzer Zeit zu Übergewicht führen kann. Die Nahrungsverweigerung besonders im Kleinkindalter und das Zu-sich-nehmen nicht essbarer Materialien - auch Pica genannt - kommen meist bei jüngeren Kindern vor. Im Gegensatz dazu, treten Magersucht und Bulimie gehäuft in der Adoleszenz auf. Die Magersucht entwickelt sich in der Regel zwischen dem 12. und 18. Lebensjahres eines Kindes. Die Bulimie tritt meist erst später auf. Hervorzuheben ist, dass diese beiden Erkrankungen über 90 Prozent ausschließlich Frauen und Mädchen betreffen. Aufgrund der spezifischen Altersklassifikation wurde bei den beiden Störungen nach entwicklungspsychologischen Erklärungen geforscht.

Die Magersucht wird durch die Angst vor einem normalen Körpergewicht definiert. Erkrankte streben danach, durch Abnehmen und exzessives Tun das eigene Körpergewicht auf ein Minimum zu reduzieren. Magersüchtige Menschen streben oftmals nach einem Gewicht, das weitaus unter ihrem Wunschgewicht liegt. Eine der Magersucht ähnliche Erkrankung findet sich in der Bulimie wieder. Meistens beginnt diese Krankheit mit dem Versuch eines Gewichtsverlustes durch eine Reduktion der Nahrungsaufnahme, worauf Heißhunger entsteht und anschließend das Gegessene wieder aus dem Körper entfernt werden will. Bulimie wird dadurch definiert, dass Menschen an temporär bedingten Heißhungerattacken leiden, welche zu Kontrollverlust und dadurch zum Weiteressen verleiten. Weitere Symptome sind die Körpergewichtskontrolle durch Fasten sowie die Verwendung von Abführ- und Entwässerungsmitteln. Menschen, die an Bulimie erkrankt sind, erleben häufig einen enormen Leidensdruck. Dadurch, dass die Essanfälle als Versagen interpretiert werden, fühlen sie sich schuldig und beschämt. Aus diesem Grund werden Bulimie-typische-Symptome meist vor der Außenwelt versteckt.

3.2 Externalisierende Auffälligkeiten

Externalisierende Auffälligkeiten werden auch als aggressiv-ausagierendes Verhalten bezeichnet. Typische Symptome zeigen sich in Aggressionen, Überaktivität, Impulsivität, Exzessen sowie Tyrannei. Zu diesen Auffälligkeiten gehören alle Arten von Aufmerksamkeitsstörungen wie beispielsweise AD(H)S, das Aufmerksamkeitsdefizit (Hyperaktivitäts) - Syndrom. Des Weiteren finden sich hierbei die sogenannten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen wieder. Im Gegensatz zu den Entwicklungs- und Bindungsstörungen beschreibt eine solche

Störung eine Beeinträchtigung von sozialen Beziehungen und einhergehender Kommunikation (Myschker, 2009, S. 50ff).

3.2.1 AD(H)S

ADS mit Hyperaktivität

Wenn ein Kind auf das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom untersucht wird, werden medizinisch-neurologische sowie psychologische Fachleute kontaktiert. Zuerst wird der allgemeine Gesundheitszustand, die grob- sowie feinmotorische Koordination als auch die Seh- und Hörfähigkeit kontrolliert. Der psychologische Schwerpunkt liegt auf der optisch-akustischen Wahrnehmung, der Konzentrationsmöglichkeit sowie der Intelligenz des Kindes. Ein wichtiges Kriterium für die Diagnose dieser Störung ist, dass die Anzeichen in mehreren Bereichen beispielsweise in der Schule und auch zu Hause sowie vor dem siebten Lebensjahr sichtbar sind. Einige Symptome für ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität sind:

- ❖ Flüchtigkeitsfehler
- ❖ Geringe Aufmerksamkeitsspanne
- ❖ Bringt die Aufgaben nicht zu Ende
- ❖ Sehr vergesslich
- ❖ Zappelt
- ❖ Große Neugierde mit einhergehender Risikobereitschaft
- ❖ Redet viel
- ❖ Kann schwer warten (Rogge & Mähler, 2004, S. 71f).

ADS ohne Hyperaktivität

Rogge und Mähler (2004, S. 73) beschreiben des Weiteren auch Anzeichen, für ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom ohne Hyperaktivität:

- ❖ Geringe Aufmerksamkeitsdauer
- ❖ Kann Alltagsabläufe nicht organisieren
- ❖ Scheint offen für alles, nimmt viel auf, Gedanken sind sehr verstreut
- ❖ Ist durch Reize schnell abgelenkt
- ❖ Vergisst und verliert viel
- ❖ Hat große Stimmungsschwankungen, eine niedrige Frustrationstoleranz, kann keine Kritik annehmen
- ❖ Bekommt Aufmerksamkeit durch Stören
- ❖ Schrift ist unsauber, liest langsam
- ❖ Es passieren oft Unfälle
- ❖ Sieht alle Schuld bei sich - hat daraus Minderwertigkeitsgefühle
- ❖ Sind oftmals sehr charmant, höflich, sozial, zuvorkommend und kreativ

Menzel und Wiater (2009, S. 161) schreiben, dass die Aufmerksamkeits-Defizit-Störung oder das Hyperkinetische Syndrom mit etwa 2-6% sowohl in Europa als auch in anderen Teilen der Welt die häufigste psychische Störung im Kindes- beziehungsweise Jugendalter darstellt. Kinder, die an AD(H)S leiden, sind meist impulsiv, unruhig, störend, unaufmerksam und kaum zu bändigen. Dieses Verhalten wird in den meisten Fällen aus einer Grundstörung impliziert. Es handelt sich um eine Entwicklungsstörung der Selbstkontrolle mit mangelnder Steuerung der Aufmerksamkeit, extremer Impulsivität und nur in wenigen Fällen starker Unruhe. Als Folge dieser Entwicklungsstörung zeigt sich verstärktes Stören, langsame Aufgabenlösung, Konzentrationsschwierigkeiten, eine geringe Frustrationstoleranz und angeblich fehlende Motivation. Wichtig hervorzuheben ist, dass nicht jedes hyperaktive Kind andauernd zappelt und unruhig ist.

Menschen, die an dieser Erkrankung leiden, zeigen ihr ganzes Leben lang Symptome. Bereits im Säuglingsalter fallen sie durch extreme Un-

ruhe auf. Auch Essstörungen sowie Misslaunigkeiten sind spezifische Anzeichen. Im Kleinkindalter zeigt sich, dass sich starke Impulsivität und motorische Unruhe. Große Aktivität, Ausdauer und Wildheit deuten weiter auf diese Störung hin. Wenn die Kinder älter werden und in die Schule kommen, zeigen sich die Probleme darin, dass sie sich in einer Gruppe integrieren, länger stillsitzen und aufmerksam sein sollen. Kinder mit ADHS haben große Schwierigkeiten Mimik und Gestik sowie das Verhalten der anderen Kinder wahrzunehmen und zu interpretieren. Daher fällt es ihnen auch schwer, die eigene Körpersprache zu steuern und anzupassen. Dadurch wirken sie ungeschickt, gehemmt, aggressiv oder provokativ, geraten in verbale und körperliche Konflikte und werden früh zum Außenseiter (ebd., S. 162f).

3.2.2 Gewalt

Aggressives Verhalten beschreibt in erster Linie eine Tätigkeit, die dafür dient, anderen Menschen direkt oder indirekt Leid zuzufügen. Dieses Verhalten ist unter Kindern weit verbreitet, wobei ältere Kinder bis hin zur Pubertät häufiger davon betroffen sind. Esser, Schmidt und Woerner (1990) legen in einer deutschen Längsschnittstudie dar, dass in einer Peergruppe von 13-jährigen Kindern 8,4 Prozent aggressives Verhalten aufweisen. Heutzutage ist diese Störung der häufigste Grund, weshalb Kinder und Jugendliche psychologische beziehungsweise psychotherapeutische Hilfe beanspruchen. Wird der Entwicklungsverlauf einer Aggression genauer beobachtet, wird erkenntlich, dass diese Störung äußerst stabil und daher schwer beeinflussbar ist (Montada und Oerter, 1998, S. 1016).

Wiater und Menzel (2009, S. 187) merken an, dass Aggressionen als Grundlage menschlicher Gefühle negative als auch positive Aspekte besitzen. Der Terminus „Aggression“ (lateinisch *aggredi*) umschreibt

einerseits das Herangehen an die Auseinandersetzung mit der Welt als auch das Angreifen - die Kraft, die gegen etwas oder jemanden gerichtet wird. Der Begriff „Gewalt“ ist als eine Unterkategorie von Aggression zu definieren. Die Begrifflichkeit Gewalt lässt weniger Raum für Interpretationen, da das gewalttätige Handeln stets mit Schädigungsabsicht einhergeht.

Petermann und Koglin (2013, S. 9) schreiben, dass viele Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf leichte Formen von aggressiven und oppositionellen Verhalten zeigen, das jedoch mit keinerlei schwerwiegenden Konsequenzen verbunden ist. In dieser Beschreibung wird auf das massiv auffällige Verhalten nach Campbell (2002) durch folgende Merkmale hingewiesen: Das Verhalten zeigt sich in schwerer Form über eine längere Zeit. Es tritt in diversen Situationen und Umfeldern auf und ist daher auch bei unterschiedlichen Bezugs- und Interaktionspersonen sichtbar. Außerdem hemmt es die Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben.

Montada und Oerter (1998) formulieren fünf Ausdrucksformen, in denen sich aggressives Verhalten widerspiegelt:

- offen-gezeigte und verdeckt-hinterhältige Aggression,
- körperliche und verbale Aggression,
- aktiv-ausübende und passiv-erfahrene Aggression
(= Betrachtungsweise aus der Sicht des Täters bzw. des Opfers)
- direkte und indirekte Aggression (= indirekt bezieht sich auf die Schädigung einer Person, indem man ihren Besitz verunglimpft, zerstört oder stiehlt) und nach außen- und nach innengewandte Aggressionen. (S.1017)

Um die Aggression zu bewerten, sind die dazu angestrebten Ziele von hoher Wichtigkeit. Sollte es der Fall sein, dass es einem Kindergartenkind oder einem Kind aus der Primarstufe schwer fällt sein Sozialverhalten zu kontrollieren, wird von einer Hyperaktivität gesprochen. Startet

das Kind allerdings den Versuch, seine Interessen anderen Kindern aufzuzwingen, wird von einer egoistisch-motivierten Aggression gesprochen. Durch dieses Verhalten wird das Ziel angestrebt, jemanden bewusst zu schädigen und es dient daher nicht mehr der eigenen Selbstbehauptung. Grundlegend kann Aggression dazu helfen, Gefühle - vor allem Ängste - zu regulieren. Dies wird beispielsweise in extremen Wutausbrüchen sichtbar. Aufgrund einer gefühlten Bedrohung versuchen die betroffenen Kinder mittels eines Wutausbruchs die Emotionen zu steuern. Vermutet wird, dass jene Kinder mit Aggressionsproblemen daher so häufig in Wutausbrüche verfallen, da sie entweder Unsicherheit in einer Zuneigung spüren, überdurchschnittlich hohe soziale Anerkennung erwarten oder Bedrohungen übersensibel wahrnehmen (ebd., S.1017).

3.3 Komplexe Auffälligkeiten

In Folgendem werden Störungsbilder dargelegt, die vielfach durch dramatische Symptome und Erscheinungsbilder gekennzeichnet sind. Bereits im frühen Kindesalter beginnen sich diese Störungen zu entwickeln. Dies führt dazu, dass die Bewältigung späterer Lasten oder Probleme des Lebens auf eine dysfunktionale oder sogar selbstverletzende Weise passiert (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 174).

3.3.1 Borderline-Persönlichkeitsentwicklungsstörung

An dieser Stelle gehört angemerkt, dass es fachlich umstritten ist, ob die Bezeichnung der Persönlichkeitsstörung bereits bei Kindern und Jugendlichen benutzt werden kann. Diese Altersgruppe befindet sich in ihrer Entwicklung, daher ist es schwierig, von einer Festigung einer Persönlichkeitsstörung zu sprechen. Personen, die an einer Borderline-Störung leiden, zeigen stark dramatische Gefühlsveränderungen. Ihr

Handeln ist oftmals impulsiv und es besteht Gefahr zur Selbstverletzung. Beispielweise sind diese Menschen gefährdeter, Alkohol in großen Mengen zu konsumieren, Drogen zu nehmen oder sich selbst zu verletzen. Die Hauptprobleme liegen im interpersonellen Bereich. Sie sehnen sich nach einem Partner oder einer Partnerin mit dem oder der sie Intimität erfahren können. Allerdings halten sie dieses Gefühl kaum aus, was zu Auseinandersetzung in der Partnerschaft und extremer Eifersucht und Abwertung führt (ebd., S. 176).

Hofmann (2002, S. 26 ff) beleuchtet die Borderline-Störung auf einer Ebene der kommunikativen und interpersonellen Beziehungsbildung. Psychotherapeutisch betrachtet handelt es sich bei dieser Störung um eine gestörte Beziehungsgestaltung, die vor allem durch die Wirkung auf Bezugspersonen, die Verantwortung tragen, zum Ausdruck kommt. Diese Persönlichkeitsstörung geht zurück bis in die frühe Kindheit, wo erste Bindungserfahrungen gesammelt wurden. Diese Erkenntnisse basieren meist auf mangelndem Schutz in der frühen Kindheit, nicht ausreichendem emotionalen Halt oder Überforderung. In der weiteren Entwicklung des Kindes festigen sich diese Erfahrungen und sind meist für das betroffene Kind stark traumatisierend. Es zeigt sich eine misslungene Beziehungsarbeit, die von einem zentralen Thema geprägt ist. Konkretisiert handelt es sich um Angst, weitere negative Bindungserfahrungen sammeln zu müssen. Mangelt es im weiteren Entwicklungsverlauf weitergehend an positiver Stabilisierung, werden die Geschehnisse zur subjektiven Realität des Betroffenen.

3.3.2 Traumafolgestörung

Fischer und Riedesser (1998) erörtern den Terminus des psychischen Traumata als vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen

Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilfslosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltbild bewirkt. (S. 79)

Mit dieser Definition sind zwei zentrale Aspekte angesprochen, die für das Verständnis posttraumatischer Reaktion und deren Behandlung wichtig sind. Einerseits rückt die erlebte Überwältigung in den Vordergrund. Hierbei spielen Stressreaktionsmuster wie Flucht, Kampf und Einfrieren eine tragende Rolle. Diese Reaktionen führen zu einer veränderten dysfunktionalen Abspeicherung und Informationsweitergabe im Gehirn. Wird ein konkretes traumatisches Ereignis von der Amygdala im Gehirn als lebensbedrohlich bewertet, können die Informationen nicht weiterverarbeitet werden. Es kommt daher zu einer Unterbrechung der Informationsweitergabe im Gehirn, was wiederum dazu führt, dass das Geschehene nicht in den Raum-Zeit-Kontext eingeordnet werden kann. Im weiteren Verlauf bleiben die traumatischen Ereignisse zersplittert und in der Amygdala hängen. Aus diesem Zusammenspiel im Gehirn entstehen „Trigger“, die auch erst nach langer Zeitspanne zum Vorschein kommen können. Unter „Trigger“ werden sogenannte Auslösereize verstanden, die an das Trauma erinnern. Betroffene sprechen von einem Gefühl, als würden sie dieses Ereignis jetzt - also in diesem Moment - wiedererleben. Eine chronische Traumatisierung führt schlussendlich zu Veränderungen im Gehirn. Der zweite Aspekt, der oben angesprochen wurde, zeigt sich in einer dauerhaften Erschütterung des Selbst- und Weltbildes. Dies entwickelt sich, wenn es dem Betroffenen nicht gelingt, seine Traumata zu integrieren (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 198).

Rogers (1987, S.53) fährt damit fort, dass, durch dieses nicht-integrieren der Erfahrung eine Inkongruenz entsteht, die zentrale

Merkmale des eigenen Selbstkonzepts erfassen. Folgende Bereiche sind hierbei betroffen:

- ❖ Sicherheit versus Bedrohung
- ❖ Hilflosigkeit, Verlust der Selbstkontrolle versus Freiheit und Kontrolle
- ❖ Schuld versus Verantwortung
- ❖ Selbstkritik versus Selbstakzeptanz

Fischer und Riedesser (1998, S. 351) beleuchten in diesem Kontext das „Traumaschema“ nach Piaget (1947). Ein Traumaschema dient dazu, Wahrnehmungen und Handlungen eines psychischen Traumas zu organisieren und beinhaltet in diesem Sinne die Kampf- sowie Fluchtreaktionen. Es kann kognitive Wahrnehmungsverzerrungen und eine Ausbreitung in andere psychische Bereiche - beispielsweise eine Angstausbreitung - bewirken. Da sich das Gehirn von Kindern und Jugendlichen noch in der Entwicklung befindet und auf adäquate Bedingungen - wie einer physischen Betreuung, einer angenehmen Umgebung und guten Bindungen - angewiesen ist, wirken die oben genannten Aspekte erschwerend bei.

4. Autismus-Spektrum-Störung

4.1 Definitionen und Begriffsentstehung

In dieser Arbeit lege ich den Schwerpunkt auf den frühkindlichen Autismus - auch Kanner-Syndrom genannt sowie das Asperger-Syndrom (Autistische Persönlichkeitsstörung). Neben diesen zwei Störungen gibt es auch noch andere Entwicklungsstörungen, die allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Gründer des Begriffes „Autismus“ war der schweizerische Psychiater Eugen Bleuler, der sich im Vorhinein vielfältig mit der Schizophrenie

beschäftigt hat. Im Jahre 1911 prägte er die Autismusbezeichnung, indem er Autismus nicht als eigenständiges Krankheitsbild wahrnahm, sondern es vielmehr als eine Unterkategorisierung der Schizophrenie auffasste. Dies begründete er damit, dass autistische Menschen in ihrem egozentrischen Verhalten Anzeichen einer Schizophrenie zeigten. Erst zur Zeit des zweiten Weltkrieges wurde Autismus als Entwicklungsstörung angesehen (Schuster, 2016, S. 17).

Menzel und Wiater (2009, S.111) erläutern, dass die Bezeichnung „Autismus“ von dem griechischen Wort „autos“ abstammt, was übersetzt „auf-sich-selbst(bezogen)“ bedeutet. Leo Kanner war der erste Kinderpsychiater, der im Jahre 1943 diesen Begriff verwendete. Es reicht jedoch nicht aus, diesen Begriff mit Schlagworten wie Selbstbezogenheit oder Ich-Zentriertheit zu umschreiben, da die Bedeutung viel umfangreicher ist.

