

Uwe Tänzer

Die Illusion von Trainingsverfahren



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2002

Umschlagentwurf: Uwe Tänzer
Verlag / Druck / Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0825-0

Für Anja und Anne.

Danke!

Inhalt

	Prof. Dr. Jörg Schlee	
	Mahnung zur Genauigkeit und kritischem Geist	9
1	Einleitung	11
2	Vorüberlegungen und Gegenstand	17
2.1	Begriffsverständnis	17
2.2	Intension und Extension	19
2.3	Explication von Begriffen für eine fruchtbare Verwendung	20
2.4	Ansatz und Gegenstand der Arbeit	21
3	Bedarf und Aussicht einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für (Sonder-) Pädagogen	25
3.1	Gegenstandsverständnis von Handlung und Verhalten	28
3.1.1	Handlungstheoretische Sichtweise	28
3.1.2	Verhaltenstheoretische Sichtweise	30
3.2	Anforderungen an Trainingsprogramme	34
4	Nützlichkeitshoffnung an Trainingsverfahren	43
4.1	Evaluationskriterien zur Beurteilung der Wirksamkeit von Trainingsprogrammen	44
4.2	Forschungsansätze zur Evaluation von Trainingsprogrammen	48
4.2.1	Einzelfallanalyse	49
4.2.2	Gruppenstudien	53
4.2.3	Meta- und Megaanalysen	54
4.3	Forschungsmethoden zur Evaluation von Trainingsprogrammen	55
4.4	Theorieexplication und kohärente (Ziel-Mittel) Argumentation	58
5	Auswahl, Kurzdarstellung und Indikationsstellung von zwei Trainingsverfahren	67
5.1	Auswahl der Trainingsverfahren	67
5.2	Das „Training mit aggressiven Kindern“ im Überblick	71
5.3	Darstellung der Indikationsstellung im „Training mit aggressiven Kindern“	73

5.4	Analyse der Indikationsstellung im „Training mit aggressiven Kindern“	77
5.4.1	Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV)	77
5.4.2	Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes (TMK) und Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten	80
5.4.3	Elternexploration	82
5.4.4	Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)	82
5.4.5	Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder (LEV-K)	84
5.4.6	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Indikationsstellung	85
5.5	Das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ im Überblick	86
5.6	Darstellung der Indikationsstellung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	88
5.7	Analyse der Indikationsstellung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	93
5.7.1	Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)	93
5.7.2	Testverfahren (SASC-R-D, KAT-II, AFS)	95
5.7.3	Elternexploration	96
5.7.4	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Indikationsstellung	96
6	Zur Evaluation der Trainingsverfahren	99
6.1	Kriterien für die Analyse der Evaluation zu den Trainingsverfahren	100
6.2	Darstellung der Evaluation zum „Training mit aggressiven Kindern“	103
6.3	Darstellung der Evaluationsstudie von 1978 zum „Training mit aggressiven Kindern“	107
6.4	Analyse der Evaluation zum „Training mit aggressiven Kindern“	111
6.4.1	Analyse der Informationen zur Evaluation	111
6.4.2	Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode	114
6.4.3	Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität	118
6.4.4	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Evaluation	122
6.5	Darstellung der Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“	124
6.6	Darstellung der Evaluationsstudien von 1984 und 1987 zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“	126
6.7	Analyse der Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“	129
6.7.1	Analyse der Informationen zur Evaluation	129
6.7.2	Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode	131
6.7.3	Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität	133
6.7.4	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Evaluation	136

7	Zum Gegenstandsverständnis der Autoren in den Trainingsverfahren	139
7.1	Kriterien für die Analyse der Gegenstandsbeschreibung	140
7.2	Die Gegenstandsbeschreibung im „Training mit aggressiven Kindern“	143
7.2.1	Darstellung der Gegenstandsbeschreibung von Aggression	143
7.2.2	Analyse der Gegenstandsbeschreibung von Aggression	145
7.3	Die Gegenstandsbeschreibung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	149
7.3.1	Darstellung der Gegenstandsbeschreibung von sozialer Unsicherheit	149
7.3.2	Analyse der Gegenstandsbeschreibung von sozialer Unsicherheit	153
7.4	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Gegenstandsbeschreibungen	156
7.5	Kriterien für die Analyse der Erklärung der behandelten Gegenstände	157
7.6	Der Erklärungsansatz im „Training mit aggressiven Kindern“	158
7.6.1	Darstellung der Erklärung von Aggression	158
7.6.2	Analyse der Erklärung von Aggression	161
7.7	Der Erklärungsansatz im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	166
7.7.1	Darstellung der Erklärung von sozialer Unsicherheit	167
7.7.2	Analyse der Erklärung von sozialer Unsicherheit	169
7.8	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Erklärungsansätze	176
8	Die Ziel-Mittel-Argumentation in den ausgewählten Trainingsverfahren	179
8.1	Kriterien für die Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation	180
8.2	Die Ziel-Mittel-Argumentation im „Training mit aggressiven Kindern“	182
8.2.1	Darstellung der (allgemeinen) normativen Aussagen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“	182
8.2.2	Analyse der (allgemeinen) normativen Aussagen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“	184
8.2.3	Darstellung der (allgemeinen) deskriptiven Aussagen zu den „Grundlagen therapeutischen Handelns“	187
8.2.4	Analyse der (allgemeinen) deskriptiven Aussagen zu den „Grundlagen therapeutischen Handelns“	191
8.2.5	Die Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining, das Gruppentraining und die Elternberatung	196
8.2.5.1	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining</i>	197
8.2.5.2	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining</i>	205
8.2.5.3	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining</i>	216
8.2.5.4	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining</i>	222

8.2.5.5	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung</i>	226
8.2.5.6	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung</i>	231
8.2.6	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation	234
8.3	Die Ziel-Mittel-Argumentation im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	236
8.3.1	Darstellung der (allgemeinen) normativen und deskriptiven Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und zu den „Interventionsverfahren“	237
8.3.2	Analyse der (allgemeinen) normativen und deskriptiven Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und zu den „Interventionsverfahren“	240
8.3.3	Die Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining, Gruppentraining und die Elternberatung	243
8.3.3.1	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining</i>	246
8.3.3.2	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining</i>	252
8.3.3.3	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining</i>	259
8.3.3.4	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining</i>	266
8.3.3.5	<i>Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung</i>	271
8.3.3.6	<i>Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung</i>	275
8.3.4	Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation	277
9	Zusammenfassende Diskussion und Resümee	281
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	285
	Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen	287
	Literaturverzeichnis	289
	Anhang, Anhangverzeichnis	299

Prof. Dr. Jörg Schlee

Mahnung zur Genauigkeit und kritischem Geist

In Schulen, Heimen, Beratungsstellen, Kliniken und Werkstätten mühen sich Pädagogen. In immer wieder neuen Anläufen versuchen sie, Kinder und Jugendliche zu konstruktiven Lernprozessen anzuregen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Trotz eines großen Engagements müssen sie jedoch sehr häufig die Grenzen ihrer Wirksamkeit erfahren. Es fehlt ihnen an pädagogischem Handwerkszeug und gut durchdachten Interventionsverfahren. Mit Blick auf diese Schwierigkeiten überkommt mich Wehmut, wenn ich an die Sorgfalt und die Genauigkeit denke, mit der Ingenieure die Konstruktion von Brücken, Schiffen oder Flugzeugen planen. Sie dürfen sich weder Ungenauigkeiten noch Nachlässigkeiten erlauben. Andernfalls würden ihre Konstruktionen nicht gelingen und der Spott der Öffentlichkeit wäre ihnen gewiss. Es wäre für die (Sonder-) Pädagogik viel gewonnen, wenn sowohl bei der Entwicklung von Interventionsverfahren als auch bei den kritischen Ansprüchen der Öffentlichkeit vergleichbare Maßstäbe gälten.

Natürlich ist mir klar, dass Kinder und Jugendliche nicht in gleicher Weise plan- und bearbeitbar wie Brücken, Schiffe oder Flugzeuge sind. Sie sind Subjekte mit einem eigenen Willen und einem eigenen Selbst- und Weltverständnis. Ihre Fertigkeiten, Kompetenzen und Werthaltungen lassen sich nicht nach physikalische Modellen planen und herstellen. Aber muss das bedeuten, dass (sonder-) pädagogisches Denken und Handeln deshalb mit weniger Sorgfalt und Genauigkeit erfolgen darf? Müßte es nicht gerade umgekehrt sein? Gerade weil Kinder und Jugendliche nicht wie physikalische Größen funktionieren, sollten der Aufwand an Gründlichkeit, die Genauigkeit des Denkens, die Sorgfalt in der Beobachtung und Evaluation erheblich größer sein! Die Ansprüche an die Konzept- und Theoriebildung bzw. an die Entwicklung pädagogischer Methoden müssen sowohl im Interesse der Kinder und Jugendlichen als auch im Interesse von Lehrern und Erziehern besonders hoch sein. Denn der Motor für den Fortschritt in der Wissenschaft wie für die Bewältigung einer schwierigen Praxis ist nicht der zufriedene und bequeme, sondern der skeptische und prüfende Geist. Nicht arglose und undifferenzierte Zustimmungen sind gefragt, sondern die kritische Auseinandersetzung und konfrontierende Argumentation. Neue Entwicklungen und Optimierungen können allerdings nur dann gelingen, wenn der Erkenntnisprozess in *dem* Sinne ein demokratischer ist, dass in der Auseinandersetzung um den angemessenen Weg weder Status noch akademischer Titel, sondern nur die Argumente zählen.

Die von Herrn Uwe Tänzer vorgelegte Arbeit enthält beides: Genauigkeit und kritischen Geist. Stellvertretend für viele (sonder-) pädagogische Interventionsverfahren überprüft Herr Tänzer die begriffliche Klarheit, die theoretische Kohärenz, die argumentative

Sorgfalt und die stimmige Umsetzung von zwei Trainingsprogrammen. Diese wurden von ihren Autoren für das pädagogisch-therapeutische Vorgehen bei Kindern entwickelt, die für ihre Eltern, Lehrer oder Erzieher entweder wegen ihres aggressiven oder wegen ihres sozial unsicheren Verhaltens eine pädagogische Herausforderung darstellen. Namhafte Wissenschaftler und Fachvertreter haben in jüngster Zeit derartige Trainingsverfahren in Gutachten und anderen Publikationen als hoffnungsträchtige Perspektive für die (Sonder-) Pädagogik dargestellt und empfohlen. Nicht zuletzt deshalb ist die Arbeit von Herrn Tänzer von hoher Aktualität. Jedoch fallen die Resultate der vorgenommenen kritischen Analysen verheerend und beschämend aus. Ohne die Einzelheiten vorwegzunehmen kann insgesamt gesagt werden, dass den Trainingsverfahren in ihrer Konzeption und Ausführung die Grundlagen für eine erfolversprechende Pädagogik fehlen. Über dieses Untersuchungsergebnis mag man traurig, erschrocken, verärgert oder entsetzt sein. Auf längere Sicht gesehen ist es jedoch ausgesprochen erfreulich, dass von Herrn Tänzer die zahlreichen Schwachstellen in den Trainingsprogrammen aufgedeckt wurden. Ganz im oben angedeuteten Sinne von Wissenschaft und Praxis werden damit die Voraussetzungen für Überarbeitungen, Verbesserungen oder alternative Konzeptionen geschaffen. Außerdem werden die in der Praxis tätigen (Sonder-) Pädagogen ermutigt, gegenüber den Angeboten und Versprechen ihrer Kollegen aus der Wissenschaft kritischer und anspruchsvoller zu werden. Sie können und sollten von deren Arbeiten nicht nur theoretische Klarheit und Kohärenz sondern auch nachprüfbar Geltungs- und Gültigkeitshinweise verlangen. Davon würden in der (Sonder-) Pädagogik sowohl die theoretischen Entwicklungen als auch die Fruchtbarkeit des praktischen Handelns profitieren. Letztlich kommen die von Herrn Tänzer in seinen Analysen eingeforderten Ansprüche Kindern und Jugendlichen zugute. Daher wünsche ich der vorliegenden Arbeit, dass von ihr viele Impulse ausgehen mögen.

Jörg Schlee, Oldenburg im Juni 2002

1 Einleitung

Bei der Durchführung unterschiedlicher Trainingsverfahren konnte ich feststellen, dass nur schwer eine Vorhersage über die Effektivität und den Nutzen der Maßnahme zu treffen war. Diese Eindrücke wurden auch in meiner Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten bei der Durchführung weiterer Trainingsprogramme bestätigt.

Entgegen meiner persönlichen Erfahrung ist in den Evaluationsstudien der unterschiedlichen Verfahren jedoch immer eine deutlich positive Wirkung festgestellt worden. Die Programme seien, so die Ergebnisse der Studien, mit großem Nutzen in den jeweiligen Problemfeldern einzusetzen. Daher erschien es mir auch nicht verwunderlich, dass KLAUER (2000, 49; 52) fordert, Sonderschullehrer in der Anwendung von „vielversprechenden“ und „hilfreichen“ Trainingsprogrammen auszubilden, „die mit Nutzen einsetzbar sind“ und „eine Ausbildung ohne diese Komponenten ... nicht mehr zeitgemäß“ sei. Auch in Anbetracht der zunehmenden Zahl von Schülern mit Verhaltensstörungen schien diese Forderung durchaus berechtigt.

Allerdings stellte ich mir die folgende Frage: Wie lassen sich meine persönlichen Erfahrungen, d. h. die nicht durchgängig positiven Effekte der Trainingsprogramme mit den Ergebnissen der Evaluationsstudien in Einklang bringen? Vor der Anwendung eines Programms steht die Lektüre des Trainingsmanuals mit Beschreibungen, Erklärungsansätzen und Handlungsempfehlungen zu dem behandelten Problembereich. Was wäre, wenn ich diese Beschreibungen, Erklärungen und Handlungsanweisungen falsch verstanden hätte? Wahrscheinlich käme ich zu einem Verständnis über die besagten Probleme, die mit den „tatsächlichen Gegebenheiten“, wie sie in den Trainingsmanualen dargelegt wurden, nicht mehr viel gemein hätten. Auch würde ich die Anweisungen zur Durchführung des Trainings, wie sie in den Manualen detailliert dargestellt werden, bei der praktischen Umsetzung vermutlich nicht „korrekt ausführen“.

Wie wäre es dann aber zu erklären, dass schon in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts mit großem Investitionsaufwand zahlreiche Trainingsprogramme konzipiert und erprobt wurden, sich jedoch nach einer anfänglichen Aufbruchsstimmung eine deutliche Ernüchterung und Skepsis über den Nutzen einstellte? Vielleicht lag das Problem, wie ich es ursprünglich angenommen hatte („Ich habe die Beschreibungen und Erklärungen in den Manualen falsch verstanden und/oder habe die Handlungsanweisungen nicht korrekt ausgeführt“), gar nicht so sehr in meiner Person. Denn es besteht vielmehr auch die Möglichkeit, dass die Probleme, d. h. der behandelte Gegenstand sowie die Handlungsanweisungen in den Trainingsmanualen missverständlich dargestellt wurden. So wie ich könnten auch andere Leser und Anwender der Trainingsprogramme zu einem Verständnis vom behandelten Gegenstand und den Anweisungen gelangen, welches möglicherweise bei der Umsetzung in eine Handlung nur eingeschränkte Wirkungen nach sich zieht. Folglich wäre in diesem Fall ein überwiegender Nutzen der Programme nachdrücklich in Frage zu stellen. Daher ist eine wirksame und nutzbringende Umset-

zung von Trainingsprogrammen zunächst von der genauen und unmissverständlichen Darstellung der Beschreibung und Erklärung sowie den Handlungsempfehlungen in den Manualen abhängig.

Aber es kann noch ein weiterer Problembereich identifiziert werden, der den möglichen Nutzen der Trainingsverfahren ungewiss erscheinen lassen könnte. Auch eine genaue und unmissverständliche Darlegung stellt nicht zwangsläufig sicher, dass die in den Manualen behandelten Probleme auch zutreffend beschrieben und erklärt werden sowie darüber hinaus die Handlungsanweisungen geeignet sind, diesen Problemen zu begegnen.

Beschreibungen und Erklärungen können unsinnig oder gar widersprüchlich vorgenommen werden. So würde durch die Aussage „Die Lösung der Aufgabe $2 + 2$ ist am Montag 4“ keine sinnvolle Darlegung erfolgen, da die Lösung unabhängig vom Wochentag immer „4“ lautet. Bei der Aussage „Insekten sind Säugetiere“ liegt ein deutlicher Widerspruch durch die Bedeutung der Begriffe vor, der dieser Beschreibung den Wert absprechen würde. Daher müssen die Beschreibungen und Erklärungen in einem Trainingsmanual sinnvoll und kohärent vorgenommen werden, um ein eindeutiges Verständnis und damit einen prinzipiellen Nutzen durch die Darlegung des behandelten Gegenstandes sicher stellen zu können.

In Bezug auf eine Handlungsanweisung muss einerseits die Empfehlung zu einer Handlung immer zielgerichtet erfolgen, was im folgenden Beispiel ersichtlich wird: Die Aussage „Hole bitte das Lexikon“ könnte eine problematische Auseinandersetzung nach sich ziehen, wenn das Buch anschließend wieder zurückgebracht wird, ohne dass es verwendet wurde. Erst die Aussage „Hole bitte das Lexikon, ich möchte etwas nachschlagen (Ziel)“ wäre bei der anschließenden tatsächlichen Verwendung des Lexikons fruchtbar. Andererseits kann eine Handlung auch ungeeignet sein, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Bei der Aussage „Hole bitte das Lexikon, ich möchte etwas trinken“ führt das Holen des Lexikons nicht zu dem erklärten Ziel „Trinken“. Folglich ist es notwendig, dass den Handlungsempfehlungen in einem Trainingsprogramm erklärte Ziele zugrunde liegen und die Handlung geeignet ist, das Ziel zu erreichen. Nur so kann gewährleistet werden, dass durch eine Umsetzung der Empfehlung in eine Handlung die angestrebten Wirkungen auch erzielt werden und somit ein Nutzen der Trainingsprogramme vorliegt.

Mein **Erkenntnisinteresse** richtet sich aufgrund meiner oben beschriebenen Erfahrungen, die in einem Widerspruch zu den Ergebnissen aus Evaluationsstudien stehen, in einem ersten Schritt auf die Wirksamkeit, d. h. die Effektivität von zwei ausgewählten Trainingsverfahren, die durch eine Evaluation nachgewiesen sein muss. In einem zweiten Schritt möchte ich Erkenntnisse über die Eindeutigkeit und Präzision der in den ausgewählten Trainingsverfahren verwendeten Begriffe sowie die Kohärenz des Gegenstandsverständnisses gewinnen. Mit einem dritten und letzten Schritt strebe ich einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Handlungsanweisungen in den Trainingsmanualen an, in denen die erklärten Ziele stimmig zu dem behandelten Gegenstand dargelegt sein

müssen und die empfohlene Handlung geeignet sein muss, diese Ziele auch zu erreichen.

Oder als **Fragestellungen** für die vorliegende Arbeit formuliert:

1. Wurde durch eine fundierte Evaluation die Effektivität der ausgewählten Trainingsverfahren nachgewiesen?
2. Ist die Beschreibung und Erklärung des in den ausgewählten Trainingsverfahren behandelten Gegenstandes eindeutig und präzise dargestellt und das Gegenstandsverständnis kohärent erläutert worden?
3. Sind die Ziele, die mit den ausgewählten Trainingsverfahren angestrebt werden, stimmig zu dem dargelegten Gegenstandsverständnis formuliert und die empfohlenen Mittel geeignet, diese Ziele zu erreichen?

Um diese Erkenntnisse gewinnen zu können, werden zwei Trainingsverfahren, die für die häufigsten Problembereiche (Aggressionen und Ängste) konzipiert wurden, einer logischen Analyse unterzogen. Diese Analyse wird anhand von theoretisch begründeten Kriterien durchgeführt.

Der Aufbau der Arbeit ist wie folgt strukturiert:

Im **zweiten Kapitel** werden Überlegungen zu der Notwendigkeit eines eindeutigen und präzisen Verständnisses von Begriffen dargelegt und der Gegenstand sowie der Gegenstandsbereich der Arbeit expliziert.

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet der Bedarf an Handlungsmöglichkeiten für (Sonder-) Pädagogen, da die Zahl der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zunimmt und die damit verbundenen Probleme, diesen Schülern eine Unterstützung zukommen zu lassen, bisher nicht gelöst werden konnten. Als hoffnungsvoller Ansatz, den (Sonder-) Pädagogen in seiner Handlungsfähigkeit zu unterstützen, werden von KLAUER (2000) unterschiedliche Trainingsverfahren gesehen. Da es jedoch einen großen Unterschied ausmacht, ob bei der Formulierung von Handlungsempfehlungen von einem handlungs- oder von einem verhaltenstheoretischen Standpunkt ausgegangen wird, erläutere ich im **dritten Kapitel** die Gegenstandskonzeptionen von „Handlung“ und „Verhalten“. Aus der Darstellung dieser Gegenstandskonzeptionen wird ersichtlich, dass die theoretischen Beschreibungen in einem Trainingsmanual präzise und kohärent erfolgen müssen, um den notwendigen Anforderungen an ein Training gerecht werden zu können.

Damit jedoch die Nützlichkeithoffnungen an ein Trainingsverfahren erfüllt werden können, muss in einer Evaluation die Wirksamkeit bzw. Effektivität des Trainings nachgewiesen worden sein. Um eine Evaluationsstudie in Hinblick auf die Fundierung beurteilen zu können, werden im **vierten Kapitel** zunächst Aspekte beschrieben, die bei einer Evaluation berücksichtigt werden sollten. Anschließend stelle ich mögliche Forschungsansätze und Forschungsmethoden für eine Evaluation von Trainingsverfahren

dar. Jedoch ist der Nachweis von Effekten durch die Trainingsverfahren nicht ausreichend, um den überwiegenden Nutzen sicherstellen zu können. Vielmehr ist es notwendig, dass neben einem präzisen Begriffsverständnis die theoretischen Aspekte der Beschreibung und Erklärung sowie der Handlungsempfehlungen eindeutig und kohärent ausgeführt werden. Denn erst durch eine logische Konsistenz der Theorie kann ein theoretisches Aussagesystem eine konstruktive Funktion erfüllen. Daher werden diese Aspekte einer Theorie, unter besonderer Berücksichtigung einer Ziel-Mittel-Argumentation, ausführlich im vierten Kapitel aufgegriffen.

Im **fünften Kapitel** wird die Auswahl von zwei Trainingsverfahren, dem „Training mit aggressiven Kindern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a) und dem „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b), begründet und die beiden Verfahren zum besseren Verständnis der weiteren Ausführungen in dieser Arbeit zusammenfassend erläutert. Außerdem werden im fünften Kapitel die von den Autoren so bezeichneten „Indikationsstellungen“ der Trainingsprogramme dargestellt und anschließend bewertet, ob die von PETERMANN & PETERMANN aufgeführten diagnostischen Methoden geeignet sind, eine eindeutige Indikation stellen zu können. Denn eine genaue Indikation würde neben den Darlegungen zum behandelten Gegenstand den Rückschluss zulassen, für welche Gegenstandsbereiche die Trainingsverfahren konzipiert wurden.

Aus den Inhalten der Kapitel zwei bis vier dieser Arbeit begründe ich ein Vorgehen in drei Schritten bei der Analyse der Trainingsverfahren. Diese sukzessive Herangehensweise bestimmt die weitere Struktur der vorliegenden Arbeit. Zunächst werden in einem ersten Schritt im **sechsten Kapitel** die Evaluationsstudien, die zum Nachweis der Wirksamkeit der Trainingsprogramme durchgeführt wurden, beschrieben und im Anschluss daran untersucht, ob diese Studien die Effektivität der Trainingsverfahren nachweisen.

Unabhängig von den Ergebnissen der Evaluationsstudien wird jedoch der überwiegend positive Nutzen der Trainingsprogramme erst dann wahrscheinlich, wenn es PETERMANN & PETERMANN gelingt, die von ihnen verwendeten Begriffe eindeutig und präzise zu explizieren sowie die behandelten Gegenstände „Aggression“ und „soziale Unsicherheit“ kohärent darzulegen. Daher werden in einem zweiten Schritt im **siebten Kapitel** die in den Trainingsmanualen verwendeten Begriffe und das erläuterte Gegenstandsverständnis erörtern und kriteriumsorientiert analysiert.

Die Eindeutigkeit und Präzision der verwendeten Begriffe und ein kohärentes Gegenstandsverständnis bilden letztlich die Grundlage für die von PETERMANN & PETERMANN erklärten Ziele der beiden Trainingsprogramme, die mit Mitteln, welche den Autoren als geeignet erscheinen, erreicht werden sollen. Einerseits ist es also notwendig, dass die erklärten Ziele stimmig zu dem in den Manualen erläuterten Gegenstandsverständnis dargelegt werden. Andererseits müssen die in den Publikationen genannten Mittel tatsächlich geeignet sein, diese Ziele zu erreichen. Daher wird in einem dritten Schritt im **achten Kapitel** die Ziel-Mittel-Argumentation der Autoren PETERMANN & PETERMANN dargestellt und ebenfalls kriteriumsorientiert analysiert.

Die Arbeit schließt mit dem **neunten Kapitel**, in dem die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend diskutiert werden und das Resümee aus der Arbeit gezogen wird.

Allgemeine formale Hinweise: In der Arbeit werden die neuen Regeln der deutschen Rechtschreibung, wie sie 1994 beschlossen wurden, verwandt. Bei Zitaten wird die Rechtschreibform wiedergegeben, die in den Publikationen verwendet wurde.

Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, habe ich die männliche Ausdrucksform gewählt. Wenn also von Pädagogen die Rede ist, schließt dies selbstverständlich Pädagoginnen mit ein.

2 Vorüberlegungen und Gegenstand

Die Sprache kann in einer fruchtbaren Form zu verständlichen Mitteilungen führen, sie kann aber auch bei einem missverständlichen Gebrauch erhebliche Irritationen nach sich ziehen. Nach PRIM & TILMANN (2000, 25) sind der sprachlichen Mitteilung Grenzen auferlegt, denn im sprachlichen Austausch mit anderen Menschen können aus der Bedeutungsvielfalt von Begriffen Missverständnisse, Verwechslungen und/oder Vermengungen resultieren. Diese Verständnisschwierigkeiten haben im Alltag meistens nur eine geringe Bedeutung.

Wenn aber in wissenschaftlichen Zusammenhängen missverständliche Begriffe verwendet werden, so sind **bedeutende** Fehlschlüsse und Irritationen kaum zu vermeiden. Mehrdeutigkeit und Verschwommenheit vergrößern die Unzulänglichkeit der Begriffe, während eindeutige und präzise Begriffe eine fruchtbare Arbeit ermöglichen (SCHLEE 1993, 37). So führt STEGMÜLLER (1989, 365) aus, dass sich wissenschaftliche von alltäglichen Begriffen durch eine größere Schärfe und Präzision unterscheiden sollten, so dass eindeutig darüber entschieden werden kann, „ob ein Gegenstand unter einen solchen Begriff fällt oder nicht“. Um Missverständnissen vorzubeugen, wird daher im Folgenden zunächst der „Begriff“ präzisiert und eine Möglichkeit des Vorgehens dargelegt, um die Fruchtbarkeit wissenschaftlicher Begriffe zu erhöhen.

2.1 Begriffsverständnis

Begriffe sind theoretische, d. h. gedanklich konstruierte Aussagen über „Gegenstände der Wirklichkeit“ (PRIM & TILMANN 2000, 25). Auch der Begriff „Gegenstand“ bezeichnet einen Teil der „Wirklichkeit“. Der „**Gegenstand**“ beinhaltet das Thema bzw. den jeweiligen gedanklichen Mittelpunkt in einem Meinungsaustausch oder einer Mitteilung und bezieht sich sowohl auf konkrete Objekte wie auch auf Verhältnisse, Eigenschaften, Inhalte von Gedanken, usw.

Das Wort „Gegenstand“ wird allerdings erst dann zu einem Begriff, wenn dem Ausdruck „Gegenstand“ eine Bedeutung oder ein Vorstellungsinhalt mit „Merkmalen, Merkmalskombinationen und Beziehungen zwischen Merkmalen“ zugeordnet wurde (PRIM & TILMANN 2000, 27 ff.). Zusammengenommen werden diese „Merkmale“, „Merkmalskombinationen“ und „Beziehungen zwischen Merkmalen“ im Folgenden Attribute genannt. Zunächst bilden Allgemeinheitsvorstellungen der Alltagssprache die Grundlage von Begriffen. Für eine genauere Bestimmung sind Attribute dieser allgemeinen Vorstellungen zu bestimmen und zur Präzisierung der Begriffe eine Auswahl, orientiert nach dem jeweiligen Gegenstandsbereich, zu treffen (STEGMÜLLER 1989, 295).

Die Notwendigkeit einer solchen Vorgehensweise kann an der Unterscheidung von PRIM & TILMANN (2000, 32) in (1) „gleichlautende, aber bedeutungsverschiedene“ Begriffe und die Verwendung (2) verschiedener Begriffe für einen Gegenstand verdeut-

licht werden. Erst nach der Bestimmung des **Gegenstandsbereiches** lassen sich geeignete Attribute benennen, die zu einer Präzisierung des Begriffs führen:

- (1) Der bedeutungsverschiedene Begriff „Schloss“ kann ein „Märchenschloss“ oder ein „Türschloss“ bezeichnen. Der Begriff „Türschloss“ wiederum kann weiter als „Autotürschloss“, „Haustürschloss“, „Kellertürschloss“ oder vielleicht auch als „Vorhängetürschloss“ ausdifferenziert werden. Eine Präzisierung des Begriffs „Schloss“ wird durch eine Orientierung an dem Gegenstandsbereich „Gebäude“ möglich. Jetzt lassen sich Attribute wie „alte Mauern“, „große Räume“, „Türme“, „außergewöhnlich schön“ (märchenhaft), usw. zuordnen, wodurch der Begriff „Schloss“ in diesem Beispiel zu „Schließmechanismen“ abgegrenzt wird.
- (2) Ein bestimmter Gegenstand kann durch verschiedene Begriffe bezeichnet werden, z. B. Buch, Band, Schmöcker, Druckerzeugnis, Werk, usw. Auch die Auswahl eines Begriffs für einen Gegenstand aus verschiedenen Möglichkeiten wird durch die Bestimmung des Gegenstandsbereiches denkbar. In der Druckerei eines Verlages wird eher von einem Druckerzeugnis die Rede sein, als bei einer Literaturpreisverleihung, bei der wohl der Begriff „Buch“ oder „Werk“ verwendet würde.

Der Gegenstandsbereich bezeichnet also den Zusammenhang oder das Sachgebiet, in dem ein Begriff angewandt wird. Durch eine Festlegung dieses Bereiches und seines Umfangs können ausgewählte Attribute zugeordnet werden, die den Begriff präzisieren.

Allerdings erfordert eine Bestimmung des Gegenstandsbereiches und der möglichen Attribute je nach Begriffsart einen unterschiedlichem „Aufwand“, mit dem sich Begriffe präzisieren lassen. PRIM & TILMANN (2000, 34 f.) differenzieren insbesondere folgende Begriffsarten, an denen der jeweilige „Aufwand“ dargelegt wird:

1. **Deskriptive Begriffe** mit direktem oder indirektem empirischen Bezug bezeichnen Gegenstände der Wirklichkeit.
 - Deskriptive Begriffe **mit direktem empirischen Bezug** benennen z. B. Menschen, Computer, die Schule oder ein Märchenschloss, die relativ leicht präzisiert werden können, da in einem eng umrissenen Gegenstandsbereich konkrete Attribute benannt werden können (wie in dem oben genannten Beispiel „Schloss“).

Derartige Begriffe sind bei unterschiedlichen Menschen in der Alltagssprache oft mit gleichen oder zumindest ähnlichen Vorstellungsinhalten verbunden.

 - Begriffe **mit indirektem empirischen Bezug** beziehen sich auf Gegenstände, die nur über Indikatoren zu erfassen sind, z. B. Aggression, Integration oder Ängste. Um derartige Begriffe zu präzisieren, muss eine wesentlich differenziertere Bestimmung des Gegenstandsbereiches und eine sorgfältigere Auswahl von Attributen erfolgen, als dies bei Begriffen mit direktem empirischen Bezug notwendig ist.

Diesen Begriffen sind schon in der Alltagssprache häufig die unterschiedlichsten Vorstellungsinhalte zugeordnet. Auch wenn „Ängste“ sicherlich allgemein bekannt sind, wird es in der Alltagssprache mit Schwierigkeiten verbunden sein, Attribute wie „Zittern der Hände“ oder „Wütend Aktivitäten beenden“ (Beispiele aus dem

Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten, PETERMANN & PETERMANN 2000b, s. Anhang 25) eindeutig dem Begriff „Ängste“ zuzuordnen.

2. **Präskriptive Begriffe** sind „Symbole für Wertmaßstäbe“, wie z. B. „hübsch“, „kitschig“, „böse“ oder „Liebe“. Diese Gegenstände sind nur schwer zu präzisieren, da keine „konkreten“ Attribute zugeordnet werden können und der Gegenstandsbe-
reich als „vage“ (vgl. a. GROEBEN & WESTMEYER 1981, 35) bezeichnet werden kann.

Die Vorstellungsinhalte dieser Begriffsart sind in der Alltagssprache mit derart individuellen Maßstäben verbunden, dass eine Präzisierung nur, wenn überhaupt, mit großem Aufwand gelingen kann. Diese Schwierigkeit wird z. B. in der Aussage „Über Geschmack kann man (nicht) streiten“ deutlich, da es sich um eine subjektive Bewertung handelt, ob etwas als „hübsch“ bezeichnet wird.

Dieser unterschiedliche Aufwand bei der Präzisierung steht in einem engen Zusammenhang zu der Intension und Extension von Begriffen.

2.2 Intension und Extension

Die Intension entspricht dem Sinn eines Begriffs oder dem Begriffsinhalt (WESTMEYER 1990, 78). Mit der Intension wird bestimmt, unter welchen Umständen ein Gegenstand mit dem jeweiligen Begriff bezeichnet wird (STEGMÜLLER 1987, 55). Anders ausgedrückt beinhaltet die Intension eines Begriffs die Menge von Attributen, die einem Gegenstand zugeordnet werden, damit dieser klar von anderen Gegenständen abgegrenzt werden kann (GROEBEN 1986, 94; GROEBEN & WESTMEYER 1981, 43). In dem oben genannten Beispiel wird unter der Intension des Begriffs „Märchenschloss“ die Zuordnung der Attribute „alte Mauern“, „große Räume“, „Türme“, „außergewöhnlich schön“ (märchenhaft), usw. verstanden. Für die Präzisierung eines Begriffs ist also die Intension, d. h. die Menge der Attribute, die dem Begriff einen eindeutigen Sinn zuordnen, zu verdeutlichen.

Die Intension eines Begriffs legt wiederum seine Extension, d. h. den Begriffsumfang fest. Die Extension bezeichnet den Umfang oder die Menge der Gegenstände, die unter diesem Begriff zu fassen sind (GROEBEN & WESTMEYER 1981, 43 ff.; STEGMÜLLER 1987, 54 f.). Die Extension des Begriffs „Medium“ umfasst demnach „Spiritist“, „Presse“ oder „vermittelndes Element“. Erst wenn das Sachgebiet oder der Gegenstandsbereich für einen Begriff und die Intension durch Zuordnung von Attributen bestimmt wurde, ist eine fruchtbare Verwendung möglich und der Umfang kann festgelegt werden. In dem Beispiel „Medium“ kann als Attribut „vermittelndes Element“ (Intension) zugeordnet werden, die Extension beschränkt sich dann auf „inhaltlicher Informationen ausschließlich in verbaler Form“.

Die eindeutige und präzise Bestimmung der Intension und der Extension von Begriffen trägt also dazu bei, dass sowohl im monologischen Durchdenken, Reflektieren, Schlussfolgern usw. als auch im dialogischen Austausch mit anderen Menschen ein konstruktivi-

ver und fruchtbarer Prozess gefördert wird. Auf der anderen Seite muss die Mehrdeutigkeit und die Vagheit von Begriffen zu Missverständnissen und Irritationen führen. Eine Möglichkeit, mit Begriffen eindeutig und präzise umzugehen, ist durch die so genannte Explikation gegeben.

2.3 Explikation von Begriffen für eine fruchtbare Verwendung

Bei der Explikation handelt sich um eine „systematische sprachliche Präzisierung“ von diffusen (d. h. unbestimmten, mehrdeutigen und vagen) Begriffen aus der Alltagssprache (PRIM & TILMANN 2000, 37 ff.). Die Begriffsexplikation soll das **Explikandum**, d. h. den zu präzisierenden Ausdruck, in das **Explikat**, d. h. den exakten Ausdruck, überführen (STEGMÜLLER 1989, 374).

Die Autoren PRIM & TILMANN (2000, 42 ff.), STEGMÜLLER (1989, 374 f.) sowie GROEBEN & WESTMEYER (1981, 57 ff.) stimmen in ihren Überlegungen darin überein, dass folgende vier Kriterien geeignet sind, um die Angemessenheit einer Explikation zu beurteilen:

1. Kriterium der Ähnlichkeit

Bei der Explikation sollte sich das Explikat nicht unnötig von der sinnvollen, eingeführten Anwendung der Alltagssprache, in der das Explikandum verwendet wird, entfernen. Anders ausgedrückt sollte das Explikat dem Explikandum im Hinblick auf den üblichen Vorstellungsinhalt ähnlich sein.

So würde es beispielsweise zur Verwirrung und Irritation beitragen, wenn das Explikandum „Ängste“ mit dem Explikat „intensive Freude zeigen“ präzisiert wird.

2. Kriterium der Exaktheit

Eine Explikation des Begriffs „Ängste“ mit dem Begriff „Beklemmung“ würde dem Kriterium der Exaktheit nicht entsprechen. Um einen Begriff exakt zu explizieren ist in der Regel ein „System wissenschaftlicher Begriffe“ notwendig (STEGMÜLLER 1989, 375), d. h. ein Begriff ist exakt expliziert, wenn das Explikat eindeutig und umfassend formuliert ist.

3. Kriterium der Fruchtbarkeit

Wenn mit einem Explikat mehr allgemeine Aussagen der Erklärung und Prognose aufgestellt werden können als mit dem Explikandum, so ist dieser Begriff fruchtbar expliziert worden. Als negatives Beispiel wären mit dem Explikat „Beklemmung“ nicht mehr Möglichkeiten der Anwendung gegeben als mit dem Explikandum „Ängste“ - eine derartige Explikation wäre daher unfruchtbar.

4. Kriterium der Einfachheit

Ein einfaches Explikat sollte einem komplizierten Explikat vorgezogen werden. Dieses Kriterium ist insbesondere dann zu beachten, wenn unterschiedliche Explikate die ersten drei Kriterien gleich gut erfüllen.

Eine Möglichkeit, die Begriffsexplikation einzuleiten, besteht in der Begriffserläuterung anhand von Beispielen. Mit der Hilfe von Beispielen können zu explizierende Bedeutungen von Begriffen veranschaulicht oder mit abweichenden Beispielen nicht intendierte Bedeutungen abgegrenzt werden. Ergänzend ist noch zu bemerken, dass eine Explikation „nicht wahr oder falsch, sondern nur mehr oder weniger adäquat sein“ kann (STEGMÜLLER 1989, 374).

Mit der Explikation sollen also Missverständnisse und Irritationen bei der Verwendung von Begriffen vermieden werden und diese Begriffe derart präzisiert werden, dass sowohl im Monolog eine konstruktive und fruchtbare Anwendung als auch im Dialog eine klare Verständigung ermöglicht wird.

„Die Klärung von Begriffen ist eine Voraussetzung für jede ernsthafte wissenschaftliche Tätigkeit“ (STEGMÜLLER 1989, 368) und steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem behandelten Gegenstand und Gegenstandsbereich. Daher ist auch die folgende, explizite Darlegung von Gegenstand und Gegenstandsbereich der bearbeiteten Thematik als Grundlage dieser Arbeit zu verstehen; sie vermittelt mein Erkenntnisinteresse.

2.4 Ansatz und Gegenstand der Arbeit

Die Arbeit ist im Sinne der Analytischen Wissenschaftstheorie verfasst. Das Verständnis dieser Wissenschaftstheorie umfasst zunächst eine möglichst präzise und deskriptive Darstellung von Begriffen, Theorien und Methoden sowie die sich an die Darstellung anschließende logische Analyse. Bei der Analyse gehen die Urteilsmaßstäbe des Beurteilenden mit ein (KRAPP ET AL. 1982, 175 f.).

