



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ  
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

**MASTERTHESE**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**  
**Master of Education MEd**

Hochschullehrgang mit Masterabschluss  
**Verhaltensauffälligkeiten und Schule**

***Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf  
Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Volksschulalter***

vorgelegt von: Eva List, BEd

Betreuung:

Mag. Dr. Nina Jelinek  
Lucia Kreisel, MA, MEd

Matrikelnummer: 01191879

Wortanzahl: 28 385

Linz, 15.11.2021



## **Vorwort**

Diese Seite widme ich all jenen Personen, die mich während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit begleitet haben:

Zuerst möchte ich mich sehr herzlich bei meinen Betreuerinnen Nina Jelinek und Lucia Kreisel für ihre Zeit, die hilfreichen Anregungen und die stets konstruktive Kritik während des Entstehungsprozesses bedanken.

Ein großer Dank gilt auch meinen Interviewpartnerinnen Elisabeth, Yasemin, Gerda, Johanna, Anita, Ingrid, Eva, Olga, Christine und meinem Interviewpartner Konrad, die sich für die Befragung Zeit genommen haben. Dank ihnen habe ich viele interessante Beiträge und Antworten auf meine Fragen erhalten.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, meinen Freunden und Kolleginnen, die immer ein offenes Ohr für mich hatten und mich immer wieder aufs Neue motivierten.

Der wohl größte Dank gilt abschließend meinem Mann Jakob, der mir nicht nur während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit, sondern auch über die Dauer des gesamten Studiums überaus geduldig und unterstützend zur Seite stand.

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter“. Der Ausgangspunkt dieser Masterthesis war die Frage „Welche Auswirkungen hat die professionelle pädagogische Haltung auf das Verhalten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Volksschulalter?“

In diesem Zusammenhang werden im ersten Teil der Arbeit wichtige theoretische Grundlagen der professionellen pädagogischen Haltung und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter anhand der angeführten Literatur erläutert. Der darauffolgende Abschnitt beschäftigt sich mit grundlegenden Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag.

Der empirische Teil beschreibt zunächst die Auswahl der qualitativen Forschungsmethode. Anschließend erfolgt die Analyse der Interviews. Dafür wurden zehn Pädagoginnen und Pädagogen sowie Expertinnen und Experten aus dem psychiatrischen, psychologischen, psychotherapeutischen und heilpädagogischen Bereich als Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner ausgewählt, da sie sich in ihrer täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen speziell mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Demzufolge ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, anhand der Literatur sowie den empirisch gewonnenen Erkenntnissen die einleitend genannten Auswirkungen zu erforschen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass zunächst ein Bewusstsein der eigenen Werte und Normen geschaffen werden muss. Ritualisierte Handlungsabläufe müssen regelmäßig reflektiert werden. Zudem ist wichtig, bereits in der Ausbildung die professionelle pädagogische Haltung zu schulen, da dies die Grundlage für einen besseren Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bildet.

## **Abstract**

This thesis deals with the topic "Effects of professional pedagogical attitude on behavioral problems in children of elementary school age". The starting point of this master thesis was the question "What effects does the professional pedagogical attitude have on the behavior of children with behavioral problems of elementary school age?"

In this context, the first part of the thesis explains important theoretical foundations of professional pedagogical attitudes and behavioral problems in children of elementary school age based on the cited literature. The following section deals with basic possibilities of action in everyday school life.

The empirical part first describes the selection of the qualitative research method. This is followed by an analysis of the interviews. For this purpose, ten educators and experts from the psychiatric, psychological, psychotherapeutic and curative education fields were selected as interview partners, since they deal specifically with this topic in their daily work with children and adolescents.

Accordingly, the aim of the present study is to explore the effects mentioned at the outset on the basis of the literature and the empirically obtained findings.

In summary, it can be seen that first of all an awareness of one's own values and norms must be created. Ritualized courses of action must be regularly reflected upon. In addition, it is important to train the professional pedagogical attitude already in the training, as this forms the basis for a better handling of behavioral problems.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>8</b>
1.1. Problemstellung und Zielsetzung .....	8
1.2. Forschungsfragen.....	9
1.3. Methodik .....	10
1.4. Forschungsstand und Forschungslücke.....	10
1.5. Aufbau der Arbeit.....	12
<b>2. Professionelle pädagogische Haltung .....</b>	<b>13</b>
2.1. Annäherung an den Begriff .....	13
2.2. Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) als Grundlage für Haltung .....	16
2.3. Definition der professionellen pädagogischen Haltung .....	19
2.4. Die Bedeutung von Kompetenzen für die professionelle pädagogische Haltung .....	23
<b>3. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter .....</b>	<b>27</b>
3.1. Definition(sversuche): Was sind Verhaltensauffälligkeiten? .....	27
3.2. Normen .....	31
3.3. Kriterien für „Auffälligkeiten“ und „Störungen“ .....	34
3.4. Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit und abweichendes Verhalten: Versuch einer konzeptionellen Klärung .....	37
3.5. Diagnostik .....	40
3.6. Formen von auffälligem Verhalten bei Kindern im Volksschulalter .....	52
<b>4. Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag .....</b>	<b>66</b>
4.1. Präventiv- und Unterstützungsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene – Proaktive Handlungsmöglichkeiten.....	67
4.1.1. Professionelle Haltung – vom Problem zur Lösung .....	67
4.1.2. Wege zum Miteinander .....	68
4.1.3. Präsenz, Struktur und Vorbereitung.....	73
4.1.4. Nonverbale Techniken .....	74
4.1.5. Positive Anreize und Lob .....	75
4.1.6. Entwicklung einer adäquaten Beratungs- und Gesprächskultur.....	76
4.1.7. Schulinterne und außerschulische Netzwerke .....	79
4.1.8. Einbindung der Eltern.....	80
4.2. Interventionsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene – Reaktive Handlungsmöglichkeiten .....	82
4.2.1. Auszeit, Time-out oder Ruhezeit.....	82
4.2.2. Verzögerte Reaktionen .....	83
4.2.3. Geplantes Ignorieren.....	83
4.2.4. Paradoxe Interventionen .....	84

<b>5. Qualitative Forschung – Ergebnisdarstellung und Diskussion .....</b>	<b>86</b>
5.1. Beschreibung des Forschungsdesigns .....	86
5.1.1. Empirische Erhebungsmethode .....	87
5.1.2. Sampling .....	88
5.1.3. Vorgehensweise.....	90
5.2. Datenerfassung .....	91
5.2.1. Die Transkription .....	92
5.2.2. Transkriptionsregeln.....	92
5.3. Datenauswertung .....	94
<b>6. Auswertungsergebnisse .....</b>	<b>95</b>
6.1. Professionelle pädagogische Haltung .....	97
6.1.1. Begriffsverständnis.....	97
6.1.2. Soziale Kompetenzen und Voraussetzungen .....	99
6.1.3. Vorteile einer professionellen pädagogischen Haltung.....	101
6.1.4. Positive Effekte der professionellen pädagogischen Haltung.....	103
6.2. Autorität vs. Neue Autorität .....	104
6.3. Destruktives Verhalten der Lehrperson.....	106
6.4. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter .....	107
6.4.1. Begriffsverständnis.....	107
6.4.2. Bereicherungen .....	109
6.4.3. Herausforderungen .....	110
6.4.4. Verhaltensauffälligkeiten bei Volksschulkindern .....	111
6.5. Zusammenarbeit mit Eltern .....	111
6.6. Multidimensionale Kooperation .....	112
6.7. Methoden und Strategien .....	114
6.8. Hilfreiche und unterstützende Aspekte.....	116
6.9. Wünsche und Anregungen .....	117
<b>7. Zusammenfassung und Fazit .....</b>	<b>119</b>
<b>8. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>125</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>137</b>

## 1. Einleitung

*„Wenn andere deine Liebe nicht mit Liebe erwidern,  
überprüfe deine eigene Güte!  
Wenn andere deinen Versuch, sie zu führen, nicht mit Ordnung beantworten,  
überprüfe deine eigene Weisheit!  
Wenn andere deine Höflichkeit nicht erwidern,  
überprüfe deine eigene Rücksicht!  
Mit anderen Worten:  
Überprüfe dich selbst, wenn immer du (d)ein Ziel nicht erreichst.“*

Meng-Tzu (372 v. Chr., zitiert nach Herrmann 2010, S. 256)

Mit diesem Zitat vermittelte der chinesische Philosoph Meng-Tzu schon damals eine sehr positive Grundhaltung gegenüber anderen Menschen.

Dieser Haltungsbegriff erlangt in pädagogischen Diskursen der letzten Jahre wieder zunehmend an Bedeutung. Man kommt als Pädagogin oder Pädagoge nicht dabei umhin, sich mit Themen wie „individuelle Förderung“ oder „Inklusion“ auseinanderzusetzen. Dabei stößt man auch häufig auf den Begriff der „professionellen Haltung“.

### 1.1. Problemstellung und Zielsetzung

In aktuellen pädagogischen Diskursen wird immer wieder betont, wie wichtig eine positive Grundhaltung der Erwachsenen gegenüber den Kindern ist, um in den jeweiligen Situationen möglichst kompetent reagieren zu können. Trotz allem wird der Begriff einer professionellen pädagogischen Haltung nicht ausreichend beschrieben oder gar definiert. Zudem bleibt offen, wie eine professionelle pädagogische Haltung erworben werden kann und inwieweit sich diese auf Verhaltensauffälligkeiten auswirken kann (Fiebert & Solzbacher, 2014, S. 17).



Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie rückten diese Fragen immer wieder in den Vordergrund. Da dieser Aspekt von Haltung und dessen Auswirkung auf das pädagogische Handeln in der Literatur bislang wenig erforscht wurde, möchte die Autorin herausfinden, inwiefern sich eine professionelle pädagogische Haltung und das daraus resultierende Handeln auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter auswirkt. Darüber hinaus möchte sich die Autorin auch mit der pädagogischen Sichtweise auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang sollen anhand von Expertinnen- und Experteninterviews Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Pädagoginnen und Pädagogen sowie weitere Expertinnen und Experten mit auffälligem Verhalten umgehen, wie sie diese herausfordernden Verhaltensweisen im Alltag erleben und welche persönlichen Kompetenzen es unbedingt braucht, um eine gewisse Handlungskompetenz überhaupt erreichen zu können. Die Erkenntnisse sollen anschließend überprüft und ausgewertet werden, bevor abschließend Ergebnisse davon abgeleitet werden.

## **1.2. Forschungsfragen**

Aufgrund der in Kapitel 1.1 dargelegten Problemstellung und Zielsetzung ergibt sich für die Autorin folgende zentrale Forschungsfrage:

**„Welche Auswirkungen hat die professionelle pädagogische Haltung auf das Verhalten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Volksschulalter?“**

Des Weiteren sollen folgende Subforschungsfragen beantwortet werden:

- Welche Aspekte sind im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wichtig?
- Welche Unterschiede zeigen sich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern zwischen einer autoritären und einer professionellen pädagogischen Haltung?

- Welche Faktoren beeinflussen die professionelle pädagogische Haltung?
- Welche Wirkung hat die professionelle pädagogische Haltung auf das soziale Umfeld von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten?

### **1.3. Methodik**

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit erfolgt durch Literaturrecherche von Fachliteratur. Um einen möglichst realitätsnahen Praxisbezug herstellen zu können, wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Als Forschungsmethode wird die qualitative Sozialforschung ausgewählt. Dazu werden Expertinnen- und Experteninterviews anhand eines Interviewleitfadens durchgeführt (Kuß, Wildner & Kreis 2014, S.57ff).

Darauffolgend wird das Forschungsdesign entwickelt, welches den Leitfaden der qualitativen Interviews, das Sampling und die Durchführung beinhaltet. Im Anschluss werden die Interviews transkribiert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2016, S.114).

Für die Interviews wurden zehn Pädagoginnen und Pädagogen sowie Expertinnen und Experten aus dem psychiatrischen, psychologischen, psychotherapeutischen und heilpädagogischen Bereich als Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner ausgewählt, da sie sich in ihrer täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen speziell mit dieser Thematik auseinandersetzen. Zudem werden auch Methoden und Kompetenzmodelle einzelner Interviewpartnerinnen und Interviewpartner beschrieben und in ihrer Wirkungsweise reflektiert.

Eine nähere Erläuterung des Forschungsdesigns, der Datenerfassung und der anschließenden Datenauswertung wird in Kapitel 4 noch einmal dargestellt.

### **1.4. Forschungsstand und Forschungslücke**

Auffälliges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen und die damit einhergehende pädagogische Haltung stehen schon relativ lange im Fokus der Wissenschaft und Pädagogik. Dies wird vor allem dadurch ersichtlich, dass ein

großer Teil der Fachliteratur im deutschsprachigen Raum bis in die 1990er-Jahre zurückreicht. International stößt man auf fundierte Quellen, die noch weiter ins 20. Jahrhundert und sogar 19. Jahrhundert zurückreichen.

Was den derzeitigen Forschungsstand zur professionellen pädagogischen Haltung und deren Auswirkungen auf den schulischen Kontext und vor allem auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern betrifft, kann dieser aus heutiger Sicht noch nicht eindeutig skizziert werden. Bei näherer Betrachtung kann festgestellt werden, dass es kein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten in der Wissenschaft gibt. Vorliegende Forschungen versuchen, sich einer Definition anzunähern und die Haltung der Lehrperson in ihrer Wirkungsweise zu erforschen (Schwer & Solzbacher 2014, S. 9).

Andererseits zeigt sich deutlich, dass das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter immer häufiger zu einer massiven Überforderung bei Pädagoginnen und Pädagogen führt, wodurch es zunehmend relevanter wird.

Bestimmte Verhaltensmuster von Schülerinnen und Schülern werden immer mehr zur Herausforderung im schulischen Alltag. Dabei stellen sich viele Lehrpersonen die Fragen „Wie gehe ich damit um?“ bzw. „Welche Haltung nehme ich dabei ein?“ oder „Mit welcher Haltung trete ich dem Kind gegenüber?“. Es lässt sich vermuten, dass das heutige Schulsystem den Lehrpersonen und den ihnen anvertrauten Kindern keinen tragfähigen Rahmen mehr bietet. Einen Rahmen, der für die agierenden Personen verstehbar ist und ihnen gleichzeitig Sicherheit und Geborgenheit gewährt (Baumann, Bolz & Albers, 2020, S. 7).

Eine gute Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern erachten die Autorinnen und Autoren Baumann et al. (2020, S. 65) als besonders bedeutsam, wenn es um gemeinsame Lernprozesse geht. Häufig werden diese Beziehungen vor allem zu Kindern gepflegt, die ihnen „liegen“ und schlichtweg sympathischer sind. Sehr herausfordernd und kräfteraubend ist es jedoch, die Beziehung zu Kindern, die

vor allem durch sehr auffälliges Verhalten in Erscheinung treten, zu pflegen und aufrechtzuerhalten.

Ein möglicher Ansatz zum Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen könnte die professionelle pädagogische Haltung bieten. Denn professionelle pädagogische Haltung ermöglicht beispielsweise, trotz vieler konträrer Anforderungen und rasch wechselnder Bedingungen, flexibles und selbstkongruentes Handeln (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 216).

Die in diesem Zusammenhang stehenden Auswirkungen sollen erforscht und die eben skizzierte Forschungslücke entsprechend geschlossen werden.

### **1.5. Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Hauptkapitel gegliedert. Ausgehend von der Problemstellung und Zielsetzung werden im ersten Kapitel die Forschungsfragen festgelegt. Des Weiteren werden die Methodik, der derzeitige Forschungsstand und die Forschungslücke erläutert.

Im Kapitel 2 wird sich zunächst dem Konstrukt der *professionellen pädagogischen Haltung* angenähert. Dazu werden historische und aktuelle theoretische Zugänge aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beschrieben und analysiert. Nach einer einheitlichen Begriffsdefinition geht die Autorin auf relevante Aspekte von Haltung ein. Im darauffolgenden Kapitel *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter* wird nach einer Begriffsabgrenzung bzw. -definition auf ausgewählte Themenbereiche eingegangen.

Im vierten Kapitel erfolgt, nach der Festlegung des Forschungsdesigns und der Datenerfassung, die Auswertung der vorhandenen Daten.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden die Zusammenführung der erhobenen Daten und die Beantwortung der Subforschungsfragen und der Hauptforschungsfrage.

## 2. Professionelle pädagogische Haltung

### 2.1. Annäherung an den Begriff

*Haltung* ist ein sehr vielschichtiger Begriff, der durch viele Einflüsse geprägt ist. Mit dem lateinischen Begriff *Habitus* sowie dem griechischen Begriff *Hexeis* existieren zwei Begriffe, die bis in die Antike zurückreichen. Diese können als *Haltung* bzw. *Gehabe* übersetzt werden. Somit wird deutlich, dass es sich hierbei um keinen Begriff der Neuzeit handelt. In der Antike setzte man sich in diesem Zusammenhang mit grundlegenden Haltungen, die mit tiefsitzenden Tugenden verbunden waren, auseinander. Hierbei handelte es sich um die Verstandestugend bzw. Klugheit, die sich auf erworbene Wissensinhalte und Erfahrungen stützt, und die Charaktertugenden, die sich vorrangig durch die Erziehung und Gewöhnung herausbildet. Folglich wird Haltung als Tugend bezeichnet, die sich vorrangig durch erworbenes Wissen entwickelt und sich dadurch auszeichnet. Die bekannten griechischen Philosophen Platon und Sokrates schreiben dem Begriff *Hexeis* eine göttliche Fügung zu, da die Lehrbarkeit bzw. Aneignung aus ihrer Sicht an Grenzen stößt. Eine Einflussnahme bleibt dem Individuum dadurch verwehrt (Schwer, Solzbacher & Fiegert, 2014, S. 48f).

Der Begriff Haltung erlangte schließlich auch im pädagogischen Bereich immer größere Bedeutung. Die Autorinnen Fiegert und Solzbacher (2014, S. 21f) erwähnen, dass sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts erste Annäherungen an den Begriff der Haltung bzw. der Haltung der Lehrperson anbahnten. Der Begriff Haltung wird in diesem Zusammenhang zwar nicht explizit genannt, dennoch suggerieren Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstreflexion, Empathie, Charisma und Authentizität erste Erwartungen, die von außen an die Lehrperson gestellt werden. Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Haltung der Lehrperson schließlich als eigenständiger Begriff verwendet. Außerdem wird erstmals betont, dass die Haltung der Lehrperson Auswirkungen darauf hat, wie das gemeinsame Lernen gelingen kann.

Neben reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wird erst Ende der 1960er-Jahre eine Debatte über die Professionalisierung des Lehrberufs eingeleitet. Allerdings war man zu diesem Zeitpunkt wissenschaftlich noch nicht daran interessiert, die Wechselwirkung von der Haltung der Lehrperson und seiner Unterrichtstätigkeit zu untersuchen (ebd., S. 34ff).

Erst mit Beginn der empirischen Unterrichtsforschung in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden neue Entwicklungen im Hinblick auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit eingeleitet. Seitdem fokussiert man sich in der Pädagogik stärker auf die Haltung der Lehrperson und deren Auswirkungen auf verschiedenste Abläufe im schulischen Alltag (ebd., S. 38ff).

Der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu prägte zu Beginn der 1990er Jahre den Begriff des *Habitus*. In diesem Gesichtspunkt wird Habitus als individuelle Ausdrucksweise verstanden, die durch äußere Lebensbedingungen und persönliche Erfahrungen zwar weiterentwickelt wird, sich jedoch immer auch auf die primäre Prägung bezieht. Dabei hat dieser individuelle Stil Auswirkungen auf das Denken, Fühlen, Handeln und Verhalten jeder einzelnen Person. Es wird auch deutlich, wie eng die gesellschaftliche Verflechtung einzelner Personen und ihrer Haltungen ist (Kramer, 2019, S. 36f).

Auch der deutsch-britische Soziologe Norbert Elias setzte sich intensiv mit dieser Thematik auseinander. Er versuchte, ebenso wie Bourdieu, die besondere Bedeutung äußerer Bedingungen für die Entwicklung von Haltung herauszuarbeiten. In seiner Figurationstheorie hielt er fest, dass jede einzelne Person mit seiner Psyche in komplexe, immer schon da gewesene gesellschaftliche Verflechtungen eingebunden ist. Demzufolge ist das Handeln eines einzelnen Menschen nicht frei, sondern wird, genauso wie die individuelle Wahrnehmung, die Gedanken oder das Gefühlserleben, durch gesellschaftliche Vorgänge und Anschauungen beeinflusst. In diesem Zusammenhang betont Elias neben einer fundamentalen Prägung durch die Gesellschaft auch eine grundsätzliche Wandlungsfähigkeit. Das soziale Zusammensein von Individuen

kann daher als sehr dynamisch bezeichnet werden. Demzufolge sind diese sozialen Beziehungen und Interaktionen permanenten Veränderungen unterworfen (Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 50).

Sowohl Bourdieus als auch Elias' Annahmen ist zu entnehmen, dass äußeren Bedingungen, wie das soziale Umfeld oder die Gesellschaft im Allgemeinen, eine besondere Bedeutung bei der Entstehung von Haltung zukommt.

Das System Schule nimmt bei der Entwicklung von Haltung ebenso eine zentrale Rolle ein. Die Autorinnen Schrittmesser & Hofer (2012, S. 145ff) merken jedoch an, dass in der Schule erlernte Handlungsabläufe nur äußerst selten hinterfragt werden. Sehr oft werden diese als notwendig und korrekt empfunden. Etwas problematisch sehen sie dies im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer beginnen ihre Ausbildung mit sehr vielen eigenen Erfahrungen und Vorstellungen von Schule. Häufig erweisen sich die Studierenden als weitgehend immun, wenn es darum geht, das System Schule zu hinterfragen und neu zu deuten.

Die Herausbildung einer „doppelten Professionalisierung“ ist ein Ansatz, der diesbezüglich zu Veränderungen führen kann (Helsper, 2001, S. 12).

Schrittmesser & Hofer (2012, S. 149) finden dafür den Begriff des „doppelten Habitus“. Dieser Begriff setzt sich durch einen „primären und sekundären Habitus“ zusammen. Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit und auf Basis ihrer Erfahrungen im Schulalltag einen „praktisch-pädagogischen Habitus“ (primärer Habitus). Außerdem halten die Autorinnen und der Autor auch den „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (sekundärer Habitus) für notwendig. Dieser dient der Reflexion und Begründung des eigenen pädagogischen Handelns (Helsper, 2001, S. 12f; Schrittmesser & Hofer, 2012, S. 149ff).

Neuere Erkenntnisse der Hattie-Studie (2013) werden von den Autoren Lotz & Lipowsky (2015, S. 98ff) dargelegt. Diese bekräftigen die Annahme, dass neben gewisser Kernkompetenzen der Lehrperson wie das Unterrichten und Benoten, auch der Erwerb einer professionellen pädagogischen Haltung von großer

Bedeutung für schulische Interaktionen ist. Belege hinsichtlich der Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter, wie dies beispielsweise Walther (2015, S. 60) in der Elementarpädagogik untersucht, finden sich darin allerdings kaum.

Eine professionelle Haltung im pädagogischen Kontext ist vor dem Hintergrund des zuvor erläuterten Verständnisses von „Habitus“ als ein lebenslanger Prozess zu verstehen. Dieser beginnt bereits vor der eigentlichen fachspezifischen Ausbildung, basiert auf den lebenslangen Erfahrungen und den dabei entwickelten Fähigkeiten und Haltungen und dauert über die gesamte Berufslaufbahn an (Schwer et al., 2014, S. 51).

Wie bereits dargelegt wurde, ist Haltung nicht ausschließlich das Produkt äußerer Einflüsse auf das Individuum, sondern sie ist auch durch die individuelle Ausdrucksweise geprägt.

Ob und wie es möglich ist, eine Haltung zu erlernen bzw. ob und wie diese Haltung auch veränderbar ist, soll nun im nächsten Kapitel anhand einer Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie von Julius Kuhl) genauer erläutert werden. Diese Theorie soll die Entwicklung von Haltungen genauer skizzieren und eine Grundlage für eine stimmige Definition von professioneller pädagogischer Haltung bieten. Zudem wird versucht, den Möglichkeiten zur Veränderung und der Lehrbarkeit von Haltungen näherzukommen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 80).

## **2.2. Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) als Grundlage für Haltung**

Der deutsche Professor für Differentielle Psychologie Julius Kuhl fasste in der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen, kurz PSI-Theorie, zahlreiche Forschungsergebnisse der Psychologie und der Neuro-Wissenschaften sowie verschiedene Persönlichkeitstheorien zusammen. Er entwickelte damit ein Konzept, das sich sehr stark an der Persönlichkeits- und der Motivationspsychologie orientiert und damit ein gutes theoretisches Fundament für die



professionelle pädagogische Haltung bietet. Mit der PSI-Theorie werden vier psychische Systeme skizziert (siehe Abb. 1), die für Wahrnehmung, Handeln, Motivation und vieles mehr zuständig sind (ebd., S. 80).

Nachfolgend werden diese vier Systeme farblich gekennzeichnet und erklärt. Die Farbgebung soll der besseren Visualisierung dienen und gleichzeitig einen Bezug zum PSI-Handlungskreislauf herstellen.

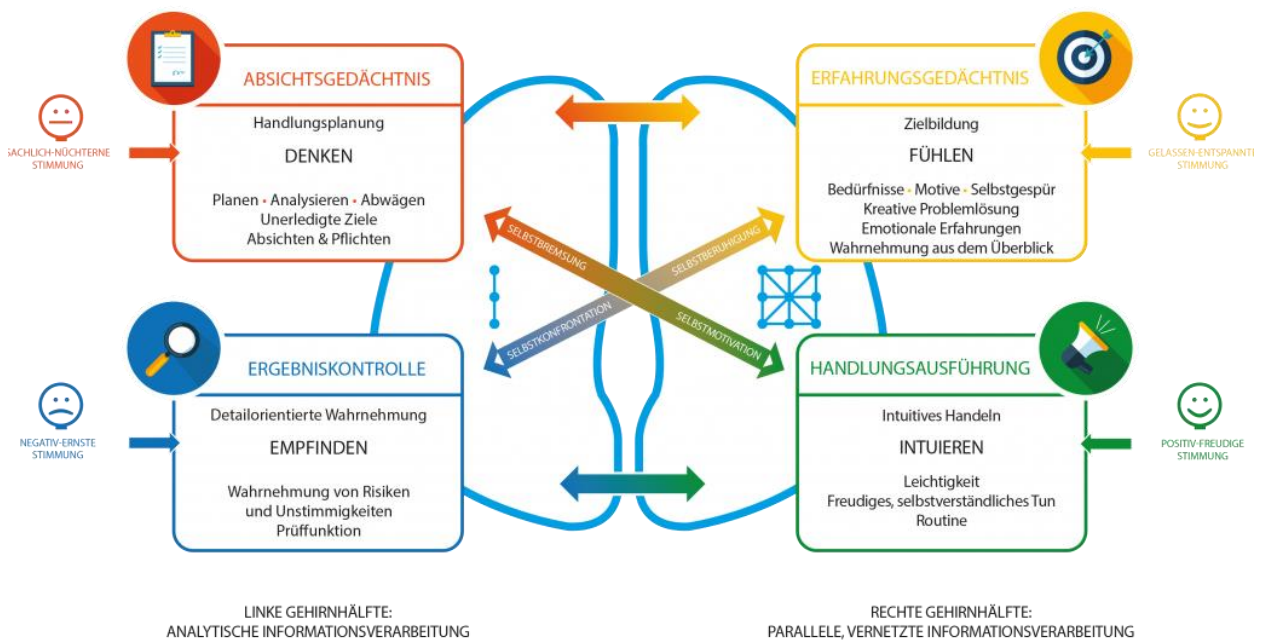


Abbildung 1: PSI - Handlungskreislauf (EOS – Potenzialberatung, 2021)

### 1. Das Absichtsgedächtnis (Intentionsgedächtnis)

Das Absichtsgedächtnis bildet die kognitive Ebene bzw. den Verstand und ermöglicht Menschen analytisches Denken und Planen von zukünftigen Schritten und Projekten. Es wird hauptsächlich dann aktiviert, wenn Menschen vor der Umsetzung eines Projektes mit Problemen oder Hindernissen konfrontiert werden. Wenn die Umsetzung in diesem Moment dann aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, übernimmt das Absichtsgedächtnis das Abspeichern unerledigter Absichten und Pflichten über einen längeren Zeitraum hinweg. Wenn es notwendig ist, hemmt das Absichtsgedächtnis das spontane Handeln. Es

sorgt dafür, dass gewisse Dinge noch einmal überdacht oder nüchtern betrachtet werden und verhindert damit vorschnelles, unüberlegtes Handeln (Kuhl et al., 2014, S. 87f).

## 2. Das Erfahrungsgedächtnis (Extensionsgedächtnis)

Das Erfahrungsgedächtnis oder Extensionsgedächtnis bezeichnet das „Selbst“ und ist von besonderer Bedeutung für die Haltung des Menschen. Es speichert sowohl positive als auch negative Lebenserfahrungen. Das „Selbst“ beschreibt dabei den Teil des Erfahrungsgedächtnisses, der mit der eigenen Person und all den individuellen Bedürfnissen, Ängsten, Wünschen, Werten und Normen in Verbindung steht. Das Erfahrungsgedächtnis wird vor allem bei sozialen Interaktionen gebraucht und aktiviert. Es ist ein hochintelligentes System, das es Menschen ermöglicht, auf ihr Gegenüber einzugehen und es in seiner Ganzheit zu verstehen. Andernfalls würde die Gefahr bestehen, dass das Gegenüber lediglich als „Objekt“ gesehen und auf einzelne (negative) Aspekte oder Fehler reduziert wird (z.B. das Erscheinungsbild, aggressives Verhalten). Folglich werden Einzelwahrnehmungen in einen größeren Zusammenhang eingeordnet und der Blick erweitert (Kuhl, 2005, S. 6).

## 3. Die Handlungsausführung (Intuitive Verhaltenssteuerung)

Die Handlungsausführung kann auch als „Intuition“ bezeichnet werden. Die Leistung dieses Systems wird schnell unterschätzt, da es in erster Linie unbewusst arbeitet. Es verfügt über zahlreiche automatisierte Handlungsabläufe, durch die das Verhalten blitzschnell an sich verändernde Bedingungen angepasst werden kann. Diese Vorgänge können somit weitgehend intuitiv ausgeführt werden, ohne dass die bewussten Systeme (z.B. das Arbeitsgedächtnis) das Handeln kontrollieren müssen (ebd., S. 5f).

#### 4. Die Erkenntniskontrolle (Objekterkennung)

Die Erkenntniskontrolle oder Objekterkennung legt den Fokus auf Einzelheiten. Sie prüft die Umwelt und erkennt Fehler, unangenehme Erfahrungen, Neues, Unerwartetes oder Gefahrenquellen (Kuhl et al., S. 92). Das Objekterkennungssystem ist blau gekennzeichnet. Dies soll den negativen affektiven Zustand „Feeling blue“, was übersetzt etwa so viel wie „traurig sein“ bedeutet, andeuten. Durch die negativen Emotionen wird das Objekterkennungssystem in Verbindung mit einer besonderen Sensibilität für Gefahrenpotenziale aktiviert. An dieser Stelle ist es sehr wichtig, die Gefahrensignale erst einmal aus dem Kontext herauszulösen bzw. als „Objekte“ zu sehen. Trotzdem müssen die zahlreichen Einzelerfahrungen (Objekte) auch immer wieder in größere Zusammenhänge in das Extensionsgedächtnis eingegliedert werden. Diese Interaktion zwischen Objekterkennungssystem und Extensionsgedächtnis ist von entscheidender Bedeutung für das persönliche Wachstum bzw. die „Reife“ des Menschen (Kuhl, 2005, S. 9).

Das Denken und Handeln sowie die Haltung des Menschen werden maßgeblich durch alle vier interagierenden Teilsysteme bestimmt. Grundsätzlich ist es jedem Menschen möglich, auf alle kognitiven Systeme zurückzugreifen. Erfolgreiches Handeln ist dadurch möglich, dennoch liegen die Unterschiede darin, auf welches System das Individuum bevorzugt zurückgreift. Dadurch zeigt sich auch die Einzigartigkeit einer jeden Person. Durch die verschiedenen Ausprägungen und Interaktionen dieser vier kognitiven Teilsysteme ergeben sich Wechselwirkungen, die zur Ausbildung eines individuellen Persönlichkeitsstils beitragen (Kuhl et al., S. 93ff).

### 2.3. Definition der professionellen pädagogischen Haltung

Wie bereits erwähnt wurde, beschäftigen sich die verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft schon längere Zeit mit dem Begriff *Haltung*. Eine wissenschaftlich einheitlich gültige Begriffsdefinition ist dennoch bis heute nicht gelungen. Häufig

werden Begriffe, wie z.B. Einstellungen, Glaubenssätze oder Positionen, synonym zum Begriff *Haltung* verwendet. Trotz allem werden diese Begriffe immer wieder sehr unterschiedlich ausgelegt und erklärt (Kuhl et al., S.79).

Aus den Annahmen der zuvor erläuterten PSI-Theorie und den davor beschriebenen Ansätzen und Annäherungen an den Begriff *Haltung* ergibt sich für Kuhl, Schwer & Solzbacher (S. 107) folgende Definition von professioneller pädagogischer Haltung:

*„Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.“*

Die Autorinnen Kober-Murg und Parz-Kovacic (2019, S. 6f) ergänzen, dass dieser „innere Kompass“ das Resultat einer gesunden Selbstentwicklung ist. Ein starkes Selbst beruht demnach auf gut ausgebildeten Selbstkompetenzen (z.B. Emotionsregulierung, Selbstmotivation, Selbstbremsung und Selbstberuhigung).