Schuster (2016, S. 17) erklärt, dass zum selben Zeitpunkt als der Kanner-Autismus entdeckt wurde der Wiener Kinderarzt Hans Asperger völlig unabhängig von Kanner eine ähnliche Erkenntnis machte. Hans Asperger beschäftigte sich mit Jungen, die im Gegensatz zu den Patientinnen und Patienten von Kanner eine Sprache aufwiesen, die Merkmale einer höher funktionierenden Sprache trugen. Daraus entstand das sogenannte Asperger-Syndrom. Angenommen wird auch, dass etwaige berühmte Persönlichkeiten als Autisten bekannt sind. Hierzu zählen beispielsweise Albert Einstein, Isaac Newton sowie Wolfgang Amadeus Mozart. Daraus lässt sich schließen, dass Autismus wahrem Erfolg nicht im Wege steht. In Hinblick auf die Schule ist es daher wichtig, das große Potenzial autistischer Kinder zu sehen und eine adäquate Förderung zu ermöglichen.

Die ICD-10 - auch „10. Überarbeitung der International Classification of Diseases“ genannt - umschreibt den Begriff folgendermaßen: Bei Au-

tismus handelt es sich um „eine tief greifende Entwicklungsstörung, die zu schwerer Mehrfachbehinderung führt“ (S. 110).

Den internationalen Kriterien zufolge spaltet sich eine Autismus-Spektrum-Störung grundlegend in zwei wesentliche Formen. Zum einen besteht es aus dem „Kanner-Syndrom“, welches den frühkindlichen Autismus betrifft, der zum Großteil mit einer geistigen Beeinträchtigung verbunden ist. Zum anderen zeigt es sich im „Asperger-Syndrom“, das meist ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr auftritt und mit überdurchschnittlich hoher geistiger Intelligenz einhergeht. Auch wenn immer wieder von neuen angeblichen Heilungserfolgen von Autismus die Rede ist, gilt diese Krankheit - wissenschaftlich betrachtet - als nicht heilbar. Allenfalls ist bestätigt, dass diese Menschen durch eine spezielle Förderung und einer individuellen Anpassung der Lebensbedingungen bis hin zum 30. Lebensjahr ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen können (ebd., S. 111).

Remschmidt (2000, S. 14) beschäftigt sich mit den fernerer Klassifikationen des ICD-10. Darin wird beschrieben, dass in manchen Fällen die Störungen mit speziellen körperlichen Krankheitssymptomen einhergehen. Unabhängig einer begleitenden körperlichen Erkrankung werden diese Störungen auf Grundlage des Verhaltens diagnostiziert. Hervorzuheben ist auch, dass Intelligenzminderungen zwar häufig sind, allerdings nicht bei allen Entwicklungsstörungen auftreten.

Theunissen (2014, S. 16) legt dar, dass die amerikanische Bewegung behinderter Menschen - auch „ASAN“ das „Autistic Self Advocacy Network“ genannt, im Jahre 2012 einen innovativen Versuch zur Begriffserklärung der Autismus-Spektrum-Störung gemacht haben.

Nach der ASAN (2012) ist Autismus keine schwerwiegende, zu eliminierende Krankheit, sondern eine „neurologische Veränderung“ in Form eines menschlichen Seins. Daher werden Bezeichnungen wie

„Person mit Autismus" oder „Menschen mit autistischen Störungen" abgelehnt, und statt der „Menschen-zuerst-Sprache" (Walker, 2012, S. 157) wird von autistischen Personen, Autist(inn)en oder Menschen mit Autismus-Spektrum gesprochen. (S. 16)

4.2 Charakteristische Merkmale im Vergleich

Kenner-Syndrom

Remschmidt (2000, S. 16) gibt in Anlehnung an das ICD-10 eine Auflistung der Kriterien, die für eine Diagnosestellung dieser Störung zu Hilfe gezogen werden. Das Kanner-Syndrom zeigt sich in einer starken Beeinträchtigung sozialer Kontakte, einer Einschränkung der Kommunikationskompetenz und wenig Interesse als auch stereotypen Verhalten wie stets gleichbleibender Routine im alltäglichen Geschehen. In der Sprache zeigen sie häufig Charakteristika wie Echolalie, Umkehr der Pronomina sowie Sprachentwicklungsverzögerungen. Solche Menschen leiden auch an Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Aggressionen verbunden mit Wutausbrüchen und Selbstverletzungen. Dieses Verhalten manifestiert sich in den ersten drei Lebensjahren. In vorschulischen Institutionen wird oftmals ein Fehlen des kooperativen Spielens deutlich. Kinder sind unfähig, Freundschaften mit anderen Kindern einzugehen. Außerdem fehlt ihnen die Empathie und ein Verständnis für die Emotionen anderer.

Asperger-Syndrom

Das Asperger-Syndrom wird in der Regel später diagnostiziert als das Kanner-Syndrom. Die kognitive Entwicklung dieser Kinder ist oftmals verzögert. Auch sie haben qualitative Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion. Sie besitzen sehr ungewöhnliche und ausgeprägte Interessen sowie stereotypes Verhalten. Kinder mit Asperger-Syndrom fallen weniger durch ihre Beziehungsstörungen auf. Sie sind häufig hoch-

begabt. Die Sprachentwicklung passiert sehr früh. Diese Kinder können oftmals bereits vor dem Gehen sprechen und verfügen über einen überaus breiten Wortschatz. Die Sprache dieser Kinder ist allerdings in einer anderen Form beeinträchtigt. Wenn immer sie wollen, reden sie, ohne sich an die Zuhörer anzupassen. Nicht selten führen diese Menschen Selbstgespräche. Anders als beim frühkindlichen Autismus sind bei ihnen Veränderungen in der Sprechstimme zu erkennen. Sie besitzen die Fähigkeit, logisch, originell und abstrakt zu denken. Durch ihre besonderen Interessen ergibt sich ein lexikalisches Wissensgebiet, das jedoch kaum im Alltag angewendet werden kann und somit zur begrenzten Wissensspeicherung dient. Aufgrund ihrer Aufmerksamkeitsstörung sind sie allerdings häufig schlechte Schülerinnen und Schüler. Kinder mit Asperger-Syndrom fallen oftmals durch ihre motorische Ungeschicklichkeit auf. Außerdem sind sie in der sozialen Interaktion rücksichtslos. Es besteht eine Freude am Ärger anderer und sie verspüren kein Gefühl für persönlichen Abstand und Humor (ebd., S. 42ff).

Schuster (2016, S. 18) vergleicht den Asperger-Autismus mit dem Kanner-Autismus und filtert die wichtigsten Merkmale dieser Störungen heraus. Um eine grundlegende Annahme zu bekommen, ob es sich tatsächlich um eine Autismus-Spektrum-Störung handelt, ist es notwendig, sich mit den Basissymptomen dieser Krankheit zu beschäftigen. Dabei verweist sie auf die genannten Symptome des Kinder- und Jugendpsychiaters Leo Kanner sowie des Kinderarztes Hans Asperger, welche von ihnen in zwei Grund- und vier Sekundärsymptome eingeteilt wurden. Die Grundmerkmale sind, dass die Störung zum ersten Mal in der frühen Säuglingsentwicklung auftritt und sich Verzögerungen in der Entwicklung der Sprache zeigen. Sekundärmerkmale sind eine positive Einstellung gegenüber Gegenständen, die kognitiven Fähigkeiten sind beeinträchtigt, es gibt Auffälligkeiten in der Motorik und es besteht eine Unfähigkeit, mit Menschen eine normale Beziehung zu führen. Weisen

Menschen diese Symptome auf, werden sie als Kanner-Autisten - also Personen mit frühkindlichem Autismus, bezeichnet. Kinder, die an dieser Störung leiden, sind oftmals ihr ganzes Leben lang auf Hilfen, den täglichen Alltag zu bewältigen, angewiesen. Wird das Asperger-Syndrom näher beleuchtet, zeigen sich Merkmale wie eine Einschränkung im emotional-affektiven Bereich, eine Tendenz zur Selbstisolierung, frühe Kompetenzen im sprachlichen Bereich, zugleich jedoch eine Störung in der Kommunikation, motorische Stereotypen, überdurchschnittlich hohe Intelligenz sowie große Probleme im Trieb- und Gefühlserleben. In folgender Abbildung werden die Kernunterscheidungen des Kanner-Autismus (Frühkindlicher Autismus) und des Asperger-Syndroms erneut beschrieben:

	Frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom
Auftreten erster Symptome	Erste Lebensmonate	3. Lebensjahr
Sozialverhalten	Totale soziale Abkapselung	Können als ältere Kinder eher Sozialkontakte suchen
Intelligenzentwicklung	Von geistig behindert bis normal	Von normal bis hochbegabt
Motorisches Verhalten	Eher unauffällig	Häufig ungeschickt, Störungen in der Koordination
Sprache	Ausbleibende oder stark verzögerte Sprachentwicklung	Sprachentwicklung oft früh, aber oft pedantischer Sprachstil und Probleme beim Verstehen von übertragenen Bedeutungen

Abbildung 2: Vergleich der Symptome unterschiedlicher Autismus-Störungen.

Allgemeine Symptome und Wesensmerkmale

Menzel und Wiater (2009, S. 111ff) nennen mehrere theoretische Ansätze, die sich der Autismus-Spektrum-Störung annähern. Anzumerken ist hierbei, dass sich die psychoanalytische Sehweise maßgeblich von verhaltenstherapeutischen oder neurologischen Anschauungen unterscheidet. Früher wurde die Ursache dieser Störung in der Psychologie gesucht. Heutzutage ist allerdings klar, dass vielmehr neurologische Störungen die Ursache sind. Menschen, die an Autismus leiden, lassen sich mittels der Summationsdiagnose an einigen typischen Merkmalen feststellen. Diese Kriterien bestehen darin, dass Kinder bis zum dritten oder vierten Lebensjahr auffällige Handlungsmuster zeigen. Bereits im Säuglingsalter können daher Probleme beim Essen oder Schlafen sichtbar werden. Darüber hinaus entwickeln jene Kinder ein selbststimulierendes Verhalten, das bis hin zu Selbstverletzungen führen kann. Da des Weiteren die Verarbeitung der Sinnesreize dieser Menschen nicht zur Gänze ausgeprägt ist, zeigen sich im Bereich der sensorischen Wahrnehmung besondere Auffälligkeiten. Das Sprachvermögen, die Sozialkompetenz sowie die Kommunikationsfähigkeiten weisen auf eine Störung hin. Die Beeinträchtigung der Sozialkompetenz verhindert es, eine tragfähige emotionale Beziehung zu bestimmten Bezugspersonen aufzubauen. Daraus entsteht auch eine Angst vor Veränderungen, was meist einen Rückzug aus sozialen Interaktionen provoziert. Besondere Auffälligkeiten im Auftreten dieser Personen sind auf den ersten Blick nicht erkenntlich. Allerdings gibt es Merkmale wie Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik, einen ungelenkten Gang sowie eine auffällige Stimmführung mit unregelmäßigem Redefluss. Auch in der Mimik sind Anzeichen zu finden. Dies zeigt sich meist in ungewöhnlich kurzen oder langen Blickkontakten innerhalb einer Interaktion. Autistische Menschen wirken in ihrer äußeren Erscheinung oftmals jünger, als sie tatsächlich sind.

Schuster (2016, S. 34) beschäftigt sich auch mit den motorischen Problemen, die in einer autistischen Störung auftreten können. Wie bereits oben genannt, können sich diese Auffälligkeiten in der Fein- als auch Grobmotorik zeigen. Laut diversen Untersuchungen ist im Allgemeinen fast jeder zweite Mensch mit Asperger-Syndrom in seiner Bewegung eingeschränkt. Legt sich der Blick auf die motorischen Störungen, wird zwischen verschiedenen Typen unterschieden. Apraxie beispielsweise ist begründet durch eine gestörte Handlungsplanung, welche das Handeln erschwert. Kinder mit ataktischen Auffälligkeiten haben Probleme darin, Kraft und Genauigkeit einzuschätzen und zeigen Probleme in der muskulären Koordination. In Hinblick auf das schulische Leben ist wichtig zu wissen, dass es Kinder gibt, die aufgrund dieser Störung starke Probleme beispielsweise beim Klettern haben können. Betroffene Kinder sollten daher aufgrund ihrer gestörten Wahrnehmung von bestimmten Turnübungen befreit werden, die für sie zu gefährlich werden können. Kinder mit einer frühkindlichen Autismus-Störung weisen starke Ausprägungen motorischer Stereotypen auf. Dies zeigt sich zum Beispiel in einem unkontrollierten Händeflattern, ein Schaukeln des Oberkörpers oder einem Auf- sowie Abbewegen des Kopfes. Durchaus kann es vorkommen, dass autistische Kinder während des Unterrichts in ein solches Verhalten fallen. Dabei ist es wichtig, diese Kinder vom Spott der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler zu beschützen.

Sie nennt dazu auch das Phänomen des „Fotografischen Gedächtnisses“, das häufig bei Autistinnen und Autisten festzustellen ist. Diese Gabe bewirkt, dass nur durch kurzes Anschauen eines Gegenstandes sämtliche Merkmale bis hin in das letzte Detail im Gehirn abgespeichert sind. Aus diesem Grunde verspüren Menschen mit Autismus häufig eine Vorliebe für räumliche Anordnungen und Formen (ebd., S. 34).

Wiater und Menzel (2009, S. 112) schildern im weiteren Verlauf Beeinträchtigungen im sensorischen Bereich der Wahrnehmung. Beim Hören

zeigen diese Menschen hohe Empfindlichkeit gegenüber Lärm und Alltagsgeräuschen. Sie sind dazu in der Lage, sehr hohe und sehr tiefe Töne zu hören. Im Bereich des Sehens zeigt sich oftmals eine starke Lichtempfindlichkeit und ihre Hand-Augen-Koordination ist eingeschränkt. Darüber hinaus verfügen Menschen mit Autismus über eine sehr gute oder sehr schlechte Orientierungsfähigkeit. Auch das Wiedererkennen von Gesichtern fällt ihnen schwer. Sie sind sehr geruchs- sowie geschmacksempfindlich, wodurch Gerüche, die sie kaum wahrnehmen können, einen starken Einfluss auf ihr Verhalten bewirken. Beim Berühren weisen sie vielfach eine Unempfindlichkeit für Schmerz und Temperaturen auf.

Der Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (o.J., S. 6) umschreibt das Verhalten autistischer Kinder als ungewöhnlich. Gesten und Verhaltensweisen können hierbei als stark ausgeprägt und auffällig angesehen werden. Dies zeigt sich - wie bereits oben beschrieben - in einem Flattern der Arme und seltsamen Gehens. An dieser Stelle ist zu sagen, dass nicht alle Kinder mit ASS die gleichen Auffälligkeiten aufweisen, sondern diese Menschen genauso divers sind, wie Personen, die keine Autismus-Spektrum-Störung haben. Kinder mit ASS tendieren dazu, stark ausgeprägte Interessen zu haben. Beispielsweise zeigt sich eine Faszination an sich bewegenden Dingen oder Teilaspekten von Objekten. Oftmals sind sie auch dazu verleitet, stundenlang Spielzeuge oder andere Gegenstände in einer bestimmten Ordnung aufzureihen. Daraus ergibt sich eine rasche innere Unruhe und Erregung, wenn etwas als unordentlich empfunden wird. Ein wiederkehrendes Verhalten kann auch in Form einer intensiven Beschäftigung mit einem Thema entstehen. Ein Beispiel hierfür wäre, dass solche Kinder alles über Reinigungsmittel, Zugfahrpläne oder andere Themen wissen. Viele Menschen, die eine ASS diagnostiziert haben, zeigen ein überaus großes Interesse an Ordnungssystemen. Sie be-

schäftigen sich primär mit Zahlen, Nummern und Symbolen. Diese Routine der autistischen Kinder bewirkt häufig, dass sie Probleme an spontanen Änderungen haben. Sie sind nicht flexibel, was schnell zu ernsthaften Schwierigkeiten führen kann. Manche Kinder, die dieses Verhalten aufweisen, beharren darauf, dass jeder Tag gleich abläuft, sodass die Routine bestehen bleibt. Zum Beispiel zeigt sich dieses wiederkehrende Verhalten darin, dass diese Kinder tagtäglich den selben Schulweg nehmen. Bereits eine leichte Änderung dieser Routine kann eine starke Aufregung bewirken. Einige Kinder zeigen extreme emotionale Ausbrüche, wenn sie frustriert sind. Diese Frustration kann auch ausgelöst werden, wenn ein anderer Schulweg eingeschlagen wird. Allerdings muss hierzu erneut erwähnt werden, dass kein Kind gleich reagiert.

4.3 Ursachen

Christine (o.J.) schreibt, dass mehrere Erklärungsversuche für die Entstehung von Autismus bekannt sind. Allerdings lässt sich keine allgemeine Ursache feststellen. Vielmehr lässt sich davon ausgehen, dass es sich um gänzlich diverse Wurzeln handelt. Es ist bekannt, dass biologische Faktoren eine tragende Rolle spielen. Psychosoziale Annahmen sind bei Angst und Aggressionen zu betrachten, allerdings ist auch hier eher eine biologische Grundlage anzunehmen.

Menzel und Wiater (2009, S. 114) merken an, dass die Wissenschaft und die Praxis unterschiedliche Erklärungsversuche geben, die die Entstehung autistischer Verhaltensweisen erklären sollen. Primär werden psychogene Störungen, Hirnschädigungen, genetische Faktoren sowie biochemische Ungleichheiten als Ursachen genannt. Früher waren Wissenschaftler der Annahme, dass eine Ablehnung der Mutter und daher ein Bindungsproblem zu dieser Störung führen. Neuere Erkenntnisse lehnen diese Theorie jedoch ab. Eine mögliche Bindungsstörung

zwischen Mutter und Kind kann aber die bereits vorhandenen autistischen Merkmale verstärken. Aktuelle Forschungen ergeben, dass der Ursprung von Autismus auch in genetischen Störungen liegen kann. Untersucht wurden hierbei Zwillinge und auch Geschwister autistischer Kinder, welche dieselben Merkmale aufwiesen. Sie zeigten Anzeichen von Sprachentwicklungsstörungen, Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und geistigen Behinderungen. Nach diesen Erkenntnissen wurde angenommen, dass gewisse genetische Dispositionen vorliegen können. Eine weitere mögliche Ursache von Autismus sind pränatale-, peri- sowie postnatale Hirnschädigungen. Diese werden beispielsweise durch Blutungen in der Schwangerschaft ausgelöst.

4.4 Diagnose

Die Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung wird von einer Fachärztin oder einem Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie durchgeführt. Trotz der Tatsache, dass es sich bei einer Autismus-Spektrum-Störung meist um ein neurologisches Problem handelt, wird das Verhalten des Kindes beobachtet und bewertet. Hinzukommend wird eine Befragung der Bezugspersonen zu Hilfe gezogen. Menschen mit Autismus zeigen keine besonderen Verhaltensmuster, die nur auf diese Krankheit hindeuten. Jedes ihrer Verhaltensweisen kann auf eine andere Art der Störung oder Beeinträchtigung hindeuten. Des Weiteren kann es sich bei einem bestimmten Verhalten auch um frühkindliche Entwicklungsphasen handeln. Besondere Verhaltensweisen können manchmal mehr, manchmal weniger intensiv auftreten. Zu einer Diagnose kommt es dann, wenn ein Punkt erreicht ist, an dem das Kind an seinem Verhalten leidet oder die altersspezifischen Anforderungen nicht mehr bewältigbar sind. Hierzu zählt unter anderem der Kindergarten- sowie Schulbesuch. Viele Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung benötigen

im Laufe ihrer Schulzeit einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (Springmann-Preis, 2020, S. 70f).