Das methodische Vorgehen folgt einem Erkenntnisweg, bei dem Theorien einer logischen Überprüfung unterworfen werden (EBERHARD 1999, 36). Dieses Vorgehen wird auch von PRIM UND TILMANN (2000, 63 f.) als Möglichkeit der Analyse beschrieben. Theoretische Aussagen sind durch eine Beurteilung von Sinn, Widerspruchsfreiheit und Eindeutigkeit logisch überprüfbar.

Den **Gegenstand** der Arbeit bzw. den thematischen Mittelpunkt bildet die logische, d. h. gedankliche Analyse von zwei verhaltenstherapeutischen Trainingsverfahren (PETERMANN & PETERMANN 2000a und 2000b). Es soll beurteilt werden, ob die theoretischen Darlegungen dieser Verfahren abgesichert und kohärent formuliert wurden. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, dass die verbalen Ausführungen in einem Trainingsmanual mit Nutzen in eine praktische Handlung umgesetzt und so die Handlungsmöglichkeiten der Anwender fruchtbar erweitert werden können.

Es ist daher notwendig, die (1) Begriffsexplikation und die (2) Kohärenz der theoretischen Ausführungen (Beschreibung, Erklärung und Handlungsempfehlung) zu analysieren.

(1) Begriffsexplikation

Die vorliegenden Verfahren sind als Manuale, d. h. in Form eines Handbuchs, publiziert worden. Grundlage eines wissenschaftlichen Verfahrens sollte selbstverständlich auch bei einem Training, wie STEGMÜLLER (1989, 373 ff.) dies allgemein fordert, die Explikation von Begriffen bilden, um ähnliche Vorstellungsinhalte bzw. ein „vergleichbares“ Begriffsverständnis bei unterschiedlichen Lesern bzw. Anwendern der Programme zu schaffen.

Eine genaue Explikation ist aber auch notwendig, damit die Autoren eines Trainingsmanuals sich selbst über den von ihnen behandelten Gegenstand ein klares Verständnis verschaffen können. Allerdings wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Fokus auf den Dialog, d. h. dem explizierten Verständnis der Autoren in der Vermittlung an den Leser gelegt. Denn in den Trainingsmanualen liegen verbale Ausführungen vor, die im Hinblick auf die Eindeutigkeit und Präzision betrachtet und bewertet werden können, während über das implizite Verständnis der Autoren in einem Monolog und die möglichen Auswirkungen nur spekuliert werden kann.

Als mögliche Folge einer ungenauen Explikation in einem Dialog kann allerdings angenommen werden, dass unklare Begriffe zu einer subjektiven Interpretation durch den Leser bzw. Anwender der Trainingsmanualen führen. Und eine Interpretation würde mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Begriffsverständnis mit divergenten Vorstellungsinhalten nach sich ziehen. Ein von Person zu Person „variierendes“ Begriffsverständnis hat wiederum mit hoher Wahrscheinlichkeit eine von Person zu Person voneinander abweichende Handlungsausführung zur Folge. Bei unterschiedlichen Handlungsausführungen ist jedoch der überwiegend positive Nutzen eines Trainings zweifelhaft und daher würde schon eine ungenaue Explikation der in einem Manual verwendeten Begriffe zu einem erhöhten Risiko unfruchtbarer Handlungsausführungen führen.

(2) Kohärenz zwischen Beschreibung, Erklärung und Handlungsempfehlung

Ähnlich dem Begriffsverständnis ist es erforderlich, den in einem Trainingsverfahren behandelten Gegenstand und Gegenstandsbereich genau zu beschreiben und darüber hinaus zu erklären, um damit das Gegenstandsverständnis darzulegen. Das **Gegenstandsverständnis** umfasst neben der Explikation von Gegenstand und Gegenstandsbereich die Erklärung von Zusammenhängen sowie auf dieser Grundlage zu formulierende Ziele des Trainingsverfahrens und geeignete Mittel, die erklärten Ziele zu erreichen. Die beiden Trainingsverfahren bzw. –manualen von PETERMANN & PETERMANN können in Bezug auf das Gegenstandsverständnis in einen erklärenden und einen methodischen Bereich unterteilt werden.

Der erklärende Teil der Trainingsmanualen beinhaltet Aspekte der Beschreibung und Erklärung der behandelten Problematik (z. B. Gegenstand „Aggression“ oder „Ängste“). Hierzu zählen im „Training mit aggressiven Kindern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a) das erste Kapitel „Theoretische Überlegungen zu Aggression“ bzw. im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b) das erste Kapitel „Beschreibung, Klassifikation und Epidemiologie“ sowie das dritte Kapitel

„Erklärungsansätze“. PETERMANN & PETERMANN legen in diesem erklärenden Teil auch eher als allgemein zu bezeichnende Handlungsanweisungen dar. Ich verwende den Begriff „allgemein“, da in den Trainingsmanualen Mittel aufgegriffen und beschrieben werden, die nicht speziell im Kontext mit dem behandelten Gegenstand (z. B. „Ängste“ bei PETERMANN & PETERMANN 2000b) formuliert wurden. Das „Training mit aggressiven Kindern“ enthält insbesondere im dritten Kapitel „Grundlagen therapeutischen Handelns“ und das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ im vierten Kapitel „Interventionsverfahren“ derartige, d. h. allgemeine Handlungsempfehlungen.

Der erklärende Teil der Trainingsverfahren wird mit dem methodischen Teil durch Darlegungen zur Indikation bzw. Diagnostik „verbunden“. Im „Training mit aggressiven Kindern“ wird die „Indikationsstellung“ im vierten Kapitel und im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ die „Diagnostik“ im zweiten Kapitel beschrieben.

In dem methodischen Teil der Trainingsmanuale von PETERMANN & PETERMANN werden (theoretische) Handlungsempfehlungen, d. h. die erklärten Ziele des Trainings, welche mit den von den Autoren genannten Mitteln erreicht werden sollen, dargelegt. In den beiden untersuchten Verfahren sind dies die Kapitel fünf bis sieben bzw. acht, die von PETERMANN & PETERMANN als „Einzeltraining“, „Gruppentraining“ und „Elternberatung“ bezeichnet werden. Die theoretischen Ausführungen der Beschreibung und Erklärung sowie der Ziele und Mittel der Trainingsmanuale sollten kohärent zueinander formuliert sein, da ansonsten der praktische Nutzen, d. h. eine fruchtbare Handlungsausführung angezweifelt werden muss. Das folgende fiktive und konstruierte Beispiel ohne konkreten Bezug verdeutlicht die Bedeutung einer kohärenten Theorie: Wenn „Ängste“ als ausschließlich genetisch bedingte Persönlichkeitseigenschaft ohne jeglichen sozialen Einfluss beschrieben und erklärt würden und auf dieser Grundlage die Empfehlung formuliert würde, dass durch soziale Interaktion (Mittel) die Ängste vermindert (Ziel) werden können, wäre eine Kohärenz zwischen Verständnisklärung und Handlungsempfehlung nicht gegeben. Durch derartige Widersprüche würde der praktische Nutzen der Trainingsverfahren unwahrscheinlich.

Die beiden Trainingsmanuale von PETERMANN & PETERMANN (2000a und 2000b) stehen also im Mittelpunkt dieser Arbeit und bilden den Gegenstand der Darstellung und späteren Analyse. Der Gegenstandsbereich umfasst über die Verfahren hinaus grundlegende Anforderungen an Trainingsverfahren sowie an eine Evaluation, mit der die Wirksamkeit der Trainingsverfahren nachgewiesen werden sollte.

Vor einer Darstellung und Analyse der Trainingsverfahren von PETERMANN & PETERMANN ist es jedoch notwendig als allgemeine Problemlage zu erörtern, warum der Bedarf besteht, die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen zu erweitern.

3 Bedarf und Aussicht einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für (Sonder-) Pädagogen

Nach KLAUER (2000, 46) verfügt Deutschland im internationalen Vergleich mit neun Schwerpunkten über ausnehmend viele Sonderschularten und weist auch quantitativ im internationalen Vergleich eine überdurchschnittliche hohe Zahl von Sonderschulen auf. Im letzten Jahrzehnt wurden jedes Jahr in den deutschen Sonderschulen über 300.000 Schüler unterrichtet. 1998 sind 409.855 Schüler in 3.325 Schulen in 39.975 Klassen beschult worden (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz [KMK] 2000). Im Jahr 1998 entfielen auf die Schule für Erziehungshilfe 23.488 Schüler, die 369 Schulen besucht haben. Von 1989 bis 1998 stieg die Zahl der Sonderschüler insgesamt von rund 246.000 auf rund 410.000 und an der Schule für Erziehungshilfe von rund 15.000 auf rund 23.000 an. Bei Berücksichtigung dieser Entwicklung, ist quantitativ grundsätzlich nicht mit einer Verringerung eines Bedarfs an Sonderschullehrern zu rechnen (KLAUER 2000, 47). Auch in der Regelschule und anderen Sonderschularten, insbesondere in der Schule für Lernhilfe, lässt sich häufig ein Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung feststellen (vgl. MUTZECK 2000).

Aus dieser Tendenz leiten sowohl TERHART als auch KLAUER die Forderung nach einer Veränderung der Lehrerausbildung ab. So führt TERHART (2000, 51) aus, dass neben der zentralen Kompetenz von Lehrern in der Schule („Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen“; TERHART 2000, 15) in dem Bereich „Erziehen“ für das Erkennen von entsprechenden Problemen und ihrer Lösung fundierte pädagogisch und pädagogisch-psychologische Fähigkeiten notwendig seien. Und KLAUER (2000, 48 f.) erhebt den Anspruch, dass in der (wissenschaftlichen) Ausbildung von Sonderschullehrern die traditionellen Qualifikationen der jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtungen durch neue Kompetenzen und neue Einstellungen ergänzt werden müssen. Explizit werden von KLAUER hierzu Fähigkeiten in den Bereichen der Diagnostik, der Kommunikation, im Gruppenmanagement und der Konfliktbewältigung, der vorberuflichen Entwicklung und beruflichen Integration sowie **pädagogisch-therapeutische Kompetenzen** genannt. Für den pädagogisch-therapeutischen Bereich besteht nach KLAUER (2000, 49) der Bedarf, Sonderschulpädagogen fundierte Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen **Förder- bzw. Trainingsprogrammen** zu vermitteln. Es wurden, so KLAUER, Programme zur kognitiven Förderung sowie Trainingsverfahren für verschiedene Probleme im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung konzipiert. Nach Ansicht von KLAUER sind diese Verfahren erprobt, vielversprechend und mit Nutzen einsetzbar. „Eine Ausbildung ohne diese Komponenten, wie sie heute noch vorherrscht, ist nicht mehr zeitgemäß“ (KLAUER 2000, 52).

Um diese erweiterte Ausbildung gewährleisten zu können, wäre es erforderlich, die Inhalte der universitären Lehrpläne zu ergänzen. Hierfür müsste die sonderpädagogische Wissenschaft Forschungsprogramme konzipieren, die es ermöglichen, „die Effizienz der nicht-forschenden Praxis zu erhöhen, also operatives Hintergrundwissen und standardi-

sierte Techniken (im Sinne normierter Handlungsanweisungen) bereitzustellen“ (HERRMANN 1984, 30). In anderen Zusammenhängen, jedoch zur gleichen Thematik, fordert SCHLEE (1993, 36), dass die Forschung und Lehre in der (Sonder-) Pädagogik einerseits zu einem besseren Verständnis und andererseits zu wirkungsvollerem Handeln beitragen sollte. Für das Verständnis (oder Hintergrundwissen) sei es zunächst notwendig, dass der Gegenstandsbereich, in diesem Fall die (problematische) emotionale und soziale Entwicklung eines Menschen, präzise bestimmt und Phänomene angemessen beschrieben werden. Weiter sollte es durch Theorien ermöglicht werden, denkbare (Ursachen-) Zusammenhänge zu erklären und Prognosen über zukünftige Ereignisse und Entwicklungen zu erstellen. Diese Verständnisaspekte sind Voraussetzungen für fruchtbare und konstruktive Handlungsempfehlungen, die für (Sonder-) Pädagogen eine **Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten** darstellen würden. Auch SCHLEE (1993) führt ähnlich wie HERRMANN (1984) aus, dass in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen sicherlich „Techniken“ und „Methoden“ von Interesse wären, die einfach und wirkungsvoll anzuwenden sind.

Die oben aufgeführten, deutlich gestiegenen Zahlen von Sonderschülern führen zu der Forderung KLAUERS, die pädagogisch-therapeutischen Kompetenzen insbesondere von Sonderpädagogen, aber auch Pädagogen allgemein, zu erweitern und diese im Umgang mit Trainingsprogrammen auszubilden. Dies könnte auf der Basis von operativem Hintergrundwissen bzw. einem präzisen Gegenstandsverständnis durch (normierte) Handlungsanweisungen bzw. Handlungsempfehlungen ermöglicht werden.

Bevor jedoch diskutiert werden kann, ob die bisherigen Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen durch Trainingsprogramme erweitert werden können, ist es notwendig, im nächsten Abschnitt die Begriffe „Handlung“ und (hiervon deutlich abzugrenzen) „Verhalten“ mit den jeweiligen theoretischen Aspekten zu explizieren. Denn es macht einen erheblichen Unterschied aus, ob in der pädagogischen und/oder psychologischen Forschung theoretisch, mit Folgen auf die praktische Handlungsausführung, von einer „Handlung“ (**Handlungsmöglichkeiten**) oder von „Verhalten“ (s. a. Exkurs zum Begriff **Verhaltensstörung**) ausgegangen wird (GROEBEN ET AL. 1988, 11).

Exkurs „Verhaltensstörung“

Diese Parenthese dient der Verdeutlichung der nach wie vor kontroverse Diskussion zu dem eher unklaren Gegenstand und Gegenstandsbereich „Verhaltensstörung“ und den in diesem Zusammenhang auftretenden unterschiedlichen Vorstellungsinhalten im Umgang mit den verwendeten Begriffen. Außerdem ist trotz der kontroversen Diskussion eine ungefähre Einordnung des Gegenstandsbereiches notwendig, da die von MYSCHKER (1999) vorgenommene Klassifikation von Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit der Begründung der Auswahl der Trainingsverfahren weiter unten in dieser Arbeit aufgegriffen wird.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2000) wurde der Begriff „Verhaltensstörung“ durch „Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung“ ersetzt. Allerdings wird der Begriff „Verhaltensstörung“ in unterschiedlichen Zusammenhängen weiterhin verwendet.

Verhaltensstörungen wurden z. B. von MYSCHKER (1999, 41) als „*ein von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann*“ verstanden und folgendermaßen klassifiziert:

- Externalisierendes Verhalten, d. h. ausagierende, auf die Umwelt „gerichtete“ Verhaltensweisen; Erscheinungsformen wie z. B. Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität;
- Internalisierendes Verhalten, d. h. gehemmte, aus der Umwelt „zurückziehende“ Verhaltensweisen; Erscheinungsformen wie z. B. Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interesselosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen;
- Sozial unreifes Verhalten; Erscheinungsformen wie z. B. Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach;
- Sozialisiert delinquentes Verhalten; Erscheinungsformen wie z. B. Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen.

Diese und ähnliche Auffassungen der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wurde von SCHLEE (1993, 40 ff.) kritisch betrachtet:

1. Die Feststellung einer Verhaltensstörung ist von einer bewertenden Stellungnahme eines zu beobachtenden Sachverhaltes abhängig. Hierbei vermischen sich die beschreibenden (deskriptiven) und die bewertenden (präskriptiven) Anteile.
2. Der Objektbereich einer Verhaltensstörung lässt sich daher nicht eindeutig bestimmen. Eine präzise Zuordnung von Verhaltensweisen, die als Störung gelten sollen, ist nicht möglich.
3. Der Begriff enthält die Disqualifikation (und Stigmatisierung) einzelner Personen. Nach dem Prinzip der Selbstanwendung¹ sollten „Begriffsbenutzer prinzipiell dazu bereit sein, ihre theoretischen Vorstellungen auch auf sich selbst anzuwenden“ (SCHLEE 1993, 42). Tatsächlich werden sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene als „verhaltensgestört“ bezeichnet, und das von Wissenschaftlern und (Sonder-) Pädagogen, die sich heftig dagegen wehren würden, dass der Begriff „Verhaltensstörung“ auf sie selbst angewendet wird.
4. Einem „verhaltensgestörten“ Menschen werden offensichtlich Intentionalität und Sinnorientierung abgesprochen, einerseits, weil interne Vorstellungen der „Betroffenen“ nicht mit berücksichtigt werden, andererseits sich der Verhaltensbegriff auf von außen beobachtbare Aktivitäten (s. nächsten Abschnitt) bezieht. Ein Beurteiler dagegen nimmt für sich durch die Zuordnung eine rationale und sinnvolle Handlung in Anspruch.

¹ Auch im Sinne des kategorischen Imperativs von KANT: *Handle so, dass die Maxime deines Wollens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.*

3.1 Gegenstandsverständnis von Handlung und Verhalten

Die Gegenstandskonzeptionen von „Handlung“ und „Verhalten“ stehen teilweise in Konkurrenz zueinander (GROEBEN ET AL. 1988, 11). Als Manifestation werden die Konzeptionen in den unterschiedlichen Menschenbildern deutlich (GROEBEN 1986, 60). Diese werden im Folgenden ausgeführt, da es für mögliche Handlungsempfehlungen oder (theoretische) Methoden zu einem großen Unterschied mit konkreten und praktischen Konsequenzen führt, je nachdem, welche Menschenbildannahmen diesen Empfehlungen zugrunde gelegt werden (vgl. MUTZECK 1998, 246).

3.1.1 Handlungstheoretische Sichtweise

Nach GROEBEN (1986, 62 ff.) konstituiert sich eine Handlung aus der zielgerichteten Intention des Handelnden. Dies impliziert, dass der Handelnde über Wissen verfügt und als reflexives Individuum Hypothesen über sich und seine Umwelt generiert bzw. konstruiert. Durch Erfahrungen wird der Erklärungswert dieser Annahmen überprüft. Um selbstgewählte Ziele zu erreichen, werden Handlungen konstruktiv geplant und absichtsvoll sowie sinnorientiert durchgeführt. Aufgrund der Annahme von selbstgewählten Zielen ist davon auszugehen, dass Handlungen auf mögliche Resultate ausgerichtet sind. Durch seine Handlung verfolgt der Handelnde subjektive Interessen und Motive (GROEBEN ET AL. 1988, 12).

Wenn der Mensch als eine handelnde Person verstanden wird, sind in diesen Überlegungen als zentrale Menschenbildannahmen die „Merkmale der kognitiven Reflexivität, Konstruktivität und Autonomie“ impliziert, die durch (zumindest angestrebte) Rationalität gekennzeichnet sind (GROEBEN 1986, 62).

Das heißt, wenn von einem handelnden Menschen ausgegangen wird, schließt dies eine Orientierung an bestimmten anthropologischen Kernannahmen ein. Im Folgenden werden die handlungstheoretischen Grundannahmen, die von LAUCKEN (1984, 39 ff.) benannt wurden, zum vertiefenden Verständnis aufgeführt:

1. Menschliches Handeln hat seinen Ursprung **im** Menschen und nicht in seiner Umgebung.
2. Der Mensch entwirft von der Welt, in der er lebt, ein Bild (oder eine Konstruktion). Diese Vorstellungen, die Vergangenes, Gegenwärtiges und zukünftig Erwartetes umfassen, können zu verschiedenen Gefügen zusammengesetzt werden (Handlungsraum).
3. Die Handlung eines Menschen erklärt sich aus diesem, vorgestellten Handlungsraum heraus. In diesem Raum lassen sich Wissensanteile (subjektive Erkenntnisse der Umgebung und Interaktionsmöglichkeiten) und Mögensanteile (Emotionen und subjektive Bewertungen) unterscheiden.
4. Das menschliche Handeln ist sinnvoll; sinnvoll heißt, dass eine Handlung mit dem subjektiven Handlungsraum vereinbar ist.

5. Der Mensch hat ein „reflektierendes Bewusstsein“, d. h., er ist sich selbst und seiner Umgebung bewusst.
6. Die Umgebung ist für den Menschen erkennbar, wenn sie von dem Menschen wahrgenommen werden kann und durch Handlungen veränderbar ist.
7. Relativ überdauernde Wissens- und Wertbestände, die aktualisierbar sind und den Handlungsraum mitbestimmen, sind für den Menschen verfügbar.

Als Merkmale einer Handlung können auch aus diesen Ausführungen die Autonomie, die Reflexivität und Konstruktivität des Menschen entnommen werden.

Auf ähnlichen Annahmen aufbauend, wie sie von GROEBEN (1986; 1988) und LAUCKEN (1984) formuliert wurden, werden von MUTZECK (1998, 243 ff.) zur Erklärung einer Handlung individuelle mentale Prozesse der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und der Handlungsplanung postuliert, die mit der Umwelt in Verbindung gesetzt werden. Um die Handlung eines Menschen erklären zu können, sind diese inneren mentalen Prozesse ausschlaggebend. Über die oben genannten Aspekte hinaus werden weitere Merkmale genannt: Eine Handlung ist interaktiv (Mensch-Umwelt) und an individuellen Normen und Werten orientiert. Eine Person wählt aktiv aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten eine Alternative aus, die ihr subjektiv richtig erscheint und mit einer Bedeutung versehen ist. Die Handlung ist für die Person ein sinnvolles Mittel, „etwas zu verändern, zu erhalten oder eine Veränderung zu verhindern bzw. sie absichtlich zu unterlassen“ (MUTZECK 1998, 247).

Den Thesen von GROEBEN, LAUCKEN und MUTZECK zufolge liegt dem Handlungs-begriff ein humanistisches² Menschenbild zugrunde (vgl. auch MUTZECK 1998, 244). Der Mensch wird als universelle, ganzheitliche Person gesehen, die (potentiell) Fähigkeiten des Denkens, des Fühlens, des Sprechens und des Handelns besitzt. Im Zusammenhang mit Handlungsempfehlungen für (Sonder-) Pädagogen ergibt sich aus diesen Menschenbildannahmen als wichtige Konsequenz, dass auch die Innenansicht der Interaktionspartner beachtet werden **muss**. Hierzu zählen die „emotionale Befindlichkeit, Handlungs- und Leidensdruck, die Funktionszuschreibung einer Handlung, Sicherung oder Gefährdung des Ansehens, Anstrengungs- und Toleranzbereitschaft und die erwarteten Handlungsfolgen“ (MUTZECK 1998, 244 ff.).

Während sich handlungstheoretische Überlegungen nicht unmittelbar einer bestimmten Forschungsrichtung der Pädagogik oder Psychologie zuordnen lassen, ist das „Verhalten“ der explizite Forschungsgegenstand des Behaviorismus (vgl. SCHORR 1984; MARGRAF 2000). Aus der Forschung des Behaviorismus resultierten unterschiedliche theoretische Annahmen (Margraf 2000, 6). Als bekannte Vertreter dieser Schule lassen sich beispielsweise HULL, TOLMAN, SKINNER und GUTHRIE nennen, deren Ansätze auch als die vier „großen“ Lerntheorien der dreißiger Jahre bezeichnet werden (SCHORR

² Humanismus im Sinne des Denkens und des Handelns im Bewusstsein der Würde des Menschen.

1984, 92). Neben diesen expliziten „behavioristischen Ansätzen“ beschäftigen sich auch weitere Theorien, die nicht unmittelbar auf den Behaviorismus zurückzuführen sind, mit dem Verhalten, beispielweise die „Sozial-kognitiven Lerntheorie“ von BANDURA (1979). Die methodischen Vorgehensweisen, die aus den Prinzipien dieser (behavioristischen) Theorien abgeleitet werden, sind unter dem Begriff der verhaltenstherapeutischen Methoden zusammengefasst (MARGRAF 2000, 2). Die Gegenstandskonzeptionen des Behaviorismus und einzelner, weiterer (Lern-) Theorien, die sich in den Menschenbildannahmen widerspiegeln, werden im Folgenden dargestellt, um den Unterschied zu handlungstheoretischen Überlegungen zu verdeutlichen.

3.1.2 Verhaltenstheoretische Sichtweise

Nach dem Verständnis des Behaviorismus wird der Mensch als ein Objekt betrachtet, welches unter der Kontrolle von Umwelt (-Reizen) steht (vgl. SKINNER 1953). Dem Menschen werden damit implizit, meistens sogar explizit, die Merkmale der grundsätzlichen Handlungsfähigkeit, d. h. die Autonomie, die Reflexivität und die (kognitive) Konstruktivität abgesprochen (GROEBEN 1986, 61). Innerhalb des Behaviorismus werden von MARGRAF (2000, 6 f.) drei Grundpositionen unterschieden: Der metaphysische, der radikale und der methodologische Ansatz.

Der metaphysische Behaviorismus beschränkt sich auf das beobachtbare bzw. messbare Verhalten, wobei auf die Beschreibung von Bewusstseinsinhalten explizit vollständig verzichtet wird (VERNOOIJ 1993, 62). Es wurde ein „black-box-Modell“ postuliert, welches kognitive Vorgänge, die zwischen Reiz und Reaktion im Menschen ablaufen, zur Erklärung von Verhalten nicht mit berücksichtigt. Dieser Ansatz des Behaviorismus wird heute allerdings kaum noch vertreten (GROEBEN, 1986, 62).

Eine ähnliche Position bezieht der radikale Behaviorismus, in dem geistige Phänomene als bloße sprachliche Illusion dargestellt werden (MARGRAF 2000, 7).

Der methodologische³ Behaviorismus definiert sich nach MARGRAF (2000, 5 ff.) nicht durch Aussagen über die Existenz psychischer Probleme. Als Forschungsgegenstand dieses Ansatzes werden „die Festlegung methodologischer Prinzipien, mit deren Hilfe wissenschaftliches von unwissenschaftlichem Vorgehen abgegrenzt werden kann“, genannt. Zu den Grundprinzipien gehören:

1. Die Suche nach Gesetzmäßigkeiten

Diese „Gesetze“ müssen nicht deterministisch sein, es werden auch probabilistische Aussagen anerkannt.

³ Im Sinne der Methodologie als zentraler Aspekt der Wissenschaftstheorie, die sich mit Fragen der Forschungslogik befasst, bspw. bei der Überprüfung wissenschaftlicher Theorien. Methodologie ist nicht mit Methodik zu verwechseln, die sich auf das konkrete, praktische Vorgehen bezieht (MARGRAF 2000, 5).

2. Beobachtbarkeit

Gegenstand wissenschaftlicher Analysen sind beobachtbare Ereignisse oder Phänomene, die mit beobachtbaren Anzeichen regelhaft verknüpft werden. Hierzu wird auch das Erleben als „Phänomen“ gezählt.

3. Operationalisierbarkeit

Theoretische Konstrukte müssen operationalisiert werden.

4. Empirische Testbarkeit

Prinzipiell müssen Hypothesen empirisch prüfbar sein.

5. Experimentelle Prüfung

Nach Möglichkeit sollen Annahmen durch ein kontrolliertes Experiment überprüft werden. Aus ethischen Gründen wird jedoch häufig auf quasi-experimentelle Designs zurückgegriffen.

Diese fünf Prinzipien werden von MARGRAF als grundlegende Aspekte des methodologischen Behaviorismus bezeichnet. Allerdings sollten die „Suche nach Gesetzmäßigkeiten“, die „Operationalisierbarkeit“, die „Testbarkeit“ und die „Prüfung“ in allen wissenschaftlichen Forschungsansätzen beachtet werden (vgl. BORTZ & LIENERT 1998, 12 ff.; BORTZ & DÖRING 1995, 58). Sie gelten somit nicht nur für den methodologischen Behaviorismus.

In der Folge der so genannten „kognitiven Wende“ der sechziger Jahre wurden auch im methodologischen Behaviorismus kognitive Prozesse angenommen (GROEBEN et al. 1988, 254), wie dies auch aus dem Grundprinzip „Beobachtbarkeit“ ersichtlich wird. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass in diesem behavioristischen Ansatz zwar hypothetische Konstrukte über internale Prozesse wie Kognitionen zugelassen werden, diese jedoch lediglich als Epiphänomene von Verhalten betrachtet werden. Anders ausgedrückt werden Kognitionen im methodologischen Behaviorismus als abhängige Variablen in Bezug auf Verhalten betrachtet und nicht als unabhängige Variablen, die das Auftreten von Verhalten (mit) erklären können (GROEBEN 1986, 62).

Wie der methodologische Behaviorismus wurden auch unterschiedliche (Lern-) Theorien und damit verhaltenstherapeutische Ansätze durch die „kognitive Wende“ der 60er Jahre und verstärkt in den 70er und 80er Jahren beeinflusst. Gegenstand der Forschung ist nach wie vor das Verhalten als „abhängige Variable“ vorausgehender und nachfolgender Bedingungen (= „unabhängige Variablen“), wobei zu den „unabhängigen Variablen“ nun auch Vorgänge innerhalb einer Person gezählt werden (WASSMANN 2000, 16 ff.).

Diese Entwicklung lässt sich gut an der „Verhaltensgleichung“ von KANFER & PHILLIPS (1970) verdeutlichen (vgl. auch REINECKER, 1994, 27 ff.; WIEDEMANN, 2000, 21 ff.; WASSMANN 2000, 18 ff.):

- Im Jahr 1970 wurde von KANFER & PHILLIPS eine lineare, exemplarische Gleichung insbesondere zur Problem- und Verhaltensanalyse aufgestellt. Sie umfasste ursprünglich das Verhalten „auslösende Bedingungen“ (Stimuli), (physiologische) Variablen des Organismus, eine beobachtbare Reaktion und unter Beachtung der Kontingenz die nachfolgenden Konsequenzen (engl. consequence). Vollständig ist die Verhaltensgleichung als **S-O-R-K-C** dargestellt.
- Diese lineare Gleichung wurde nach und nach um verschiedene Aspekte erweitert bzw. deutlich modifiziert. So ist in dem „System-Modell“ von KANFER aus dem Jahr 1990 die Verhaltensgleichung von 1970 derart verändert, dass die Organismusvariable durch ein „Selbstregulationssystem“ und die Kontingenz durch „Interaktion“ ersetzt wurden. Zwischen den einzelnen „Komponenten“ des „System-Modells“ sind Rückkopplungsschleifen eingeführt worden. Außerdem werden in diesem Modell in Bezug auf das Selbstregulationssystem die Reaktionen und die Konsequenzen auf drei „Ebenen“ unterschieden. Die erste Ebene beinhaltet beobachtbare Faktoren der externen Umgebung. Auf der zweiten Ebene werden kognitive Prozesse (Denken, Wahrnehmen, Erinnern, Bewerten) und kognitive Inhalte (Ziele, Wünsche, Pläne) eingeordnet. Als dritte Ebene werden biologisch-physiologische Vorgänge genannt (Infektionen, Fieber u.a.).

Somit bezieht KANFER 1990 in seinem System-Modell „den Menschen als ein sich selbst beeinflussendes Wesen“ mit Kognitionen, Wünschen, der Lerngeschichte und sonstigen inneren Prozessen ein (WASSMANN 2000, 18). Dies impliziert eine gravierende Änderung der Menschenbildannahmen in Richtung einer handlungstheoretischen Sichtweise.

Explizit werden in der Einleitung zur deutschen Ausgabe (VERRES 1978, 7 f.) der „Sozial-kognitiven Lerntheorie“ von BANDURA veränderte Menschenbildannahmen im Verhältnis zum behavioristischen Ansatz hervorgehoben. Dieser (lerntheoretische) Ansatz unterscheidet sich nach VERRES in drei wesentlichen Punkten vom „herkömmlichen“ Behaviorismus:

- (1) Lernen wird „als aktiver, kognitiv gesteuerter Verarbeitungsprozess gemachter Erfahrungen verstanden“, bei dem „kognitive Operationen“ im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Forschungsarbeit stehen.
- (2) Der Mensch wird als handelndes Subjekt begriffen. Für die aktive Handlung eines Menschen spielen Motivationen, Emotionen und komplexe Denkprozesse eine entscheidende Rolle.
- (3) Menschen werden „nicht mehr als rein passiv formbare Marionetten äußerer Umwelteinflüsse“ beschrieben. Vielmehr kommt der (Innen-) Perspektive des handelnden Menschen eine große Bedeutung zu.

Nach VERRES unterscheidet sich das Menschenbild der „Sozial-kognitiven Lerntheorie“, welches von ihm als „optimistisch“ bezeichnet wird, deutlich von dem Bild des Menschen, wie es im Ansatz des Behaviorismus gesehen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Autoren wie GROEBEN, LAUCKEN und MUTZECK in Bezug auf handlungstheoretische Überlegungen ähnliche Annahmen formulieren, denen ein humanistisches Menschenbild zugrunde liegt. Von diesen anthropologischen Kernannahmen setzen sich deutlich die Menschenbilder ab, die sich in den „(behavioristischen) Lerntheorien“ manifestieren. Der Verhaltensbegriff, insbesondere im Sinne des Behaviorismus, impliziert ein Menschenbild, welches auf einer mechanistischen Sichtweise (im Sinne einer Reiz-Reaktions-Konstellation) beruht (GROEBEN ET AL. 1988, 13). Eine derartige, mechanistische Sichtweise des Menschen (wenn auch in abgeschwächter Form durch Beachtung innerer Vorgänge als abhängige Variable) ist auch in der aktuellen Literatur in Bezug auf lern- und verhaltenstheoretische Sichtweisen vorzufinden (vgl. WASSMANN 2000, 15 ff.). Die Kritik von GROEBEN am methodologischen Behaviorismus lässt sich daher auf derartige Ansätze problemlos übertragen. Allerdings werden in einzelnen lerntheoretischen Ansätzen, wie bei KANFER und BANDURA, offenbar handlungstheoretische Annahmen mit einbezogen, was zu einem veränderten Menschenbild in Richtung einer humanistischen Sichtweise führt. Diese unterschiedlichen, ja geradezu widersprüchlichen Menschenbildannahmen lassen deutliche Abweichungen in den jeweiligen Handlungsempfehlungen erwarten, die auf der Basis der einzelnen Theorien formuliert werden.

Folglich würde sich aus verhaltenstheoretischen Überlegungen mit einer mechanistischen Sichtweise des Menschen eine Methode ergeben, die darauf ausgerichtet ist, das Verhalten eines Schülers durch Umweltreize zu kontrollieren. D. h., ein (Sonder-)Pädagoge müsste bestrebt sein, die Umweltbedingungen eines Schülers zu verändern, um somit das Verhalten dieses Schülers derart zu beeinflussen, dass vom (Sonder-)Pädagogen erwünschte Veränderungen eintreten und bestimmte Verhaltensweisen vom Schüler gezeigt bzw. nicht gezeigt werden.

Dem gegenüber stehen handlungstheoretische Überlegungen mit einem humanistischen Menschenbild. Auf der Grundlage dieser Annahmen formulierte Handlungsempfehlungen für (Sonder-)Pädagogen müssten den vom Schüler konstruierten Handlungsraum mit subjektiven Interessen und Motiven zugrunde legen. Eine Veränderung des Schülers bzw. seiner Handlungen ist nur denkbar, wenn diese aus dem Schüler selbst resultiert. Auch müssten Handlungsempfehlungen, die auf einer Lerntheorie mit einem ähnlich humanistischen Menschenbild wie bei den handlungstheoretischen Überlegungen basieren, den Schüler in Veränderungsprozessen als aktiv handelnde Subjekte mit Kognitionen, Motivationen und Emotionen einbeziehen.

Daraus ergibt sich, dass Methoden, die aufgrund einer mechanistischen Sichtweise des Menschen formuliert werden, und Handlungsempfehlungen, denen ein humanistisches Menschenbild zugrunde liegt, sich prinzipiell ausschließen (vgl. auch GROEBEN ET AL. 1988, 11). Außerdem wird aus den deutlich unterschiedlichen Sichtweisen der handlungs- und der verhaltenstheoretischen Überlegungen erneut deutlich, dass es unerlässlich

lich ist, die theoretischen Grundannahmen eines Trainings exakt zu explizieren. Ansonsten ist zu befürchten, dass Handlungsempfehlungen formuliert werden, die nicht kohärent, d. h. widerspruchsfrei, sinnvoll und eindeutig mit dem Erklärungsansatz verbunden sind.

Für die Forderung von KLAUER nach pädagogisch-therapeutischen Kompetenzen und damit für eine Ausbildung im Umgang mit Trainingsprogrammen sind daher folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- (1) Die Grundlage für diese Kompetenzen bzw. für den Umgang mit Trainingsprogrammen muss eine in sich **präzise und kohärente Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes** bilden;
- (2) Auf der Basis dieser präzisen und kohärenten Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes sind **Handlungsempfehlungen mit erklärten Zielen und geeigneten Methoden logisch, stimmig und widerspruchsfrei** zu formulieren;

Um den Nutzen⁴ von Trainingsprogrammen beurteilen zu können, ist der grundlegende Anspruch an ein explizites Gegenstandsverständnis mit Beschreibung, Erklärung und Methode weiter zu veranschaulichen. Die Verdeutlichung des Anspruchs schließt sich im nächsten Abschnitt einer Bedeutungsklärung des Begriffs „Training“ und einem Überblick zu der Vielfalt der bisher konzipierten Programme an.

3.2 Anforderungen an Trainingsprogramme

Unter dem Begriff Training (engl. Ausbildung, Übung) ist das systematische Erlernen von ausgewählten Qualifikationsmerkmalen über praktisches Handeln zu verstehen (PALLASCH ET AL. 1992, 9). Als weitere Merkmale eines Trainings (auch „actual instruction“) nennt HASSELHORN (1995, 16 ff.) die wiederholte Ausführung einer Tätigkeit, bei der zur Verbesserung von Leistungen eine Intervention (i. S. einer Unterweisung) durchgeführt wird sowie den Transfer in Bereiche außerhalb des Trainings. Hier-von zu differenzieren ist „practice“ als Übung, bei der nur eine wiederholte Ausführung erfolgt und „coaching“ als sehr spezifische Unterweisung („Aufgabendrill“) (HASSELHORN 1995, 20). Der Begriff Training wird oft durch den Begriff Programm (oder synonym Verfahren) ergänzt, was ein zeitlich und sachlich geordnetes Auflisten von Einzelschritten beinhaltet.

Ferner ist für eine Beurteilung der Gestaltung von Trainingsprogrammen die Unterscheidung der Begriffe „Performanz“ und „Kompetenz“ sowie „Fertigkeiten“ und „Fähigkeiten“ aufgrund der unterschiedlichen Bedeutungsinhalte relevant. Unter **Performanz** wird die aktuelle Leistung einer Person und unter Kompetenz ein relativ stabiles Leistungspotential verstanden. Bei der **Kompetenz** handelt es sich um ein hypothetisches Konstrukt, welches sich nur mittelbar über die Performanz erfassen lässt. Diese Differenzierung ist insbesondere für die Beurteilung möglicher Effekte von Be-

⁴ Im Sinne der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen.

deutung: Die aktuelle Leistung einer Person kann direkt ermittelt oder beobachtet werden, beispielweise bei einer mathematischen Aufgabe. Die Lösung der Aufgabe „ $2 + 2$ “ ist entweder korrekt (= „4“) oder inkorrekt (= „5“). Für die Beurteilung der Kompetenz dagegen ist es logischerweise notwendig, die Einschätzung der „betroffenen“ Person mit zu berücksichtigen. In dem mathematischen Beispiel ist eine inkorrekte Lösung unter Umständen auf „Unlust“ oder „Verweigerung“ zurückzuführen. Daher ist es zur Beurteilung der Kompetenz einer Person unabdingbar, die „Innenperspektive“ zu beachten.

Mit den Begriffen der Fähigkeit und der Fertigkeit sind sehr unterschiedliche theoretische Implikationen verbunden. Der **Fähigkeitsbegriff**, der seine Wurzeln in der psychometrischen Tradition hat, ist in Hinblick auf die Konnotationen der „aktuellen Befähigung“ (engl. ability) und der „anlagemäßige Begabung“ (engl. aptitude) weiter zu differenzieren. Unter Befähigung wird die gegenwärtige Möglichkeit einer Person verstanden, die zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen (psychischen) Voraussetzungen zu aktivieren bzw. abzurufen. Die Begabung einer Person bezeichnet die potentielle Möglichkeit, die für die Befähigung erforderlichen Voraussetzungen zu erwerben. Der Begriff der **Fertigkeit** (engl. skill) dagegen ist auf den Behaviorismus zurückzuführen und beinhaltet eine (komplexe) Folge mentaler oder motorischer Prozesse, die ohne stetige Kontrolle durch das Bewusstsein ablaufen (HASSELHORN 1995, 18 ff.). Da sich die Begriffe „Performanz“ und „Kompetenz“ sowie „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“ deutlich voneinander unterscheiden, sollte in einem Trainingsverfahren das jeweilige Verständnis davon, was trainiert werden soll, genau expliziert werden.

Es bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass in einem Training systematisch durch wiederholtes Handeln unter Anleitung Fähigkeiten oder Fertigkeiten (in Abhängigkeit der theoretischen Grundlage) in Bezug auf bestimmte Bereiche verbessert bzw. aufgebaut/eingeübt werden sollen, die nicht nur auf den trainierten Bereich oder Inhalt beschränkt bleiben (Transfer).