Diese tragen maßgeblich dazu bei, dass Pädagoginnen und Pädagogen in besonders herausfordernden Situationen, wie sie auch in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern immer wieder vorkommen, handlungsfähig bleiben. Je besser diese Selbstkompetenzen ausgebildet sind, desto leichter lassen sich professionelle Absichten, die mit den eigenen Werten und Vorstellungen übereinstimmen, bilden und in weiterer Folge handelnd umsetzen (Kuhl & Solzbacher, 2020, S. 29).

Die professionelle pädagogische Haltung stellt demzufolge einen wesentlichen Bezugsrahmen für das Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften dar. Dieser ist schwer festzulegen, dennoch nennen Kuhl et al. (2014, S. 108) die drei wichtigsten Kennzeichen, an denen sich erkennen lässt, dass eine Person über gute Selbstkompetenzen verfügt bzw. dadurch eine gesunde individuelle Haltung entwickelt hat:

- **Standfestigkeit und Kohärenz der Entscheidungen:**

Die Entscheidungen, die von der jeweiligen Person getroffen werden, berücksichtigen sowohl eigene als auch fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten. Die betreffende Person entscheidet demzufolge nicht an sich oder anderen Personen vorbei. Dadurch ergibt sich eine hohe Integrationskraft, die Standfestigkeit ermöglicht, da alle Aspekte berücksichtigt werden. Zugleich ist aber auch enorme Flexibilität möglich, falls sich die Gegebenheiten verändern sollten (ebd., S. 108)

- **Integration eigener und fremder Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen:**

Die jeweilige Person schafft es, sowohl eigene als auch fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen zu integrieren. Sie beeinflusst ihre Umgebung nicht, sondern macht ihren Standpunkt fühlbar und nachvollziehbar. Dies wird auch an der Körperhaltung sichtbar (ebd., S. 108)

- **Hohe Wachsamkeit und Achtsamkeit:**

Die Person zeigt sich in hohem Maße wachsam und achtsam. Das eigene Handeln wird mit „Sinn und Verstand“ überwacht. Diese breite Form der Aufmerksamkeit ist im intelligenten Unbewussten verankert und ermöglicht der betreffenden Person große Flexibilität. Infolgedessen kann sie sich und anderen immer wieder Freiräume schaffen, weil von einer engmaschigen Kontrolle Abstand genommen werden kann (ebd., S. 108f).

Im beruflichen Handlungsfeld entscheidet die professionelle pädagogische Haltung darüber, wie z.B. das Verhalten von Kindern, Methoden, Ziele, wissenschaftlich-theoretische Grundlagen sowie pädagogische Konzeptionen wahrgenommen und beurteilt werden. Außerdem bestimmt die Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen, welche Handlungen getätigt bzw. welche Entscheidungen getroffen werden. Die professionelle pädagogische Haltung ist demzufolge ein zentraler Aspekt pädagogischen Handelns (ebd., S. 109).

Für die Entwicklung der professionellen pädagogischen Haltung sind zwei Prozesskategorien bedeutsam: die emotionalen und kognitiven **Erstreaktionen** sowie die darauffolgenden **Zweitreaktionen**. Grundsätzlich gilt: Menschen kommen im Alltag nicht ohne Erstreaktionen aus. Beispiele dafür sind persönliche Überzeugungen, Einstellungen und die individuelle emotionale Grundstimmung einer Person. Diese helfen uns in diversen Situationen schnell reagieren zu können. So ist es uns Menschen möglich, in nahezu allen Situationen eine „Standardreaktion“ parat zu haben. Diese Reaktionen charakterisieren die Persönlichkeit eines Menschen und in gewisser Weise auch seine Haltung, da diese Erstreaktionen nicht so einfach trainiert werden können. Die Zweitreaktionen helfen dabei, das eigene Verhalten an die konkrete Situation anzupassen. So kann ein Mensch beispielsweise lernen, bestimmte Ängste zu überwinden, um herausfordernde Situationen souverän meistern zu können. Die Kombination aus Erstreaktionen und Zweitreaktionen schafft notwendige Flexibilität, sich verschiedenen Kontexten anpassen zu

können. Außerdem ist dieses Zusammenspiel die Voraussetzung für die Entwicklung der Haltung und der Persönlichkeit eines Menschen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2017, S. 234f).

#### **2.4. Die Bedeutung von Kompetenzen für die professionelle pädagogische Haltung**

Wie bereits festgestellt wurde, umfasst eine professionelle pädagogische Haltung weitaus mehr als nur Einstellungen, Glaubenssätze oder normative Wert- und Zielvorstellungen. Das Fachwissen oder ein Repertoire von Aspekten, was Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf ihr pädagogisches Tun und Handeln denken, glauben und erreichen wollen, ist demzufolge noch nicht als professionelle pädagogische Haltung zu bezeichnen (Kuhl et al., 2017, S. 225).

Kuhl et al. (2014, S. 83) kritisieren in diesem Zusammenhang die normative Sichtweise von Haltung. Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen PSI-Theorie wird deutlich, dass Einstellungen und Überzeugungen nicht so einfach umgesetzt werden können. Für die konkrete Umsetzung bzw. das konkrete Handeln sind gewisse Kompetenzen unerlässlich. So kann es beispielsweise vorkommen, dass Pädagoginnen und Pädagogen im Schulalltag versuchen, gut gemeinte Werte, Überzeugungen und Einstellungen (z.B. das Kind verstehen, motivieren, ermutigen oder begeistern) umzusetzen. Diese können jedoch nicht verwirklicht werden, wenn sie nicht mit den entsprechenden persönlichen und sozialen Kompetenzen verbunden sind. Im pädagogischen Handlungsfeld sind Lehrpersonen tagtäglich mit vielfältigen Ansprüchen und auch Widersprüchen konfrontiert. Um diesen herausfordernden Gegebenheiten mit professioneller pädagogischer Haltung begegnen und in weiterer Folge auch professionell handeln zu können, sind persönliche und soziale Kompetenzen von großer Bedeutung.

Kuhl et al. (2014, S. 84) halten dazu folgendes fest:

*„Wenn Haltung wirklich Halt und Standfestigkeit im pädagogisch sinnvollen Urteilen, Entscheiden und Handeln vermitteln soll, dann muss der Haltungsbegriff zusätzlich zu den ihn konstituierenden Werten und Überzeugungen auch die für das Handeln notwendigen Kompetenzen miteinschließen.“*

Über die kognitive Vermittlung von Wissensinhalten hinaus braucht es demzufolge wirksame Methoden, die den Zugriff auf die psychischen Teilsysteme ermöglichen, um die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen zu können. Durch eine gut entwickelte Selbstkompetenz ist es pädagogischen Fachkräften möglich, auch unter besonders stressigen und belastenden Bedingungen kompetent zu handeln. Außerdem unterstützt die gesteigerte Selbstkompetenz einer Lehrperson auch die Selbstkompetenzentwicklung bei den Kindern, mit denen sie im Schulalltag interagieren (Engel & Keßel, 2020, S. 101f).

Auch die Autorinnen Kober-Murg und Parz-Kovacic (2019, S. 7) betonen die besondere Bedeutung von sozialen Kompetenzen im pädagogischen Handlungsfeld. Neben einer gewissen Fachkompetenz und einer Kompetenz, das angeeignete Wissen an die Kinder zu vermitteln, einer Methodenkompetenz, einer Selbstkompetenz und Selbstständigkeit bilden soziale Kompetenzen die Grundlage für eine professionelle pädagogische Haltung.

Grundsätzlich ist es möglich, solche Basiskompetenzen (z.B. Feinfühligkeit, Beziehungsfähigkeit) zu entwickeln und zu fördern, dennoch ist es von Vorteil, wenn die Grundsteine bei angehenden Pädagoginnen und Pädagogen bereits gelegt sind (Müller, 2014, S. 44).

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert von Lehrpersonen professionelle, personenbezogene Kompetenzen. Diese müssen sowohl in der Beziehung zu sich selbst als auch zu anderen Personen entwickelt werden. Dafür sollte sowohl an der Beziehung zu sich selbst (Selbstkompetenz), an der Beziehung zur jeweiligen Bezugsperson oder -gruppe (Sozialkompetenz) als auch an der Beziehung zur jeweiligen Institution (Systemkompetenz)



kontinuierlich gearbeitet werden. Die Autorin Unterweger (2014, S. 3) findet für die genannten Kompetenzen den Begriff der *personenbezogenen, überfachlichen Kompetenzen*. Eine besondere Bedeutung schreibt die Autorin der Selbstkompetenz zu. Demzufolge sollten Pädagoginnen oder Pädagogen immer zuerst auf sich Bezug nehmen. Im nächsten Schritt kommt es darauf an, sich selbst in Beziehung zu anderen zu setzen. Dieser Vorgang setzt einen kompetenten Umgang mit sich selbst voraus. Diese Selbstwahrnehmung ist auch die Basis für **Selbstreflexion** und das Bewusstsein über die eigenen Ressourcen und deren adäquaten Einsatz (ebd., S. 5ff).

In diesem Zusammenhang ist auch eine **forschende Haltung** von Bedeutung. Durch die **Selbstreflexion** und ein ehrliches, forschendes Interesse an den konkreten Sachverhalten wird es möglich, eigenes Handeln zu erklären, zu begründen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Kober-Murg & Parz-Kovacic, 2019, S. 8).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der pädagogischen Tätigkeit ist der feinfühlig Umgang mit anderen Menschen. Die Aufgabe liegt darin, die Signale von emotionalen Stimmungen, individuellen Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen der Kinder zu erkennen und von den eigenen Werten und Vorstellungen abzugrenzen. Ein **feinfühlig und achtsamer Umgang** schafft Beziehung und ermöglicht eine kompetente Entwicklungsbegleitung des Kindes. An dieser Stelle ist auch die **Offenheit für Diversität** zu nennen. Die Voraussetzung dafür bilden ein ehrliches Interesse an der Herkunft, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Eine kritische Selbstreflexion der eigenen handlungsleitenden Orientierung, Kommunikations- und Interaktionsformen ist an dieser Stelle unerlässlich und die Basis für vorurteilsfreie Erziehung. **Empathie und Feinfühligkeit** sind auch grundlegende Kompetenzen im Umgang und in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine gute Bildungspartnerschaft kann nur dann gelingen, wenn sich die Eltern wahrgenommen, wertgeschätzt und in den Entwicklungsprozess ihres Kindes miteinbezogen fühlen. Hier ist es wichtig, auch den Gefühlen, Bedürfnissen und Ressourcen der Eltern mit **Offenheit** zu begegnen und **Kooperationsbereitschaft** zu zeigen (ebd., S. 8).

Durch **Ruhe, Gelassenheit und Selbstvertrauen** können Pädagoginnen und Pädagogen sich und den Kindern Zeit geben, auf deren Bedürfnisse eingehen und sich damit weniger von inneren oder äußeren Zwängen leiten zu lassen. Gegebenenfalls müssen seitens der Lehrperson die pädagogischen Handlungen gegenüber anderen Personen (Direktion, Eltern und weiteren Kooperationspartnerschaften) vertreten werden. Um fachlich Stellung beziehen zu können, erfordert dies von der Lehrperson ein **hohes Maß an Selbstbewusstsein und kommunikativer Kompetenz** (Müller, 2014, S. 41ff).

Ein wesentlich wichtigerer Aspekt sind hierbei die kommunikativen Fähigkeiten mit den Kindern. **Authentizität, Wertschätzung, die Anpassung der Sprache, Stimmlage, Mimik und Gestik** auf den jeweiligen kindlichen Gemütszustand sind ebenso wichtige Bestandteile einer professionellen pädagogischen Haltung und Handlung (ebd., S. 43).

Kinder sind auf die Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Diese sind prägend und können von Kindern nur positiv erlebt werden, wenn auch die Pädagogin oder der Pädagoge selbst Freude am Kontakt mit den Kindern hat und das „in Beziehung gehen“ von sich aus anbietet. Die **Beziehungsfähigkeit** und die **Freude an der Arbeit mit Kindern** sollten daher vorausgesetzt sein, da diese Aspekte nicht erlernt werden können. An dieser Stelle erwähnt die Autorin Müller (2014, S. 43), dass die Kompetenz der Selbstreflexion ganz bedeutend ist, da eigene Gefühle und Bedürfnisse keinesfalls geleugnet werden sollten. Im pädagogischen Handlungsfeld kann es durchaus vorkommen, dass Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber einem Kind Züge von Abneigung oder dergleichen empfinden. An dieser Stelle ist es wichtig, diese Situation mit Kolleginnen, Kollegen oder bei einer Supervision zu thematisieren und geeignete Strategien zu erarbeiten.

### **3. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter**

#### **3.1. Definition(sversuche): Was sind Verhaltensauffälligkeiten?**

Das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter steht schon seit langer Zeit im Fokus verschiedener Wissenschaften. Sowohl die Pädagogik und Sonderpädagogik als auch Wissenschaften wie die Medizin, die Soziologie, die Psychologie und Psychiatrie setzen sich intensiv mit dieser Thematik auseinander. Daher sind auch in der entsprechenden Fachliteratur sehr unterschiedliche Begriffe vorzufinden (Blumenthal, Casale, Hartke, Hennemann, Hillenbrand & Vierbuchen, 2020, S. 11f).

Aufgrund der multidimensionalen Betrachtung von Verhaltensauffälligkeiten ist es schwierig, eine allgemein gültige und einseitige Definition zu formulieren. Vielmehr muss man sich dieser Thematik aus verschiedenen Betrachtungsweisen annähern (Vernooij & Wittrock, 2008, S. 11ff).

Auch Mouzakitis (2010, S. 4026ff) hält es für sehr schwierig, eine einheitliche Definition für alle Formen von Verhaltensauffälligkeit zu finden. Häufig werden Begriffe verwendet, die einerseits stigmatisieren und andererseits Auffälligkeiten nicht miteinschließen, die eine besondere Zuwendung erfordern. In diesem Zusammenhang schlägt Mouzakitis (2010, S. 4030) den Begriff „children deserving special care“ als gemeinsame Bezeichnung für alle Formen von Verhaltensauffälligkeit vor.

Für diese Bezeichnung wird im deutschsprachigen Raum häufig der Begriff „Schüler/-innen mit Förderbedarf“ verwendet (Meyer, 2020, S. 10).

In der Vergangenheit wurden Kinder, die durch bestimmte Verhaltensweisen auffielen oder mit sich selbst und ihrer Umwelt Schwierigkeiten hatten, mit sehr unterschiedlichen Begriffen wie

- entwicklungsgehemmt,
- entwicklungsgestört,
- erziehungsschwierig,
- fehlentwickelt,

- führungsresistent,
- gemeinschaftsschwierig,
- integrationsbehindert,
- neurotisch,
- psychopathisch,
- schwererziehbar,
- schwersterziehbar,
- verwahrlost oder
- verwildert beschrieben.

Glücklicherweise sind die meisten dieser Begriffe im heutigen Sprachgebrauch nicht mehr gängig. Gegenwärtig dominieren zwei Oberbegriffe, die häufig synonym verwendet werden: Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung (Myschker & Stein, 2018, S. 51f).

Während sich der Begriff Verhaltensauffälligkeit im allgemeinen Sprachgebrauch stärker durchgesetzt hat, so hat der Begriff Verhaltensstörung für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine größere Bedeutung erlangt (ebd., S. 52).

Gruber, Ledl & Geiger (2015, S. 57) betonen in diesem Zusammenhang noch einmal die Schwierigkeit, eine allgemein gültige Definition für die zwei Oberbegriffe festzulegen, da Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen keiner organisch verursachten körperlichen Behinderung zu Grunde liegen.

### **Verhaltensauffälligkeit**

Unter auffälligem Verhalten versteht man laut Seitz & Stein (2010, S. 920) *„erkennbare Besonderheiten im Erleben oder Verhalten einer Person (z.B. eines Kindes)“*.

Diese Besonderheiten werden von einer oder mehreren Personen als auffällig wahrgenommen, da sie von gewissen Normen und Erwartungen deutlich abweichen. Etwas außer Acht gelassen wird dabei die Tatsache, dass auffälliges Verhalten immer in einem bestimmten Kontext auftritt. Zudem haben

diese situativen Bedingungen auch großen Einfluss auf das weitere Geschehen und das Verhalten selbst (Nollau, 2020, S. 19).

Die Autoren Myschker & Stein (2018, S. 52) schreiben dazu:

*„Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit ist wohl gebräuchlich geworden, weil er als wertneutral gilt. Er erscheint aber aus verschiedenen Gründen als wenig geeignet. Zum einen werden nicht alle Kinder und Jugendliche mit beeinträchtigenden Schwierigkeiten durch ihr Verhalten auffällig, wie z.B. solche mit resignativen, ängstlich-gehemmten oder regressiven Erscheinungsformen; und nicht alle auffälligen Kinder und Jugendliche haben mit sich oder mit der Umwelt tiefgreifende und andauernde Schwierigkeiten wie z.B. besonders talentierte bzw. hochbegabte. Zum anderen ist jeder Mensch hin und wieder in seinem Verhalten auffällig, z.B. wenn er übermüdet, überarbeitet, übermäßig ausgelassen oder auch angetrunken ist. Außerdem müsste zwischen positiver und negativer Verhaltensauffälligkeit unterschieden werden.“*

## **Verhaltensstörung**

Der Begriff Verhaltensstörung hat sich im wissenschaftlichen Bereich sehr etabliert. Dies ist vermutlich damit zu erklären, dass dieser Begriff in allen Bereichen der Wissenschaft gut verständlich und auch international einfach zu übersetzen ist. Im englischsprachigen Raum ist der Begriff „behavior disorders“ weit verbreitet. Damit wird auch die internationale Kommunikation enorm erleichtert. Was die Aussagekraft dieses Begriffes betrifft, muss bei Verhaltensstörungen davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensproblematiken schon länger andauern und nicht nur vorübergehend zum Vorschein kommen. Diese tiefgreifenden Schwierigkeiten treten demzufolge nicht nur vereinzelt, sondern auch in mehreren Situationen unter verschiedensten Bedingungen auf. Vereinzelte Regelverstöße oder vorübergehende Störungen des Unterrichts sind daher nicht gleich einer Verhaltensstörung zuzuordnen. Wenn jedoch das

individuelle und soziale Leben des Kindes über einen längeren Zeitraum beeinträchtigt ist und die Gefahr besteht, dass die Ziele – Mündigkeit, Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung – nicht erreicht werden könnten, wird von einer Störung im Sinne von Verhaltensstörung gesprochen. Hierbei besteht die Möglichkeit, durch adäquate Hilfeleistungen diese sogenannten Störfaktoren zu beseitigen und eine entsprechende soziale Integration einzuleiten. Von einem pauschalen Gebrauch der Begriffe „verhaltensgestörte Schülerinnen und Schüler“ sollte jedoch unbedingt abgesehen werden, da das Verhalten eines Menschen grundsätzlich nicht gestört, sondern nur in Relation zu einer von der Gesellschaft bestimmten Norm anders oder verändert sein kann (ebd., S. 52ff).

Fröhlich-Gildhoff (2013, S. 15) meint dazu: *„Um zu einem klaren Begriff von Auffälligkeit oder Störung eines Verhaltens zu kommen, sind zwei Bezugspunkte wichtig: Zum einen stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es sich bei der Unterscheidung auffällig vs. unauffällig um ein Kontinuum mit zwei Polen handelt, also ob ein Verhalten je nach Ausprägungsgrad, zeitlichem Verlauf usw. mehr dem einen oder auch manchmal dem anderen Pol zuzuordnen ist oder nicht. Oder ob demgegenüber eine klare qualitative Unterscheidung zwischen unauffälligem Verhalten einerseits und auffälligem, gestörten Verhalten andererseits zu treffen ist.“*

### **Begriffswahl**

Sehr häufig werden die zuvor erläuterten Oberbegriffe Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung synonym verwendet. Bei beiden Begriffen kann eifrig darüber diskutiert werden, welcher wohl besser als Bezeichnung für bestimmte Verhaltensweisen geeignet ist. Vorweg muss jedoch festgehalten werden, dass bei beiden Begrifflichkeiten die positiven Charakterzüge des Kindes kaum miteinbezogen werden. Dadurch kommt es schnell zu Stigmatisierungen seitens der Gesellschaft. Angesichts dessen und der Tatsache, dass der Begriff Verhaltensstörung im sprachlichen Gebrauch deutlich negativer behaftet ist, verwendet die Autorin in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich den Begriff

Verhaltensauffälligkeit. Der Begriff Verhaltensstörung wird lediglich im wissenschaftlichen Kontext verwendet.

### **3.2. Normen**

Das Verhalten eines Menschen dient seiner biologischen und psychischen Selbsterhaltung. Persönliche Vorstellungen und Wünsche, Erwartungen und Ansprüche werden durch das menschliche Verhalten zum Ausdruck gebracht. Zugleich gibt es einem Menschen auch die Möglichkeit, sich dem Gegenüber mitzuteilen, sein Einverständnis zu bekunden, aber auch sein Missbefinden auszudrücken, wenn unangenehme Situationen eintreten. Des Weiteren werden über das menschliche Verhalten Informationen ausgetauscht, Kontakte aufgenommen und die Gefühlswelt eines Menschen zum Ausdruck gebracht. Das Verhalten gibt Auskunft darüber, wie sich die Verhältnisse zu anderen Menschen, Gegenständen und Situationen gestalten. Dabei wirkt das Verhalten anderer Menschen sowohl nachvollziehbar und verständlich als auch auffällig und störend. Durch diese gegenseitige Wechselwirkung des eigenen Verhaltens und das des Gegenübers entwickeln sich bestimmte Verhältnisse zueinander. Zusätzlich werden die Verhaltensweisen eines Menschen im Laufe seines Lebens durch verschiedenste Erfahrungen beeinflusst. Es werden Strategien erarbeitet, die einem Menschen dabei helfen, herauszufinden, in welchen Situationen bestimmte Verhaltensweisen zum Erfolg führen, während andere wiederum das Konfliktpotenzial erhöhen. Letztlich wird das eigene Verhalten nicht nur von einem selbst, von anderen Menschen oder Situationen beeinflusst, sondern auch von gewissen Wertvorstellungen der Gesellschaft. Diese werden durch Normen, Gebote, Grundsätze und Regeln zum Ausdruck gebracht. In manchen Situationen werden diese Normen und Werte durch Haltungen, Überzeugungen oder Gewissheiten sichtbar. Diese haben zusätzliche Auswirkungen auf das Verhalten eines Menschen (Müller, 2018, S. 15f).

Grundsätzlich lassen sich laut Fröhlich-Gildhoff (2013, S. 15f) folgende gesellschaftliche Normen unterscheiden:

## **Soziale Normen**

Soziale Normen werden durch Bezugsgruppen festgelegt. Diese entwickeln sich in verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens, wie beispielsweise in der Familie, in der Schulklasse oder auch in der Gesellschaft allgemein. Daraus ergeben sich für die jeweilige Bezugsgruppe teilweise Regeln oder auch Gesetze, die allerdings auch deutlich variieren können. Es besteht die Möglichkeit, dass die definierten Regeln und Gesetze zu unterschiedlichen Zeitpunkten mehr oder weniger toleriert werden. So werden beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern zu Beginn des ersten Schuljahres noch deutlich mehr toleriert als am Ende des Schuljahres, wo bereits viele Rituale und Regeln gefestigt sein sollten (ebd., S. 15).

## **Statistische Normen**

Statistische Normen beschreiben, wie häufig bestimmte Verhaltensweisen und Merkmale auftreten. Eine genaue Definierbarkeit dieser Merkmale ist von großer Bedeutung. Physiologische Merkmale, wie z.B. die Körpergröße, können relativ einfach gemessen werden. Bei psychischen Merkmalen oder Verhaltensweisen gestaltet sich die Messung wesentlich schwieriger. Ein typisches Beispiel hierfür wäre die Intelligenz. Zur Erfassung der „Norm“ wird in der Regel eine große Anzahl an Daten herangezogen. In den meisten Fällen geht man davon aus, dass die Verteilung der entsprechenden Merkmale dem Modell der Normalverteilung folgt (ebd., S. 15f).

Das Modell der Normalverteilung ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass sich Prozentränge sehr simpel in Abhängigkeit von der Standardabweichung festlegen lassen. Daraus ergeben sich dann auch die Grenzen für Normalität bzw. Abweichung (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 16).



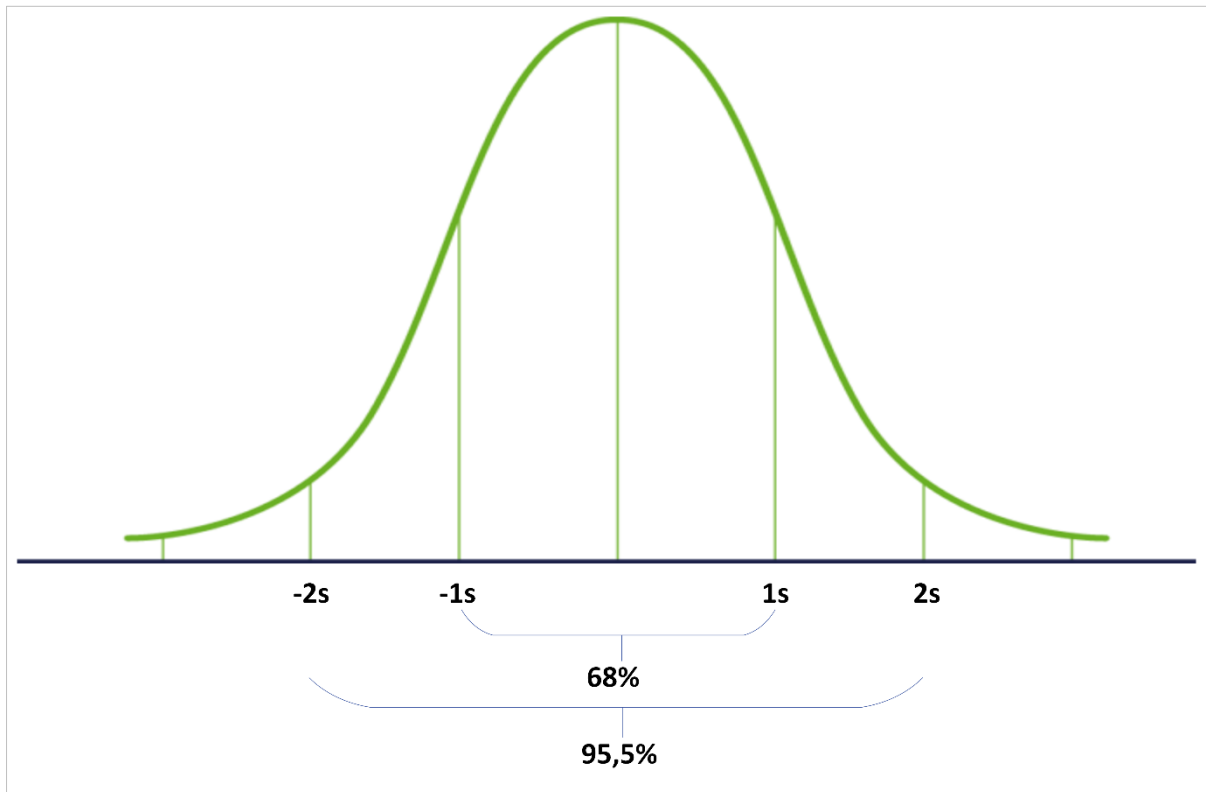


Abbildung 2: Streuungsbereiche in der Normalverteilung (in Anlehnung an Bortz, 2005, S. 43)

### **Funktionale Normen**

Funktionale Normen nehmen Bezug auf Zielsetzungen und Leistungen einer Person. Sie geben an, ob die jeweilige Person bestimmte vorgegebene Anforderungen oder Funktionen erfüllen kann (ebd., S. 16).

### **Ideale Norm**

Die ideale Norm gibt einen Zustand der Vollkommenheit an. Als „normal“ gelten demzufolge jene Personen, die insgesamt oder beinahe alle Kennzeichen eines Zustandes erfüllen, der als besonders erstrebenswert gilt. Ein plakatives Beispiel dafür wären diverse Schönheitsideale (ebd., S. 16).

### **Subjektive Norm**

Die subjektive Norm bezeichnet die individuelle, selbstgesetzte Normalität und kann sich möglicherweise mit anderen Normen decken. Ein praktisches Beispiel

hierfür wäre der individuelle Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers. Dazu vergleicht man beispielsweise den aktuellen Lernstand mit den Leistungen in der Vergangenheit (ebd., S. 16).

### **3.3. Kriterien für „Auffälligkeiten“ und „Störungen“**

Grundsätzlich ist es schwierig, klare Kriterien für ein Abweichen von der Norm festzulegen und damit bestimmte Verhaltensweisen eines Kindes als „auffällig“ oder „unauffällig“ zu definieren. Döpfner (2013, S. 33f) stellt fest, dass zur Diagnose von vorhandenen psychischen Störungen nicht nur psychische Symptome ausschlaggebend sind, sondern auch:

- die Stärke der Symptomatik und die Anzahl der Symptome
- psychosoziale Beeinträchtigungen und Leistungsbeeinträchtigungen, die mit den Symptomen einhergehen und die auch durch mögliche Ausgleichsprozesse nicht mehr verhindert werden können, sowie
- die Dauer der Symptomatik, Verlaufskriterien, und die dadurch entstehenden Beeinträchtigungen

Die Autorin Harnach (2021, S. 93ff) nennt bestimmte Kriterien, anhand derer eine bessere Einschätzung ermöglicht werden soll. Zudem sollen diese Kriterien dabei helfen, die Abweichungen von der Norm in ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten.

#### **1. Alter und Geschlecht**

Da sich jedes Kind noch in der Entwicklung befindet, sollte sein Verhalten immer in Bezug auf sein Alter gesehen werden. Jede Entwicklungsstufe ist durch bestimmte Herausforderungen gekennzeichnet. Diese ergeben sich durch die körperliche Reifung des Kindes und durch die Erwartungen bzw. Anforderungen seiner Umwelt. Dadurch können in der jeweiligen Alters- und Entwicklungsstufe verschiedene Auffälligkeiten oder Störungen auftreten (ebd., S. 93f).

Auch der Psychoanalytiker Erikson (1988, S. 55) ging davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens bestimmte Entwicklungsstufen durchlaufen muss. Auf jeder dieser Stufen sind bestimmte Krisen zu bewältigen. Je nachdem, wie die einzelnen Entwicklungsstufen gelöst werden, wirkt sich dies auch positiv oder negativ auf die weitere Entwicklung des Individuums aus.

Bei Kindern im Volksschulalter können vor allem Lern- und Leistungsstörungen sowie Auffälligkeiten und Probleme im sozialen Kontext beobachtet werden. Zudem gibt es, neben der Altersnorm, auch Normen für geschlechtsspezifisches Verhalten. Diese werden jedoch immer häufiger kritisch hinterfragt und treten somit in langsam schwindendem Maße auf (Harnach, 2021, S. 94).

## **2. Dauer des Verhaltens**

Ob das Verhalten eines Kindes als von der Norm abweichend betrachtet werden kann oder nicht, hängt maßgeblich davon ab, wie lange dieses Verhalten schon beobachtet werden kann (ebd., S. 94).

## **3. Gegenwärtige Lebensumstände**

Ein Wechsel des Wohnortes, Trennung der Eltern, Krankheiten im familiären Umfeld oder dergleichen können für betroffene Kinder außerordentliche Belastungen darstellen. Dadurch können vorübergehende Stressreaktionen hervorgerufen werden. Diese Reaktionen werden in der Regel deutlich vermindert, wenn das Kind und seine Familie Wege finden, mit den Gegebenheiten umzugehen lernen (ebd., S. 94).

## **4. Soziokulturelle Zugehörigkeit**

Die Normvorstellungen von Menschen über angemessenes Verhalten eines Kindes und seiner Familie werden maßgeblich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht oder einer besonderen ethnischen Gruppe beeinflusst. So werden beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen eher als „auffällig“ oder „gestört“ bewertet,

je größer die soziokulturelle Distanz zwischen der Beurteilerin oder dem Beurteiler und dem beurteilten Kind ist. In diesem Kontext wird von beurteilenden Personen häufig nicht berücksichtigt, dass das abweichende Verhalten unter den Lebensbedingungen der ihnen fremden Gruppe in der Tat angemessen ist (ebd., S. 94).

### **5. Vielfalt der Symptome**

Die Menge an auffälligen Verhaltensweisen gibt häufig Aufschluss über die Schwere der Beeinträchtigung eines Kindes. Ein Kind, das gleich mehrere auffällige Verhaltensweisen (z.B.: aggressives/gewalttätiges Verhalten, Einkoten, Stehlen oder das Äußern von suizidalen Gedanken) zeigt, drückt damit eine bedeutend höhere Belastung aus als ein Kind, bei dem einzelne Symptome auftreten (ebd., S. 95).

### **6. Art des Symptoms**

Gewisse Symptome können sowohl bei psychisch unauffälligen Kindern als auch bei psychisch beeinträchtigten Kindern beobachtet werden. Andere Symptome (z. B. dauerhaftes Einkoten) können wiederum auf tiefgreifende Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung oder in den Beziehungen zum sozialen Umfeld des Kindes hinweisen. Des Weiteren können diese Symptome dazu beitragen, dass Auffälligkeiten in anderer Art und Weise bis ins Erwachsenenalter zu beobachten sind. Ein Beispiel hierfür wäre die Hyperaktivität (ebd., S. 95).