4.5 Unterstützungsmöglichkeiten in der Schule

Theunissen (2014, S. 179) zitiert nach den UN-Behindertenrechtskonvention folgende Vorschriften, die in der schulischen Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung einzuhalten sind. Dabei ist es wichtig, sicherzustellen, dass autistische Schülerinnen und Schüler nicht wegen ihrer Beeinträchtigung vom Bildungssystem ausgeschlossen werden. Des Weiteren ist vorgeschrieben, dass Kinder mit Autismus an einer qualitativ hochwertigen inklusiven Schulform teilhaben können. Diese Gleichberechtigung gilt für den unentgeltlichen Unterricht in der Primar- sowie Sekundarstufe. Theunissen (2014) zitiert wörtlich:

Hierzu ist sicherzustellen, dass die Schüler(innen) aus dem Autismus-Spektrum innerhalb des allgemeinen Schulsystems „effektive individualisierte Unterstützung“ erhalten, so dass übereinstimmend mit dem Ziel der „*full inclusion*“ die bestmögliche akademische und soziale Entwicklung erzielt werden kann. Darüber hinaus sollen die betroffenen Schüler(innen) befähigt werden, lebenspraktische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skills*) zu erlernen, um ihre volle und gleichberechtigte Partizipation an der Bildung und als Mitglied ihres Gemeinwesens zu unterstützen. (S. 179)

Sautter et al (2012, S. 223) beschreiben anhand der unten angeführten Grafik, dass es Modelle der Eingliederungsversuche für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung gibt. Sie merken an, dass die Förderung der kognitiven Fähigkeiten eines Kindes nicht ausreicht, eine adäquate Be-

schulung sowie Inklusion zu garantieren. Daher zielt diese Grafik hauptsächlich auf die notwendigen Rahmenbedingungen einer schulischen Inklusion von Kindern mit Autismus ab. Zuzüglich zu den Rahmenbedingungen lassen sich hilfreiche Fragestellungen finden. Diese bestehen aus den Fragen, welche Voraussetzungen die Schülerin oder der Schüler mitbringt, welchen Beitrag das schulische Personal leisten kann und wie konkret Eltern in den Inklusionsprozess mit einbezogen werden können.

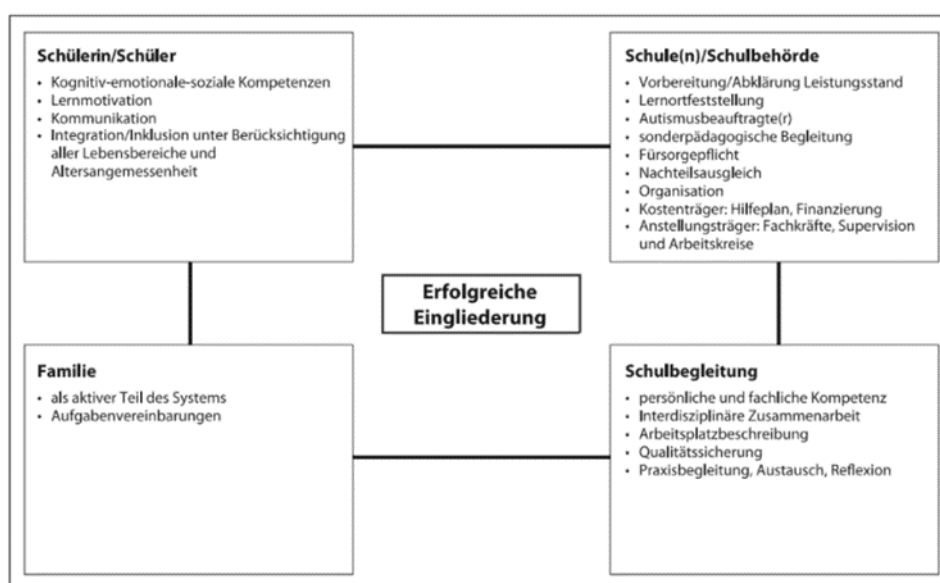


Abbildung 3: Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung.

Menzel und Wiater (2009, S. 122) erklären, dass Kinder und junge Erwachsene mit autistischen Zügen einen lebenslangen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung haben. Da ihre kognitive, emotionale und soziale Entwicklung individuell beeinträchtigt ist, erhalten diese Kinder oftmals sozialpädagogische, therapeutische und medizinisch-psychologische Betreuung. Da im vorschulischen sowie schulischen Bereich die meiste Förderung passieren kann, wird der Unterricht und

die Therapie in diesem Zeitraum als Möglichkeit der Selbstentfaltung angesehen. In dieser Phase passiert auch der soziale Beziehungsaufbau. Eingliederungs- und Lernangebote für autistische Kinder benötigen ergänzende Unterstützungsmaßnahmen. Bei der Wahrnehmung, Motorik, der Sprache und Emotion, sowie im Sozialverhalten, der Handlungsplanung, der Umweltstrukturierung und dem Erlernen der Lebensfertigkeiten benötigen autistische Kinder Hilfe. Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung haben häufig trotz sonderpädagogischem Förderbedarf eine herausragende schulische Leistung. Besonders Kinder mit Asperger-Syndrom haben oftmals eine hohe Intelligenz. Allerdings sind im schulischen Bereich zu wenige Förderelemente speziell für diese Kinder vorhanden, sodass sie meistens nicht in ihrem umfangreichen intellektuellen Vermögen adäquat gefördert werden können. Besonders auffällig ist ihr Sozial- und Kommunikationsvermögen. Es erschwert häufig oder verhindert gänzlich die Beschulung in einer allgemeinen Schulform. Daher ist es notwendig, an einer Zusammenführung von Erziehung, Unterricht, Therapie und adäquater Förderung zu arbeiten.

Es gibt bestimmte Grundvoraussetzungen, die gegeben sein müssen, um eine passende Beschulung für Kinder mit Autismus zu gewährleisten. Dazu zählen eine vermehrte Durchlässigkeit innerhalb des Systems Schule, eine Bildungsmöglichkeit innerhalb kleinerer Gruppen, eine Differenzierung in Form von Einzelunterricht sowie eine Einteilung und Strukturierung der Lernschritte. Darüber hinaus muss es einen Nachteilsausgleich bei Leistungserhebungen geben, das pädagogische Förderangebot muss sich ausbreiten und es sollten Rückzugsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler gegeben sein. Eine unmittelbare Krisenintervention, begleitende Bezugspersonen im Unterricht und in den Pausenzeiten und eine intensive Kooperation mit den Bezugspersonen sowie therapeutischen Einrichtungen des Kindes sind notwendig,

um dem Kind eine adäquate Unterstützung zu bieten. Um als Lehrperson das notwendige Wissen zu erlangen, ist es nützlich, regelmäßige Fortbildungen und Beratungen zu besuchen (ebd., S. 123).

Schuster (2016, S. 55f) stellt klar, dass sich - im Sinne einer funktionierenden Inklusion - nicht die autistischen Kinder anzupassen haben, sondern vielmehr die Schule dazu verpflichtet ist, auf die Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen. Dies stellt allerdings für die Schulen eine große Herausforderung dar. Ein autistisches Kind besitzt - wie jedes andere Kind auch - seine individuellen Stärken und Schwächen sowie besondere Bedürfnisse. Sie bewegen sich zwischen Normalität und Behinderung und können, je nach Ausprägung des Autismus grundverschieden sein. Methoden, die für die eine Schülerin oder dem einen Schüler hilfreich sind, erweisen sich bei einem anderen Kind als nutzlos. Um eine reibungslose Inklusion autistischer Kinder zu gewährleisten, muss die Schule alle Kinder mit ihren Schwächen, Bedürfnissen und Schwierigkeiten annehmen und mit bestem Wissen fördern. Voraussetzungen sind ein Interesse und der wirkliche Wille, diese Kinder in die Gemeinschaft zu integrieren.

Das Ziel sollte sein, so vielen autistischen Schülerinnen und Schülern eine Gleichberechtigung der Teilnahme an einer Schule zu gewährleisten. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung haben das Recht, eine Regelschule zu besuchen. Diese Schule muss sie in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen adäquat bestärken und es dürfen für diese Kinder keinesfalls Nachteile aufgrund der Beeinträchtigung entstehen. Personelle sowie räumliche Ressourcen müssen angepasst werden und autismspezifische Lernkonzepte sollten zum Einsatz kommen. Dies benötigt entsprechend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Jedoch sind die wenigsten Regelschulen mit diesen Aspekten ausgestattet. Inklusion kann nur dann erfolgreich und wirksam sein, wenn die Lehr-

kräfte ein umfangreiches Wissen über die Beeinträchtigung besitzen und das Inkludieren dieser Kinder wirklich gewollt wird. Ein Wissen über mögliche Besonderheiten autistischer Kinder und deren Barrieren ist notwendig, um daran zu arbeiten. Es ist auch möglich, dass es im schulischen Alltag zu Situationen mit dem autistischen Kind kommt, in denen die Lehrperson überfordert ist. Dann gilt zu beachten, dass es nicht zu einer Vernachlässigung oder Benachteiligung der anderen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden kommt. Kinder mit Autismus sollten für die Lehrerin oder den Lehrer eine spannende Herausforderung sein, an der alle gleichermaßen miteinander wachsen können (ebd. S. 57)

5. Wie können Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht unterstützt werden?

Müller (2018, S. 55) weist darauf hin, dass eine Unterrichtsstörung in jedem Unterricht vorkommt und es in diesem Sinne als inklusives Element anzuschauen ist. Das Trinken beispielweise kann genauso eine Unterrichtsstörung verursachen, wie ein aggressives Verhalten. Allerdings ist auch hervorzuheben, dass nicht jedes Kind mit Verhaltensauffälligkeit den Unterricht stört. Manche Schülerinnen und Schüler, die zum Beispiel sehr ängstlich sind, fallen im Unterrichtsgeschehen durch ihre Stille kaum auf.

Born und Oehler (2012, S. 14) erklären, dass beispielsweise Kinder mit AD(H)S häufig Probleme im Unterricht haben, da ein Zusammenspiel zwischen Lern- und Verhaltensstörung besteht. Da es für sie schwierig ist, aufmerksam zu bleiben, passieren oftmals Flüchtigkeitsfehler. Außerdem haben sie Probleme damit ihre Arbeit zu strukturieren und zu organisieren. Darüber hinaus können sie nur schwer zuhören und leiden an einer hohen geistigen Anstrengung. Wird mit Kindern mit

AD(H)S gearbeitet, so ist es wichtig, dass nur Teil für Teil erarbeitet wird, dies kann stundenlangen Übungen und einer Schulfrustration entgegenwirken. Wird die Methodenauswahl betrachtet, sollte stets der Blick auf dem Wissensstand des jeweiligen Kindes und dessen Aufnahmefähigkeit gelegt werden. Des Weiteren gilt – wie auch bei allen anderen Kindern – dass die Methoden dem Kind und seinen Interessen angepasst werden.

Born und Oehler (2012, S. 54) betonen die Wichtigkeit, den Wissensstoff beim Lernen in kleine Teilgebiete einzuteilen und diesen immer wieder zu wiederholen. Wiederholung ist wichtig, um Gedächtnisspuren zu bilden, die die Informationen vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übergeben. Dieser Informationsweg ist beschwerlich und lange. Bei der Weitergabe der Informationen spielen vier Sinne eine tragende Rolle: das Sehen, das Hören, das Tasten und das Riechen. Werden diese vier Kanäle aktiviert, wandert das Wissen durch den ersten „Filter“ des Gehirns. Die Menge des Wissens hat sich an diesem Punkt bereits maßgeblich verringert. Daher muss die Information stets wiederholt werden, damit sie nicht vergessen wird. Diese Wiederholung passiert so oft, bis das Wissen ins Langzeitgedächtnis übergeht.

Auch bei Menschen, die an keiner Störung oder Beeinträchtigung leiden, muss dieser Prozess der Wiederholung stattfinden, um das Gelernte zu verinnerlichen. Bei Kindern mit einer Störung stellt dies also eine besondere Herausforderung dar. Die Konzentration ist ausschlaggebend für einen erfolgreichen Lerneffekt. Wie bereits oben genannt, haben verhaltensauffällige Kinder häufig Probleme damit, sich und ihre Arbeit zu organisieren. Die Vorstrukturierung ist daher notwendig, um einen Überblick der Lernaufgaben zu erhalten. Die Lehrperson und das Kind können gemeinsame Überlegungen anstellen, welche Lernportionen pro Tag angemessen sind (ebd., S. 55f).

In Folgendem werden Strategien und Aspekte gesammelt, die Kinder mit diversen Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht unterstützen können.

5.1 Die Beziehung

Palmowski (2010, S. 158) definiert den Terminus der Beziehungskompetenz als Fähigkeit, eine professionelle Beziehungsgestaltung zu entwickeln. Authentizität, Wertschätzung und Vertrauen sind Bausteine, die für eine gelingende Beziehungsarbeit notwendig sind. Wertschätzung wächst durch Vertrauen. Niemand kann gut lernen, wenn Angst im Spiel ist.

Blumenthal et. al (2020, S. 44ff) schreibt, dass als Grundlage pädagogischen Handelns eine positive Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrperson stehen muss. Diese Beziehung ist notwendig für soziale Abstimmungsprozesse sowie ein angebrachtes Lernklima. Der Beziehungsaufbau zwischen dem Lehrkörper und dem Lernenden ist nicht immer einfach. Eine Veränderung ist erst möglich, wenn eine gute Kenntnis wirksamer Verhaltensweisen besteht, sowie wenn eine adäquate Selbstwahrnehmung und Reflexion geschieht. Die Stärkung dieser Beziehung bildet die Basis für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Darüber hinaus bestärkt es das erfolgreiche Lernen.

5.2 Classroom-Management

Seit dem Jahre 1970 setzen sich zahlreiche Wissenschaftler mit den Überlegungen eines störungsfreien Unterrichts auseinander. Aus dieser Methodensammlung entstand der Begriff des „Classroom-

Managements", das im Besonderen die Zusammenarbeit und Führung der Lehrkräfte, sozialem Klima und individuellen Wohlergehens meint. Diese Aspekte sind notwendig, um die Basis erfolgreichen Lernens zu schaffen. Darin zeigt sich, dass es vor allem die proaktiven Aspekte sind, die einer Störung vorbeugend entgegenwirken. Um es in anderen Worten auszudrücken, ist es notwendig, für einen erfolgreichen Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern das Agieren genau zu planen und nicht auf das Reagieren zu setzen (Müller, 2018, S. 56).

5.3 Die Lernumgebung

Springmann-Preis (2020, S. 75) nennt die Wichtigkeit einer adäquaten Lernumgebung, um Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung die Wahrnehmungsverarbeitung zu erleichtern. Oftmals passiert es, dass autistische Kinder mit den Reizen der Lernumgebung überfordert sind. Aus diesem Grund brauchen sie Schutz, um genug Energie für das Lernen aufbringen zu können. Kinder mit Autismus benötigen eine Lernumgebung, die von Ruhe und Struktur beeinflusst ist. Strukturierte Räume mit gekennzeichneten Bereichen für eine Arbeits- und Ruhezone können eingerichtet werden. Kopfhörer sowie Stellwände können Reize reduzieren. Für eine verbesserte Orientierung können farblich-gekennzeichnete Bodenmarkierungen oder Abgrenzungen des Arbeitsbereiches dienen. Eine Reizüberflutung kann auch passieren, wenn der Klassenraum überfüllt ist. Das geschieht, wenn beispielsweise zu viele Bastelarbeiten, Zeichnungen oder auch Spiele offen im Raum verstaut sind. Der Sitzplatz des Kindes sollte dort sein, wo möglichst wenig Reize wirken. Hilfreich ist auch, wenn die Lehrperson an dieser Stelle gut zu hören beziehungsweise zu sehen ist.

Müller (2018, S. 56) merkt an, dass räumliche Strukturen von außen nach innen wirken sollen, um das Gefühl der inneren Ordnung und dem

sogenannte „Geordnet-Sein“ zu ermöglichen. Zu den bereits oben genannten Anhaltspunkten der Raumstruktur im Unterricht ist es von Vorteil, sich mit der räumlichen Situation in der Pause zu befassen. Etliche Konflikte entstehen während der Pause und wirken nach der Pause im Unterricht weiter. Oftmals müssen sich Kinder in der Pause entscheiden, ob sie nun essen oder spielen wollen. Dies kann zu Ungereimtheiten und Unruhe führen, besonders dann, wenn manche Kinder spielen, während andere noch ihre Jause genießen. Diese Strukturkonflikte können reduziert werden, indem es zuerst eine Pause gibt, in der die Jause gegessen wird und im Anschluss das Klassenzimmer verlassen wird, um eine Spielpause - möglicherweise im Freien - abzuhalten.

5.4 Sprachliche und methodische Strukturelemente

Palmowski (2010, S. 135ff) beschreibt die Tatsache, dass Lehrpersonen, die mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten, häufig Gefahr laufen, diese Probleme mit sich selbst vereinbaren zu wollen. Allerdings ist es sinnvoll, Probleme nicht nur mit sich selbst sondern auch mit Kolleginnen und Kollegen und vor allem mit dem betroffenen Kind selbst zu reflektieren. Dialogisch mit dem Kind und den Eltern zu arbeiten und gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, hebt sich maßgeblich von anderen Formen der Kommunikation wie beispielsweise einer Diskussion, einer Belehrung oder einem moralischen Appell ab.

Einer der bedeutsamsten Aspekte für einen Unterricht ohne Störungen ist die Sprache. Je mehr auf das überflüssige Sprechen verzichtet werden kann, desto besser gelingt störungsfreier Unterricht. Durch bewusst eingesetztes Schweigen wirkt Sprache effizienter. Um die Sprache zu reduzieren, empfiehlt es sich, besonders für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten mit nonverbalen Signalen zu arbeiten. Symbole, die bestimmte Aktivitäten andeuten, Handzeichen sowie Erinnerungskärtchen

können hier von Vorteil sein. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkräfte nicht zusätzlich zu den nonverbalen Signalen sprechen, da diese sonst ihre Wirkung verlieren. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich hierbei oftmals in Geduld üben, da es speziell am Anfang Zeit benötigt, bis das Signal gesehen und entsprechend gehandelt wird (Müller, 2018, S. 58f).