Um eine Vorstellung davon zu vermitteln, zu welchen unterschiedlichen Inhalten bisher Trainingsprogramme konzipiert wurden, werden in der folgenden Übersicht exemplarisch einige Programme benannt. Für die Zusammenstellung wurden insbesondere Verfahren berücksichtigt, die für den Gegenstandsbereich der Pädagogik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung bedeutsam sind. Die Gliederung orientiert sich an der Klassifikation von MYSCHKER (1999, 41; s. Kapitel 3).

Externalisierende Verhaltensstörungen

Aggression: Training mit aggressiven Kindern (PETERMANN & PETERMANN 2000a), Training mit Jugendlichen (PETERMANN & PETERMANN 2000d), das Konstanzer Trainingmodell (TENNSTÄDT ET AL. 1994).

Hyperaktivität (Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung):

Trainingsprogramme nach DÖPFNER & SATTEL (1992), EISERT (1993) und DÖPFNER (1995) sowie Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (LAUTH & SCHLOTTKE 1999).

Internalisierende Verhaltensstörungen

Angst: Training mit sozial unsicheren Kindern (PETERMANN & PETERMANN 2000b).

Depression: Psychologisch-therapeutische Intervention zum Abbau von Depressionen (ESSAU & PETERMANN 1995).

Sozial unreifes Verhalten

Leistungsschwäche: Denktraining für Kinder I + II sowie für Jugendliche; KLAUER; 1989, 1991, 1993a).

Sozialisiert delinquentes Verhalten

Delinquenz: Training mit Jugendlichen (PETERMANN & PETERMANN 2000d).

Ähnliche Zusammenstellungen von Trainingsprogrammen finden sich z. B. bei HILLENBRAND (1999) oder BORCHERT (1996, 2000). In diesen Publikationen wird, vergleichbar mit KLAUER, die Bedeutsamkeit von Trainingsprogrammen für die (Sonder-) Pädagogik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung hervorgehoben.

Aus dieser Übersicht wird ersichtlich, dass für die von KLAUER geforderte erweiterte Ausbildung von (Sonder-) Pädagogen unterschiedliche Trainingsprogramme für den pädagogisch-therapeutischen Bereich vorliegen, die möglicherweise die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen erweitern können.

Allerdings ist der weiter oben formulierte generelle Anspruch der Kohärenz von Beschreibung, Erklärung und Handlungsempfehlungen weiter zu spezifizieren, damit die Programme auch mit Nutzen für die trainierte Person einzusetzen sind. Wenn bspw. ein Schüler durch Schwierigkeiten im Lesen auffällt, würde es wenig Sinn machen, mit diesem Schüler zur Verbesserung seiner Leseleistung das „Training mit aggressiven Kindern“ von PETERMANN & PETERMANN (2000a) durchzuführen, in dem „aggressives Verhalten abgebaut“ und „sozial kompetentes Verhalten“ eingeübt werden soll. Vielmehr müsste, bezogen auf das Beispiel, ein Training eingesetzt werden, mit dem eine „Verbesserung der Leseleistung“ trainiert werden kann. Im Folgenden werden daher Aspekte beschrieben, die bei einer Beurteilung des möglichen Nutzens von Trainingsprogrammen berücksichtigt werden sollten.

BEE-GÖTTSCHE (1995, 88 ff.) fordert unter Berücksichtigung praktischer Gesichtspunkte von Trainingsprogrammen, dass diese den Kriterien der theoretischen und praktischen Plausibilität, der Transparenz sowie der Kooperation genügen müssen. Das heißt, die Art und der Inhalt eines Trainings sollten theoretisch fundiert sein und die Kosten-Nutzen-Bilanz, insbesondere für die Kinder und Eltern, günstig ausfallen. Die (fundierende) Theorie, die erklärten Ziele, eine für die Ziele geeignete Vorgehensweise sowie die Ergebnisse einer Evaluation müssen präzise expliziert (Transparenz) und eine Kooperation mit den Eltern sowie weiteren mittelbar am Training beteiligten Berufsgruppen angestrebt werden.

In Bezug auf die Gestaltung von Trainingsprogrammen führen HAGER & HASSELHORN (1995, 43) im Zusammenhang mit praktischen Handlungsempfehlungen aus, dass bei der Formulierung von Empfehlungen häufig auf private und/oder professionelle Erfahrungen zurückgegriffen wird. Das heißt, dass Vorgehensweisen formuliert werden, die (zunächst nur) auf Kenntnissen basieren, die im konkreten Umgang mit anderen Menschen gewonnen wurden. Dieses Vorgehen ist ihrer Ansicht nach akzeptabel, wenn „das intuitive Wissen in erster Linie bei der Verbindung von grundlagenwissenschaftlichen Theorien mit praktischen Bedürfnissen eingesetzt wird und nicht an Stelle dieser Theorien tritt“ (HAGER & HASSELHORN 1995, 43). Es sei also annehmbar, von der (subjektiv) erfahrenen Wirkung einer persönlichen Handlung auszugehen, um im Weiteren den Zusammenhang zu einem explizierten Gegenstandsverständnis herzustellen.

Generell vertreten HAGER & HASSELHORN (1995) die Auffassung, dass die Konzeption und Gestaltung von (kognitiven) Trainingsprogrammen wissenschaftlich fundiert erfolgen sollte. Idealerweise wäre es möglich, auf geeignete und überprüfte (so genannte) technologische Theorien zurückzugreifen und diese in einer Trainingsmaßnahme umzusetzen. Da jedoch nur selten derartige Theorien zur Verfügung stehen, müsste in der Regel auf grundlagenwissenschaftliche Theorien zurück gegriffen werden⁵.

Die Anforderung der Präzision und Kohärenz an das theoretische Gegenstandsverständnis eines Trainingsverfahrens kann durch drei Aspekte, die von HAGER & HASSELHORN (1995, 45) im Zusammenhang mit der Konzeption von Trainingsprogrammen genannt wurden, weiter spezifiziert und verdeutlicht werden:

- Der zu trainierende Bereich,
- (spezifische) Trainingsziele und
- eine geeignete Vermittlungsstrategie, die erklärten Ziele zu erreichen.

⁵ Zum Theorieverständnis siehe auch Kapitel 4.4.

Der zu trainierende Bereich

Aus der Klassifikation von MYSCHKER (1999, 41; s. Kapitel 3) wird ersichtlich, dass der Gegenstandsbereich einer Verhaltensstörung in unterschiedliche Teilbereiche differenziert werden kann. So unterteilt MYSCHKER eine Verhaltensstörung in „externalisierende“, „internalisierende“, „sozial unreife“ und „delinquente“ Störungen. Es erscheint aufgrund der z. T. gegensätzlichen Erscheinungsformen (z. B. ausagierende und gehemmte Formen) einer Verhaltensstörung jedoch nicht möglich, **ein** Trainingsprogramm für **alle** denkbaren Probleme zu konzipieren. Vielmehr zielt ein Programm auf einen Problembereich bzw. einen zu trainierenden Bereich: Das „Training mit aggressiven Kindern“ wurde für den Problembereich „Aggressionen“ konzipiert und der zu trainierende Bereich wird mit „sozial kompetentem Verhalten“ beschrieben.

Allerdings ist es nach HAGER & HASSELHORN (1995, 45 ff.) nicht ausreichend, dass durch die Autoren eines Trainingsverfahrens bspw. die Aussage getroffen wird: „In dem Training sollen sozial kompetente Verhaltensweisen geübt werden.“ Vielmehr muss eindeutig und präzise expliziert werden, bei welchen Problemen und Schwierigkeiten ein Training durchgeführt und was durch das Programm trainiert werden soll. Diese Explikation beinhaltet, dass der ausgewählte Problembereich, d. h. der Gegenstandsbereich beschrieben wird und mögliche Zusammenhänge dargelegt werden, damit überhaupt Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können, um diesen Problemen zu begegnen. Auf das Beispiel „Training mit aggressiven Kindern“ bezogen ist es also notwendig, dass der Problem- bzw. Gegenstandsbereich „Aggression“ erläutert und der zu trainierende Bereich „sozial kompetentes Verhalten“ begründet dargelegt wird. Diese Überlegungen werden mit ausführlichen Erläuterungen zum Theorieverständnis und einer kohärenten Argumentation weiter unten (s. Kapitel 4.5) aufgegriffen.

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass erst durch die Klärung des Gegenstandsbereiches die Möglichkeit eröffnet wird, begründet den zu trainierenden Bereich festzulegen, der das (globale) erklärte Ziel des Trainings beinhaltet. Damit jedoch die Anweisung für ein Training wirkungsvoll und nutzbringend in eine konkrete Handlung umgesetzt werden kann, müssen genauere, d. h. spezifische Ziele benannt werden, da das globale Ziel „sozial kompetentes Verhalten“, wie es in dem Beispiel „Training mit aggressiven Kindern“ genannt wird, zu allgemein gehalten ist, um direkt erreicht werden zu können

(Spezifische) Trainingsziele

Ausgehend von dem Gegenstandsverständnis mit einem erklärten übergeordneten Ziel sind daher in einem Training Teilziele zu benennen, um letztendlich das globale, oberste Ziel erreichen zu können (Zielhierarchie). Entsprechend dem übergeordneten Ziel (s. weiter oben und Kapitel 4.5) ist es ebenfalls notwendig darzulegen und zu begründen, warum die Teilziele als sinnvolle „Zwischenschritte“ angesehen werden, das globale Ziel zu erreichen. So wäre es zum Beispiel unwahrscheinlich, dass das (zur Pointierung unsinnige und fiktive) Teilziel „ein Kind soll **allein** den Umgang mit einem Computer erlernen“ zu dem globalen Ziel „sozial kompetentes Verhalten im Umgang **mit anderen**“

Personen“ führen würde, da sich „allein“ und „mit anderen Personen“ in diesem Zusammenhang ausschließen.

Geeignete Vermittlungsstrategie, die erklärten Ziele zu erreichen

Über die Formulierung und Begründung von (spezifischen) Zielen hinaus muss außerdem fundiert dargelegt werden, welche Vermittlungsstrategie geeignet ist, über die Teilziele das angestrebte, globale Ziel zu erreichen. Denn für das Teilziel „**Kooperation** und **Hilfeleistung**“ aus dem „Training mit aggressiven Kindern“ wäre die (zur Pointierung unsinnige und fiktive) Handlungsempfehlung „Durchführung eines Wettkampfspiels (Vermittlungsstrategie), mit dem **Konkurrenzdenken** (als Ziel) gefördert wird“ aufgrund der sich widersprechenden Ziele kaum geeignet.

Folglich müssen, basierend auf einem explizierten Gegenstandsverständnis, (spezifische) Trainingsziele benannt und begründet sowie zur Erreichung dieser Ziele geeignete Vorgehensweisen beschrieben werden. Diese Gedanken werden weiter unten in den Ausführungen zur „Ziel-Mittel-Argumentation“ (Kapitel 4.5) vertieft.

Nach HAGER & HASSELHORN sind in einem Trainingsprogramm also drei Aspekte - der zu trainierende Bereich, (spezifische) Trainingsziele und eine geeignete Vermittlungsstrategie – begründet auszuführen. Außerdem haben HAGER & HASSELHORN (1995, 52 f.) an jedes Training die eigentlich selbstverständliche Erwartung, dass es sich hinsichtlich der angestrebten Trainingsziele als wirksam erweist (vgl. auch SCRIVEN 1991). Daher sollte durch eine wissenschaftliche Evaluation die Effektivität eines Trainings nachgewiesen (d. h. es lassen sich die durch das Training angestrebten Wirkungen feststellen) und die Hypothese überprüft werden, worauf sich die festgestellten Effekte zurückführen lassen. Denn „auf ein Training, das nichts bewirkt, könnte man getrost verzichten“ (HASSELHORN 1995, 24). Auch HANY (1988, 241) betont die Bedeutung einer „wissenschaftlichen Überprüfung von theoretischen Förderkonzepten und konkreten Förderprogrammen“.

Um so mehr verwundert es, dass CALLAHAN (1993, 606) in Bezug auf die Evaluation von Förderprogrammen (bei Hochbegabung) feststellt: „The paucity of program evaluation international is striking“. Auch HAGER & HASSELHORN (1995, 52) führen aus, dass im deutschsprachigen Raum viele Trainingsprogramme auf den Markt gebracht wurden, „ohne daß auch nur der Versuch einer Evaluation erkennbar ist. Bei anderen Programmen fehlt es an überzeugenden Evaluationen, die über die eher informelle Erprobung in der Praxis und/oder eine Vortest-Nachtest-Erhebung hinausgehen“.

Daher drängt sich im Zusammenhang mit diesen Feststellungen zur Evaluation von Trainingsverfahren zunächst die Frage auf, ob ein Training **generell** dem Anspruch von KLAUER gerecht werden kann, die Handlungsmöglichkeiten der potentiellen Anwender (d. h. [Sonder-] Pädagogen) zu erweitern und diese Frage muss mit „Nein“ beantwortet werden. Denn erst durch eine fundierte Evaluation kann die Wirksamkeit von Trainingsverfahren nachgewiesen werden.

Fazit⁶ zu dem Bedarf und der Aussicht, die Handlungsmöglichkeiten für (Sonder-) Pädagogen zu erweitern

Zunächst lässt sich ein Konsens feststellen, dass die zunehmende Zahl von Sonderschülern im Allgemeinen und der erhöhte Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu einem großen Bedarf an wirksamen Handlungsmöglichkeiten führen. In diesem Zusammenhang sieht KLAUER (2000) in der Ausbildung von (Sonder-) Pädagogen für den Einsatz von Förder- und Trainingsprogrammen eine bedeutsame Erweiterung der erforderlichen Handlungsmöglichkeiten. Nach seiner Ansicht haben sich die für sonderpädagogische und andere Aufgabenfelder entwickelten Trainingsprogramme in ihrer Wirksamkeit bewährt und sind mit Nutzen einsetzbar. Dagegen stellen CALLAHAN (1993) sowie HAGER & HASSELHORN (1995) fest, dass aufgrund der häufig fehlenden oder unzureichenden Evaluation die Wirksamkeit der Trainingsverfahren nicht immer als gesichert vorausgesetzt werden kann. Außerdem sind in Förder- und Trainingsprogrammen unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen, damit sie den Anspruch auf Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten grundlegend erfüllen können.

Als grundlegende Forderung für eine theoretische und praktische Plausibilität, die auch in Bezug auf Trainingsprogramme zu stellen ist, führen HERRMANN, SCHLEE und BEE-GÖTTSCHE in ähnlichen Zusammenhängen eine präzise Begriffsexplikation und kohärente Darlegung des behandelten Gegenstandes aus. Dieses Erfordernis wurde auch in der Gegenüberstellung der Gegenstandskonzeptionen und den damit verbundenen Menschenbildannahmen von „Handlung“ und „Verhalten“ deutlich: Die jeweiligen theoretischen Grundannahmen müssen zu deutlich unterschiedlichen Handlungsempfehlungen führen. Daher ist unbedingt zu explizieren, ob Empfehlungen auf handlungstheoretischen oder verhaltenstheoretischen Überlegungen basieren. Denn nur auf der Grundlage eines präzisen theoretischen Verständnisses können konstruktive und fruchtbare Handlungsempfehlungen formuliert werden. Außerdem ist es erforderlich, dass die Handlungsempfehlungen in Form von erklärten Zielen und geeigneten Mitteln kohärent zu dem erläuterten Gegenstandsverständnis dargelegt werden. Ansonsten könnte als mögliche Folge eines unscharfen Gegenstandsbereiches, nicht zu erreichenden Ziele und/oder einer ungeeigneten Vermittlungsstrategie beispielsweise der durch das Training zu übende Bereich für den anwendenden (Sonder-) Pädagogen unklar bleiben. Dies wiederum könnte nach sich ziehen, dass das Training in einem Bereich eingesetzt wird, für den die Maßnahme nicht konzipiert wurde und daher in der Folge das Risiko besteht, dass unerwünschte Wirkungen (d. h. Nebenwirkungen) auftreten.

HAGER & HASSELHORN (1995, 43) stellen eine weitere Forderung an Trainingsverfahren: Nach ihrer Auffassung muss für ein Training, neben der theoretischen Fundierung, die an den Trainingszielen orientierte Wirksamkeit durch eine Evaluation nachgewiesen worden sein. Folglich ist es zur Beurteilung eines möglichen Nutzens von

⁶ Unter dem Fazit verstehe ich, auch für den weiteren Verlauf der Arbeit, eine prägnante Zusammenfassung, in der die bedeutenden Aspekte aus dem Kapitel oder Teilabschnitt nochmals betont und hervorgehoben werden.

Trainingsverfahren notwendig, die Evaluation der Verfahren unter besonderer Berücksichtigung der dargelegten Resultate einzuschätzen. Denn die Nützlichkeithoffnung, die KLAUER zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten an Trainingsverfahren stellt, kann erst dann berechtigt erscheinen, wenn eine generelle Effektivität nachgewiesen werden konnte.

Um eine Evaluation zur Wirksamkeit von Trainingsprogrammen differenzierter beurteilen zu können, werden im folgenden Kapitel zunächst Kriterien an eine Evaluation dargelegt und anschließend mögliche Forschungsansätze und Forschungsmethoden beschrieben.

4 Nützlichkeithoffnung an Trainingsverfahren

In den sechziger Jahren wurden in den USA Milliardeninvestitionen für die Entwicklung von Trainingsprogrammen zur kognitiven Frühförderung verwendet (HASSELHORN 1995, 14). Nachdem durch wissenschaftliche Evaluationen zwar kurzfristige Verbesserungen der kognitiven Leistungsmöglichkeiten durch die Trainingsverfahren nachgewiesen werden konnten, längerfristige Effekte jedoch ausblieben, entwickelte sich in den siebziger Jahren eine kritische Skepsis in Bezug auf die Frage, ob kognitive Leistungen überhaupt trainierbar sind.

Für den Nachweis der Wirksamkeit eines Trainingsprogramms ist nach HAGER & HASSELHORN (1995, 52) eine Evaluation notwendig. Jedoch fallen die zu verschiedenen Trainingsprogrammen durchgeführten Evaluationsstudien wie auch die Bewertung der Effektivität der jeweiligen Verfahren sehr unterschiedlich aus.

Leider finden sich in der Literatur nur wenige Evaluationsstudien, die nicht von den Autoren der Trainingsverfahren selbst, sondern durch andere Personen aus dem Bereich der Wissenschaft oder von Anwendern der Programme bewertet wurden. Vergleichende Einschätzungen werden noch seltener vorgenommen. Daher können im Folgenden zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Bewertungen der Wirksamkeit von Trainingsprogrammen nur relativ oberflächliche und kurze Beurteilungen wiedergegeben werden.

So wurde beispielsweise das „Denktraining“ für Kinder I + II sowie für Jugendliche (KLAUER 1989, 1991, 1993a) in über 40 empirischen Arbeiten durch den Urheber untersucht. KLAUER (1993b, 151 ff.) beurteilt als Autor der Programme die Evaluation der von ihm entwickelten Trainingsverfahren zusammenfassend derart, dass durch die Trainings deutliche Verbesserungen im Lösen von Aufgaben des induktiven Denkens festgestellt werden konnten, diese jedoch bereichsspezifisch seien. Generell schätzen auch HAGER & HASSELHORN (1995, 73) die Wirksamkeit der Trainingsprogramme von KLAUER positiv ein. Dagegen vermerken sie kritisch, dass die weitergehenden Fragen nach der oder den Ursache(n) dieser Wirkung sowie den Transfereffekten bisher ungeklärt blieben. D. h., ihrer Meinung nach wurden die Evaluationen offensichtlich nicht umfassend oder differenziert genug durchgeführt. So kritisiert auch BECK (1990, 238 ff.), dass zum damaligen Zeitpunkt noch kein Nachweis über die Stabilität der erzielten Ergebnisse geführt werden konnte. Ebenfalls als unzureichend beurteilt MERZ (1992, 152 ff.) die Evaluation der Effektdauer. Als weitere Kritikpunkte benennt er, dass die Untersuchungen ohne „echte Kontrollgruppen“ durchgeführt wurden und „unbekannt bleibt“, ob die Effekte verallgemeinerbar sind. Insgesamt kommt MERZ zu dem Schluss: „Die Belege für die Wirksamkeit der speziellen Trainings [von KLAUER] sind also nicht sehr überzeugend.“

Zu dem „Training mit sozial unsicheren Kindern“ von PETERMANN & PETERMANN (1992; 4. Auflage) führt BORCHERT (1996, 144) aus, dass das Programm an sehr unterschiedlichen Schülergruppen erfolgreich validiert wurde. Zwei weitere Verfahren von PETERMANN & PETERMANN, das „Training mit aggressiven Kindern“ (1993; 6. Auflage)

sowie das „Training mit Jugendlichen“ (1991; 2. Auflage) seien dagegen nur ansatzweise effektiv (BORCHERT 1996, 176). Allerdings begründet BORCHERT seine Bewertung nicht.

Derart unterschiedliche Einschätzungen lassen den Schluss zu, dass auch durch (positive) Evaluationsergebnisse von Trainingsverfahrens nicht „zwangsläufig“ eine generelle Wirksamkeit der jeweiligen Verfahrens vorliegt. Vielmehr ist es für jedes Trainingskonzept sinnvoll und notwendig, die Evaluation des Verfahrens genau zu analysieren, damit die Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme angemessen beurteilt werden kann.

Um eine fundierte und differenzierte Beurteilung der Wirksamkeit einer Trainingsmaßnahme vornehmen zu können, sind unterschiedliche Aspekte einer Evaluation zu beachten. Diese Aspekte werden im Folgenden ausgeführt.

4.1 Evaluationskriterien zur Beurteilung der Wirksamkeit von Trainingsprogrammen

Eine Evaluation bezeichnet nach WITTMANN (1985, 17) den Verlauf der Beurteilung über den Wert, d.h. die Effektivität, Effizienz und Zufriedenheit der trainierten Personen (s. w. u.) eines (Trainings-) Programms. Für eine gesicherte und begründete Evaluation von Trainingsprogrammen sollte nach HAGER & HASSELHORN (1995, 54 ff.) zunächst eine eher informelle Erprobung des Trainingsprogramms in Form einer formativen Evaluation¹ durchgeführt werden. In dieser ersten Phase sind eher geringe Anforderungen an die Qualität der Überprüfung zu stellen. Sie dient in erster Linie dazu, die grundsätzliche Wirksamkeit (Erfolgsevaluation) nachzuweisen und Hinweise darauf zu erhalten, worauf diese Wirksamkeit zurückzuführen ist (analytische Evaluation), um im Anschluss daran das Programm weiterzuentwickeln. In einer zweiten Phase sollte eine Bewertung der Trainingsmaßnahme (summativen Evaluation) vorgenommen werden. Die nach dem ersten Schritt eventuell modifizierte Fassung ist nun mit höheren Qualitätsansprüchen auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Bei einer isolierten Evaluation wird die Effektivität des Programms bspw. anhand eines Vergleichs mit einer „Kontrollgruppe“ untersucht. Für den Fall, dass andere Programme auf denselben Bereich abzielen, sollte eine vergleichende Evaluation mit einer Abwägung der Wirksamkeit der Alternativprogramme durchgeführt werden. Nachdem die Effektivität grundsätzlich nachgewiesen werden konnte, sollte in einer dritten Phase eine Komponentenevaluation folgen. Mit ihr soll festgestellt werden, welche Teilaspekte oder Komponenten („Wirkfaktoren“) in erster Linie zu dem Erfolg führen. In einer vierten und letzten Phase sollte zur weiteren Klärung der Trainingswirksamkeit eine Metaanalyse durchgeführt werden, die eine Untersuchung einzelner Trainingsevaluationen zum Gegenstand hat.

Die von KLAUER (1993c, 52 ff.) beschriebene „Strategie zur Evaluation von Trainingsprogrammen“ beinhaltet ähnliche Aspekte wie die Überlegungen zur Vorgehensweise

¹ Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation ist auf SKRIVEN (1967) zurückzuführen.

von HAGER & HASSELHORN. In einem ersten Schritt sollte nach KLAUER die Leistungssteigerung und in einem zweiten Schritt der Trainingseffekt überprüft werden. Anschließend sollten Alternativerklärungen (im Verhältnis zum möglichen Effekt durch das Training) und eine Änderung der Validität ausgeschlossen werden. Der fünfte Schritt sollte den Nachweis des Kausalzusammenhangs beinhalten. Weiter sollte der Nachweis des diskriminativen Transfers (bereichsspezifischer Trainingseffekt) geführt werden. In einem siebten Schritt sei ein Effektnachweis auf der Prozessebene zu führen und abschließend eine hinreichende Effektdauer² zu überprüfen.

Zum Transfer führt KLAUER (1993c, 51) weiter aus, dass „der Trainingseffekt sich nicht nur auf die trainierte Leistung beschränken“ darf, „sondern auch auf andere, nicht trainierte Leistungen“ übertragen werden muss. Auch HAGER & HASSELHORN (1995, 60 ff.) fordern neben der von ihnen beschriebenen Vorgehensweise in vier Phasen, dass durch eine Evaluation der Transfer von Trainingsinhalten auf andere Bereiche zu untersuchen ist. Sie unterscheiden zwischen einer Übertragung auf trainingsnahe (sehr ähnliche Inhalte), trainingsferne (strukturell ähnliche – vom Aufbau jedoch unähnliche Inhalte) und weitergefasste (Struktur und Aufbau enthalten nur noch wenig Gemeinsamkeiten) Bereiche sowie dem Transfer auf Alltagssituationen. Um die gesamte Evaluation sowie den möglichen Transfer abschätzen zu können, sollte jede publizierte Untersuchung „so viel Information wie möglich enthalten“ (KIRCHNER ET AL. 1977, 102).

Außerdem sind nach HAGER & HASSELHORN (1995, 63 f.) mögliche, aber nicht intendierte Wirkungen (Nebenwirkungen) ebenso wie Auswirkungen auf der Personenebene (Trainer und Trainierte) zu beachten.

Die Autoren stimmen darin überein, dass für die Bewertung eines Programms, eine abgestufte und unterschiedliche Aspekte überprüfende Evaluation durchzuführen ist. Zu den Aspekten gehören neben der grundsätzlichen Effektivität eine vergleichende Beurteilung (Kontrolltraining, Alternativtraining), die Untersuchung von Wirkfaktoren sowie die Klärung eines Transfers und der Effektdauer.

Einerseits sollte eine Evaluation also differenziert die Effektivität einer Maßnahme nachweisen. Das heißt, dass neben dem Nachweis einer generellen Wirksamkeit ein Training mit anderen Programmen verglichen und mögliche „Wirkfaktoren“ zu untersuchen sind. Andererseits kommt dem Transfer von Trainingsinhalten auf andere Bereiche eine besondere Bedeutung zu, da die Wirksamkeit nicht auf Trainingsinhalte beschränkt bleiben sollte. Zur Verdeutlichung hierzu noch ein Beispiel: Wenn in einem Training das Lösen schulischer Aufgaben geübt werden soll und dies in dem Training selbst auch gelingt, das trainierte Kind aber in der Schule ähnliche Aufgaben nicht lösen kann, so ist eine solche Trainingsmaßnahme von sehr begrenzter Nützlichkeit.

² Richtwert für nachgewiesene Wirkungen drei bis sechs Monate nach Beendigung des Trainings (HAGER & HASSELHORN 1995, 61).

BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991, 66 ff.) haben sich mit übergeordneten Aspekten einer Evaluation beschäftigt, die die bisherigen Ausführungen ergänzen. Sie benennen als Aspekte die Effektivität, die Effizienz und die Zufriedenheit der trainierten Personen, die bei einer Untersuchung der Wirksamkeit einer Trainingsmaßnahme zu berücksichtigen sind.

Effektivität

Unter dem Begriff Effektivität (lat. Wirksamkeit, Erfolg) wird die Wirksamkeit einer Interventionsmethode, orientiert an definierten Zielen und einem Normmaßstab verstanden. Die Wirksamkeit umfasst das Ausmaß von Veränderungen bezogen auf einen Zielzustand, die auf eine Intervention zurückgeführt werden können. Um die Wirksamkeit einer Intervention festzustellen, ist es notwendig, Veränderungen zu beurteilen. Hierfür sind folgende Komponenten wichtig:

- a) Die Bedeutsamkeit der Veränderung;
- b) Der Anteil der Personen in einer Untersuchung, bei denen durch die Intervention eine Veränderung festgestellt werden konnte;
- c) Generalisierung der Veränderung, sowohl im erwünschten („Transfer“) als auch im unerwünschten Sinn („Nebenwirkungen“);
- d) Art der Veränderung;
- e) Dauerhaftigkeit der Veränderung.

Der letzte Aspekt, die Dauerhaftigkeit der Veränderung, lässt sich nach HASSELHORN (1995, 24 ff.) noch weiter differenzieren:

- Kurzfristige Veränderung von vorhandenen (kognitiven) Möglichkeiten (während oder am Ende eines Trainings);
- Mittelfristige Stabilisierung der Veränderungen (fünf bis acht Tage nach Trainingsende);
- Längerfristige Aufrechterhaltung von veränderten Möglichkeiten (eine Woche bis ein Jahr);
- Generalisierung bzw. (Aufgaben-) Transfer auf andere Anforderungen und Aufgabenbereiche unter Berücksichtigung eines zeitlichen Transfers (mehrere Monate).

Diese Abstufung orientiert sich an Trainingsprogrammen zur Förderung des Denkens. Jedoch lassen sich besonders die beiden letzten Qualitätsmerkmale als Kriterien für die Effektivität von Trainingsverfahren im Allgemeinen hervorheben (HASSELHORN & MÄHLER 1993, 311).

Effizienz

Die Effizienz (lat. Wirksamkeit, Wirkkraft) bezeichnet das Verhältnis von Aufwand und Effekt auf der Grundlage eines definierten Zieles. Es lassen sich zwei Arten der Effizienz unterscheiden (BAUMANN & REINECKER-HECHT 1991, 68):

Kosten-Effektivitäts-Überlegungen

Mit welchem Aufwand lässt sich das definierte Ziel erreichen? Oder anders ausgedrückt, mit welchen Kosten ist das Erreichen einer Wirkung verbunden? Zum Beispiel sollte in einer vergleichenden Evaluation bewertet werden, ob der Effekt eines Programms nicht durch eine andere Maßnahme, die mit einem geringeren Aufwand (d. h. geringeren Kosten) durchzuführen ist, erreicht werden kann.

Kosten-Nutzen-Überlegungen

Mit welchem Aufwand wird welche Veränderung erreicht? Wie hoch ist der Nutzen in Abhängigkeit von den Kosten einzuschätzen? Durch eine Evaluation sollte in diesem Zusammenhang die Stärke bzw. das Ausmaß einer durch ein Training angestrebten Veränderung mit dem Aufwand (Kosten) der Durchführung des Trainings ins Verhältnis gesetzt werden. Zum Beispiel würde es wenig Sinn machen, mit einem hohen Personalaufwand und deutlichen Belastungen für die Schüler (Kosten) in einer Klasse eine Intervention durchzuführen, mit der nur geringe - oder im Extremfall keine - angestrebte Veränderungen erzielt werden können.

Zufriedenheit der trainierten Personen

Die Wirkung einer Intervention kann zu einem entscheidenden Maß auf die Bereitschaft der trainierten Personen zur Mitarbeit, d. h. dem Entschluss, sich der Maßnahme zu unterziehen, zurückgeführt werden. Diese Bereitschaft wiederum wird in der Bewertung der Intervention deutlich, die sich im Grad der Zufriedenheit der trainierten Personen äußert (vgl. Schulz 2000, 9). Daher sollte als weiteres Kriterium die (subjektive) Zufriedenheit der Personen, die mit einem Training eine Intervention erfahren, berücksichtigt werden (BAUMANN & REINECKER-HECHT 1991, 68).

Während HAGER & HASSELHORN (1995) und KLAUER (1993c) aufeinander aufbauende Phasen der Evaluation beschreiben, d. h. einen aufbauenden Evaluationsprozess fordern und darüber hinaus mögliche „Transferreichweiten“ unterscheiden, stellen die ausgeführten Aspekte nach BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991) weiterführende, inhaltliche Ansprüche an eine Evaluation dar. Diese werden durch eine Differenzierung der Veränderungsdauer nach HASSELHORN (1995) ergänzt.

Eine fundierte Evaluation kann also nur dann vorliegen, wenn in einem Evaluationsprozess neben der möglichen Effektivität, welche differenziert festgestellt werden sollte,

auch die Effizienz und die Zufriedenheit der trainierten Personen in eine Beurteilung über den Nutzen einer Trainingsmaßnahme mit einfließen. Die Effektdauer sollte mindestens längerfristig anhalten oder besser noch, die Effekte sollten generalisieren, damit von dem Nutzen einer Trainingsmaßnahme gesprochen werden kann.

Die bisherigen Erläuterungen beschreiben grundlegende Aspekte der Evaluation. Bei dieser Darstellung wurden noch nicht die möglichen Forschungsansätze berücksichtigt, mit denen eine Evaluation durchgeführt werden kann und welche Forschungsmethoden eingesetzt werden können. Da für die Bewertung einer Evaluation nicht auf Kenntnisse über die unterschiedlichen Forschungsansätze und Forschungsmethoden verzichtet werden kann, werden diese im Folgenden dargestellt.

4.2 Forschungsansätze zur Evaluation von Trainingsprogrammen

Die wissenschaftliche Forschung verfolgt bei einer Evaluation das Ziel, funktionale bzw. kausale Abhängigkeiten („Wenn-Dann-Beziehungen“), d. h. die Ursache (unabhängige Variable z. B. in Form einer Intervention) für eine Wirkung (abhängige Variable z. B. in Form einer Verhaltensänderung) zu untersuchen (BORTZ & LIENERT 1998, 12 ff.). Hierdurch soll die Möglichkeit entstehen, zukünftige Ereignisse vorherzusagen, um auf diesem Wege handlungsrelevante Informationen zu erhalten. Als **grundlegende Bedingungen** für eine experimentelle Versuchsanordnung gelten die **Planmäßigkeit**, die **Wiederholbarkeit** sowie die **Variierbarkeit** (BORTZ & DÖRING 1995, 58). Denn erst durch die Replizierbarkeit von Untersuchungsergebnissen, lässt sich auf die „Nützlichkeit einer Maßnahme“ schließen (KIRCHNER ET AL. 1977, 101).

Die funktionale bzw. kausale Abhängigkeit zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen kann über verschiedene Arten von **Forschungsansätzen** untersucht werden. BORTZ & DÖRING (1995, 459 ff.) unterscheiden als Ansätze Einzelfallanalyse und unterschiedliche Gruppenexperimente. Außerdem benennen sie, wie HAGER & HASSELHORN (1995, 57), die Metaanalyse, mit der die Frage nach Generalisierbarkeit von kausalen Beziehungen beantwortet werden soll (BORTZ & DÖRING 1995, 488). Auch im Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (BORCHERT 2000, 965 ff.) werden Einzelfallanalysen, experimentelle Interventionsforschung in Gruppen und Metaanalysen als Forschungsansätze differenziert. Grundsätzlich werden ebenfalls in der von PETERMANN (1977) herausgegebenen Publikation „Psychotherapieforschung“ Einzelfall- und Gruppenstudien als mögliche Untersuchungsanordnungen klassifiziert und betont, dass „Untersuchungen mit Kontrollgruppen denjenigen ohne Kontrollgruppen prinzipiell überlegen“ sind (KIRCHNER ET AL. 1977, 65).

Es lässt sich festhalten, dass die Autoren übereinstimmend die Einzelfallanalyse und die Gruppenstudie sowie ergänzend die Metaanalyse als mögliche Forschungsansätze benennen. Diese Methoden kommen auch für die Evaluation von Trainingsverfahren in Betracht und werden daher genauer erläutert.

4.2.1 Einzelfallanalyse

Nach KERN (2000, 966) wird bei der Einzelfallanalyse (synonym für Einzelfallanalyse auch Einzelfalluntersuchung, Fallstudie, Einzelfallforschung u. a.; vgl. PETERMANN 1989, 1) das ausgewählte Zielverhalten³ einer Person während und nach einer Intervention mit dem eigenen Verhalten vor Beginn der Intervention, der so genannten Grundrate oder Baseline⁴ verglichen. Die Daten zum ausgewählten Verhalten werden in der Regel durch eine systematische Verhaltensbeobachtung mit sehr vielen Messwiederholungen gewonnen. Hierzu empfiehlt NOACK (1989, 214) „so viele Messzeitpunkte wie möglich [zu] erheben, mindestens jedoch 50“.

Damit das Zielverhalten zuverlässig abgebildet werden kann, muss dieses exakt operationalisiert werden. Unter „Operationalisierung“ wird die präzise Explikation der Bedeutung von Begriffen, die im Zusammenhang mit dem Zielverhalten verwendet werden, verstanden (BORTZ & DÖRING 1995, 63; s. ausführlicher Kapitel 4.3).

Ausgehend von der Grundrate, die hinreichend stabile und trendfreie Werte aufweisen muss, sollen die möglichen (und im „Idealfall“ unmittelbaren und starken) Veränderungen mit dem Beginn einer Intervention festzustellen sein (KERN 2000, 967). Nachdem die Verhaltensweisen einer Person über die Zeit beobachtet und beschrieben worden sind, sollen durch eine Analyse der zeitlichen Abhängigkeitsstruktur die zugrunde liegenden Prozesse erkannt werden. Weiter soll durch die Einzelfallstudie eine Kontrolle der psychologischen Prozesse erfolgen und mögliche Wirkungen einer Intervention bestimmt werden, um gezielte Prognosen treffen zu können (KRAUTH 1986, 17 ff.).

Außerdem soll durch Replikationen (möglichst exakte Wiederholung und Bestätigung der Untersuchung) eine Generalisierung der Ergebnisse ermöglicht sowie die Aussagekraft und Interpretierbarkeit optimiert werden. Bei der Durchführung mehrerer Einzelfallanalysen zu einer Fragestellung, besteht die Möglichkeit, die einzelnen Befunde wechselseitig zu replizieren. In diesem Zusammenhang wäre eine Verallgemeinerung der Ergebnisse durch die Wiederholung unter variierten Bedingungen zulässig (PETERMANN 1989, 6).

Es lassen sich drei Arten von Replikationen unterscheiden, die im Folgenden jeweils an einem Beispiel verdeutlicht werden (KERN 2000, 967 ff.):

³ Eine ausschließliche Berücksichtigung von (beobachtbarem) Verhalten wird einerseits der Forderung nach der Zufriedenheit der trainierten Personen (s.o.) nicht gerecht und steht in deutlichem Widerspruch zu einem humanistischen Menschenbild sowie verschiedenen handlungstheoretischen Überlegungen.

⁴ Baseline: „Phase der Datenerhebung, die im Normalfall vor der Intervention liegt und in der keine Behandlung durchgeführt wird“; PETERMANN 1992, 84.

1. Replikation über Verhalten

Die gleiche Intervention wird bei einer Person zeitverzögert bei mindestens drei Verhaltensweisen (im Beispiel „Schlagen“, „Spucken“ und „Beschimpfungen“, die bei einer realen Einzelfallstudie genau operationalisiert werden müssten) angewandt:

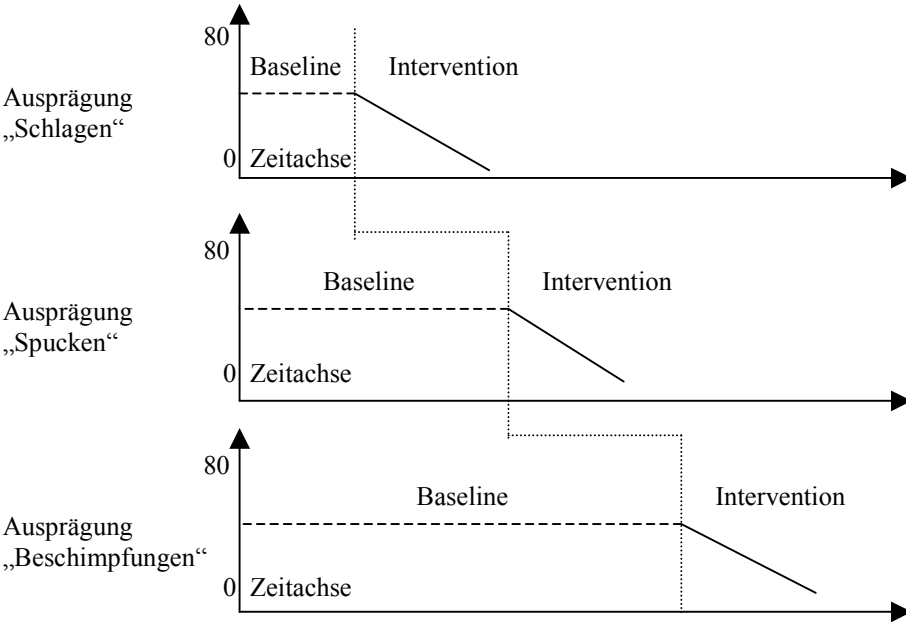


Abb. 1: Replikation über Verhalten

Das Beispiel gibt eine fiktive Versuchsplanung und die „ideale“ Replikation über aggressive Verhaltensweisen mit Schlagen, Spucken und Beschimpfungen wieder. Zunächst wird für alle drei Verhaltensweisen die Baseline bestimmt. Wenn diese hinreichend stabil und trendfrei verläuft, beginnt die Intervention bezogen auf die Verhaltensweise „Schlagen“. Die Häufigkeit dieser Verhaltensweise nimmt unmittelbar mit Beginn der Intervention ab, während die Häufigkeit der Verhaltensweisen „Spucken“ und „Beschimpfungen“ auf dem Niveau der Baseline stabil bleibt. Zeitverzögert wird bei der Verhaltensweise „Spucken“ interveniert. Auch hier reduziert sich direkt die Häufigkeit des „Spuckens“, wobei sich die Häufigkeit der „Beschimpfungen“ nicht verändert. Erst zu dem Zeitpunkt der Intervention bzgl. der „Beschimpfungen“ nimmt auch hier die Häufigkeit ab.