### **7. Häufigkeit und Intensität von Symptomen**

Grundsätzlich sollte diesbezüglich genauestens hinterfragt und beobachtet werden, welches Verhalten wann, wo und wie oft auftritt und welche Bereiche des täglichen Lebens davon stark betroffen sind. Ein Beispiel dafür wäre die tägliche Nahrungsaufnahme. Wenn jede Mahlzeit zum Konflikt führt und konsequent viele verschiedene Nahrungsmittel verweigert werden, deutet dies auf eine schwerere Form der Essstörung

hin. Eine Aversion gegen einzelne Lebensmittel ist dagegen unbedenklicher (ebd., S. 95).

### **8. Veränderungen im Verhalten des Kindes**

Zunächst einmal sollte hinterfragt werden, ob das beobachtete Verhalten für das entsprechende Kind ungewöhnlich ist. Sollte sich das Verhalten eines Kindes abrupt verändern und diese Veränderung auch nicht mit einem natürlichen Entwicklungsschub zu erklären sein, sollte dies immer ein Warnsignal sein (ebd., S. 95).

### **9. Situationsunabhängigkeit**

Wenn ein Kind situationsunabhängig auffälliges Verhalten zeigt, so ist in der Regel davon auszugehen, dass gravierende Störungen unterschiedlichsten Ausmaßes vorliegen. Allerdings können auch situationsabhängige Verhaltensweisen sehr aufschlussreich sein. So können beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen, die nur im Klassenzimmer zu beobachten sind, darauf hinweisen, dass der Ursprung dieser Auffälligkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit diesem Kontext zugrunde liegt (ebd., S. 95).

## **3.4. Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit und abweichendes Verhalten: Versuch einer konzeptionellen Klärung**

Wie bereits erläutert wurde, spricht man in der Fachliteratur von einem verhaltensauffälligen Kind, wenn es sich durch seine Verhaltensweisen selbst behindert, wenn Erwartungen seines sozialen Umfeldes nicht erfüllt werden können und wenn sich das Kind durch seine Verhaltensweisen in diversen Situationen selbst in Schwierigkeiten bringt (Schneider & Popp, 2020, S. 13).

Bereits im Jahre 1980 setzte sich der Autor Klaus Ulich (1980, S. 71ff) mit abweichendem Verhalten in der Schule und Folgen von Etikettierungsprozessen auseinander. Zu diesem Zeitpunkt hatte bereits ein Umdenken

stattgefunden, dennoch konnte man noch nicht von einem durchgängigen Paradigmenwechsel sprechen. Trotzdem rückten immer häufiger jene Konzeptionen in den Fokus, die bei der Entstehung auffälligen Verhaltens weniger die einzelnen Schülerinnen und Schüler als vielmehr deren soziales Umfeld berücksichtigen. Die drei Begriffe Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit und abweichendes Verhalten repräsentieren verschiedene Sichtweisen auffälliger Verhaltensweisen.

Folgend werden die drei Begriffe voneinander abgegrenzt und näher erläutert.

### **Das personale Modell der Verhaltensstörung**

Das personale Modell der Verhaltensstörung dominiert vorwiegend in der Medizin und teilweise in der klinischen Psychologie. Tendenziell fließt es auch in den pädagogischen Bereich mit ein. Es geht davon aus, dass die Ursachen auffälligen Verhaltens beim betroffenen Kind selbst in dessen Persönlichkeit zu finden sind. Wenn ein Kind beispielsweise aggressiv auf sein soziales Umfeld reagiert, so wird davon ausgegangen, dass es mit sich selbst und/oder mit jemand anderen ein Problem hat. Diese äußerlich wahrnehmbaren Auffälligkeiten werden demzufolge auf innere Ursachen bzw. Persönlichkeitseigenschaften des betroffenen Kindes zurückgeführt. Interpersonale Dimensionen und situationsbedingte Ursachen werden bei der Definition von Verhaltensauffälligkeiten nicht berücksichtigt. Dieses rein personale Modell von Verhaltensstörungen zeigt eine sehr einseitige Perspektive, die auch dazu führt, dass betroffene Kinder häufig voreilig stigmatisiert werden.

Überlegungen hinsichtlich einer Veränderung der Unterrichtssituationen oder der institutionell-normativen Anforderungen finden dabei häufig nicht statt. Stattdessen bildet das personale Modell von Verhaltensstörungen gemeinsam mit lerntheoretischen Annahmen die Grundlage für die klassische Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation. Diese setzt vorwiegend isoliert am betroffenen Kind an und versucht, mithilfe von Verhaltensregeln, Belohnungs- und Bestrafungstechniken das „unerwünschte“ Verhalten zu dezimieren (ebd., S. 71f).

## **Das Konzept der Verhaltensauffälligkeit**

Das Konzept der Verhaltensauffälligkeit bezieht jene individuellen Sichtweisen der Beobachterinnen und Beobachter mit ein, durch die bestimmte Verhaltensweisen als auffällig oder unauffällig charakterisiert werden. Dabei stößt das besagte Verhalten eines Kindes immer auf unterschiedliche Erwartungen und Wertvorstellungen der Gesellschaft (Normen). Hinzu kommen noch die Erwartungshaltungen und impliziten Persönlichkeitstheorien von Pädagoginnen und Pädagogen. Diese können die Wahrnehmung auffälliger Verhaltensweisen stark beeinflussen. Da beim Konzept der Verhaltensauffälligkeit die Beobachterinnen und Beobachter im Mittelpunkt der Analyse stehen, spielt bei der Beurteilung bestimmter Verhaltensweisen immer ein sehr hohes Maß an Subjektivität mit. Diese einseitige Betrachtung führt wiederum dazu, dass auffälliges Verhalten leider oftmals unzureichend und falsch diagnostiziert wird (ebd., S. 73f).

## **Das Konzept des abweichenden Verhaltens**

Abweichendes Verhalten rückte in den letzten Jahren verstärkt in den Forschungsbereich der Soziologie. Hillmann (2007, S. 4) hält fest, dass sich abweichende Verhaltensweisen gegen die Normen, Vorschriften und Erwartungsvorstellungen der Gesellschaft oder gegen einer ihrer Teilstrukturen (verschiedene Bereiche des täglichen Lebens, Institutionen) richten. Für die theoretische und empirische Analyse dieser Verhaltensweisen stehen die Interaktionsbeziehungen innerhalb der Gesellschaft und im spezifischen Fall auch die Beziehungen in der jeweiligen Institution im Mittelpunkt. Für die soziologische Analyse ist es außerdem von großer Bedeutung, dass das abweichende Verhalten, das Regeln und Normen des sozialen Umfeldes verletzt, von den interagierenden Personen, also den Beobachterinnen und Beobachtern sowie dem betroffenen Kind, auch tatsächlich als abweichend erkannt und beurteilt wird.

Zugleich sollten auch die Interpretationsmuster und Reaktionen der Pädagoginnen und Pädagogen ermittelt werden, denn abweichendes Verhalten

entwickelt sich auch häufig durch Fehlinterpretationen in der Kommunikation zwischen Lehrperson und betroffenem Kind (Ulich, 1980, S. 74).

Zusammenfassend ergibt sich für die Autorin, dass beim Konzept des abweichenden Verhaltens institutionelle Strukturen, genauso wie unterschiedliche Umweltbedingungen, individuelle Erwartungen und Vorstellungen über „normales“ Verhalten, in die Analyse miteinbezogen werden. Die Dimensionen, die in den ersten beiden Konzepten ausgeklammert wurden, werden hier in der Analyse berücksichtigt. Die Definition von auffälligem Verhalten wird dadurch umfassender und kann somit auch besser in der Praxis eingesetzt werden.

### **3.5. Diagnostik**

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern rufen sowohl im familiären als auch im schulischen Bereich viele Unsicherheiten hervor. Um den Bedürfnissen des betroffenen Kindes bestmöglich gerecht werden zu können, hat das soziale Umfeld sehr häufig den Wunsch, für Klarheit und Aufklärung zu sorgen. Daher ist es unerlässlich, auftretende Fragen nach der richtigen Bezeichnung für das auffallende Verhalten, den Ursachen, Handlungsmöglichkeiten und den zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes zu beantworten. Das auffallende Verhalten und eventuelle Konfliktsituationen müssen demzufolge beurteilt und unterschieden werden, damit eine adäquate Umgebung und Unterstützung für das Kind geschaffen werden kann. Die dafür notwendigen Erkenntnisse ergeben sich aus dem Prozess der Diagnostik.

Der Begriff „Diagnostik“ wird vom Griechischen abgeleitet und bedeutet so viel wie Unterscheidung, Beurteilung oder Erkenntnis. Gegenwärtig versteht man darunter eine multidimensionale Untersuchung bestimmter Hypothesen oder Fragestellungen im medizinischen, psychologischen oder pädagogischen Bereich. Dazu werden verschiedene diagnostische Verfahren herangezogen (Hillenbrand, 2008, S. 113).

Demgegenüber bildet die Diagnose eine überaus wichtige Voraussetzung, was das Einleiten von konkreten hilfreichen Maßnahmen betrifft. Eine umfassende



Diagnostik, Verständnis und Erkenntnisse zu möglichen Ursachen des auffälligen Verhaltens sind wichtige Voraussetzungen, um adäquate Maßnahmen einleiten zu können (Leitner, Ortner & Ortner, 2008, S. 32).

Die Diagnosestellung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen bei Kindern im Volksschulalter ist im Allgemeinen sehr schwierig und erfordert ein hohes Maß an Erfahrung und Feinfühligkeit, da eindeutige körperliche Anzeichen oft fehlen. Häufig treten mehrere Symptome auf, die den Verdacht auf bestimmte Formen von auffälligem Verhalten oder gar Störungen erhärten, jedoch können diese auch gelegentlich bei völlig gesunden Kindern beobachtet werden. Daher ist es von großer Bedeutung, dass eine fundierte Diagnose ausschließlich von Expertinnen und Experten erstellt wird. Die Diagnosestellung sollte bestenfalls mehrdimensional ausgerichtet sein. Das bedeutet, dass nicht nur das betroffene Kind, sondern auch sein unmittelbares soziales Umfeld befragt und untersucht wird. Um eine fundierte Diagnose unter mehrdimensionaler Betrachtung erstellen zu können, ist es auch notwendig, sich verschiedener Untersuchungsmethoden, wie z.B. Interviews, Fragebögen, Beobachtungen des Verhaltens oder Testungen, zu bedienen (Gawrilow, 2012, S. 117; Hoberg, 2013, S. 27; Keller & Zierau, 2006, S. 24).

Myschker (2018, S. 97f) schließt sich diesbezüglich den Autorinnen und dem Autor an. Des Weiteren betont er in diesem Zusammenhang erneut die subjektive Wahrnehmung von Beobachterinnen und Beobachtern. Diese erschwert die Diagnosestellung zusätzlich.

In Anbetracht dieser Unsicherheiten in der Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen ist eine genaue Bestimmung, wann genau von Auffälligkeiten oder Störungen gesprochen werden darf, relevant. Aufgrund dieser Multidimensionalität werden Kriterien angeführt, die erfüllt sein müssen, damit auffällige Verhaltensweisen auch als solche bezeichnet werden dürfen. An dieser Stelle muss noch einmal die Subjektivität erwähnt werden, da selbst die Festlegung solcher Kriterien es nicht vollkommen ausschließen kann, dass

soziale Faktoren und Bewertungen in die Bewertung von auffälligen Verhaltensweisen miteinfließen (Hillenbrand, 2008, S. 40f).

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, ist es Sinn und Ziel der Diagnostik, möglichst viele und genaue Daten zu sammeln, um auffallendes Verhalten und die daraus resultierenden Situationen besser verstehen zu können. Dieser Vorgang impliziert auch die Empfehlung zu weiteren Handlungsschritten. Außerdem werden mögliche Perspektiven und Zielsetzungen besprochen. In weiterer Folge sollen passende Unterstützungsmöglichkeiten ausgewählt und aktiviert werden (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 64).

Für gewöhnlich ist die Diagnostik ein Teil des Kernprozesses professionellen pädagogischen Handelns in verschiedenen Institutionen (z.B. Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen). Dieser Prozess beinhaltet zunächst einmal die systematische Beobachtung eines Kindes. Im nächsten Schritt müssen die Beobachtungen analysiert und verstanden werden. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für eine Handlungsplanung. Die konkreten Handlungen und die daraus resultierenden Folgen werden in weiterer Folge überprüft und geben möglicherweise Anstöße für weitere Beobachtungen.

Dieser Prozess zeigt, dass professionelles pädagogisches Handeln darin besteht, auffällige Verhaltensweisen zu verstehen und das betroffene Kind nicht nur mit diversen Konsequenzen maßregeln zu wollen. Pädagogische Professionalität zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass man versteht, warum das betroffene Kind, trotz aller Konsequenzen, die Regeln missachtet. An dieser Stelle ist es notwendig, Hypothesen zu bilden und basierend darauf das eigene Handeln zu planen. Grundsätzlich sollte diese Handlungsplanung immer mehrdimensional ausgerichtet sein, damit ein großes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten entsteht. In jedem Fall sollten auch die Eltern des betroffenen Kindes in den Prozess miteingebunden werden. Oftmals ist es auch notwendig, sich über die Institution hinaus zu vernetzen und mit weiteren Professionen und Institutionen zusammenzuarbeiten (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2017, S. 13f).

In Abbildung 3 wird der Kreislauf professionellen Handelns und dessen Voraussetzungen dargestellt:

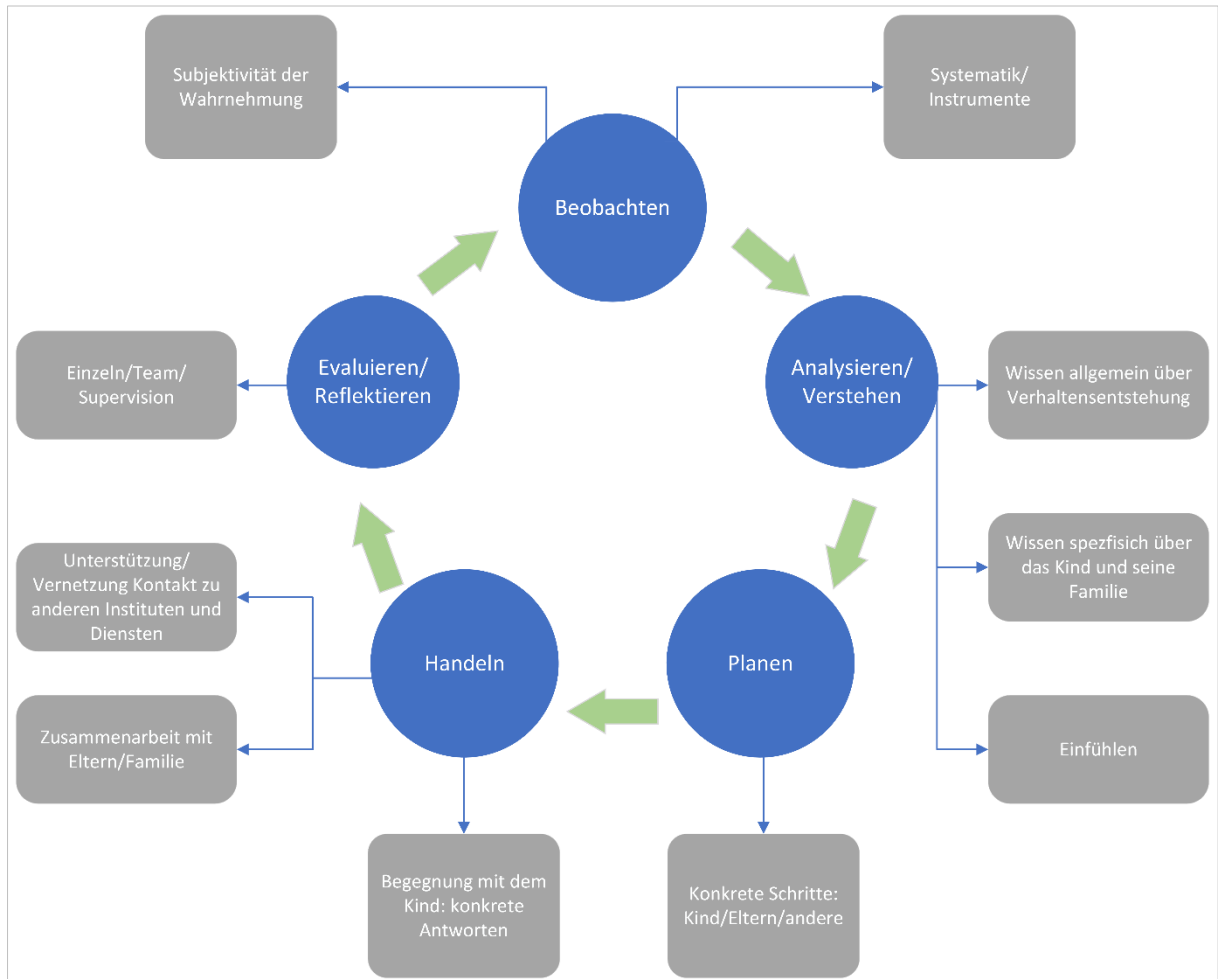


Abbildung 3: Kreislauf professionellen Handelns und dessen Voraussetzungen (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Rönau-Böse & Tinius, 2017, S. 14)

Folgend werden verschiedene Ansätze erläutert, die zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen herangezogen werden.

### Der medizinisch-psychiatrische Ansatz

Nach dem medizinisch-psychiatrischen Diagnostikmodell kann anhand der beobachteten Symptome eine bestimmte Ursache ermittelt werden. Die organischen und funktionellen Untersuchungen stehen dabei im Fokus. Im nächsten Schritt erfolgt eine Klassifikation nach einem gegebenen Schema. Um

diese Diagnose erstellen zu können, bedient man sich der internationalen Klassifikationssysteme ICD und DSM (Hillenbrand 2008, S. 116).

Medizinisch-psychiatrische Diagnosen sind zwangsläufig mehrdimensional ausgerichtet. Es kann von großer Bedeutung sein, neben der Auffälligkeit oder Störung z.B. das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer intellektuellen Behinderung mit oder ohne gleichzeitig vorliegender Hirnschädigung zu diagnostizieren. Das ICD-10 (das internationale Klassifikationssystem der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme in der 10. Auflage) wird von der Weltgesundheitsorganisation WHO herausgegeben und umfasst sechs Achsen, anhand derer bestimmte Auffälligkeiten und Störungsbilder unter Bezug der diagnostischen Kriterien eingeordnet werden können (Remschmidt, Schmidt & Poustka, 2017, S. 25f).

Das Kapitel 5 (F) umfasst die psychischen Störungen. Der Buchstabe F kennzeichnet die Codierungen aller Diagnosen psychischer Störungen. Die nachfolgenden Ziffern bezeichnen jeweils die Oberkategorie der Diagnose sowie eine spezifische Gruppe von Diagnosen. Der nachfolgende Punkt und ein oder mehrere weitere Ziffern identifizieren noch genauere Diagnosen (Caspar, Pjanic & Westermann, 2017, S. 17f).

Kategorie	Beschreibung
F0	Organische, einschließlich symptomatischer psychischer Störungen
F1	Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
F2	Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen
F3	Affektive Störungen
F4	Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen
F5	Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren
F6	Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
F7	Intelligenzstörung
F8	Entwicklungsstörung
F9	Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F99	Nicht näher bezeichnete psychische Störungen

Tabelle 1: Übersicht der Diagnose-Kategorien im ICD-10 (Caspar, Pjanic & Westermann, 2017, S. 17)

Des Weiteren können Diagnosen auch anhand von DSM-5-Kriterien gestellt werden. Das Diagnosesystem DSM wird von der American Psychiatric Association (APA) herausgegeben und bezieht sich rein auf psychische Störungen. Es beschreibt Auffälligkeiten und Störungsbilder noch detaillierter. Zudem ist es dem aktuellen Forschungsstand näher als das ICD-10. Trotzdem sind Ärztinnen und Ärzte in Österreich und Deutschland dazu verpflichtet, Diagnosen anhand des ICD-10 zu stellen (Gawrilow, Guderjahn & Gold, 2018, S. 18).

Die beiden Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-5 fordern für eine Diagnose,

- dass das auffällige Verhalten schon seit mindestens sechs Monaten besteht,
- dass die Symptome in mehreren Bereichen des Lebens zugleich auftreten, z.B. zu Hause und in der Schule und
- dass es in diesen Bereichen und/oder in diversen sozialen Beziehungen zu erheblichen Problemen kommt (ebd., S. 21).

Da, wie soeben erläutert wurde, Verhaltensauffälligkeiten und -störungen auch mit anderen Krankheiten in Verbindung stehen können, müssen diese von Medizinerinnen und Medizinern genauestens abgeklärt und gegebenenfalls ausgeschlossen werden. In gewissen Situationen ist es daher von Vorteil, eine medizinische Diagnose breitgefächert anzulegen. Unter Umständen muss auch eine medikamentöse Behandlung in Erwägung gezogen werden (Myschker & Stein, 2018, S. 156).

Daher ist es nachvollziehbar, dass die Suche nach den organischen Faktoren, die mit dem auffallenden Verhalten in Verbindung stehen oder als ursächlich angesehen werden, zur zentralen Aufgabe des medizinisch-psychiatrischen Ansatzes wird. Grundsätzlich wird dabei zwischen primären und sekundären Störungen unterschieden, da die Diagnosestellung ein hohes Maß an Präzision und Differenzierung erfordert. Unter primären Störungen versteht man jene Störungen, die durch biophysische Schädigungen verursacht wurden. Dagegen werden sekundäre Störungen als Produkt der Interaktion mit dem sozialen Umfeld des betroffenen Kindes gesehen (Hillenbrand, 2008, S. 68).

Hillenbrand (2008, S. 69f) merkt jedoch noch an, dass die Zuverlässigkeit medizinischer Diagnosen bei Kindern mit auffälligem Verhalten meist etwas überschätzt werden. Der Autor sieht besonders kritisch, dass die sozialen und emotionalen Faktoren bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen nur gering berücksichtigt werden. Des Weiteren kritisiert er den Aspekt einer sehr einseitigen, defizitären Sichtweise, unter der das Kind

häufig betrachtet wird. Dennoch sind medizinisch-psychiatrische Diagnosen notwendig, um eventuell hilfreiche Therapien einleiten zu können. Letztendlich sollte eine gegebenenfalls medikamentöse Behandlung immer Teil einer multidimensionalen Therapie sein.

### **Der psychodynamische Ansatz**

Der psychodynamische Ansatz fasst verschiedene tiefenpsychologische Denkmodelle zusammen. Hierbei geht es um unbewusste Vorgänge, bedeutende Emotionen und die Befriedigung frühkindlicher Bedürfnisse, die die weitere Entwicklung der Persönlichkeit stark beeinflussen. Außerdem spielen diese Aspekte auch eine entscheidende Rolle bei der Entstehung eventueller Verhaltensauffälligkeiten (Hillenbrand, 2008, S. 70).

Im Fokus der tiefenpsychologischen Diagnostik stehen Hypothesen, welche sich auf frühkindliche Traumata, familiäre Strukturen, auf Probleme in der psycho-sexuellen Entwicklung sowie Beziehungsstörungen stützen. Tiefenpsychologisch ausgerichtete Diagnostikerinnen und Diagnostiker erstellen mithilfe von geeigneten diagnostischen Verfahren (z.B. der Sceno-Test von Gerhild von Staabs, der Rorschach-Test, der Welttest von Margaret Lowenfeld, der Picture-Frustration-Test von Saul Rosenzweig) eine Diagnose. Diese diagnostischen Verfahren gehen immer auch mit entsprechenden Interventionsmaßnahmen und verschiedenen Therapieformen (z.B. Spieltherapie, Musik- und Kunsttherapie, Familientherapie) einher (Myschker & Stein, 2018, S. 156).

In diesem Zusammenhang betont Hillenbrand (2008, S. 70) ebenso die Beziehung und emotionale Bindung zu den anvertrauten Pädagoginnen und Pädagogen im schulischen Kontext. Des Weiteren schreibt er auch der Gemeinschaft in der Klasse eine besondere Bedeutung zu. Diese Komponenten sind bedeutungsvolle Elemente des psychischen Heilungsprozesses.

Dennoch wird der psychodynamische Ansatz immer wieder kritisch betrachtet, da das schulische Setting und die Struktur des Unterrichts keiner Therapie-situation entsprechen. Außerdem können Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel keine einschlägige therapeutische Ausbildung vorweisen. In manchen

Fällen kann es sogar vorkommen, dass vermehrt Auffälligkeiten im Verhalten der Kinder zu beobachten sind. Des Weiteren werden beim psychodynamischen Ansatz organische Faktoren und Umweltfaktoren, die möglicherweise Auswirkungen auf das Verhalten eines Kindes haben können, kaum beachtet. Dadurch besteht die Gefahr, dass verschiedenste Therapien falsch angesetzt werden und diese nicht den gewünschten Erfolg zeigen. Trotz der genannten Kritikpunkte bilden psychodynamische Theorien ein sehr hilfreiches Modell für Denk- und Handlungsprozesse bei auffälligen Verhaltensweisen und Störungen (ebd., S. 71).

### **Der lerntheoretische Ansatz**

Der lerntheoretische Ansatz bildet den Gegenpol zu den tiefenpsychologischen Theorien. Es wird davon ausgegangen, dass das Verhalten eines Kindes nicht von unbewussten Trieben gesteuert wird. Durch eine systemische Verhaltensbeobachtung wird versucht, einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Lernsituationen und Verhalten des Kindes herzustellen. Dazu werden Hypothesen auf Basis einer Lernbiografie gebildet. Es wird genau beobachtet, ob problematische Verhaltensweisen durch bestimmte situative Bedingungen ausgelöst und aufrechterhalten werden. Des Weiteren wird analysiert, ob sich diese Verhaltensweisen durch eine Modifikation der Bedingungen verändern (Myschker & Stein, 2018, S. 157).

Hillenbrand (2008, S. 72) bezeichnet die rationale Klarheit, die Anwendbarkeit und die „störungsbezogene Direktheit“ des Verfahrens als klare Vorteile dieses Ansatzes. Kritisch sieht er hingegen, dass die Entstehungszusammenhänge des problematischen Verhaltens und der seelischen Belastungen der Kinder kaum Beachtung finden. Zudem kritisiert er die materialistische Herangehensweise durch den Einsatz von Verstärkern und die damit verbundene Gefahr der Manipulation.

### **Der soziologische Ansatz**

Vertreterinnen und Vertreter des soziologischen Ansatzes gehen davon aus, dass auffällige Verhaltensweisen und Verhaltensstörungen das Ergebnis eines



Interaktionsprozesses sind. Das Verhalten eines Kindes wird demnach in Zusammenhang mit den diversen Gegebenheiten und Bedingungen seiner unmittelbaren Umgebung gesetzt. Daraus lässt sich schließen, dass nicht nur das betroffene Kind, sondern auch das soziale Umfeld in die Diagnose miteinbezogen werden muss. Beobachtungen und Analysen hinsichtlich der sozialen Wahrnehmung, Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Selbst- und Fremdbeurteilung aller beteiligten Personen tragen zu einer umfassenden Diagnostik bei. Hierfür sind soziale Kompetenzen, wie z.B. Empathie, Menschenkenntnis und soziales Gespür von großer Bedeutung. Bei dieser umfassenden Diagnostik greift man hauptsächlich auf qualitative Verfahren (verschiedene Formen von Interviews, Gespräche, gruppenspezifische Spiele und die teilnehmende Beobachtung) zurück (Myschker & Stein, 2018, S. 157).

Die verschiedenen Ansätze machen die unterschiedlichen Auffassungen über Entstehungsprozesse und Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen sichtbar. Daher ist es von großer Bedeutung, eine möglichst differenzierte und vor allem zuverlässige Diagnose stellen zu können. Dafür werden diagnostische Kriterien aus den bereits erwähnten Klassifikationssystemen ICD und DSM herangezogen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt übersichtlich die diagnostischen Kriterien für Verhaltensauffälligkeiten und -störungen nach dem aktuellen DSM-5.

Es müssen mindestens 3 der folgenden 15 Symptome während der letzten 12 Monate und mindestens ein Kriterium in den vergangenen 6 Monaten aufgetreten sein:

### **Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren**

1. Schikaniert, bedroht oder schüchtert andere häufig ein.
2. Beginnt häufig Schlägereien.
3. Hat Waffen benutzt, die anderen schweren körperlichen Schaden zufügen können (z.B. Schlagstock, Ziegelstein, zerbrochene Flasche, Messer, Schusswaffe).
4. War körperlich grausam zu Menschen.
5. Quälte Tiere.
6. Hat in Konfrontationen mit dem Opfer gestohlen (z.B. Überfall, Taschendiebstahl, Erpressung, bewaffneter Raubüberfall).
7. Hat jemanden zu sexuellen Handlungen gezwungen.

### **Zerstörung von Eigentum**

8. Hat vorsätzlich Brandstiftung begangen mit der Absicht, schweren Schaden zu verursachen.
9. Hat vorsätzlich fremdes Eigentum zerstört (jedoch nicht durch Brandstiftung).

### **Betrug oder Diebstahl**

10. Ist in eine fremde Wohnung, ein fremdes Gebäude oder Auto eingebrochen.
11. Lügt häufig, um sich Güter und Vorteile zu verschaffen oder um Verpflichtungen zu entgehen (d.h. „legt andere herein“).
12. Hat Gegenstände von erheblichem Wert ohne direkten Kontakt mit dem Opfer gestohlen (z.B. Ladendiebstahl, jedoch ohne Einbruch, sowie Fälschungen).

### **Schwere Regelverstöße**

13. Bleibt schon vor dem Alter von 13 Jahren trotz elterlicher Verbote häufig über Nacht weg.
14. Ist mindestens zweimal über Nacht von zu Hause weggelaufen, während er/sie noch bei den Eltern oder bei einer anderen Bezugsperson wohnte oder kam einmal erst nach einem längeren Zeitraum zurück.
15. Schwänzt schon vor dem Alter von 13 Jahren häufig die Schule.

Tabelle 2: Diagnostische Kriterien bei Störungen des Sozialverhaltens nach dem DSM-5 (Falkai & Wittchen, 2015, S. 645f)

## **Der sonderpädagogische Ansatz**

Der sonderpädagogische Ansatz versucht, wichtige Einsichten und Verfahren der bereits zuvor beschriebenen Ansätze zu verknüpfen. Dies setzt eine enge Kooperation mit anderen Disziplinen (Medizin, Psychologie, ...) voraus. Die Erkenntnisse und Daten der verschiedenen Fachleute fließen anschließend sowohl in die Beurteilung als auch in die Konzeptionierung der daraus resultierenden Fördermaßnahmen mit ein (Myschker & Stein, 2018, S. 158).

Im sonderpädagogischen Bereich erhält die Diagnostik folgende Aufgaben:

1. Deskription
2. Klassifikation
3. Ätiologie
4. Prognose
5. Pädagogisch-therapeutische Zielsetzungen und Indikationen
6. Evaluation

(1) Der Prozess der Diagnose beginnt zunächst einmal mit der Deskription. An dieser Stelle wird das beobachtete Verhalten des Kindes mit all seinen positiven und negativen Aspekten beschrieben. Dazu gehört auch die Beschreibung positiver Ansätze und Kompetenzen des Kindes. (2) Im nächsten Schritt wird das beschriebene Verhalten klassifiziert. (3) Nachdem die Zuordnung zu anderen Verhaltensweisen und die Einordnung in ähnliche Gruppen von Phänomenen stattgefunden hat, wird nach den Ursachen und Entstehungszusammenhängen des auffälligen Verhaltens gesucht. An diesem Punkt der Diagnostik ist es häufig notwendig, auch die Befunde anderer Disziplinen (Medizin, Psychologie) miteinzubeziehen. (4) Nachfolgend werden diese Erkenntnisse zusammengetragen, Prognosen gestellt und pädagogisch-therapeutische Zielsetzungen vereinbart. (5) Durch den gezielten Einsatz von besonderen Hilfsmaßnahmen, Beratungen, Behandlungen und Therapien soll die Entwicklung des Kindes in eine positive Richtung gelenkt werden. Hierbei ist jedoch besonderes Fingerspitzengefühl notwendig, da nicht geeignete

Interventionen auch zu Verschlechterungen und folgenschweren Schädigungen führen können. (6) Daher ist es von großer Bedeutung, dass die Wirkung der initiierten Maßnahmen in regelmäßigen Abständen evaluiert und gegebenenfalls abgeändert werden (Hillenbrand, 2008, S. 114).

### **3.6. Formen von auffälligem Verhalten bei Kindern im Volksschulalter**

Auffällige Verhaltensweisen umfassen im Volksschulbereich ein sehr breites Spektrum an Erscheinungsformen. Die Einteilung bzw. Unterteilung erfolgt in verschiedenste Gruppierungen und Klassifizierungen. Ursachen, Auftreten und Zusammenhänge zu anderen Phänomenen können so systematisch eruiert werden. Dennoch gibt es bislang keine trennscharfen Kriterien, die auffälliges Verhalten eindeutig mit einem Klassifikationssystem erfassen lassen. Generell ist dies oft gar nicht möglich, da bestimmte Verhaltensauffälligkeiten manchmal mehreren Gruppen bzw. Störungsbildern zugeordnet werden können. Die Psychiatrie würde sich gerne solcher genauen Klassifikationen bedienen, dennoch müssen auch in diesem Bereich Doppel- oder Mehrfachdiagnosen gestellt werden. Die Pädagogik setzt demgegenüber nicht auf strenge Klassifikationssysteme. Häufig werden Einteilungen vorgenommen, die das Erscheinungsbild möglichst genau beschreiben (Müller, 2018, S. 29f).