Bei Konflikten und problematischen Äußerungen seitens der Schülerinnen und Schüler hilft oftmals der Humor. Humor verschafft eine gewisse Leichtigkeit und lässt keine voreiligen negativen Emotionen frei. Als Lehrkraft ist es wichtig, dem Kind wertfrei gegenüberzutreten und wider zu spiegeln, dass sie ihren Arbeitsprozess und Erfolg im Blick haben. Die Sprache bietet sich besonders in Arbeitssituationen an, um Arbeits- und Kontrollschritte zu verbalisieren. Beispielsweise kann der Lehrkörper sagen, welchem Kind er zuerst hilft und zu welchen Kindern es im Anschluss kommt. Diese Vorankündigung ist besonders für verhaltensauffällige Kinder wichtig, um Orientierung zu geben. Bei unbedeutenden Regelverstößen muss gut darauf geachtet werden, ob eine sprachliche Ermahnung notwendig und vor allem zielführend ist. Es stellt sich die Frage, ob dieser Störung Raum gegeben werden soll. Ankündigungen sollen gut überlegt sein, da dadurch das Gefühl der Zuverlässigkeit und einem konsequenten Auftreten entsteht. Sollte die Ankündigung nicht sicher sein oder möglicherweise nicht stattfinden, verliert sich dieses Gefühl und die Gefahr einer Störung wird erhöht. Außerdem sollten Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Sprache darauf achten, dass sie sagen, was sie wollen und nicht, was sie nicht wollen (ebd., S. 60).

Palmowski (2010, S. 167) nennt die Selbstorganisation als methodische Struktur. Dies ist eine Voraussetzung für die Unterrichtsentwicklung, die auf heterogene Lerngruppen, Individualisierung sowie Differenzierung abzielt. Darüber hinaus merkt er an, dass die Lehrerin oder der Lehrer der Zukunft vielmehr Experte für die Organisation und den Lernprozess sein wird. Die Kinder lernen selbstorganisiert, was wiederum zur Über-

nahme von Verantwortung und zur Selbstreflexion der Risikokalkulation sowie Erfolgseinschätzung führen wird. Die Arbeit des Lehrkörpers zeigt sich in der Planung, dem Entscheiden, der Umsetzung und der Auswertung.

Müller (2018, S. 63) ergänzt, dass Unterricht so vorbereitet sein muss, dass ein fließender Lerneffekt entsteht und auch Lernübergänge ohne Störungen geschehen. Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten helfen hierbei vor allem die frühzeitige Ankündigung und Entlastung. Damit ist gemeint, dass beispielsweise gesagt wird, dass noch fünf Minuten Zeit bleiben, um fertig zu werden und anschließend wegzuräumen. Wer in dieser Zeit nicht zur Gänze mit der Arbeit fertig wird, kann beim nächsten Mal daran weiterarbeiten. Methodisch gesehen, ist es auch von Vorteil Warte-Phasen für verhaltensauffällige Kinder zu vermeiden. Stillarbeitsphasen sollen differenziert, anspruchsvoll und abwechslungsreich sein. Stille Phasen helfen dabei, nach der Pause oder aufregendem Spielen Ruhe und somit wieder zu sich selbst zu finden. Auch das Vorlesen oder Schreiben dient dazu, Konzentration zu finden. Das Schreiben ist eine motorische Tätigkeit, die einen Spannungsabbau bewirkt. Der Unterricht sollte von einer Methodenvielfalt geprägt sein. Auch ist es sinnvoll, geschlossenen Unterricht mit offenen Lernphasen zu verknüpfen, um Orientierung und Stabilität zu gewährleisten und nichtsdestotrotz den Schülerinnen und Schülern in offenen Lernphasen Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zuzuschreiben.

5.5 Handlungsmöglichkeiten

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Ansätzen, die das Lernen verhaltensauffälliger Kinder unterstützen können. Lerntheoretische sowie kognitionspsychologische Techniken gehören zu den effektivsten Mitteln, um ein Verhal-

ten zu ändern. Bei den lerntheoretischen Ansätzen geht es primär darum, Risikosituationen präventiv zu erkennen und zu entschärfen, logische Konsequenzen zu ziehen und das Kind dort sehen, wo es gut ist. Wenn ein kognitionspsychologisches Verfahren durchgeführt wird, soll darauf geachtet werden, dass hilfreiche Gedanken gefunden werden. Es kann mit Selbstkontrollkarten für das Unterrichtsgeschehen gearbeitet und die sogenannte „Stopp-Technik“ im Unterricht integriert werden, um insbesondere das Verhaltens- und Schulproblem der Kinder zu fördern (Hartke et al., 2019, S. 31).

Claßen (2013, S. 106f) verschriftlicht, dass in der täglichen Praxis Verstärkersysteme vorhanden sind, die allerdings umstritten sind. Es gibt Verstärker- oder Token-Systeme, die besonders gerne bei Kindern mit hyperaktivem Verhalten angewandt werden. Wenn es dem Kind gelingt, sich an eine gemeinsam vereinbarte Verhaltensregel zu halten, bekommt es beispielsweise Punkte, die nach einer bestimmten Anzahl in eine Belohnung umgewandelt werden. Der Grundgedanke dieser Methode findet sich darin, dass es zur Verhaltensänderung motivieren soll. Ideal wäre, wenn zu Hause mit demselben System gearbeitet werden würde, daher ist auch die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten des verhaltensauffälligen Kindes von Vorteil.

Hartke et al. (2019, S. 28ff) schließen bei diesem Thema an und nennen die Wichtigkeit positive Verhaltensweisen unmittelbar nach dem Geschehen zu verstärken. Lerntheoretisch betrachtet gilt, dass das Zusammenführen natürlicher Reize, das Geben von Hinweisreizen und milder Strafen ein schulisch passendes Verhalten verstärkt. Lerntheoretiker gehen davon aus, dass das Verhalten eines Menschen erlernt und daher veränderbar ist. Die aktuelle Situation, also das, was unmittelbar in diesem Moment geschieht, beeinflusst die Verhaltensweise einer Person. Durch eine Veränderung von Situationen kann ein spezifisches Benehmen hervorgerufen und in seiner Häufigkeit verstärkt und ver-

mindert werden. Lerntheoretische Ansätze orientieren sich primär an sogenannten Modellvorstellungen. Die meisten Lernprozesse lassen sich über das „S-O-R-K-C-Modell“ definieren. Stimuli (S) also Reize wirken auf einen Menschen/ Organismus (O). Diese rufen Reaktionen (R), also bestimmte Verhaltensweisen hervor, die die Auftretungswahrscheinlichkeit des Verhaltens und die damit einhergehende Konsequenz (aus dem Englischen übersetzt consequence – C) bestimmen. Daraus entsteht das operante Lernen. Dies bedeutet, dass das Kind das erwünschte Verhalten vermehrt zeigt, da es dafür belohnt wird.

Klare Instruktionen tragen dazu bei, die Kinder für erwünschtes Verhalten oder eine Anweisung zu motivieren. Es muss darauf geachtet werden, dass die gesprochenen Worte für die betroffene Schülerin oder den Schüler verständlich sind. Darüber hinaus benötigt es Geduld, da manche Anweisungen nicht sofort umsetzbar sind oder mehrere Versuche brauchen, um sich den Ablauf einzuprägen. Neben den verbalen Verstärkungen positiven Verhaltens können auch Rückmeldekarten verwendet werden. Diese sind dazu da, positive Verhalten hervorzuheben, unangemessenes Verhalten zu verdeutlichen und das Lern- und Sozialgefüge zu verbessern. Beim Feedback mittels Rückmeldekarten ist es wichtig, die Verhaltensweisen des betroffenen Kindes genau zu beobachten. Zeigt sich ein gewünschtes Verhalten oder eine Vorstufe davon, schreibt die Lehrperson dies auf ein Kärtchen und legt es dem besagten Kind auf den Arbeitsplatz. Darauf könnte beispielsweise notiert sein: „Toll, dass du dich heute immer gemeldet hast.“. Um den Abbau von Fehlverhalten zu begünstigen, bietet sich der Einsatz von logischen Konsequenzen an. Kinder müssen logisch nachvollziehen können, dass ihr Verhalten unangebracht war und die Konsequenz, die die Lehrperson setzt, zwar unangenehm allerdings berechtigt ist. Logische Konsequenzen sind beispielsweise, wenn ein Gegenstand weggenommen, eine Auflage gesetzt oder eine Begünstigung beendet wird. Dazu

zählt auch eine angemessene Wiedergutmachung. Essenziell dabei ist, dass das Verhalten verbalisiert wird und auch das Problem darin klar gestellt wird (ebd., S. 32-36).

Um absehbare Risikosituationen – beispielsweise in der Pause – zu entschärfen, muss das Fehlverhalten erkannt und darauf mit einer passenden Aktivität reagiert werden. Tritt das unerwünschte Verhalten meist in der Pause auf, ist es notwendig, sich mit dem Ablauf der Pause gedanklich zu beschäftigen. Sind es Wartezeiten, die das unerwünschte Verhalten begünstigen, können hierbei Lückenfüller wie Puzzle oder Mandala eingebaut werden. Diese Aktionen müssen mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen werden. Bei der Durchführung dieser Tätigkeiten ist es besonders am Anfang wichtig, dass dem Kind regelmäßige Aufmerksamkeit geschenkt wird und das angemessene Verhalten mit Mimik und Gestik positiv verstärkt wird. Auch nonverbale Signale wie das Geben eines Handzeichens, ein Ton oder ein besonderes Licht können dazu dienen, ein bestimmtes Verhalten zu aktivieren (ebd., S. 37).

Sinnvoll ist es, gemeinsam mit den Kindern ein unangenehmes Verhalten zu besprechen und sich ein nonverbales Zeichen dafür auszumachen. Speziell in Unterrichtsstunden, in denen es eher lauter vonstattengeht, kann dies hilfreich sein. Im Werkunterricht zum Beispiel, kann ein Signal beschlossen werden, das das Zusammenräumen der Werksachen ankündigt. Bei einer Verhaltensweise, die stark von Emotionen geprägt ist, können Ruhezeiten dienlich sein. Um Protestaktionen zu vermeiden, muss diese Auszeit als im Interesse der ganzen Klasse angesehen werden. Ein Ausschluss eines störenden Kindes würde weitere negative Emotionen in der Gruppe auslösen. Die Regeln für diese Auszeitphasen und der Ablauf dieser müssen im Vorhinein mit dem Kind besprochen werden. Positive gemeinsame Erlebnisse und ein Vertrauen in die Lehrperson als Verhaltensmodell sind wichtig, um

durch Beziehung gemeinsame Schritte in der Entwicklung des Verhaltens gehen zu können. Darüber hinaus ist es unabdingbar, jedem Verhalten, jeder Konsequenz und Wiedergutmachung genügend Raum zu schenken, um das Geschehene verbalisieren zu können (ebd., S: 38-49).

Die kognitionspsychologischen Handlungsmöglichkeiten versuchen seit den 1960-er Jahren menschliches Verhalten zu beschreiben, probieren sich an Erklärungsversuchen und präventiver Vorhersage. Der kognitionspsychologische Ansatz ist eine Weiterentwicklung der oben beschriebenen lerntheoretischen Techniken. Dieser Ansatz beschäftigt sich mit dem Ablauf innerer Vorgänge (ebd., S. 55).

Ulich (2005) schließt daran an, und gibt folgende Umschreibung:

Die eigentlichen kognitiven Prozesse bestehen nun im gedanklichen Vorwegnehmen von Folgen, im Einschätzen von Erfolgsaussichten, im Beurteilen der eigenen Fähigkeiten in Relation zur gestellten Aufgabe, im Vergleich von Ergebnissen mit den gesetzten Zielen, in der Bewertung von eigenen Fähigkeiten und Leistungen, im Abwägen von Wahrscheinlichkeiten. Diese ganz konkreten kognitiven Aktivitäten münden jeweils in eine resultierende Handlungstendenz, die im Handlungsablauf allerdings auch Änderungen erfahren kann. (S. 129)

Die kognitionspsychologische Theorie distanziert sich von dem Glauben, dass das menschliche Handeln ausschließlich von äußeren Reizen beeinflusst wird. Dieser Ansatz geht vielmehr davon aus, dass der Mensch selbst handelt, die Informationsverarbeitung eigenständig passiert und die Handlungen plant, durchführt sowie bewertet. Aus diesem Grund wird bei der kognitionspsychologischen Theorie nicht von Verhaltensweisen, sondern von Handlungen gesprochen. Das Lernen, Den-

ken, Handeln und Fühlen unterliegen einer bewussten Steuerung (Hartke et al., S. 55).

Hartke et. al. (2019, S. 58) beschreiben die Stopp-Technik als Möglichkeit, Handlungsalternativen von Fehlverhalten in Form eines Rollenspiels einzuüben. Beispielsweise können Rollenspiele mit aggressivem Verhalten gespielt werden, wobei das Kind reflektiert, wann der Zeitpunkt gekommen ist, „Stopp“ zu sagen und die Handlung abubrechen. Es geht darum, dass das aggressive Kind eine Vorstellung erhält, wie weit es in der Aktion gehen darf und wo abubrechen ist. Hilfreich hierbei sind eine ausgiebige Reflexion und Zeit zum Nachdenken. Das Kind soll sich die Fragen stellen, was passiert, wenn es so weitermacht. Es hilft auch darüber zu reden, ob das Kind das aggressive Verhalten tatsächlich will und welche Handlungsmöglichkeiten stattdessen nützlich sein könnten. Auch eine „Stopp-Karte“ kann helfen, steigende Aggression zu verdeutlichen, sodass eingegriffen werden kann.

6. Kooperation mit den Erziehungsberechtigten

Herm (2003, S. 170) deutet an, dass es eine Grundannahme gibt, die andeutet, dass Eltern stets das Beste für ihre Kinder wollen. Zukunftspläne und Wünsche bieten Hoffnung für eine gelingende Erziehung, was wiederum oftmals die Verwirklichung eigener Träume beeinflusst. Jeder Elternteil hört gerne positive Worte über sein Kind und findet darin die Bestätigung in der Erziehung erfolgreich zu sein. Allerdings bekommen manche Eltern auch etwaige negative Dinge über ihren Nachwuchs zu hören. Beispielsweise kann dies passieren, wenn Kinder auffällig sind, Probleme bereiten oder andere Kinder von ihrem Kind verletzt werden. Diese Eltern werden häufig von Schuldgefühlen geplagt.

Sie hinterfragen nicht selten, ob sie in ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte oder Erziehungsberechtigter gänzlich versagt haben.

Ahl (2019, S. 122) betont, dass bei schwierigen Elterngesprächen ein Aspekt besonders wichtig ist - die Empathie. Ein Gefühl zu haben, wie sich jemand fühlt, ist speziell bei solchen Gesprächen von Vorteil, da sie stark auf der Emotionsebene stattfinden. Um ein konfliktloses Gespräch zu führen, ist es notwendig, einige Schritte zu beachten. Zu Beginn wird beschrieben, was gehört oder gesehen wurde. Hierbei sollte das Gesagte objektiv und somit fernab von jeglicher subjektiven Meinung sein. Erst im Anschluss werden im Sinne einer Selbstoffenbarung die persönlichen Gefühle verbalisiert. Abschließend werden Wünsche und Handlungsansätze besprochen, die mit einer Vereinbarung einhergehen.

Die Gründe solcher Elterngespräche können beispielsweise die Kindesentwicklung, Missverständnisse, Schuldzuweisungen oder das Brechen von Absprachen sein. In solchen Fällen erfordert es ein hohes Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen, um die konkrete Lebenssituation der Erziehungsberechtigten verstehen zu können. Bei diesen Konfliktgesprächen können mehrere Überlegungen zu Nutze gezogen werden. Es stellt sich die Frage, was mit dem Gespräch erreicht werden will. Motive und Ziele des Gesprächs müssen konkret dargelegt und verdeutlicht werden. Außerdem hilft die Frage, ob die angestrebten Ziele tatsächlich real und erreichbar sind. Zu guter Letzt ist es notwendig, sich über Hilfsangebote zu informieren. Diese müssen in der Durchführung möglich sein, da es ansonsten sein kann, dass weitere Enttäuschungen und Störungen in der Beziehung entstehen. Während des Gespräches muss die Gelegenheit gegeben sein, dass Eltern ihre Sichtweise des Problems äußern und mit Aufmerksamkeit sowie Verständnis darauf reagiert wird. Um Verständnis zu signalisieren, können Zwischenfragen, die keine Wertung tragen, gestellt werden. Ich-

Botschaften können hilfreich sein, um die Eltern nicht mit Vorwürfen zu konfrontieren. Das Gespräch sollte in einer gemeinsamen Suche nach Erklärungen und Verbesserungsvorschlägen enden. Veränderungen sind nur mittels einer Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgreich. Es kann auch auf zusätzliche Beratungsangebote zurückgegriffen werden. Am Ende des Gespräches gibt es eine Zusammenfassung der Ergebnisse und der weiteren Schritte, sodass ein positiver Eindruck und Lichtblick bestehen bleibt (Herm, 2003, S. 179ff).

7. Systematische Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Konzepte)

Müller (2018, S. 68) merkt an, dass in den 1970er Jahren eine Reihe von Konzepten entstanden sind, die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht unterstützen sollen. Diese Konzepte besitzen verschiedene Ausgangssituationen und Ziele. In einem Teil dieser Ansätze geht es zum Großteil um die Strukturierung der gegebenen Räume und Verhaltensweisen. Hierzu werden beispielsweise Techniken der Verhaltensmodifikation angewandt.

Es gibt auch andere Konzepte, die eher therapeutisch orientiert sind. Sie versuchen, das Erlebte des Kindes im Unterricht zu bewältigen. Keine dieser Methoden hat sich dauerhaft und nachhaltig für den Unterricht bewiesen. Dies liegt daran, dass viele dieser Konzepte nicht in der Praxis erprobt wurden oder die schulischen Rahmenbedingungen hielten ihnen nicht Stand. Der Unterricht für verhaltensauffällige Kinder muss daher stets neu gedacht, erprobt und ausgewertet werden. Die Verhaltensweisen dieser Kinder sind so unterschiedlich, dass es keine generellen Konzepte und Methoden geben kann (ebd., S. 69).

Im Folgenden werden unterschiedliche Konzepte und Handlungsmöglichkeiten beschrieben, die Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zu Nutze kommen können.

7.1 „Ich schaffs“-Programm

Furman (2013, S. 13ff) legt dar, dass alle Kinder im Laufe ihrer Entwicklung vor Herausforderungen stehen. Manche Kinder entwickeln Schwierigkeiten, die mit Angst, Wut oder auch Lerndefiziten einhergehen. In den meisten Fällen vergehen diese Probleme nach weniger Zeit. Allerdings kann es auch vorkommen, dass diese Konflikte für das Kind allein unlösbar erscheinen. Dann liegt es an den Erwachsenen, nach einer Lösung zu suchen. Das Konzept „Ich schaffs“ entstand in den 90-er Jahren und dient seither als Leitfaden, um Kinder bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten zu unterstützen.