2. Replikation über Situationen

Die gleiche Intervention bewirkt bei dem Verhalten einer Person zeitverzögert Veränderungen in mindestens drei unterschiedlichen Situationen (im folgenden Beispiel die Einzel-, Spiel- und Gruppensituation):

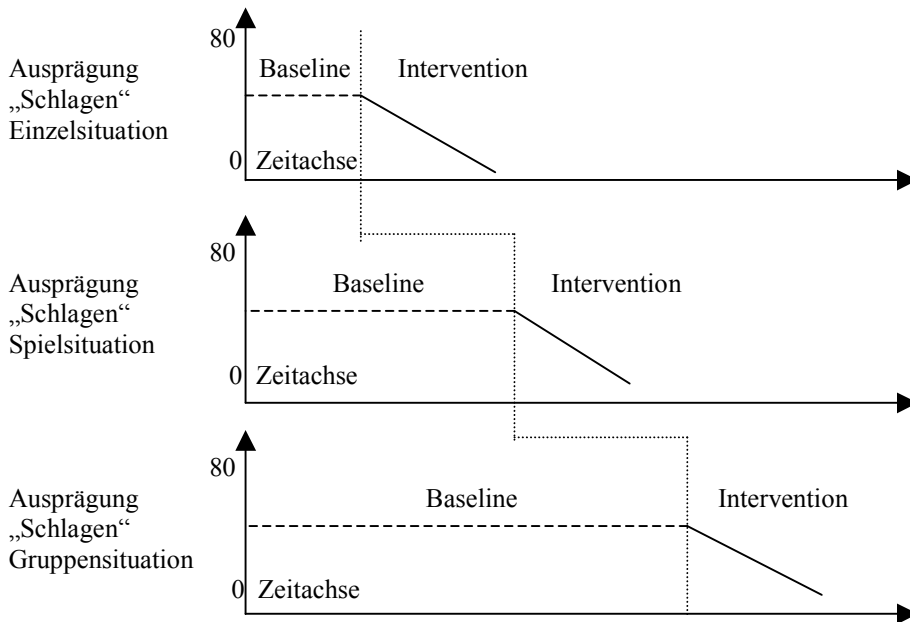


Abb. 2: Replikation über Situationen

Auch in diesem Beispiel wird eine fiktive Versuchsplanung und eine „ideale“ Replikation über verschiedene Situationen dargestellt. Bei einer Person tritt das Verhalten „Schlagen“ in drei unterschiedlichen Situationen auf. Auch hier ist zunächst für alle Situationen die Grundrate zu bestimmen. Anschließend wird die Intervention bzgl. der Verhaltensweise in der Einzelsituation (z. B. Kind – Pädagoge) durchgeführt. Die Häufigkeit des Schlagens nimmt in der Einzelsituation ab und bleibt in den anderen Situationen konstant. Zu Beginn der Intervention in der Spielsituation nimmt auch hier das Schlagen ab, nur in der Gruppensituation bleibt dieses erhalten, bis auch hier die Intervention durchgeführt wird.

3. Replikation über Personen

Die gleiche Intervention verändert gleiches Verhalten von mindestens drei Personen (im folgenden Beispiel 1., 2. und 3. Person) in der gleiche Situation:

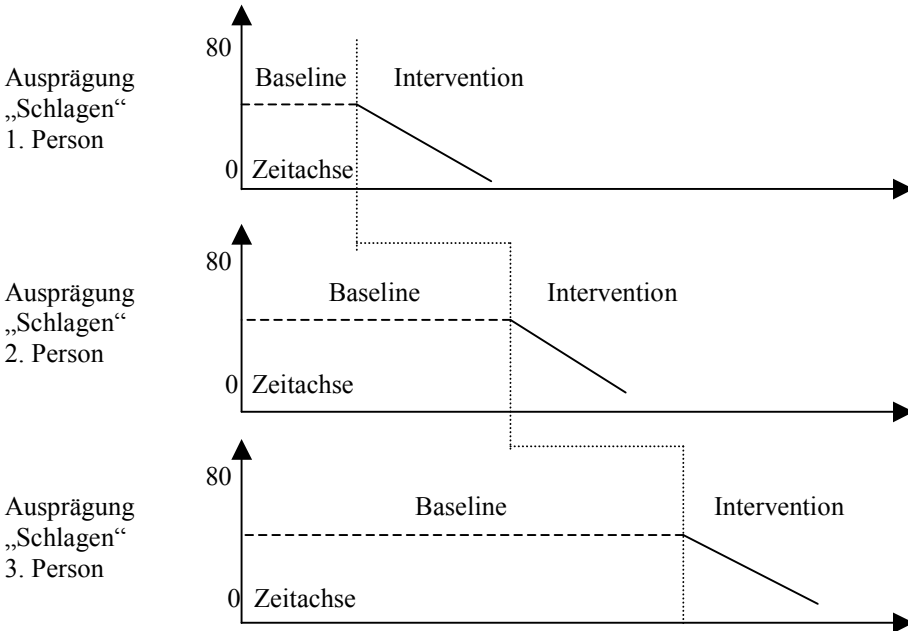


Abb. 3: Replikation über Personen

Das letzte Beispiel verdeutlicht die fiktive Versuchsplanung und „ideale“ Replikation über Personen. Nach der Bestimmung der Grundraten für die drei Personen wird bei der ersten Person interveniert. Das Verhalten „Schlagen“ nimmt nur bei der ersten Person ab und bleibt bei den anderen beiden Personen stabil. Anschließend wird die gleiche Intervention bei der zweiten Person durchgeführt. Auch hier reduziert sich die Häufigkeit des „Schlagens“. Bei der dritten Person verringert sich das „Schlagen“ ebenfalls zu Beginn der Intervention.

Zusammenfassend ist die Einzelfallanalyse also durch die Untersuchung einer Person mit möglichst vielen Messwiederholungen (mind. 50) charakterisiert. Eine Generalisierung der Ergebnisse soll durch drei unterschiedliche Arten der Replikation ermöglicht werden. Aber, so gibt PETERMANN (1989, 8) zu bedenken, die Einzelfallanalyse ist in der Regel nur in einem mehrstufigen Forschungsablauf anzuwenden, der zu Gruppenstudien führt. Diese Forderung wird auch durch das abgestufte Vorgehen, wie es HAGER & HASSELHORN (1995, s. Kapitel 4.1) vorschlagen, gestützt.

4.2.2 Gruppenstudien

Bei der Gruppenstudie werden die Durchschnittswerte der erhobenen Daten einer Experimentalgruppe und mindestens einer Kontrollgruppe miteinander verglichen. Hierzu werden zu wenigen Zeitpunkten von möglichst vielen Personen Daten gewonnen. Die vor einer Intervention festgestellten Werte der beiden Gruppen sollten annähernd identisch sein und durch eine Intervention lediglich die Werte der Experimentalgruppe Veränderungen aufweisen (BORTZ & LIENERT 1998, 15). Durch eine Kreuzvalidierung soll die Generalisierung der Ergebnisse ermöglicht sowie die Aussagekraft und Interpretierbarkeit erhöht werden (PETERMANN 1989, 5).

KLEITER (1988, 16 ff.) unterscheidet bei Gruppenstudien das (klassische) Experiment, das Quasi-Experiment und das Ex-Post-Facto-Experiment. Als Variationen dieser drei Ansätze können noch das Feldexperiment, bei dem die Untersuchung im natürlichen Umfeld der Personen durchgeführt wird, und das Laborexperiment, welches in einer Forschungsstätte realisiert wird, differenziert werden.

Das (klassische) Experiment

Bei einer experimentellen Untersuchung werden zunächst bei allen Versuchspersonen die abhängigen Variablen (das zu untersuchende Merkmal) erhoben. Anschließend werden die Versuchspersonen einer Experimentalgruppe und mindestens einer Kontrollgruppe zufällig zugewiesen, d. h. randomisiert. Die abhängigen Variablen sollen nach der Zuweisung in beiden Gruppen möglichst gleichmäßig verteilt sein. Anschließend wird bei der Experimentalgruppe eine Intervention (oder Treatment) durchgeführt, die als unabhängige Variable (Maßnahme, die auf die abhängige Variable einwirken soll) eingesetzt. Abschließend werden erneut die abhängigen Variablen erhoben, die sich bei der Experimentalgruppe im Durchschnitt (und im „Idealfall“ deutlich) verändert haben sollten, während die Durchschnittswerte der Kontrollgruppe konstant geblieben sind (vgl. KLEITER 1988; BORTZ & DÖRING 1995; BORTZ & LIENERT 1998).

Das Quasi-Experiment

Die Versuchspläne in einem Quasi-Experiment (der Begriff wurde 1966 von CAMPBELL & STANLEY eingeführt) unterscheiden sich von den echten Experimenten in erster Linie dadurch, dass die Versuchsgruppen nicht randomisiert werden (konnten). Das heißt, die Experimental- und die Kontrollgruppen werden durch „natürliche“ Gruppen gebildet. Dieses Vorgehen ist darauf zurückzuführen, dass die „natürlichen“ Gruppen (z. B. Schulklassen) bei zahlreichen Fragestellungen Gegenstand der Untersuchung sind (vgl. KLEITER 1988; BORTZ & DÖRING 1995; BORTZ & LIENERT 1998).

Das Ex-Post-Facto-Experiment

Obwohl der zusammengesetzte Begriff in sich Widersprüche aufweist (es handelt sich nicht um ein Experiment, bei dem das zu untersuchende Geschehen absichtlich herbeigeführt wird), wird das Ex-Post-Facto-Experiment in der Fachliteratur aufgeführt (vgl. KLEITER 1988, BORTZ & DÖRING 1995; BORTZ & LIENERT 1998). Bei dem Ex-Post-Facto-Experiment wird die unabhängige Variable nicht durch den Versuchsleiter variiert. Vielmehr werden Daten oder Beobachtungen in Bezug auf mögliche frühere Einwirkungen interpretiert. Dieses Vorgehen wird angewandt, wenn es aus ethischen Grün-

den nicht zu vertreten ist, eine (quasi-) experimentelle Untersuchung durchzuführen. Wenn bspw. die Hypothese überprüft werden soll, ob ein bestimmter Erziehungsstil der Eltern zu „ausgeprägten“ Aggressionen bei ihren Kindern und in der Folge zu Problemen in der Schule führt, wäre es unverantwortlich, die Eltern in einer experimentellen Untersuchung dazu aufzufordern, diesen Erziehungsstil zu praktizieren. Vielmehr ist es in einem solchen Fall nur möglich, im Nachhinein (Ex-Post) festzustellende Fakten (-Facto) in Bezug auf mögliche Einwirkungen zu interpretieren (SARRIS 1999, 168 f.).

Zusammenfassend sind Gruppenstudien also in der Regel durch die Untersuchung möglichst vieler Personen (Durchschnittswerte großer Stichproben) mit nur wenigen Messwiederholungen charakterisiert. Eine Generalisierung der Ergebnisse soll durch eine Kreuzvalidierung ermöglicht werden.

Allerdings gelten sowohl für die Einzelfallanalyse wie auch für Gruppenstudien, neben den Unterschieden in der Anzahl der untersuchten Personen und den Messwiederholungen, die schon weiter oben genannten grundlegenden Bedingungen der Planmäßigkeit, der Wiederholbarkeit und der Variierbarkeit der Untersuchung.

4.2.3 Meta- und Megaanalysen

Neben der Einzelfallforschung und der experimentellen Interventionsforschung nennen MASENDORF & GRÜNKE (2000, 986 ff.) Metaanalysen als übergeordneten Ansatz der Evaluation. In einer Metaanalyse sollen die Ergebnisse von verschiedenen unabhängigen „Primärstudien“ quantitativ zu einer Gesamteinschätzung zusammengefasst werden. Derartige Analysen verfolgen das Ziel, „allgemeine“ Wirkfaktoren („Methoden“) von Trainingsmaßnahmen und anderen Interventionen nachzuweisen und damit die Frage nach der Nützlichkeit dieser Methoden zu beantworten.

Allerdings können hierzu Bedenken geäußert werden. Einerseits ist eine Methode von theoretischen Überlegungen und damit vom Gegenstandsverständnis abhängig. Sie lässt sich nicht davon losgelöst in andere Konzeptionen übernehmen, so dass eine übergeordnete Evaluation durch Metaanalysen zumindest fragwürdig erscheint. Andererseits ist das Vorgehen in den meist unterschiedlichen Evaluationsstudien zu berücksichtigen. Die Bewertung durch eine Metaanalyse ist abhängig davon, wie die einzelnen Untersuchungen durchgeführt wurden, da beispielsweise das jeweilige Untersuchungsdesign beachtet werden muss. Diese kritische Einschätzung wird auch von WITTMANN (1985, 419 ff.) geteilt.

Er benennt als Kritikpunkte:

1. „Das Problem unterschiedlicher methodischer Qualitäten der Studien“, d. h., methodisch saubere Arbeiten werden mit methodisch „schlampigen“ Arbeiten gleichgestellt.
2. „Das Uniformitätsproblem“, d. h., dass „Personen, Therapeuten, Therapie, Pathologien“ gleich behandelt werden und keine Unterscheidung vorgenommen wird.

3. „Das Inkommensurabilitätsproblem“, d. h., bei einer Metaanalyse muss bedacht werden, „inwieweit Studien mit verschiedenen Absichten und Meßinstrumenten zusammengeworfen werden dürfen“. Es lassen sich „keine Äpfel mit Birnen“ vergleichen.

Aufgrund dieser Überlegungen können Metaanalysen als übergeordneter Ansatz für die Evaluation von Trainingsverfahren kaum in Betracht kommen.

Die bisherigen Ausführungen zur Evaluation beziehen sich auf grundlegende Forschungsansätze der Planung und Strukturierung. Um jedoch die benötigten Daten erheben zu können, sind konkrete **Forschungsmethoden** notwendig. Diese sind in die nachfolgend beschrieben qualitative und quantitative Methoden unterteilbar (BORTZ & DÖRING 1995, 127 ff. und 271 ff.).

4.3 Forschungsmethoden zur Evaluation von Trainingsprogrammen

Bei **qualitativen Methoden** handelt es sich um die Erhebung von Daten, bei der die Informationen in offener, meist verbaler Form erfasst und festgehalten werden. Hierzu zählen die qualitative Befragung und qualitative Beobachtung. Bei der qualitativen Befragung erhält der Befragte Freiraum bei der Beantwortung der Fragen. Die subjektive Eindrücke des Interviewers sowie des Befragten werden mit berücksichtigt (BORTZ & DÖRING 1995, 283). Charakteristisch für eine qualitative Beobachtung ist die Erfassung „größerer“ Einheiten der Interaktion und des Erlebens, oft unter Teilnahme des Beobachters am Geschehen (BORTZ & DÖRING 1995, 297).

Hiervon abzugrenzen sind die **quantitativen Methoden**, bei denen Daten in standardisierter Form erhoben werden und „zahlenmäßig“ erfasst werden. Zu den quantitativen Methoden werden die Befragung, das Interview, Fragebögen, Beobachtungen, Testverfahren und physiologische Messungen gezählt. Eine zahlenmäßige Erfassung, d. h. eine Zuordnung von Zahlen zu Objekten oder Ereignissen, charakterisiert quantitative Methoden und wird auch als Messung bezeichnet (BORTZ & DÖRING 1995, 127 ff.).

Bei der zahlenmäßigen Erfassung von Daten können vier so genannte Skalenniveaus unterschieden werden (BORTZ & DÖRING 1995, 66 ff.). Diese Differenzierung ist besonders im Hinblick auf die Auswertung dieser Art von Daten bedeutsam, da eine weitere Verarbeitung von dem Niveau der Daten abhängt.

Das „einfachste“ Datenniveau wird als **Nominalskala** bezeichnet. Bei einer Nominalskala wird eine Unterscheidung zwischen „gehört dazu“ (Gleichheit) und „gehört nicht dazu“ (Verschiedenheit) vorgenommen. Zum Beispiel kann auf diesem Niveau erfasst werden, „wie viele Tische und Stühle sich in einem Raum befinden“. Die erhobenen Daten „zwei Tische“ und „acht Stühle“ lassen über die Anzahl hinaus keine weitere Unterscheidung zu, d. h., es kann keine Aussage über „Größe“, „Material“, usw. getroffen werden.

Auf dem Niveau einer **Ordinalskala** werden Objekte oder Ereignisse in eine Rangordnung oder -folge gebracht (Größer-Kleiner-Relationen). Beispielsweise bilden „Schul-

zensuren“ in Bezug auf die Leistungsbewertung einer Arbeit eine Rangfolge von „sehr gut (1)“ bis „ungenügend (6)“. Der Schluss, eine „gute (2)“ Arbeit ist genau doppelt so gut wie eine „ausreichende (4)“ Arbeit, wie dies möglicherweise die Zahlen suggerieren, ist nicht zulässig. Denn die Rangfolge bei einer Ordinalskala gibt keine Auskunft über den „Abstand“ der einzelnen Ränge.

Bei einer **Intervallskala** sind im Unterschied zur Ordinalskala die „Abstände“ zwischen den Zahlen gleich (Gleichheit von Differenzen). So ist beispielsweise der Temperaturanstieg bei der Celsiusskala von 14°C auf 18°C gleich dem Anstieg von 24°C auf 28°C. Auf diesem Skalenniveau ist es jedoch nicht möglich, Zahlen zusammenzufassen. Die Aussage „um 10.00 Uhr lag die Temperatur bei 15°C“ kann mit der Aussage „um 14.00 Uhr lag die Temperatur bei 22°C“ nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass „um 24.00 Uhr also die Temperatur bei 37°C liegt“.

Eine derartige Rechenoperation ist jedoch auf dem Niveau einer **Verhältnisskala** zulässig. Zum Beispiel ist es denkbar, „Gewicht“ zu addieren. „Ein Kilo Zucker und ein Kilo Zucker ergeben zwei Kilo Zucker“.

An den Beispielen kann außerdem verdeutlicht werden, warum die Unterscheidung der vier Skalenniveaus für eine Auswertung oder Weiterbearbeitung von Daten bedeutsam ist: Die Überlegung, „acht Stühle abzüglich zwei Tische ergibt sechs Stühle“ (Nominalskalenniveau) ist unsinnig, während „zwei Kilo Zucker abzüglich ein Kilo Zucker“ (Verhältnisskalenniveau) einen Sinn ergibt.

Zu den im Rahmen der Verhaltensbeobachtung häufig eingesetzten, so genannten Rating- oder Schätzskala wurde und wird eine kontroverse Diskussion geführt (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, 168 ff.). Bei einer Ratingskala sind die zu beurteilenden Verhaltensweisen beispielsweise in den Abstufungen „1 = tritt nie auf“, „2 = tritt selten auf“, „3 = tritt manchmal auf“, „4 = tritt häufig auf“ und „5 = tritt immer auf“ einzuschätzen. Die bestehende Diskussion behandelt die Frage, ob der Einschätzung auf einer Ratingskala das Niveau einer Ordinalskala oder einer Intervallskala zugrunde liegt. Da jedoch die Abstände der Stufen nicht festgelegt werden können, handelt es sich bei einer Einschätzung von Verhaltensweisen in den oben genannten Abstufungen (1-5) ganz offensichtlich um ein Ordinalskalenniveau. Mit dem folgenden Beispiel möchte ich meine Auffassung begründen:

In dem „Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes“ (s. Anhang 4) aus dem „Training mit aggressiven Kinder“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a) ist als eine bei einem Kind einzuschätzende Verhaltensweise „Entspannte Körperhaltung“ aufgeführt. Die Beurteilung ist auf einer Ratingskala mit der weiter oben beschriebenen Abstufung 1-5 durchzuführen. Bei der Beobachtung eines Kindes wird sich die „Spannung“ des Körpers auch innerhalb kurzer Zeiträume immer wieder ändern. Schon die Einschätzung durch einen Beobachter, ob „ein dreimaliges Fäusteballen innerhalb von fünf Minuten“ als „selten“ (Stufe 2) oder „manchmal“ (Stufe 3) angespannte Körperhaltung beurteilt wird, macht die Problematik der Bewertung des Verhaltens deutlich. Eine „angespannte Körperhaltung“ ist aber nicht nur durch „Fäusteballen“ charakterisiert. Vielmehr müssten noch weitere Aspekte der Körperhaltung mit berücksichtigt werden, bspw.: „Schultern hochgezogen“, „Beine hochgezogen“, usw. Bei einer Einschätzung

dieser vielfältigen Körperaspekte kann nicht davon ausgegangen werden, dass die fünf Abstufungen der Ratingskala den gleichen Abstand aufweisen. Daher liegt einer Ratingskala, wie sie beschrieben wurde, ein Ordinalskalenniveau zugrunde, was bei einer weiteren Verarbeitung von Beobachtungsdaten beachtet werden muss, da bestimmte Verrechnungen nicht zulässig sind.

Im Zusammenhang sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Methoden der Datenerhebung ist es noch notwendig, den Begriff der **Operationalisierung** genauer zu erläutern. Wie bei der Explikation von Begriffen, die dazu führen soll, dass ein Begriff eindeutig und präzise verstanden werden kann, ist durch die „Operationalisierung“ bei der Datenerhebung eindeutig und präzise zu klären, welche Objekte, Handlungen, Ereignisse, Zustände usw. erfasst werden sollen (BORTZ 1985, 14). Bei deskriptiven Objekten ist es relativ einfach, die Datenerhebung zu operationalisieren. Wenn beispielsweise erhoben werden soll, wie viele Stühle sich in einem Raum befinden, könnte der zu erfassende „Stuhl“ mit folgenden Merkmalen eindeutig beschrieben werden: „Vier Stuhlbeine, Sitzfläche, Rückenlehne, keine Polsterung“. Stühle mit Polsterung, Tische, Schränke usw. würden durch die genannten Merkmale (oder Attribute) nicht charakterisiert und bei einer Zählung nicht mit erfasst werden. Als Folge einer ungenügenden Operationalisierung könnten aber auch hier bei einer Datenerhebung falsche Ergebnisse resultieren. Eine Operationalisierung von „Stuhl“ lediglich durch „Beine“ würde dazu führen, dass neben Stühlen auch Tische, Bänke, Schränke usw. mit in das Ergebnis einfließen.

Schwieriger ist es, das präskriptive Verhalten „Aggression“ zu erfassen. Hierzu muss zunächst eine Explikation des Begriffes „Aggression“ erfolgen. Auf dieser Grundlage könnten dann einzelne Verhaltensweisen benannt werden, mit denen „Aggression“ operationalisiert wird. Die Schwierigkeit dieser Operationalisierung wird an dem folgenden Beispiel verdeutlicht: Wenn „Beschimpfungen anderer“ einen Teil der Operationalisierung von „Aggression“ darstellen würde, so ist noch keine eindeutige Zuordnung möglich – „Du hast ja Haare wie der Struwwelpeter“ kann in Abhängigkeit der Situation, der Mimik, dem Tonfall usw. möglicherweise freundlich gemeint und auch freundlich aufgefasst werden oder aber eine Beschimpfung ausdrücken bzw. als eine solche aufgenommen werden.

Wie bei der Explikation von Begriffen für ein eindeutiges und präzises Verständnis ist es also im Zusammenhang mit der Erhebung von Daten notwendig, eine Operationalisierung durchzuführen, die eine eindeutige und präzise Zuordnung ermöglicht.

Die quantitativen und qualitativen Methoden der Datenerhebung unterscheiden sich allerdings nicht nur in der Art der erhobenen Daten, „sondern auch hinsichtlich ... Gegenstand und Wissenschaftsverständnis“ (BORTZ & DÖRING 1995, 271). Daher ist bei der Bewertung einer Evaluation neben dem Forschungsansatz zu berücksichtigen, welche Methode angewandt wurde.

Fazit aus den Überlegungen zur Evaluation von Trainingsverfahren

Über den trivialen „Anspruch“ hinaus, bei Trainingsverfahren überhaupt eine Evaluation durchzuführen, sind an eine bewertende Untersuchung verschiedene Anforderungen zu stellen, um begründete Aussagen über den Wert der Maßnahme treffen zu können. So sollten in einem Evaluationsprozess, wie von PETERMANN (1989, 8) gefordert, qualitative Studien, Einzelfallanalysen und Gruppenstudien durchgeführt werden und inhaltlich bei der Evaluation die Aspekte der Effektivität, der Effizienz und der Zufriedenheit der beteiligten Personen berücksichtigt werden.

Da leider nicht davon auszugehen ist, dass, wie HAGER & HASSELHORN (1995, 52) feststellen, bei Trainingsverfahren grundsätzlich eine fundierte Evaluation durchgeführt wird bzw. wurde (s. w. o.), ist bei der Bewertung der Nützlichkeit einer Trainingsmaßnahme in einem **ersten Schritt** die Evaluation dieser Maßnahme zu beurteilen.

Außerdem ist es notwendig, wie es insbesondere im zweiten Kapitel, aber auch im dritten Kapitel dieser Arbeit deutlich wurde, für die Einschätzung des Nutzens einer Trainingsmaßnahme in einem **zweiten Schritt** die Präzision der Begriffsexplikation und die kohärente Darlegung des Gegenstandsverständnisses zu bewerten.

Darüber hinaus wurde im dritten Kapitel dieser Arbeit in der Gegenüberstellung der Gegenstandskonzeptionen von „Handlung“ und „Verhalten“ und der Darlegungen von Aspekten, die in Trainingsverfahren beachtet werden sollen, die Notwendigkeit angedeutet, die Handlungsempfehlungen kohärent zu dem theoretische Verständnis des behandelten Gegenstandes darzulegen. Bisher wurde jedoch der Gesichtspunkt – das theoretische Verständnis mit den Handlungsempfehlungen – noch nicht eingehend vertieft. Im Folgenden wird daher erläutert, warum in einem **dritten Schritt** der Beurteilung über den Nutzen einer Trainingsmaßnahme die Kohärenz der theoretischen Ausführungen mit den Handlungsempfehlungen bewertet werden muss.

Hierzu werden zunächst die Begriffe „Theorie“, „Praxis“ und „Empirie“ voneinander abgegrenzt und anschließend das Verständnis von „Theorien“ dargelegt.

4.4 Theorieexplikation und kohärente (Ziel-Mittel) Argumentation

Nach KLAUER (2000, 53) sollte sich die sonderpädagogische Wissenschaft nicht in deskriptiv-feststellender Forschung erschöpfen. Vielmehr sollte sie auf die Bildung und Überprüfung von Theorien ausgerichtet sein. Die sonderpädagogische Wissenschaft sollte es also einerseits ermöglichen, Theorien zu entwickeln, andererseits eine kritische Sichtung und Überprüfung dieser und anderer Theorien durchzuführen, was allerdings in der deutschsprachigen, sonderpädagogischen Forschung nicht der Fall sei.

Unter **Theorie** (griech. Schau) wird ein wissenschaftlich begründbares System⁵ verstanden, in dem Einzelphänomene (Ereignisse oder Erscheinungsformen) und deren (widerspruchsloser) Zusammenhang gesetzmäßig (im Sinne eines immanenten Ordnungsprinzips) erklärbar sind. Sie wird in einem Prozess der Wirklichkeitsergreifung

⁵ Daher auch oft die synonyme Verwendung des Begriffs „Theoriesystem“.

durch **Betrachten (und Denken)** gewonnen (BÖHM 1995, 15 ff.). Theorien sind, wie KLAUER (2000) ausführt, das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung und sollten durch die Wissenschaft auf ihre Aussagekraft überprüft werden. Eine Überprüfung von Theorien kann gedanklich und empirisch erfolgen. Die **Empirie** (griech. Erfahrung) stellt ursprünglich den Gegensatz zur Theorie dar. Sie ist **die Erfahrung selbst** und die hierauf beruhende Erkenntnis. Auch die wissenschaftliche Erkenntnis beginnt mit der Erfahrung und dem Experiment (BÖHM 1995, 41). Die sinnliche Erfahrung und darauf aufbauende Messoperationen, d. h. die empirische Vorgehensweise, werden zur Überprüfung von (wissenschaftlichen) Theorien und Hypothesen verlangt (GROEBEN & WESTMEYER 1975, 22).

Eine Theorie ist nach BÖHM (1995, 20) immer abstrakt und wird erst durch das verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln in die **Praxis** (griech. Ausübung, Tätigkeit) umgesetzt. Gegenstand der Praxis ist demnach das durch Wahl und Entscheidung umgesetzte Handeln des Menschen, also die Anwendung von Vorstellungen, Gedanken und Theorien in der „Wirklichkeit“.

Theorien⁶ stellen folglich die Grundlage jeder praktischen Handlung dar. Und wissenschaftstheoretische Überlegungen sollten dazu führen, dass wirkungsvolle Handlungsmöglichkeiten formuliert und entwickelt werden können (KÖNIG 1975, 9). Die sonderpädagogische Wissenschaft hat also die Aufgabe, theoretische Grundlagen und damit das Regelwissen bereitzustellen, wie angestrebte Veränderungen herbeigeführt und kontrolliert werden können. Auf der Grundlage fundierter Theorien, die dem Praktiker bzw. Anwender hinreichend bekannt sein müssen, wird eine Umsetzung der Erkenntnisse in sonderpädagogischen Methoden denkbar, was die Handlungsmöglichkeiten der Anwender erweitern würde (vgl. a. SCHLEE 1993; HERRMANN 1984; s. Kapitel 3).

Denn die prospektive Bedeutung einer Theorie steht für den Praktiker im Vordergrund, um (behinderte) Kinder und Jugendliche (möglichst) dauerhaft fördern zu können (TENT 1998, 1 ff.).

Voraussetzung und Ausgangspunkt für die Entwicklung von Theorien bildet immer eine **exakte Beschreibung** des behandelten Gegenstandes (Prim & Tilmann 2000, 6 ff.; Beck & Krapp 2001, 42 ff.). Erst wenn expliziert wurden, um welchen Gegenstand es sich handelt, welcher Gegenstandsbereich einbezogen werden soll und welche Zusammenhänge festzustellen sind, ist die Formulierung einer Theorie denkbar. Eine exakte Beschreibung setzt immer eine genaue Explikation der verwendeten Begriffe voraus. Zum Beispiel muss bei dem Gegenstand „Aggression“ zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff verstanden wird (Intension) und welcher Umfang des Gegenstandes „Aggression“ (Extension) zu berücksichtigen ist (s. Kapitel 2). Außerdem müssen Phänomene und Zusammenhänge, die in Verbindung mit dem Gegenstand festgestellt werden können, dargelegt werden. Im Weiteren kann auf der Grundlage der exakten Beschreibung eine Theorie entwickelt werden, mit der (1) Phänomene und Zusammenhänge der Wirklichkeit erklärt, (2) Prognosen über die Folgen bestimmter Gegebenhei-

⁶ Theorien finden sich nicht nur in wissenschaftlichen Ausführungen wieder. Vielmehr entwirft auch ein Anwender von Trainingsprogrammen seine subjektiven Theorien von der Wirklichkeit; vgl. GROEBEN ET AL. 1988 und KELLY 1991a und b.

ten, Ereignisse und Handlungen ermöglicht und (3) Methoden benannt werden können, die zu einem bestimmten Ziel führen. Vereinfacht ausgedrückt sollen mit einer Theorie Wenn-Dann-Beziehungen verdeutlicht und in Worte gefasst werden (PRIM & TILMANN 2000, 94 ff.; BECK & KRAPP 2001, 38 ff.).

(1) Erklärung

Der erklärende Aspekt einer Theorie soll die mögliche Ursache (Wenn-Komponente) eines festzustellenden Sachverhaltes logisch darlegen. Zum Beispiel: Wenn bestimmte Ereignisse, Bedingungen usw. eintreten, dann sind bei einem Kind „Aggressionen“ festzustellen. Es soll also kohärent erklärt werden, warum bei einem Kind „Aggressionen“ zu beobachten sind.

(2) Prognose

Der prognostische Aspekt einer Theorie soll die mögliche Folge (Dann-Komponente) einer gegebenen Situationskonstellation bestimmen. Das heißt, wenn ein bestimmter Sachverhalt vorliegt und eine weitere Komponente (z. B. die Handlung einer Person) hinzukommt, wird prognostiziert, mit welcher Folge zu rechnen ist.

(3) Technologie

Der technologische Aspekt einer Theorie soll auf der Grundlage einer gegebenen Ausgangssituation (Wenn-Komponente) die Technologie oder Methode benennen, die zu realisieren ist, um ein angestrebtes Ziel (Dann-Komponente) zu erreichen. Die Wenn-Dann-Beziehung einer Theorie beinhaltet demnach die Darlegung einer Handlungsempfehlung oder -anweisung, welche Handlung zu einem bestimmten Handlungsziel führt.

In Bezug auf den prognostischen Aspekt lassen sich nomologische und probabilistische Theorien unterscheiden.

Nach Prim & Tilmann (2000, 78 ff.) liegen nomologische Theorien im strengen Sinne dann vor, wenn sie erstens „immer und überall“ gelten und zweitens die Hypothesen deterministisch formuliert sind. Die deterministischen, nomologischen Hypothesen (Annahmen) einer Theorie können nicht verifiziert werden, da unendlich viele Wenn-Dann-Beziehungen überprüft werden müssten, was nicht möglich ist. Allerdings können deterministische Hypothesen prinzipiell schon durch eine nicht zutreffende Wenn-Dann-Beziehung falsifiziert werden, da die Hypothese „immer und überall“ gelten soll. „Damit wird die Falsifikation zum Überprüfungskriterium empirischer Theorien“ (PRIM & TILMANN 2000, 81). Wenn eine Theorie den Falsifikationsversuchen standhält und sich bei der praktischen Anwendung als fruchtbar oder nützlich erweist, kann von einer brauchbaren Theorie gesprochen werden (PRIM & TILMANN 2000, 88).

Da jedoch in den Sozialwissenschaften, so auch in der Sonderpädagogik, bislang kaum bzw. keine nomologischen Theorien aufgestellt werden konnten (PRIM & TILMANN 2000, 89), beschäftigt sich die sonderpädagogische Wissenschaft überwiegend mit pro-

babilistischen Theorien und Hypothesen. Bei probabilistischen Theorien können lediglich Aussagen mit einem bestimmten Wahrscheinlichkeitswert getroffen werden. Ein Beispiel stellt die (fiktive) Behauptung dar, dass Studenten der Sonderpädagogik mit einem Notendurchschnitt von 1,5 bei der 1. Staatsprüfung zu 90 Prozent erfolgreich die 2. Staatsprüfung bestehen. Derartige probabilistische Aussagen können letztendlich **weder** verifiziert **noch** falsifiziert werden, da unendlich viele Fälle in Bezug auf die Hypothese untersucht werden müssten. Jedoch können auch probabilistische Aussagen überprüft werden, da derartige Theorien ebenfalls den Anforderungen einer präzisen Begriffsexplikation und einer kohärenten Darlegung der theoretischen Annahmen sowie logischen Beweisführung genügen müssen (vgl. PRIM & TILMANN 2000, 89 ff.).

Neben der eher für den Wissenschaftler interessanten Frage nach einer generellen Verifikation bzw. Falsifikation einer Theorie (in Anbetracht „unendlich vieler Fälle“) ist für den Praktiker der von PRIM & TILMANN (2000, 88) genannte Aspekt der Fruchtbarkeit einer Theorie bei der Anwendung von besonderer Bedeutung. Denn erst wenn theoretische Überlegungen dazu führen, dass Handlungsziele erreicht werden können, haben sie für den Anwender praktischen Nutzen.

So fordert auch HERMANN (1999, 29) als Ziele der Forschungsaktivitäten im (wissenschaftlichen) Grundlagenbereich:

1. Das Problemfeld (oder der Gegenstandsbereich) soll beschreibend rekonstruiert bzw. expliziert werden. Dies ist nur möglich, wenn alle für relevant angesehenen Informationen unter Verwendung präziser Begriffe und Aussagen ausgeführt werden.
2. Kausale Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilkomponenten des explizierten Problemfeldes sollen kohärent dargelegt werden. Durch Kenntnis(se) ursächlicher Zusammenhänge würde es ermöglicht, das zu beobachtende Auftreten von (problematisierten) Ereignissen zu erklären und vorherzusagen.

Die bisherigen Ausführungen werden durch diese zusammenfassende Forderung von HERMANN nochmals betont. Nur auf der Basis einer exakten Begriffsexplikation und den kohärent dargelegten erklärenden und prognostischen Aspekten einer Theorie können Handlungsempfehlungen durch den praktisch arbeitenden Sonderpädagogen nutzbringend umgesetzt werden. Erst dann könnten Handlungsempfehlungen den Praktiker im Umgang mit Problemen entlasten, seine Handlungsmöglichkeiten erweitern, die Situationskontrolle stärken und eine relativ große Flexibilität erhalten (HERMANN 1999, 34 ff.).

Darüber hinaus muss bei einem Theoriesystem ein weiterer Aspekt bedacht werden. In den Sozialwissenschaften lassen sich kaum Theoriesysteme finden, die nicht auf „bestehende“, theoretische Überlegungen, d. h. Theorien, die in einem anderen Gegenstandsbereich formuliert wurden, zurückgreifen. Folglich setzt sich ein Theoriesystem in der Regel folgendermaßen zusammen: Ein Teilbereich der Theorie besteht aus „neuen“ theoretischen Darlegungen, die aufgrund aktueller Erkenntnisse gewonnen wurden. In einem anderen Teilbereich werden schon „bestehende“ theoretische Überle-

gungen verwendet. Bei der Formulierung einer Theorie ist diese Vorgehensweise auch durchaus angemessen, da bisherige Erkenntnisse auf diese Art und Weise nicht „verloren gehen“, sondern bei neuen Überlegungen mit beachtet werden. Jedoch ist bei derartig zusammengesetzten Theoriesystemen zu berücksichtigen, dass bei der Verwendung „bestehender“ Theorien diese logisch korrekt übernommen werden müssen. Denn es besteht durchaus das Risiko, dass eine „bestehende“ Theorie falsch interpretiert oder verstanden wird. Aufgrund der Möglichkeit von Inkommensurabilität ist es daher für eine Beurteilung von Theoriesystemen, die auf bestehende Theorien zurückgreifen, notwendig, die übernommenen Argumentationen mit der ursprünglichen Darstellung zu vergleichen. Anders formuliert sollten übernommene theoretische Überlegungen mit ihrem „Original“ verglichen werden, um überprüfen zu können, ob die Übernahme logisch korrekt vorgenommen wurde.

Zusammenfassend müssen folglich bei der Beurteilung einer Theorie die Aspekte einer exakten Beschreibung, Erklärung, Prognose und Methode sowie die korrekte Übernahme von theoretischen Überlegungen aus anderen Gegenstandsbereichen beachtet werden. Allerdings kann nach GROEBEN & WESTMEYER (1981, 36) ein „wissenschaftliches Aussagesystem“, d. h. eine Theorie, nur dann eine konstruktive Funktion erfüllen, „wenn es nicht gegen das **Kriterium der logischen Konsistenz**⁷ verstößt“. Denn in dem Fall, dass das Gegenteil, nämlich ein Aussagesystem mit einem logischen Widerspruch vorliegt, kann aus dem System eine Aussage und zugleich eine Negation der Aussage abgeleitet werden. Wenn ein derartiger logischer Widerspruch vorliegt, ist es nicht mehr möglich, nachvollziehbare Erklärungen zu entwickeln.