In der klinischen Psychologie und in der Kinder- und Jugendpsychiatrie werden Verhaltensauffälligkeiten bzw. Entwicklungs- und Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen folgendermaßen klassifiziert:

- Hyperkinetische Störungen
- Störung des Sozialverhaltens
- Emotionale Störungen des Kindesalters
- Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen
- Störungen sozialer Funktionen mit Beginn der Kindheit
- Tic-Störungen
- Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn der Kindheit und Jugend (Döpfner, 2013, S. 37f).

Die Autoren Dusolt (2018, S. 67f) und Theunissen (2021, S. 50f) unterscheiden aus pädagogischer Sicht die äußerst breite Palette an auffälligen Verhaltensweisen wie folgt:

#### Psychische Auffälligkeiten:

- aggressives Verhalten
- Ängste
- kleinkindhaftes Verhalten bei größeren Kindern
- starkes Geltungsbedürfnis

#### Psychosomatische Auffälligkeiten:

- Einnässen, Einkoten
- Tics
- medizinisch nicht erklärbare Schmerzen (z.B. Bauch- und Kopfschmerzen)

#### Auffälligkeiten im Sozialverhalten:

- aggressives und gewalttätiges Verhalten
- soziale Isolation
- stark grenzverletzendes oder angepasstes Verhalten

#### Auffälligkeiten im Leistungsbereich:

- Aufmerksamkeitsdefizit
- Hyperaktivität
- Legasthenie
- Dyskalkulie

#### Sprachliche Auffälligkeiten:

- entwicklungsbedingte Verzögerungen
- Verständnisschwierigkeiten

- Dyslalie (Laute nicht gefestigt, Buchstaben werden falsch ausgesprochen)
- Dysgrammatismus (hohe Fehleranfälligkeit in der Grammatik)
- Stottern

#### Motorische Auffälligkeiten:

- große Unsicherheiten in der Körperwahrnehmung und -koordination
- Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik
- unsicheres Treppensteigen
- motorische Überaktivität

#### Entwicklungsbedingte und andere (irritierende) Auffälligkeiten:

- autistische Verhaltensweisen
- Absenzen
- plötzliches Aufschreien oder Verlassen des Raumes
- abrupter Stimmungswechsel
- plötzliches Aufspringen und Kreisdrehen
- Beeinträchtigungen des Seh- oder Gehörsinnes
- allgemeine Entwicklungsrückstände oder -verzögerungen

Des Weiteren unterscheidet Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 83ff) zwischen internalisierenden, externalisierenden und komplexen Auffälligkeiten. Internalisierende Auffälligkeiten können als Rückzug vom sozialen Umfeld beschrieben werden, während sich externalisierende Auffälligkeiten gezielt gegen das soziale Umfeld und gegen Strukturen innerhalb verschiedener Institutionen oder innerhalb der Familie richten. Unter komplexen Auffälligkeiten versteht Fröhlich-Gildhoff Störungsbilder, die sich auf dramatische Art und Weise äußern können (z.B. die Borderline-Persönlichkeitsentwicklungsstörung). Diese besonderen Störungsbilder treten jedoch vorwiegend im Jugend- und Erwachsenenalter auf.

Leitner, Ortner & Ortner (2008, S. 267ff) finden in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „besondere (komplexe) schulische Problemfälle“, wobei sie davon Abstand nehmen, psychologisch/psychiatrische Störungsbilder zu verwenden. Die Autoren und die Autorin beziehen sich in den nachfolgenden Passagen, ähnlich wie Dusolt (2018) und Theunissen (2021), auf die Beschreibung des auffälligen Verhaltens und finden dafür passende Bezeichnungen (z.B. Clownerie, Hochbegabung, despektierliches Verhalten).

Auf Basis von empirischen Forschungen beschreibt Myschker (2009, S. 55) folgende Gruppierungen:

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmtem Verhalten	ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Tabelle 3: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker, 2009, S. 55)

Nachfolgend sollen nun Formen von auffälligem Verhalten konkreter erläutert werden. Die Autorin geht dabei nur auf einige Formen ein, die häufig im schulischen Kontext beobachtet werden können. Eine gesamte Übersicht ist im Empfinden der Autorin nicht relevant und würde zudem den Rahmen dieser Masterthesis sprengen. Außerdem verzichtet die Autorin bewusst auf die nähere Erläuterung von Lese- und Rechtschreibschwächen, Sprachstörungen und Rechenschwächen.

### **Das Aufmerksamkeits- Defizit- (Hyperaktivitäts-) Syndrom**

Das **Aufmerksamkeits- Defizit- (Hyperaktivitäts-) Syndrom**, kurz AD(H)S, gilt als eine der häufigsten Ursachen für Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsbereich sowie Auffälligkeiten bzw. Störungen im Sozialverhalten (Deringer, 2020, S. 206).

Betroffene Kinder fallen durch übermäßige Unaufmerksamkeit, starke motorische Unruhe (Hyperaktivität) und durch besonders unbedachtes, risikoreiches Verhalten (Impulsivität) auf. Diese Verhaltensweisen werden als Hauptmerkmale oder Kardinalsymptome bezeichnet. Um eine fundierte Diagnose stellen zu können, müssen diese Kardinalsymptome in mindestens zwei Lebensbereichen des Kindes (z.B. in der Schule, im Elternhaus, im Kontakt mit anderen Kindern) auftreten und mindestens schon seit einem halben Jahr beobachtet worden sein (Lauth, 2014, S.12f).

Außerdem können das Aufmerksamkeitsdefizit und die Hyperaktivität sowohl einzeln als auch kombiniert auftreten. Die Variante ohne ausgeprägte Hyperaktivität wird als ADS bezeichnet. Diese wird auch „Träumervariante“ genannt, da die betroffenen Kinder häufig unaufmerksam und verträumt wirken. Von dieser Variante sind sehr oft Mädchen betroffen. Dementgegen wird die Kombination aus Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität (ADHS) sehr viel häufiger bei Jungen beobachtet und diagnostiziert (Keller & Zierau, 2006, S. 9f). Zudem werden bei rund zwei Drittel der betroffenen Kinder komorbide Auffälligkeiten oder Störungen (Begleiterkrankungen) festgestellt. Diese müssen von der Grunderkrankung abgegrenzt und behandelt werden.



Außerdem gibt es Auffälligkeiten oder Störungen, die sich infolge der Grunderkrankung entwickeln. Diese werden als Sekundärstörungen bezeichnet (Schröder, 2006, S. 23).

### **Aggression und Gewalt**

Der Begriff *Aggression* wird vom lateinischen Wort „aggređi“ abgeleitet und bedeutet „herangehen“ oder „angreifen“. Unter Aggression werden bestimmte Verhaltensweisen verstanden, die gegen Personen oder Gegenstände gerichtet sind bzw. ihnen Schaden zufügen oder die grundlegenden Rechte des Gegenübers verletzen. Von einer tiefgreifenden Verhaltensstörung kann dabei erst wieder gesprochen werden, wenn die Kinder dieses Verhalten in mehreren sozialen Kontexten über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten und mit großer Häufigkeit zeigen. Grundsätzlich müssen diese Verhaltensweisen von der Aggressivität als Bereitschaft zu aggressivem Verhalten oder Gewalttaten unterschieden werden, denn Aggressivität stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar. Aggressionen bilden den Begriff für die beobachteten Verhaltensweisen (Lukesch, 2016, S. 124; Hillenbrand, 2008, S. 180).

Laut Leitner, Ortner & Ortner (2008, S. 164f) treten aggressive Verhaltensweisen in verschiedenen Formen auf. Unterschieden werden dabei die Dinge oder Personen, gegen die sich das aggressive Verhalten richtet und in welcher Art und Weise dieses Verhalten ausgedrückt wird. Diese Unterscheidungen lauten wie folgt:

- körperliche Aggression (gegen Personen gerichtet, z.B. schlagen, treten, beißen)
- verbale Aggression (Beschimpfungen, Beschuldigungen, Widerworte)
- expressive Aggression (Gestik, Mimik, Gebärden, Fäuste ballen, spucken)
- Aggression gegen Objekte (Sachbeschädigung, Zerstörung, Tierquälerei)
- Aggression gegen die eigene Person (Haare ausreißen, kratzen, Masochismus)

- verdeckte Aggression (Täuschungsmanöver durch besondere Zuwendung)
- identifikative Aggression (Erprobung neuer Verhaltensweisen und Aggressionsvarianten in der jeweiligen Gruppe, Aufnahme ins persönliche Handlungsrepertoire)

Wie bereits erläutert wurde, kann sich Aggression oder Gewalt sowohl körperlich als auch verbal oder relational äußern. Bei Jungen treten die körperliche und die verbale Gewalt deutlich häufiger auf als bei Mädchen. Bei Mädchen hingegen kann die relative Gewalt (z.B. Mobbing, Gerüchte streuen, andere „schlecht machen“) häufiger beobachtet werden. Bei diesen Kindern ist die soziale Kompetenz meist nicht altersgerecht ausgebildet. Mangelndes Selbstbewusstsein führt in vielen Fällen dazu, dass die Kinder versuchen, sich mit Gewalt Respekt und Aufmerksamkeit zu verschaffen. Aggressives Verhalten und Gewalt entstehen auch dann, wenn die Kinder überfordert sind, wenn sie bedrängt werden, selbst von Gewalt betroffen sind, wenn ihnen Vorbilder fehlen oder wenn sie ihre alltäglichen Frustrationen nicht verarbeiten können (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 172f).

Bei dieser Thematik heißt es gut hinzuschauen und die diversen Unterscheidungen zu beachten. Es sollte zum Beispiel unterschieden werden, ob es sich bei den Beobachtungen um Verhaltensweisen oder um Gefühle handelt. Aggressive Gefühle gehen aggressiven Verhaltensweisen meist voraus, dennoch ist die Unterscheidung vor allem bei der Suche nach Interventionen und Handlungsmöglichkeiten von großer Bedeutung (Trapmann & Rotthaus, 2020, S. 21).

## **Frühkindlicher Autismus**

Frühkindlicher Autismus kann bereits vor dem dritten Lebensjahr bei Kindern festgestellt werden. Diese Entwicklungsstörung äußert sich hauptsächlich durch folgende Auffälligkeiten:

- große Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation
- Interessenslosigkeit
- gleichförmig wiederkehrendes Verhalten

Autistisches Verhalten hat genetische Ursachen und kann auch als Störung der Wahrnehmungsverarbeitung bezeichnet werden. Das bedeutet, dass betroffene Kinder organisch durchaus in der Lage sind, richtig zu hören, zu sehen oder zu fühlen. Der entscheidende Punkt ist, dass diese Reize nicht richtig im Gehirn verarbeitet werden können. Betroffenen Kindern fällt es außerordentlich schwer, Blickkontakt zu anderen Personen aufzubauen. Auch die Mimik und Gestik können kaum bewusst gesteuert werden, um mit dem sozialen Umfeld in Kontakt zu treten oder zu interagieren. Die richtige Einschätzung oder Wahrnehmung von Gefühlen und Emotionen des sozialen Umfeldes ist ein weiterer Punkt, der betroffenen Kindern große Probleme bereitet. Teilweise werden die Gefühle und Emotionen des Gegenübers missinterpretiert, was gelegentlich auch zu Konflikten und Unruhen führen kann (Kamp-Becker & Bölte, 2014, S. 13; Arens-Wiebel, 2019, S. 24).

Bei Kindern im Volksschulalter tritt sehr häufig eine „leichtere“ Form des Autismus auf. Diese wird als „Asperger-Syndrom“ bezeichnet. Im Vergleich zu Kindern mit frühkindlichem Autismus, zeigen betroffene Kinder kaum Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich. Außerdem zeigen sie grundsätzlich Interesse an sozialen Kontakten und Interaktionen. Dennoch fällt es den Kindern auch schwer, mit anderen in Beziehung zu treten, da es ihnen an Empathie mangelt. Demgegenüber stehen die meist überdurchschnittliche Intelligenz und eine besondere Begeisterungsfähigkeit für bestimmte Themengebiete. Diese Kinder können häufig außergewöhnliche Fähigkeiten entwickeln (Trapmann & Rotthaus, 2020, S. 87).

Ein weiteres Merkmal von Autisten ist, dass sie sehr schlecht mit Veränderungen (z.B. andere Mahlzeit, Änderungen im Tagesablauf oder während des Schultages) umgehen können. Häufig entstehen dadurch große Ängste bei den betroffenen Kindern, die wiederum auch zu Panikattacken führen können. Des Weiteren reagieren Autistinnen und Autisten sehr empfindlich auf Körperkontakt und Berührungen (Kamp-Becker & Bölte, 2014, S. 14).

Die Autorin Arens-Wiebel (2019, S. 25ff) hält noch fest, dass Autismus bei jedem Menschen in anderer Art und Weise verläuft. Manche Autisten lernen ihr Leben lang nie richtig sprechen, während andere sich sprachlich recht gut entwickeln können. Viele Menschen mit autistischem Verhalten führen ein einigermaßen selbstständiges Leben. Andere wiederum sind ihr Leben lang auf fremde Hilfe angewiesen. Autismus ist nicht heilbar, dennoch ist es von großer Bedeutung, dass das Kind möglichst früh gute Fördermaßnahmen erhält und möglichst günstige Bedingungen im sozialen Umfeld geschaffen werden.

### **Oppositionelles Verhalten**

Oppositionelles Verhalten bei Kindern im Volksschulbereich kennzeichnet sich durch auflehndes Verhalten gegenüber Lehrpersonen sowie weiteren Bezugspersonen. Die im schulischen Kontext geltenden Regeln werden grundsätzlich abgelehnt. Häufig treten die Kinder bei Aufträgen oder gemeinsamen Aktivitäten in den demonstrativen Widerstand. Meist widersprechen sie oder sie üben lautstarke Kritik am Verhalten der Lehrperson. Aufträge werden nicht erledigt und/oder mit sehr aggressiven Worten kommentiert. Zudem fällt es den Kindern sehr schwer, Konzentration und Geduld für Aufgaben oder Aufträge aufzubringen. Außerdem kommt es gelegentlich vor, dass sich diese Kinder mit Mitschülerinnen oder Mitschülern, die auch oppositionelles Verhalten zeigen, solidarisieren. Diese beschriebenen Verhaltensweisen führen meist dazu, dass soziale Beziehungen sehr belastet werden. Zudem erschweren sie die gegenseitige Akzeptanz und führen zu sehr vielen Konflikten im schulischen Kontext. In diesen Situationen kann es

passieren, dass Pädagoginnen und Pädagogen dem Kind oder den Kindern mit sehr viel Strenge, Ungeduld und Autorität begegnen. So entsteht ein Kreislauf, der nur äußerst schwer zu durchbrechen ist, da die betroffenen Kinder meist mit noch oppositionelleren Verhaltensweisen antworten (Trapmann & Rotthaus, 2020, S. 186f).

### **Lügen, Stehlen und Clownerie**

Lügen meint das bewusste Aussprechen oder Erfinden von Unwahrheiten. Ein Kind, das sein Gegenüber anlügt, suggeriert damit bewusst falsche Darstellungen eines Sachverhaltes oder eines Erlebnisses. Das Gegenüber soll dabei getäuscht werden. Häufig dient dieser Vorgang dem Verschaffen eines Vorteils. Eventuellen Nachteilen soll damit aus dem Weg gegangen werden. Lügen ist weitgehend sozial determiniert und steht sehr oft in Verbindung mit anderen Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Angst, Lernschwierigkeiten, Minderwertigkeitsgefühle, Neid und Eifersucht). Diese Verhaltensweisen stellen meist auch die Ursachen des Lügens dar. Wenn sich das Lügen häuft oder es gar zur Gewohnheit wird, sollte das Verhalten unbedingt genauer betrachtet werden, da hierbei auch eine komplexe Notsituation vorliegen kann. In erster Linie sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, die das Kind ermutigt, offen und ehrlich die Wahrheit zu sagen, ohne dafür gleich Sanktionen befürchten zu müssen. Eine ebenfalls ehrliche und vor allem bestärkende Haltung der Lehrperson ist dabei von großer Bedeutung. Generell sollten sich die Pädagoginnen und Pädagogen ihrer Vorbildwirkung auch in diesem Bereich bewusst sein (Leitner, Ortner & Ortner, 2008, S. 177ff).

Stehlen wird auch zu den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten gezählt und meint das unberechtigte Entwenden eines Objektes aus fremdem Besitz, ohne dafür die ausdrückliche Zustimmung zu haben. Stehlen kann demzufolge als dieses bezeichnet werden, wenn das betreffende Kind zwischen Mein und Dein unterscheiden kann. Dies ist im Volksschulalter schon meist der Fall, dennoch wird davon ausgegangen, dass ein Kind in diesem Alter nur selten die bössartige Absicht hat, jemandem etwas zu entwenden. Grundsätzlich treten

verschiedene Formen des Stehlens auf. Diese reichen vom gelegentlichen Diebstahl bis hin zum Diebstahl aus Notlagen heraus oder aggressiven Diebstahl. Die krankhafte Form des Stehlens wird auch als „Kleptomanie“ bezeichnet. (ebd., S. 187f).

Clownerie wird auch als Klassenkasperei bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine Verhaltensauffälligkeit, bei der das betreffende Kind durch bewusst stark demonstratives Verhalten Aufmerksamkeit erregen möchte. Dabei spricht und gestikuliert das Kind in so besonderer Weise, dass es sich zum Mittelpunkt der Klasse entwickelt. Durch Grimassen, lustige Bemerkungen und Sprüche, Weinen oder Schreien versucht es, Anerkennung bei den Klassenkolleginnen und -kollegen zu erreichen. Dieses Ziel wird jedoch meistens nicht erreicht, da der Klassenkasper früher oder später eher die Rolle der Außenseiterin oder des Außenseiters einnimmt. Durch das übermäßige Streben nach Macht und Anerkennung macht sich der Klassenkasper meist nicht nur bei den Lehrpersonen, sondern auch bei seinen Mitschülerinnen und Mitschülern äußerst unbeliebt. Der Klassenkasper erschwert den Schulalltag, indem er ständig unaufmerksam und laut ist, andere Kinder ärgert, die Lehrperson nicht ernst nimmt und/oder die Klassenregeln missachtet. Clownerie ist in der Regel auf große Unsicherheiten, Liebesentzug, Minderwertigkeitskomplexe und andere psychische Defizite zurückzuführen. Durch das auffällige, unangepasste, lustige Verhalten soll darüber hinweggetäuscht werden. Wichtig ist, dass dieses auffällige Verhalten nicht über Jahre hinweg unbeachtet und unbehandelt bleibt, denn es sollte sich keinesfalls zu einer eingeschliffenen Gewohnheit festigen. Eine rechtzeitige und universelle Behandlung führt in den meisten Fällen zum Erfolg (Leitner, Ortner & Ortner, 2008, S. 267f).

### **Schulangst und Schulverweigerung**

Der Begriff Schulangst fasst viele verschiedene Ängste zusammen. Diese werden durch Dinge oder Personen ausgelöst, die in direktem oder indirektem Zusammenhang zur Schule stehen. Schulangst bei Kindern im Volksschulalter äußert sich hauptsächlich dadurch, dass sie den Schulbesuch fürchten,

ablehnen oder sogar verweigern. Diesem Verhalten liegen häufig Leistungsängste, Versagensängste oder soziale Ängste zugrunde. Wenn ein Kind ohne körperliche Erkrankung oder anderen nachvollziehbaren Gründen teilweise oder dem gesamten Unterricht fernbleibt, spricht man von Schulverweigerung. Ursachen dafür sind meist schulische Misserfolge, diverse Konflikte in der Schule, Ängste oder mangelnde Motivation (Grözinger, 2020, S. 301).

Zum Teil treten durch tiefgreifende Ängste auch körperliche Symptome, wie z.B. Erbrechen, Bauch- und Kopfschmerzen auf. Häufig wird leider nur an der Linderung der Symptome gearbeitet. Nach möglichen Ursachen oder Auslösern wird meist nicht gesucht bzw. zu wenig hinterfragt, obwohl dahinter oft schwerwiegende Versagensängste oder Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Lehrpersonen liegen. Die von Schulangst betroffenen Kinder fürchten oft, als Persönlichkeit nicht anerkannt bzw. abgelehnt zu werden. Spott, Beschämung, körperliche Misshandlung und/oder Mobbing sind bedauerlicherweise häufig Gründe für Schulangst und Schulverweigerung (Trapmann & Rotthaus, 2020, S. 236ff).

### **Absonderung**

Absonderung beschreibt das Verhalten eines Menschen, der sich selbst aus der Gemeinschaft ausgrenzt. Dieses Verhalten kann auch schon bei Kindern im Volksschulalter beobachtet werden. In diesem Fall zieht sich das Kind in sich selbst zurück und isoliert sich körperlich und psychisch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Absonderung kann vor allem im Freizeitbereich (z.B. beim freien Spielen in der Pause) beobachtet werden. Es kann vorkommen, dass sich das betreffende Kind am Unterricht beteiligt und gelegentlich auch aufzeigt, bei gemeinsamen Spielen und Unterhaltungen zieht es sich jedoch in eine Ecke zurück oder es verhält sich sehr reserviert und verschlossen. Weiter verschärfen kann sich dieses Verhalten dann noch, wenn das kontaktscheue Kind negative Erfahrungen mit seinem sozialen Umfeld macht, z.B. wenn es verspottet, gemobbt oder von anderen abgelehnt wird. Auch hier gilt es, ein besonderes Augenmerk darauf zu richten. Ein Kind, das

sich von Zeit zu Zeit allein beschäftigt, gilt noch lange nicht als verhaltensauffällig. Besorgniserregend ist es dann, wenn sich ein Kind ununterbrochen und über einen sehr langen Zeitraum immer wieder zurückzieht. An dieser Stelle ist, einmal mehr, pädagogisches Fingerspitzengefühl gefordert, da Kinder, die sich von ihrem Umfeld absondern, besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität brauchen. Leider gehen im schulischen Alltag die leisen, zurückgezogenen Kinder häufig unter. Diesem Verhalten gilt es auf den Grund zu gehen, da die Ursachen von Absonderung bei Kindern sehr vielseitig sein können (Leitner, Ortner & Ortner, 2008, S. 202f).

Durch permanente Absonderung vom sozialen Umfeld kann es auch zu Folgeerkrankungen, wie z.B. zu einer Depression, kommen. Bei Kindern im Volksschulalter sind Depressionen sehr schwer festzustellen, da in dieser Entwicklungsstufe kaum haltbare Diagnosen gestellt werden können. Depressives Verhalten kann in diesem Alter lediglich beobachtet werden. Ab dem 12. Lebensjahr treten die Symptome häufiger auf und können folglich auch besser eingeordnet und klassifiziert werden (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 83f).

### **Soziale Ängste**

Der Autor Castello (2013, S. 51) stellt fest, dass soziale Ängste im schulischen Kontext zunächst oft nicht als solche erkennbar sind. Die Verhaltensweisen der Kinder werden häufig nicht als besonders auffällig wahrgenommen. Meist unterscheidet sich das Verhalten sogar kaum zu dem der anderen Kinder. Lediglich in Situationen, wo das betreffende Kind im Mittelpunkt steht, werden große Unterschiede erkennbar. In diesen Momenten verspürt das Kind große Angst, von anderen als Person bewertet zu werden. Eine Interaktion mit fremden Personen wird gänzlich abgelehnt. Betroffene Kinder haben enorme Angst, von anderen Kindern, Lehrpersonen oder weiteren Personen bloßgestellt zu werden. Daher meiden diese Kinder jegliche Beteiligung am Unterricht und jede Art von Beziehung zu anderen Menschen. Dadurch kann soziale Isolation entstehen und in weiterer Folge können die sozialen Kompetenzen nicht erweitert werden. Begleiterscheinungen sozialer Ängste sind häufig auch



körperliche Auffälligkeiten, die sich beispielsweise durch Sprachhemmungen, Stottern, Erröten oder Schmerzen äußern können.

Wie schon angemerkt wurde, fallen auch ängstliche und unsichere Kinder meist nicht unmittelbar auf. Eines muss jedoch beachtet werden: Selbst, wenn das soziale Umfeld nicht unter den gezeigten Verhaltensweisen leidet, so leidet möglicherweise das betroffene Kind umso mehr (Stein, 2019, S. 314).

Für das soziale Umfeld des Kindes ist daher eine ehestmögliche Behandlung der sozialen Ängste von großer Bedeutung. Nur so kann auslösenden und aufrechterhaltenden Einflussfaktoren gezielt entgegengewirkt werden. Emotionale Unterstützung durch Wertschätzung, Anerkennung und Erfolgserlebnisse sind wichtige Aspekte, die sozialängstliche Kinder unbedingt brauchen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Dabei muss darauf geachtet werden, dass das Kind weder überfordert noch in seinem vermeidenden Sicherheitsverhalten unterstützt wird. Diese schwierige Balance gilt es zu finden (Bittel, 2020, S. 286).

#### **4. Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag**

Nachdem die theoretischen Grundlagen einer professionellen pädagogischen Haltung und möglicher Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter erläutert wurden, soll nun ein Überblick erfolgen, der wichtige Präventiv- und Unterstützungsmöglichkeiten sowie Interventionsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene zusammenfasst.

Daran anknüpfend muss jedoch festgestellt werden, dass es nicht zur Gänze gelingen wird, Schule als störungsfreien Raum zu konstruieren. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter und dadurch verursachte Störungen und Konflikte treten seit jeher in den Schulen auf, dennoch scheinen die damit verbundenen Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen immer größer zu werden. Das liegt vor allem auch daran, dass der Institution Schule ein zunehmendes Maß an Erziehungsaufgaben zukommt. Auffälligen Verhaltensweisen und den dadurch verursachten Störungen Zeit zu widmen, macht sich dennoch auf Dauer bezahlt (Braun & Schmischke, 2013, S. 7, 28).

Auch Ruth Cohn (1975, S. 122) war der Meinung, dass Störungen immer Vorrang haben sollten. Die Autorinnen Braun & Schmischke (2013, S. 28) betonen jedoch in diesem Zusammenhang, dass das nicht gleichzeitig heißt, dass immer alle Bedürfnisse befriedigt werden können. Dennoch ist es Aufgabe der Pädagogin oder des Pädagogen, das auffällige Verhalten und die dadurch entstehende Störung des Unterrichtes insoweit aufzugreifen, dass das gemeinsame Lernen in der Klasse gut fortgesetzt werden kann.

Im pädagogischen Bereich setzt man daher auf Strategien zur Prävention und Intervention, um mit auffälligen Verhaltensweisen professionell umgehen zu können. Außerdem schließen diese auch die Entlastung der Lehrpersonen ein (ebd., S. 23).

Die nachfolgenden pro- und reaktiven Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen durch auffälliges Verhalten von Kindern können förderschwerpunkt-spezifische Handlungskonzepte nicht ersetzen, dennoch kann es gelingen, die individuellen Handlungskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zu

erhöhen und dadurch den Schulalltag und die dazugehörigen Kooperationen zu erleichtern.

#### **4.1. Präventiv- und Unterstützungsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene – Proaktive Handlungsmöglichkeiten**

##### **4.1.1. Professionelle Haltung – vom Problem zur Lösung**

Über Probleme im Klassenzimmer oder mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern wird häufig auf eine bestimmte Art und Weise gesprochen. Dies geschieht sowohl unter Kolleginnen und Kollegen, zwischen Eltern und Lehrpersonen als auch zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern. Dadurch kommt es zu einer ungünstigen Problemfokussierung, die zu Schuldzuweisungen und Rückzug führen kann. Diese Dynamik ist jedoch wenig gewinnbringend, da nicht jedes Problem erst detailliert analysiert werden muss. Der lösungsorientierte Ansatz geht davon aus, wahrgenommene Probleme in entsprechende Ziele umzuwandeln. Ziele sind wichtig, um Veränderungen angehen und Neues lernen zu können. Ein sehr wichtiger Rahmen für diesen Perspektivenwechsel ist eine wohlwollende und wertschätzende Haltung der Lehrperson (Roedern, 2020, S. 17ff).

Wenn sich Kinder angenommen und verstanden fühlen, sie Wertschätzung und Respekt erfahren, ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, sie Fürsorge und innere Anteilnahme spüren, sie gefördert und gefordert werden und sie gleichzeitig auch Grenzen spüren, so sind das laut Gollor (2015, S. 19) die besten Voraussetzungen für eine gute Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Diese Aspekte sorgen für Wohlbefinden in der Klassengemeinschaft und Erfolg beim gemeinsamen Lernen.

Wie im Theorieteil bereits erläutert wurde, kommt es bei einer professionellen pädagogischen Haltung vor allem auch auf die Beziehungsfähigkeit und die empathische Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen an. Diese empathische Fähigkeit ermöglicht eine Haltung, die die Gefühle und „Wirklichkeit“ des Gegenübers wertfrei annimmt, ohne voreilige Schlüsse zu

ziehen oder inadäquate Ratschläge zu geben. Ausschlaggebend ist hier immer die Achtung des anderen. Dieser Aspekt ist ebenso wichtig wie Wertschätzung, Respekt, Authentizität und ehrliches Interesse. Darüber hinaus sollten Pädagoginnen und Pädagogen eine neutrale Position einnehmen können. Dies schließt mit ein, dass sie keine Partei ergreifen, auch wenn sie für das ein oder andere Kind mehr Sympathie hegen. Vordergründig sollte es in einem Konflikt nie darum gehen, die „Schuldige“ oder den „Schuldigen“ zu suchen, auch wenn es manchmal offensichtlich zu sein scheint. Bevor in diesen Situationen ein vorschnelles Urteil gesprochen wird, sollte zunächst davon ausgegangen werden, dass hinter jeder Handlung eine positive Absicht steht, auch wenn sie zunächst nicht als solche zu erkennen ist. So fühlen sich alle Beteiligten gleich wertgeschätzt. Durch die Lösungsorientierung und das entgegengebrachte Vertrauen erhöht sich auch die Bereitschaft zu Veränderung. Humor, Gerechtigkeit und ein offener Umgang mit Gefühlen und Emotionen sind ebenso wesentliche Bestandteile professioneller pädagogischer Haltung. An dieser Stelle sei jedoch noch erwähnt, dass es keinesfalls einfach ist, diese Haltung einzunehmen. Dies ist oft ein langer, mühevoller Prozess in der eigenen Entwicklung, den es sich anzugehen lohnt (Gollor, 2015, S. 19f; Müller, 2021, S. 193f; Schöneich, 2011, S. 31f).

#### **4.1.2. Wege zum Miteinander**

Im Schulalltag werden täglich viele sozial-emotionale Kompetenzen, Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft gefordert. Bei allen Bemühungen um eine gute sozial-emotionale Entwicklung einzelner Kinder sollten Pädagoginnen und Pädagogen aber auch immer das Ziel der inklusionsadäquaten Klassengemeinschaft im Auge behalten. Verbindliche Regeln, Rituale und Strukturen geben den Schülerinnen und Schülern einen Ordnungsrahmen. Sie schaffen ein lernförderliches Klima und eine Atmosphäre, in der sich die Kinder gut aufgehoben fühlen. Das schafft wiederum Sicherheit und Vertrauen. Transparenz spielt hierbei eine große Rolle, da die Kinder wissen, warum etwas gilt und welche Konsequenzen zu erwarten sind, wenn Regeln nicht beachtet

oder eingehalten werden. Ebenso wichtig ist es, darüber Rückmeldungen zu geben. Beim gemeinsamen Austausch werden Situationen reflektiert und aufgearbeitet, individuelle Entwicklungen und Gefühle besprochen (Claßen, 2013, S. 77; Sperber, 2016, S. 39).

### Schaffung eines verbindlichen Regelwerkes

Zu Beginn eines jeden Schuljahres sollten verbindliche und konsequent eingeforderte Regeln in der Klasse gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden. Diese Regeln können bei Bedarf auch während des Schuljahres noch einmal angepasst oder ergänzt werden (Sperber, 2016, S. 40).