„Ich schaffs“ fokussiert sich darauf, was das Kind lernen muss und verdeutlicht keine Zeit damit, auf Ursachen- und Schuldzuschreibungssuche zu gehen. Das Konzept versucht, Kindern zu helfen mit ihren Fähigkeiten umzugehen, was sich wiederum positiv auf das Umfeld auswirkt. Dies bewirkt Offenheit über das Thema zu sprechen und kann dazu beitragen, Erwachsene sowie Freunde des Kindes zu animieren, dem besagten Kind hilfsbereit zur Seite zu stehen (ebd., S. 20).

Das Konzept „Ich schaffs“ besteht aus 15 Schritten, die auf den nächsten Seiten mit Hilfe einer Abbildung kurz erläutert werden.

Die 15 Schritte



Schritt 1: Probleme in Fähigkeiten verwandeln

Finden Sie zunächst selbst heraus, welche Fähigkeit das Kind erlernen muss, um das Problem zu überwinden.



Schritt 2: Sich auf eine zu erlernende Fähigkeit einigen
Besprechen Sie sich mit dem Kind und einigen Sie sich mit ihm darüber, welche Fähigkeit es zuerst erlernen möchte.



Schritt 3: Den Nutzen der Fähigkeit herausfinden

Helfen Sie dem Kind dabei zu erkennen, welche Vorteile es hat, diese Fähigkeit zu erlernen.



Schritt 4: Der Fähigkeit einen Namen geben

Fordern Sie das Kind auf, der Fähigkeit einen Namen zu geben.



Schritt 5: Eine Kraftfigur aussuchen

Lassen Sie das Kind ein Tier oder eine andere Figur auswählen, die ihm dabei helfen wird, die Fähigkeit zu erlernen.



Schritt 6: Helfer einladen

Veranlassen Sie das Kind, eine Reihe von Menschen dazu einzuladen, seine Helfer zu werden.



Schritt 7: Vertrauen aufbauen

Helfen Sie dem Kind dabei, Selbstvertrauen und Zuversicht aufzubauen, dass es die Fähigkeit erlernen wird.

Abbildung 3: Ich-schaffs Schritte 1-7.

Die 15 Schritte



Schritt 8: Die Feier planen

Planen Sie mit dem Kind schon frühzeitig, wie gefeiert werden soll, wenn es die Fähigkeit erlernt hat.



Schritt 9: Die Fähigkeit beschreiben

Bitten Sie das Kind, Ihnen zu beschreiben und zu zeigen, wie es sich verhalten wird, wenn es die Fähigkeit erlernt hat.



Schritt 10: Öffentlich machen

Informieren Sie die Menschen in seinem Umfeld darüber, welche Fähigkeit das Kind gerade erlernt.



Schritt 11: Die Fähigkeit üben

Einigen Sie sich mit dem Kind darüber, wie es die Fähigkeit üben wird.



Schritt 12: Erinnerungshilfen erfinden

Bitten Sie das Kind, Ihnen zu sagen, wie es möchte, dass die anderen reagieren, wenn es einmal seine Fähigkeit vergisst.



Schritt 13: Den Erfolg feiern

Wenn das Kind die Fähigkeit erlernt hat, ist es Zeit zu feiern und ihm eine Gelegenheit zu geben, allen Menschen zu danken, die ihn dabei unterstützt haben.



Schritt 14: Die Fähigkeit an andere weitergeben

Ermutigen Sie das Kind dazu, die neue Fähigkeit einem anderen Kind beizubringen.



Schritt 15: Zur nächsten Fähigkeit übergehen

Einigen Sie sich mit dem Kind darüber, welche nächste Fähigkeit es erlernen möchte.

Abbildung 4: Ich-schaffs Schritte 8-15.

7.2 Kooperatives Lernen

Kinder, die den Unterricht stören, zeigen häufig Probleme mit sich selbst oder anderen Schülerinnen und Schülern auf. Daher benötigen solche Kinder nicht selten eine emotionale oder soziale Förderung. Das Ziel eines dauerhaft geänderten Verhaltens ist nur dann erreichbar, wenn das soziale Verhalten und die Regulation der Gefühle erprobt werden. Gerade in der Primarstufe werden neben dem Lernstoffumfang und der Leistungsanforderungen Grenzen sichtbar, die es notwendig machen, emotionales und soziales Lernen zu initiieren. Soziales Lernen sollte daher in den Unterricht integriert und kooperatives Lernen praktiziert werden. So soll auch soziales Lernen keine Zusatzaufgabe sein, sondern als integrativer Bestandteil des Unterrichtsgeschehens geführt werden. Damit durch das kooperative Lernen soziale Kompetenzen aufgebaut werden können, gelten diverse Aspekte als unabdingbar. Einerseits ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür erlangen, wie notwendig soziale Fähigkeiten sind. Hierfür können die Kinder mit Problemen konfrontiert werden, die nur in der Gruppe beziehungsweise in der Interaktion mit Mitschülern lösbar sind. Darüber hinaus gehend, muss es für die Kinder greifbar sein, welche sozialen Fähigkeiten es gibt und in welchen Situationen diese zum Einsatz kommen können. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, ihre sozialen Kompetenzen einzuüben und sie in einem sicheren Umfeld zu festigen. Besonders verhaltensauffällige Kinder brauchen viel Training in einem geschützten Rahmen, um zu bemerken, dass Versuche auch scheitern dürfen. Auch Reflexionsphasen und adäquates Feedback sind relevant. Diese Art des kooperativen Lernens kann unterschiedlich sein. Zum Beispiel kann gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet werden oder die Kinder erhalten die Anweisung, eigenständige Sachverhalte zu klären und die Lösungen anschließend zusammenzutragen. Hierbei sollen das gegenseitige Anleiten sowie das Geben von Lob und Rückmeldung gelernt werden. Wichtig anzumerken ist, dass es nicht

um einen Wettkampf geht. Speziell bei Schülerinnen und Schülern, die Verhaltensauffälligkeiten haben, kann ein Wettstreit schnell frustrierend wirken. Aus dieser Frustration entstehen rasch Störungen und Konflikte, was daher eindringlich zu vermeiden ist (Müller, 2018, S. 69f).

7.3 Konfrontative Pädagogik

Die konfrontative Pädagogik zielt größtenteils auf aggressive Kinder und Jugendliche ab. Die Aggression ist ein intendiertes Verhalten, das mit der Absicht einhergeht, andere Menschen körperlich oder psychisch zu verletzen. Hierbei wird zwischen der feindseligen und instrumentellen Aggression unterschieden. Unter der feindseligen Aggression versteht sich eine Handlung, die aus Ärger, Wut und Schmerz entsteht. Sie dient primär dazu, dass jemand anderem Leid und Schaden zugefügt wird. Die instrumentelle Aggression dient dazu, ein anderes Ziel als den körperlichen Schmerz zu erreichen. Beispielsweise zeigt sich dies oftmals bei sportlichen Wettkämpfen, wo alles gegeben wird, um den Gegner keine Gewinnchance zu geben. Ob diese Aggression angeboren oder optional passiert, ist in der Theorie nicht klar ersichtlich. Thomas Hobbes sagte einst, dass der Mensch von Natur aus gewalttätig und brutal sei, was auf den Instinkten der Aggression beruht (Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 440).

Jedoch lässt sich sagen, dass körperlicher Schmerz sehr wohl einen Anstieg der Aggressivität erzeugt. Dies wird deutlich, wenn man sich beispielsweise den Zeh stößt oder sich bei etwas verbrennt. Auch soziale Defizite können Frustration und damit Aggressionen hervorrufen. Der Begriff Frustrations-Aggressions-Hypothese sagt aus, dass je näher ein Zielpunkt erreicht scheint, desto aggressiver wird der Mensch, wenn er daran gehindert wird, dieses Ziel zu erreichen. Ein Ursprung des aggressiven Verhaltens ist häufig nicht definierbar, da jeder

Mensch eine andere Reaktion zeigt und sich dadurch kein bestimmtes Muster bildet. Allenfalls kann durch diverse Studien belegt werden, dass eine höhere Aggressionsbereitschaft vorhanden ist, wenn die äußeren Gegebenheiten eine Frustration auslösen (ebd., S. 441ff).

Kilb und Weidner (2012, S.94ff) verwenden in der Schule das Coolness-Training (CT), um dem Verhalten auffälliger Kinder entgegenzuwirken. Bei diesem Training ist es besonders wichtig, zwischen Differenzierung und Integration sowie Konfrontation und Zusammenführung die Balance zu halten. In der konfrontativen Pädagogik gibt es zwei Methoden, die von Bedeutung sind. Das ist zum einen das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) und zum anderen das Coolness-Training (CT). Das Coolness-Training wird hauptsächlich von Kindern in Anspruch genommen, wobei das Anti-Aggressivitäts-Training eher bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Einsatz kommt. Das Coolness-Training, welches auch in der Primarstufe durchgeführt wird, dient zur präventiven Arbeit. Es basiert auf freiwilliger Basis und bedient sich den Konzepten der Erlebnispädagogik sowie konfrontativen Gesprächsführung.

Zu dieser Methode gehören körperbetonte Spiele, die körperliche Reaktionen bewusst wahrnehmen, Rollenspiele, in denen bestimmte Verhaltens- und Reaktionsweisen eingeübt werden sowie eine Sensibilisierung für Gewalt und eine Gegenüberstellung mit Verhaltensweisen, die Regeln verletzen. Darüber hinaus werden Entspannungs- und Vertrauensübungen durchgeführt, sodass die eigene Körperwahrnehmung gestärkt und die Gruppenatmosphäre positiv gestimmt wird. Außerdem wird vermehrt über das Befinden und die Gefühle der Opfer gesprochen, um auch diese Perspektive besser kennenzulernen. Zu guter Letzt werden auch Übungen zur Eigen- und Fremdwahrnehmung durchgeführt, um in die Interaktion mit anderen zu treten (ebd., S. 113f).

8. Forschungsdesign

In einer qualitativen Studie von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe wurden Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen der Primarstufe im Bezirk Gmunden in Oberösterreich durchgeführt. Das Forschungsinteresse lag darin, herauszufinden, mit welchen Verhaltensauffälligkeiten Lehrpersonen in diesem Beruf konfrontiert werden, welche Einstellungen sie dazu haben und wie sie damit umgehen. Die Studie legt großen Wert auf Meinungen und Erfahrungen, die die Pädagoginnen im Laufe ihrer Berufszeit gesammelt haben. Tatsächlich sind aufgrund des unterschiedlichen Alters und der Erfahrung der Personen weitgefächerte Einstellungen zum Vorschein gekommen. Anzumerken ist dabei auch, dass alle Lehrerinnen der Ansicht sind, dass sie über die Thematik der Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Ausbildung zu wenig Wissenswertes erfahren haben.

Einleitung:

Diese Studie geht der Frage nach, welche Verhaltensauffälligkeiten es im schulischen Alltag zu bewältigen gilt und welche pädagogischen Strategien sich in der täglichen Praxis finden lassen. Darüber hinaus wollte ich herausfinden, welche konkreten Erfahrungen diese Lehrpersonen in Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten gesammelt haben und wie ihre persönlichen Meinungen und Ansichten zu dieser Thematik sind.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign:

Fragestellung: Welche Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag gilt es zu bewältigen und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?

Wie bereits im Theorieteil näher erläutert, soll zu Beginn geklärt werden, was unter Verhaltensauffälligkeit und Normen – im Sinne eines „normalen Verhaltens“ – verstanden wird. Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten wird erkenntlich, dass diese in mehrere Kategorien eingeteilt sind. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich mit einer beschränkten Auswahl beschäftigt, da es ansonsten den Rahmen dieser Verschriftlichung sprengen würde. Die Auffälligkeiten werden in drei Kategorien gegliedert: internalisierende, externalisierende sowie komplexere Auffälligkeiten. Scherreiks und Schwalbe (2019, S. 3f) skizzieren, dass internalisierende Auffälligkeiten und Störungen Gemütszustände sind, die sich in Form von Angstzuständen, körperlichen Unwohlbefindens und Depressivität äußern. Myschker (2009, S. 50ff) verdeutlicht, dass sich externalisierende Auffälligkeiten in aggressivem Verhalten, Überaktivität, Exzessen und Tyrannei zeigen. Darunter wird auch die Ausübung von Gewalt verstanden. Des Weiteren findet sich in dieser Kategorie AD(H)S beziehungsweise ADS ohne Hyperaktivität wieder. Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 174) erläutert komplexere Auffälligkeiten als Störungsbilder, die bereits in der frühen Kindheit ihre Entwicklung finden. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird dazu die Borderline-Persönlichkeitsentwicklungsstörung und die Thematik der Traumafolgestörung näher beleuchtet.

Im zweiten Abschnitt des Theorieteils handelt es sich weitgehend um Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfsangebote, die für Kinder mit auffälligem Verhalten von Nutzen sein können. Müller (2018, S. 68) merkt dazu an, dass vor etwa 50 Jahren einige Konzepte entstanden sind, die

auffällige Kinder im Unterrichtsgeschehen unterstützen sollen. Es geht dabei um eine Strukturierung der Räumlichkeiten sowie Verhaltensweisen. Auch andere Konzepte, die eher therapeutisch orientiert sind, versuchen, das Erlebte des betroffenen Kindes im schulischen Umfeld zu bewältigen.

Stichprobe:

Für diese Studie wurden 9 Lehrerinnen aus dem Bereich der Primarstufe im Bezirk Gmunden interviewt. Darunter waren drei Volksschulpädagoginnen, vier Lehrpersonen mit Sonderschulbildung und zwei Lehrerinnen, die zusätzlich zur Volksschulpädagogin die Ausbildung der Religionslehrerin absolviert haben. Bei der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass Lehrpersonen diversen Alters mit unterschiedlich langer Dienstefahrung befragt werden (drei Lehrerinnen mit über 30 Jahren Dienstefahrung, drei Lehrerinnen mit knapp 20 Jahren Dienstefahrung und drei Lehrerinnen mit unter 10 Jahren Dienstefahrung). Die Interviews wurden anonymisiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015, 2016) ausgewertet.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Zu Beginn der Auswertung werden die bestehenden MP3-Dateien, auf denen sich die aufgezeichneten Interviews befinden transkribiert. Das Erzählte der Interviewten wird also von der gesprochenen Sprache in eine schriftliche Form gebracht (Mayring, 2002, S.89). Die Transkription passiert wörtlich. Das Aufgezeichnete wird in einem Word-Dokument niedergeschrieben. Anschließend werden Sprechpausen, Floskeln und überflüssige Meldungen aus dem Text gestrichen, da das hauptsächlich

che Interesse am Inhalt liegt. Dialektale Wörter werden in Schriftsprache übersetzt und geglättet (Mayring, 2002, S. 91).

Durch dieses Verfahren sind die Transkripte nun für die eigentliche Auswertung vorbereitet. Diese erfolgt nach Mayring und folgt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Mayring (2003) erklärt dieses Konzept folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (S.58).

Um eine aussagekräftige Zusammenfassung zu gewährleisten, müssen Kodiereinheiten und Kontexteinheiten erstellt werden. Kodiereinheiten sind kleine Textteile, die in eine Kategorie eingeordnet werden. Damit wird gemeint, dass beispielsweise ein essenzieller Satz mit einer Kernaussage des Befragten herausgegriffen und in eine Tabelle eingefügt wird. Dies passiert mit allen Interviewteilnehmern zu jeder Kategorie. Wenn anschließend zu jeder Kategorie alle Antworten der interviewten Personen verschriftlicht sind, ist der Ablauf und die Bandbreite der Aussagen gut nachvollziehbar.

9. Empirischer Teil – Auswertung

9.1 Verständnis von Normen und Auffälligkeiten

Die große Mehrheit der Befragten merkt an, dass auffälliges Verhalten jenes Verhalten ist, das aus dem Rahmen fällt. Diese Kinder können sich nicht an Regeln halten und beeinflussen mit ihrem Verhalten das alltägliche Arbeiten im Unterricht.

Zur Frage, was sie unter auffälligem Verhalten versteht, äußert sich eine Lehrerin mit 18 Dienstjahren folgendermaßen:

„Auffälliges Verhalten ist für mich, wenn sich Kinder ganz schlecht an Regeln halten können, beziehungsweise, die auch nicht verstehen oder sich bemühen, die Regeln einzuhalten und dies aber körperlich, sozial oder wegen geistiger Auffälligkeiten nicht schaffen ...“

Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass Verhaltensauffälligkeiten störend sein können und auch andere Kinder und die Gemeinschaft stören beziehungsweise von der Arbeit ablenken. Allerdings liegt auffälliges Verhalten stets im Auge des Betrachters. Eine Sonderpädagogin merkt an, dass ein Verhalten, das für Person A. als auffällig eingeordnet wird, möglicherweise für Person B. als unauffällig gilt oder im Bereich der „Norm“ liegt. Eine Lehrerin, die 36 Jahre Berufserfahrung hat, versteht unter auffälligem Verhalten, wenn sich ein Kind nicht in die Klassengemeinschaft eingliedern kann. Eine andere langjährige Lehrperson versteht darunter, eine Abgrenzung vom Normalen oder eine Andersartigkeit. Auch Ausbrüche jeglicher Art fallen in diese Kategorie. Unerwartete Reaktionen oder, dass sich Kinder wehren und sich widersetzen, nicht in die Gemeinschaft eingliedern können, die eigenen Kräfte und den eigenen Mut zur Schau stellen wollen und provozieren, sind für diese Lehrperson Anzeichen für auffälliges Verhalten. Eine weitere Sonderpädagogin sieht Verhaltensauffälligkeiten darin, dass Kinder, wie

bereits oben genannt, mit ihrem Verhalten aus dem Rahmen fallen. Sie haben Schwierigkeiten dabei, sich an Regeln zu halten. Nicht nur aggressive Tendenzen zählen für sie als auffällig, sondern auch Auto-Aggressivität und ein Nicht-Sprechen sind darunter einzuordnen. Diese Auffälligkeiten sind möglicherweise nicht störend, allerdings genau so auffällig, wie andere Verhaltensweisen. Die Gemeinschaft kann durch solches Verhalten gestört werden.

Ein Drittel der Befragten erwähnt, dass die Norm in der Schule etwas ist, das die Lehrperson für sich und ihre Klasse bestimmt. Es sind Regeln und Abmachungen, die in der jeweiligen Klasse geltend sind. Diese Regeln können allerdings aufgrund der in der Klasse unterrichtenden Lehrpersonen variieren. Die Religionslehrerin merkt an, dass sie in jeder Klasse bestimmte Regeln eingeführt hat, die in ihrem Religionsunterricht gelten. Das ist, laut ihr, für die Kinder kein Problem, da sie sich gut auf andere Lehrkörper einstellen können und genau wissen, welche Abmachungen bei welcher Lehrperson gelten.

Für eine Lehrperson (36 Dienstjahre) sind Normen das, was in der Gesellschaft verlangt wird. Sie zählt dabei das „Grüßen“ und „Bitten“ sowie „Danke-Sagen“ auf.