Die logische Konsistenz wird besonderes in dem methodischen Aspekt einer Theorie deutlich, in dem der erklärende Aspekt (Wenn-Komponente) mit dem prognostischen Aspekt (Dann-Komponente) in einen engen Bezug (Wenn-Dann-Beziehung) gesetzt werden. Für die methodische Aussage einer Theorie muss zunächst der gegebene Sachverhalt bzw. die Ausgangssituation (Ist-Zustand), d. h. die Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes berücksichtigt werden. Anschließend können Komponenten, d. h. Methoden (Handlungen) benannt werden, die prognostisch geeignet erscheinen, die Ausgangssituation zu verändern und ein angestrebtes Ziel (Soll-Zustand) zu erreichen. So wäre beispielsweise (verkürzte Darstellung) das von KLAUER genannte Ziel (Soll-Zustand), (Sonder-) Pädagogen im Umgang mit Trainingsverfahren auszubilden, nicht nachzuvollziehen, wenn nicht auf der Grundlage „fehlender Kompetenzen“ (Ist-Zustand) die Notwendigkeit beschrieben und der Zusammenhang erklärt würde, die Handlungsmöglichkeiten durch die Methode der Ausbildung zu erweitern und Trainingsverfahren prognostisch zur Handlungserweiterung geeignet sind. Folglich wird ausgehend von einer exakten und kohärenten Beschreibung und Erklärung (Ist-Zustand) in dem methodischen Aspekt einer Theorie ein **Ziel** (Soll-Zustand) formuliert und dieses erklärte Ziel soll mit einer prognostisch geeigneten **Methode** (Handlung) erreicht werden. Im Zusammenhang mit einer Handlungsempfehlung oder –anweisung ist es

⁷ Hervorhebung durch den Autor dieser Arbeit.

auch immer notwendig, ein Ziel zu benennen, welches durch die Handlung erreicht werden soll. Denn wie bei einer Handlung selbst bildet bei einer Handlungsempfehlung oder -anweisung das zu erreichende Ziel einen konstituierenden, d. h. bestimmenden Aspekt (s. Kapitel 3.1.1).

KÖNIG (1975, 9 ff.) bezeichnet eine Handlungsanweisung auch als „normativen Satz“ oder „Norm“, die aufgrund der komplexen Beziehung zwischen Ziel und Methode (Handlung) einer fundierte Begründung in Form einer so genannten **Ziel-Mittel-Argumentation** bedarf. Eine Ziel-Mittel-Argumentation enthält nach KÖNIG (1975, 15 ff.) stets einen deskriptiven Teil mit einer Aussage über die Wirkung einer entsprechenden Handlung (Mittel) und einen normativen Teil mit einer Aussage über die explizit erklärten Ziele. Durch die Argumentation sind beide Teile bzw. Aussagen zu begründen.

Allerdings kann der normative Satz, so KÖNIG (1975, 10 ff.), empirisch nicht verifiziert werden, da die erklärten Ziele in der Argumentation als angestrebte Normen zu verstehen sind. Daher sollte nicht die Frage nach einer „richtigen“ oder „falschen“ Norm gestellt werden, sondern überprüft werden, ob die **normative Aussage** logisch begründet und damit gerechtfertigt wird oder eine Begründung fehlt und die erklärten Ziele als „nicht-gerechtfertigt“ anzusehen sind. Letztendlich kann jedoch über die Rechtfertigung von Zielen nur schwer entschieden werden: Ein Ziel lässt sich durch ein übergeordnetes Ziel logisch begründen. Jedoch stellt sich dann auf einer zweiten Ebene die Frage, ob das übergeordnete Ziel gerechtfertigt ist. Dieses Vorgehen kann immer weiter fortgesetzt werden, so dass auf einer dritten, vierten und weiteren Ebenen (Zielhierarchie) normative Aussagen getroffen werden, die jeweils durch Ziele der nächst höheren Ebene gerechtfertigt werden. Allerdings war die Festlegung und Begründung oberster Ziele in der Vergangenheit nicht möglich (KÖNIG 1975, 28), woran sich bis heute nichts geändert hat, da auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion keine Erkenntniswege erschlossen wurden, die eine Bestimmung oberster Ziele erlauben würden. Trotz der Schwierigkeit, ein oberstes Ziel final bestimmen zu können, ist es notwendig, eine Zielhierarchie in einem mehrstufigen Prozess dahin gehend zu untersuchen, ob die Realisierung untergeordneter Ziele als logisch sinnvolle Zwischenschritte anzusehen sind, übergeordnete Ziele bis hin zum obersten Ziel zu erreichen (KÖNIG 1975, 59 f.). Des Weiteren kann die Notwendigkeit und der Sinn von erklärten Zielen in der normativen Aussage orientiert an der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes untersucht werden (KÖNIG 1975, 16). So wäre bspw. das Ziel „gemähter Rasen“ nicht notwendig, wenn der Rasen bereits gemäht wurde (Beschreibung der Ausgangssituation). Und das Ziel „renovierte Räume“ wäre sinnlos, wenn das Gebäude, in dem sich die Räume befinden, einen Tag zuvor abgerissen wurde. Außerdem können mehrere erklärte Ziele zueinander im Widerspruch stehen, denn z. B. wäre das Ziel „Renovierung des Gebäudes“ mit dem zweiten Ziel „Abriss des Gebäudes“ unvereinbar. Die Beispiele verdeutlichen, dass es notwendig ist, ein oder mehrere Ziel(e) hinsichtlich der Notwendigkeit, dem Sinngehalt und der Kohärenz zum Gegenstandsverständnis zu überprüfen. Voraussetzung hierfür ist, wie weiter oben ersichtlich wurde, die exakte Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes.

Um ein expliziertes Ziel zu erreichen, sind nun in der **deskriptiven Aussage** der Argumentation Mittel (Handlungen) zu formulieren, die dazu führen sollen, dass durch die

Umsetzung dieser Mittel eine bestimmte Ausgangssituation (Ist-Zustand) in eine andere, angestrebte Zielsituation (Soll-Zustand) überführt wird (KÖNIG 1975, 15 ff.). Dies setzt einerseits voraus, dass die Mittel geeignet sind, das angestrebte Ziel zu erreichen, d. h. wirksam umzusetzen sind. Andererseits können Mittel nur auf der Grundlage einer gegebenen Situation benannt werden, da eine Handlung nicht in einem „luftleeren Raum“, sondern immer in einer bestimmten (Ausgangs-) Situation umgesetzt wird. Daher setzt auch die deskriptive Aussage die Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes voraus.

Zusammenfassend muss eine Ziel-Mittel-Argumentation also eine deskriptive Aussage über die Wirkung einer Handlung enthalten und setzt eine normative Aussage voraus, dass diese Wirkung, d. h. das Ziel der Handlung beabsichtigt ist. Jedoch erfordert die Begründung der Ziele und Mittel eine (logische) Überprüfung auf Widerspruchsfreiheit (KÖNIG 1975, 24; GROEBEN 1986, 419). Ausgangspunkt für eine Ziel-Mittel-Argumentation ist die genaue Bestimmung der gegebenen Situation, d. h. die Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes (KÖNIG 1975, 16 ff.).

Fazit aus der Diskussion der unterschiedlichen Aspekte von Theorien und der Ziel-Mittel-Argumentation

Theorien können und sollten mit den genannten Aspekten der Beschreibung, Erklärung, Prognose und Methode den (Sonder-) Pädagogen in der praktischen Arbeit als Hintergrundwissen nutzbringend unterstützen. Voraussetzung für den Nutzen ist jedoch eine logische und kohärente Argumentation der theoretischen Ausführungen. Im Zusammenhang mit der Ziel-Mittel-Argumentation wurde außerdem deutlich, dass auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes die Notwendigkeit und der Sinn der erklärten Ziele dargelegt werden müssen, die mit geeigneten Mitteln erreicht werden sollen.

Auch die Trainingsverfahren, die KLAUER (2000) für eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für (Sonder-) Pädagogen als Bestandteil der Ausbildung fordert, müssen diese Anforderungen, insbesondere einer präzise Beschreibung und Erklärung sowie einer kohärenten Ziel-Mittel-Argumentation, erfüllen. Nur dann können Trainingsverfahren der Nützlichkeitshoffnung von KLAUER gerecht werden.

Die notwendigen Schritte zur Beurteilung der möglichen Nützlichkeit von Trainingsverfahren werden nochmals zusammenfassend genannt: In einem **ersten Schritt** wird die Evaluation der zu untersuchenden Trainingsverfahren beurteilt. Anschließend ist in einem **zweiten Schritt** die Präzision der Begriffsexplikation und die kohärente Darlegung des Gegenstandes zu bewerten. Abschließend wird in einem **dritten Schritt** die Kohärenz der Ziel-Mittel-Argumentation untersucht.

Bevor jedoch die Evaluation, die Begriffsexplikation und die Darlegung des Gegenstandes sowie die Ziel-Mittel-Argumentation von verhaltenstherapeutischen Trainingsverfahren dargestellt und anschließend analysiert werden kann, um die mögliche Nützlichkeit dieser Trainingsverfahren bewerten zu können, wird die exemplarische Auswahl von zwei Verfahren erläutert. Im Anschluss daran werden die beiden ausgewählten Pro-

gramme zum besseren Verständnis der späteren Analyse und Bewertung in einem zusammenfassenden Überblick dargestellt. Außerdem wird die von den Autoren der Trainingsverfahren so bezeichnete Indikationsstellung aufgegriffen und bewertet, da aus den Ausführungen zur Indikation Rückschlüsse auf den zu trainierenden Bereich gezogen werden können.

5 Auswahl, Kurzdarstellung und Indikationsstellung von zwei Trainingsverfahren

Aufgrund der Vielzahl der publizierten Trainingsverfahren (vgl. Kapitel 3.2) erscheint es sinnvoll, exemplarisch zwei Verfahren zu analysieren. Die Auswahl der Trainingsverfahren wird im Folgenden begründet.

5.1 Auswahl der Trainingsverfahren

Die Auswahl der zwei Trainingsverfahren orientiert sich zunächst an der Klassifikation von MYSCHKER (1999, 41) in externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen. Diesen beiden übergeordneten Gruppen wurden einzelne Erscheinungsformen zugeordnet (s. Kapitel 3):

- I. Externalisierende Verhaltensstörungen: Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität.
- II. Internalisierende Verhaltensstörungen: Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interesselosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen.

Die Erscheinungsformen innerhalb dieser beiden Gruppen unterscheiden sich deutlich voneinander. Zu den externalisierenden Störungen werden ausagierende, auf die Umwelt „gerichtete“ Verhaltensweisen und zu den internalisierenden Störungen gehemmte, aus der Umwelt „zurückziehende“ Verhaltensweisen gezählt. Durch (handlungs-) wirksame Trainingsverfahren in diesen beiden übergeordneten Gruppen würden die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen in „nahezu gegensätzlichen“ Bereichen erweitert werden.

Daher wird zu diesen beiden übergeordneten Bereichen beispielhaft je ein Trainingsverfahren ausgewählt. Der zu trainierende Bereich soll sich bei dem einen Verfahren ausdrücklich auf eine externalisierende Verhaltensstörung und bei dem anderen Verfahren explizit auf eine internalisierende Störung beziehen.

Aus dem Bereich der externalisierenden und internalisierenden Verhaltensstörungen sollen diejenigen Erscheinungsformen berücksichtigt werden, die nach der neusten Auflage des Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen: DSM-IV (SAB ET AL. 2000) die höchste Prävalenz aufweisen.

Allerdings sind die von MYSCHKER (1999) genannten Erscheinungsformen im DSM-IV nicht aufgeführt. Daher werden diesen Formen die entsprechenden Klassifikationen, die

im DSM-IV genannt werden, zugeordnet¹. Diese Zuordnung basiert auf der ähnlichen, inhaltlichen Beschreibung der Erscheinungsformen.

In der folgenden Aufstellung sind in der linken Spalte die Benennungen von MYSCHKER, in der mittleren Spalte die äquivalenten Klassifikationen aus dem DSM-IV und in der rechten Spalte die jeweiligen Prävalenzraten aus dem DSM-IV (die größte Häufigkeit ist **fett** hervorgehoben) aufgeführt:

Tab. 1: Externalisierende Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen

MYSCHKER	DSM-IV	Prävalenzrate (DSM-IV)
Aggression	Störung mit Oppositionel- lem Trotzverhalten	2 - 16% ²
	Störung des Sozialverhaltens	Männliche Personen: 6 – 16% (unter 18 Jahren) Weibliche Personen: 2 - 9% (unter 18 Jahren)
Hyperaktivität Aufmerksamkeitsstörung Impulsivität	Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung	Bei Schulkindern: 3 - 5 % (geschätzt)

¹ vgl. auch EISERT (1993), PETERMANN (1993), PETERMANN & WIEDEBUSCH (1993) und STEINHAUSEN (1993), die eine vergleichbare Zuordnung zu Störungsbilder in der „Internationalen Klassifikation psychischer Störungen“ (ICD-10; WHO 2000) vornehmen.

² Die unterschiedliche Häufigkeitsangaben resultieren aus dem Verständnis, der Erhebungsmethode, dem Beurteiler u.a. (Hillenbrand 1999).

Tab. 2: Internalisierende Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen

Myschker	DSM-IV	Prävalenzrate (DSM-IV)
Angst	Verschiedene Angststörungen: Soziale Phobie (soziale Angststörung) Störung mit Trennungsangst generalisierte Angststörung	3 - 13% ca. 4% ungefähr 5%
Minderwertigkeit Trauer Interesselosigkeit	Depressive Störungen	Keine Angaben für Kinder
Schlafstörungen	Schlafstörungen (Parasomnien): Schlafstörung mit Alpträumen pavor Nocturnus (Angstzustände) Schlafstörung mit Schlafwandeln	Prävalenz unbekannt 1 – 6 % bei Kindern ca. 1 – 5 %
somatische Störungen	Somatoforme Störungen: Somatisierungsstörung Undifferenzierte Störung Konversionsstörung Schmerzstörung Hypochondrie Körperdysmorphie Störung	0,2 – 2 % keine Angabe < 1% 10 – 15 % (bei Erwachsenen) unbekannt unbekannt
Ergänzend muss zu den Schlafstörungen noch ausgeführt werden, dass im DSM-IV keine speziellen Formen in Bezug auf Kinder genannt werden. Abgesehen von Störungen aufgrund eines medizinischen Krankheitsfaktors können bei Kindern nur die in der Aufstellung genannten Formen der Parasomnien (Störung, bei der abweichende Verhaltensereignisse in Zusammenhang mit Schlaf auftreten) unterschieden werden.		

Wie aus den beiden Tabellen ersichtlich ist, werden die höchsten Prävalenzraten bei den externalisierenden Erscheinungsformen für die Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten und die Störung des Sozialverhaltens, nach MYSCHKER also für **Aggression**, mit 2 – 16 % angegeben. Bei den internalisierenden Verhaltensstörungen liegt die höchste

Prävalenzrate bei der Sozialen Phobie (soziale Angststörung), nach MYSCHKER also bei den **Ängsten**, mit 3 – 13 % (in Bezug auf Kinder) vor.

Aus den derzeit publizierten Trainingsverfahren wurde daher für den Bereich der externalisierenden Verhaltensstörung „Aggression“ das **„Training mit aggressiven Kindern“** (PETERMANN & PETERMANN 2000a) und für den Bereich der internalisierenden Verhaltensstörung „Angst“ das **„Training mit sozial unsicheren Kindern“** (PETERMANN & PETERMANN 2000b) ausgewählt.

Diese Trainingsverfahren werden außerdem von unterschiedlichen Autoren im Zusammenhang mit den von MYSCHKER benannten Verhaltensstörungen besonders häufig genannt (s. Kapitel 3.2).

Um den Nutzen der beiden Trainingsverfahren für (Sonder-) Pädagogen zu beurteilen, ist es nach PRIM & TILMANN (2000, 63 ff.) möglich, die theoretischen Aussagen logisch und empirisch zu überprüfen. EBERHARD (1999, 37 f.) führt zu einer Überprüfung aus, dass die logische der empirischen Prüfung vorausgeht, da grundlegend zunächst die Eindeutigkeit und Präzision sowie die theoretische Kohärenz der Ausführungen beurteilt werden müssen, bevor es sinnvoll erscheint, eine empirische Prüfung durchzuführen.

In dieser Arbeit wird eine **logische Analyse** der beiden ausgewählten Trainingsverfahren durchgeführt, deren Gliederung sich an den weiter oben genannten drei Schritten – Beurteilung der Evaluation (Kap. 5), Bewertung des Gegenstandsverständnisses (Kap. 6) und Kohärenz der Ziel-Mittel-Argumentation (Kap. 7) - orientiert. Für ein besseres Verständnis der logischen Analyse ist es jedoch zunächst sinnvoll, die beiden ausgewählten Trainingsverfahren in einem kurzen, von mir zusammengefassten Überblick darzustellen. Ausführlich werden die hier zusammengefassten Inhalte der Trainingsmanuale im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgegriffen. Anschließend werden von mir die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zu der Frage dargestellt, wann die Indikation für das jeweilige Training vorliegt. Denn die Darlegungen der Autoren im Trainingsmanual zu dem Aspekt der Indikation bzw. der Indikationsstellung geben Aufschluss über „den zu trainierende Bereich“, der - wie HAGER & HASSELHORN (1995, 45; s. Kapitel 3.2) dies fordern – eindeutig geklärt sein muss. Nach der jeweiligen Darstellung der Indikation, wie sie von PETERMANN & PETERMANN in den beiden Trainingsmanualen ausgeführt wurde, folgt eine Analyse und Bewertung der Eindeutigkeit der Indikation bzw. Indikationsstellung.

Wie im folgenden Kapitel wechseln sich auch im weiteren Verlauf der Arbeit die Darstellung der Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN in den beiden Trainingsmanualen mit der anschließenden Untersuchung ab. Sowohl die Wiedergabe der Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN als auch die Analyse werden mit größtmöglicher Genauigkeit durchgeführt. Allerdings muss insbesondere in Bezug auf die Begriffsexplikation durch PETERMANN & PETERMANN im Vorgriff auf die Untersuchung darauf hingewiesen werden, dass die Bedeutung zahlreicher Begriffe von den Autoren nicht oder nur unzureichend erläutert wird. Da jedoch in Sinne der Analytischen Wis-

senschaftstheorie (s. Kapitel 2.4) ausdrücklich zu berücksichtigen ist, die darstellende Wiedergabe präzise und **deskriptiv** durchzuführen, ist es teilweise nicht möglich, das Begriffsverständnis genauer und eindeutiger zu bestimmen, obwohl die Notwendigkeit der exakten Begriffsexplikation besteht. Denn die **deskriptive** Wiedergabe orientiert sich, frei von Interpretationen durch mich, ausschließlich an den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN. In der folgenden, zusammenfassenden Darstellung der Trainingsverfahren werden die von PETERMANN & PETERMANN verwendete Kapitelüberschriften im Trainingsmanual *kursiv* wiedergegeben. Ergänzende Erläuterungen durch mich sind mit einem Rahmen gekennzeichnet.

5.2 Das „Training mit aggressiven Kindern“ im Überblick

PETERMANN & PETERMANN erläutern in den ersten drei Kapiteln des Trainingsmanuals ihre *theoretische Überlegungen zur Aggression*, benennen übergeordnetes *Zielverhalten beim Abbau von Aggression* und geben Hinweise zu den *Grundlagen therapeutischen Handelns* (allgemeine Handlungsempfehlungen).

Obwohl der Inhalt dieser Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN nicht explizit als Gegenstandsverständnis bezeichnet wurde, ist davon auszugehen, dass ihr Verständnis des Gegenstandes „Aggression“ in diesem Abschnitt des Manuals dargelegt wird (erklärender Teil des Manuals).

In dem Kapitel *Indikationsstellung*, welches den Übergang zum methodischen Teil des Trainingsmanuals bildet, beschreiben die Autoren diagnostische Vorgehensweisen, um – wie sie es nennen – auslösende und aufrechterhaltende Faktoren für aggressives Verhalten feststellen zu können.

Die Handlungsempfehlungen, d. h. die (spezifischen) Ziele, die mit (konkreten) Vorgehensweisen (Mittel) durch das Training erreicht werden sollen, werden in den von den Autoren so bezeichneten Kapiteln *Einzel- und Gruppentraining mit aggressiven Kindern* sowie *Elternberatung* genannt (methodischer Teil des Manuals).

Das Manual schließt mit Angaben zur *Effektkontrolle* und *Hinweise[n] zur Übertragung des Ansatzes auf andere Gebiete* sowie auf *weitere Materialien*.

Erklärender Teil des Manuals: Das Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN zum Begriff „Aggression“

Unter dem Begriff „Aggression“ verstehen PETERMANN & PETERMANN eine Schädigung oder Schädigungsabsicht, die von ihnen als ein Verhaltensdefizit (z. B. „Unfähigkeit, mit Frustrationen umzugehen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 11) definiert wird. Aggression soll somit auf ein solches Defizit zurückzuführen sein. Darüber hinaus differenzieren sie vier Dimensionen der Aggression: Feindselige vs. instrumentelle, offene vs. verdeckte, reaktive vs. aktive sowie affektive vs. räuberische Aus-

drucksformen. Als Ursache für das Verhalten nennen die Autoren bestimmte Aspekte im Erziehungsverhalten der Eltern (z. B. „Eltern verstärken nicht oder zumindest nicht konsequent“; PETERMANN & PETERMANN 2000a, 9), Geschlechtsunterschiede und Mängel in der sozialen Wahrnehmung sowie im Sozialverhalten der Kinder.

Die Entstehung von Aggression ist nach Ansicht der Autoren lerntheoretisch erklärbar: Aggression würde durch Lernen erworben werden und sei daher prinzipiell über Lernen auch wieder veränderbar. Hierzu werden das Verstärkungslernen (positive und negative Verstärkung sowie Duldung) und das Modelllernen (stellvertretende Erfahrung und Verstärkung) unterschieden.

Als Grundlage für das therapeutische Handeln (allgemeine Handlungsempfehlungen) wird von PETERMANN & PETERMANN die sozial-kognitive Lerntheorie von BANDURA (1979) dargelegt, die methodisch durch Diskriminationslernen, Rollenspiele, Münzverstärkung und den Aufbau von Selbststeuerung umgesetzt werden soll. Diese Ausführungen werden durch Hinweise zu therapeutischem Basisverhalten, wie z. B. zum Vertrauensaufbau, ergänzt.

Im Zusammenhang mit der **Indikationsstellung** unterscheiden PETERMANN & PETERMANN drei Ebenen (Einstellung, Verhalten, Umwelt), auf denen Informationen gewonnen werden sollen, um aggressives Verhalten gezielt ändern zu können. Um diese Informationen zu erhalten, beschreiben die Autoren verschiedene Beobachtungsbögen, eine Elternexploration und ein eventuelles Gespräch mit dem Lehrer sowie eine Befragung des Kindes.

Methodischer Teil des Manuals: Die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN

Im methodischen Teil des Trainingsmanuals legen PETERMANN & PETERMANN die (spezifischen) Ziele, die mit benannten Mitteln in einem Einzeltraining, einem Gruppentraining und einer Elternberatung erreicht werden sollen, dar. Als oberstes Ziel erklären die Autoren, dass dem bis dahin aggressiven Kind Verhaltensalternativen aufzuzeigen sind. Das so genannte **Einzeltraining** (vier bis sechs Sitzungen á 60 Minuten) ist von einem Therapeuten mit einem Kind durchzuführen. Für das Einzeltraining werden von den Autoren als übergeordnete **Ziele** der Abbau von Wahrnehmungsverzerrungen und ein Gefühl des „Sich-bedroht-Fühlens“ bei dem Kind genannt. Diese Ziele sollen erreicht werden, indem einem Kind zunächst alternative Konfliktlösungen aufgezeigt und anschließend mit dem Kind neue Teilfertigkeiten eingeübt werden (**Mittel**). Mit diesem Vorgehen würde das einzelne Kind für das nachfolgende Gruppentraining und den dann durchzuführenden Verhaltensübungen sensibilisiert werden.

Im **Gruppentraining** (minimal sechs Sitzungen á 60 Minuten) üben, so PETERMANN & PETERMANN, drei bis vier Kinder mit einem Therapeuten Wissen und Regeln für positives Verhalten (**Ziele**) anhand von thematisch vorgegebenen Rollenspielen ein (**Mittel**). Jedes einzelne Kind soll von den anderen Kindern sowie dem Therapeuten Unterstützung und Rückmeldungen erfahren.

Die **Elternberatung** (sechs zweistündige Hausbesuche) soll von zwei Therapeuten mit den Bezugspersonen (Eltern) und dem Kind (auf freiwilliger Basis) durchgeführt werden. Als übergeordnete **Ziele** nennen die Autoren einen Informationsaustausch zwischen den Eltern und den Therapeuten sowie das Erlernen von neuen Verhaltensweisen durch die Eltern, z. B. Entlastung der Mutter bei Erziehungsaufgaben durch den Vater. Neben dem Austausch soll das neue Verhalten über Rollenspiele (**Mittel**) eingeübt werden, damit zukünftig Probleme in der Familie eigenständig gelöst werden können.

Zur **Effektkontrolle** geben PETERMANN & PETERMANN „aus Platzgründen“ (2000a; 175) lediglich globale Hinweise (bspw., dass durch das Training stabile Veränderungen herbeigeführt werden können) und verweisen auf Studien, die an anderer Stelle publiziert wurden.

Wie weiter oben schon ausgeführt wurde, sollten die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur von ihnen so benannten „Indikationsstellung“ eine eindeutigen Klärung des zu trainierenden Bereiches herbeiführen; oder anders ausgedrückt muss aufgrund der Indikation zweifelsfrei festliegen, wann das „Training mit aggressiven Kindern“ anzuwenden ist. Um eindeutig klären zu können, bei welchen (Verhaltens-) Störungen das Training nach Ansicht der Autoren durchgeführt werden soll, wird im Folgenden zunächst die Indikationsstellung, wie sie von PETERMANN & PETERMANN in dem Manual dargelegt wird, beschrieben und anschließend beurteilt, ob eine exakte Indikation gestellt werden kann.

In der Darstellung im nächsten Kapitel werden von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben. Ergänzende Erläuterungen durch mich sind weiterhin mit einem Rahmen gekennzeichnet.

5.3 Darstellung der Indikationsstellung im „Training mit aggressiven Kindern“

PETERMANN & PETERMANN beschreiben Aggression als ein sehr stabiles *Verhalten*, welches nur schwer veränderbar sei. Daher werden Kenntnissen über *auslösende Faktoren* und solche, die Aggression *aufrechterhalten*, eine große Bedeutung beigemessen. Aus dieser Annahme wird ein Vorgehen bei der Indikationsstellung auf verschiedenen Ebenen abgeleitet. Es sind in drei Bereichen – *Verhaltensweisen*, *Umweltbedingungen* und *Einstellungen* – Informationen zu gewinnen. Diese Bereiche werden von den Autoren *Indikationsebenen* genannt.

Auf der *Verhaltensebene* sollen Hinweise *menschlicher Interaktionsformen* sowie die *Anlässe und Folgen* von Verhalten über eine Verhaltensbeobachtung erhoben werden. Konkret sind der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ und der Beobachtungsbogen zur „Therapiemitarbeit des Kindes“ einzusetzen.

Auf der *Umweltebene* sollen Informationen von den Eltern über die *Entwicklung* und das *aktuelle Problemverhalten* des Kindes gewonnen werden. Hier sind der „Elternexplorationsbogen“ und der „Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten“ zu

verwenden. Außerdem sollen auf der Umweltebene unstrukturierte Gespräche mit dem Lehrer stattfinden.

Auf der *Einstellungsebene* soll eine Befragung des Kindes mit dem Ziel erfolgen, seine *Einstellungen, Absichten und Erlebnisweisen* festzustellen, die zu aggressiven Verhaltensweisen beitragen. Für die konkrete Durchführung sind als standardisierte Verfahren der „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ sowie die „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ anzuwenden.

Da die Gestaltung und die Hinweise zum Einsatz der Verfahren sowie die Operationalisierung der verwendeten Begriffe Rückschlüsse auf eine mögliche Eignung und Eindeutigkeit der Verfahren zulassen, werden diese im Folgenden beschrieben. Allerdings werden die sechs Verfahren im Trainingsmanual nur sehr kurz erläutert, so dass eine genauere Darstellung als die Folgende nicht möglich ist. Explizit wird daher zum besseren Verständnis auf die im Anhang wiedergegebenen Materialien verwiesen.

Darstellung der Verfahren zur Verhaltensebene

Mit dem „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV; s. Anhang 3), so PETERMANN & PETERMANN, wird das Verhalten des Kindes anhand von 14 Kategorien auf einer fünf-stufigen Ratingskala eingeschätzt. Die Kategorien 11-14 des BAV würden sich auf die *Zielverhaltensweisen* „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ und „Einfühlungsvermögen“ beziehen (s. a. Kapitel 8.2.1). In Bezug auf die Kategorien 1-10 seien zur „Wahrung der inhaltlichen Validität“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 36) die bei der Begriffsbestimmung ausgeführten *Dimensionen aggressiven Verhaltens* berücksichtigt worden (s. Kapitel 5.2; ausführlich Kapitel 7.2.1). Im Zusammenhang mit dem BAV werden als Dimensionen (1) *verbale vs. nonverbale* und (2) *offen gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige* Aggression, als (3) *Zielobjekte* der Aggression die eigene bzw. fremde Person sowie Gegenstände und (4) *passiv-erfahrende vs. aktiv-bewirkende* Aggressionen aufgeführt.

Bis auf die Anmerkung, dass im Rahmen einer „Expertendiskussion gut beobachtbare Verhaltensweisen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 34) für die vier hier genannten Dimensionen formuliert wurden, werden keine Begriffe des BAV operationalisiert. Hinweise zur Auswertung sind nicht gegeben.

Um die *Art und das Ausmaß der Mitarbeit des Kindes* während des Trainings zu erheben, wird im Trainingsmanual der Beobachtungsbogen zur „Therapiemitarbeit des Kindes“ (TMK; s. Anhang 4) wiedergegeben. Hieraus seien über die Mitarbeit des Kindes hinaus Hinweise auf das *Vertrauensverhältnis* zwischen Therapeut und Kind sowie die vier Kategorien des Zielverhaltens abzuleiten. Für den TMK sind verbale und non-verbale Signale, das Nachkommen von Anforderungen sowie aktives Einbringen des

Kindes zu berücksichtigen. Zur Auswertung des Bogens machen PETERMANN & PETERMANN keine Angaben.

Zu den beiden Verfahren wird noch angemerkt, dass sie sowohl zur Indikationsstellung als auch zur Effektkontrolle eingesetzt werden könnten. Außerdem wird, ohne Literaturverweis, auf verschiedene Studien hingewiesen, bei denen mindestens eine 80%ige Übereinstimmung in der Einschätzung der Beurteiler vorgelegen haben sollen, was „zumindest die Zuverlässigkeit der Verfahren“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 36) zeigen würde.

Darstellung der Verfahren zur Umweltebene

Für die Elternexploration (s. Anhang 6) ist ein Fragebogen zu verwenden, in dem von PETERMANN & PETERMANN vier Bereiche aufgenommen wurden: *Daten zur Person* (z. B. Kinderkrankheiten), *soziale Beziehungen* (z. B. Erziehungspersonen), eine *Verhaltensanalyse* (z. B. Tagesablauf) und *trainingspezifische Daten* (z. B. Selbstkontrolle). Die Autoren geben an, dass es sich bei der Durchführung als problematisch erweisen kann, wenn die Eltern zur Mitarbeit entweder nicht bereit seien (Überzeugung von der therapeutischen Maßnahme) oder Verständnisschwierigkeiten auftreten würden. In Bezug auf die Auswertung der Exploration wird darauf hingewiesen, dass Informationen aus diesem Bogen mit den Daten der Verhaltensbeobachtung und dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS; s. w. u.) verglichen werden sollen.

In dem Beobachtungsbogens für das Eltern-Interaktionsverhalten (s. Anhang 5), der im Anschluss an das Elterngespräch auszufüllen ist, unterscheiden PETERMANN & PETERMANN drei Bereiche: Das Verhalten der Eltern untereinander, das Verhalten der Eltern zum Problemkind und das Verhalten unter möglichen Geschwistern. Weitere Beobachtungen (z. B. kinderfreundliche Umgebung) sollen unter Anmerkungen notiert werden. Die Autoren geben keine Hinweise zur Auswertung.

Darstellung der Verfahren zur Einstellungsebene

Der „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS; s. Anhang 1) soll nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 34) „gezielt aggressives Verhalten bei Kindern der Altersgruppe von neun bis knapp vierzehn Jahren feststellen“. Der Bogen besteht aus Abbildungen von 22 Situationen, die zusätzlich verbal beschrieben werden. Zu jeder Situation gibt es drei (verbale) *Reaktionsmöglichkeiten*, die in „sozial erwünschtem, leichten und schwer aggressivem Reagieren“ eingeteilt sind. Die Kinder, es gibt parallele Versionen für Jungen und Mädchen, sollen sich bei der Bearbeitung des Bogens für eine Reaktionsmöglichkeit entscheiden. In den Situationen werden nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 34) verschiedene *Interaktionspartner* dargestellt und Informationen über „den Handlungsablauf und die Handlungsart“ gegeben. Die im EAS enthaltenden Bilder sollen dem Kind nur das konkrete Eindenken in die

vorgegebene Situation erleichtern - das Verfahren würde sich somit von projektiven Testverfahren unterscheiden.

Bei der Durchführung soll sich das befragte Kind in die „(re)agierende Person“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 34) hineinversetzen, die in der Ich-Form beschrieben ist. Die Auswertung würde einerseits Informationen zur *Behandlungsbedürftigkeit* ergeben und andererseits kann nach Angabe der Autoren differenziert werden, in welchen *Umweltbereichen* (Schule, Freizeit, Elternhaus) und in welcher *Art und Weise* (Reaktionsformen, z. B. hinterhältiges Verhalten) Aggressionen auftreten. Außerdem sind, so PETERMANN & PETERMANN, den Testergebnissen Hinweise zur *Behandlungsabfolge* zu entnehmen und das Material könnte in der zielgerichteten Behandlung Verwendung finden. Nähere Details sind der an anderer Stelle publizierten Handanweisung (vgl. PETERMANN & PETERMANN 2000c) zu entnehmen.

Aus der Handanweisung des EAS lassen sich jedoch im Verhältnis zum Trainingsmanual nur unwesentlich mehr Informationen entnehmen. Über die Angaben im Trainingsmanual hinaus differenzieren PETERMANN & PETERMANN (2000c, 22 ff.) in der Handanweisung des EAS sechs „Reaktionsprofile“:

1. Verbal direkte Aggression, aktiv gegen Fremdpersonen ausübend;
2. Nonverbal hinterhältige Aggression, aktiv gegen Fremdpersonen ausübend;
3. Nonverbal direkte Aggression, aktiv gegen Fremdpersonen ausübend;
4. Nonverbale Aggression, beschädigen von Gegenständen;
5. Nonverbal und verbal hinterhältiges Handeln in der Person des parteiergreifenden Beobachters;
6. Sozial erwünschtes Verhalten.

Diesen „Reaktionsprofilen“ liegt nach Angabe von PETERMANN & PETERMANN (2000c, 12) eine Klassifikation in fünf Dimensionen zugrunde:

- a) Offen-gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige,
- b) körperliche vs. verbale,
- c) aktiv-ausübende vs. passiv-erfahrende,
- d) direkte vs. indirekte und
- e) nach außengewandte vs. nach innengewandte Aggression.

Außerdem kann aus den 22 Antworten der Kinder ein „Summenrohwert“ gebildet werden, der in altersabhängigen Normtabellen in Prozentränge und T-Werte umgerechnet werden kann. Nach PETERMANN & PETERMANN (2000c, 28 ff.) ist von einer behandlungsbedürftigen Aggression auszugehen, wenn der ermittelte Prozentrangwert über 89 liegt.

In der „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K; s. Anhang 2) sollen, wie PETERMANN & PETERMANN ausführen, für das Kind *wirksame Verstärker* erfasst werden. Es würden materielle Verstärker, die innerhalb und außerhalb der Therapie eingesetzt werden könnten sowie soziale und verbale Verstärker ermittelt werden. Die Liste wird einerseits dem Kind vorgelegt und von ihm ausgefüllt und ist andererseits von den Eltern zu beantworten, um zwischen den Einschätzungen, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala erfolgt, vergleichen zu können. Zur Auswertung wird der Hinweis gegeben, dass bei abweichenden Einschätzungen in den „Eltern- und Kind-Urteilen“, was nicht „verwundern“ darf, die „diskrepanten Urteile ... im Kontext der Elterngespräche interpretiert werden“ sollen (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 35).

Eine genauere Darstellung der sechs Verfahren ist nicht möglich, da die Erläuterungen von den Autoren im Trainingsmanual, wie schon weiter oben ausgeführt, sehr kurz gehalten wurden.

5.4 Analyse der Indikationsstellung im „Training mit aggressiven Kindern“

Bei der Indikationsstellung sollen nach PETERMANN & PETERMANN auf der Verhaltensebene von dem Kind, auf der Umweltebene von den Eltern (evtl. auch Lehrern) sowie auf der Einstellungsebene ebenfalls von dem Kind Informationen über auslösende und aufrechterhaltende Faktoren der Aggression gewonnen werden. Die hierzu von den Autoren angeführten sechs methodischen Zugänge werden ich nachfolgend einzeln untersuchen.

Für die Beurteilung dieser Zugänge durch mich ziehe ich als Kriterium die Eindeutigkeit und Präzision der Operationalisierung (s. Kapitel 4.3) heran, da erst durch die exakte inhaltliche Beschreibung der Verfahren zweifelsfrei geklärt werden kann, ob die Indikation für das Training gestellt werden kann und somit der zu trainierende Bereich genau festliegt. Im Einzelnen werden die **Eindeutigkeit und Präzision** der Explikation verwendeter Begriffe oder allgemeiner das von PETERMANN & PETERMANN ausgeführte **Begriffsverständnis** sowie die **Hinweise zur Durchführung und Auswertung** der Verfahren analysiert und bewertet.

Die Analyse und Bewertung der Indikationsstellung bezieht ausdrücklich die im Anhang wiedergegebenen Materialien ein. Ergänzungen zu der Analyse und Bewertung sind mit einem Rahmen gekennzeichnet.

5.4.1 Beobachtungsbogen für aggressives Verhaltens (BAV)

Mit dem „Beobachtungsbogen für aggressives Verhaltens“ (BAV; s. Anhang 3) sollen Informationen auf der Verhaltensebene erhoben werden. Der Bogen enthält 14 Kategorien, die - wie PETERMANN & PETERMANN es ausführen - im Rahmen einer Experten-diskussion als gut beobachtbare Verhaltensweisen formuliert wurden. Vier Kategorien (Ziffern 11 – 14) beziehen sich auf Zielverhaltensweisen. Zwei weitere Kategorien (Ziffern 1 und 4) betreffen Aggressionen anderer Personen, die gegen das Kind gerichtet sind. Die Kategorien mit den Ziffern 7 und 8 beschreiben Verhalten, die das Kind gegen

sich selbst richtet. Und in den Kategorien mit den Ziffern 2, 3, 5, 6, 9 sowie 10 wurden „gut beobachtbare Verhaltensweisen“ des Kindes anderen Personen gegenüber formuliert.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses

Zunächst kann es noch nachvollzogen werden, warum sich vier Kategorien auf das „Zielverhalten“ beziehen, da zu vermuten ist, dass mit diesen Kategorien Ressourcen der Kinder zu erfassen sind, auf denen das Training aufbauen soll. Allerdings bleibt es unverständlich, warum die Kategorien 7 und 8 mit „Aggressionen des Kindes gegen sich selbst“ in dem Bogen enthalten sind, denn PETERMANN & PETERMANN erläutern den Sinn der Aufnahme dieser Kategorien nicht.

Wenn im Weiteren die theoretische Begründung für die inhaltliche Gestaltung betrachtet werden, können Widersprüche festgestellt werden: PETERMANN & PETERMANN (2000a, 36) verweisen darauf, dass zur „Wahrung der inhaltlichen Validität“ bei der Konstruktion des Bogens die Dimensionen aggressiven Verhaltens berücksichtigt wurden, wie sie bei der Begriffsbestimmung ausgeführt wurden (s. Kapitel 5.2; ausführlich Kapitel 7.2.1). Allerdings sind die im Zusammenhang mit dem BAV genannten Dimensionen „verbale vs. nonverbale Aggression“, „Zielobjekt der Aggression“ und „passiv-erfahrend vs. aktiv-bewirkend“ weder im Rahmen der Begriffsbestimmung noch an einer anderen Stelle im Manual ausgeführt. Lediglich die Dimension „offen-gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige Aggression“ des BAV kann in der Dimension der Begriffsbestimmung „offene vs. verdeckte Aggression“ wiedergefunden werden. Auch wenn die Dimensionen im BAV eine theoretische Grundlage an anderer Stelle haben sollten, die mir nicht bekannt ist und die im Manual auch nicht ersichtlich wird, so muss doch festgehalten werden, dass eine Verbindung zwischen den Dimensionen im erklärenden Teil des Manuals und den Dimensionen des BAV fehlt.