Wichtig ist, dass Regeln in einem gesunden Ausmaß festgelegt werden. Die Zahl der Regeln sollte gut überschaubar sein. Keinesfalls sollte ein Berg an Regeln die Schülerinnen und Schüler überfordern und gerade bei verhaltensauffälligen Kindern für Unsicherheiten sorgen. Daher ist es auch von großer Bedeutung, dass die vereinbarten Regeln gut verständlich sind und von den Kindern akzeptiert werden. Außerdem sollten die Regeln für alle gut sichtbar sein. Hierfür bietet es sich beispielsweise an, die Regeln auf einem Plakat zu visualisieren. Schließlich sollten die Regeln nicht für bestimmte Kinder geschaffen werden, sondern für die ganze Klasse, denn auffällig kann jede Schülerin und jeder Schüler sein, wenn auch nur an manchen Tagen oder in bestimmten Situationen. Die Regeln nur den auffälligen Kindern anzupassen wäre nicht korrekt, denn auch sehr angepasste Kinder benötigen Regeln, um sich in der Klasse wohlfühlen und Vertrauen aufbauen zu können. An dieser Stelle muss noch einmal hervorgehoben werden, dass die Kinder unbedingt Teil dieses Regelfindungsprozesses sein sollten. Wenn es anschließend um die Einhaltung dieser Regeln geht, sind Lehrpersonen dahingehend gefordert, die gemeinsam vereinbarten Regeln zu schützen und auch zu interpretieren. Dazu gehört auch, dass bei schweren Verstößen entsprechende Maßnahmen folgen. Dabei ist darauf zu achten, dass gewählte Konsequenzen der Lehrperson den Kindern als logisch, unangenehm, aber angemessen erscheinen. Die Regeln sollten jedoch besonders für verhaltensauffällige Kinder zu keinem

Disziplinierungsinstrument werden. Vielmehr sollte betont werden, dass es sich hierbei um einen gemeinsam vereinbarten Kodex handelt, der sich für die Gemeinschaft positiv auswirkt, wenn alle dazu beitragen. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die Vorbildwirkung der Lehrperson. Pädagoginnen und Pädagogen, die von den Schülerinnen und Schülern regelrechtes Verhalten einfordern, müssen selbst auch ein solches Verhalten vorleben (Claßen, 2013, S. 78ff; Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2019, S. 36; Nolting, 2017, S. 47ff; Theunissen, 2021, S. 189f).

### Rituale

Auch gemeinsame, wiederkehrende Rituale können das Klassenklima sehr positiv beeinflussen. Diese gemeinsamen Sequenzen geben den Kindern Halt und Struktur. Wichtig ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen den Kindern Zeit geben, sich an die Abläufe und Rituale während des Schultages zu gewöhnen. Diese müssen gemeinsam geübt werden und die Lehrperson sollte dabei auch offen für Veränderungen sein, denn ein optimales Zusammenspiel aller Beteiligten benötigt viel Zeit und Geduld. Gemeinsame Rituale könnten beispielsweise sein:

- das Einleiten bestimmter Sozialformen durch akustische Signale
- regelmäßige Gesprächsrituale im Kreis (z.B. Morgenkreis, Klassenrat)
- Ruherituale
- Bewegungs- und Entspannungsrituale
- Begrüßungs- und Verabschiedungsritual (Lied, Gedicht)
- gemeinsame Spiele
- Vorlese-/Lesestunde (Claßen, 2013, S. 84; Hartke & Vrban, 2017, S. 47; Sperber, 2016, S. 82f)

### Mediation bzw. Streitschlichter-Programm zur Konfliktlösung

Eskalierende Konflikte, die unbearbeitet im Raum stehen bleiben und/oder sogar ignoriert werden, vergiften das Klima und die Gemeinschaft in einer

Klasse. Häufig führen sie zur Spaltung der Klasse, zu noch schlimmeren Konflikten oder auch zu Mobbing. Die Mediation ist eine Strategie, die durch gezielte Streitschlichtung (5 Schritte) zur Lösung eines Konfliktes führt. Dabei helfen unparteiische Dritte (z.B. ausgebildete Schülerinnen und Schüler) den Streitenden, eine Lösung für ihr Problem zu finden. Zu beachten ist, dass es hierbei nicht darum geht, eine Schuldige oder einen Schuldigen zu finden. Es sollte immer eine Lösung angestrebt werden, die für beide Parteien akzeptabel ist. Keine Partei sollte als Verliererin oder Verlierer aus der Mediation gehen. Bestenfalls ist die Mediation auch Teil der Schulentwicklung. So ist es beispielsweise möglich, dass klassenübergreifende Konflikte durch ausgebildete Schülerinnen und Schüler gelöst werden. Gegenseitiger Respekt, Freiwilligkeit, Akzeptanz und absolute Vertraulichkeit sind Grundpfeiler der Mediation und dürfen keinesfalls missachtet werden. An dieser Stelle muss noch festgehalten werden, dass sich Mediation als Konfliktlösung nicht in allen Fällen eignet. Für Fälle schwerer Gewalt und Aggression ist die Mediation nicht geeignet. Insgesamt ist die Mediation ein wichtiges und sinnvolles Element zur Demokratisierung der Klassengemeinschaft. Es sensibilisiert die Kinder für das Miteinander und den selbstverantwortlichen Umgang mit Konflikten (Claßen, 2013, S. 85ff; Stein & Stein, 2020, S. 224f).

### Der Klassenrat

Der Klassenrat (oder auch Klassenparlament) befasst sich als demokratische Selbstbestimmungseinrichtung mit organisatorischen Dingen, die sowohl das schulinterne als auch das schulexterne Zusammenleben betreffen. Das Augenmerk wird im Klassenrat nicht nur auf negative Aspekte mit Konfliktpotenzial gerichtet, sondern auch auf positive Aspekte, die entweder gut funktionieren oder noch erweitert werden können. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Vorstellungen und Wünsche zum Unterricht äußern, diesen aktiv mitgestalten und diskutieren. Nach einer gemeinsamen Abstimmung werden die beschlossenen Verbesserungsvorschläge dokumentiert. Anschließend sollen die gemeinsamen Vereinbarungen in einem festgelegten

Zeitraum erprobt bzw. realisiert werden (Claßen, 2013, S. 90; Hartke et al., 2019, S. 126).

Die Autoren Hartke et al. (2019, S. 126) betonen in diesem Zusammenhang noch, dass eine gleichzeitige Realisierung aller Interessen nie möglich sein wird. Die Grenzen des Schulsystems und der verantwortlichen Lehrpersonen müssen an dieser Stelle beachtet werden.

### Vertrauen und Kooperation statt Konkurrenz

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, sind gute Beziehungen und ein positives Klassenklima wesentliche Aspekte im Schulalltag und ganz besonders auch in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern. Ein Klassenklima, das von demokratischen Grundsätzen geprägt ist, gibt jedem Kind die Möglichkeit, sich im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten entwickeln und verwirklichen zu können. Die Zusammenarbeit und der Gemeinschaftssinn aller Beteiligten sind die Voraussetzungen, dass Inklusion überhaupt gelingen kann. Menschen mit ihren Stärken und Schwächen anzunehmen, ist eine Fähigkeit, die nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft allgemein sehr bedeutend ist. Pädagoginnen und Pädagogen haben in der Schule das Privileg, diese Prozesse zu steuern und die sozialen Kompetenzen der Kinder auszubauen. Damit dies gelingen kann, ist ein gewisser Vertrauensvorschuss der agierenden Personen unerlässlich. Ist dieses Grundvertrauen gegeben, so sollte auch fortlaufend daran gearbeitet werden. Durch den Einsatz entsprechender vertrauensbildender Spiele und Übungen kann es gelingen, das Grundvertrauen zu fördern und zu stärken. Besonders für verhaltensauffällige Kinder kann es oft sehr schwer sein, an diesen Spielen teilzunehmen bzw. die Dauer des Spiels durchzuhalten. Es ist jedoch gar nicht notwendig, dass jedes Spiel oder jede Übung sofort funktioniert. Vielmehr geht es darum, als Gemeinschaft daran zu arbeiten, dass es irgendwann funktioniert und bereits kleine, gemeinsame Erfolge erreicht werden können. Hierfür sind die Kooperationsbereitschaft, das Vertrauen und die gegenseitige Wertschätzung aller Beteiligten grundlegend. Ist dieser Grundstock gelegt, so können auch



freiwillige Helfersysteme aktiviert werden. Diese fördern nicht nur die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, sondern können auch von einzelnen Kindern als Brücke in die Klassengemeinschaft erlebt werden. Seitens der Lehrperson bedarf es jedoch einer genauen Planung. Für freiwillige Helfersysteme sollten geeignete Kinder und eine passende Lernform ausgewählt werden. Zudem sollte auch überlegt werden, welche Kinder voneinander profitieren können. Beispielsweise sollten sich besonders ängstliche, zurückgezogene Kinder dadurch keinesfalls bedroht oder überfordert fühlen. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass sich kein Kind einer „Sonderbehandlung“ unterzogen fühlt. Diese sozialen Prozesse müssen in jedem Fall von der Lehrperson gut begleitet und im Anschluss gemeinsam reflektiert werden (Claßen, 2013, S. 94ff; Hartke et al., 2019, S. 119).

#### **4.1.3. Präsenz, Struktur und Vorbereitung**

Präsenz bezeichnet einen kontinuierlichen und wiederkehrenden Prozess mit verschiedenen Kontexten (in einem bestimmten System, inneres Erleben, Verhalten des Gegenübers). Je nach Kontext muss sie sich immer wieder neu entwickeln und Stabilität erlangen (Lemme & Körner, 2019, S. 162).

Die Autoren Omer und von Schlippe (2017, S. 204) gehen davon aus, dass sich die Präsenz auch in den Verhaltensweisen der Lehrperson widerspiegelt. Dadurch spüren die Schülerinnen und Schüler, dass da jemand ist, der Verantwortung übernimmt, sich sorgt und dementsprechend handelt, wenn es notwendig ist.

In diesem Zusammenhang geht es jedoch nicht um Kontrolle oder Druck, der auf die Kinder ausgeübt werden soll, sondern um eine neugierige Grundhaltung. Wenn die Kinder spüren, dass die Lehrperson neugierig ist und sich für ihre Bedürfnisse interessiert, erhöht dies ihre Motivation und führt auch zu weniger Konflikten. Die Lehrperson zeigt, dass sie weiß, was in der Klasse vorgeht. Ein wesentlicher Punkt dieser wachsamten Sorge ist der regelmäßige Austausch. Die Lehrperson steht aktiv im Dialog mit den Kindern und schildert ihre Beobachtungen. Dabei weist sie auch immer wieder auf Grenzen hin und

drückt gleichzeitig ihr Interesse am Mitwirken aller Beteiligten aus (Lemme & Körner, 2019, S. 163ff, 174).

Um präsent sein zu können, bedarf es einer guten Vorbereitung des Unterrichtes und der Lernumgebung. Eine gute Organisation, klare Strukturen und Anweisungen sind besonders für verhaltensauffällige Kinder hilfreich. Insgesamt ist es jedoch für die gesamte Klasse von Bedeutung, sich über den Schultag hinweg orientieren zu können. Ein übersichtlich und ansprechend gestalteter Klassenraum lädt nicht nur zum gemeinsamen Lernen ein, sondern ermöglicht auch der Lehrperson den Überblick zu behalten und die Kinder gut erreichen zu können. Zudem wirkt sich eine gut strukturierte Umgebung auch auf den Unterrichtsablauf und die damit einhergehende Aktivierung zur Mitarbeit aus. Des Weiteren ist auch an die Planung methodischer und organisatorischer Abläufe zu denken. Aufgaben sollten dabei immer dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein, um ihnen Erfolgserfahrungen zu ermöglichen. Einzelnen Kindern kann es auch helfen, bestimmte Abläufe und Arbeitszeiten zu visualisieren, beispielsweise durch den Einsatz von Sanduhren und Timern, durch den Aushang des Tagesablaufs und/oder des Datums (Hartke & Vrban, 2017, S. 47; Hillenbrand, 2011, S. 109; Nolting, 2017, S. 52f; Sperber, 2016, S. 11).

#### **4.1.4. Nonverbale Techniken**

Nonverbale Techniken eignen sich sehr gut zur Vorbeugung von Konflikten oder unnötigen Unterbrechungen des Unterrichts. Zudem wird nicht die ganze Aufmerksamkeit auf eventuelle Störungen gerichtet, was wiederum auch die Stimme und Nerven der Lehrperson schont (Pagel, 2012, S. 32ff).

Durch nonverbale Signale kann eine Lehrperson außerdem sehr viel Präsenz ausstrahlen. Neben einer deutlichen und sicheren Stimme, ist auch eine gute Körperhaltung, souveränes und zugleich gelassenes Auftreten der Lehrperson wesentlich. Gezielte Blicke oder Mimik, Handbewegungen, abrupte Veränderungen der Stimmlage, leichte Berührungen, Ruhesignale oder bestimmte Signale für den Unterrichtsbeginn (z.B. Gong, Klangschale, Musik,

...) sind Beispiele für nonverbale Techniken. Diese müssen keinesfalls unfreundlich oder bedrohlich wirken. Es kommt vor allem darauf an, wie vertraut die Signale den Kindern sind. Die Signale sollten immer klar und unmissverständlich sein. Einige wenige sollten wiederkehrend eingesetzt werden. Die Lehrperson kann jedoch nur dann erwünschtes Verhalten hervorrufen, wenn sie auf Basis ihres sonstigen Verhaltens von den Schülerinnen und Schülern auch ernst genommen und respektiert wird (Hartke et al., 2019, S. 38; Nolting, 2017, S. 72f).

#### **4.1.5. Positive Anreize und Lob**

Grundsätzlich sollte das Augenmerk auf positive Verhaltensweisen gerichtet sein. Leider ist es häufig so, dass eher negativen Verhaltensweisen Beachtung und Aufmerksamkeit geschenkt wird. Jedoch sollte sich vor allem positives Verhalten lohnen und von Pädagoginnen und Pädagogen öfter honoriert werden. So sollte unerwünschtes, störendes Verhalten konsequent ins Leere laufen, auch wenn die Kinder dadurch vorübergehend nicht mitarbeiten. Leider fallen verhaltensauffällige Kinder sehr oft durch negatives Verhalten auf. Ein besonderes Augenmerk sollte daher auf schöne Momente gerichtet sein und dabei „erwischt werden“, wenn sie positives Verhalten zeigen. In solchen Situationen muss darauf geachtet werden, dass das Lob echt und nicht aus irgendwelchen Floskeln besteht. Unterstützt durch die passende Mimik und Gestik sollte das Lob möglichst präzise ausdrücken, worauf es sich bezieht. Zudem sollte die Reaktion der Lehrperson auf das gezeigte positive Verhalten vom Kind als angenehm empfunden werden (Hartke & Vrban, 2017, S. 28; Hoberg, 2013, S. 158f; Nolting, 2017, S. 64).

Um positives Verhalten, das sich an den gemeinsam vereinbarten Regeln orientiert, zu trainieren und zu verstärken, werden häufig Verstärkerpläne oder diverse andere Belohnungssysteme eingesetzt. Diese Methoden werden auch als Verhaltensmodifikation bezeichnet und verlangen eine sorgfältige Planung, konsequente Einhaltung und Durchführung (Blumenthal et al., 2020, S. 53f; Schröder, 2006, S. 78).

Eine besondere Form von Belohnungssystemen und Verstärkerplänen stellen Tokensysteme dar. Als Token gelten beliebige Objekte (z.B. Klebepunkte, Sticker, Sterne, Murmeln). Zur positiven Verstärkung werden sie an die Kinder vergeben und von ihnen gesammelt. Ab einer gewissen Anzahl können die Token gegen etwas Materielles (z.B. Süßigkeiten, Spielwunsch, Gutschein) eingetauscht werden. Die Vereinbarungen werden in einem gemeinsamen Vertrag festgelegt und regelmäßig reflektiert (Stein, 2019, S. 252f).

Jedoch gibt es auch Autorinnen und Autoren, die diesen Verträgen zwischen Erwachsenen und Kindern etwas zu entgegnen haben. Die Autoren Lemme und Körner (2019, S. 82f) beispielsweise sehen die Anwendung solcher Verstärkungspläne sehr kritisch. Sie bezeichnen Verstärkerpläne als Machtmittel, sofern sie nicht auf Wunsch des Kindes eingeführt worden sind. Besonders kritisch betrachten sie die Tatsache, dass Zuneigung, Nähe, Beziehung und Anerkennung an bestimmte Bedingungen geknüpft sind, die erfüllt werden müssen. Zur Entwicklung und Stärkung von Beziehungen erscheint ihnen diese Methode daher wenig sinnvoll.

#### **4.1.6. Entwicklung einer adäquaten Beratungs- und Gesprächskultur**

##### Innerhalb des Kollegiums

Ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Handlungsfeldes und einer professionellen pädagogischen Haltung ist die mehrdimensionale Beratung. Für die Kommunikation auf allen Ebenen sind professionelle Kompetenzen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen von großer Bedeutung. Vor allem im inklusiven Bereich erhalten Vernetzung und Kooperation einen noch höheren Stellenwert. Wichtig ist vor allem, dass das Kollegium an einem Strang zieht. Im Besonderen, wenn mehrere Pädagoginnen und Pädagogen mit den betreffenden Kindern arbeiten. Nach Auseinandersetzungen zwischen Lehrpersonen und Kindern sollte es unbedingt zu einem sachlichen Informationsaustausch kommen. Ratschläge sind an dieser Stelle eher fehl am Platz. Im Fokus sollte stets die Kooperation stehen. Anschließend können gemeinsam Strategien für ein gutes Miteinander erarbeitet werden. An dieser

Stelle ist immer auch ein gewisses Feingefühl gefragt, da gute Kooperation unter Pädagoginnen und Pädagogen leider keine Selbstverständlichkeit ist. Die Zugänge zu einzelnen Themen und Kindern sind oft sehr verschieden. Dies kann schnell zu Kränkungen, Frustration und in weiterer Folge zu völliger Resignation führen. Sinnvoll kann es auch sein, die Kooperation auf größere Arbeitsgruppen auszuweiten. Eine professionelle Gesprächskultur sollte dabei immer gewahrt werden. Als hilfreiche Möglichkeit ist auch die innerkollegiale Supervision zu nennen, bei der die Professionalisierung des beruflichen Handelns und die psychische Entlastung der Lehrpersonen im Fokus stehen. Diese findet regelmäßig in Gruppen mit bis zu acht Personen statt (Claßen, 2013, S. 128ff; Hillenbrand, 2008, S. 155ff; Prenting, 2018, 111f).

Die Supervision läuft nach einem bestimmten Schema ab und sieht eine fixe Rollenverteilung vor (Fallerzähler/-in, Supervisor/-in, Beobachter/-in, Protokollführer/-in). Grundsätzlich ist zu empfehlen, dass ausgebildete Supervisorinnen und Supervisoren den Ablauf leiten und begleiten. Diese Rolle kann aber auch von fachlich kompetenten Lehrkräften eingenommen werden (Damm, 2019, S. 214).

### In der Schülerberatung

Eine angemessene, professionelle Gesprächskultur ist auch auf der Lehrer-Schüler-Ebene ein wesentlicher Aspekt. Eine Schülerberatung basiert immer auf einer angemessenen und respektvollen Kommunikation. Dies ist besonders bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ein ausschlaggebender Punkt. Wenn Pädagoginnen und Pädagogen Veränderungen erreichen möchten, muss immer eine gute Basis zwischen ihnen und dem betreffenden Kind vorhanden sein. Häufig reagieren gerade verhaltensauffällige Kinder sehr sensibel auf sprachliche Nuancen, daher sollten Lehrpersonen immer darauf achten, gemeinsame Gespräche professionell zu führen. Bei einem Lehrer-Schüler-Gespräch treffen allein durch die Sprachkompetenz und persönliche Position in der Schule zwei völlig verschiedene Parteien aufeinander. Die Lehrperson sollte daher zuallererst eine gemeinsame Gesprächsebene finden (ebd., S. 131f).

Auf der reinen Sachebene geht es zunächst einmal darum, die Fakten und Motive des Verhaltens zu klären. An dieser Stelle ist es wichtig, das betreffende Kind nicht als „schlimmen Täter“ zu sehen, sondern hinter die Fassade zu blicken und seine Beweggründe zu finden. Manchmal treten aber leider auch Situationen auf, in denen selbst die gelassenste und verständnisvollste Lehrperson nicht mehr professionell agieren kann. Angesichts eines brutalen Angriffs auf andere Personen ist es nur menschlich und authentisch, wenn auch die Lehrperson ihren Emotionen freien Lauf lässt und nicht pädagogisch professionell handelt. Im Anschluss sollte die Lehrperson jedoch so viel Professionalität besitzen, ihre Reaktion zu erklären, damit auf einer gemeinsamen Gesprächsebene weiterhin kommuniziert werden kann. In einer besonders kritischen Situation ist es auch ratsam, zunächst eine räumliche Trennung zu vollziehen und das Beratungsgespräch etwas später fortzuführen. Hier kann es hilfreich sein, sich Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen zu organisieren. Bei allem Verständnis für Schülerinnen und Schüler und ihr von der Norm abweichendes Verhalten sollte ein Grundsatz nie außer Acht gelassen werden: Bei massiven Angriffen gegen andere Kinder, Lehrpersonen oder weiteren Regelverstößen müssen auch entsprechende Konsequenzen folgen. Inklusion kann nur dann funktionieren, wenn sich alle Personen sicher aufgehoben fühlen. Neben logischen Konsequenzen, die das betreffende Kind zwar treffen, aber es auch in seiner Entwicklung unterstützen, braucht es immer ein klärendes Gespräch. Aggressiv reagierende Lehrpersonen vergiften das Klassenklima gleichermaßen stark wie das regelverletzende Verhalten eines Kindes. Darum ist es notwendig, auch die Eltern mit ins Boot zu holen. In diesem Zusammenhang geht es nicht um eine weitere Sanktion, sondern um die Erarbeitung von ganzheitlichen Veränderungsstrategien (ebd., S. 133ff).

### Qualifizierte Elternberatung

Qualifizierte Elternberatung ist immer eine große Herausforderung, dennoch sind Pädagoginnen und Pädagogen unweigerlich auf die Mitarbeit und Unterstützung der Eltern angewiesen. Da viele Eltern vielleicht selbst schlechte

Erfahrungen in der Schule gemacht haben, ist es umso wichtiger, eine gute Vertrauensbasis zu schaffen. Erst dann ist es auch möglich, eine kooperative Gesprächsstruktur aufzubauen, in der gemeinsame Strategien zur Förderung der verhaltensauffälligen Kinder erarbeitet werden. Bei solchen Gesprächen ist es immer ratsam, beispielsweise eine Beratungs- oder Betreuungslehrperson hinzuzuziehen. Im Gespräch sollten die Eltern keinesfalls gemäßregelt oder ihnen Ratschläge erteilt werden. Das gemeinsame erzieherische Handeln sollte dabei immer im Fokus stehen und beide Parteien sollten sich immer auf Augenhöhe begegnen. Gegenseitiges Verständnis und Achtung sind die Voraussetzung für gelingende Kooperation (ebd., S. 135ff).

#### **4.1.7. Schulinterne und außerschulische Netzwerke**

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, ist Kooperation eine wichtige Anforderung, besonders wenn es um verhaltensauffällige Kinder geht. Sehr hilfreich kann es neben kollegialer Beratung und Supervision sein, sowohl ein schulinternes als auch ein schulexternes Netzwerk zu installieren (Claßen, 2013, S. 141).

Im Sinne der Neuen Autorität sprechen Omer und Haller (2020, S. 111ff) von einem Netz der *wachsamen Sorge*. Dieses schützende Netzwerk vereint die gesamte Schule und übernimmt gemeinsam die Verantwortung für das Geschehen und die darin agierenden Personen. Lehrpersonen unterrichten zwar dennoch meist allein, jedoch sind sie Teil eines starken Kollegiums, das ihnen Sicherheit und Unterstützung bietet. Dies entbindet die Pädagoginnen und Pädagogen allerdings nicht von ihrem pädagogischen Auftrag. Damit wird ihnen lediglich Raum und Zeit für Reflexion und Entwicklung oder Festigung ihres pädagogischen Handelns gegeben. Zusätzlich können unter Lehrpersonen konkrete Unterstützungsmöglichkeiten (Hospitationen, Präsenz, ...) angeboten werden. Im Fokus dieses Netzwerkes stehen nicht nur mehr die Bedürfnisse der einzelnen Kinder, sondern auch die der Erwachsenen. Schließlich können Lehrpersonen, die keine Energie mehr haben, auch nicht mehr für die Bildung und Entwicklung der Kinder Sorge tragen. An dieser Stelle

merken der Autor und die Autorin noch an, dass es sich hierbei um keine Machtdemonstration seitens der Lehrpersonen handelt. Wenn der Grundgedanke der gegenseitigen Unterstützung für die Kinder sicht- und spürbar ist, kann damit durchaus bewirkt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch gerne Mitglied dieses Netzwerkes sein möchten.

Häufig ist es notwendig oder auch hilfreich, sich Unterstützung im außerschulischen Bereich zu suchen. Gerade bei verhaltensauffälligen Kindern ist es oft der Fall, dass auch andere Institutionen wie z.B. Hort/Nachmittagsbetreuung, Jugendamt/Sozialarbeit, ein Heim oder auch die Kinder- und Jugendpsychiatrie damit konfrontiert sind. Neben einem wechselseitigen Informationsaustausch, bedeutet außerschulische Kooperation auch wechselseitige Beratung und emotionale Unterstützung in Krisensituationen. Wenn bei Kindern Diagnosen gestellt werden, kann eine Information von Fachleuten über geplante Maßnahmen und Fördermöglichkeiten sehr hilfreich sein (Stein, 2019, S. 219f).

Ob die gemeinsame Kooperation kompetent realisiert werden kann, hängt oft leider vom guten Willen einzelner Beteiligter sowie von informellen Kontakten ab. Institutionen sind dahingehend häufig zu wenig vernetzt. An dieser Stelle sind alle Beteiligten gefordert, diese Vernetzungen zu ermöglichen, zu sichern und sich klar dafür auszusprechen, wenn der Nutzen für alle dadurch größer ist (Preuss-Lausitz, 2005, S. 256).

#### **4.1.8. Einbindung der Eltern**

Eine gute und enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist grundsätzlich wünschenswert. Hierzu zählt der regelmäßige Austausch zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen über Fortschritte, Fördermöglichkeiten und Besonderheiten des Kindes. Jedoch kennt beinahe jede Lehrperson diese Situationen, in denen ihnen „elternlose“ Schülerinnen und Schüler lieber wären. Wenn man nun einen Perspektivenwechsel vornimmt und einmal versucht, sich auf die Seite der Eltern zu stellen und sich in sie hineinzusetzen, so wird klar, dass ihre Kinder das Wichtigste für sie sind.



Eltern wünschen sich, dass sich ihre Kinder gut entwickeln und wichtigsten Fähigkeiten erwerben, um im Leben vorankommen und bestehen zu können. Wenn die Kinder dann in die Schule kommen, werden ihnen von Pädagoginnen und Pädagogen Werte vermittelt, die eventuell nicht mit denen ihrer Eltern übereinstimmen. Manche Eltern fühlen sich vielleicht auch in so mancher erzieherischen Hinsicht ertappt (Gawrilow et al., 2018, S. 48; Gollor, 2015, S. 110).

Andererseits erleben auch Lehrpersonen ihre Methoden auf dem Prüfstand. Die Angst vor Kritik drängt beide Seiten in die Defensive. Auftretende Konflikte und Missverständnisse können die pädagogische Arbeit in weiterer Folge enorm behindern (Lemme & Körner, 2019, S. 113f; Omer & Haller, 2020, S. 20).

An dieser Stelle ist es wichtig, gemeinsam an einem Strang zu ziehen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Dieses Vertrauen entsteht durch regelmäßigen Kontakt, Achtung, Wertschätzung und vor allem Transparenz. Je klarer für die Eltern ist, was in der Schule geschieht, desto mehr Verständnis wird auch der Lehrperson und ihrer pädagogischen Arbeit entgegengebracht werden. Auch für Kinder ist es einfacher, die Eltern und Lehrpersonen gemeinsam hinter sich zu spüren. Andernfalls geraten auch sie zwischen die Fronten und leiden unter den Machtkämpfen der ihnen wichtigsten Personen (Gollor, 2015, S. 110f).

Ohne eine gute Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen ist es auch nicht möglich, bei verhaltensauffälligen Kindern Fortschritte zu erzielen. Es werden immer wieder Situationen auftreten, in der sowohl die Lehrpersonen als auch die Eltern ratlos und auf Lösungsansätze angewiesen sind. Zunächst sollte an gemeinsamen Lösungen und Zielen gearbeitet werden. Wenn sich dennoch herausstellt, dass die gemeinsamen Maßnahmen nicht zielführend sind, sollten unbedingt weitere Schritte eingeleitet werden. In einer guten kooperativen Partnerschaft steigt auch die Bereitschaft der Eltern, sich gemeinsam an weitere Stellen bzw. Expertinnen und Experten zu wenden.

Oft ist dazu viel Feingefühl notwendig und es braucht insgesamt ein umfassendes Konzept, um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bestmöglich

unterstützen zu können. Ein wesentlicher Anteil sind dabei immer die Eltern des betreffenden Kindes. Ohne Eltern geht es nicht und daher sollten sie immer als gleichwertige Partner in dieser Gruppe angesehen werden. Letztendlich sind nur kooperative Lösungsstrategien zielführend und nachhaltig. Nur durch ein ganzheitliches Konzept können wirksame Veränderungen und eine bessere Lebensqualität für das Kind erreicht werden (Claßen, 2013, S. 173f).

## **4.2. Interventionsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene – Reaktive Handlungsmöglichkeiten**

### **4.2.1. Auszeit, Time-out oder Ruhezeit**

Als „Auszeit“, „Time-out“ oder „Ruhezeit“ wird eine räumliche Isolierung eines Kindes, das durch stark oppositionelles Verhalten den Unterricht stört und/oder andere Personen in irgendeiner Weise gefährdet, bezeichnet. Das Kind wird dabei ruhig und bzw. im Sinne des geringsten Widerstandes in einen dafür vorgesehenen, möglichst reizfreien Raum oder an einen ruhigen Platz begleitet. Die Auszeit ist zeitlich begrenzt und das Kind hat grundsätzlich jederzeit die Möglichkeit, den Auszeitraum bzw. Auszeitplatz wieder zu verlassen (Theunissen, 2019, S. 228).

Der Auszeitraum oder ruhige Ort soll dem Kind die Möglichkeit geben, einmal durchzuatmen, sich zu sammeln und wieder zu beruhigen. Der Ablauf einer Auszeit sollte dem Kind jedoch unbedingt bekannt sein und die Auszeit sollte nicht vorwiegend als Ausschluss wahrgenommen werden, sondern als zeitlich begrenzte und in diesem Moment notwendige Maßnahme (Hartke et al., 2019, S. 41).

Zu beachten ist dabei in jedem Fall die Aufsichtspflicht. Wenn das Kind den Klassenraum verlässt, empfiehlt es sich, mit Kolleginnen und Kollegen Vereinbarungen zu treffen. Eventuell gibt es Lehrpersonen, die das betreffende Kind für eine bestimmte Zeit in ihrer Klasse aufnehmen und dort arbeiten lassen (Schröder, 2006, S. 89). Wichtig ist, dass im Anschluss an die Auszeit die Geschehnisse besprochen werden. Die gemeinsame Reflexion zwischen

Lehrperson und Kind ist ein entscheidender Punkt, denn das Verhalten des Kindes kann nur dann nachhaltig verändert werden, wenn das Kind Handlungsalternativen kennenlernt (Pröll, 2020, S. 121).

#### **4.2.2. Verzögerte Reaktionen**

Pädagoginnen und Pädagogen haben in schwierigen Situationen immer das Bedürfnis, sofort zu handeln und Konflikte zu klären. Dadurch kommt es des Öfteren zu unüberlegten Reaktionen, mit denen sie den Kindern in einer Ausnahmesituation nicht gerecht werden bzw. eine noch schlimmere Gegenreaktion heraufbeschwören (Günther, 2017, S. 87f). In besonders akuten Situationen befinden sich sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen in einer stark emotionalen Erregung. Dadurch kann es besonders schnell zu Eskalationen kommen. Unter diesen Umständen sollte daher immer möglichst achtsam, souverän und überlegt gehandelt werden. Es empfiehlt sich daher, möglichst ruhig zu bleiben, durchzuatmen oder leise zu zählen, um sich persönlich etwas Zeit zu verschaffen bzw. die Energiereserven zu mobilisieren (Braun & Schmischke, 2013, S. 33, 102). Verzögerte Reaktionen können dabei sehr hilfreich sein und verringern zudem das Eskalationsrisiko. Dennoch sollte die Lehrperson klar kommunizieren, dass das Verhalten des Kindes nicht in Ordnung ist und sie darauf noch zurückkommen wird. Ausgenommen sind selbstverständlich jene Situationen, in denen Verletzungen drohen oder Schaden entsteht. Bei diesbezüglichen Handlungen muss auf der Stelle eingegriffen werden (Omer & von Schlippe, 2016, S. 76).

#### **4.2.3. Geplantes Ignorieren**

Verhaltensauffällige Kinder merken sehr häufig nicht, was sie tun bzw. was sie mit ihrem Verhalten bei anderen auslösen. Spricht man die Kinder darauf an, so reagieren sie meist empört. Kleinere Regelverstöße oder Störungen sollten daher ohne lange Diskussionen in eine zielgerichtete Richtung gelenkt werden und keine weitere Beachtung erhalten (Braun & Schmischke, 2013, S. 100).

Die Nichtbeachtung des Fehlverhaltens ist eine sehr unauffällige Strategie, die von Zeit zu Zeit ihren Zweck erfüllt. Dagegen spricht, dass das Kind durch diese Maßnahme keine Handlungsalternativen lernt. Des Weiteren ist der absichtliche Aufmerksamkeitsentzug alles andere als förderlich für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Kind (Nolting, 2017, S. 82; Schuster, 2013, S. 53).

Absichtliches Ignorieren oder Überhören erfordert daher sehr viel Feingefühl und Gespür, bei welchem Verhalten man lieber eingreift oder welches man ignoriert, weil es dadurch schneller eingestellt wird (Braun & Schmischke, 2013, S. 34).