Arnold et al. (1993, S. 1488) merken in diesem Kontext an, dass Normen als allgemeine Beurteilungsmaßstäbe, Wertemaßstäbe oder Gebote betrachtet werden.

Wie bei dem Verständnis von auffälligem Verhalten, ist auch die Norm für jeden einzelnen zu definieren. Eine Sonderschullehrerin mit 37 Dienstjahren deutet darauf hin, dass Normen abhängig von der jeweiligen Person sind. Abzuklären ist, was unter normalen Verhalten verstanden wird. Sie betont, dass für manche Lehrkörper das Herausrufen bereits aus der Norm fällt, wobei andere in solchen Situationen eher

gelassen reagieren. In diesem Zusammenhang sagt sie, dass sie auch unterschiedliche Normen für die einzelnen Kinder in ihrer Klasse setzt, da sie weiß, dass nicht alle Kinder dieselbe hohe Norm schaffen würden.

Müller (2018, S. 27) schildert, dass Normen herangezogen werden, um bestimmte Kriterien des Verhaltens zu veranschaulichen. Diese Kriterien können stark variieren, da sie je nach Umfeld und Herkunft des Kindes anders sein können.

Auch eine andere Lehrperson merkt diesen Gedanken an. Sie beschreibt, dass sich Kinder bemühen, der Norm gerecht zu werden, allerdings ist es ihnen aufgrund von diversen sozialen oder geistigen Auffälligkeiten in dieser Form nicht möglich.

Eine dienstältere Religionslehrerin meint zu dieser Thematik: „Ja, auffällig ist für mich Alles, was von der Norm und dem Normalen abweicht, eine Abgrenzung vom Normalen, eine Andersartigkeit, egal ob das von den Kindern bewusst provoziert ist oder nicht bewusst provoziert, weil sie nicht anders können, irgendwas, das sie demonstrieren. Auffällig sind für mich auch Ausbrüche jeglicher Art aus gewissen vorgegebenen Schemen, wo man einfach sagt, das ist nicht so ausgemacht, das ist nicht so geplant, da brechen sie aus, da tun sie irgendetwas anderes, da reagieren sie jetzt nicht so wie man es erwartet, also unerwartete Reaktionen. Dass sie sich wehren, gegen irgendwas, was man jetzt eh im Guten anschafft oder im Guten vorgibt, dass sie sich widersetzen, nicht einordnen können, nicht in die Gemeinschaft integrieren können, nicht einmal hintanstellen können, im Mittelpunkt stehen müssen, nicht einordnen können beziehungsweise nicht einordnen wollen, die eigenen Kräfte und den eigenen Mut zur Schau stellen, provozieren und auf alle möglichen positiven und negativen Arten Aufmerksamkeit erheischen wollen. Alles, was so vom Alltäglichen, von der Norm, was man

sich von normal erwartet, abweicht. Norm ist für mich einfach das, wie halt das Schulleben, das Zusammenleben an sich rennen soll, damit es für jeden gut geht. Das wär für mich die Norm. Da gehört unser Lehrplan, unser Verhaltensplan, (...) - die Schulordnung hin. Oder auch klassenweise verschieden. Jede Lehrerin hat mit ihrer Klasse Abmachungen, wo die Kinder wissen, das ist bei uns so. Oder wenn ich sage, wir stehen hinter dem Sessel, wenn die Kerze brennt, oder wir sitzen im Kreis und dann zünden wir sie an, irgendwie gewisse Sachen, die dem Ganzen einen Rahmen geben. Das ist jetzt sicher von Klasse zu Klasse verschieden, aber ich denke mir, dass die Kinder jetzt keine Überforderung haben, wenn es heißt, o. k. bei der tun wir so und bei der anderen Lehrerin so. Am Anfang haben sie eh fast immer dieselbe Lehrerin. Und man redet sich auch zusammen, gerade ich mit Religion, ich meine, ich frag natürlich auch, wenn irgendwas Außertourliches ist oder so. Oder ich frag die Kinder eben, weil die greifbarer sind. (...) Ich denke mir, das sind lauter so ausgemachte Sachen, die sind für mich irgendwie so diese Normen. Und wenn ich mich da widersetze, dann wird es auffällig. Und auffällig eben, (...) weil es halt irgendwie nicht in die Norm hineinpasst. Wobei ich jetzt Norm absolut nicht negativ besetzen möchte, weil ich glaub, dass es sich jeder gut überlegt, wie er es machen möcht, und was für die Allgemeinheit ist. Ich rede jetzt nicht von Normen, die von oben herab diktiert sind, sondern wo man sagt, o. k., das haben wir getestet oder erprobt, das haben wir uns überlegt, das hat für uns einen Sinn. Nicht irgendein Gebot oder eine Verordnung.“

9.2 Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern

Bei der Frage nach Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern im schulischen Kontext zeigt sich, dass alle befragten Lehrerinnen schon von Beginn an Erlebnisse gesammelt haben. Eine Lehrerin mit 18

Dienstjahren ist davon überzeugt, dass es in jeder Klasse auffällige Kinder gibt. Sie spricht davon, dass sich diese Kinder schwer ruhighalten können, gewaltbereit und aggressiv sind, den Unterricht stören oder soziale und körperliche Auffälligkeiten aufweisen. Sie berichtet von einer Erfahrung vor einigen Jahren, als sich ein Junge aus ihrer Klasse in der Pause auf den Heimweg gemacht hat, weil er wütend war.

Die befragte Religionslehrerin (37 Dienstjahre) erzählt, dass sie zu Beginn ihrer Dienstzeit fast keine verhaltensauffälligen Kinder in ihrem Unterricht hatte, da diese alle in die Sonderschule kamen. Erst nach einiger Zeit sammelte sie Erfahrungen mit Autisten und verhaltensauffälligen Kindern, die nicht wussten, wie sie sich benehmen sollen.

Eine noch dienstjüngere Lehrerin spricht von besonderen Erfahrungen mit aggressiven Kindern oder Ausfälligkeiten, die aus einer Verwahrlosung kamen. Eine weitere Lehrperson erwähnt die Thematik der Kinderdorfkinder, im Speziellen jene Kinder, die bereits in der frühen Kindheit tragische Ereignisse erlebt haben.

Daran anknüpfend äußert sich eine Sonderschullehrerin (hohes Dienstalter) folgendermaßen: „Die Kinder ringen meistens um Aufmerksamkeit und je nachdem wie gut es ihnen an diesem Tag geht oder was sie an diesem Tag schon erlebt haben, je nachdem äußert sich das Verhalten in Schimpfen, in Hauen, in irgendetwas herausschmeißen, flüchten vom System. Meistens kommen sie nach einer gewissen Zeit gleich wieder zurück und brauchen dann diese Liebe, die ihnen oft fehlt.“

Drei weitere Pädagoginnen berichten von ihren früheren Erfahrungen in der Sonderschule. Eine Lehrerin mit 8 Jahren Diensterfahrung, verrät: „Damals hat es geheißen „verhaltensoriginell“, das hat man dann nicht mehr sagen dürfen, (...). Also von bis, war da alles drinnen, dem anderen wehtun, schlagen, würgen, ja – Erfahrungen, da können wir jetzt

stundenlang reden. Es war alles dabei. Ich war sogar mal im Krankenhaus, weil sie mir den Finger gebrochen haben.“

Des Weiteren war eine andere Sonderpädagogin (junges Dienstalter) in einer Time-Out-Klasse tätig. Sie unterrichtete dort nur Buben, die als „nicht-beschulbar“ galten. Sie spricht davon, dass sie oftmals mehrere Tage nur im Wald verbrachten, da es in der Klasse nicht funktionierte. Kinder mussten fixiert werden, weil sie selbstverletzendes Verhalten gezeigt haben.

Wiater und Menzel (2009, S. 187) legen dar, dass aggressives Verhalten als Basis menschlicher Gefühle gute als auch schlechte Aspekte besitzt. Aggressionen erfassen einerseits eine Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umwelt als auch das Angreifen, die Gewalt, die gegen jemanden gerichtet ist. Gewalttätiges Handeln geht stets mit einer Schädigungsabsicht einher.

9.3 Häufigkeit der Verhaltensauffälligkeiten früher versus heute

Die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen vertreten die Meinung, dass Verhaltensauffälligkeiten in der Primarstufe öfter vertreten sind, als vor beispielsweise 30 Jahren. Dies wird von mehreren Lehrpersonen damit argumentiert, dass die Kinder von zu Hause zu wenig Aufmerksamkeit bekommen. Die Kinder trauen sich mehr und haben weniger Respekt gegenüber erwachsenen Personen. Eine Volksschullehrerin, die bereits 17 Jahre lang diesen Beruf ausübt, meint: „Ich glaube, das hat es früher nicht so gegeben, da war einfach die Erziehung viel strenger. Also jetzt hat jedes Verhalten einen bestimmten Namen und kommt in eine Schublade und ich glaube, dass es das früher auch schon gegeben hat, nur vielleicht nicht in dieser Form. Was mir schon auffällt, diese ganze Playstation, Computerwelt, die hat extrem zugenommen und ich habe

auch das Gefühl, dass sich die Kinder dadurch nicht mehr so gut konzentrieren können."

Einen weiteren Grund für diese Ansicht zeigt eine andere Lehrperson (36 Dienstjahre) auf, welche denkt, dass Verhaltensauffälligkeiten zwar nicht vermehrt vorkommen, allerdings anders sind als vor 30 Jahren. Sie meint dazu: „Ich glaube nicht, dass sie vermehrt vorkommen, ich glaube, dass die Auffälligkeiten immer wieder auftreten, vielleicht sind die Auffälligkeiten der Kinder heutzutage anders als die vor 30 Jahren. Manchmal habe ich das Gefühl, die Kinder waren früher leichter aus den Verhaltensauffälligkeiten herauszuholen durch irgendwelche Maßnahmen. Heute kommt mir vor, dass Maßnahmen nicht mehr so rasch wirken und die Kinder blockieren.“

Es wird auch die Tatsache belegt, dass Verhaltensauffälligkeiten zugenommen haben, weil Kinder zu Hause keine Grenzen mehr erfahren. Darüber hinaus steigt die Gewalt in der Familie, was häufiger dazu führt, dass Kinder aus der Familie genommen werden und im Zuge dessen Auffälligkeiten entwickeln.

Menzel und Wiater (2009, S. 28) formulieren in diesem Kontext, dass die Familie den größten Einfluss auf die Entwicklung einer psychischen Krankheit hat. Hierzu zählen Trauma-Erlebnisse, ein plötzlicher Todesfall einer Bezugsperson oder Missbräuche jeglicher Art. Eine Studie in den 1990-er Jahren zeigte auf, dass in etwa 60 Prozent der Eltern auf psychische und physische Gewalt setzen und ihre Kinder beispielweise mit Ohrfeigen bestrafen. Darüber hinaus wies diese Studie auf, dass 24 Prozent der Eltern stark gewalttätig gegenüber ihren Kindern sind.

Anzumerken ist auch die Ansicht einer weiteren Pädagogin (7 Dienstjahre), welche den Anstieg der Verhaltensauffälligkeiten darin sieht, dass die familiären sowie gesellschaftlichen Anforderungen an die Kin-

der steigen. Sie stellt klar: „Immer dieses schneller, höher, weiter, besser – das ist ja bei uns in der Schule auch zum Teil eine Problematik und früher waren halt manche einfach nicht so leistungsstark und das war auch o.k. (...) Und heute ist so das Streben nach mehr (...), und darum glaube ich, dass es mehr rauskommt.“

Kinder benötigen heutzutage eine intensivere Betreuung, da sie auch mehr fordern. Diese Ansicht vertritt eine dienstältere Lehrperson mit folgender Begründung: „(...) Früher ist man halt einmal laut geworden und hat gesagt, wo es lang geht, oder man hat mit den Eltern geredet und die Eltern haben dem Kind dann auch einmal Gas gegeben und es hat gewirkt. Und das waren eher die, wie ich schon gesagt habe, die eher etwas zu Fleiß getan haben und jetzt sind es eher die Kinder, die einfach nicht anders können. Und die werden, glaub ich, schon mehr. So wie ich das abschätzen kann und so wie ich das verfolge, wird es mehr. Und bei mir staut es sich sowieso, durch das, dass ich als Religionslehrerin in alle Klassen gehe. Ich denke mir, eine Klassenlehrerin hat halt vier Jahre ein, zwei drinnen, und dann vielleicht vier Jahre ein Glück und niemanden drinnen, aber ich habe fast in jeder Stunde in jeder Klasse irgendjemanden drinnen. Die Klassen, wo niemand drinnen ist, werden immer weniger. Und das war früher schon so, dass ich mir denk - ach jetzt muss ich in diese Klasse gehen, da muss ich jetzt aufpassen, weil da habe ich ein, zwei drinnen und dann habe ich wieder fünf Stunden gehabt, wo Nichts war, und jetzt habe ich fast in jeder Stunde so Spezialisten, wo man schauen muss, wie man reagiert. Von daher, ist es sicher mehr geworden.“

Ein zusätzlicher Grund für ein stärkeres Bewusstsein für auffälliges Verhalten sei, dass die Lehrpersonen heutzutage viel sensibler mit dem Thema umgehen. Lehrerinnen und Lehrer heutzutage neigen dazu, schnelle Diagnose zu stellen, für das sie allerdings nicht ausgebildet sind.

9.4 Konkrete Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht

Alle Lehrpersonen sprechen von Verhaltensauffälligkeiten jeglicher Art, mit denen sie im schulischen Geschehen konfrontiert waren:

- ❖ Schreien
- ❖ Schimpfen
- ❖ Spucken
- ❖ Beißen
- ❖ Raufen
- ❖ Davonlaufen
- ❖ Schlägereien
- ❖ Sich über kleine Dinge aufregen und explodieren
- ❖ Aggressivität gegenüber sich selbst und seinen Mitschülern
- ❖ Selbstverletzendes Verhalten
- ❖ Introvertierte Kinder, die gar nicht mehr gesprochen haben
- ❖ AD(H)S - nicht ruhig sitzen können
- ❖ Autisten
- ❖ Kinder mit körperlichen oder emotionalen Störungen
- ❖ Kinder mit einem genetischen Defekt
- ❖ Kinder, in deren familiären Umfeld mit Drogen hantiert wurde
- ❖ Kinder, die vorrangig unter dem Tisch saßen
- ❖ Kinder, mit Verhaltens-Sonderpädagogischem-Förderbedarf, die sich an keine Regeln halten konnten

Scherreiks und Schwalbe (2019, S.3f) erklären, dass es zum einen internalisierende Störungen gibt, die sich in Form von Angst, körperlichen Problemen oder Depressivität zeigen.

Myschker (2009, S. 50ff) zeigt auf, dass es auch zum anderen externalisierende Auffälligkeiten gibt, die sich in aggressivem Verhalten äußern. Diese Art des Verhaltens zeigt sich beispielsweise in Aggressivi-

tät, Tyrannei und Impulsivität. Auch Aufmerksamkeitsstörungen, wie AD(H)S, gehören in diese Kategorie.

Eine Religionslehrerin (37 Dienstjahre) berichtet von zwei Geschehnissen, die sie erlebt hat: „Also einer von den Ärgsten, den wir gehabt haben vor Jahren, den hat die Schulwartin von der Garderobe am Bauch hereingeschleppt zu meiner Klasse, ich hab ihn bei der Klassentür übernommen, hab ihn hingezogen, also immer am Bauch, bei den Armen gezogen, die Schultasche am Rücken, (...) Den haben wir gezogen und auf den Platz gesetzt. Der hat auch den ganzen Tag mit Keinem geredet, der hat mit Niemandem getan, der war Autist durch und durch (...).“

„Ein Junge, der vor einigen Jahren bei uns war, der F., war ein irrsinniger Problemfall, der war total in sich gekehrt, sicher irgendeine autistische Art, hat rundherum stundenweise gar nichts mitbekommen, der war nur in sich gekehrt, hat irgendwelche Geräusche gemacht, wo man sich gedacht hat, jetzt tut er Traktorfahren, oder jetzt ist er ein Kran oder irgendwas oder ein Rennwagen. Der ist dann teilweise zu den Geräuschen passend durch die Klasse gerannt, hat alles von den Tischen geworden, die Federschachteln sind regelmäßig geflogen, die Füllfedern waren laufend hin, die Bücher und Hefte, alles was am Tisch war, ist geflogen. Man hat wirklich auf ihn aufpassen müssen, dass er sich selbst nicht verletzt. Er wollte mit dem Kopf durch die Wand und hat das dann wirklich mit Anlauf durchgezogen.“

Eine Sonderpädagogin (37 Dienstjahre) teilt mit: „Ich habe sogar ein Kind dabeigehabt, (...) das ist mir aus der Klasse, ich war aber allein herinnen, davongelaufen, weil irgendwas nicht gepasst hat, ist in die Direktion, hat die Blumen herausgerissen und die Tische umgeworfen und dann ist er ganz davongelaufen. Das war der krasseste Fall, der mir in Erinnerung blieb.“

Darüber hinaus erinnert sich eine weitere Sonderpädagogin (junges Dienstalalter) an einem Vorfall in ihrer Zeit als Schulassistentin zurück: „Eine Situation hatte ich, die extrem arg war, das war ein Bursch, der hat mir den Finger gebrochen. (...) Das Kind war extrem unsicher, das hat ein bisschen ein Asperger gehabt, war so aber auch verhaltensauffällig, war vom Kinderdorf und war wirklich ein starkes Kind, von dem was es gefordert hat und dann hat die neue Lehrerin ein paar blöde Sachen gemacht, (...) die nicht gepasst haben und dann war das einfach so, der Bub hat sich nicht mehr zu Recht gefunden. (...) Ich bin dagestanden und dann ist es ihm zu blöd geworden und er hat den Schuh genommen und hat ihn mir auf die Finger gehauen.“

9.5 Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern

Mehrere beziehen sich darauf, dass zu Beginn die Ursache der Verhaltensauffälligkeit geklärt werden muss. Dazu sind Gespräche vorrangig mit dem Kind, aber auch mit den Eltern und Betreuern notwendig. Eine Lehrperson betont, dass es häufig schwierig für Kinder ist, sich auszudrücken, da sie oftmals sprachlich schwächer sind. Daher ist eine gute Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen des Kindes von hoher Wichtigkeit. In dieser Kooperation können gemeinsame Regeln und Grenzen gesetzt werden, die nicht nur in der Schule, sondern auch im privaten Umfeld des Kindes geltend sind. Wichtig ist auch, zu wissen, was bei dem Kind hilft und was das Kind „triggert“. Wenn ein Kind eine Diagnose hat, hilft das Buch „ICD-10“, um zu wissen, auf was geachtet werden soll.

Allerdings ist die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht immer möglich, stellte eine Sonderschullehrerin (37 Dienstjahre) fest: „Gerade in der Sonderschule ist es leider oft der Fall, dass diese nicht greifbar sind und die Kinder sowieso schon in einer Institution sind. Die Eltern

manchmal nicht in der Lage sind, Grenzen zu setzen oder oftmals auch nicht gewillt sind, mit den Lehrern zusammen zu arbeiten. Ich habe es auch erlebt, wenn die Eltern gut mitarbeiten, kann man sehr wohl sehr viel erreichen."