Darüber hinaus muss bei Betrachtung der in dem Bogen verwendeten Begriffe nochmals betont werden, dass nur durch die Verwendung von eindeutigen und präzisen Begriffen davon ausgegangen werden kann, dass mehrere Beobachter, unabhängig vom jeweiligen Beobachter, zuverlässig zu der gleichen Einschätzung über das zu beobachtende Verhalten gelangen. Ein solches eindeutiges und präzises Verständnis der verwendeten Begriffe könnte von PETERMANN & PETERMANN durch eine Operationalisierung sichergestellt werden, die jedoch im Trainingsmanual nicht enthalten ist. Die Problematik von unklaren Begriffen in dem Beobachtungsbogen wird an dem Beispiel „zynische Bemerkungen“ aus der zweiten Kategorie des BAV anhand der Möglichkeit unterschiedlicher Einschätzungen verdeutlicht: Die Aussage „Das hast du aber toll hingekommen“ kann in der einen Situation (eine Aufgabe wurde gut gelöst) lobend und in einer anderen Situation (ein Gegenstand wurde versehentlich zerbrochen) zynisch gemeint sein. Zwischen diesen gegensätzlichen Situationen gibt es eine Vielzahl von Abstufungen, so dass es ausgesprochen schwierig ist, eine Bemerkung als „zynisch“ oder „nicht zynisch“ einzuschätzen. Die fehlende Operationalisierung bzw. Explikation von PETERMANN & PETERMANN führt in der Folge dazu, dass die Intension und Extension

„zynische Bemerkung“ durch die Wertmaßstäbe eines beurteilenden Beobachters bestimmt wird und „zynische Bemerkung“ daher vage und mehrdeutig bleibt.

Auch wenn nicht alle Begriffe des BAV derart mehrdeutig und vage zu verstehen sind wie „zynische Bemerkungen“, erfüllt der Beobachtungsbogen aufgrund der von PETERMANN & PETERMANN nicht durchgeführten Begriffsexplikation nicht das Kriterium einer eindeutigen und präzisen Operationalisierung. Durch diese Einschränkung ist eine unmissverständliche Verwendung des Bogens durch mehrere Beobachter nicht gewährleistet.

Analyse und Bewertung der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Von PETERMANN & PETERMANN werden weder zur Durchführung der Beobachtung mit einer fünf-stufigen-Ratingskala noch zur Auswertung der Einschätzungen auf dem Bogen Hinweise gegeben.

So bleibt es einem Beobachter bei der Einschätzung auf der Ratingskala also frei, die Abstufungen des Ratings aufgrund der Auftretenshäufigkeit eines Verhaltens selbst festzulegen. Das heißt beispielhaft: Ein Beobachter kann für sich festlegen, dass ein dreimaliges „Beschimpfen“ eines anderen Kindes der Kategorie 3 in dem BAV innerhalb von 20 Minuten auf der Stufe 2 = „tritt selten auf“ eingeschätzt wird, während ein anderer Beobachter für sich die Feststellung trifft, dass ein fünfmaliges „Beschimpfen“ innerhalb von 15 Minuten ebenfalls auf der Stufe 2 einzuschätzen ist. Daher ist eine eindeutige Verwendung des Bogens und die unzweifelhafte Einschätzung auf der Ratingskala nicht möglich, da PETERMANN & PETERMANN hierzu keine Hinweise geben.

Bei der Auswertung des BAV müsste, unabhängig von der Person des Beurteilenden, zuverlässig festgestellt werden können, wann die Indikation „interventionsbedürftige Aggression“ für die Anwendung des Trainings gegeben ist. Von PETERMANN & PETERMANN werden jedoch auch zur Auswertung oder einer weiteren Verwendung der möglichen Erkenntnisse aus dem Bogen keinerlei Hinweise gegeben und es wird auch nicht ersichtlich, wann die Indikation für das Training vorliegt. Um jedoch zweifelsfrei eine Indikation stellen zu können, wären eindeutige Hinweise wie bspw. „bei fünf Kategorien muss eine Einschätzung der Häufigkeit von mindestens ‚3‘ auf der Ratingskala vorliegen“ erforderlich. Es bleibt dem Beurteilenden also auch bei der Auswertung völlig frei, wie er mit den Einschätzungen auf dem Bogen verfährt und wann eine „interventionsbedürftige Aggression“ diagnostiziert wird.

Aufgrund der fehlenden theoretischen Grundlage (Dimensionen), der vagen und mehrdeutigen Begriffe, die in dem Bogen verwendet werden, und dem Umstand, dass PETERMANN & PETERMANN zur Durchführung und Auswertung keine Hinweise geben, ist es nicht möglich, mit dem Beobachtungsbogen eine eindeutige Indikation zu stellen.

Eine ähnliche Problematik vager und mehrdeutiger Begriffe und einer nicht erläuterten Auswertung kann auch bei den folgenden drei Verfahren festgestellt werden. Daher werden in Bezug auf das Begriffsverständnis nur exemplarisch einzelne Begriffe aufgegriffen und die Schwierigkeit der Einschätzung dargelegt. Die Bedenken, wie sie im Zusammenhang mit dem BAV in Bezug auf die Auswertung ausgeführt wurden, können auf die drei Verfahren übertragen werden, so dass eine Wiederholung im Folgenden nicht notwendig ist.

5.4.2 Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes (TMK) und Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten

In dem Beobachtungsbogen zur „Therapiemitarbeit des Kindes“ (TMK; s. Anhang 4) als Verfahren auf der Verhaltensebene sind acht bzw. zehn Kategorien aufgeführt, je nachdem, ob der Platz für das Urteil oder die Gliederung des zu beobachtenden Verhaltens zugrunde gelegt wird, die auf einer fünf-stufigen Ratingskala eingeschätzt werden sollen. Der Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten (s. Anhang 5) enthält acht Unterpunkte, teilweise mit Aussagen, die angekreuzt werden können, teilweise mit der Möglichkeit, qualitative Anmerkungen vorzunehmen und bezieht sich auf die Umweltebene.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses

Als Beispiel für das vage und mehrdeutige Begriffsverständnis wird die Kategorie „Entspannte Körperhaltung“ aufgegriffen, die schon in Kapitel 4.3 im Zusammenhang mit der Ratingskala ausführlich diskutiert wurde. Eine „entspannte Körperhaltung“ ist nur durch sorgfältig ausgewählte Attribute zu operationalisieren bzw. zu explizieren. So könnte bspw. die „entspannte Körperhaltung“³ einerseits durch die zu beobachtenden Attribute „Fäusteballen“, „Schultern hochgezogen“, „Beine angezogen“ usw. genauer bestimmt werden, andererseits müsste ein Wechsel der Spannung (Ent- und Anspannung) über die Zeit berücksichtigt werden. Außerdem wären die Bedingungen festzulegen, wann die „entspannte Körperhaltung“ auf der Ratingskala bspw. in der Abstufung 2 „Tritt selten auf“ einzuschätzen ist. Allerdings haben PETERMANN & PETERMANN weder im Zusammenhang mit dem TMK (Kategorie 2) noch im Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten (Kategorie 6) eine „entspannte Körperhaltung“ operationalisiert. Daher bleibt also die Einschätzung, ob eine Körperhaltung „entspannt“ oder „nicht entspannt“ ist, den Wertmaßstäben eines Beurteilenden überlassen. In der Folge könnte der eine Beobachter „hochgezogene Schultern“ als „angespannt“ bestimmen, während möglicherweise ein zweiter Beobachter für sich mindestens drei Attribute „Fäusteballen“, „Schultern hochgezogen“, „Beine angezogen“ als „Anspannung“ festlegt und die Beobachtung ausschließlich von „hochgezogenen Schultern“ von diesem zweiten Beobachter als „entspannt“ eingeschätzt wird.

³ Die Explikation einer „entspannten Körperhaltung“ wird in dem Beispiel nur ansatzweise vorgenommen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Aufgrund der von PETERMANN & PETERMANN unterlassenen Operationalisierung ist eine unmissverständliche Verwendung der beiden Bögen durch mehrere Beobachter nicht gewährleistet, wie dies auch bei dem „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) festgestellt wurde.

Analyse und Bewertung der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

PETERMANN & PETERMANN geben in dem Manual zur Durchführung und zur Auswertung der beiden Bögen keine Hinweise, so dass die Kritik, die im Zusammenhang mit dem Beobachtungsbogen BAV geäußert wurde, in Bezug auf diese Verfahren nur wiederholt werden kann: Da die Autoren die Anwendung der Bögen nicht erläutern, ist die unzweifelhafte Verwendung nicht möglich. So bleibt insbesondere die Einschätzung der Auftretenshäufigkeit eines Verhaltens auf der Ratingskala dem Beobachter überlassen, ob z. B. im TMK eine Äußerung des Kindes innerhalb von fünf Minuten in der Kategorie „Erzählen (von sich aus)“ als „tritt selten auf“ der Stufe 2 auf der Skala oder als „tritt häufig auf“ der Stufe 4 zu beurteilen ist. Ebenso wurde von PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf die Auswertung nicht festgelegt, wann eine „interventionsbedürftige Aggression“ zu diagnostizieren ist.

Zudem kann über Sinn und Zweck dieser beiden Bögen im Zusammenhang mit dem behandelten Gegenstand „Aggression“ nur spekuliert werden, da die Autoren selbst keine Verbindung zu dem Gegenstand herstellen. Denn die Autoren gehen bei der Erläuterung ihres Gegenstandsverständnisses (s. Kapitel 7) nicht darauf ein, inwiefern die Bewertung durch einen Beobachter von z. B. „Lächeln, lachen“ im TMK oder „Beteiligen sich die Elternteile gleich häufig an Gespräch“ im „Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten“ zu einer Diagnose „interventionsbedürftige Aggression“ beitragen können. So bleibt es aufgrund der fehlenden Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN völlig offen, ob und wie Informationen aus diesen beiden Verfahren zu einer Indikationsstellung oder zur möglichen Gestaltung der Trainingsmaßnahme herangezogen werden können.

Da die in den Bögen verwendeten Begriffe nicht operationalisiert werden, die Durchführung und Auswertung nicht dargelegt wird und darüber hinaus keine eindeutige Zusammenhänge zu dem im Manual beschriebenen und erklärten Gegenstand „Aggression“ festgestellt werden können, ist der mögliche Nutzen dieser beiden Verfahren nachdrücklich in Frage zu stellen.

5.4.3 Elternexploration

Mit dem Elternexplorationsbogen (s. Anhang 7) sind zu vier Bereichen (Daten zur Person, soziale Beziehungen, Verhaltensanalyse und trainingsspezifische Daten) Informationen auf der Umweltebene zu erheben.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses und der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Mit Hilfe der in dem Bogen angesprochenen Bereiche können ohne Zweifel viele subjektive Informationen von den Eltern erfragt werden. Allerdings werden die vier Bereiche und die konkreten Fragen von den Autoren theoretisch nicht erläutert und begründet. Auch zu diesem Verfahren werden weder genaue Hinweise zur Durchführung noch zur Auswertung oder weiteren Verwendung der gewonnenen Informationen gegeben.

Da letztendlich die Art der Verwendung des Bogens und der Umgang mit den gewonnenen Informationen erneut dem Anwender überlassen bleibt, lässt sich ein (genereller) Nutzen bzw. eine (generelle) Relevanz des Bogens anzweifeln.

5.4.4 Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)

Der „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS; s. Anhang 1) enthält 22 bildlich und verbal beschriebenen Situationen mit drei Reaktionsmöglichkeiten (sozial erwünscht, leichte und schwere Aggression). Aus den Antworten der Kinder, die sich für eine Reaktionsmöglichkeit entscheiden müssen, sollen Informationen auf der Einstellungsebene gewonnen werden.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses

In der Beispielaufgabe, die im Anhang wiedergegeben ist, liegt die „sozial erwünschte“ Reaktion nach PETERMANN & PETERMANN (2000c) in der Aussage „Ich finde es nicht gut, Markus zu ärgern, deshalb mache ich nicht mit“, die „leichte Aggression“ in der Aussage „Als Markus uns suchen muss, laufe ich mit den anderen zusammen weg und lasse ihn suchen, bis er ‚schwarz‘ wird“ und die „schwere Aggression“ in der Aussage „Markus muss uns suchen; er sieht in einem Schuppen nach; in diesem Moment verschließe ich die Tür, sodass Markus Mühe hat herauszukommen“ vor.

Die Einteilung der Reaktionsmöglichkeiten in „sozial erwünscht, leichte und schwere Aggression“ wurde von PETERMANN & PETERMANN vorgenommen. Allerdings fällt es schwer, die beiden letzten Aussagen in Bezug auf eine „leichte“ und „schwere“ Aggression zu differenzieren, wenn das Begriffsverständnis der Autoren in Bezug auf „Aggression“ zugrunde gelegt wird. „Aggression“ wird nämlich von PETERMANN & PETERMANN als einer anderen Person Schaden zuzufügen bzw. als Schädigungsabsicht expliziert (s. Gegenstandsverständnis „Aggression“ Kapitel 5.2; ausführlich Kapitel 7.2.1). Ausgehend von dieser Explikation stellt sich die Frage, welcher Schaden „Markus“ zugefügt wird, wenn er „Mühe hat, herauszukommen“ bzw. welche Schädigung

gungsabsicht mit der Handlung „laufe ich mit den anderen zusammen weg“ verfolgt wird? Eine derartige Schwierigkeit, die jeweils drei Reaktionsmöglichkeiten einer Aufgabe in sozial erwünscht, leichte und schwere Aggression einzuteilen, kann in Bezug auf alle 22 Aufgaben festgestellt werden, wenn die Explikation einer „Aggression“ von PETERMANN & PETERMANN als „zugefügter Schaden bzw. Schädigungsabsicht“ zugrundegelegt wird. Folglich haben PETERMANN & PETERMANN die drei Reaktionsmöglichkeiten im EAS nicht kohärent zu ihrer Explikation von „Aggression“ bestimmt.

Außerdem kann erneut festgestellt werden (s. Kapitel 5.4.1), dass die im erklärenden Teil des Manuals aufgeführten Dimensionen „feindselige vs. instrumentelle, offene vs. verdeckte, reaktive vs. aktive sowie affektive vs. räuberische Ausdrucksformen“ (s. Kapitel 5.2) nur teilweise den „Reaktionsprofilen“ (s. mit Rahmen gekennzeichnete Erläuterung zum EAS in Kapitel 5.3) im EAS mit den dort zugrunde gelegten Dimensionen entsprechen. Von den Dimensionen, die PETERMANN & PETERMANN den Reaktionsprofilen zuordnen, stimmt nur die erste Dimension „offen-gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige Aggression“ mit der Dimension „offene vs. verdeckte Ausdrucksform“ aus dem erklärenden Teil des Manuals überein. Offensichtlich wurden bei der Konzeption für den EAS ähnliche bzw. die gleichen „Dimensionen“ wie für den „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV) verwendet. Denn auch in Bezug auf den BAV deckt sich lediglich die Dimension „offen-gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige Aggression“ mit der Dimension „offene vs. verdeckte Aggression“ im erklärenden Teil des Manuals. Es bleibt festzuhalten, dass sich die von PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf den EAS und BAV zugrunde gelegten Dimensionen ähneln, ein Zusammenhang zu den im erklärenden Teil des Manuals von den Autoren dargelegten Dimensionen jedoch nur in einem Fall zutrifft. Die von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 36) ausgeführte Begründung für die Konzeption der Verfahren EAS und BAV, die „zur Wahrung der inhaltlichen Validität“ vorgetragen wird, ist daher gegenstandslos.

Analyse und Bewertung der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Aufgrund der Hinweise zur standardisierten Anwendung wird zwar einerseits die eindeutige Durchführung ermöglicht, andererseits sind die Informationen der Autoren im Trainingsmanual zur Auswertung und damit zur Indikationsstellung unzureichend: Die Auswertung soll zu Informationen über die Behandlungsbedürftigkeit, den Umweltbereichen (z. B. Schule), den Reaktionsformen (z. B. hinterhältiges Verhalten) und der Behandlungsabfolge führen. Für „nähere Details“ verweisen PETERMANN & PETERMANN auf die Handanweisung des EAS (PETERMANN & PETERMANN 2000c). Zwar ist der Handanweisung der Prozentrang von 89 als Wert für die Behandlungsbedürftigkeit sowie die Zuordnung der Antworten zu drei Umweltbereichen (zu Hause, in der Schule, in der Freizeit) und den Reaktionsformen bzw. den sechs Reaktionsprofilen zu entnehmen. Jedoch geben die Autoren auch in der Handanweisung keine Hinweise zur Behandlungsabfolge oder zu der Verwertung von Informationen, die zu den Umweltbereichen und den Reaktionsformen gewonnen wurden. Letztlich kann daher von den Hinweisen der Autoren nur die Aussage, dass bei einem Prozentrangwert von 89 eine „behandlungsbedürftige Aggression“ vorliegt, genutzt werden. Der EAS ist somit

das einzige im Manual aufgeführte Verfahren, in dem PETERMANN & PETERMANN (zumindest) in der Handanweisung Anhaltspunkte für eine Indikationsstellung „Aggression“ vermitteln.

Insgesamt ist dennoch der überwiegenden Nutzen des Verfahrens anzuzweifeln. Denn im Zusammenhang mit dem Begriffsverständnis ist zunächst in Frage zu stellen, ob mit dem EAS **das** aggressive Verhalten erfasst werden kann, welches nach dem Gegenstandsverständnis „Aggression“ von PETERMANN & PETERMANN, wie es im erklärenden Teil des Manuals ausgeführt wird, zugrunde gelegt werden muss. Denn mit dem EAS sollen, so die Autoren, Informationen zu auslösenden und aufrechterhaltenden Faktoren von „Aggression“ im Sinne ihres Gegenstandsverständnisses gewonnen werden. Im Weiteren ist aufgrund der fehlenden theoretischen Grundlage auch der Aspekt „Behandlungsbedürftigkeit“ kritisch zu betrachten, da mit dem EAS offensichtlich etwas anderes als der von PETERMANN & PETERMANN erklärte Gegenstand „Aggression“ erfasst wird. Außerdem sehe ich in der Differenzierung der Autoren in drei Umweltbereiche und sechs Reaktionsformen keine Verwertungsmöglichkeit, da weder aus dem Manual noch aus der Handanweisung zu entnehmen ist, wie Erkenntnisse zu diesen beiden Bereichen in eine Behandlungsplanung einfließen sollen.

5.4.5 Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder (LEV-K)

In der „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K; s. Anhang 2) sind 90 für das Kind wirksame Verstärker enthalten, die von dem Kind und den Eltern auf einer fünf-stufigen Ratingskala eingeschätzt werden sollen. Es geht darum, wie gern das Kind diese Tätigkeit ausführt oder ausführen würde. Mit dem Verfahren sollen Informationen auf der Einstellungsebene ermittelt werden.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses und der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Die in dem Bogen verwendeten Begriffe sind eindeutig, da konkrete Gegenstände (mit direktem empirischen Bezug) beschrieben werden.

Allerdings geben PETERMANN & PETERMANN auch zu diesem Bogen keine Hinweise zur Auswertung und zu einer weiteren Verwendung der gewonnen Informationen. So bleibt es in den Ausführungen der Autoren offen, wie mit den möglicherweise abweichenden Eltern- und Kind-Urteilen konkret umzugehen ist. Auch ist den Darlegungen der Autoren nicht zu entnehmen, welche Informationen einer ausgefüllten Liste zu entnehmen sind und wie mit den Einschätzungen weiter verfahren werden soll. Beispielsweise könnten von den 90 Tätigkeiten die Hälfte von dem Kind eher „gern“ und die andere Hälfte eher „ungern“ ausgeführt werden. Ist es dem Anwender frei gestellt, wie er mit einem ausgefüllten Bogen weiter verfährt? Denn PETERMANN & PETERMANN geben hierzu im Trainingsmanual keine Hinweise? So könnte bspw. ein Anwender nur einen Verstärker auswählen und diesen in jeder Trainingssitzung einsetzen oder ein zweiter Anwender setzt in jeder Trainingssitzung einen anderen Verstärker ein. So wä-

ren viele weitere Möglichkeiten denkbar und eine eindeutige Verwendung des Bogens ist nicht sichergestellt.

Außerdem ist es nicht nachzuvollziehen, wie mit diesem Verfahren Informationen für eine Indikationsstellung gewonnen werden können, da mit der LEV-K, so PETERMANN & PETERMANN, für das Kind wirksame Verstärker zu erfassen sind.

Da PETERMANN & PETERMANN zur Auswertung und weiteren Verwendung der gewonnenen Informationen keine Hinweise geben, betrachte ich einerseits den Nutzen des Verfahrens zumindest als eingeschränkt, andererseits kann das Verfahren in keinem Fall etwas zu einer eindeutigen Indikationsstellung beizutragen.

5.4.6 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Indikationsstellung

Die von PETERMANN & PETERMANN beschriebenen und zur Verwendung empfohlenen Verfahren zur Feststellung von Aggression weisen zahlreiche Schwächen auf. Bei allen Verfahren können fehlende theoretische Bezüge und Erläuterungen festgestellt werden. Eine Operationalisierung der in den Verfahren verwendeten Begriffen wurde von PETERMANN & PETERMANN nicht bzw. unzureichend vorgenommen, daher bleibt das Begriffsverständnis vage und mehrdeutig. Auch geben die Autoren zur Durchführung der einzelnen Verfahren nur vereinzelt Hinweise. Erläuterungen zur Auswertung, abgesehen von den Hinweisen in der Handanweisung zum EAS, fehlen gänzlich. Als besonders problematisch schätze ich den Umstand ein, dass an keiner Stelle im Manual ersichtlich wird, wann genau die Indikation für den Einsatz des vorliegenden Trainingsverfahrens gegeben ist, obwohl die analysierten und bewerteten Verfahren von PETERMANN & PETERMANN unter dem Begriff „Indikationsstellung“ ausgeführt werden!!! Es bleibt daher den Wertmaßstäben oder auch dem Gutdünken eines Beurteilers überlassen, die Indikation „behandlungsbedürftige Aggression“ zu stellen. In der Folge kann daher der durch das Programm zu trainierende Bereich nicht eindeutig und präzise bestimmt werden.

Es wäre einfacher und im Verhältnis zu den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur Indikationsstellung konstruktiver gewesen, die Klassifikation der „Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten“ im DSM-IV (SAB ET AL. 2000, 130 ff.) aufzugreifen, auf die von den Autoren im Vorwort des Manuals selbst verwiesen wird. Auch wenn in dieser Klassifikation ebenfalls nicht alle Begriffe eindeutig und präzise expliziert werden, so sind zumindest die Hinweise gegeben, dass bspw. vier (oder mehr) von acht Kriterien mindestens sechs Monate aufgetreten sein müssen und die Kriterien nur als erfüllt gelten, „wenn das Verhalten häufiger auftritt, als typischerweise bei Personen vergleichbaren Alters und Entwicklungsniveaus beobachtet wird“.

Die Analyse der „Indikationsstellung abschließend kann daher festgehalten werden, dass die eindeutige Indikationsstellung „interventionsbedürftige Aggression“, bei der das Training indiziert ist, durch die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN nicht ermöglicht wird und der zu trainierende Bereich nicht bestimmt werden kann. Bevor

nun die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur „Indikationsstellung“ bzw. die von den Autoren im Manual „Training mit sozial unsicheren Kindern“ so bezeichnete „Diagnostik“ deskriptiv wiedergegeben und anschließend untersucht wird, stelle ich zum besseren Verständnis im folgenden Kapitel zunächst das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ in einem zusammenfassenden Überblick dar. Bei dieser Zusammenfassung sind die von PETERMANN & PETERMANN im Trainingsmanual verwendete Kapitelüberschriften *kursiv* wiedergegeben. Ergänzende Erläuterungen durch mich sind mit einem Rahmen gekennzeichnet. Auch weise ich zur Erinnerung nochmals darauf hin (s. Überleitung von Kapitel 5.1 zu Kapitel 5.2), dass sowohl bei der zusammenfassenden Darstellung als auch bei der Wiedergabe der Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur „Indikationsstellung“ bzw. „Diagnostik“ auf eine ausschließliche deskriptive Beschreibung geachtet wurde, d. h. von den Autoren nicht explizierte Begriffe können durch mich nicht genauer als durch PETERMANN & PETERMANN selbst erläutert werden.

5.5 Das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ im Überblick

Nach einer *Beschreibung, Klassifikation und Epidemiologie* verschiedener Ängste im Kindes- und Jugendalter (Trennungsangst, soziale Ängstlichkeit und Phobie, generalisierte Ängste) legen PETERMANN & PETERMANN im ersten Kapitel des Manuals einen Zusammenhang zwischen diesen Ängsten und der von ihnen bewählten Terminologie „sozial unsicher“ dar. Neben verschiedenen anderen *Erklärungsansätzen* wird von PETERMANN & PETERMANN im dritten Kapitel als zentraler Ansatz der Erklärung die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMAN (1995) im Sinne einer Rahmenkonzeption vorgestellt. Hieran schließen sich im vierten Kapitel allgemeine Überlegungen zu *Interventionsverfahren* an.

Wie im Manual „Training mit aggressiven Kinder“ bezeichnen PETERMANN & PETERMANN die Inhalte dieser Kapitel nicht ausdrücklich als Darlegung ihres Gegenstandsverständnisses, jedoch ist auch in dem „Training mit sozial unsicheren Kindern“ anzunehmen, dass die Ausführungen in diesem Teil des Manuals auf das Gegenstandsverständnis bezogen sind (erklärender Teil des Manuals).

Im zweiten Kapitel führen die Autoren in Bezug auf die *Diagnostik* ein so genanntes multimodales und multimethodales Vorgehen aus.

Im methodischen Teil des Manuals, unterteilt in ein *Einzeltraining*, getrennt nach *Schulkindern* sowie *Kindergarten- und Vorschulkindern*, ein *Gruppentraining* sowie eine *Elternberatung* erläutern die Autoren die erklärten (spezifischen) Ziele des Trainings und die (konkret) anzuwendenden Mittel. Das Manual abschließend werden die *Verlaufskontrolle* (Effektkontrolle) und *Hinweise zum Erlernen des Vorgehens* dargelegt.

Erklärender Teil des Manuals: Das Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN zum Begriff „Soziale Unsicherheit“

Der Begriff „Soziale Unsicherheit“ wird von PETERMANN & PETERMANN als Sammelbezeichnung definiert, der Aspekte verschiedener Klassifikationen der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10; WHO 2000) und DSM-IV (SAB ET AL. 2000) beinhaltet. Konkret werden von den Autoren die Trennungsangst, soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie sowie generalisierte Ängste genannt. Sie führen allgemein weiter aus, dass Angststörungen häufig komorbide mit anderen Störungen auftreten.

Als Erklärungsansätze für die Entstehung von sozialer Unsicherheit werden biologische, psychische und soziale Faktoren genannt und als Rahmenkonzeption die erlernte Hilflosigkeit von SELIGMANN (1995) angeführt. Unabhängig von den Erklärungsansätzen differenzieren PETERMANN & PETERMANN „sozial unsichere Kinder“ in zwei Kindtypen, die von ihnen so benannten „Sonntagskinder“ und „deprivierten Kinder“.

Als Interventionsverfahren (allgemeine Handlungsempfehlungen) werden lerntheoretisch orientierte Verhaltenübungen, eine flexible und individualisierte Vorgehensweise sowie ein zweigleisiges Vorgehen, d. h. die parallele Durchführung eines Kindertrainings und einer Elternberatung genannt.

Für die **Diagnostik** (Indikationsstellung) unterscheiden PETERMANN & PETERMANN vier Ebenen zur Erhebung sozial unsicheren Verhaltens. Die Autoren beschreiben eine kognitive, eine emotionale und eine physiologische Ebene sowie eine Verhaltensebene. Für die Erfassung von sozial unsicherem Verhalten sollen Verhaltensbeobachtungen und Testerhebungen durchgeführt sowie die Urteile von Experten, der Eltern und des Kindes eingeholt werden.

Methodischer Teil des Manuals: Die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN

PETERMANN & PETERMANN legen im methodischen Teil des Trainingsmanuals die (spezifischen) Ziele dar, die mit konkret benannten Mitteln in einem Einzeltraining, einem Gruppentraining und einer Elternberatung erreicht werden sollen. Als oberstes (Therapie-) Ziel nennen die Autoren „sozial kompetentes Verhalten“. In einem **Einzeltraining** mit Schulkindern (minimal vier Sitzungen á 50 Minuten) bzw. mit Vorschulkindern (minimal sechs Sitzungen á 50 Minuten) sind als übergeordnete **Ziele** eine Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Aufbau angemessener Selbstinstruktionen zu verfolgen. In dem Einzeltraining soll der Therapeut mit einem Kind insbesondere über das Modell- und das Diskriminationslernen (**Mittel**) die erklärten Ziele erreichen.

Im anschließenden **Gruppentraining** (minimal sechs Sitzungen á 90 Minuten mit drei bis vier Kindern) sind als übergeordnetes **Ziel** soziale Fertigkeiten über thematisch vorgegebene Rollenspiele (**Mittel**) einzuüben.

Als **Ziele** der begleitenden **Elternberatung** (minimal vier Sitzungen á 100 Minuten) werden von PETERMANN & PETERMANN eine Wissensvermittlung über das Störungs-

bild, eine Schulung der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung des Kindes sowie eine Vermittlung neuer Problemstrategien genannt. Auch hier wird von den Autoren als **Mittel**, diese Ziele zu erreichen, das Durchführen von Rollenspielen angeführt.

Zur **Verlaufskontrolle** (Effektkontrolle) werden Hinweise zum einzelfallanalytischen Vorgehen gegeben und die Ergebnisse aus verschiedenen Studien global zusammengefasst. Den Studien zufolge, die an anderer Stelle publiziert wurden, soll die Wirksamkeit nachgewiesen sein.

Die Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN zu der von ihnen so benannten „Diagnostik“ (Indikationsstellung) sollten, wie schon mehrfach ausgeführt wurde, den zu trainierenden Bereich eindeutig klären. Es muss zweifelsfrei festliegen, wann das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ durchzuführen ist. Daher wird nachfolgend die Diagnostik, wie sie von PETERMANN & PETERMANN in dem Manual beschrieben wird, dargestellt und im Anschluss daran beurteilt, ob der zu trainierende Bereich exakt zu bestimmen ist. In der Darstellung sind von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben. Ergänzende Erläuterungen durch mich sind mit einem Rahmen gekennzeichnet.

5.6 Darstellung der Indikationsstellung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Die Diagnostik bei sozial unsicherem Verhalten wird von PETERMANN & PETERMANN als multimodales und multimethodales Vorgehen beschrieben. Unter einer *multimodalen Diagnostik* wird das Vorgehen auf der *kognitiven, emotionalen und physiologischen Ebene sowie der Verhaltensebene* zur Erfassung psychischer Störungen verstanden. Die „wichtigsten Symptome von Ängsten und sozialer Unsicherheit“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 16), sind in Tabelle 3 aufgeführt. Die Tabelle ist wörtlich aus dem Manual übernommen (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 17), aus Platzgründen wurde jedoch das Layout unwesentlich verändert.

Tab. 3: Ebenen der multimodale Diagnostik bei sozial unsicheren Kindern

Kognitive Ebene	Emotionale Ebene	Physiologische Ebene	Verhaltensebene
<i>Ungünstige Ursachenzuschreibungen</i>	<i>Angstgefühle</i>	<i>Herzklopfen</i>	<i>Vermeidung</i>
<i>Negative Erwartungen</i>	<i>Gefühle von Unsicherheit und mangelnder Kompetenz</i>	<i>Erhöhter Puls</i>	<i>Verweigerung (auch aggressiv)</i>
<i>Negative Selbstbewertung</i>	<i>Mangelndes Selbstvertrauen</i>	<i>Kurzatmigkeit</i>	<i>An die Eltern klammern</i>
<i>Sorgen und Befürchtungen</i>	<i>Mangelnde Selbstwirksamkeitsüberzeugung</i>	<i>Schwitzen</i>	<i>Weinen</i>
<i>Irrationale Gedanken und innere Sätze</i>	<i>Hilflosigkeitsgefühl</i>	<i>Zittern an Händen und/oder Beinen</i>	<i>Jammern</i>
<i>Erhöhte Selbstaufmerksamkeit</i>		<i>Kopfschmerzen</i>	<i>Stottern (nicht im Sinne einer Sprachstörung)</i>
		<i>Übelkeit</i>	<i>Zittrige Stimme</i>
		<i>Bauchkribbeln oder Bauchschmerzen</i>	<i>Leise, undeutlich Sprechen</i>
		<i>Muskelan- spannung und/oder Muskel- schmerzen</i>	<i>Kaum/kein Blickkontakt</i>
			<i>Erstarren, körperlich steif</i>
			<i>Zappeln</i>
			<i>Nervös mit den Fingern spielen</i>
			<i>Nägelkauen</i>

Das *multimethodale Vorgehen* beinhaltet nach PETERMANN & PETERMANN die Erfassung der in der Tabelle genannten Symptome durch *Verhaltensbeobachtungen*, *Testerhebungen*, *das Urteil von Experten* und der *Bezugspersonen* (Eltern, Erzieher, Lehrer) sowie die *Selbsteinschätzung* des Kindes.

Die Autoren differenzieren darüber hinaus eine kategoriale und eine dimensionale Klassifikation. Durch die *kategoriale Klassifikation* sei es möglich, psychische Störungen klar und relativ eindeutig voneinander *abzugrenzen*. Für die kategoriale Diagnostik wird das Vorliegen der Angststörungen (Trennungsangst, soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie, generalisierte Ängste) im Sinne der Klassifikationskriterien des ICD-10 bzw. DSM-IV genannt.

Eine *dimensionale Klassifikation* würde die Störung mit Hilfe *empirisch gewonnenen Dimensionen* beschreiben und „sich auf relativ stabile Merkmale einer Person beziehen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 17). Diese Klassifikation enthält internalisierende (z. B. sozialer Rückzug, Ängstlichkeit), externalisierende (z. B. Aggressionen) und gemischte Störungen (z. B. Zwänge, Einnässen). Durch eine derartige Diagnostik sei es außerdem möglich, inter- und intraindividuelle Vergleiche vorzunehmen.

Nach PETERMANN & PETERMANN ist sowohl zur *Indikationsstellung* als auch zur *Effektkontrolle* eine systematische Verhaltensbeobachtung durchzuführen. Durch *differenzierte Kategorien* in dem „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU) sei es möglich, Verhalten in den Dimensionen *Stärken* und *Defizite* präzise zu erfassen. Als weitgehend standardisierte Situation wird der Erstkontakt mit dem Kind, als teilweise standardisierte Situation der erste Kontakt mit den Eltern angesehen.

Zur Erfassung von *Angststörungen* sind Fragebögen zu verwenden. Einige dieser Testverfahren würden sich an dem Persönlichkeitsmerkmal „Ängstlichkeit“ orientieren, andere an einer Schulangst- und Leistungsdiagnostik.

Die Erhebung *störungsrelevanter Aspekte*, einerseits in Bezug auf die Entwicklung des Kindes, andererseits zur familiären Situation, ist über das Urteil der Eltern mit einem standardisierten Explorationsbogen vorzunehmen. Dieses Urteil wird von den Autoren als wichtigste Quelle für Informationen zur *Verhaltensanalyse* angesehen.

Bei der Elternexploration würde es sich um eine funktionale und handlungsorientierte Diagnostik handeln. Die *funktionale Bedeutung* wird mit einem Beispiel expliziert (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 21):

Das „klammernde“ Verhalten eines trennungängstlichen Kindes [kann die emotionale[n] und Kontaktbedürfnisse einer Mutter abdecken [und] mit Zuwendung bekräftigt die Mutter wiederum das trennungsvermeidende Verhalten ihres Kindes.

Die Elternexploration sei zur Analyse derartiger, funktionaler Bedeutungen der Verhaltensweisen von Kind und Eltern durchzuführen.

Die *handlungsorientierte Diagnostik* ermöglicht, so die Autoren, die *Bestimmung von Therapiezielen* (einzelne Behandlungsschritte und konkret beschreibbare Verhaltensweisen).

Die nachfolgende Darstellung der konkreten Verfahren, wie sie von PETERMANN & PETERMANN in dem Manual beschrieben werden, bezieht die im Anhang wiedergegebenen Materialien explizit mit ein.

Darstellung der Verhaltensbeobachtung

Die Entwicklung des „Beobachtungsbogens für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU; s. Anhang 25) ist, so die Autoren, von ihnen in Anlehnung an verhaltenstheoretische Vorstellungen durchgeführt worden und orientiert sich „an den üblichen Kriterien zur Erstellung systematischer Beobachtungsverfahren“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 48). Durch eine systematische Verhaltensbeobachtung mit dem BSU sei das Verhalten des Kindes präzise zu erfassen. Die *differenzierten Kategorien* des Beobachtungsbogens würden es ermöglichen, *intraindividuell* kindspezifische Stärken und Defizite zu erken-

nen sowie *interindividuelle* Vergleiche vorzunehmen und so sei die Indikation zu stellen.

Die Erläuterung der zwölf von PETERMANN & PETERMANN so genannten Kategorien des BSU, z. B. Kategorie 1: „Still sein“, kann dem Anhang 26 entnommen werden. Die Einschätzung des Verhaltens ist auf einer fünfstufigen Skala von „1 = tritt nie auf“ bis „5 = tritt ständig auf“ vorzunehmen. Im Anschluss an die kompakten Erläuterungen zum BSU werden einzelne Kategorien den drei Angststörungen zugeordnet. So sollen mit der neunten Kategorie („Sozialkontakt“) Aspekte der Trennungsangst und sozialen Ängstlichkeit erfasst werden. Aus der elften Kategorie („sich selbstbehaupten“) könnten zur sozialen Ängstlichkeit und generalisierten Angststörung Hinweise entnommen werden, wenn das positiv formulierte Zielverhalten nicht ausgeprägt sei. Die achte Kategorie („Tätigkeiten“) würde Aspekte der sozialen Ängstlichkeit und der generalisierten Angststörung beinhalten. Aus den Kategorien elf und zwölf („sich selbstbehaupten“; „eigenständige Aktivitäten“) ließen sich Informationen für die generalisierte Angststörung entnehmen, wenn das positive Zielverhalten nicht erfüllt wäre. Die Kategorien eins bis sieben und zehn würden sich auf Aspekte aller drei Angststörungen beziehen.

Die Kategorien werden sowohl in dem in dem Beobachtungsbogen als auch in den kompakten Erläuterungen zu dem Bogen operationalisiert, so z. B. die Kategorie 1 „Still sein“ durch „Nichts erzählen, nichts fragen, nichts erbitten; keine Freude zeigen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 50).

Zur Auswertung, Indikationsstellung und weiteren Verwendung der mit dem BSU erhobenen Daten wird nur der Hinweis gegeben, dass der Bogen zur Indikationsstellung und zur Effektkontrolle einzusetzen ist.

Darstellung der Testerhebung

Für die „Befragung des Kindes“ sind verschiedene Testverfahren zu verwenden. Von den aufgeführten und kurz beschriebenen Angsttests werden die Social Anxiety Scale for Children-Revised, Deutsche Version (SASC-R-D; MELFSEN & FLORIN 1997), der Kinder-Angst-Test-II (KAT-II; THURNER & TEWES 2000) und der Angstfragebogen für Schüler (AFS; WIECZERKOWSKI ET AL. 1981) durch die Autoren als besonders geeignet hervorgehoben.

Mit der SASC-R-D „erfährt der Kliniker, ob ein Training ... (mit sozial unsicheren Kindern) ... indiziert ist“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 40). Dieser Fragebogen soll über 18 Fragen drei Skalen – „Angst vor negativer Bewertung“, „Vermeidung von sozialen Situationen“ und „Angst vor neuen Situationen und unbekanntem Personen“ – erfassen. Die Kinder schätzen sich selbst auf einer fünfstufigen Ratingskala (nie, selten, manchmal, meistens, immer) ein. Der Fragebogen eignet sich für Kinder im Alter von acht bis sechzehn Jahren.

Allerdings wird in der von PETERMANN & PETERMANN angegebenen Publikation „MELFSEN & FLORIN (1997)“ nur eine Evaluationsstudie wiedergegeben. Der eigentliche Fragebogen und konkrete Hinweise zur Durchführung und Auswertung des Bogens sind ebenso wenig in der Veröffentlichung von MELFSEN & FLORIN (1997) wie in dem Trainingsmanual von PETERMANN & PETERMANN (2000b) enthalten. Auch ist in beiden Publikationen kein Verweis darauf zu finden, wo der Fragebogen zu beziehen ist, d. h. der Bogen steht letztlich für eine Indikationsstellung nicht zur Verfügung.