Außerdem besteht auch die Gefahr, dass das Ignorieren von anderen Schülerinnen und Schülern fehlinterpretiert wird (z.B. „Der Lehrer akzeptiert das Verhalten von...!“). Dadurch kann es zu Nachahmungen kommen oder es können Eifersuchsreaktionen auftreten. Eine weitere Folge könnte sein, dass das betreffende Kind auf das geplante Ignorieren der Lehrperson mit einer noch höheren Intensität das unerwünschte Verhalten verfolgt. In diesem Fall sollte die Lehrperson versuchen, ihr Ziel weiterzuverfolgen und gegebenenfalls auch die Mitschülerinnen und Mitschüler dazu zu animieren, dieses Verhalten ebenfalls zu ignorieren (Hartke et al., 2019, S. 43).

#### **4.2.4. Paradoxe Interventionen**

Mit paradoxen Interventionen sind überraschende Handlungen von der Lehrperson gemeint, die sie anstelle von disziplinären Maßnahmen einsetzt. Bei aufkommender Unruhe empfiehlt es sich beispielsweise langsamer und leiser zu sprechen, das Sprechen überhaupt zu beenden, den Lichtschalter zu betätigen, Blickkontakt aufzunehmen oder die Sozialform des Unterrichts unverhofft zu verändern. Durch das unerwartete Verhalten der Pädagogin oder des Pädagogen, werden die Kinder aus ihrer Aktivität herausgeholt und ihre Aufmerksamkeit automatisch auf die Lehrperson gerichtet. Diese Strategie erfordert manchmal etwas Überwindung. Um die Wirkung beizubehalten, sollte die Lehrperson unbedingt sehr bewusst mit dieser Methode umgehen und so

wenig wie möglich davon Gebrauch machen (Nolting, 2017, S. 72ff; Schöneich, 2011, S. 140f; Schuster, 2013, S. 50f).

## **5. Qualitative Forschung – Ergebnisdarstellung und Diskussion**

Nach einer einschlägigen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung folgt im vierten Teil dieser Arbeit nun die empirische Untersuchung. In einem ersten Schritt wird das Forschungsdesign beschrieben. Im nächsten Schritt stellt die Autorin die empirische Erhebungsmethode dar und beschreibt nachfolgend die Kriterien, die die Auswahl der Interviewpartnerinnen und des Interviewpartners begründen. Anschließend geht die Autorin auf die Vorgehensweise der Datenerhebung ein. Anhand dessen werden die Daten erfasst und ausgewertet, bevor abschließend die empirischen Subforschungsfragen beantwortet werden.

### **5.1. Beschreibung des Forschungsdesigns**

Ausgehend von der in Kapitel 1.1 skizzierten Problemstellung wurden die Hauptforschungsfrage sowie die Subforschungsfragen formuliert. Davon abgeleitet begründet die Autorin die empirische Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung sowie die ausgewählte Methode des Experteninterviews. Zur Strukturierung der Interviews wurde vorab ein Leitfaden als Hilfsmittel konzipiert. In Kapitel 5.1.2 werden genannte Expertinnen und Experten vorgestellt sowie deren Auswahl begründet. Die geführten Interviews wurden mittels Tonbandes aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die daraus resultierenden Transkripte hat die Autorin mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring, 2016, S. 114f.). Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, um dem bei Experteninterviews auftretenden Problem einer großen und schlecht strukturierten Informationsmenge entgegenzuwirken (Kuß, Wildner & Kreis, 2014, S. 57). Mithilfe der daraus gewonnenen Informationen werden in Kapitel 7 die Forschungsfragen beantwortet.

### 5.1.1. Empirische Erhebungsmethode

Bei empirischen Forschungsmethoden können grundsätzlich qualitative und quantitative Verfahren unterschieden werden. Wie einleitend erwähnt, entschied sich die Autorin für die qualitative Forschungsmethode. Dies wird damit begründet, dass bei der quantitativen Methode das Ziel verfolgt wird, Beobachtungen auf deren Häufigkeit ihres Auftretens sowie deren Ausprägung zu analysieren. Das Ziel dieser Masterthesis ist es jedoch, Untersuchungseinheiten detailliert zu erfassen und zu untersuchen (Ebster & Stalzer, 2013, S. 141f). Um die Methodenwahl zusammenfassend zu begründen, lässt sich festhalten, dass es weniger darum geht, quantifizierbare Angaben zu erhalten, als möglichst vielfältige und tiefgründige Einsichten bezüglich des Forschungsmaterials zu gewinnen (Kuß et al., 2014, S. 51).

Neben Gruppendiskussionen können bei qualitativen Untersuchungen auch Einzelinterviews als Forschungsmethode herangezogen werden, wobei bei letztgenannten das Experteninterview eine gängige Variante in der Forschung darstellt (ebd., S. 57, 59). Bei Gruppendiskussionen werden fünf bis zehn Personen gleichzeitig befragt. Allerdings führen gruppendynamische Prozesse häufig dazu, dass die Ergebnisse verzerrt werden und sich die befragten Personen zudem gegenseitig beeinflussen können (Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 107f).

Im Gegensatz zu Gruppendiskussionen werden mithilfe von Experteninterviews spezifische Aspekte, Motive, Einstellungen und Verhaltensweisen untersucht. In Bezug auf die Forschungsfragen, die dieser Masterthesis zugrunde liegen, entscheidet sich die Autorin für die Methode der Experteninterviews (Kuß et al., 2014, S. 57f).

### 5.1.2. Sampling

Zur Begründung der Auswahl der befragten Personen, soll nachfolgend der Expertenbegriff näher betrachtet werden. In der Fachliteratur finden sich unterschiedlichste Auffassungen darüber, was eine Expertin oder einen Experten definiert.

Besonders im Bildungsbereich lassen sich viele Pädagoginnen und Pädagogen finden, welche durch deren mehrjährige Erfahrung potenziell relevantes Wissen besitzen. Dies allein macht sie jedoch nicht zu Expertinnen und Experten, weshalb im Rahmen dieser Masterthesis eine anzuwendende Definition festgelegt wird.

Nach Gläser & Laudel (2010, S. 12) sind „Expertinnen“ und „Experten“ Menschen, die über besonderes Wissen in sozialen Sachverhalten verfügen. Bogner, Littig & Menz (2014, S. 13f) detaillieren dieses in deren Professionskontext relevanten Spezialwissen als spezifisch, praxiswirksam und eindeutig auf einen bestimmten Aspekt bezogen mit folgender Definition:

*„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“*

Basierend auf dieser Definition, welche die Autorin für die Auswahl der Expertinnen und Experten angewendet hat, finden sich nachfolgend die interviewten Personen tabellarisch dargestellt:



Nr.	Interview-partnerinnen / Interviewpartner	abgrenzbares Spezialwissen	Praxisrelevanz	Berufliche Tätigkeit
01	Anonym1	✓	✓	Volksschulpädagogin
02	Yasemin Seimayr	✓	✓	Schulassistentin
03	Dipl. Päd. <sup>in</sup> Gerda Schmeißer	✓	✓	Volksschulpädagogin
04	Dipl. Päd. <sup>in</sup> Johanna Schmollmüller	✓	✓	Volksschulpädagogin
05	Anonym2	✓	✓	Heilstättenpädagogin, Volks- und Sonderschulpädagogin
06	Anonym3	✓	✓	Sonderschulpädagogin, Betreuungslehrerin
07	Eva-Maria Hofer, BEd	✓	✓	Volksschulpädagogin
08	Mag <sup>a</sup> Olga Felhofer, MA	✓	✓	Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin, Heilpädagogin, Kinderbeiständin, Scheidungs- und Trennungsberaterin
09	Anonym4	✓	✓	Psychologin, Psychotherapeutin
10	Mag. Konrad Liebletsberger, MA	✓	✓	Psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberater, Sonder- und Heilpädagoge

Tabelle 4: Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden, um die Qualität der empirischen Forschungsmethode zu gewähren, nur Personen befragt, die das notwendige Spezialwissen in ihrem jeweiligen Professionskontext besitzen und/oder über ein langjähriges praxiswirksames Erfahrungswissen verfügen (Bogner et al., 2014, S. 13).

### 5.1.3. Vorgehensweise

Wie eingangs erwähnt, wurden aufgrund der Forschungsfragen Experteninterviews als qualitative Forschungsmethode gewählt. Da es sich bei dieser Art von Interviews im Rahmen der qualitativen Forschung immer um teilstrukturierte Interviews handelt, ist zu deren Vorbereitung und Durchführung die Entwicklung eines Leitfadens notwendig. Dieser Leitfaden dient zum einen der Strukturierung der Untersuchung und zum anderen dient er als Hilfsmittel während der Erhebungssituation (Bogner et al., 2014, S. 27).

Die Autorin legte ein besonderes Augenmerk auf die Formulierung konkreter Fragen. Diese wurden möglichst einfach, gut verständlich und kurz gehalten. Des Weiteren hielt die Autorin davon Abstand, Suggestivfragen zu stellen. Die Fragen wurden möglichst offen formuliert, um möglichst viel Wissen von den Expertinnen und Experten abzufragen und um neue Aspekte des Untersuchungsfeldes entdecken zu können (Berger-Grabner, 2016, S. 194).

Der von der Autorin entwickelte Interviewleitfaden gliedert sich in die Bereiche Einleitung, Allgemeine Fragen, Professionelle pädagogische Haltung, Verhaltensauffälligkeiten, Professionelle pädagogische Haltung bei Verhaltensauffälligkeiten sowie Abschluss und Ausblick. Die Einleitung beinhaltet einige organisatorische Fragen wie die Information zur Aufzeichnung des Interviews und einer eventuell erforderlichen Anonymisierung des Interviews. Die einleitenden Fragen sollen direkt im Anschluss dazu dienen, die Interviewpartnerinnen und den Interviewpartner besser kennenzulernen bzw. ein genaueres Bild ihrer Tätigkeit zu erhalten. Die Themenblöcke Professionelle pädagogische Haltung, Verhaltensauffälligkeiten und Professionelle pädagogische Haltung bei Verhaltensauffälligkeiten wurden in Anlehnung an die Forschungsfragen entwickelt. Der Abschluss und Ausblick des gemeinsamen Interviews steht für offene Fragen, Wünsche und abschließende Worte zur Verfügung. Nach der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde ein Pretest durchgeführt, um dessen Funktionalität und Konsistenz zu reflektieren. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, dass das Interview dem geplanten Zeitrahmen entspricht. Des Weiteren wurden die Fragestellungen auf deren Verständlichkeit

und auf deren Bezug zu den Forschungsfragen geprüft (Berger-Grabner, 2016, S. 142; Bogner et al., 2014, S. 34).

Darüber hinaus ist bei der Anwendung des Leitfadens anzumerken, dass dieser variabel ist und sich im Laufe der Interviews weiterentwickelt. Je nach Gesprächsverlauf kann es vorkommen, dass gestellte Fragen vom ursprünglichen Interviewleitfaden abweichen (Bogner et al., 2014, S. 29f).

Zu Beginn wurden die im Sampling angeführten Personen von der Autorin ausgewählt. Nach einer persönlichen Kontaktaufnahme erklärten sich alle ausgewählten Personen für die Interviews bereit und die Termine wurden für September und Oktober 2021 festgelegt. Vorab wurden die Interviewpartnerinnen und der Interviewpartner noch einmal telefonisch kontaktiert, um die Rahmenbedingungen des bevorstehenden Interviews zu besprechen. Zudem wurde der Leitfaden vorab an diese übermittelt. Die Autorin hat besonders darauf geachtet, dass die Interviews in gewohnter Umgebung der Befragten stattfinden. Dafür wurde ein möglichst ruhiger Ort gewählt, an dem sich die Befragten wohlfühlen. Die Dauer der Interviews belief sich im Schnitt auf ca. 45 Minuten.

## **5.2. Datenerfassung**

Ein wesentliches Kriterium des qualitativen Forschungsprozesses stellt die Verfahrensdokumentation dar. Diese soll die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gewährleisten (Mayring, 2016, S. 145). Daher wird in den nachfolgenden Kapiteln näher auf die Erfassung und Verschriftlichung der gewonnenen Daten eingegangen. Alle zehn Interviews wurden mittels zweier digitaler Diktiergeräte (Haupt- und Ersatzgerät) aufgezeichnet. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, entschied sich die Autorin für die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114f). Daher mussten die Sprachaufnahmen anschließend verschriftlicht bzw. transkribiert werden (Fuß & Karbach, 2014, S. 15; Mayring, 2015, S. 55). Die Transkription erfolgte anhand festgelegter Regeln, auf die in Kapitel 5.2.2 noch näher eingegangen wird.

### **5.2.1. Die Transkription**

Der Begriff *Transkription* bedeutet etwas zu umschreiben, überschreiben oder etwas zu übertragen und meint damit eine nach Regeln geleitete Verschriftlichung von Interviews. Zweck der Verschriftlichung ist die Auswertung. Damit ist die Transkription die wesentliche bzw. grundlegende Ausgangsbasis der wissenschaftlichen Analyse (Fuß & Karbach, 2014, S. 15).

Grundsätzlich lassen sich neben der zusammenfassenden Transkription noch die journalistische Transkription und die wissenschaftliche Transkription unterscheiden. Bei der zusammenfassenden Transkription werden die Gesprächssituationen auf die zentralen Inhalte zusammengefasst, ohne weitere Aspekte des Gesprächs zu berücksichtigen. Bei journalistischen Interviews wird das Augenmerk der Verschriftlichung auf die Lesbarkeit gelegt. Im Vergleich dazu sind wissenschaftliche Transkripte weitaus detailreicher und geben Wort für Wort sämtliche Gesprächsinhalte wieder. Die Rahmenbedingungen der Detailgenauigkeit und der Nachzeichnung des sprechsprachlichen Akts legen sogenannte Transkriptionsregeln fest, auf die im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird (ebd., S. 16ff).

### **5.2.2. Transkriptionsregeln**

Grundsätzlich ermöglichen Transkriptionsregeln die einheitliche Erstellung des Transkriptes. Sie legen fest, durch welche Zeichen sprachliche Phänomene verschriftlicht werden. Folgende Regeln wurden für die Transkriptionen von der Autorin verwendet:

## Einfaches Transkriptionssystem

1. Es wird **wörtlich** transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. **Wortverschleifungen** werden **nicht transkribiert**, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so´n Buch genannt“ wird zu „er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. **Wort- und Satzabbrüche** sowie **Stottern** werden **geglättet bzw. ausgelassen**, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. **Interpunktion** wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. **Pausen** werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) **markiert**.
6. **Rezeptionssignale** des gerade nicht Sprechenden wie „hm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden **nicht transkribiert**. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.
8. Die **interviewende Person** wird durch ein „I:“, die **befragte Person** durch ein „B:“ **gekennzeichnet**. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z. B. „B1:“, „Peter:“. Vergessen Sie nicht, dass Sie die Interviewpartner gendern.
9. Das Transkript wird **als PDF-Datei (pdf) oder Word (docx) gespeichert**. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview\_04022011.pdf oder Interview\_schmitt.pdf“.
10. Die Interviewtranskripte werden am Rand **zeilennummeriert**.

Tabelle 5: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2018, S. 21-29)

### 5.3. Datenauswertung

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114) bildet die theoretische Grundlage für die Datenauswertung dieser Arbeit. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse sollen die Inhalte bzw. das Textmaterial systematisch, objektiv und regelgeleitet analysiert werden (Graf, Hienerth, Kovarova-Simecek & Süßenbacher, 2009, S. 124). Der Grundgedanke bei dieser Analyse ist, das Material in Einheiten mit theoriegeleiteten am Material entwickelten Kategoriensystem zu bearbeiten (Mayring, 2016, S. 114).

Laut Mayring (2016, S. 115) können drei wesentliche Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Zusammenfassung hat das Ziel, das vorhandene Textmaterial so zu reduzieren, dass überschaubare und wesentliche Aspekte erhalten bleiben. Bei der Explikation wird der Fokus auf fragliche Textfragmente (Begriffe, Sätze, ...) gelegt. Mit zusätzlichem Material wird versucht, die einzelnen Teile verständlicher zu erläutern. Die dritte Grundform wird als Strukturierung bezeichnet. Hierbei soll eine Selektierung der wesentlichsten Aspekte erfolgen, unter bestimmten Kriterien ein Querschnitt durch das vorhandene Material gelegt oder das vorhandene Material anhand bestimmter Kriterien beurteilt werden.

Da die Kategorien bereits vor den Interviews festgelegt wurden, erfolgte eine deduktive Kategorienbildung. Auch weil im Zentrum dieser Masterarbeit steht, eine bestimmte Struktur aus dem erhobenen Material herauszufiltern, wird die Analysemethode der Strukturierung angewandt, welche zugleich die zentralste inhaltsanalytische Technik ist. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen sind dabei genau zu bestimmen und müssen sich aus der Fragestellung ableiten sowie theoretisch begründet werden. Die genannte Struktur wird in Form eines Kategoriensystems zusammengestellt und an das Material herangetragen. Damit angesprochene Textelemente werden systematisch aus dem Material entnommen. Um festzulegen, wann ein Textbestandteil unter eine Kategorie fällt, verweist Mayring (2015, S. 97) auf ein dreistufiges Verfahren

(Ulich, Haußer, Mayring, Strehmel, Kandler & Degenhard, 1985; zit. n. Mayring 2015, S. 97):

1. Definition der Kategorien  
Exakte Definition welche Materialbestandteile in eine Kategorie eingeordnet werden.
2. Ankerbeispiel  
Anführung beispielhafter Textstellen für die Kategorie
3. Kodierregeln  
Formulierung konkreter Regeln, um bei Abgrenzungsproblemen zwischen einzelnen Kategorien eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen

Hierbei ist anzumerken, dass im Rahmen dieser Masterarbeit, bei der Anwendung der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse, auf die Verwendung der Kodierregeln bewusst verzichtet wurde. Nachfolgend werden nun die Auswertungsergebnisse präsentiert.

## **6. Auswertungsergebnisse**

Ausgehend vom gebildeten Kategoriensystem werden nachfolgend die Ergebnisse der strukturierten Auswertung präsentiert. Dabei ist anzumerken, dass deren Interpretation auf Basis der Forschungsfrage sowie der darauf aufbauenden Literaturrecherche durchgeführt wurde. Die Kategorien wurden – sofern zur besseren Strukturierung notwendig – in Subkategorien unterteilt. Ein Auszug aus dem somit erstellten Kategoriensystem, welches als Leitfaden für die weitere Ergebnisdarstellung dient, findet sich nachfolgend dargestellt:

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Professionelle pädagogische Haltung	Begriffsverständnis Haltung	<p>„Ja, Haltung ist im Grunde genommen für mich sowas wie ein innerer Kompass. Das heißt, nach welchen Werten, Zielen orientiere ich mich, ja. Welche Einstellung vertrete ich meinem Gegenüber.“ IP 9, Zeile 110-112</p>
	Soziale Kompetenzen und Voraussetzungen	<p>„Ich glaube, dass für die pädagogische Haltung sehr viel Empathie notwendig ist und sicher auch sehr viel Selbstreflexion und Interesse am Gegenüber, die Offenheit auch, Rückmeldungen anzunehmen.“ IP 9, Zeile 112-114</p> <p>„Ich glaube, dass ein gesundes Selbstbewusstsein wichtig ist und das Bewusstsein, jede Verhaltensauffälligkeit ist eigentlich ein Hilferuf und nicht primär gegen die Person des Lehrers oder der Psychologin oder des Psychologen gerichtet. Also so gewisse Toleranz und die Fähigkeit, auch einmal einen Schritt zu gehen und sich sozusagen aus der Dynamik heraus zu nehmen. Gewisse Besonnenheit gehört natürlich auch dazu, sich selbst ausreichend emotional, sage ich jetzt einmal, unter Kontrolle zu haben. Also gute Stressbewältigungstechnik für sich selbst, glaube ich, ist auch wichtig, ja.“ IP 9, Zeile 128-135</p>
	Vorteile einer professionellen pädagogischen Haltung	<p>„Naja, sie bietet einfach ein Gerüst, an das man sich halten, unter Führungszeichen, kann. Sie bietet ein Gerüst, was fällt mir denn noch ein, die pädagogische Haltung, (...) ja, sie lässt einen halt einfach doch immer wieder überlegen, dass man es mit Kindern zu tun hat, die ja nicht absichtlich stören, sondern die aufgrund verschiedenster Erfahrungen, aufgrund der Erziehung, der Familienverhältnisse, so sind, wie sie sind. Und ich versuche, dem halt mit dieser Professionalität entgegenzuwirken.“ IP 3, Zeile 128-134</p>
	Positive Effekte der professionellen pädagogischen Haltung	<p>„(...) Ein friedvolleres Miteinander und das heißt, also ich habe das voriges Jahr in der einen Klasse erlebt, wenn wir das besprochen gehabt haben, die haben einen Kummerkasten befüllt mit Briefen, Beschwerden. Dann haben wir eine Stunde in der Woche den geleert und so kurze Interventionen, also Absprachen oder Bitten oder Wünsche. Und die sind dann ganz erleichtert, dass sie was</p>



		<p>friedlich regeln können und empfinden sich dann schon als befreundet, gehen mit Freunde in die Klasse, lernen leichter. Also das merke ich, wenn die Konflikte nicht so stark sind oder die Betroffenheit oder der Streit, sind die aufnahmefähiger und lernfähiger, so habe ich es erlebt. Muss nicht immer sein, aber (...) ja, das sind so, also im Sinn von einem Klassenrat wäre das, wobei das eine Herausforderung ist.“</p> <p>IP 6, Zeile 342-354</p>
Autorität vs. Neue Autorität	-	<p>„Also ich glaube, früher ist ganz viel Demütigung, hat ganz viel Demütigung und Kränkung stattgefunden, wo ich mir denke, vielleicht war es für einen kurzen Moment einmal dann in der Klasse einfacher, weil es halt sofort ruhig war. Aber die Laufbahn dieses Kindes und später dieses Jugendlichen oder Erwachsenen, ich glaube, da, ja, erlebe ich oft, also von vielen Klassenlehrerinnen, die dann sagen, sie halten noch immer Kontakt zu Schülern, die ihnen danken dafür, wie sie, ja, wie sie aufgenommen worden sind und für den Beziehungsaufbau und für die stärkenden Worte.“</p> <p>IP 4, Zeile 513-520</p>

Tabelle 6: Auszug Kategoriensystem auf Basis strukturierter/deduktiver Kategorienbildung

## 6.1. Professionelle pädagogische Haltung

In der Kategorie *Professionelle pädagogische Haltung* wird zunächst der Begriff Haltung beleuchtet. Anschließend werden die dafür notwendigen sozialen Kompetenzen und Voraussetzungen dargestellt. Des Weiteren sollen auch die Vorteile einer professionellen pädagogischen Haltung und daraus resultierende positive Effekte dargelegt werden.

### 6.1.1. Begriffsverständnis

Mit dem Begriff *Haltung* setzten sich alle Interviewpartnerinnen und -partner auf sehr individuelle Weise auseinander. Alle befragten Personen bringen diesen Begriff mit einem bestimmten Menschenbild, Werten, einer Lebenseinstellung und Prägungen des Umfeldes in Verbindung. „Dass man, ja, (...) dass man

*Vorstellungen hat, die wahrscheinlich schon von klein auf von der Familie geprägt wurden, die man unbewusst vielleicht auch übernimmt.“ (IP 7, Zeilen 43-44)*

Interviewpartnerin 1 (Zeilen 62-64, 66-68) beschreibt ihre Definition von einer professionellen pädagogischen Haltung so: *„(...) Haltung, pädagogische Haltung, ist, wie ich das Gegenüber wahrnehme und sehe. Meine innere Haltung (...) ist, dass es eigentlich jeden Menschen auf Augenhöhe zu begegnen ist, auch den Kindern (...) und die pädagogische Haltung ist das Wahrnehmen des Gegenübers. Und das in einem liebevollen, unter Führungszeichen, also eine liebevolle Haltung einfach den Menschen gegenüber.“* Auch die Pädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 53-59) erläutert, was eine professionelle pädagogische Haltung für sie bedeutet und betont zugleich auch, dass es nicht immer ganz einfach ist, Haltung zu zeigen: *„(...) Haltung ist für mich, (...) zuerst einmal Werte, gewisse Werte des Lebens zu erlangen und dann nach diesen Werten so gut es geht auch zu leben, zu unterrichten, Vorbild zu sein. Und Haltung ist für mich eine (...), wie soll ich sagen, eine gewisse moralische Instanz, wo man immer schauen muss, dass die gewahrt bleibt. Also Haltung zeigen in verschiedensten Situationen, ist nicht immer ganz leicht, überhaupt wenn man vielleicht Repressalien zu fürchten hat, aber grundsätzlich halte ich viel von Haltung.“*

Diese Haltung ist etwas ganz Individuelles, etwas, das jeder Mensch für sich selbst einnimmt und danach handelt. Eine Interviewpartnerin brachte dabei noch zum Ausdruck, dass sich die Haltung aus verschiedenen Teilen zusammensetzt. Ein großer Teil ist die Person selbst, ihre Charakterzüge und persönlichen Erfahrungen. Des Weiteren entwickelt sich diese Haltung auch durch die Bildung des Menschen. Weiterbildungen und Ausbildungen bzw. ein professionelles Hintergrundwissen können die Haltung eines Menschen beeinflussen. *„Meine Haltung setzt sich zum einen zusammen aus diesen doch schon einigen Ausbildungen, die ich gemacht habe. Also mein professioneller Background und ich ganz persönlich als Person, ja, und ganz viel Erfahrung, ja.“ (IP 8, Zeilen 95-97)*

Eine befragte Person bringt ihre Haltung mit ihrer Körperhaltung und Körpersprache in Verbindung. Dabei betont sie ein authentisches Auftreten, das sich möglichst gut mit ihren eigenen Werten und Vorstellungen deckt. *„Meine Körpersprache, die hoffentlich meistens parallel geht mit den Normen und Werten und hoffentlich Gleiches vermittelt.“* (IP 5, Zeilen 73-74)

Eine Interviewpartnerin (IP 9, Zeilen 110-112) fasst die bereits genannten Aspekte sehr gut zusammen, indem sie meint: *„Ja, Haltung ist im Grunde genommen für mich sowas wie ein innerer Kompass. Das heißt, nach welchen Werten, Zielen orientiere ich mich, ja. Welche Einstellung vertrete ich meinem Gegenüber.“*

### **6.1.2. Soziale Kompetenzen und Voraussetzungen**

Rund zwei Drittel der Befragten nennen Empathie als wesentliche soziale Kompetenz einer professionellen pädagogischen Haltung. *„(...) Empathie fällt mir, ist ganz, ganz wichtig. Also sich in das Gegenüber reinzusetzen und dieses Spüren, Wahrnehmen.“* (IP 8, Zeilen 142-143)

Auch eine gewisse Offenheit und Toleranz dem Kind gegenüber führen gleich mehrere befragte Personen an. Als sehr wichtigen Teil der professionellen pädagogischen Haltung bezeichnen drei befragte Personen die Selbstreflexion. *„Nicht gleich nur tun und nicht gleich sofort ein Urteil bilden, sondern auch hinterfragen, reflektieren, ist das wirklich so, könnte es nicht auch ganz anders sein.“* (IP 10, Zeilen 206-208)

Eines ist für die erfahrene Pädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 65-66) jedoch Grundvoraussetzung: *„(...) Also ganz grundsätzlich glaube ich, muss man ein Mensch sein, der Kinder liebt, aber nicht nur Kinder, sondern auch andere Menschen.“* In diesem Zusammenhang nennt die Interviewpartnerin auch die Liebe zu sich selbst, denn diese Selbstliebe ist wiederum die Voraussetzung dafür, andere Menschen lieben und für sie da sein zu können. Für Interviewpartnerin 6 (Zeilen 61-66) ist ein gewisses Reflexionsvermögen unabdingbar, dennoch pflichtet sie der Aussage von Frau Schmeißer bei, indem sie sagt: *„(...) Reflexionsvermögen finde ich als erstes. (...) Dass ich im Abstand*

*drüber schauen kann, wenn ich, was am Vormittag gelaufen ist zum Beispiel. Also das finde ich ganz wichtig. Dann finde ich wichtig, eine gewisse Menschenliebe, so grundsätzliche, ja oder Menschenzugewandtheit, ja. Dass ich Menschen einmal mehrheitlich einen Vertrauensvorschuss oder Liebe habe für Menschen, einfach nur so, weil sie Menschen sind, ja. (...)*“

Des Weiteren nennen einige Befragte die Wertschätzung, die man grundsätzlich anderen Menschen entgegenbringen sollte. *„(...) auf jeden Fall die, wieder die Wertschätzung und die respektvolle Haltung. Dass ich versuche, auch wenn das Kind noch so störend ist, dass ich versuche, es wirklich wertzuschätzen, ihm das Gefühl zu geben, du, ich schätze dich und respektiere dich, genau wie die anderen auch in der Klasse als Gesamtes. Und du bist jetzt kein schlechter Mensch, nur weil du, ja, hie und da einmal störend bist.“* (IP 4, Zeilen 424-429)

Auch ein respektvoller und geduldiger Umgang liegt den Interviewpartnerinnen und dem Interviewpartner sehr am Herzen. Die Pädagogin Eva-Maria Hofer (IP 7, Zeilen 55-57) appelliert an dieser Stelle an die Vorbildwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen: *„Dass man das eigene, also auch Vorbildfunktion, also dass man das auch vorlebt, was man dann von den Kindern auch einfordert oder haben möchte.“*

Außerdem bezeichnet eine Interviewpartnerin (IP 5, Zeilen 79-88) das allgemeine Interesse am Gegenüber, die Zugewandtheit und theoretisches Hintergrundwissen als wesentliche Voraussetzungen, um Verständnis für bestimmte Aktionen und Reaktionen aufbringen zu können. *„Liebe zu Kindern mal ganz, ganz wichtig. Ein großer Packen Hausverstand ist ganz, ganz wichtig. Theoretischer Background natürlich auch. Mir ist manchmal oft viel wichtiger, Dinge aus dem Bauch raus auch zu spüren und darauf Acht zu geben, was ich selber spüre. Und nach dem dann auch zu handeln. Natürlich ist ein theoretischer Background auch wichtig, aber das ist eine zweite Geschichte für mich, ja. Informationen, wie laufen Synapsen im Gehirn oder so neurophysikalisch und gehirnspezialistisch, das, ja, ist manchmal sehr, sehr interessant, birgt auch dann ein bisschen mehr Verständnis für manche Aktionen und Reaktionen, aber ist für mich jetzt nicht in erster Linie das*

*Wichtigste. Ich bin überzeugt, dass man wahnsinnig viel spürt und auf das auch hören muss.“*

Interviewpartnerin 1 (IP1, Zeilen 376-386) betont in diesem Zusammenhang noch, für wie wichtig sie es hält, nicht nachtragend zu sein, sich auch auf die Stärken des Kindes zu fokussieren und dem betreffenden Kind jeden Tag wieder eine neue Chance zu geben: *„Bei der zwischenmenschlichen Beziehung, (...) dass ich mir bewusst bin, auch wenn es Probleme gibt, jeder Tag ist ein neuer Tag. Jeden Tag beginne ich den mit dem Kind neu. Nicht nachtragend sein, das Kind immer von seinen Stärken aus sehen. Was gelingt ihm gut. (...) Und an den Schwächen, unter Anführungszeichen Schwächen, aber das Kind nicht auf das fixiert und auch selber da nicht so fixiert darauf sein. Sondern einfach immer schauen, wie kann ich dem Kind helfen, indem ich die Stärken, sage ich jetzt einmal, bewusst stärke, wandeln sich oft die Schwächen. Und auch sehen, es muss nicht jeder, aber das ist meine persönliche, ein Sehr Gut-Schüler sein, sondern so, wie wir als Menschen einfach sind, (...) das Leben ist mit Auf und Abs und manchmal gelingt es einem besser, manchmal gelingt es einem nicht so gut, aber das macht den Mensch einfach aus.“*

### **6.1.3. Vorteile einer professionellen pädagogischen Haltung**

Alle befragten Personen waren sich einig, dass die professionelle pädagogische Haltung klare Vorteile im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern mit sich zieht. Drei Interviewpartnerinnen sagen explizit, dass ihnen eine professionelle pädagogische Haltung Sicherheit gibt. *„Ja, eben Sicherheit und (...) zu wissen, dass das vielleicht hilfreich sein könnte und das schon mal funktioniert hat oder schon erforscht wurde sozusagen.“* (IP 7, Zeilen 149-150)

Für die Volksschulpädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 128-133) bildet sie ein *„Gerüst, an das man sich, unter Anführungszeichen, halten kann (...) sie lässt einen halt einfach doch immer wieder überlegen, dass man es mit Kindern zu tun hat, die ja nicht absichtlich stören, sondern die aufgrund verschiedenster*

*Erfahrungen, aufgrund der Erziehung, der Familienverhältnisse, so sind, wie sie sind.“*

Für die erfahrene Schulassistentin Yasemin Seimayr (IP 2, Zeile 138) bedeutet eine professionelle pädagogische Haltung auch, dass man sich auf das Wesentliche fokussieren und *„dass man oft in andere Bahnen lenken kann“*.