Herm (2003, S.179ff) erklärt, dass Elterngespräche stets darauf abzielen sollen, eine gemeinsame Erklärung zu finden und das Gespräch mit Verbesserungsvorschlägen zu beenden. Positive Veränderungen sind ausschließlich erfolgreich, wenn eine enge Zusammenarbeit der Erziehungsberechtigten erfolgt.

Wenn die Eltern nicht erreichbar sind, gibt es Hilfsangebote wie Lerncoaching, psychiatrische Beratungen oder Betreuungslehrer, die regelmäßig mit den Kindern arbeiten. Auch Krankenhäuser sind hier eine wichtige Anlaufstelle. Dazu muss die Schule selbstverständlich im Einverständnis mit den betroffenen Eltern stehen. Lehrer werden oftmals in Kliniken eingeladen, um den Ärzten die schulische Sicht zu erläutern.

Kritisch erläutert eine praxiserfahrene Volksschullehrerin (36 Dienstjahre), dass es solche externen Hilfsangebote früher nicht gegeben hat und sie selbst versuchen mussten, einen Zugang zu dem betroffenen Kind zu bekommen. Diese Tatsache begründet sie damit, dass alle verhaltensauffälligen Kinder früher in die Sonderschule geschickt wurden. Das war damals die Konsequenz, wenn die schulische Leistung und das Verhalten inakzeptabel waren. Sie sagt dazu: „Die externen Hilfsangebote waren zu unserer Zeit eigentlich nicht vorhanden, also, wir haben kein externes Hilfsangebot bekommen. Man hat schauen müssen, dass man irgendwo selbst einen Zugang zu den Kindern bekommt, und das habe ich dann irgendwie versucht. Ich habe versucht, ihn bei besonderen Situationen, welche ihm gut gelungen sind, zu erwischen und diese zu loben. Oder wenn eine Hausübung gut erledigt wurde, man mit Lob und Anerkennung versucht hat, dass man das Ganze in

einen positiven Flow drehen konnte. Und jetzt gibt es externe Hilfsangebote, dass eine Verhaltenslehrerin zugezogen wird. Solche Lehrerinnen hat es früher nicht gegeben und es war so, dass Kinder, die stark verhaltensauffällig waren, früher in eine Sonderschule gekommen sind. Das war damals die Konsequenz, weil es auch leistungsmäßig nicht gepasst hat. Die Entscheidung, dass das Kind in eine Sonderschule kommt, wurde früher von der Lehrperson getroffen und die Eltern wurden somit vor vollendete Tatsachen gestellt. Ich persönlich habe nie ein Kind in eine Sonderschule geschickt, aber es sind früher viele verhaltensauffällige Kinder in eine Sonderschule gekommen. Das war einfach ein Auffanglager für verhaltensauffällige Kinder. Meistens geht ja eine Verhaltensauffälligkeit mit einer Leistungsminderung einher, das ist ganz klar. Ich habe einmal ein verhaltensauffälliges Kind gehabt, er war nicht so krass verhaltensauffällig, aber hatte auch Verhaltensauffälligkeiten an den Tag gelegt, er war hochbegabt. Es kommt nicht immer vor, dass jemand verhaltensauffällig ist und gleichzeitig schlechte Leistungen erbringt, sondern auch positive Leistungen möglich sind. Es gibt also Beides. Dieser Hochbegabte hat sich dann mehr oder weniger fadisiert oder wollte sich in Szene setzen. Was auch ist, dass diese hochbegabten Kinder mit ihrer Hochbegabung nicht umgehen können. Sie sind dann genauso überfordert, da sie sehr viele Gedanken im Kopf haben, die zu sortieren sind. (...) Damals hat die Psychologin zur Mutter gesagt, sie müsse einfach zusehen, dass sie ihn irgendwie durch die Schule bringt. Dann kann er seine Hochbegabung ausleben, aber durch das Schulsystem ist es schwierig. Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wird meiner Meinung nach das Schulsystem nicht gerecht und es ist auch schwierig, dem gerecht zu werden. (...)

9.6 Ursprung der Verhaltensauffälligkeiten

Der Großteil der Lehrerinnen ist der Meinung, dass Verhaltensauffälligkeiten überwiegend aus dem Elternhaus stammen. Zerrüttete Familienverhältnisse oder eine Trennung der Eltern werden von den meisten als Ursachen angesehen. Zwei Lehrpersonen sprechen davon, dass diese Kinder meist zu wenig Aufmerksamkeit von zu Hause bekommen, viel Zeit alleine verbringen oder auch überbehütet werden und irgendwann aus dem System ausbrechen wollen. Auch die Thematik psychischer Probleme von Eltern infolge von Alkohol- oder Drogenmissbrauch wird genannt.

Drei Lehrerinnen erwähnen die digitalen Medien, welche einen großen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit sowie Sprache der Kinder nehmen. In diesem Zusammenhang merkt eine Pädagogin an, dass zwischen körperlichen und sozialen beziehungsweise emotionalen Störungen unterschieden werden muss. Die körperlichen sind angeboren, wobei die sozial-emotionalen Auffälligkeiten eher der Familiensituation und auch dem Medienkonsum zuzuschreiben sind.

Besonders in den letzten Jahren haben sich Familienformen und das Familienleben massiv verändert. Kinder können sich immer schwerer an Regeln halten, Kritik einstecken oder Konflikte lösen, da dies meist von den Eltern übernommen wird.

Eine dienstältere Pädagogin bringt hierzu ein Gegenargument. Sie ist davon überzeugt, dass man keine voreiligen Schlüsse ziehen darf und nicht jedes auffällige Verhalten auf das Elternhaus zurückführen soll. Dazu meint sie: „Natürlich kann das auch ein Grund sein, aber zuerst muss man schauen, vielleicht hat er AD(H)S, eine Autismus-Spektrum-Störung oder andere Schwierigkeiten, eine soziale Phobie oder Ähnliches. Also es kommen schon von dem auch Verhaltensauffälligkeiten. Oder auch bestimmte Wahrnehmungsstörungen, manche Kinder wollen

nicht, dass man sie angreift. Oder auch in der taktilen Wahrnehmung ein Problem ist. Also da wär ich schon auch sehr sensibel, dass man nicht gleich sagt, o.k. das liegt am Elternhaus. Überbehütung kann auch eine Ursache sein, oder auch zu viel Zeit mit den Medien, also ein extremer Medienkonsum. Ich sehe es dann schon oft, dass die Kinder auch schlecht ernährt werden mit sehr viel Zucker zum Beispiel."

Menzel und Wiater (2009, S. 24ff) verdeutlichen die Wichtigkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer ein Bewusstsein über die Ursache einer Verhaltensauffälligkeit haben. Es muss klar sein, dass sie eine Mitverantwortung für ein gesundes Leben der Schülerin oder des Schülers haben, was die Wichtigkeit der Ursachenerkennung unterstreicht.

Einen interessanten Aspekt bringt eine etwas erfahrenere Lehrerin aus ihrem privaten Umfeld mit in die Thematik. Sie selbst hat ein Kind adoptiert und ist sich sicher, dass Auffälligkeiten bereits vorgeburtlich gebildet werden können.

Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 41ff) erörtert, dass neue epigenetische Untersuchungen bestätigen, dass besondere Verhaltensweisen auf der genetischen Struktur basieren. Bestätigt wurde diese Theorie, indem Gen-Expressionen beobachtet wurden. Diese waren Großteils von Umwelteinflüssen gesteuert. Daher lässt sich sagen, dass ein Genom eines Lebewesens etwaige Entwicklungsmöglichkeiten in sich trägt.

9.7 Gruppenneigungen für Verhaltensauffälligkeiten

Sieben von neun Lehrerinnen sind der Ansicht, dass Kinder aus zerrütteten Verhältnissen eher dazu neigen, Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln. Sie sehnen sich nach Liebe und Aufmerksamkeit, welche sie zu Hause nicht in ausreichendem Maße bekommen. Jedoch denken

auch viele Lehrpersonen, dass überbehütete Kinder häufig dieses Problem entwickeln.

Dazu meint eine langjährige Pädagogin: „Die überbehüteten Kinder glaub ich, die kriegen irgendwann das Gefühl, sie müssen ausbrechen aus dem goldenen Käfig, aber ich glaub, dass das erst später kommt, irgendwann in der Pubertät, glaub ich.“

Diese Meinung vertritt auch eine dienstjüngere Kollegin: „Und überbehütete Kinder natürlich auch zum Teil, weil sie irgendwann ausbrechen aus dem Ganzen, nur das - glaub ich - betrifft uns jetzt nicht in der Volksschule so sehr, sondern das ist dann später in der Pubertät.“

Eine weitere Lehrerin (hohes Dienstalter) ist sich sicher, dass überbehütete Kinder, als auch Kinder aus zerrütteten Verhältnissen, eher dazu tendieren, auffällig zu werden. Sie meint dazu: „Also ich würde sagen, sehr wohl überbehütete Kinder und aus zerrütteten Verhältnissen auch. Aber es ist auch unterschiedlich, manche Kinder stecken das gut weg und können sich dann auch in der Klasse und der Gemeinschaft gut benehmen und man merkt es erst, wenn die Mutti oder der Vati das Kind abholt - kann genauso gut sein. Dasselbe gilt für Kinder aus zerrütteten Verhältnissen.“

Eine langjährige Lehrperson merkt kritisch an, dass jüngere Kinder im Unterricht meist auffallen, wenn sie überfordert sind. Allerdings sollte hierbei Vorsicht gegeben werden, da dies nicht als Verhaltensauffälligkeit, sondern als Art Überforderung anzusehen ist.

9.8 Unterstützung von verhaltensauffälligen Kindern im Unterricht

Allgemein wird genannt, dass verhaltensauffällige Kinder viel Liebe und Aufmerksamkeit brauchen. Allerdings darf dabei nicht vergessen wer-

den, dass auch Regeln und Grenzen unabdingbar sind. Kinder müssen die Regeln kennen und darüber hinaus eine Kenntnis davon haben, was ein Regelverstoß ist. Auch eine Struktur im Tagesplan und Ähnlichem ist sehr wichtig. Die Unterstützung von Betreuungslehrern wird als positiv deklariert. Zusätzlich wird die Essenz des Sprechens mit dem Kind betont, Rückzugsmöglichkeiten sollen geschaffen werden und Förderangebote wie das Programm „Ich lerne mich und meine Umwelt zu begreifen“ werden in der täglichen Praxis angewandt.

Eine Lehrerin (hohes Dienstalter) denkt: „Das Wichtigste ist einfach, (...) das Beobachten, einfach zu schauen, was sind die Auslöser, wann reicht es, und natürlich, wenn Gefahr in Verzug ist, muss man sie separieren und schützen, was natürlich auch schwierig ist, wenn man allein ist in der Klasse.“

Fünf von neun Lehrerinnen sprechen bei diesem Thema die Anwendung von Token-System an. Diese erfolgt mit Hilfe von gesammelten Steinen, Sternen oder einem Ampelsystem.

Dazu erklärt eine junge Lehrerin: „Bei einem Kind haben wir es einmal so gemacht, da haben wir jeden Tag ins Elternheft eine Ampel gezeichnet, grün, gelb, rot, wie war der Tag heute? Und nach einer bestimmten Anzahl grüner Ampeln hat es zuhause eine Überraschung für das Kind gegeben. Dieses System gibt es auch mit Smileys oder anderen Symbolen. Ich denke mir halt, dass gerade bei solchen Kindern der Kontakt zum Elternhaus sehr wichtig ist.“

Claßen (2013, S.106f) merkt an, dass es in der Schule Verstärkersysteme gibt, die jedoch sehr umstritten sind. Kinder sollen mittels Token-Systemen für ein Verhalten belohnt werden, was wiederum eine Verhaltensänderung bewirken soll. Am besten wäre es, wenn dieses System

gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten durchgeführt werden kann. Damit ist gemeint, dass beispielsweise die Belohnung zu Hause erfolgt.

Acht von neun Lehrpersonen erwähnen die Wichtigkeit der positiven Bestärkung und der Notwendigkeit von der Bestrafung wegzukommen. Kinder müssen ihr Verhalten selbst reflektieren und verbalisieren. Dazu sagt eine langjährige Lehrerin: „Ich habe zum Beispiel einmal einen „Hamster-Pass“ gemacht, wo eben das Kind am Ende des Tages zu mir gekommen ist und selbständig sein Verhalten eingeschätzt hat, ob der Punkt rot, blau oder grün wird. Also grün ist gut, blau ist mittelmäßig und rot ist nicht gut. Wenn es 3 grüne Punkt hatte, durfte es sich eine Belohnung abholen. Dabei haben die Kinder ihr Verhalten immer ganz genau eingeschätzt und ganz genau gewusst, wenn es an einem Tag rot war. Sie waren dabei manchmal sogar strenger zu sich selbst, wo ich dann sagte, nein, heute warst du blau, weil das und das hat gut gepasst. Es gab nie jemanden, dessen Verhalten komplett daneben war, der sich dann selbst einen grünen Punkt geben wollte. So habe ich dann versucht, die Kinder zu erreichen, um einen positiven Flow hinein-zubekommen.“

Harte et al. (2019, S. 28ff) verdeutlichen, dass es wichtig ist, positive Verhaltensweisen sogleich nach dem Geschehen zu verstärken.

Ein Gegenargument für Belohnungssysteme bringt eine andere Lehrerin (hohes Dienstalter) folgendermaßen: „Also wir versuchen immer, dass wir ein Belohnungssystem, so gut es geht, nicht anwenden, denn es soll immer etwas Besonderes bleiben. Wenn jetzt so Situationen auf uns zukommen, wenn sich ein Kind etwas erlaubt, was dann wirklich zu viel ist, dann machen wir das so, o.k. wenn das funktioniert, dann darfst du nächstes Mal Mitkochen oder in der Bücherei helfen. (...) Also wir haben kein Belohnungssystem, wo wir auf „Pickerljagd“ oder so gehen, weil dann wird es irgendwann nichts Besonderes mehr sein.“

Abrundend sagt eine junge Lehrerin: „Man soll einfach nie vergessen, dass es nur Kinder sind, die es nicht böse meinen, oder gar böse Absichten haben, sondern, dass man die Kinder so unterstützt, dass sie ihren Platz im Leben finden.“

9.9 Erfahrungen mit Autismus-Spektrum-Störung

Vier von neun Pädagoginnen geben an, noch keinerlei Erfahrungen mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung in der Schule gesammelt zu haben.

Die anderen Pädagoginnen nennen alle die Wichtigkeit der Struktur und Orientierung im Unterricht. Auch die Arbeit mit Piktogrammen wird mehrmals erwähnt. Eine Lehrerin spricht davon, als Unterstützung das Sichtfeld des Kindes einzuschränken und nach System Arbeitsaufträge abzuarbeiten (beispielsweise in Schütten von oben nach unten). Autisten nehmen äußere Reize oft nicht wahr. Daher muss darauf geachtet werden, sich möglicherweise auf die Höhe des Kindes hinunterzubegeben, um dessen Aufmerksamkeit zu bekommen. Manche Kinder benötigen es auch, beim Sprechen berührt zu werden, andere wiederum nicht. Darüber hinaus sind die körperlichen Bedürfnisse oftmals stark ausgeprägt. Dies muss je nach Kind herausgefunden werden.

Menzel und Wiater (2009, S. 111ff) erklären, dass Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung ein selbststimulierendes Verhalten entwickeln, was sich auch in Selbstverletzungen zeigen kann. Die Verarbeitung der Sinnesreize dieser Personen ist nicht gänzlich ausgeprägt, was Auffälligkeiten in der sensorischen Wahrnehmung zu Folge hat. Häufig sind diese Menschen in ihrem Sprachvermögen und ihrer Sozialkompetenz beeinträchtigt.

Zu dieser Thematik sagt eine dienstältere Lehrperson: „(...) kein Kind mit Autismus ist so, wie ein anderes Kind mit Autismus, jedes ist anders (...)“

Mehrere Lehrpersonen berichten über ihre Erfahrungen mit autistischen Kindern:

„Der war immer unterwegs und hat sich ganz schlecht stillhalten können. Da haben wir die Klasse teilweise zusperren müssen, weil er sonst nur im Schulhaus unterwegs war, das war so ein Läufer. Wir haben versucht, mit der Schulassistenz immer wieder Sachen zu bearbeiten, die ihn interessieren. Also der war sprachlich total super, er hat sich für Kirchenglocken interessiert und wir haben geschaut, dass wir diese Thematik in Mathematik und Lesen unterbringen, alles mit irgendwelchen Glocken. (...) wir waren auch immer wieder im Wasserbett. Dieses „Runterholen“, da war er dann auch nach fünf Minuten ruhig. Das haben wir auch jeden Tag gemacht. Gerade für solche Kinder braucht man das, mit Gewicht auflegen und Lampen einschalten, also diese Reize, die sonst zu viel werden.“ (Sonderschullehrerin, 19 Dienstjahre)

„(...) und da bin ich sehr froh, dass es bei dem Schüler, den wir haben, es sich nicht in aggressivem Verhalten äußert. Also er ist absolut nicht aggressiv, auch den anderen Kindern nicht gegenüber, aber er hat eben andere Symptome. Er ist extrem abgelenkt, jetzt ist ja unsere Baustelle, es kann sein, dass er während der Stunde 20 Mal aufsteht und aus dem Fenster schaut. Und da haben wir zum Glück noch einen extra kleinen Raum und da sag ich dann wirklich, schauen wir, dass wir in den Raum gehen, dass er da dann arbeiten kann, und das sieht er sogar selbst ein, weil ich glaube, das Nachschauen ist so ein Drang, dass er sich selber nicht helfen kann. (...) Das ist ein Stress für ihn.“ (Sonderschullehrerin, 37 Dienstjahre)

„Halleluja, das war der F. – Mensch – war der wild. Der war erstens schon groß und stark und hat auch schon seinen Rhythmus drinnen gehabt. Und wenn es ihm zu blöd wurde, dann hat er zugehauen oder die Vorhänge heruntergerissen, die waren dann kaputt und da hast du zwei gebraucht, die den gehalten haben, weil der hatte schon richtige „Muckis“ gehabt. Das war ein Wahnsinn. Wenn er ausgezuckt ist, dann hat man einfach geschrien, dass jemand gekommen ist, das war dann eh schon klar.“ (Sonderschullehrerin, 8 Dienstjahre)

Diese Lehrerin mit 8 Dienstjahren hat mit einem System gearbeitet: „Das heißt „TEACCH“ – das ist wirklich gut durchstrukturiert und wenn du jemanden hast, der darauf anspringt, dann ist das toll. Aber du musst immer wieder individuell schauen, weil natürlich jedes Kind anders ist.“

9.10 Konzepte und Handlungsmöglichkeiten

Die dienstälteren Lehrerinnen (36 und 37 Dienstjahre) geben an, dass es besondere Konzepte früher in dieser Form noch nicht gegeben hat.