Der KAT-II soll über drei Fragebögen die Ängstlichkeit sowie Zustandsängste erfassen. Die einzelnen Fragen können mit Ja/Nein beantwortet werden. Der Altersbereich, in dem der Test angewendet werden kann, wird mit 9 – 15 Jahren angegeben.

Mit dem AFS sollen „Prüfungsangst“, „allgemeine (manifeste) Angst“ und „Schulunlust“ sowie die Tendenz, sich „angepasst und sozial erwünscht darzustellen“ erfasst werden. Der Test kann im Altersbereich 9 – 16/17 bzw. der 3. bis 10. Schulklasse eingesetzt werden.

Darüber hinaus ist nach PETERMANN & PETERMANN die Intelligenz und die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit des Kindes festzustellen, damit die Trainingsbausteine in ihrem Schwierigkeitsgrad an die kognitiven Möglichkeiten eines Kindes angepasst werden können. Außerdem sei die LEV-K (s. Anhang 2) aus dem „Training mit aggressiven Kindern“ zu verwenden.

Abgesehen von dem aufgeführten Zitat - „erfährt der Kliniker, ob ein Training ... (mit sozial unsicheren Kindern) ... indiziert ist“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 40) - geben die Autoren keine Hinweise zur Auswertung, Indikationsstellung oder zur weiteren Verwendung der mit den Testverfahren erhobenen Daten.

Darstellung der Verfahren zur Erfassung des Urteils der Eltern

Bei der Befragung der Eltern ist ein standardisierter Elterninterviewbogen (s. Anhang 23) einzusetzen. Mit diesem Bogen würden fünf Ziele verfolgt: *Beschreibung des aktuellen Zustandes der Störung, Erfassung der vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen eines Verhaltens* (horizontale Analyse nach dem SORKC-Modell⁴), *vertikale Analyse der familiären und biographischen Entstehungsbedingungen, Erhellung der subjektiven Störungskonzepte der Eltern sowie bisherige Bewältigungsversuche*. In dem Interview seien insbesondere *Verhaltensexesse* und *Verhaltensmängel (Häufigkeit, Dauer und Intensität entweder problematisch oder nicht ausreichend)* sowie unproblematische Verhaltensweisen und Stärken zu erfassen.

Der Bogen enthält acht Bereiche, die erläuternd beschrieben werden (s. Anhang 24).

⁴ Hinweis zum besseren Verständnis: SORKC-Modell von KANFER & PHILLIPS 1970; s. Kapitel 3.1.2.

Abgesehen von den im Gegensatz zum „Training mit aggressiven Kinder“ wesentlich umfangreicheren Erläuterungen zum Beobachtungsbogen (s. Anhang 26) und zur Elternexploration (s. Anhang 24) geben PETERMANN & PETERMANN keine detaillierteren Hinweise zu den einzelnen Verfahren, so dass eine genauere Darstellung als die Erfolgte nicht möglich ist.

5.7 Analyse der Indikationsstellung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Für die Indikationsstellung soll eine multimodale und multimethodale Diagnostik durchgeführt und über eine Verhaltensbeobachtung, Testerhebungen und das Urteil der Eltern Informationen auf der kognitiven, emotionalen, physiologischen Ebene sowie der Verhaltensebene gewonnen werden.

Wie in Bezug auf das „Training mit aggressiven Kindern“ wird zur Beurteilung der von PETERMANN & PETERMANN genannten Verfahren als Kriterium die Eindeutigkeit und Präzision der Operationalisierung verwendet (s. Kapitel 5.4). Die im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ aufgeführten Verfahren werden in Hinblick auf die **Eindeutigkeit und Präzision** der Explikation verwendeter Begriffe, d. h. dem **Begriffsverständnis** sowie den **Hinweisen zur Durchführung und Auswertung** der Verfahren analysiert und bewertet. Die im Anhang wiedergegebenen Materialien werden explizit einbezogen. Die Analyse und Bewertung ergänzende Hinweise durch mich sind mit einem Rahmen gekennzeichnet.

5.7.1 Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)

Das Verhalten der Kinder soll im „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU; Anhang 25) über zwölf Kategorien auf einer 5-stufigen Ratingskala eingeschätzt werden. Die Kategorien werden an einer anderen Stelle im Manual erläutert (s. Anhang 26). In diesen Erläuterungen verweisen die Autoren darauf, dass die meisten Kategorien den Kriterien des DSM-IV bzw. ICD-10 entsprechen würden.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses

Zunächst kann festgestellt werden, dass viele Kategorien des Beobachtungsbogens im erklärenden Teil des Manuals wiederzufinden sind, jedoch gehen die Autoren in den Kapitel eins, drei und vier nicht auf die Kategorie 2 „Sprechen“, die Kategorie 3 „Stottern“ und die Kategorie 7 „Bewegungen“ ein. Die Inhalte dieser Kategorien werden erstmalig im Zusammenhang mit dem Beobachtungsbogen aufgegriffen. Darüber hinaus ist keine „Kategorie“ aus dem Beobachtungsbogen in den Klassifikationen der von PETERMANN & PETERMANN genannten Ängste im DSM-IV bzw. ICD-10 aufzufinden. Auch sind die in dem Beobachtungsbogen zur Operationalisierung der „Kategorien“ verwendeten Begriffe nur vereinzelt in den beiden Klassifikationsschemata enthalten. Übereinstimmungen liegen in den Begriffen „Weinen“ (Kategorie 4), „sich von be-

stimmten Erwachsenen nicht trennen wollen“ und „das Haus nicht verlassen wollen“ (Kategorie 9, c und d) sowie „Erbrechen“ (Kategorie 10) vor. Daher ist es nicht zutreffend, dass „die meisten Kategorien ... den Kriterien des DSM-IV bzw. der ICD-10“ entsprechen (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 46; s. Anhang 26). Die Begründung für die Gestaltung des Beobachtungsbogens von PETERMANN & PETERMANN ist daher unzutreffend, da sie nicht, wie die Autoren behaupten, an den beiden Klassifikations-schemata orientiert ist.

Durch die Erläuterungen (Anhang 26) werden zwar einige Begriffe expliziert, jedoch bleiben verschiedene Begriffe vage und die Operationalisierung ist unzureichend. Insbesondere sind die folgenden Begriffe in dem Beobachtungsbogen vage und mehrdeutig:

In der Kategorie 5 „Gesichtsausdruck“ könnte ein „Umherschauen“ des Kindes der Orientierung dienen; denn wie „unsicheres Umherschauen“ zu verstehen ist, wird nicht verdeutlicht. „Lächeln“ kann auf sehr unterschiedliche Weisen gezeigt werden und was „verlegenes“ beinhaltet, wird nicht expliziert. Offen bleibt auch die „kurze Dauer“ des Blickkontaktes, da bspw. der eine Beobachter die „kurze Dauer“ als drei Sekunden und ein anderer Beobachter als 10 Sekunden auffassen könnte.

Die Kategorie 8 „Tätigkeiten“ enthält die Begriffe „soziale Verpflichtung“, „wütend“ und „resignieren“. Den drei Begriffen können sehr unterschiedliche Attribute zugeordnet werden. So bspw. dem Begriff „soziale Verpflichtung“: „Beim Abwaschen helfen“ oder „einer Bezugsperson Schnaps besorgen“. Dem Begriff „wütend“ könnten die Attribute „Das Wort ‚Mist‘ verwenden“ oder „Geschwisterkind schlagen“ und dem Begriff „resignieren“ die Attribute „Keine andere Aufgabe beginnen“ oder „Stereotype Schaukelbewegung“ zugewiesen werden. Zu allen hier beispielhaft genannten Attribute können weitere gefunden werden. Die Möglichkeit, dass den Begriffen „soziale Verpflichtung“, „wütend“ und „resignieren“ derart unterschiedliche Attribute zugeordnet werden können, führt zu einem mehrdeutigen und vagen Begriffsverständnis. In der Folge könnte dieselbe Verhaltensweise eines Kindes von zwei Beobachtern in der Ratingskala einerseits als „1 = tritt nie auf“ oder andererseits als „5 = tritt immer auf“ eingeschätzt werden.

Über diese Beispiele hinaus ist der Begriff „angemessen“ in der Kategorie 11 besonders vage, da es sich um einen präskriptiven Begriff handelt und das Begriffsverständnis (was ist „angemessen“?) ohne eine sehr präzise und eindeutige Explikation ausschließlich von den Wertmaßstäben der Beobachter bestimmt wird (s. Kapitel 2.1).

Aufgrund der mehrdeutigen und vagen Begriffe, die in dem Beobachtungsbogen verwendet werden, besteht meiner Ansicht nach eine große Wahrscheinlichkeit, dass mehrere Beobachter aufgrund ihrer Wertmaßstäbe die Begriffe unterschiedlich interpretieren und somit Beobachtungen derselben Verhaltensweisen eines Kindes zu verschiedenen Einschätzungen führen können. Daher ist der Beobachtungsbogen nicht geeignet, „sozial unsicheres Verhalten“ zuverlässig zu erfassen.

Analyse und Bewertung der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Es ist für mich unverständlich, dass PETERMANN & PETERMANN weder zur Anwendung der Ratingskala noch zur Auswertung und (weiteren) Verwendung der erhobenen Beobachtungsdaten genauere Hinweise geben. Es wird durch die Autoren nicht erläutert, wie die Beobachtungsdaten zur Indikationsstellung beitragen oder wie die Informationen bei der Gestaltung des konkreten Trainings einfließen könnten. Einem Anwender des Beobachtungsbogens steht die Durchführung und Auswertung des Bogens nahezu frei. Daher bleibt mir nur die Feststellung, dass der BSU als Verfahren für eine Indikationsstellung nicht zweckdienlich eingesetzt werden kann. Auch genügen die Erläuterungen (s. Anhang 26) von PETERMANN & PETERMANN nicht dem Kriterium einer eindeutigen und präzisen Operationalisierung, da mehrere Begriffe von den Autoren nicht oder nicht ausreichend expliziert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Autoren die Ausgestaltung des Beobachtungsbogens mit dem Hinweis begründen, dass „die meisten Kategorien ... den Kriterien des DSM-IV bzw. der ICD-10“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 46; s. Anhang 26) entsprechen. Jedoch liegt ein derartiger Zusammenhang nicht vor. Abgesehen von der nicht zutreffenden Begründung ist der Beobachtungsbogen allein aufgrund der mehrdeutigen und vagen Begriffe sowie den zur Durchführung und Auswertung von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweisen für eine Indikationsstellung „soziale Unsicherheit“ nicht geeignet.

5.7.2 Testverfahren (SASC-R-D, KAT-II, AFS)

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses und der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Die von den Kindern ausgefüllten Fragebögen können möglicherweise Informationen für eine Einschätzung nach den Klassifikationsschemata DSM-IV (SAB ET AL. 2000) bzw. ICD-10 (WHO 2000) beinhalten. Jedoch bezieht sich keiner der drei Fragebögen direkt auf die Schemata. In Bezug auf die Indikation im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ erweist es sich darüber hinaus als Problem, dass die Fragebögen erst bei Kindern ab einem Alter von acht bzw. neun Jahren eingesetzt werden können. Zu dem Training mit Schulkindern findet sich zwar die Altersangabe „Acht- bis Zwölfjährige“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 135), allerdings soll das Training auch bei Kindergarten- und Vorschulkindern angewendet werden können, die in jedem Fall jünger als neun Jahre sind (im Manual werden hierzu keine Altersangaben gemacht). Die drei Fragebögen könnten also lediglich bei einem Teil der Kinder, den Schulkindern, verwendet werden.

Daher kann festgehalten werden, dass die Fragebögen aufgrund der Altersvorgaben nicht bei jüngeren Kinder eingesetzt werden können. Außerdem geben PETERMANN & PETERMANN keine Hinweise, wie die mit den Fragebögen gewonnenen Informationen für die Indikationsstellung oder für die Gestaltung des Trainings weiter genutzt werden sollen. Daher sind die Testverfahren für die Indikationsstellung im „Training für sozial unsichere Kinder“, wenn überhaupt, nur bedingt geeignet.

5.7.3 Elternexploration

Mit dem standardisierter Elterninterviewbogen (s. Anhang 23) sollen Verhaltensexesse und Verhaltensmängel (Häufigkeit, Dauer und Intensität entweder problematisch oder nicht ausreichend) sowie unproblematische Verhaltensweisen und Stärken des Kindes aus Sicht der Eltern erfasst werden.

Analyse und Bewertung des Begriffsverständnisses und der Hinweise zur Durchführung und Auswertung

Die Erläuterungen (s. Anhang 24) zum Elternexplorationsbogen enthalten bezogen auf die acht zu erhebenden Bereiche nur eine relativ allgemeine Zusammenfassung der einzelnen Fragen in dem Explorationsbogen. Auch die mit dem Bogen verfolgten fünf Ziele werden in den Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN nur pauschal benannt. Einzig die „Verhaltensexesse und Verhaltensmängel“ werden mit den Attributen „Häufigkeit, Dauer und Intensität entweder problematisch oder nicht ausreichend“ genauer beschrieben. Allerdings bleibt die Extension von „problematisch“ und „nicht ausreichend“ offen. Folglich bestimmen die Wertmaßstäbe der Beurteilenden auch bei der Elternexploration, wann Verhaltensexesse bzw. -mängel „festgestellt“ werden.

Die acht zu erhebenden Bereiche und die in dem Bogen enthaltenen Fragen werden in dem Manual nicht theoretisch begründet.

Es ist auch unverständlich, warum sich PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit der „horizontalen Analyse“ auf das SORKC-Modell von KANFER & PHILLIPS aus dem Jahr 1970 beziehen. Das ursprüngliche Modell wurde in der Zwischenzeit von KANFER mehrfach stark modifiziert (s. Kapitel 3.1.2) und das System-Modell von 1990 impliziert eine handlungstheoretische Sichtweise. Es kann nur vermutet werden, dass sich durch den Bezug auf das SORKC-Modell von 1970 ein behavioristische Standpunkt von PETERMANN & PETERMANN ausdrückt.

Da erneut von den Autoren nur pauschale Aussagen zur Durchführung der Elternexploration gemacht werden und Anweisungen für die Auswertung des Bogens sowie die weitere Verwendung der Informationen zur Indikationsstellung und der Trainingsgestaltung fehlen, kann über einen möglichen Nutzen nur spekuliert werden. Jedoch genügt die Spekulation über ein Verfahren zur Indikationsstellung nicht einem wissenschaftlichen Anspruch von Eindeutigkeit und Genauigkeit.

5.7.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Indikationsstellung

Während zu den einzelnen im Manual beschriebenen diagnostischen Verfahren keine Hinweise zur Auswertung, Indikationsstellung und weiteren Verwendung der Informationen zur Gestaltung des Trainings gegeben werden, führen die Autoren allgemein aus, dass die Indikation für das Training vorliegt, wenn bestimmte Angststörungen, wie sie im erklärenden Teil des Manuals aufgeführt sind, diagnostiziert werden. Warum PETERMANN & PETERMANN dann allerdings der „Umweg“ über den Sammelbegriff „soziale Unsicherheit“ vornehmen, ist kaum einsehbar, da so aufgrund der unterschiedli-

chen Begriffe, die im Trainingsmanual, dem DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und der ICD-10 (WHO 2000) teilweise synonym, teilweise ergänzend verwendet werden, mehr Verwirrung als Klärung entsteht. Daher ist es auch nicht verständlich, warum der „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU) zur Indikationsstellung eingesetzt werden soll, der nur wenige Hinweise zu den Kriterien der drei Angststörungen enthält. Auch der Elternexplorationsbogen ist in der Form, wie er im Manual wiedergegeben ist, für den Einsatz zur Diagnostik der drei Angststörungen nur bedingt geeignet. Der Bogen enthält zwar mehr Hinweise zu den Kriterien der drei Angststörungen als der BSU, diese sind aber in dem gesamten Bogen verstreut, so dass es nur schwer möglich ist, die entsprechenden Informationen für eine Indikationsstellung der Angststörungen herauszulösen. Sowohl der Beobachtungsbogen als auch der Elternexplorationsbogen hätten - für eine Indikationsstellung nach dem DSM-IV (SAB ET AL. 2000) bzw. der ICD-10 (WHO 2000) - an den Kriterien der Klassifikationsschemata orientiert sein müssen, was nicht der Fall ist.

Insgesamt bewerte ich daher insbesondere den Umstand als sehr kritisch, dass PETERMANN & PETERMANN zur weiteren Verwendung der erhobenen Daten keinerlei Hinweisen geben, da jeder Anwender nach seinen Wertmaßstäben oder Gutdünken damit verfahren kann und keine eindeutige Indikationsstellung ermöglicht wird!!!

Es muss nochmals nachdrücklich betont werden, dass - wie im „Training mit aggressiven Kindern“ - auch im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ PETERMANN & PETERMANN letztendlich keine Angaben zur Indikationsstellung oder einer weiteren Verwendung der erhobenen Informationen machen.

Das fünfte Kapitel abschließend kann zusammenfassend festgehalten werden, dass den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur Indikationsstellung im „Training mit aggressiven Kindern“ bzw. Diagnostik im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ eine eindeutige und präzise Feststellung des zu trainierenden Bereiches also nicht möglich ist. Daher kann keine Aussage darüber getroffen werden, wann genau, d. h. bei welchen (Verhaltens-) Störungen von Kindern die Trainingsverfahren durchzuführen sind. Allein die fehlende Eindeutigkeit und Präzision der Indikationsstellung in den beiden Trainingsmanualen schränkt die Nützlichkeithoffnung, wie sie von KLAUER formuliert wurde, deutlich ein. Denn bei einem Einsatz der Verfahren in einem Bereich, für die die Trainingsprogramme nicht konzipiert wurden, sind unerwünschte „Nebenwirkungen“ nicht auszuschließen bzw. sogar zu befürchten.

Im nächsten Kapitel wird daher geklärt, welche Effekte - und möglicherweise auch unerwünschte Nebeneffekte - durch den Einsatz der Trainingsverfahren in Evaluationsstudien festgestellt werden konnten. Diese Überprüfung bildet den ersten, über die Indikationsstellung hinausgehenden Schritt, die mögliche Nützlichkeit der Trainingsverfahren zu beurteilen. Im sechsten Kapitel werden nach Überlegungen zu meinem Erkenntnisinteresse und den konkreten Fragestellungen für das Kapitel Kriterien für die Analyse der Evaluationsstudien zu den Trainingsverfahren benannt. Anschließend gehe ich auf die Evaluation der Maßnahme „Training mit aggressiven Kindern“ und nachfolgend auf die Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ ein.

6 Zur Evaluation der Trainingsverfahren

Die Wirksamkeit einer Trainingsmaßnahme muss, wie dies auch HAGER & HASSELHORN (1995, 43; vgl. Kapitel 4.1) fordern, grundsätzlich durch eine fundierte empirische Evaluation nachgewiesen worden sein. Als allgemeine Voraussetzung zur Beurteilung einer Evaluation müssen zunächst die Informationen bzw. die beschreibenden Darlegungen betrachtet werden, welche in den Publikationen über die jeweiligen Evaluationsstudien enthalten sind. Denn erst diese Informationen können den Leser darüber in Kenntnis setzen, wie und mit welchen Ergebnissen die Studien durchgeführt wurden. Außerdem wird nur durch eine ausreichende und präzise Darlegung der Studie gewährleistet, dass die Evaluation prinzipiell wiederholbar ist, was als grundlegende Bedingung einer wissenschaftlich fundierten Evaluation anzusehen ist (BORTZ & DÖRING 1995, 58; vgl. Kapitel 4.2).

Für eine Beurteilung der Evaluation der Trainingsmaßnahmen ist es im Weiteren unerlässlich, den zugrundeliegenden Forschungsansatz bzw. die Forschungsansätze sowie die verwendete(n) Forschungsmethode(n) zu bewerten. In den Kapiteln 4.1 und 4.2 wurde ersichtlich, dass in einem mehrstufigen Evaluationsprozess nach Einzelfallanalysen auch Gruppenstudien als Forschungsansätze verwendet werden sollten, so wie dies auch PETERMANN (1989, 8) beansprucht. Außerdem muss der Forschungsansatz bzw. müssen die Forschungsansätze den wissenschaftlichen Anforderungen genügen, wie sie im Kapitel 4.2. dargelegt wurden: Für eine Einzelfallstudie wurden als minimale Anforderungen möglichst viele Messzeitpunkte (mind. 50) und eine Replikation über Verhalten, Situationen oder Personen herausgestellt. Eine Gruppenstudie sollte eine möglichst große Stichprobe umfassen, die mit mindestens einer Kontrollgruppe verglichen wird.

In Bezug auf die Forschungsmethode(n) sollte zwischen qualitativen und quantitativen Methoden unterschieden werden. Zusätzlich muss bei quantitativen Daten insbesondere das zugrundeliegende Skalenniveau berücksichtigt werden, da bei einer späteren Auswertung das Niveau die zulässige, statistische Verrechnung bestimmt (vgl. Kapitel 4.3).

Schließlich sind die Ergebnisse der Evaluation in Hinblick auf drei Kriterien – die Effektivität und die Effizienz der Maßnahme sowie die Zufriedenheit der trainierten Personen mit dem Training – zu beurteilen (vgl. Kapitel 4.1): Durch die Evaluation sollte eine möglichst lang andauernde Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme nachgewiesen worden sein. Ferner sollte die Effizienz, d. h. die Kosten-Nutzen-Bilanz derart ausfallen, dass der erzielte Nutzen durch ein Training die notwendigen Kosten für die Maßnahme zumindest überwiegt. Letztlich ist die Zufriedenheit der trainierten Personen in die Evaluation einzubeziehen, da sich der Grad der Zufriedenheit auf die Effektivität auswirkt.

Für eine Beurteilung über den möglichen Nutzen einer Trainingsmaßnahme ist die Betrachtung der hier ausgeführten Aspekte unerlässlich.

Daher werden in der Darstellung, Analyse und Bewertung der Evaluationsstudien zu den beiden untersuchten Trainingsverfahren Erkenntnisse über den Informationsgehalt, die Forschungsansätze und Forschungsmethoden sowie die Ergebnisse der Studien angestrebt.

Mein Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Evaluationsstudien der Trainingsverfahren wird in den nachstehenden Fragestellungen konkretisiert:

- a) Wird die Evaluation ausreichend und präzise dargestellt, so dass eine prinzipielle Wiederholung der Studie gewährleistet ist?
- b) Liegt der Evaluation ein mehrstufiger Forschungsablauf zugrunde, in dem sowohl eine Einzelfall- als auch eine Gruppenstudie durchgeführt wurde und bei dem die Forschungsansätze sowie die angewandte(n) Forschungsmethode(n) den wissenschaftlichen Anforderungen genügen?
- c) Welche Ergebnisse der Evaluation liegen hinsichtlich der Effektivität, der Effizienz und der Zufriedenheit der trainierten Personen vor und konnte die generelle Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme zweifelsfrei nachgewiesen werden?

Einerseits lässt eine Beantwortung dieser Fragen erste Rückschlüsse über den möglichen Nutzen der ausgewählten Trainingsmaßnahmen zu, andererseits strukturiert die Gliederung der Fragen die folgenden Kapitel.

Zunächst werden jedoch im folgenden Kapitel Kriterien formuliert, die sowohl bei der Darstellung als auch der Analyse der Evaluationsstudien berücksichtigt werden. Die **fett** hervorgehobenen Begriffe untergliedern die Kapitel, in denen die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zu den Evaluationsstudie wiedergegeben werden.

6.1 Kriterien für die Analyse der Evaluation zu den Trainingsverfahren

Um eine Bewertung der Evaluationsstudie der beiden Trainingsverfahren durchführen zu können, ist eine präzise und umfangreiche Darstellung der Untersuchungen erforderlich, wie dies auch KIRCHNER ET AL. (1977, 102) beanspruchen. Die Informationen, die für eine Beurteilung der Evaluation notwendig sind, betreffen die folgenden Aspekte.

Kriterien zur Analyse der Informationen zur Evaluation

Aus der Darstellung der Evaluationsstudie sollte der **Forschungsansatz** bzw. sollten die Forschungsansätze ersichtlich werden. Nur wenn der Forschungsansatz explizit dargelegt wird, ist die Möglichkeit einer prinzipiellen Wiederholung gewährleistet (vgl. Kapitel 4.2). So müsste in der Darstellung der Evaluation beispielsweise deutlich werden, dass eine Einzelfallstudie mit einer Replikation über Personen durchgeführt wurde. Weiter sollte ersichtlich werden, welche (qualitativen und quantitativen) **Forschungsmethode(n)** verwendet und welche konkreten Verfahren eingesetzt wurden. Denn wenn

bei einer Wiederholung der Evaluation grundlegend andere Forschungsmethoden verwendet würden, könnten die Ergebnisse der ursprünglichen Studie mit den Ergebnissen der neuen Studie verglichen werden. In Bezug auf die Forschungsmethoden ist es ferner von Bedeutung, welches Skalenniveau den erhobenen Daten zugrunde liegt, da dieses Niveau die zulässige statistische Auswertung bestimmt (vgl. Kapitel 4.3). Um eine prinzipielle Wiederholung der Evaluation sicher zu stellen, müssen zur Auswahl und Zusammensetzung der **Untersuchungsstichprobe** detaillierte Informationen vermittelt werden. Denn es ist zu bedenken, dass die Daten für die Evaluation von individuellen Personen gewonnen werden und eine Wiederholung wäre daher nur dann möglich, wenn eine (zumindest annäherungsweise) vergleichbare Stichprobe zusammengestellt werden kann. So wären beispielsweise bei der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten schon allein dann erhebliche Unterschiede in den Ergebnissen zu erwarten, je nachdem, ob die untersuchten Personen gezielt oder zufällig ausgewählt wurden. Damit die **Datenerhebung** im Fall einer Wiederholung der Studie ähnlich durchgeführt werden kann, ist es notwendig, genaue Informationen über den Ablauf der Erhebung zu erhalten. Denn es ist zu erwarten, dass sich erhobene Daten voneinander unterscheiden, wenn eine Beobachtung am Montagmorgen oder am Freitagmittag durchgeführt wird, da möglicherweise am Montag „Nachwirkungen“ des Wochenendes und eine „Unruhe“ der Kinder aufgrund des Unterrichtsbeginns zu anderen Verhaltensweisen führen als am Freitag, der vielleicht von Erwartungen an das Wochenende und eine Erschöpfung der Kinder durch die Schulwoche beeinflusst ist.

Schließlich ist es erforderlich, dass die in der Evaluation **gewonnenen Daten** möglichst umfangreich dokumentiert werden, um einerseits auch die Auswertung und Weiterverarbeitung der erhobenen Daten wiederholen zu können und es andererseits ermöglicht wird, die Ergebnisse der ursprünglichen Evaluation mit den Ergebnissen einer erneuten Evaluation zu vergleichen.

Die Informationen zu den genannten Aspekten müssen umfassend und eindeutig dargestellt werden, damit ein kritischer Leser die Durchführung der Evaluation nachzuvollziehen kann und es prinzipiell ermöglicht wird, die Studie zu wiederholen.

Die Aspekte Forschungsansatz und Forschungsmethode sowie Auswertung der erhobenen Daten und die ermittelten Evaluationsergebnisse bedürfen darüber hinaus weiterer Kriterien für die Darstellung und Bewertung, da diesen Aspekten eine zentrale Bedeutung in einer Evaluation zukommen (s. Kapitel 6 und 4.1 – 4.3).

Kriterien zur Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode

Wie PETERMANN (1989, 8) fordert, sollte bei der Evaluation ein mehrstufiger Forschungsablauf von einer **qualitativen Studie über Einzelfallanalysen zur Gruppenstudie** führen. Neben der generellen Betrachtung, ob in der Evaluation, wie von PETERMANN gefordert, ein mehrstufiger Forschungsablauf verwirklicht wurde, ist zu beurteilen, ob die Durchführung den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, wie sie im vierten Kapitel (s. Kapitel 4.2) dargelegt wurden. So werden für eine Generalisierung der Ergebnisse bei einer Einzelfallanalyse eine große Anzahl der Messzeitpunkte (min-

destens 50) und eine Replikation über Verhalten, Situationen oder Personen gefordert. In einer Gruppenstudie sollte eine möglichst große Untersuchungsgruppe mit mindestens einer Kontrollgruppe verglichen werden und eine Kreuzvalidierung vorgenommen werden.

Neben der Betrachtung, welche Forschungsmethode(n) bei der Evaluation zur Anwendung kamen, ist sowohl bei qualitativen als auch bei quantitativen Methoden eine genaue **Operationalisierung** notwendig. Das heißt, dass die Verfahren, die Durchführung und Auswertung sowie die in den Verfahren verwendeten Begriffe eindeutig expliziert sein müssen (s. Kapitel 4.3 und 5.4). Außerdem ist in Bezug auf die Durchführung darauf zu achten, dass die Daten weitestgehend unabhängig von dem jeweiligen Untersucher gewonnen wurden.

Kriterien zur Analyse der Evaluationsergebnisse

Eine Evaluation wird mit dem Zweck durchgeführt, die Wirksamkeit der untersuchten Trainingsmaßnahme nachzuweisen (vgl. HASSELHORN 1995, 43). Allerdings sollte sich dieser Nachweis nicht nur auf die Effektivität beschränken, sondern auch die Effizienz und die Zufriedenheit der trainierten Personen berücksichtigen. BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991, 66 ff.; s. Kapitel 4.1) differenzieren die von ihnen genannten Gesichtspunkte – die Effektivität, die Effizienz und die Zufriedenheit der trainierten Personen – in Bezug auf die Beurteilung von Evaluationsergebnissen weiter aus.

Eine Untersuchung der **Effektivität** lässt nur Aussagen über generelle positive Veränderungen in Richtung des zuvor definierten und angestrebten Zieles sowie den Umfang dieser Veränderungen zu. Im Einzelnen sind nach BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991, 66 ff.) die folgenden fünf Aspekte zu berücksichtigen:

- a) Die Bedeutsamkeit der Veränderung; d. h., welche Relevanz haben die Veränderungen für die trainierten Kinder und/oder Bezugspersonen?
- b) Der Anteil der Personen in einer Untersuchung, bei denen durch die Intervention eine Veränderung festgestellt werden konnte; d. h., wie hoch ist der Prozentsatz der Personen, bei denen eine signifikante Veränderung festgestellt wurde?
- c) Generalisierung der Veränderung; d. h., auf welche Art und Weise wurden erwünschte („Transfer“) und unerwünschte Effekte („Nebenwirkungen“) erfasst?
- d) Art der Veränderung; d. h., wie lässt sich die Veränderung qualitativ beschreiben?
- e) Dauerhaftigkeit der Veränderung; d. h. welcher Zeitraum wurde bei der Beurteilung anhaltender Veränderungen berücksichtigt?

Bei der Untersuchung der **Effizienz** können und sollten Kosten-Effektivitäts- und Kosten-Nutzen-Überlegungen einbezogen werden. Daher ist in einer Evaluationsstudie in Bezug auf die Effizienz einerseits zu bewerten, mit welchem Aufwand angestrebte Effekte erzielt werden können, d. h. mit welchen Kosten das Erreichen einer Wirkung verbunden ist. Andererseits ist abzuschätzen, mit welchem Aufwand welche Veränderung

erreicht wird, d. h. wie hoch der Nutzen in Abhängigkeit von den Kosten zu beurteilen ist (s. Kapitel 4.1). Diese Fragen könnten in einer Studie durch eine vergleichende Evaluation oder über die Stärke und Deutlichkeit von angestrebten und erzielten Veränderungen beantwortet werden.

Die **Zufriedenheit der trainierten Personen** kann nur bzw. muss als subjektive Bewertung der trainierten Personen einfließen. Da die Beurteilung der Trainingsmaßnahme durch die trainierten Personen als „entscheidender Wirkfaktor“ (SCHULZ 2000, 9) für mögliche Effekte angesehen wird, sollte notwendigerweise die Einschätzung der trainierten Personen erhoben werden.

Bei der Analyse der Evaluationsergebnisse ist über die bisher genannten Kriterien hinaus in dem Fall, dass die in den Evaluationsstudien erhobenen Daten statistisch ausgewertet wurden, zu beurteilen, ob die statistischen Auswertungen in Abhängigkeit zu dem Skalenniveau der gewonnenen Daten korrekt durchgeführt wurden (s. Kapitel 4.3).

Die hier ausgeführten Kriterien zur Darstellung und Analyse der Evaluation beziehen sich sowohl auf das „Training mit aggressiven Kindern“ als auch auf das „Training mit sozial unsicheren Kindern“. Außerdem untergliedert die Reihenfolge, mit der die Kriterien zur Analyse der Evaluationsstudien zu den ausgewählten Trainingsverfahren dargestellt sind, die übergeordnete Struktur „Informationen zur Evaluation“, „Forschungsansatz und Forschungsmethode“ sowie „Evaluationsergebnisse“, welche durch die Fragestellungen bestimmt wird.

Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN im „Trainings mit aggressiven Kindern“ und anschließend differenziert die Evaluationsstudie des Trainingsverfahrens von 1978 wiedergegeben. Bei der Darstellung der Evaluationsstudien sind die strukturierenden Kriterien weiterhin **fett** hervorgehoben, von den Autoren verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat gekennzeichnet und ergänzende Erläuterungen durch mich durch einen Rahmen hervorgehoben. Außerdem ist es erneut notwendig (s. Übergang Kapitel 5.1 zu Kapitel 5.2) im Vorgriff auf die spätere Analyse darauf hinzuweisen, dass bei der deskriptiven Wiedergabe der Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN eine genauere Darstellung als die Nachfolgende nicht möglich ist, da im Sinne der Analytischen Wissenschaftstheorie nur die tatsächlichen Darlegungen der Autoren zu berücksichtigen sind.

6.2 Darstellung der Evaluation zum „Training mit aggressiven Kindern“

In der neunten, überarbeiteten Auflage des Trainingsmanuals (PETERMANN & PETERMANN 2000a) werden keine Evaluationsstudien zur Kontrolle der Effekte wiedergegeben. Dennoch sollen die Ausführungen zur Effektkontrolle dieser Auflage dargestellt werden, da PETERMANN & PETERMANN aus Evaluationsstudien, die an anderer Stelle publiziert wurden (s. w. u.) *allgemeine Ergebnisse*, zusammengefasst haben. Und diese Zusammenfassung entspricht einer Quintessenz der Autoren aus den verschiedenen Evaluationsstudien.

PETERMANN & PETERMANN haben als **Forschungsansatz** eine *einzelfallbezogene* Evaluation durchgeführt. Bei der Umsetzung der Einzelfallanalyse wurde als Versuchsplan von den Autoren ein so genannter *Ausblendungsplan* verwendet, bei dem die Wirkung einer Intervention durch deren Absetzen (hier: das *Freispiel* in der unspezifischen Phase zwischen Einzel- und Gruppentraining) überprüft werden soll. Die Abbildung 4 (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 176; aus Platzgründen wurde nur das Layout unwesentlich verändert) veranschaulicht diesen Plan.

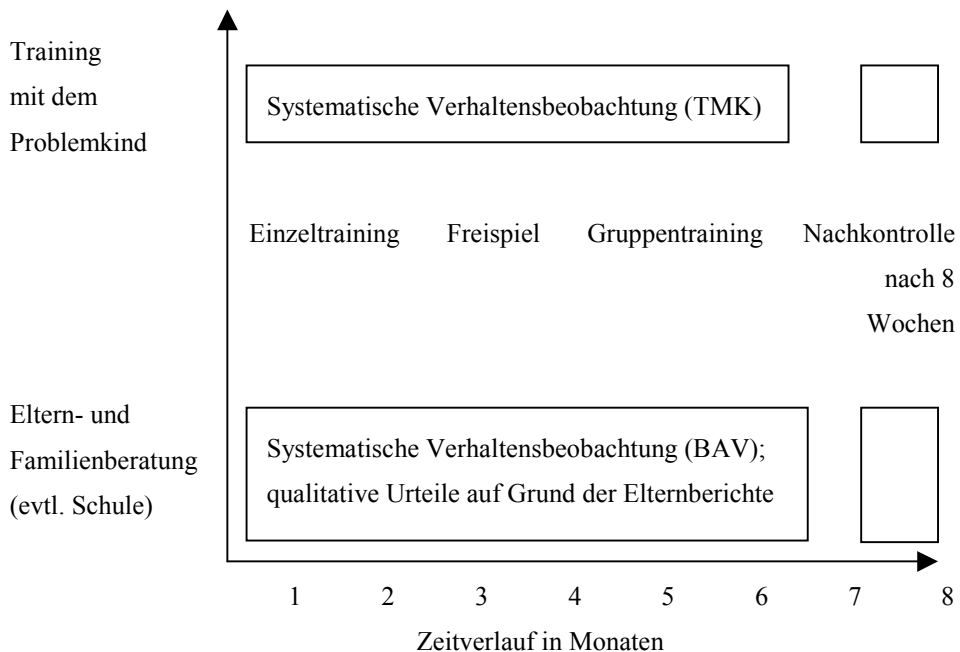


Abb. 4: Versuchsplan der Evaluation „Training mit aggressiven Kindern“ (2000)

PETERMANN & PETERMANN weisen dem „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) und dem Beobachtungsbogen zur „Therapiemitarbeit des Kindes (TMK)“ als empirische **Forschungsmethoden** im Rahmen der Effektkontrolle einen *zentralen Stellenwert* zu (s. Kapitel 5.3).

Die *Wirkungskomponenten* von Elternberatung und Kindertraining sollen sich laut PETERMANN & PETERMANN nicht trennen lassen können, was aus Sicht der Autoren auch aus inhaltlichen Gründen nicht sinnvoll wäre. Lediglich eine zeitliche Einordnung im Trainingsverlauf sei möglich. Elternurteile sollen zur Effektkontrolle wenig *taugen*, werden jedoch zur Einschätzung globalerer Verhaltensänderungen herangezogen. Das vorliegende Training wurde nach PETERMANN & PETERMANN mit *ungefähr* 240 Kindern durchgeführt. Langzeitbeobachtungen über zwei Jahre liegen von einigen ausgewählten Familien vor, allerdings „stehen systematische und damit sehr kostenaufwendige Langzeitstudien ... noch aus“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 178).

Als „allgemeine Ergebnisse der Effektkontrolle“ führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 175 f.) nennen werden von den Autoren im Einzelnen genannt:

1. Auch das Einzeltraining führt, *entgegen den Vermutungen*, schon zu *relativ stabilen Effekten*;

2. Das aggressive Verhalten hätte in Schule und Elternhaus abgenommen;
3. Die Kinder würden um so *entspannter*, „je mehr sie erzählten und je mehr Gefühle sie zeigten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 176);
4. Im Gruppentraining wäre es den Kindern gelungen, *Verantwortung* für andere zu übernehmen;
5. Das *Regel befolgen* habe geschwankt, sei aber insgesamt angestiegen;
6. *Positives Verhalten* wurde aufgebaut, *abgeschwächte Aggressionsneigung* konnte stabilisiert werden;
7. Die Abbruchquote hätte bei ca. 10% gelegen, das Risiko dafür in der familienbezogenen Arbeit;
8. Die Mitarbeit der Eltern würde eine wesentliche Variable des Erfolges darstellen;
9. Erfolge seien dann stabil, wenn Alltagserfahrungen frühzeitig eingebracht werden könnten;
10. 90% der untersuchten Kindern hätten bei der Nachkontrolle stabile Effekte gezeigt.

PETERMANN & PETERMANN haben ihre Darlegungen zu den allgemeinen Ergebnissen sehr offen gehalten. Welche konkreten Effekte durch Evaluationsstudien nachgewiesen werden konnten und wie die Evaluation durchgeführt wurde, wird aus den Darlegungen nicht ersichtlich. Allerdings verweisen die Autoren im Zusammenhang mit der Effektkontrolle in dieser sowie den vorherigen Auflagen des Trainingsmanuals insbesondere auf die Evaluationsstudie, die in der ersten Auflage (1978) veröffentlicht wurde, sowie die Studien in der Publikation von PETERMANN (1987).