Außerdem beschreibt eine der befragten Personen (IP 4, Zeilen 148-154) den Fokus auf sich selbst:

*„(...) Ich glaube, ganz wichtig, dass ich weiß, es ist nichts gegen mich, also wenn ein Kind störend ist, zu sehen, das Kind braucht eigentlich gerade Hilfe und will nicht mich kaputt machen oder was auch immer. Und zu merken, auch wenn es was mit mir macht oder mich verunsichert, dann parke ich diesen Gedanken einmal für nach der Schule und gehe nicht in Konfrontation und mache es damit noch schlimmer, sondern eben versuche bei mir zu bleiben und mir professionelle Wege aus dieser Misere rauszusuchen.“*

Vor allem hebt sie aber auch hervor, dass man das entgegengebrachte Verhalten eines Kindes keinesfalls persönlich nehmen sollte. Eine professionelle pädagogische Haltung ist ihres Erachtens auch ein gewisser Schutz, den man sich selbst bietet. Eine professionelle pädagogische Haltung macht professionelles Handeln möglich. Eskalationen können dadurch verhindert werden, indem die Pädagogin oder der Pädagoge schmerzende emotionale Gedanken im Nachhinein reflektiert und nicht in die Konfrontation miteinfließen lässt.

Auch der Sonder- und Heilpädagoge Konrad Liebletsberger pflichtet diesem Punkt bei. Für ihn liegt der entscheidende Vorteil darin, dass er sich dank seiner Haltung nicht so sehr in Machtkämpfe verstricken lässt *„(...) Ja, ich glaube, also das ist mit, dank dieser Haltung nicht so stark in Machtkämpfe zum Beispiel reingehe.“* (IP 10, Zeile 412-413)

Für den Pädagogen ist es zugleich auch wichtig zu sehen, dass es keinen Gewinner oder Verlierer geben muss. *„(...) Also das, sich von dem zu lösen, macht es leichter, auf das Kind zuzugehen. Und das, würde ich mal sagen, ist auf jeden Fall ein Vorteil und kann das entspannen, damit es auch nicht zu*

*solchen Eskalationen, Machtkämpfe heißen ja meistens auch, dass irgendwer gewinnt und irgendwer verliert und das (...) geht dann für einen aber oft nicht so gut aus.“ (IP 10, Zeilen 418-422)*

So ähnlich beschreibt es auch Interviewpartnerin 6 (Zeilen 199-202): *„(...) Ich begreife mich als eher Lernende oder Verstehende und als im Prozess Befindende, das erspart mir gewisse starre oder, und das macht es stressfreier, weil ich, irgendwann habe ich verstanden, ich kann nicht alles wissen, ich kann nicht alles verstehen. Es ist ein Suchprozess.“*

#### **6.1.4. Positive Effekte der professionellen pädagogischen Haltung**

Nachdem von den befragten Personen bereits viele Vorteile der professionellen pädagogischen Haltung genannt wurden, soll nun der Fokus auf die positiven Effekte gelegt werden. Vorweg sei erwähnt, dass alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner positive Effekte bei verhaltensauffälligen Kindern, im sozialen Umfeld des Kindes oder in der Zusammenarbeit mit weiteren beteiligten Personen feststellen konnten. Außerdem konnten sie erfreulicherweise auch sehr positive Effekte bei sich selbst und in ihrem pädagogischen Handlungsfeld beobachten.

Gut die Hälfte aller befragten Personen konnte ein friedvolleres Miteinander beobachten. Konflikte wurden konstruktiver gelöst, da sich die Kinder in dieser Hinsicht auch sehr stark an der Lehrperson orientierten. Die Kinder, die zuvor sehr durch ihr Verhalten aufgefallen waren, wirkten ausgeglichener, aufnahmefähiger und konnten sich insgesamt besser auf das gemeinsame Miteinander einlassen.

*„Also erstens einmal erlebe ich es für die anderen Kinder als sehr heilsam, wenn ein Weg gefunden wird, wie diese Störungen minimiert oder halt einfach, ich sage mal, leiser gedreht werden können. Weil das, glaube ich, doch für die Gesamtheit sehr belastend ist. Und ich denke, wenn man merkt, so und so tut die Frau Lehrerin jetzt, aha, färbt dann auch auf die anderen Kinder ab. Ja, vielleicht braucht das Kind das und das und das schaue ich mir auch ab oder*

*lerne, so wird empathisch auf ein Kind eingegangen, ok, das nehme ich mir für mich als Mitschüler auch mit, genau.“ (IP 4, Zeilen 312-319)*

Aktive Beziehungsarbeit, der Einsatz adäquater Methoden und eine professionelle pädagogische Haltung bzw. Präsenz der Lehrperson haben auch für Interviewpartnerin 5 (Zeilen 774-778) deutliche Verbesserungen herbeigeführt. Sie beschreibt: *„(...) die spielen miteinander, kann mit uns Fußball spielen, geht auf mich zu. Also da kriege ich Rückmeldungen dann von den Kollegen und Kolleginnen, wo ich selber oft dann auch schon betriebsblind werde, oder mir denke, ja, endlich ist Ruhe in der Klasse, aber das dann auch als Auszeichnung zu sehen und sagen, ok, da hat sich was verändert.“*

Sehr positiv betrachten rund die Hälfte aller befragten Personen auch den Beziehungsaufbau. *„Die Beziehung hat sich weit verbessert.“ (IP 8, Zeile 492)*

Durch den wertschätzenden, respektvollen, aber auch klar strukturierten Umgang mit dem verhaltensauffälligen Kind ist es gelungen, Vertrauen aufzubauen und das Kind auch aktiv zu stärken.

Lediglich eine befragte Person (IP 9, Zeilen 278-281) schilderte, dass sie beim betreffenden Kind keine großen Fortschritte beobachten konnte. Dennoch wirkte sich ihre professionelle pädagogische Haltung sehr positiv auf das soziale Umfeld des Kindes aus. Das betreffende Kind wurde sehr gut in die Klasse integriert und durch den starken Zusammenhalt waren auch sehr schöne gemeinsame Aktivitäten möglich. *„Verbesserung in der Richtung, also nicht beim verhaltensauffälligen Schüler leider, aber da habe ich Verbesserungen immer nur im Einzelsetting wahrnehmen können, aber insofern, dass es zumindest gelungen ist, dass der Schüler oder die Schülerin zum totalen Außenseiter geworden ist, also“*

## **6.2. Autorität vs. Neue Autorität**

Sieben von zehn Personen gaben im Zusammenhang mit der professionellen pädagogischen Haltung an, sich auch schon näher mit dem Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer auseinandergesetzt zu haben. Vor allem eine



Interviewpartnerin (IP 6, Zeilen 570-574) zeigte sich sehr angetan und brachte ihre Begeisterung folgendermaßen zum Ausdruck: *„Dann, dass man zusammenarbeitet, also Netzwerke und Bündnisse und nicht alleine da kämpft, du stehst am Vormittag oft alleine, aber dass du dich vernetzt und vernetzt bist, ja. (...) Die Idee der Selbstkontrolle, ja, ich kontrolliere meine Mittel, mich und meine Mittel. Also das finde ich genial, ja. Transparenz, Wiedergutmachung, also das waren lauter Punkte, die sind mir ins Herz reingefallen.“*

Zwei Pädagoginnen können sich auch an frühere Szenarien erinnern. Dabei wurde die Autorität, die einer Lehrperson damals in besonderem Maße zugesprochen wurde, von Pädagoginnen und Pädagogen häufig missbraucht oder falsch verstanden. Zu dieser Zeit *„hat ganz viel Demütigung und Kränkung stattgefunden.“* (IP 4, Zeilen 513-514)

Des Weiteren betonen zwei befragte Personen aber auch, dass es wichtig ist, seine Rolle als Lehrperson wahrzunehmen. Der Pädagoge und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberater Konrad Liebletsberger (IP 10, Zeilen 819-820) ist jedenfalls der Meinung: *„Aber manche Kinder brauchen das schon auch, so eine klare Führung. Aber trotzdem auch Raum für Gefühle (...)“*

Auch die Pädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 411-415) hält sehr viel davon, dass die Rolle der Lehrperson als solche wahrgenommen wird, dennoch bringt sie Folgendes klar zum Ausdruck: *„(...) meine Erfahrung ist die, dass man wirklich mit einer professionellen, wertschätzenden Haltung, mit einer Stärke und auch mit Hilfestellung durch die neue Autorität oder die Pädagogik der neuen Autorität und die Haltung, auf jeden Fall besser beraten ist und weiterkommt.“*

Interviewpartnerin 9 (IP 9, Zeilen 349-354) merkt aus psychologischer und pädagogischer Sicht noch an, dass *„verhaltensauffällige Kinder nur über Beziehung erreicht werden können und wenn sie sich permanent zurückgewiesen fühlen, dann wird das nicht gelingen.“* Ihres Erachtens ist es besonders wichtig, sich seiner verantwortungsvollen Rolle als Lehrperson bewusst zu sein. Daher sollten Erwachsene gerade in dieser Hinsicht ein

Vorbild sein, um den Kindern konstruktive Gesprächshaltungen und Umgangsformen beibringen und sie nachhaltig stärken zu können.

### **6.3. Destruktives Verhalten der Lehrperson**

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner führten Verhaltensweisen der Lehrperson an, die sich insgesamt auf Kinder, aber in besonderem Maße auf verhaltensauffällige Kinder, negativ auswirken. Eine Pädagogin (IP 1, Zeilen 451-461) merkt dies vor allem dann, wenn sie sich selbst nicht stabil und ausgeglichen fühlt. In diesen Situationen kann sie ihre Emotionen und ihr Verhalten oftmals auch im Verhalten der Kinder wiedererkennen. Sie beschreibt es so: *„Also das kann ich auch wirklich sagen, wenn ich nicht mittig bin, wenn es mir schlecht geht, (...) spiegelt sich das oft in den Kindern wider und da bin ich als Pädagoge aufgefordert oder wirklich herausgefordert, dass ich das immer wieder, mein eigenes Verhalten reflektiere. Und dass ich mir immer dessen bewusst bin, dass man viel reden kann, aber dass die Kinder einfach wirklich, zumindest bei den Kleinen, Kindergarten vielleicht noch mehr, aber da ganz viel durch Nachahmung machen (...) Und das ist, glaube ich, die Gefahr, dass man oft den Kindern was umhängt, unter Anführungszeichen umhängt, also das, (...) was dem Kind einfach nicht gerecht wird.“*

Als destruktives Verhalten beschreiben die befragten Personen insbesondere Verhaltensweisen, die auch teilweise den ausgesprochen autoritären Stil früherer Pädagoginnen und Pädagogen prägten: Schreien, Druck, Zwang, aggressive Verhaltensweisen, Bloßstellungen, Gewalt, Drohungen und Strafen.

*„Ja, das glaube ich schon. Vor allem die alte schwarze Pädagogik, glaube ich, wo viel mit Druck und Angstmake gearbeitet wird oder mit, ich bin mächtig und du tust gefälligst, was ich dir sage, so quasi. Auch durch nur Schimpfen, nur bei den Eltern beschweren, da lege ich mir quasi selber einen Stolperstein, weil das einfach so gegen die, also ich sage jetzt nicht, man soll alles gutheißen, aber da mache ich mir selber den Weg kaputt zu sehen, was steckt denn da eigentlich dahinter.“* (IP 4, Zeilen 461-466)

Gut die Hälfte aller befragten Personen ist auch der Meinung, dass dadurch auffälliges Verhalten bei Kindern ausgelöst bzw. bestimmte Verhaltensauffälligkeiten definitiv verstärkt werden können. *„Absolut kann ich als Pädagogin durch mein Verhalten, wie ich stehe, wie ich schaue, wie ich spreche, durch meine Provokationen kann ich Verhaltensauffälligkeiten natürlich verstärken.“* (IP 5, Zeilen 839-841)

Die Heilpädagogin und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin Olga Felhofer (IP 8, Zeilen 580-583) betrachtet in diesem Zusammenhang vor allem das dahinterstehende System kritisch. Dieses System stellt ihrer Meinung nach allgemein sehr viele Anforderungen an Kinder, die sich in der Volksschule gerade erst mit den dort vorherrschenden Abläufen vertraut machen und vieles erst lernen müssen. Findet man dort auch noch Pädagoginnen und Pädagogen vor, die eine unrealistische hohe Anpassbarkeit von den Kindern fordern, kann es aus ihrer Sicht durchaus vorkommen, dass die Entwicklung eines Kindes in falsche Bahnen gelenkt wird.

*„Ich glaube ja, dass eine kritische Sicht auf das Schulsystem, ich denke jetzt an Kleine, ja, ich denke jetzt an Volksschüler. Und bei ist es ja so, dass eigentlich dieses Stillsitzen, Warten, Ruhig sein, Aufpassen, sich so Zurücknehmen, das ist ja, da fördern wir ja die neurotische Entwicklung, ja (...).“*

#### **6.4. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter**

In der Kategorie *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter* nehmen die Unterkategorien *Begriffsverständnis*, *Bereicherungen*, *Herausforderungen* und *Verhaltensauffälligkeiten bei Volksschulkindern* einen zentralen Stellenwert ein.

##### **6.4.1. Begriffsverständnis**

Die Begriffe *verhaltensauffällig* oder *Verhaltensauffälligkeit* wurden erneut von allen befragten Personen auf recht unterschiedliche Weise betrachtet. Obwohl

diese Begriffe im Alltag ganz selbstverständlich verwendet werden, war es für viele der befragten Personen zunächst etwas schwierig, diese Begriffe für sich zu definieren. Für manche war es auch etwas befremdlich, an dieser Stelle von einer „Norm“ zu sprechen. Dennoch gehen sechs von zehn Personen davon aus, dass Verhaltensweisen, die nicht der Norm entsprechen, als verhaltensauffällig bezeichnet werden.

*„Für mich ist jemand verhaltensauffällig, wenn er ein Verhalten zeigt, das entsprechend seines Alters oder seiner Entwicklungsstufe deutlich von den sozialen Normen abweicht und das vor allem in Kontakt mit anderen Menschen, also im sozialen Kontakt.“ (IP 9, Zeilen 203-206)*

Des Weiteren merken sieben befragte Personen an, dass diese Begriffe sehr subjektiv sind und vieles auch vom eigenen Empfinden abhängig ist. Interviewpartnerin 1 (IP 1, Zeilen 186-191) sagt diesbezüglich:

*„Also wo ich mir denke, wo ich mich daran stoße und mir denke, das passt jetzt überhaupt nicht und jemand anderes es noch nicht als so schlimm empfindet. Und wie gesagt, das ist so eine Sache, das ist immer dieses, was ich mir erwarte in der Situation. Und wenn jemand nicht so tut, dann ist es auffällig.“*

Des Weiteren merkt die Pädagogin noch an, dass es aber auch Verhaltensweisen gibt, die schwerwiegendere Ursachen haben und/oder auch medizinisch eingeordnet werden können und daher unbedingt auch abgeklärt werden sollten.

Zwei Interviewpartnerinnen (IP 5, Zeilen 492-502; IP 8, Zeilen 314-324) nehmen bereits genauere Differenzierungen vor, indem sie auffällige Verhaltensweisen einerseits als extrem laut und andererseits als extrem leise bezeichnen bzw. schon zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen unterscheiden.

*„Aber wenn ich sage, ich habe, aber eben, der Begriff Norm ist eh schon wieder sehr, aber wenn ich jetzt sehr weit fächere, ja, dann sage ich, diese Kinder befinden sich halt irgendwie außerhalb dieser Norm. Sei es jetzt eben, die Burschen neigen halt mehr zu diesem Externalisieren, ja. Das heißt, eben laut, aggressiv, auch eben körperlich Gewalt anwendend, ja. Mädchen tendenziell*

*eher in sich gekehrt, depressiv, Selbstverletzter, tendenziell, ja, gibt natürlich auch immer andere Unterschiede.“ (IP 8, Zeilen 318-324)*

#### **6.4.2. Bereicherungen**

Die befragten Interviewpartnerinnen und der befragte Interviewpartner nannten im Laufe des Interviews verschiedene bereichernde Aspekte, die sie täglich in der Zusammenarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern wahrnehmen und erleben können.

Als sehr bereichernd empfinden die befragten Personen die Entwicklung der Kinder und gleichzeitig auch Teil dieser Entwicklung sein bzw. diesen Prozess aktiv mitgestalten zu dürfen.

Rund die Hälfte der befragten Personen gibt unter anderem an, dass sie die damit verbundenen Herausforderungen besonders spannend finden. Es gibt ihnen die Möglichkeit, spontan zu sein und sich neue Lösungswege zu überlegen. Außerdem gibt die Volksschulpädagogin Eva-Maria Hofer (IP 7, Zeilen 105-112) an: *„Man muss sich verändern können. Und das ist was Positives, also man kann nicht immer in dem gleichen Fahrwasser fahren, weil jedes Kind eben anders ist. Und man lernt eben viel dazu. Das ist was Positives eigentlich. Und auch positiv ist, wenn man, ja, Erfolge erzielt und man merkt, dass das Kind dann, ja, sich wohler fühlt und mit sich besser klarkommt und auch mit anderen klarkommt und man weiß, man hat vielleicht einen kleinen Teil dazu beigetragen.“*

Interviewpartnerin 5 (IP 5, Zeilen 298-306) schätzt vor allem die Offenheit verhaltensauffälliger Kinder, denn *„die haben so viele Traumata erlebt und so viele negative Erfahrungen und lassen sich immer wieder auf neue Leute ein. Das finde ich derartig bewundernswert und das sage ich ihnen auch, da bin ich so stolz und da kann ich mir so eine Scheibe abschneiden von ihnen. Weil wenn ich einmal so enttäuscht werde von Menschen, weiß ich nicht, ob ich überhaupt Menschen nochmal was zutraue oder Menschen überhaupt traue*

*oder vertraue. Und die, sie bauen immer wieder Vertrauen auf und zeigen das auch offen.“*

Auch Gerda Schmeißer schätzt vor allem die Offenheit und Beziehungsfähigkeit der Kinder. Sie baut gerade zu schwierigen, auffälligen Kindern eine besonders enge und gute Beziehung auf, auch wenn dieser Prozess mit sehr viel Geduld verbunden ist.

### **6.4.3. Herausforderungen**

Neben den bereits genannten bereichernden Aspekten ergeben sich in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern auch immer wieder verschiedenste Herausforderungen.

Als besonders herausfordernd werden im schulischen Kontext vor allem die Unruhe im Klassenzimmer und die damit verbundene Lautstärke genannt. Des Weiteren werden von nahezu allen Personen provokante, ablehnende und beleidigende Reaktionen des Kindes als besonders herausfordernd bezeichnet.

*„Für mich persönlich sind am herausforderndsten die Kinder, die (...) sehr provokant sind. Also die spielen mit dem, aha, ich ärgere jemanden, da drücke ich nochmal drauf. Und erlebe das auch als Prozess, an dem man selber total reifen kann, an dem man auch selber sieht, wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen. Und bei mir ist es definitiv eine nicht allzu große Stärke, (...) sicher dazustehen, wenn verunsichernde Situationen sind. Und da merke ich, da bin ich oft an meiner Grenze.“* (IP 4, Zeilen 108-112)

Besonders herausfordernd findet eine Pädagogin (IP 5, Zeilen 110-123) auch extreme Wutausbrüche und Gewalt. Dabei fliegen auch schon mal große Gegenstände und Möbelstücke durch den Klassenraum. Besonders schwierig wird es dann, wenn es auch zu Verletzungen kommt. Tragisch findet die Interviewpartnerin vor allem auch die Geschichten, denen solche Situationen zugrunde liegen. Professionelles Handeln und Denken ist da nicht immer einfach, denn *„es gibt immer wieder Geschichten, die ich auch mit nach Hause*

*nehme. Manchmal träume ich auch davon, wenn es mich ganz, ganz extrem beschäftigt, das ist mir aber noch nicht oft passiert.“*

Als besonders schwierig erachteten zwei befragte Personen (IP 4, Zeilen 93-103; IP 10, Zeilen 248-259) auch die Elternarbeit.

#### **6.4.4. Verhaltensauffälligkeiten bei Volksschulkindern**

Verhaltensauffälligkeiten bei Volksschulkindern sind vielfältig. Dies wurde auch anhand der geführten Interviews ersichtlich. Die befragten Personen konnten bereits diverse auffällige Verhaltensweisen bei Kindern beobachten. Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner berichteten von Kindern, die sich schwer konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit nur kurze Zeit auf ihre Aufgaben richten konnten. Auch sehr impulsgesteuertes, aggressives, lautes Verhalten wurde häufig genannt. Des Weiteren nannten alle Personen auch auffällige Verhaltensweisen, die sich vor allem durch Träumereien, Zurückgezogenheit und extreme Ruhe kennzeichnen. Des Weiteren meint Interviewpartnerin 6 (Zeilen 257-259), dass sie in ihrer Tätigkeit als Betreuungslehrerin an Schulen aber auch sehr viel mit Anpassungsschwierigkeiten der Kinder konfrontiert wird.

*„Also in der Volksschule erlebe ich schon oft so Anpassungsschwierigkeiten, würde ich das nennen. Die müssen erst Schulkinder werden, sage ich jetzt so, ja, dass sie mit der Struktur vertraut werden und ja (...).“*

#### **6.5. Zusammenarbeit mit Eltern**

Von der Zusammenarbeit mit Eltern berichten die Interviewpartnerinnen und der Interviewpartner sehr unterschiedlich. Trotzdem sind sich alle befragten Personen einig, dass gerade bei verhaltensauffälligen Kindern die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus sehr wünschenswert bzw. unumgänglich ist. Die Pädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 267-269) meint dazu:

*„Auf jeden Fall, also davon halte ich ganz viel, dass man den Eltern auch sagt, man richtet ohne ihre Zusammenarbeit und ohne eine positive und konstruktive Zusammenarbeit eigentlich nicht wirklich was aus.“*

Gut die Hälfte aller befragten Personen gibt dabei auch an, dass man die Eltern in jedem Fall ins Boot holen sollte. Dabei braucht es sehr viel Fingerspitzengefühl, denn die Heilpädagogin Olga Felhofer (IP 8, Zeilen 652-654) meint dazu: *„Eltern sind wahnsinnig mit ihren Kindern identifiziert. Wenn die Kinder schwierig beschrieben werden, klar, haben die Eltern das Gefühl, sie sind selber so schwierig.“*

Es ist jedoch nicht in allen Situationen empfehlenswert, eine Zusammenarbeit mit den Eltern anzustreben oder diese gar zu erzwingen. Eine Pädagogin (IP 6, Zeilen 487-492) hat damit nicht immer nur gute Erfahrungen gemacht. Sie beschreibt: *„Die Eltern mit ins Boot (...) mehrheitlich, aber manchmal auch draußen lassen. Also manchmal stiftet das so viel mehr Verwirrung, ich habe erlebt, manchmal sind Eltern, das ist nicht hilfreich. Also man muss schon schauen, hilft es oder verwirrt es noch mehr. Und wenn die Eltern noch, wenn das dann noch mehr verwirrend wird, dann ist es gut, die Schule schaut, dass sie für sich das gut hinkriegt mit dem Kind und das andere ist eine andere Baustelle.“*

Doch insgesamt ist es von großer Bedeutung, dass alle an einem Strang ziehen und auch den Kindern signalisieren, dass sie gemeinsam unterstützt werden.

*„Dass alle Bescheid wissen, worum es geht, ja. Das ist ganz wichtig für die Kinder. Und die brauchen da viele Wiederholungen, dass sie das auch wirklich ernstnehmen und sogar Beweise. Ok, ich muss das sehen, dass ihr miteinander redet, weil erst dann glaube ich es euch. Solange versuche ich Tricks. Und ich kenne viele Tricks, sagen die Kinder, ja.“* (IP 5, Zeilen 750-754)

## **6.6. Multidimensionale Kooperation**

Sieben der zehn befragten Personen nennen auch eine multidimensionale Kooperation als wesentlichen Punkt in der Arbeit mit verhaltensauffälligen



Kindern. Insgesamt sind die Interviewpartnerinnen und der Interviewpartner davon überzeugt, dass es dabei keine Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer geben sollte. Vielmehr sollte darauf geachtet werden, dass ein gutes Netzwerk entsteht, in dem sich sowohl das betreffende Kind als auch die verschiedenen Institutionen gut aufgehoben und begleitet fühlen. Der regelmäßige gemeinsame Austausch steht dabei im Fokus und wird vor allem auch im klinisch-psychiatrischen Bereich praktiziert:

*„(...) wir haben einmal in der Woche eine Besprechung, wo alle, da sind wir sicher, also 10 bis 12 Leute, wo alle Disziplinen von der Psychotherapie, Ergo, Leittherapeutin, Schule, Heilpädagogik, die Ärzte, unsere Logotherapeutin, alle sind da. Und jeder erzählt, was er in dieser Woche mit dem Kind oder Jugendlichen gearbeitet hat. Das wird zusammengetragen und genau überlegt, was könnte man denn noch tun. Leider ist die Zeit sehr kurz für diese Besprechung.“* (IP 8, Zeilen 239-244)

Auch Interviewpartnerin 1 (IP 1, Zeilen 241-245) ist von einer multidimensionalen Kooperation überzeugt und machte diesbezüglich schon gute Erfahrungen: *„Also das ist wirklich, auch mit Logopädin, mit, also mit dem Psychologen der Barmherzigen Brüder, also mit den Institutionen. Oder wenn ein Kind in das Lerncafé geht, dass man da einfach immer wieder, dass das Kind einfach weiß, es ist rund herum eingebettet. Oder bei uns der Hort, eine gute Zusammenarbeit mit dem Hort, was wirklich auch gelingt. Also, dass man da wirklich einen guten Kontakt hält.“*

Eine gute Kooperation gehört auch für die Schulassistentin Yasemin Seimayr (IP 2, Zeilen 336-342) zum professionellen pädagogischen Handeln dazu. Dabei nennt sie auch gewisse Hürden, die die interdisziplinäre Zusammenarbeit oft schwierig machen: *„(...) ich finde, dass die Vernetzung auch viel mehr (...) sein sollte. Auch zwischen Jugendamt, weil man erfährt sowas oft nicht und man kann oft Sachen nicht nachvollziehen, ja. Und ich finde, es müsste die Lehrerin eigentlich oft viel mehr wissen, dass sie besser darauf reagieren kann und das Kind auch abfangen kann. (...) Und wie gesagt, das erfährt man leider*

*sehr selten durch, ja, die Verschwiegenheitspflicht oder, ja, was auch immer. Ist das oft sehr, sehr schwierig.“*

## **6.7. Methoden und Strategien**

Eine sehr vielseitige Kategorie bilden die unterschiedlichsten Methoden und Strategien der befragten Personen. Was sich jedoch klar in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern herauskristallisiert sind klare Strukturen und Regeln. Diese geben den Kindern Sicherheit. *„Also so ganz strukturierte Sachen, wo man Säulen, wo wir und dazwischen schon bewegen können, aber dass die Kinder einfach wissen, da können wir uns festhalten. So ist die Fahrbahn, links und rechts und eine Leitlinie in der Mitte.“* (IP 1, Zeilen 356-358)

Auch die Pädagogin Eva-Maria Hofer (IP 7, Zeilen 268-272) pflichtet diesem Punkt wie folgt bei: *„Ich glaube, dass verhaltensauffällige Kinder viel Struktur, Halt brauchen, an dem sie sich eben festhalten können und wo sie dann in Stresssituationen trotzdem irgendwie wissen, ok, das und das geht, das kann ich machen und das ist ok. Also so, ja, Tagesabläufe, Struktur ist jetzt eigentlich für alle Kinder wichtig, aber vor allem für die, also dass man da von Haus aus schon darauf schaut, ja.“*

Auch im therapeutischen Setting wird darauf geachtet, dass den Kindern ein bestimmter Rahmen vorgegeben wird. *„Natürlich sind es auch Methoden, ist es der Rahmen, sind es die Grenzen, die man hat, ist es das Setting, sind es gewisse Spiele, gewisse, ja, methodische Zugänge. Bei Jugendlichen ist wieder eher was anderes, aber damit, mit Bildern oder mit Karten, mit Sätzen ergänzen, Zeichnungen, Flipchart was aufschreiben, also das wären so eher methodische Dinge, aber vor allem das Spiel halt. (...) Was ist noch hilfreich, Vernetzung auch, also andere Sichtweisen, damit man nicht betriebsblind wird und nur das eigene sind. Also ob das jetzt eben Lehrer sind oder Kindergartenpädagoginnen, die Eltern manchmal können/“* (IP 10, Zeilen 372-379)

Dabei sollte das Kind vor allem spüren, dass es, so wie es ist, angenommen und akzeptiert wird. Außerdem erwähnen mehrere Interviewpartnerinnen die Haltung, dass jeder Tag ein neuer Start ist und dem betreffenden Kind nicht im

Gegenzug mit einer nachtragenden Haltung begegnet werden sollte. *„Bei der zwischenmenschlichen Beziehung, (...) dass ich mir bewusst bin, auch wenn es Probleme gibt, jeder Tag ist ein neuer Tag. Jeden Tag beginne ich den mit dem Kind neu. Nicht nachtragend sein, das Kind immer von seinen Stärken aus sehen. Was gelingt ihm gut. (...) Und an den Schwächen, unter Anführungszeichen Schwächen, aber das Kind nicht auf das fixiert und auch selber da nicht so fixiert darauf sein. Sondern einfach immer schauen, wie kann ich dem Kind helfen, indem ich die Stärken, sage ich jetzt einmal, bewusst stärke, wandeln sich oft die Schwächen.“* (IP 1, Zeilen 376-383)

Yasemin Seimayr (IP 2, Zeilen 315-317) versucht, den Kindern mit viel Ruhe, Gelassenheit und Liebe zu begegnen, denn schließlich sind es genau diese Dinge, mit denen sie zu Hause nicht beschenkt werden. *„Ruhig und gelassen und mit sehr viel Liebe. Weil das kriegen die Kinder oft zuhause nicht und das spüren sie. Und da fühlen sie sich geborgen und in einer geschützten Umgebung. Und deswegen sind sie auch offen und lernbereit.“*

Klare Strukturen und zugleich auch freiere Phasen, in den die Kinder entweder ihrem Tempo entsprechend arbeiten können bzw. auch Auszeiten nehmen können, sind wesentliche Dinge, die alle befragten Personen in diesem Zusammenhang nennen.

Soziales Lernen und das aktive Vorleben der Lehrperson sind weitere Aspekte, die von der Mehrzahl aller Interviewpartnerinnen und Interpartner genannt wurden. Am Ende sollte jedoch jede Pädagogin und jeder Pädagoge selbst entscheiden, welche Methoden sich für ein gutes Miteinander in der Klasse eignen. Wichtig ist an dieser Stelle die Authentizität der Lehrperson und eine grundlegende Offenheit für Veränderungen, falls bestimmte Dinge nicht so funktionieren wie ursprünglich vorgesehen. Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin und Heilpädagogin Olga Felhofer betont in diesem Zusammenhang noch die besondere Bedeutung der eigenen Haltung. Ihres Erachtens sollten Methoden und Strategien immer individuell angepasst werden. *„Meiner Erfahrung nach sind aber die Methoden, ja, die sind ja nur eine Brücke, ja. Aber die pädagogische Haltung, auf die kommt es an, ja. Das heißt, welche Methode ich anwende, ist sehr individuell.“* (IP 8, Zeilen 378-380)

## 6.8. Hilfreiche und unterstützende Aspekte

Zehn von zehn der befragten Personen erwähnten im Laufe des Interviews Aspekte, die sie persönlich als hilfreich und/oder unterstützend in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern empfinden. An erster Stelle steht für die Mehrheit der befragten Personen die Reflexion. Diese wird von den Interviewpartnerinnen und dem Interviewpartner sowohl einzeln als auch gemeinschaftlich regelmäßig praktiziert. In diesem Zusammenhang wird auch die Supervision erwähnt, die vier Personen regelmäßig durchführen und als sehr hilfreich beschreiben. *„(...) die Reflexion immer, also ich mache seit 30 Jahren Supervision regelmäßig. Das bringt es echt. Also weil wenn ich anstehe innerlich oder mir denke, ich muss jetzt einfach noch was dazu hören, also das ist, (...) also das entstresst so ein Menschenbild, ja. Ich habe nicht alles im Griff, ich kann nicht alles richten. Also wir suchen gemeinsam, suchen, wie es irgendwie gehen könnte, ja, so.“* (IP 6, Zeilen 207-212)

Interviewpartner 8 (Zeilen 290-298) beschreibt ihr Hilfsrezept so: *„Da fällt mir gleich Psychohygiene mit meiner Kollegin ein, ja. Also es gibt schwierige Stunden, es gibt Stunden, da wo sie mich ärgern, es gibt Stunden, die machen mich wütend, es gibt Stunden, die machen mich traurig. Und wenn ich zuerst, wie ich gesagt habe, ich kann meine Gefühle wieder in den Koffer packen, ja, manchmal mag eines nicht wirklich in den Koffer und es speißt sich in der Türe. Und dann hilft es, wenn ich, ich habe eine direkte Kollegin, also wir sind zu zweit, zwei Heilpädagogen auf der Station, und es hilft einfach einmal, kurz Dampf abzulassen. Und ich versuche auch, einfach viel mit Humor zu nehmen, ja. Manchmal braucht man auch eine Portion Sarkasmus und dann geht es eigentlich relativ schnell wieder.“*

Des Weiteren nennen alle Personen, die sich derzeit aktiv im Schuldienst befinden, die Unterstützung durch das Kollegium. Sie empfinden es als besonders hilfreich, sich nicht „alleine“ zu fühlen. Die Option, dass da jemand ist, der mich im Notfall ablösen kann oder übernimmt, nimmt schon alleine sehr viel Druck heraus.