Müller (2018, S. 68) formuliert, dass in den 1970er Jahren etwaige Konzepte entstanden sind, die im Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern dienlich sein sollen.

Zwei Lehrpersonen (hohes Dienstalter) berichten von der Anwendung des Haim-Omer-Konzeptes. Eine beschreibt dieses Konzept folgendermaßen: „Irgendein Kind macht ein Vergehen, es wird dann von zwei objektiven Lehrern, die in der Situation nicht dabei waren, herausgeholt aus der Klasse. Anschließend wird besprochen, was passiert ist, dann muss das Kind das verschriftlichen und dann setzt man sich noch einmal zusammen und bespricht, wie das Kind das Getane wieder gutma-

chen kann. Diese Wiedergutmachungen sind oft Zeichnungen, ein Muffin, irgendwas, dass das Kind selbst macht. Dann wird das betroffene Kind dazu geholt und es passiert diese Wiedergutmachung mit anschließender Protokollierung und Zusammenfassung. Ich finde dieses Konzept nicht sinnvoll, weil ich hab einmal einen Schüler gehabt, der hat nach dem zweiten Regelverstoß gesagt, es nervt ihn. Ich meinte dann, dass er sich halt zusammenreißen sollte, damit antwortete er mir mit „Naja, das kann ich halt nicht.“. Also es gibt Kinder, die es genau wissen, und die aber in diesem System auch nicht glücklich werden, weil sie so oft betroffen sind und nicht aus ihrer Haut können.“

Zur Thematik der Konzepte erzählt eine Volksschullehrerin (hohes Dienstalter) von einem Trainingsprogramm zur gewaltfreien Kommunikation: „Da gibt es auch ein Verhaltenstraining für Schulanfänger. Da ist das Chamäleon, der Ferdi, (...) der die Kinder unterstützt. Das ist eine Art Schatzsuche und er hilft den Kindern, dass sie dann ans Ziel kommen und die Schatzkiste öffnen dürfen. Und mit unseren Kindern, die sind schon älter, machen wir das mit der Giraffe und dem Wolf eben. Das sind Bücher, wo CDs drinnen sind und wo geplante Unterrichtseinheiten drinnen sind (...). Rollenspiele (...) zur Veranschaulichung, wie man miteinander umgeht und dass man auch Stärke zeigt und nicht gleich zuschlägt.“

Zu guter Letzt berichtet eine Volksschullehrerin (junges Dienstalter) vom „Ich-schaffs-Konzept“ welches auch in meiner Masterarbeit beschrieben ist. Sie meint dazu: „(...) das nehme ich ganz gern, weil da bin ich mir sicher und da habe ich eine Anleitung, dass ich eben nach bestimmten Zielen vorgehe. Also es gibt jedes Mal ein klares Ziel, das man definiert und das versucht das Kind dann umzusetzen und dann gibt es ein neues Ziel, dass das jetzt nicht so eine große Aufgabe ist oder so ein Brocken, der unüberwindbar scheint (...). Und ich denke,

dass es einmal wichtig ist, dass man einfach probiert und dann auch spürt, was dem Kind guttut und was nicht.“

Furman (2013, S. 20) schildert, dass das Konzept „Ich schaffs“ darauf ausgelegt ist, herauszufinden, was das Kind lernen muss. Es wird also keine Zeit damit vergeudet, auf Ursachenforschung und Schuldsuche zu gehen. Das Konzept orientiert sich dabei, Kinder zu unterstützen und ihnen zu zeigen, wie sie mit ihren Fähigkeiten umgehen sollen.

10. Conclusio

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Thematik der Verhaltensauffälligkeiten in der Primarstufe eine große Rolle spielt. Ich denke, dass es wichtig ist, sich zu Beginn mit den Begriffen der „Auffälligkeit“ und „Norm“ gedanklich zu beschäftigen. Es gehört persönlich und individuell geklärt, was für mich auffälliges Verhalten im schulischen Kontext darstellt und welche Verhaltensweisen ich unter „normal“ einordnen kann. Diese Klärung ist subjektiv und muss daher für jeden selbst definiert werden.

Die Forschungsfrage „Welche Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag gilt es zu bewältigen und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?“ kann durch die Verknüpfung der theoretischen Inhalte dieser Arbeit und der Ergebnisse der Forschung in einer großen Bandbreite beantwortet werden. Mehrere Lehrpersonen berichten davon, dass sie auffälliges Verhalten darin sehen, wenn Kinder oft laut werden und schimpfen, körperliche Auseinandersetzungen mit sich selbst oder Anderen haben, keine Ruhe finden oder auch introvertiert sind und daher gar nicht mehr sprechen. Darüber hinaus befinden sich im schulischen Alltag Kinder, mit AD(H)S oder Autismus-Spektrum-Störung. Es gibt Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder emotionalen Störungen und Kinder, die aus der Familie genommen werden, weil dort Gewalt, Drogen- oder Alkoholkonsum passiert.

Für mich sind Verhaltensauffälligkeiten Verhaltensweisen von Kindern, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen und die Kinder selbst nicht zur Ruhe kommen lassen. Es sind - meiner Meinung nach - körperliche, soziale oder emotionale Beeinträchtigungen, die das Kind als „Rucksack“ mit sich mitführt.

Bei der Frage, ob Verhaltensauffälligkeiten früher oder heutzutage vermehrt vorkommen, ist sich die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen sicher, dass das auffällige Verhalten ansteigt. Diese Ansicht wird von fast allen Lehrpersonen so argumentiert, dass Kinder zu wenig Aufmerksamkeit im familiären Umfeld erlangen.

Dieser Meinung bin ich ebenfalls. Besonders intensiv merke ich diese Thematik, wenn ich an eine Schülerin aus meiner Klasse denke, die schon seit ihrer frühen Kindheit im Kinderdorf untergebracht ist. In diesem Kinderdorf haben die Kinder alle zwei Tage wechselnde Betreuerinnen und Betreuer. Aus diesem Grund fehlt ihr gänzlich eine konstante Bezugsperson. Sie sucht tagtäglich die Nähe zu mir und ich versuche, so gut wie möglich, ihr diese auch zu schenken. Allerdings bin ich der Meinung, dass dieses Problem nicht nur Kinder betrifft, die aus ihrer Familie genommen wurden. Wie auch im Ergebnisteil beschrieben, nimmt der Medienkonsum stark zu. Dieser Zuwachs betrifft nicht nur Kinder, die sich folglich schlechter konzentrieren können, sondern auch Eltern, die meiner Meinung nach, aufgrund der sozialen Netzwerke etc. häufig die Bedürfnisse ihrer Kinder vernachlässigen.

Aus der Stichprobe wird ersichtlich, dass die große Mehrheit der Interviewten davon überzeugt ist, dass der Ursprung einer Verhaltensauffälligkeit vermehrt im Elternhaus liegt. Aufgrund von zerrütteten Verhältnissen zu Hause, wird davon ausgegangen, dass Kinder Auffälligkeiten entwickeln. Darüber hinaus, sagen sieben von neun Lehrerinnen aus, dass sie glauben, dass Kinder aus zerrütteten Verhältnissen eher dazu neigen, verhaltensauffällig zu werden. Eine Lehrperson merkt hierzu allerdings kritisch an, dass nicht alle Verhaltensauffälligkeiten auf Veränderungen im Elternhaus basieren. Viele Auffälligkeiten sind krankheitsbedingter Ursache.

Ich denke, dass der Ursprung von Verhaltensauffälligkeiten oftmals körperlich oder psychisch ist. Außerdem kann die Ursache dessen auch von zu Hause kommen. Meiner Erfahrung nach, sind es oftmals Schicksalsschläge wie eine Trennung der Eltern, Tod eines geliebten Menschen oder natürlich auch, wenn Aufmerksamkeit und Liebe fehlen.

Um ein weiteres Mal auf die Beantwortung der Forschungsfrage zurückzukommen, zeigt sich bei der Befragung, dass alle Lehrpersonen zwar unterschiedliche Handlungsansätze bevorzugen, diese allerdings ähnlicher Art sind. Bei der Frage der persönlichen Strategien erwähnen fast alle Lehrpersonen, dass der Einsatz von Regeln und Grenzen genauso wichtig ist, wie das Zeigen von Aufmerksamkeit und Liebe. Sie setzen auf regelmäßiges Sprechen mit dem Kind sowie Selbstreflexion, wenn ein Verhalten nicht in Ordnung war. Dabei sind auch die positive Verstärkung und Rückmeldung essenziell. Ergänzend können der Austausch und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus beziehungsweise den zuständigen Betreuern hilfreich sein. Im Allgemeinen wenden Lehrerinnen in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern Token-Systeme jeglicher Art an. Auch Struktur, Orientierung und Rückzugsmöglichkeiten können unterstützend wirken. Bei der Auseinandersetzung mit besonderen Konzepten wurden das „Haim-Omer-Konzept“, das „Trainingsprogramm zur gewaltfreien Kommunikation“ und das „Ich schaffs-Konzept“ genannt.

Aus meiner bisherigen Praxiserfahrung kann ich schließen, dass für mich Struktur, Orientierung und Ordnung eines der wichtigsten Aspekte sind, um erfolgreich mit verhaltensauffälligen Kindern zu arbeiten. Auch Zuneigung und ein Raum für persönliche Bindungen zu dem Kind sollten geschaffen werden. Erst dann, wenn ein Kind Vertrauen in die Lehrperson hat, kann auch mit der Auffälligkeit gut gearbeitet werden. Auch das Einhalten von Regeln und Grenzen ist unabdingbar. Kinder brauchen Grenzen und fordern auch ein, diese zu bekommen, sodass

sie wissen, in welchem Rahmen sie sich bewegen können. Oben wurde des Weiteren die Thematik der positiven Verstärkung gelegt, was mir besonders am Herzen liegt. Ich versuche, von der Bestrafung wegzukommen und stets mit positiven Aspekten zu arbeiten.

Aus der Forschung hat sich der Gedanke ergeben, positive Verstärkung mit Hilfe der Eltern zu konstruieren. Diese Idee kannte ich noch nicht, allerdings werde ich dies bestimmt in naher Zukunft versuchen. Token-Systeme habe ich bis jetzt in meinem Unterricht noch nicht angewandt. Die Verwendung der Token-Systeme ist meiner Meinung nach kritisch zu betrachten. Denn, wenn ich einem Kind etwas wegnehme - beispielsweise Muggelsteine - hat dies wieder einen negativen Gedanken und ist mit Bestrafung verbunden. Ich habe einen Schüler in der Klasse, mit dem ich das „Ich schaffs-Konzept“ durchgeführt habe. Dieses Konzept ist einfach aufgebaut und setzt kleine Schritte zum Ziel. Allerdings bin ich der Meinung, dass nicht für jedes Kind ein bestimmtes Konzept das gewünschte Verhalten erbringen kann. Vielmehr bin ich davon überzeugt, dass Zuneigung, Empathie und eine unmittelbare Handlung aus dem Gefühl heraus sinntragender sind. Als Klassenlehrerin kennt man das Kind gut und weiß, auf was es in verschiedenen Situationen reagiert.

Zu guter Letzt möchte ich die Thematik der Autismus-Spektrum-Störung zusammenfassen.

In der Forschung nannten Lehrerinnen, dass es bei der Arbeit mit autistischen Kindern wichtig ist, Struktur und Orientierung zu geben. Auch die Eingrenzung des Blickfeldes sowie die Anwendung von Piktogrammen können von Nutzen sein.

Mein persönliches Interesse an dieser Störung entstand daraus, dass ich ein Kind in meiner Klasse habe, das diagnostiziert hochbegabt und

möglicherweise autistisch veranlagt ist. Zurzeit befindet es sich in der Abklärung dazu. Dieser Junge war zu Beginn der ersten Klasse stark auffällig. Er hatte Probleme, seine Umwelt zu begreifen, sich sozial in die Klassengemeinschaft einzugliedern und seine Gedankenkonstrukte zu ordnen. In meiner Klasse hat dieser Bub einen einzelnen großen Tisch als Arbeitsplatz zur Verfügung. Er sitzt im hinteren Teil, eher seitlich, worum er selbst gebeten hat, da er dort weniger abgelenkt wird. Er benötigt stetige Orientierung durch den Tag und ich merke, dass er über viele Sachen nachdenkt, Dinge klug hinterfragt und weiter erforscht. Auf seinem Platz befindet sich eine Tafel mit Piktogrammen, die den Unterrichtsablauf veranschaulichen. Schwierig wird es für ihn, wenn sich der Tagesablauf spontan ändert. Daher achte ich darauf, dass dies bestmöglich nicht der Fall ist. Dazu hat er „Klett-Kärtchen“, die er selbstständig Schritt-für-Schritt herunternimmt. Bei diesem Jungen spielen mehrere Faktoren zusammen, die sein Verhalten auffällig erscheinen lassen. Ein Jahr lang unterstützte mich wöchentlich eine Betreuungslehrerin, die sich spezifisch mit seinem Verhalten auseinandersetzte. Ich habe das Gefühl, dass er im letzten Jahr Vertrauen zu mir aufgebaut hat und wir - mit diesem Verhalten, das er nun zeigt - gut gemeinsam arbeiten können. Dieser Weg war allerdings nicht von Anfang an leicht.

Die Beschäftigung mit dieser Arbeit hat mir dabei geholfen, ein besseres Verständnis für Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen zu bekommen und Ideen für die Unterstützung von autistischen Kindern zu gewinnen.

Anzumerken ist, dass diese Verschriftlichung nur einen begrenzten Auszug von Verhaltensauffälligkeiten zeigen kann, da es sonst den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde.

Weiterführend könnten andere Auffälligkeiten noch intensiver hinterfragt und untersucht werden. Auch Stichproben mit Schülssistentinnen und Schülssistenten und Pädagoginnen und Pädagogen aus dem urbanen Raum würden die Ergebnisse erweitern.

Literaturverzeichnis

Ahl, K. (2019). *Elterngespräche konstruktiv führen. Systematisches Handwerkszeug*. Göttingen: Vandenhoeck.

Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie*. (4. Aufl.). München: Pearson Education Deutschland GmbH.

Arnold, W., Eysenck, H. & Meili, R. (Hrsg.). (1993). *Lexikon der Psychologie*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 57-62.

Bittner, G. (1996). *Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck.

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Born, A. & Oehler, C. (2012). *Lernen mit ADS- Kindern. Ein praxis-handbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten*. (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. (o.J.). *Elternratgeber Autismus-Spektrum-Störung*. Hamburg: Hogrefe.

Claßen, A. (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

du Bois, R. (1996). *Kinderängste. Erkennen – helfen – verstehen*. (2. Aufl.). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Christine, M. (o.J.). *Ursachen von Autismus-Spektrum-Störungen*. Verfügbar unter: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/erkrankungen/autismus-spektrum-stoerung-ass/ursachen/> (18.08.2021).

Essau, C. A., Conradt, J. & Petermann, F. (1998a) Häufigkeit und Komorbidität sozialer Ängste und sozialer Phobie bei Jugendlichen. *Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie*, 66, 524-530.

Fischer, G. & Riedesser, P. (1998). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. (3. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Furman, B. (2013). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl Auer.

Gentner, C. & Mertens, M. (Hrsg.). (2006). *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.

Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2019). *Schwierige Schüler. 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischen Förderbedarf*. (2. Aufl.). Hamburg: Persen.

Herm, S. (2003). *Mit „schwierigen“ Kindern umgehen. Ein Leitfaden für die Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Kilb, R. & Weidner, J. (2013). *Einführung in die Konfrontative Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Klauer, K. J. & Reinartz, A. (1978). *Handbuch der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen*. Berlin: Marhold.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menzel, D. & Wiater, W. (Hrsg.). (2009). *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Montada, L. & Oerter, R. (Hrsg.). (1998). *Entwicklungspsychologie*. (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. (6. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Oerter, R., Hagen v.C., Röper, G. & Noam, G. (Hrsg.). (1999). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinberg: Beltz.
- Palmowski, W. (2010). *Nichts ist ohne Kontext. Systematische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“*. (2. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.

Pettermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Bremen: Springer.

Peuckert, R. (1985). Der Prozess der Typisierung devianter Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 221-237.

Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Pakiz, B., Silverman, A. B., Frost, A. K. & Lefkowitz, E. S. (1993). Psychosocial risks for major depression in the late adolescence: A longitudinal community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1155-1163.

Rogge, J.U. & Mähler, B. (2004). *Irgendwie anders: Kinder, die den Rahmen sprengen... und wie man mit ihnen umgeht*. (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Scherreiks, L. & Schwalbe, A. (2019). *Internalisierende Auffälligkeiten in der Schule erkennen*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 1. <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>.

Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Springmann-Preis, S. (Hrsg.). (2020). *Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Theunissen, G. (1995). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ulich, D. & Bösel, R.M. (2005). Einführung in die Psychologie. *Grundriss der Psychologie, Band 2,.* Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. (3. Erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Abb. 2: Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Abb. 3: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Abb. 4: Furman, B. (2013). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl Auer.

Abb. 5: Furman, B. (2013). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl Auer.

Anhang

Interviewfragen

Thema: Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe.

Forschungsfrage: Welche Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag gilt es zu bewältigen und welche pädagogischen Strategien finden sich in der täglichen Praxis?

1. Seit wann sind Sie in der Schule tätig und welche Berufsausbildung haben Sie?
2. Was verstehen Sie unter auffälligem Verhalten und Normen?
3. Haben Sie Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern? Wenn ja, welche?
4. Haben Sie das Gefühl, dass Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern heutzutage vermehrt vorkommen, gleich stark vertreten sind oder möglicherweise weniger werden?
5. Welche konkreten Formen von Verhaltensauffälligkeiten haben Sie in der schulischen Praxis gesehen und wie wurden diese im Unterrichtsgeschehen sichtbar?
6. Wie gehen Sie mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern um? (Ursachenforschung, Arbeit mit dem Elternhaus, externe Hilfsangebote)
7. Haben Sie eine Idee, woher bestimmte Verhaltensauffälligkeiten kommen könnten und welchen Ursachen diese zugrunde liegen?
8. Gibt es konkrete Gruppen von Kindern, die eher dazu neigen, verhaltensauffällig zu werden? (jüngere Kinder, überbehütete Kinder, Kinder aus zerrütteten Verhältnissen, etc.)

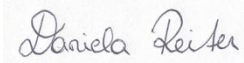
9. Wie können allgemein Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht unterstützt werden? Haben Sie ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung?
10. Haben Sie mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung gearbeitet? Wenn ja, wie äußerte sich diese Störung bei diesem Kind und wie wurde das Kind schulisch unterstützt?
11. Haben sie mit bestimmten Konzepten oder systematischen Handlungsmöglichkeiten gearbeitet? Wenn ja, welche und wie?

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

07.12.2021

Datum

A handwritten signature in black ink, reading "Daniela Reiter". The signature is written in a cursive style and is placed on a light gray rectangular background.

Unterschrift