*„(...), weil ich weiß und total darauf vertrauen kann, dass das Großteam von der Schule hinter allem steht. Und alle sehr, sehr ehrlich und offen sind.“ (IP 5, Zeilen 325-327)*

Rund die Hälfte aller Befragten nennt abschließend noch einen ganzen besonderen Aspekt: Selbstfürsorge. Es lohnt sich daher besonders, sich selbst nicht außer Acht zu lassen und nicht allzu streng mit sich selbst zu sein. Eine gute Freizeitgestaltung und genügend Ruhephasen geben wieder die notwendige Stärke zurück, um mit diversen Herausforderungen möglichst professionell umgehen zu können.

*„Ich glaube, es ist sehr wichtig, entsprechende Selbstfürsorge auch zu betreiben und sich bewusst zu machen, dass man in gewisser Hinsicht auch, was Stressbewältigung anbelangt, auch Modell ist. Also für sich selber gute Stressbewältigungstechniken zu kennen und auch anzuwenden. Und grundsätzlich, also immer wertschätzend zu bleiben mit dem Wissen im Hintergrund, es geht jetzt nicht darum, dass mich persönlich jemand attackieren will, sondern die Person hat im Moment keinen anderen Handlungsspielraum, keine andere Möglichkeit, sich auszudrücken und das nimmt schon sehr viel an Spannung weg, glaube ich, wenn das bewusst ist, ja. Grundsätzlich ist also jede Person, auch wenn sie störendes, anstrengendes Verhalten zeigt, ein wertvoller, liebenswerter Mensch, der gerade keinen Zugang hat zu diesem Teil.“ (IP 9, Zeilen 178-188)*

## **6.9. Wünsche und Anregungen**

Die befragten Personen sind alle der Meinung, dass sie sich mehr Personalressourcen wünschen würden, um die Situation in den Schulen und Institutionen etwas zu entschärfen. Zwei Pädagoginnen äußerten außerdem den Wunsch, gerade im sonderpädagogischen Bereich die zahlreichen Testungen und Bewertungen zu reduzieren. Diese Dinge üben laut Interviewpartnerin 5 (Zeilen 910-916) sehr viel Druck aus, der nicht sein müsste: *„Also da würde ich mir mehr Raum, mehr Zeit wünschen, bisschen mehr Rausnehmen aus dem Lehrplan am Anfang, dass wir für die heilpädagogischen Ziele ein*

*bisschen mehr Raum haben. Und die Schule viel länger parallel im Hintergrund mitlaufen kann. Mache das, was du kannst, wozu du bereit bist, mache das, was heute möglich ist. Und nicht, du musst jetzt das machen, weil das ist jetzt der Lehrplan der 3. Volksschule und ich will dann kein Zeugnis schreiben.“*

Zudem wünschen sich vor allem die befragten Lehrpersonen mehr Zeit für die Arbeit mit den Kindern. Die Pädagogin Eva-Maria Hofer merkt an dieser Stelle an: *„Also das Unterrichten ist jetzt nicht meine Haupttätigkeit, das Vermitteln von Inhalten ist jetzt eigentlich nicht das, was so präsent ist, obwohl das eigentlich meine Arbeit wäre. Sondern das Drumherum sozusagen, (...) genau.“*

Zudem erachtet es die erfahrene Pädagogin Gerda Schmeißer (IP 3, Zeilen 444-454) für sehr wichtig, dass mit dem Thema Verhaltensauffälligkeiten verantwortungsvoll umgegangen wird. Die Pädagogin ist der Meinung, dass zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen nachdahingehend unbedingt besser geschult und vorbereitet werden sollten. Zudem sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, ein längeres Praktikum zu absolvieren. *„(...) ich glaube, dass der Aspekt der verhaltensauffälligen Kinder doch ein sehr großer ist und ich bin mir ehrlich gesagt nicht sicher, ob der in der Ausbildung genug Raum hat. Möglicherweise wäre es wichtig, die zukünftigen Lehrerkolleginnen und -kollegen nach einer Einführungsphase und einem großen Praktikum wirklich noch einmal zu fragen, ob sie den Beruf ausüben möchten. Ich fände es auch sehr angenehm, wenn einfach mehr Kapazitäten bereitstünden, die jungen Kollegen und Kolleginnen zu unterstützen. Und das Augenmerk, ich kann nur sagen, dass das in meiner Ausbildungszeit, dass dieses Augenmerk, wie man mit verhaltensauffälligen Schülern umgeht, fast überhaupt keine Beachtung gefunden hat. Wie es jetzt ist, kann ich gar nicht einmal so beurteilen, möglicherweise auch noch zu wenig.“*

## 7. Zusammenfassung und Fazit

Im sechsten und letzten Kapitel werden nun die Ergebnisse dieser Arbeit, ausgehend von den theoretischen Grundlagen und den empirischen Daten, zusammengefasst und reflektiert.

In der vorliegenden Arbeit sollte untersucht werden, welche Auswirkungen die professionelle pädagogische Haltung auf das Verhalten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten hat, welche Aspekte im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern wichtig sind, welche Unterschiede sich zwischen einer autoritären und einer professionellen pädagogischen Haltung zeigen, welche Faktoren diese Haltung beeinflussen und welche Wirkung sie auf das soziale Umfeld der Kinder hat.

Einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses bildete zudem die zu Beginn durchgeführte Erläuterung der Begriffe *Professionelle Pädagogische Haltung* und *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Volksschulalter*. Die literaturgestützte Aufarbeitung der Begrifflichkeiten zeigte einmal wer, wie vielschichtig vor allem der Begriff *Haltung* ist. In Bezug auf das pädagogische Handeln war es sehr interessant festzustellen, dass es nicht »die eine« professionelle pädagogische Haltung gibt. Insgesamt wird diese besondere Form der Haltung sehr individuell sichtbar und stellt außerdem einen wesentlichen Bezugsrahmen für das Denken und Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen dar. Eine äußerst wertvolle Erkenntnis für pädagogische Fachkräfte war in diesem Zusammenhang auch das Zusammenspiel von Erst- und Zweitreaktionen. Während uns Erstreaktionen im Schulalltag zu schnellen Handlungen verhelfen und sehr viel über den Charakter des Menschen preisgeben, so dienen Zweitreaktionen eher der Anpassung des Verhaltens an die jeweils vorherrschende Situation. Demzufolge können bestimmte Reaktionen des Menschen trainiert oder umstrukturiert werden. Eine gute Kombination aus beiden Reaktionen verschafft Pädagoginnen und Pädagogen eine hilfreiche Souveränität und Flexibilität im pädagogischen Handlungsfeld.

Die interviewten Personen erwähnten in diesem Zusammenhang auch viele Aspekte, die sich in der Fachliteratur wiederfinden lassen. Eine Interviewpartnerin (IP 9, Zeilen 110-112) wählte im Zuge der genaueren Erläuterungen sogar denselben Begriff. Die Autorinnen Kober-Murg und Parz-Kovacic (2019, S. 6f) und die Psychologin sprachen dabei in Bezug auf *Haltung* von einem „inneren Kompass“, der sich an verschiedenen Werten und Zielen orientiert.

Auch bei den Begriffen *verhaltensauffällig* bzw. *Verhaltensauffälligkeiten* bei Kindern hatten die meisten der befragten Personen zunächst etwas Scheu davor, von Normen zu sprechen. Dennoch hielten schlussendlich zwei Drittel der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner fest, dass das Verhalten eines Kindes jeweils dann als auffällig zu bezeichnen ist, wenn es deutlich von den sozialen Normen abweicht. Dabei betonen sie auch, dass es ein subjektiver Begriff ist, der eines besonderen Feingefühls bedarf. Diese Annahme deckt sich erneut mit der in der Fachliteratur angegebenen Definition von *Verhaltensauffälligkeit*. Demzufolge ergibt sich für die Autorin, dass sich die befragten Personen nicht nur praktisch mit dieser Thematik auseinandersetzen, sondern auch ihren theoretischen Hintergrund immer wieder aufs Neue erweitern und reflektieren. Von einer Interviewpartnerin wurde dieser Aspekt auch mehrere Male aufgegriffen. Ihres Erachtens ist auch ein theoretischer Hintergrund notwendig, um in bestimmten herausfordernden Situationen adäquat reagieren zu können.

Um nun die Hauptforschungsfrage beantworten und in diesem Zusammenhang ein abschließendes Fazit ziehen zu können, werden zunächst die Subforschungsfragen beantwortet.

Anhand der Theorie stellte sich die Frage „Welche Aspekte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wichtig“ sind. Hierzu wurden in Kapitel 4 mehrere Handlungsmöglichkeiten für den Schulalltag erläutert. Im Zuge dessen wurde auch in der Fachliteratur die Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung mehrmals hervorgehoben. Wenn sich Kinder grundsätzlich von ihrem Gegenüber angenommen fühlen und ihnen Respekt und Wertschätzung entgegengebracht wird, so sind das die besten Voraussetzungen für einen



erfolgreichen Beziehungsaufbau. Dieser Aspekt hat in weiterer Folge auch Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft und den Lernerfolg, da die Kinder das Verhalten der Lehrperson spiegeln und gewisse Verhaltensmuster in ihr eigenes Handlungsrepertoire aufnehmen. Neben einer möglichst wertfreien Annahme und einem respektvollen, wertschätzenden Umgang, sind ehrliches Interesse und Authentizität weitere wichtige Aspekte. Grundsätzlich sollte immer auf ein gutes Miteinander im Klassenverband geachtet werden. Dazu gehört auch ein gewisser Rahmen, der durch Rituale und gemeinsam vereinbarte Regeln skizziert wird. Gerade für verhaltensauffällige Kinder schaffen klare Bedingungen Sicherheit und Vertrauen. Die Lehrperson gibt dabei stets den Takt vor und sollte sich diesbezüglich unbedingt ihrer Verantwortung bewusst sein.

„Welche Unterschiede sich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern zwischen einer autoritären und einer professionellen pädagogischen Haltung ergeben“, kann sowohl durch die literaturgestützte Recherche als auch durch die empirischen Ergebnisse beantwortet werden. In der Literatur wird vor allem im Sinne der Neuen Autorität von Präsenz, Struktur und guter Vorbereitung gesprochen. Dabei wird Kontrolle oder Druck als keinesfalls förderlich erwähnt, was den Aspekten einer autoritären Haltung entspricht. Vielmehr geht es darum, sich seiner Verantwortung bewusst zu sein und mit einer wachsamten Sorge aktiv am Klassengeschehen teilzunehmen. Dazu gehört auch aktives Eingreifen, wenn es notwendig ist. Dieses aktive Interesse an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Kinder erhöht ihre Motivation, stärkt die Beziehung und führt insgesamt zu weniger Konflikten. Um präsent sein zu können, bedarf es einer guten Vorbereitung und Lernumgebung. Auch die befragten Personen können dem nur beipflichten. Wichtig ist, dass sich die Kinder gut aufgehoben und geschützt fühlen. Dies wird durch die aktive Präsenz der Lehrperson erreicht. Die Lehrperson ist dabei wieder Vorbild. Durch eine konstruktive Gesprächshaltung auf Augenhöhe kann demnach mehr erreicht werden als mit ständigen Machtkämpfen, Druck und Zwang. Auch ein wertschätzender Umgangston wird signifikant besser bewertet als lautes Schreien oder herabwürdigende Kommentare seitens der Lehrperson.

Auf die Frage, „welche Faktoren die professionelle pädagogische Haltung beeinflussen“, nannte ein Großteil der befragten Personen soziale Kompetenzen wie beispielsweise die Empathie und Selbstreflexion. Des Weiteren wurden auch eine gewisse Offenheit und Toleranz den Kindern bzw. deren Verhaltensweisen gegenüber genannt. Die Liebe zu den Kindern und dem Beruf bezeichnen auch einige Interviewpartnerinnen als entscheidenden Faktor. Außerdem wird in diesem Zusammenhang erneut die Bedeutung des Hintergrundwissens erwähnt. Diese Faktoren werden ebenso in der Literatur bestätigt.

„Welche Wirkung die professionelle pädagogische Haltung auf das soziale Umfeld von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten hat“, beantworten die Interviewpartnerinnen und der Interviewpartner recht unterschiedlich. Grundsätzlich gehen alle befragten davon aus, dass es gerade im Kontext auffälliger Verhaltensweisen wichtig ist, eine gute Zusammenarbeit mit dem Elternhaus anzustreben. Dennoch gestaltet sich dies nicht immer einfach. In Situationen wie diesen kann die professionelle pädagogische Haltung eine große Stütze bieten. Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass sich ein regelmäßiger, guter Austausch auf die Zufriedenheit aller beteiligten Personen auswirkt. Die Eltern und Lehrpersonen fühlen sich entlastet, wenn sie wissen, dass gemeinsam an einem Strang gezogen und Verständnis entgegengebracht wird. Zudem können gemeinsame Vorgehensweisen und Strategien erarbeitet werden. Regelmäßige Rücksprachen haben sich dabei sehr bewährt, da das betreffende Kind genau weiß, dass alle informiert sind und gemeinsam an dem Thema gearbeitet wird. Durch die professionelle pädagogische Haltung kann außerdem ein gutes Miteinander in der Klasse geschaffen werden. Dadurch kann das betreffende Kind besser in den Klassenverband eingebettet und die sozialen Kompetenzen aller Kinder gestärkt werden.

Abschließend widme ich mich nun der Hauptforschungsfrage, die sich damit auseinandersetzt, „welche Auswirkungen die professionelle pädagogische Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Volksschulalter“ hat. Neben den bereits genannten Erkenntnissen, konnte festgestellt werden, dass

aufgrund veränderter Bedingungen, die auch der regelmäßigen Reflexion der befragten Personen zu Grunde lag, sich auch das auffällige Verhalten deutlich verbesserte. Daraus folgt auch ein friedvolleres Miteinander wodurch Konflikte konstruktiver gelöst werden können, wenn es die Lehrperson regelmäßig mit den Kindern trainiert und auch selbst vorlebt. Die verhaltensauffälligen Kinder wirken insgesamt ausgeglichener, aufnahmefähiger und können sich viel besser auf andere Kinder oder gemeinsame Aktivitäten einlassen. In sehr vielen Fällen können diese konkreten Verbesserungen erst nach einer gewissen Zeit festgestellt werden. Rückfälle oder herausfordernde Situationen gibt es dennoch immer wieder. Trotzdem kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind durch die professionelle pädagogische Haltung enorm verbessert und dadurch auch Vertrauen möglich ist. Für die Lehrperson stellt dies außerdem eine enorme Entlastung dar. Die dadurch gewonnene Kraft kann zunehmend in Stärke und Präsenz umgewandelt werden, was sich wiederum positiv auf das Geschehen im Klassenzimmer auswirkt.

Zusammenfassend stellt die Autorin fest, dass es bei einer professionellen pädagogischen Haltung zunächst immer darum gehen sollte, sich seinen eigenen Haltungen, Werten, Normen und Handlungsentwürfen überhaupt bewusst zu werden. Des Weiteren sollten auch bereits ritualisierte Handlungsabläufe immer wieder reflektiert werden. Nach einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Fachliteratur wurde für die Autorin außerdem deutlich, dass das heutige Schulsystem für viele Kinder ein zu enges Korsett darstellt. Aufgrund vieler Rahmenbedingungen ist es auch den Pädagoginnen und Pädagogen nicht immer möglich, auf bestimmte Situationen oder Verhaltensweisen adäquat zu reagieren. Einerseits spricht man sich im pädagogischen Handlungsfeld für mehr Individualisierung und inklusiven Unterricht aus, andererseits verspüren Pädagoginnen und Pädagogen einen immer größer werdenden Druck, wenn es um Notenvergabe und standardisierte Testverfahren geht. Dies wurde auch von den befragten Personen angemerkt bzw. bestätigt. Insgesamt lässt sich in den Klassenzimmern eine stetig größer werdende Vielfalt an individuellen Bedürfnissen vorfinden, die für die Lehr-

personen eine kaum bewältigbare Herausforderung darstellt. Deshalb hält es die Autorin für notwendig, dass in der Institution Schule Voraussetzungen geschaffen werden, die ein besseres Miteinander aller Personen ermöglichen. Wichtig wäre vor allem, mehr Personal bereitzustellen bzw. in eine umfassende Ausbildung angehender Pädagoginnen und Pädagogen zu investieren. Dies wurde auch bei den Befragungen mehrmals deutlich zum Ausdruck gebracht. Es sollte dabei nicht darum gehen, die Ausbildung zu verlängern, sondern diese möglichst praxisnah zu gestalten. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Schulung der professionellen pädagogischen Haltung angehender Pädagoginnen und Pädagogen gelegt werden, denn schließlich bildet sie die Grundlage für einen wertschätzenden Umgang mit Kindern und insbesondere mit verhaltensauffälligen Kindern. Zudem wächst unter guten Voraussetzungen auch die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen, sich diesen schwierigen Herausforderungen zu stellen und nach geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten zu suchen.

Basierend auf den präsentierten Ergebnissen wäre aus Sicht der Autorin eine qualitative Folgestudie im Zusammenhang mit Studierenden, sprich angehenden Pädagoginnen und Pädagogen, zu empfehlen, um Ursachen der (professionellen) Haltung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu erforschen. Dies wäre insofern relevant, da aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit kein primärer Fokus auf den Einfluss der pädagogischen Grundausbildung gelegt wurde.

Des Weiteren empfiehlt die Autorin, basierend auf den erläuterten Ergebnissen dieser Arbeit, eine quantitative Folgestudie zur Überprüfung der Repräsentativität der Erkenntnisse bzw. Auswirkungen.

## 8. Literaturverzeichnis

- Arens-Wiebel, C. (2019). *Autismus. Was Eltern und Pädagogen wissen müssen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bach, G. R. & Goldberg H. (1981). *Keine Angst vor Aggression. Die Kunst der Selbstbehauptung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bauer, J. (2011). *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Blessing.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2020). »Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Berger-Grabner, D. (2016). *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bittel, C. (2020). Soziale Angststörungen. In B. E. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl., S. 281-287). Weinheim: Beltz.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen* (1.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Braun, D. & Schmischke, J. (2013). *Mit Störungen umgehen*. Berlin: Cornelsen.
- Brosius, H., Haas, A. & Koschel, F. (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Caspar, F., Pjanic, I. & Westermann, S. (2018). *Klinische Psychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Castello, A. (2013). *Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita. Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Claßen, A (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Damm, M. (2019). *Guter Unterricht braucht Beziehungen. Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern* (2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Deringer, S. (2020). ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung). In B. E. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl., S. 206-210). Weinheim: Beltz.
- Döpfer, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ebster, C. & Stalzer, L. (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Wien: WUV Verlag.
- Engel, A. M. & Keßel, P. (2020). Rahmung der Fortbildung und Arbeitsverständnis in den Workshops. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer, *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen pädagogischen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (2. Aufl., S. 101-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EOS-Potenzialberatung: *Die PSI-Theorie nach Prof. Dr. Julius Kuhl*. Online abrufbar unter <https://www.eos-potenzialberatung.be/methoden/angebot-1/> (23.10.2021)
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fiegert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gawrilow, C. (2012). *Lehrbuch ADHS*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gawrilow, C., Guderjahn, L. & Gold, A. (2018). *Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. Mit Schülern Selbstregulation trainieren – ein Lehrermanual* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gollor, E. (2015). *Hier fühle ich mich wohl. Systemische Pädagogik in der Grundschule*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Graf, E., Hienerth, C., Kovarova-Simecek, M. & Süßenbacher, D. (2009). Empirie – Erhebungs- und Auswertungsmethoden. In: C. Hienerth, B. Huber & D. Süßenbacher (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten kompakt. Bachelor- und Masterarbeiten erfolgreich erstellen* (S. 105-142). Wien: Linde.
- Gratzer, W. (2007). *Mit Aggressionen umgehen*. (2. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Grözinger, S. (2020). Schulverweigerung. In B. E. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl., S. 301). Weinheim: Beltz.
- Gruber, H., Ledl, V. & Geiger, B. (2015). *Wir lernen anders. Unterrichtshilfen für Kinder mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen*. Wien: Verlag Jugend & Volk Ges.m.b.H.
- Günther, B. (2017). *Der achtsame Lehrer. Achtsamkeit entwickeln – Haltung verändern – Beziehungen neu gestalten*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Harnach, V. (2021). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2019). *Schwierige Schüler. 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf* (2. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2017). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (11. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Hartmann, T. (2007). *Schluss mit dem Gewalt- Tabu! Warum Kinder ballern und sich prügeln müssen*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Haug-Schnabel, G. (2009). *Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen*. Freiburg in Breisgau: Herder.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Herrmann, P. (2010). *Blockaden lösen. Systemische Interventionen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hoberg, K. (2013). *Schulratgeber ADHS. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Juul, J. (2013). *Aggression. Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist*. (2.Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2014). *Autismus*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Karner, C. (2012). *„Mein“ Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Keller, G. & Zierau, M.-T. (2006). *Hilfe bei AD(H)S*. München: Knaur Ratgeber Verlag.



- Kober-Murg, I. & Parz-Kovacic, B. (2019). *Haltung sichtbar machen. Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag*. Linz: Fachverlag Unsere Kinder.
- Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für eine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. (2005). *Eine neue Persönlichkeitstheorie*. Osnabrück: Universität Osnabrück. Online abrufbar unter <https://psyche-und-arbeit.de/wp-content/uploads/2016/07/PSI-Theorie-light-Julius-Kuhl.pdf> (10.10.2021)
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2020). WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer, *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (2. Aufl., S. 13-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2017). Die Bedeutung von Selbstkompetenz für eine professionelle pädagogische Haltung. In C. Solzbacher, M. Buse & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (2. Aufl., S. 225-238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kuß, A., Wildner R. & Kreis, H. (2014). *Marktforschung. Grundlagen der Datenerhebung und Datenanalyse* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lauth, G. W. (2014). *ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Leitner, W., Ortner, A. & Ortner, R. (2008). *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Lemme, M. & Körner, B. (2019). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Lukesch, H. (2016). *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe.
- Lutz, C. (2010). *Mythen machen Kinder mutig. Vom konstruktiven Umgang mit Aggression und Angst*. Stuttgart: opus magnum.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, B. E., Tretter, T. & Englisch, U. (Hrsg.) (2020). *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Michalik-Imfeld, S. & Michalik, P. (2019). *Mein wunderbares wütendes Kind. Warum starke Gefühle auch gut sind und wie wir Wutanfälle gemeinsam überstehen*. Hannover: Humboldt.
- Mouzakitis, G. S. (2010). Special education: Myths and reality. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), S. 4026-4031.
- Müller, M. S. (2014). *Personale Kompetenzen in der Frühpädagogik. Video-Interaktions-Analysen zur Qualifizierung der Krippenbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Myschker, M. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, M., Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Nollau, M. (2020). *Kinder mit herausforderndem Verhalten. Ein heilpädagogisches Handlungskonzept* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Nolting, H.-P. (2005). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nolting, H.-P. (2015). *Psychologie der Aggression. Warum Ursachen und Auswege so vielfältig sind*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nolting, H.-P. (2017). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2017). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pagel, K. (2012). *Ein Klasse Lehrer! Praxisanleitung für erfolgreiches Unterrichten auf der Grundlage der Neurobiologie des Lernens*. Augsburg: Brigg Verlag F.-J. Büchler KG.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Posth, R. (2012). *Gefühle regieren den Alltag. Schwierige Kinder zwischen Angst und Aggression mit Anmerkung zur frühen Fremdbetreuung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Prenting, M. (2018). „Gesund durch den Schulalltag“ – Classroom-Management, Supervision und weitere Ansätze zur Prophylaxe gegen psychische Belastung. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Pröiß, A. (2020). *Aggressive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Diagnostik und gezielte Interventionen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Remschmidt, H., Schmidt, M. H. & Poustka, F. (2017). *Multitaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-5* (7. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Roedern, R. (2020). Förderliche Haltung im Umgang mit Auffälligkeiten. In B. E. Meyer, T. Tretter, & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl., S. 16-23). Weinheim: Beltz.
- Rogge, J.W. (2007). *Kinder dürfen aggressiv sein*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, S., Popp, L. (2020). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Scholz, S. (2012). *Kulturkritische Analyse der Aggression unter besonderer Berücksichtigung der Jugend*. Münster: LIT Verlag.
- Schöneich, S. (2011). *Schwierige Schüler? Wie Lehrer und Schüler besser zusammenarbeiten*. Weinheim: Beltz.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141-154). Münster: Waxmann.
- Schröder, A. (2006). *ADS in der Schule. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuster, B. (2013). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin Heidelberg: Springer VS.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, M. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Seitz, W. & Stein, R. (2010). Verhaltensstörungen. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 919-927). Weinheim: Beltz.
- Sperber, E. (2016). *Strukturen und Rituale für den Schulalltag. Praktische Ideen, Anleitungen und Materialien für die sonderpädagogische Förderung*. Hamburg: Persen.

- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag.
- Subkowski, P. (2002). *Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Theunissen, G. (2019). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Todt, E. (2008). Auffälliges Verhalten im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl., S. 361-394). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trapmann, H. & Rotthaus, W. (2020). *Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Handbuch für Eltern und Erzieher. Band 1* (14. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Ulich, K. (1980). *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, P., Strehmel, P., Kandler, M. & Degenhard, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Unterweger, E. (2014). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Wien: Özeps.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2008). *Verhaltensgestört!?* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Voelker, C. (Hrsg.) & Buss, B. (2010). *Herausforderungen im therapeutischen Alltag*. Berlin: Cornelsen.
- Walther, B. (2015). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie zur professionellen Haltung von Fachkräften. In: *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 1 (2), S. 47-62.

## **Abkürzungsverzeichnis**

ADHS.....	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom
ADS .....	Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom
DSM-5 .....	Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders
ICD-10 .....	International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: PSI - Handlungskreislauf (EOS – Potenzialberatung, 2021) .....	17
Abbildung 2: Streuungsbereiche in der Normalverteilung (in Anlehnung an Bortz, 2005, S. 43)	33
Abbildung 3: Kreislauf professionellen Handelns und dessen Voraussetzungen (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017, S. 14) .....	43

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Übersicht der Diagnose-Kategorien im ICD-10 (Caspar, Pjanic & Westermann, 2017, S. 17) .....	45
Tabelle 2: Diagnostische Kriterien bei Störungen des Sozialverhaltens nach dem DSM-5 (Falkai & Wittchen, 2015, S. 645f) .....	50
Tabelle 3: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker, 2009, S. 55) .....	55
Tabelle 4: Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner .....	89
Tabelle 5: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2018, S. 21-29) .....	93
Tabelle 6: Auszug Kategoriensystem auf Basis strukturierter/deduktiver Kategorienbildung ....	97





## Interview-Leitfaden

Allgemeine Daten	
Interviewer	
Befragte Person	
Institution	
Tätigkeit	
Geschlecht, Alter	
Interview Nummer	
Ort der Aufzeichnung	
Interviewdatum	
Beginn	
Ende	
Einverständnis zur Aufzeichnung	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Anonymisierung gewünscht	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Allgemeine Informationen	
Thema der Arbeit	Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Volksschulalter
Forschungsfragen	<p><u>Hauptforschungsfrage:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Auswirkung hat die professionelle pädagogische Haltung auf das Verhalten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Volksschulalter?</li> </ul> <p><u>Subforschungsfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aspekte sind im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wichtig?</li> <li>• Welche Unterschiede zeigen sich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern zwischen einer autoritären und einer professionellen pädagogischen Haltung?</li> <li>• Welche Faktoren beeinflussen die professionelle pädagogische Haltung?</li> <li>• Welche Wirkung hat die professionelle pädagogische Haltung auf das soziale Umfeld von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten?</li> </ul>

Inhaltsüberblick	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einleitung</li> <li>• Allgemeine Fragen</li> <li>• Professionelle pädagogische Haltung</li> <li>• Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>• Professionelle pädagogische Haltung bei Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>• Abschluss und Ausblick</li> </ul>
------------------	--

Einleitung
<p>Mein Name ist Eva List und ich schreibe im Rahmen meines Masterstudiums Verhaltensauffälligkeiten und Schule an der privaten pädagogischen Hochschule der Diözese Linz an meiner Masterthesis zum Thema:</p> <p style="text-align: center;"><b>Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Volksschulalter</b></p> <p>Zuerst möchte ich mich recht herzlich für Ihre Bereitschaft bedanken, sich als Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner bereitzustellen. Meine Arbeit soll Auswirkung der professionellen pädagogischen Haltung auf das Verhalten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Volksschulalter erforschen. Dazu sollen Zusammenhänge und Unterschiede, sowie Chancen und Herausforderungen untersucht werden.</p> <p>Hierzu habe ich insgesamt fünf Forschungsfragen formuliert. In einem theoretischen Teil der Arbeit, habe ich bereits anhand der vorhandenen Literatur erste Aspekte erarbeitet und ein Zwischenfazit gezogen. Da zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht nur theoretische Aspekte, sondern auch empirische Erkenntnisse notwendig sind, führe ich 10 Expertinnen- und Experteninterviews à 60 min durch, um dahingehend Erkenntnisse zu gewinnen.</p> <p>Es freut mich daher außerordentlich, dass ich Sie als Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner für meine Masterthesis gewinnen habe können. Das Gespräch wird mittels Tonbandes aufgenommen, um die Erkenntnisse mittels Transkription und anschließender Inhaltsanalyse auswerten zu können.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierzu möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten?</li> <li>• Es besteht die Möglichkeit das Interview anonymisiert durchzuführen, möchten Sie das?</li> </ul> <p>Kommen wir nun zum ersten Fragenblock des Interviews.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben Sie noch Fragen bevor wir starten?</li> </ul>

<b>Fragen</b>	<b>Notizen</b>
<b>Allgemeine Fragen</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bitte erzählen Sie kurz etwas über sich und Ihren Werdegang.</li> <li>2. Bitte stellen Sie kurz Ihre Institution und Ihren Tätigkeitsbereich vor.</li> </ol>	
<b>Professionelle pädagogische Haltung</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Haltung“?</li> <li>4. Was sind die größten Herausforderungen in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern?</li> <li>5. Wie empfinden Sie die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern?</li> <li>6. Was empfinden Sie persönlich als besonders herausfordernd?</li> <li>7. Was ist bereichernd?</li> <li>8. Was hilft Ihnen persönlich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern?</li> <li>9. Welche Vorteile hat die professionelle pädagogische Haltung auf Sie persönlich? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Nachteile?</li> <li>- Welchen Einfluss hat dies auf Ihren Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten?</li> </ul> </li> <li>10. Was bedeutet es für Sie, ein Kind mit auffälligem Verhalten in der Klasse zu haben bzw. mit diesem Kind zu arbeiten?</li> <li>11. Welche sozialen Kompetenzen sind Ihrer Meinung nach für eine professionelle pädagogische Haltung notwendig?</li> </ol>	
<b>Verhaltensauffälligkeiten</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Was verstehen Sie unter dem Begriff „verhaltensauffällig“?</li> <li>13. Haben Sie Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn ja, um welche Auffälligkeiten handelt es sich?</li> </ul> </li> <li>14. Wie äußert sich das auffällige Verhalten bei Kindern im Schulalltag?</li> <li>15. Kommen Verhaltensauffälligkeiten heute häufiger vor? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oder kommt es uns nur so vor, weil wir heute mehr über diese Thematik wissen?</li> </ul> </li> </ol>	

## Professionelle pädagogische Haltung bei Verhaltensauffälligkeiten

- 16.** Welche Methoden haben sich im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern besonders bewährt?
- Welche konkreten Verbesserungen konntest du dadurch feststellen?
  - Welche Verhaltensweisen änderten sich dadurch?
  - Welche Veränderungen ergaben sich im sozialen Umfeld des Kindes?
- 17.** Gibt es Strategien/Methoden, die sie häufiger anwenden?
- Wenn ja, warum?
- 18.** Welche Regeln und Abläufe bewähren sich?
- 19.** Was hat sich aus Ihrer Sicht gar nicht bewährt?
- 20.** Worauf sollte man als Pädagogin/als Pädagoge im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern noch achten?
- Gibt es zwischenmenschliche Aspekte, die Sie als relevant erachten?
- 21.** Welchen Einfluss haben auffällige Verhaltensweisen auf die Klassengemeinschaft?
- 22.** Welche Maßnahmen setzen Sie, um ein Kind mit auffälligem Verhalten zu integrieren?
- 23.** Was sind die Voraussetzungen dafür, dass auch andere Pädagoginnen und Pädagogen mit diesen Methoden arbeiten können?
- 24.** Kann bestimmtes Verhalten von Pädagoginnen und Pädagogen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern auslösen?
- Wenn ja, welches?

## Abschluss und Ausblick

- 25.** Welche Wünsche und Vorstellungen haben Sie in Bezug auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern?
- 26.** Wie sollte sich, Ihrer Meinung nach, das System/die Gesellschaft/die Pädagogik ändern, um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bestmöglich unterstützen zu können?
- 27.** Gibt es noch offene Fragen oder Aspekte, die ich vergessen habe zu erwähnen?

### Post-Interview-Memo

Atmosphäre:

Besonderheiten vor/in/nach dem Interview:

Spezielle Aspekte:

### Zusatzfragen

1. Kennen Sie das Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer?
2. Was hat Sie motiviert, nach diesem Konzept zu handeln?
3. In welchen Bereichen wenden Sie Ansätze der Neuen Autorität an?

## Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel *Auswirkungen der professionellen pädagogischen Haltung auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Volksschulalter*, eingereicht am 15.11.2021, selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Linz, 15.11.2021

---

Ort, Datum

---

Unterschrift