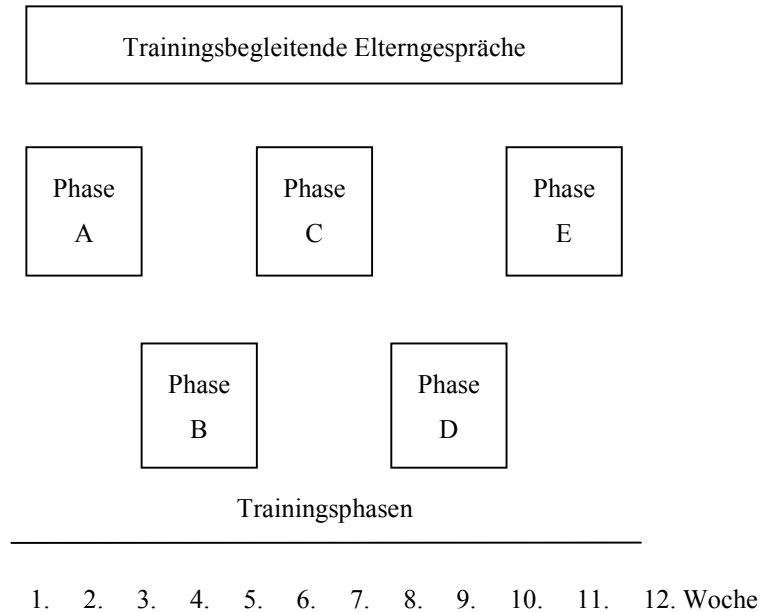
In der Publikation von 1987 sind drei Evaluationsstudien zu dem Training mit aggressiven Kindern enthalten. Eine Studie (JUNGLAS 1987) befasst sich mit dem Abbau aggressiven Verhaltens bei Patienten einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik. Implizit ist dem Text zu entnehmen, dass es sich um stationär betreute Jugendliche handelt. Durchgeführt und evaluiert wurde nur das Gruppentraining. Bei der zweiten Untersuchung (FRÖHLICH 1987) handelt es sich um eine Vorstudie im Rahmen einer stationären Heimunterbringung. Da diese beiden Studien im stationären Bereich durchgeführt wurden und in dieser Arbeit der mögliche ambulante Einsatz in der (Sonder-) Schule untersucht wird, sind diese beiden Untersuchungen im Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht relevant, zumal in dem Trainingsmanual der Anspruch einer ambulanten Durchführung erhoben wird. Auch die dritte Studie (DRESCHER 1987) ermöglicht keinen Erkenntnisgewinn für diese Arbeit, da in der Evaluation lediglich die Elternberatung bei aggressivem Kindverhalten untersucht wurde. Die Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme mit Einzel- und Gruppentraining sowie Elternberatung für den ambulanten, schulischen Bereich, wurde also nur in der Studie von 1978 evaluiert. Da in der vorliegenden Arbeit beurteilt werden soll, ob das Training geeignet ist, die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen zu erweitern, ist lediglich die Evaluationsstudie von 1978 von Bedeutung, die nachfolgend dargestellt und anschließend analysiert wird.

6.3 Darstellung der Evaluationsstudie von 1978 zum „Training mit aggressiven Kindern“

In der Evaluationsstudie von 1978 haben PETERMANN & PETERMANN die Effektivität des Trainings über den **Forschungsansatz der Einzelfallanalyse** mit sechs Kindern untersucht. Den ausschließlichen Einsatz dieser Vorgehensweise begründeten die Autoren über einen Vergleich mit Gruppenstudien: Für eine Gruppenstudie wären große Stichproben nötig, bei denen die untersuchten Personen vergleichbare Symptome aufweisen müssten. Eine homogene Gruppe würde in der klinischen Forschung jedoch kaum zur Verfügung stehen. Außerdem sei eine solche Stichprobe nur unter einem hohen finanziellen Aufwand zu gewinnen, was nicht mehr vertretbar wäre. Dagegen könnten durch eine Einzelfallstudie individuelle Parameter identifiziert werden und eine individuelle Interventionskontrolle erfolgen. Außerdem würden Ereignisse (d. h. bestimmte Störungen) im klinischen Bereich nur selten auftreten und „eine zufällige Stichprobenauswahl nicht möglich“ sein (PETERMANN & PETERMANN 1978, 157). Weiter geben die Autoren zu Bedenken, dass „schädliche Nebenwirkungen durch eine Behandlung auftreten können und es aus ethischen Gründen nicht verantwortbar erscheint, Großversuche zu starten“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 157).

In der Evaluationsstudie von 1978 wurde als Versuchsplan ein *multiples Baseline Design über verschiedene Verhaltensweisen* verwendet, welcher in Abbildung 5 (PETERMANN & PETERMANN 1978, 47 f.; nur das Layout der Abbildung wurde aus Platzgründen unwesentlich verändert) verdeutlicht wird. Mit diesem Plan könnten, so PETERMANN & PETERMANN (1978, 158), eine „Reihe zusammenhängender Verhaltensweisen und deren Veränderung“ ermittelt werden.

Vor und nach dem Training wurden Elterngespräche, psychometrische Tests etc. sowie drei Monate nach dem Trainingsabschluss ein Follow-up durchgeführt.



„Die Phasenabfolge gestaltete sich im einzelnen wie folgt:

Phase A: Beobachtung der Kinder in standardisierten Situationen ...,

Phase B: Einzeltraining (sechs Sitzungen zu 50 je Minuten),

Phase C: Beobachtung (wie Phase A),

Phase D: Gruppentraining (sechs Sitzungen zu 50 je Minuten und

Phase E: Beobachtung (wie Phase A).“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 47 f.).

Abb. 5: Versuchsplan der Evaluation „Training mit aggressiven Kindern“ (1978)

Als zentrale empirische **Datenerhebungsmethode** zur in der Evaluation wurde der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) mit einer 9-stufigen Ratingskala verwendet, da dieser „aggressives Verhalten in unterschiedliche spezifische und unabhängige Verhaltensweisen“ *zerlegt* (PETERMANN & PETERMANN 1978, 159).

Auf der Ratingskala sollte die Intensität der Aggression anhand der Ausprägungen, wie sie in der Abbildung 6 wiedergegeben sind, eingeschätzt werden.

O	O	O	O	O	O	O	O	O
1	2	3	4	5	6	7	8	9
nicht sehr ausgeprägt	sehr schwach	schwächer	schwach	teilweise schwach und stark	stark	etwas stärker	stärker	sehr stark ausgeprägt

Abb. 6: Ratingskala 1978; nach PETERMANN & PETERMANN

Neben dem Beobachtungsverfahren wurden als Datenerhebungsmethode der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK; SEITZ & RAUSCHE 1976), der Bogen zur Erfassung der Internalität-Externalität (I-E; SCHNEEWIND 1973) als psychometrische Testverfahren sowie die Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder (LEV-K; s. Anhang 2) zur Ermittlung einer **Untersuchungsstichprobe** von sechs Trainingskindern aus einem Kinderhort eingesetzt. Die Autoren führen jedoch nicht aus, wie diese Kinder aus der Gruppe aller Hortkinder ausgewählt wurden.

Der PFK 9-14 wurde zusätzlich für eine Datenerhebung nach dem Training verwendet. Aus dem Persönlichkeitsfragebogen haben PETERMANN & PETERMANN die Dimensionen „fehlende Willenskontrolle - VS 2“, das „aggressive Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung - MO 1“ und die „Maskulinität der Einstellung - MO 6“ ausgewählt. Die Auswahl der Dimensionen wird damit begründet, dass „eine grobe Persönlichkeitsbeschreibung hinsichtlich der Dimension Aggressivität ... ausreichend“ sei (PETERMANN & PETERMANN 1978, 55). Bei dem PFK 9-14 werden Daten auf Nominalskalenniveau (Ja/Nein) erhoben.

Zusätzlich wurde drei Monate nach dem Training von den Eltern/Müttern ein Kontrollbogen, der sich an den Kategorien des BAV orientiert, ausgefüllt.

Die **Datenerhebung** zur Einzelfallstudie wurde insbesondere mit der systematischen Beobachtung (BAV) durchgeführt. Die Beobachtungen wurden täglich zweimal von zwei Erzieherinnen durchgeführt. Die Erzieherinnen wurden mit dem BAV vertraut gemacht und über *Probebeobachtung schien gewährleistet zu sein, dass eine Übereinstimmung der Beobachtungsdaten zu ca. 80% vorlag*. Vor dem Einzeltraining (s. Abbildung 5; Phase A) wurden zu 15 Messzeitpunkten sowie nach dem Einzeltraining (Phase C) und nach dem Gruppentraining (Phase E) zu jeweils 20 Messzeitpunkten Beobachtungswerte mit dem BAV innerhalb von jeweils zwei Wochen erhoben. Exakte Angaben, wann die Beobachtungen durchgeführt wurden, machen PETERMANN & PETERMANN allerdings nicht.

Von den in der Evaluationsstudie **ermittelten Daten** werden in der Publikation die gemittelten Werte für den BAV (s. Anhang 18) deskriptiv wiedergegeben. Außerdem werden die mit dem PFK 9-14 bzw. die mit den drei ausgewählten Dimensionen erhobenen Daten als Rohwerte und Prozentränge in tabellarischer Form (s. Anhang 20) dar-

gestellt. Ergänzend werden beschreibend die Gesamteindrücke der ausgewählten Kinder vor dem Training geschildert sowie Informationen aus der Anamnese zu den Lebensbereichen Familie, Schule und Freizeit bzw. Hort ausgeführt. Ferner wird zu jedem Kind eine zusammenfassende Falldarstellung in tabellarischer Form wiedergegeben.

Ergebnisse der Evaluation zur Effektivität der Maßnahme „Training mit aggressiven Kindern“

Die mit dem BAV und dem PFK 9-14 erhobenen Daten wurden von PETERMANN & PETERMANN deskriptiv wiedergegeben. Bezogen auf die Beobachtungsdaten wurde zusätzlich eine inferenzstatistische Auswertung mit einer Zeitreihenanalyse nach den ARIMA-Modellen (Auto Regressive Moving Average-Modell; s. a. Kapitel 6.1.5) durchgeführt.

Die Autoren führen zu den **deskriptiv wiedergegebenen Daten** beurteilend aus: „Global erkennt man, dass sich das sozial unerwünschte Verhalten verringert und sozial erwünschtes aufgebaut wird“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 160). PETERMANN & PETERMANN interpretieren weiter, dass sozial unerwünschtes Verhalten während des Einzeltrainings abnimmt und sich bis zum Abschluss des Gruppentrainings weiter verringert. Sozial erwünschte Verhaltensweisen würden dagegen erst mit dem Gruppentraining zunehmen. Diese Interpretation schließen die Autoren aus den Mittelwerten der Beobachtungsdaten (s. Anhang 18) und einer graphischen Ergebnisdarstellung (s. Beispiel Anhang 19).

Die Verwendung von **Zeitreihenanalysen** nach den ARIMA-Modellen wird methodisch damit begründet, dass „eine differenzierte Betrachtung der Veränderungen im Einzelfall möglich“ sei (PETERMANN & PETERMANN 1978, 150). Zur Signifikanzüberprüfung der Interventionseffekte wurde der T-Test eingesetzt. Allerdings werden exemplarisch nur die Ergebnisse für das vierte Kind dargestellt. Für dieses Kind stellen PETERMANN & PETERMANN (1978, 172) fest, „daß Kind 4 vor allem nach dem Einzeltraining ... Veränderungen aufzuweisen hat“.

Zu Kind 2 führen die Autoren aus, dass keine Analyse durchgeführt wurde, da zu wenig Messzeitpunkte vorlagen. Für die Kinder 1, 3, 5 und 6 werden die Auswertungsergebnisse der Signifikanzprüfung von den Autoren kurz kommentiert: „Hoch-signifikante Resultate für Kind 1 hinsichtlich aller untersuchten Kategorien“, „Kind 3 und 5 zeigen ebenfalls signifikante Ergebnisse, jedoch treten aufgrund des instabilen Verlaufes der Zeitreihe ... hohe Fehlervarianzen auf“ sowie die „Ergebnisse des Kindes 6 sind schwach signifikant und müssen ... vorsichtig interpretiert werden“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 173 f.). Bei der Diskussion der Ergebnisse wird zusammenfassend ausgeführt, dass „sich Effekte identifizieren [lassen], die für eine hierarchisch aufgebaute Intervention sprechen“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 175).

Die Beobachtungsdaten ergänzend werden die mit dem PFK 9-14 ermittelten Daten in tabellarischer Form (siehe Anhang 20) wiedergegeben. PETERMANN & PETERMANN führen aus, dass sich die Rohwerte des PFK 9-14 widersprüchlich zeigen (ein Kind verbessert sich, ein Kind verschlechtert sich). „Derart krasse Unterschiede sind nach der Inter-

vention schwer erklärbar“ und sind mit den „empirischen Ergebnissen ... unvereinbar“. Und weiter: „Die statistische Auswertung der Beobachtungswerte ... zeigt für jedes Kind zumindest eine geringe Veränderung in Richtung der stattgefundenen Intervention an“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 176).

Die Gliederung der folgenden drei Kapitel, in denen die Evaluation des Trainingsverfahrens analysiert und bewertet wird, ist an den Fragestellungen (s. Kapitel 6) orientiert, so dass zunächst der „Informationsgehalt“ der Evaluationsstudie mit dem Blick auf eine prinzipielle Wiederholbarkeit der Studie untersucht wird. Hieran schließen sich die Analyse und Bewertung von „Forschungsansatz und Forschungsmethode“ sowie der „Evaluationsergebnisse“ an. Zur Untergliederung sind die weiter oben ausgeführten Kriterien der Analyse **fett** hervorgehoben.

6.4 Analyse der Evaluation zum „Training mit aggressiven Kindern“

6.4.1 Analyse der Informationen zur Evaluation

In diesem Kapitel soll geklärt werden, ob die Ausführungen zu der von PETERMANN & PETERMANN durchgeführten Evaluationsstudie zur Überprüfung der Wirksamkeit von dem „Training mit aggressiven Kindern“ ausreichende Informationen enthalten, um die Studie prinzipiell wiederholen zu können (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, 58).

Allgemein ist anzumerken, dass in der neunten Auflage des Trainingsverfahrens aus dem Jahr 2000 von PETERMANN & PETERMANN keine detaillierten Angaben zu Evaluationsstudien gegeben werden (s. Kapitel 6.1.1). Die Autoren fassen aus verschiedenen Studien, die an anderer Stelle publiziert wurden, die aus ihrer Sicht wesentlichen Ergebnisse zusammen. Allerdings sind die Ausführungen derart offen gehalten, so dass der Publikation aus dem Jahr 2000 keine Informationen entnommen werden können, um eine Evaluationsstudie prinzipiell zu wiederholen.

Daher kann im Folgenden nur beurteilt werden, ob die Informationen, die PETERMANN & PETERMANN zu der Evaluationsstudie von 1978 ausführen und die im Kapitel 6.1.2 wiedergegeben wurden, ausreichen, um die Studie prinzipiell wiederholen zu können.

In der Studie von 1978 benennen die Autoren als **Forschungsansatz** die Einzelfallanalyse. Aufgrund der Erläuterungen zum verwendeten Versuchsplan (s. Abbildung 5), einem multiplen Baseline Design A-C-E, wird die grundsätzliche Gestaltung der Evaluation deutlich. Als wissenschaftlicher Anspruch an eine Einzelfallanalyse wurde im Kapitel 4.2 dargelegt, dass bei diesem Forschungsansatz eine Replikation über Verhalten, Situationen oder Personen durchgeführt werden muss, um die Ergebnisse einer Einzelfallanalyse generalisieren zu können. PETERMANN & PETERMANN haben in der Studie von 1978 insgesamt sechs Einzelfälle untersucht. Jedoch kann nicht festgestellt werden, dass eine dieser Replikationsformen durchgeführt wurde. Eine Replikation über

Personen kann vermutet werden, allerdings müsste, der Logik der Einzelfallanalyse folgend, bei den sechs untersuchten Kindern zeitversetzt interveniert werden. Ein solches zeitversetztes Vorgehen kann aber den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN nicht entnommen werden. Daher bleibt festzuhalten, dass PETERMANN und PETERMANN nur die grobe Struktur der Einzelfallanalyse als Forschungsansatz darlegen und sechs Kinder mehr oder weniger unabhängig voneinander untersucht wurden.

In der Publikation des Trainings aus dem Jahr 2000 wurden von den Autoren als zentrale **Forschungsmethoden** der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) und der Bogen zur „Therapiemitarbeit des Kindes“ (TMK) zur Überprüfung der Wirksamkeit herausgestellt. Entgegen dieser Aussage von PETERMANN & PETERMANN wurde bei der Evaluationsstudie von 1978 nur der BAV eingesetzt, ergänzt durch den Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK; SEITZ & RAUSCHE 1976).

Bei dem BAV handelt sich um eine standardisierte, quantitative Methode, da die Beobachtung orientiert an zwölf festgelegten Kategorien auf einer Ratingskala vorgenommen wird. Im Unterschied zu der fünfstufigen Skala, die PETERMANN & PETERMANN in der Publikation 2000 benennen, wurde bei der Evaluationsstudie 1978 eine neunstufige Skala verwendet. Eine solche Ratingskala erfasst Beobachtungsdaten auf dem Niveau einer Ordinalskala (vgl. Kapitel 4.3). Die Anwendung und die mit dem Bogen zur Erfassung der Internalität-Externalität (I-E; SCHNEEWIND 1973) und der „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“¹ (LEV-K; s. Anhang 2) erhobenen Daten, die neben dem BAV und dem PFK 9-14 zur Auswahl der Kinder bzw. zur Ermittlung einer **Untersuchungsstichprobe** eingesetzt wurden, sind in der Publikation von 1978 nicht dargestellt. Die fehlenden Angaben zu den Daten aus der I-E und LEV-K, die zur Auswahl der Kinder führten, haben jedoch zur Folge, dass eine vergleichbare Stichprobe für eine Wiederholung der Studie nicht zusammengestellt werden könnte. Im Weiteren wird beurteilt, ob die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN bezüglich der Anwendung des BAV und der PFK 9-14 die prinzipielle Wiederholung der Studie von 1978 ermöglichen würden.

Bezogen auf den PFK 9-14 begründen die Autoren die Auswahl von drei Dimensionen (s. Kapitel 6.1.2) mit dem Hinweis, dass „eine grobe Persönlichkeitsbeschreibung hinsichtlich der Dimension Aggressivität ... ausreichend“ sei (PETERMANN & PETERMANN 1978, 55). Leider ist den Ausführungen der Autoren nicht zu entnehmen, ob von den untersuchten Kindern alle drei Testhefte des Verfahrens bearbeitet und lediglich bei der Auswertung die ausgewählten Dimensionen berücksichtigt wurden. Denn ein Kennzeichen von psychometrischen Testverfahren besteht darin, dass ein Test „standardisiert“, d. h. exakt auf die gleiche Art und Weise durchgeführt werden muss, damit die Ergebnisse einer Person mit den ermittelten Normen dieses Verfahrens verglichen werden können. Es müsste also sichergestellt sein, dass bei der Evaluation von den Kindern tatsächlich die drei Testhefte bearbeitet wurden. Dieser Schluss kann jedoch aus den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN nicht zweifelsfrei gezogen werden. Aufgrund der lückenhaften Darlegung der Autoren zur Durchführung des PFK 9-14 ist da-

¹ Es ist verwunderlich, wie aus der LEV-K relevante Informationen für eine Auswahl der Kinder gewonnen werden konnten, da mit dem Bogen bevorzugte Verstärker der Kinder ermittelt werden sollen.

her eine Wiederholung der Studie, bei der der PFK 9-14 wie bei der Evaluation 1978 angewendet werden kann, nicht gewährleistet.

In Bezug auf den „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) kann bei der Beurteilung auf die Analyse und Bewertung im Rahmen der Indikationsstellung (s. Kapitel 5.4.1) zurückgegriffen werden. Der Beobachtungsbogen, wie er in der neunten Auflage des Trainingsmanuals (PETERMANN & PETERMANN 2000a; s. Anlage 4) wiedergegeben ist, unterscheidet sich nur unwesentlich von dem Bogen in der ersten Auflage des Manuals (PETERMANN & PETERMANN 1978). Neben einem irrelevanten Austausch einzelner Worte (z. B. „Kind“ [2000] statt „Proband“ [1978]) wurden in der Version aus dem Jahr 2000 nur die Kategorien 13 und 14 ergänzt. Außerdem wurde 1978 eine neunstufige Ratingskala statt einer fünfstufigen Skala (2000) verwandt.

Die Analyse und Bewertung des BAV im Kapitel 5.4.1 ergab, dass aufgrund der Verwendung von vagen und mehrdeutigen Begriffen in dem Bogen sowie den von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweisen zur Anwendung der Ratingskala nicht mit übereinstimmenden Einschätzungen desselben Verhaltens von zwei Beobachtern gerechnet werden kann. Zwar führen PETERMANN & PETERMANN 1978 aus, dass über *Probebeobachtungen eine Übereinstimmung der Beobachtungsdaten zu ca. 80% gewährleistet schien*, allerdings ist eine solche Übereinstimmung infolge der vagen und mehrdeutigen Begriffe sowie der von PETERMANN & PETERMANN offen gelassenen Anwendung der Ratingskala sehr unwahrscheinlich. Zudem führen die Autoren 1978 zur konkreten **Datenerhebung** lediglich aus, dass die Beobachtungen von zwei Erzieherinnen täglich zweimal vorgenommen wurden. Es wird jedoch nicht deutlich, wann (z. B. erste Beobachtung jeden Morgen um 8.00 Uhr) und in welchen Situationen (z. B. Ankunft der Kinder in der Einrichtung) die Beobachtungen durchgeführt wurden. Derartige Angaben sind allerdings notwendig, da davon auszugehen ist, dass ein Kind morgens um 8.00 Uhr bei der Ankunft möglicherweise noch müde ist und daher andere Beobachtungen zu erwarten sind als in einer Spielsituation um 10.00 Uhr. Somit ist aufgrund fehlender Angaben zur Datenerhebung die prinzipielle Wiederholung der Studie nicht gesichert.

Letztlich wäre ein Vergleich der **Ergebnisse** aus der Studie von 1978 und aus einer Wiederholung der Studie nur bedingt möglich, da PETERMANN & PETERMANN die Einschätzungen der Beobachtung lediglich als gemittelte Werte (s. Anhang 18) wiedergegeben haben. Durch dieses Vorgehen, d. h. die Mittlung der erhobenen Beobachtungsdaten, wird nicht nur ein Vergleich von Daten in Frage gestellt, sondern auch ein Charakteristikum der Einzelfallstudie, nämlich die Betrachtung eines kontinuierlichen Verlaufes von ermittelten Daten verhindert. Darüber hinaus haben PETERMANN & PETERMANN die Ergebnisse der statischen Auswertung nur exemplarisch für ein Kind wiedergegeben. In der Folge könnten bei einer Wiederholung der Studie von 1978 lediglich die Ergebnisse der statistischen Auswertung von einem Kind mit den Ergebnissen eines Kindes aus der Studie von 1978 verglichen werden. Und die Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme könnte in diesem Fall nur noch für ein untersuchtes Kind festgestellt werden, wodurch in der Folge eine Generalisierung, d. h. die Feststellung einer generellen Effektivität nicht zulässig wäre. Denn eine Generalisierung setzt, neben einer Replikation, in der Ergebnisse bestätigt werden, eine repräsentative Untersuchungsstichprobe

voraus (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, 52 f.), die bei nur einem untersuchten Kind nicht gegeben ist.

Fazit aus der Analyse der Informationen zur Evaluation

Den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur Effektkontrolle in der neunten Auflage von 2000 lassen sich keine Informationen für eine prinzipielle Wiederholung einer Evaluation entnehmen.

Bezogen auf die Evaluationsstudie von 1978 wird aus den Darlegungen der Autoren zwar der Forschungsansatz „Einzelfallanalyse“, jedoch nicht eindeutig die Form der Replikation ersichtlich. Auch die Informationen zu der Zusammensetzung der Stichprobe sowie zu der in der Evaluation durchgeführten Datenerhebung sind nicht ausreichend, denn PETERMANN & PETERMANN machen keine Angaben dazu, welche Daten bei den Kindern erhoben wurden, die zur Auswahl für die Stichprobe genutzt wurden. Daher ist es nicht möglich, für eine Wiederholung der Studie eine vergleichbare Stichprobe zusammenzustellen. Auch beschreiben die Autoren in der Publikation nicht die exakten Modalitäten der Datenerhebung, so dass eine vergleichbare Durchführung der Studie verhindern wird. Ebenfalls kritisch ist die Auswahl von drei Dimensionen aus dem PFK 9-14 zu betrachten, da die für ein Testverfahren notwendige, standardisierte Durchführung nicht sichergestellt ist. Zudem ist aufgrund vager und mehrdeutiger Begriffe im „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV) und der von den Autoren offen gelassenen Anwendung der Ratingskala nicht gewährleistet, dass zwei Beobachter dasselbe Verhalten eines Kindes annähernd gleich einschätzen.

Insgesamt kann daher festhalten werden, dass eine prinzipielle Wiederholung der Evaluationsstudie von 1978 aufgrund einer lückenhaften Darstellung durch PETERMANN & PETERMANN nicht möglich ist. Die prinzipielle Möglichkeit der Wiederholung ist jedoch eine grundlegende Voraussetzung für eine wissenschaftlich fundierte Evaluation!

Im folgenden Kapitel werden der von PETERMANN & PETERMANN verwendete Forschungsansatz und die von ihnen eingesetzten Forschungsmethoden vertiefend analysiert und bewertet, um die wissenschaftliche Fundierung der Vorgehensweise ermitteln zu können.

6.4.2 Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode

Wie im letzten Kapitel festgestellt wurde, haben PETERMANN & PETERMANN in der Evaluationsstudie von 1978 als **Forschungsansatz** ausschließlich Einzelfallanalysen mit sechs Kindern durchgeführt. Zur Begründung für die ausschließliche Verwendung der Einzelfallstudie stellen die Autoren diesen Forschungsansatz dem Ansatz der Gruppenstudie gegenüber. Sie benennen verschiedene Nachteile der Gruppenstudie wie bspw. einen hohen finanziellen Aufwand. Die Autoren weisen pauschal darauf hin, dass „es aus ethischen Gründen nicht verantwortbar erscheint, Großversuche zu starten“.

Außerdem sei „eine zufällige Stichprobenauswahl“ nicht möglich (PETERMANN & PETERMANN 1978, 157). Jedoch wird die ausschließliche Verwendung von Einzelfallanalysen mit diesen Ausführungen nicht glaubhaft begründet, denn der Forschungsansatz der Einzelfallstudie sollte, wie PETERMANN (1989, 8) dies selbst fordert, nur in einem mehrstufigen Forschungsplan verwendet werden. In der Evaluationsstudie von 1978 wird auch darauf hingewiesen, dass eine Einzelfallanalyse u. a. als „Erkundungsstudie“ geeignet ist (PETERMANN & PETERMANN 1978, 157). Um so mehr verwundert es, dass PETERMANN, abgesehen von seiner eigenen Forderung aus dem Jahr 1989, auch in neueren Publikationen bis heute immer gegen eine Gruppenstudie argumentiert und in allen von mir gesichteten Evaluationsstudien zum „Training mit aggressiven Kindern“ lediglich Einzelfallstudien durchgeführt wurden. Auch das pauschale Argument, dass Gruppenstudien aufgrund möglicher schädlicher Nebenwirkungen ethisch nicht vertretbar seien, ist nicht nachvollziehbar. Es gibt die unterschiedlichsten Ansätze der Gruppenstudie, die trotz der wenigen Argumente von PETERMANN & PETERMANN gegen diesen Forschungsansatz durchführbar wären, so wie es PETERMANN 1989 auch selbst gefordert hat.

Bei der Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung der von PETERMANN & PETERMANN 1978 durchgeführten Einzelfallanalyse kann festgestellt werden, dass die Umsetzung des Forschungsansatzes zwei Anforderungen (s. Kapitel 4.2.1) nicht genügt.

1. Vor dem Beginn einer Intervention muss eine hinreichend stabile und trendfreie Baseline festgestellt worden sein (vgl. KERN 2000, 967). Da von PETERMANN & PETERMANN nur die gemittelten Werte der Beobachtung dargestellt werden, kann nicht zweifelsfrei geklärt werden, ob die notwendige Stabilität der Baseline bei den in der Studie von 1978 untersuchten Kindern vorlag.
2. Eine Generalisierung der Ergebnisse und damit eine generelle Aussage über die Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme ist nur zulässig, wenn eine Replikation über Verhalten, Situationen oder Personen durchgeführt wurde (vgl. KERN 2000, 967 ff.). Bei der Evaluation von PETERMANN & PETERMANN aus dem Jahr 1978 kann eine Replikation über Personen höchstens vermutet werden. Zwar wurden sechs Einzelfallanalysen in die Untersuchung aufgenommen, jedoch ist eine zeitversetzte Intervention und eine anschließende Gegenüberstellung bzw. ein Vergleich der einzelnen Analysen unterblieben. Eine zeitversetzte Intervention bzw. Gegenüberstellung der Analyseergebnisse, wie sie in Kapitel 4.1.2 verdeutlicht wurde, ist jedoch für eine Generalisierung notwendig.

Zusammenfassend ergeben sich daher erhebliche Zweifel an der fundierten Umsetzung des Forschungsansatzes „Einzelfallanalyse“ in der Evaluationsstudie aus dem Jahr 1978 durch die Autoren, da der von PETERMANN 1987 geforderte mehrstufige Forschungsplan nicht realisiert wurde und von den wissenschaftlichen Anforderungen, wie sie in Kapitel 4.2.1 dargestellt sind, eine hinreichend stabile und trendfreie Baseline sowie die für eine Generalisierung notwendige Replikation nicht gewährleistet sind.

In der Evaluationsstudie von 1978 wurden von PETERMANN & PETERMANN als quantitative **Forschungsmethoden** der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV; s. Anhang 3) und drei Dimensionen aus dem „Persönlichkeitsfragebogen für Kinder“ (PFK 9-14; SEITZ & RAUSCHE 1976) eingesetzt. Die über diese Verfahren hinaus von den Autoren eingesetzten Methoden – Bogen zur Erfassung der Internalität-Externalität (SCHNEEWIND 1973) und die „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (s. Anhang 2) werden in der Publikation von 1978 lediglich genannt, jedoch sind weder zur Durchführung noch zu den erhobenen Daten weitere Hinweise in dem Trainingsmanual enthalten.

PETERMANN & PETERMANN verweisen im Zusammenhang mit Forschungsmethoden auf die generelle Problematik *bei der Erfassung kindlicher Aggressivität* und beschreiben die von ihnen verwendeten *Zugangswege* (bspw. den BAV). Jedoch wäre es aufgrund der von den Autoren genannten „generellen Problematik“ naheliegend, neben den von PETERMANN & PETERMANN eingesetzten Methoden weitere Herangehensweise in Erwägung zu ziehen, wie bspw. qualitative Methoden in Form von Gesprächen mit dem Kind. Eine derartige qualitative Methode könnte u. U. zu Erkenntnissen über die Zufriedenheit der trainierten Kindern führen (s. Kapitel 4.1). In der Folge können aus der Evaluationsstudie von 1978 aufgrund der von PETERMANN & PETERMANN gewählten Methoden nur eingeschränkte, d. h. auf die Effektivität begrenzte Erkenntnisse gewonnen werden und Aussagen zu der Effizienz und der Zufriedenheit der trainierten Personen werden nicht ermöglicht. Diese Einschränkung ist jedoch nur dann unproblematisch, wenn die Studie von 1978 als Erkundungsstudie zu verstehen ist und in weiteren Evaluationsstudien Forschungsmethoden zum Einsatz gekommen wären, die zu Erkenntnissen über die Effizienz der Trainingsmaßnahme und die Zufriedenheit der trainierten Personen führen würden. Allerdings haben PETERMANN & PETERMANN auch in allen weiteren, von mir gesichteten Evaluationsstudien keine anderen Forschungsmethoden als in der Studie von 1978 eingesetzt. In Bezug auf die Forschungsmethoden kann daher festgehalten werden, dass mit den von PETERMANN & PETERMANN verwendeten Forschungsmethoden nur eingeschränkte Erkenntnisse ermöglicht werden und insbesondere qualitative Methoden nicht berücksichtigt wurden.

Die Autoren begründen die Auswahl von drei Dimensionen aus dem PFK 9-14 recht allgemein mit dem Hinweis, es handele sich um trainingsrelevante Informationen, ohne zu präzisieren, was damit gemeint ist. Die Kritik an diesem Vorgehen, wie sie im vorhergehenden Kapitel geäußert wurde, kann an dieser Stelle nur wiederholt werden: Aus testtheoretischen Gründen der Standardisierung und der Anwendung der in dem Verfahren enthaltenen Normen sollte immer der ganze Test durchgeführt werden. Und ob PETERMANN & PETERMANN die drei Testhefte von den Kindern bearbeiten ließen, wird aus ihren Ausführungen nicht ersichtlich, was dazu führt, dass die notwendige standardisierte Durchführung anzuzweifeln ist.

Auch der BAV wurde schon in Kapitel 5.4. sowie im letzten Kapitel ausführlich analysiert und bewertet. Insbesondere im Kapitel 5.4.1 wurde herausgestellt, dass mehrere in dem Bogen verwendete Begriffe nicht eindeutig und präzise operationalisiert wurden und aufgrund von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweise zur Durchfüh-

nung und Auswertung eine unmissverständliche Anwendung des Beobachtungsbogens nicht gewährleistet ist.

Fazit aus der Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode

Eine Anmerkung von PETERMANN & PETERMANN aus dem Jahr 1978, dass eine Einzelfallanalyse als „Erkundungsstudie“ (PETERMANN & PETERMANN 1978, 157) „angemessen erscheint“, trifft den kritischen Punkt in der Überprüfung der Wirksamkeit des Trainingsverfahrens sehr genau. Auch über 32 Jahre nach der ersten Veröffentlichung des Trainingsmanuals wurde von PETERMANN & PETERMANN noch keine Evaluation mit einer Gruppenstudie durchgeführt. Zwar sind weitere Evaluationsstudien publiziert wurden, jedoch wurden stets Einzelfallanalysen mit einem im Verhältnis zur Studie von 1978 nur unwesentlich veränderten Vorgehen angewandt, so dass generalisierbare Aussagen über die Effektivität nicht möglich sind. Daher wird PETERMANN (1989, 8) seiner eigenen Forderung nach einem mehrstufigen Forschungsplan mit Einzelfallanalysen **und** Gruppenstudien nicht gerecht. Auch genügt die Umsetzung des Forschungsansatzes nicht den wissenschaftlich Anforderungen, denn die für eine Generalisierung der Effektivität des Trainings notwendige Replikation kann bestenfalls vermutet werden. Eine Evaluation sollte jedoch die Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme **nachweisen** (vgl. HAGER & HASSELHORN 1995, 43), eine Vermutung ist nicht ausreichend.

Als Forschungsmethoden wurden von PETERMANN & PETERMANN, zumindest was aus den Darlegungen in der Publikation nachvollziehbar ersichtlich wird, in der Evaluation von 1978 der PFK 9-14 und der BAV verwendet. In Bezug auf den PFK 9-14 ist für eine wissenschaftliche fundierte Anwendung der Forschungsmethode die Vermutung, dass der Test standardisiert durchgeführt wurde, nicht hinreichend. Und der BAV ist aufgrund der verwendeten mehrdeutigen und vagen Begriffe sowie der von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweise zur Durchführung und Auswertung ebenfalls kritisch zu betrachten, da von Beobachter zu Beobachter differierende Einschätzungen der selben Verhaltensweisen eines Kindes zu befürchten sind und diese Einschätzungen in der Folge keine gesicherten Erkenntnisse ermöglichen (s. Kapitel 5.4.1). Außerdem haben PETERMANN & PETERMANN weitere Forschungsmethoden außer Acht gelassen, insbesondere den Einsatz qualitativer Methoden, die zur Beurteilung der Effizienz und der Zufriedenheit der trainierten Personen sinnvoll wären.

Als letzter Aspekt in der Beurteilung der Evaluation der Maßnahme „Training mit aggressiven Kindern“ verbleibt die Analyse und Bewertung der Evaluationsergebnisse zum Nachweis der Wirksamkeit, die im nächsten Kapitel durchgeführt wird.

6.4.3 Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität

BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991, 66 ff.; s. Kapitel 4.1 und 6.1) fordern, dass in einer Evaluation neben der Effektivität auch die Effizienz und die Zufriedenheit der trainierten Personen untersucht werden sollten. Zunächst kann festgestellt werden, dass PETERMANN & PETERMANN in der Evaluationsstudie von 1978 empirisch nur die Effektivität überprüft haben.

Bei einer Evaluation der Effektivität sollten nach BAUMANN & REINECKER-HECHT (1991, 66 ff.) fünf Aspekte überprüft werden:

- Die Bedeutsamkeit bzw. Relevanz der Veränderungen für die trainierten Kinder,
- der Anteil der Personen in einer Untersuchung mit signifikanten Veränderungen,
- die Generalisierung der Veränderung, d. h. der Transfer erwünschter Effekte und unerwünschte Nebeneffekte,
- die Art der Veränderung als qualitative Beschreibung sowie
- die Dauerhaftigkeit der Veränderungen.

Zunächst führen PETERMANN & PETERMANN (1978, 156 ff.) als Ziel aus, dass „sozial unerwünschtes Verhalten verringert und sozial erwünschtes aufgebaut wird“. Die erzielten Veränderungen werden von den Autoren als „schwach signifikant“ bis „hoch signifikant“ beschrieben. Aufgrund der Follow-up-Erhebung stellen die Autoren pauschal fest, dass sich „vermutlich ein Langzeiteffekt“ (drei Monate) eingestellt hat.

In Bezug auf die obengenannten fünf Aspekte haben PETERMANN & PETERMANN die Bedeutsamkeit der Veränderung, d. h. die Relevanz der Veränderungen für die trainierten Kinder und ihrer Eltern nicht untersucht. Der Anteil der Personen mit signifikanten Veränderungen kann letztendlich nicht genau bestimmt werden, da zwar zu allen Kindern die Beobachtungswerte und die Werte aus dem PFK 9-14 deskriptiv wiedergegeben und diskutiert werden, jedoch die statistische Signifikanzprüfung von den Autoren nur für das Kind 4 detailliert dargestellt wird. In Bezug auf eine Generalisierung der Veränderungen äußern sich PETERMANN & PETERMANN nur sehr vage – „schwach bis hoch signifikant“, unerwünschte Nebeneffekte, wie bspw. eine Belastung der Kinder und der Eltern durch das Training, wurden nicht untersucht. Die Aussagen von PETERMANN & PETERMANN zur Generalisierung müssen zudem nur mit großer Vorsicht aufgenommen werden, da die wissenschaftliche Fundierung hinsichtlich der Replikation anzuzweifeln ist (s. vorheriges Kapitel). Die Art der Veränderung wird von den Autoren nur für Kind 4 und die Dauerhaftigkeit der Veränderung erneut nur pauschal („vermutlich ein Langzeiteffekt“) ausgeführt. Und eine Vermutung ist für eine Evaluation nicht ausreichend, da gesicherte Erkenntnisse nachzuweisen sind (vgl. HAGER & HASSELHORN 1995).

Aufgrund der wiedergegebenen und analysierten Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur Evaluation der Maßnahme „Training mit aggressiven Kindern“ kann kaum auf eine generelle Wirksamkeit geschlossen werden. Letztlich wird nur für ein

Kind die statistische Signifikanzprüfung detailliert dargestellt, so dass keine verallgemeinerbaren Aussagen zur Wirksamkeit des Trainings gemacht werden können.

Ungeachtet der bisher ausgeführten kritischen Beurteilung der Evaluation werde ich im Folgenden auf das von PETERMANN & PETERMANN verwendete statistische Modell genauer eingehen, um die wissenschaftliche Fundierung der Vorgehensweise durch die Autoren zu überprüfen.

Das statistische Modell „Zeitreihenanalyse“

PETERMANN & PETERMANN haben zur statistischen Signifikanzprüfung der von ihnen erhobenen Daten eine Zeitreihenanalyse nach der ARIMA-Methodik durchgeführt. Eine Zeitreihe beschreibt eine (endliche) Zahl von Beobachtungen in einer geordneten Reihenfolge. Für eine statische Auswertung oder Analyse liegen zahlreiche, sehr unterschiedliche Verfahren vor (SCHLITGEN & STREITBERG 1984, 1), die Unterschiede zwischen einem zu erwartenden Verlauf und dem festgestellten Verlaufen beschreiben. Als Voraussetzungen für die Verwendung von ARIMA-Modellen nennt NOACK (1989, 213 ff.) folgende Aspekte:

- a) Messzeitpunkte: Es sollten so viele Messzeitpunkte wie möglich erhoben werden. Als minimale Anzahl werden jedoch 50 Messzeitpunkte angegeben.
- b) Abstand der Messzeitpunkte: Um sicherzustellen, dass Zufallseinflüsse potentiell konstant einwirken, sollten die Abstände zwischen den Messzeitpunkten gleich sein.
- c) Skalenniveau: Es muss begründet ein Intervallskalenniveau angenommen werden.

Zu der Anzahl der Messzeitpunkte führt KRAUTH (1986, 24) ergänzend aus, dass ARIMA-Modelle bei Einzelfallanalysen geeignet sind, wenn genügend Parameter bei einer unveränderten Struktur der Zeitreihe berücksichtigt werden können. Nach KRAUTH muss jedoch bei Zeitreihenanalysen mit weniger als 100 Messzeitpunkten bei einer veränderten Struktur der Zeitreihe bezweifelt werden, ob eine nur annäherungsweise zutreffende Aussage getroffen werden kann. Bei verschiedenen zu schätzenden Parametern sollten für jeden mindestens 50 Messwerte zugrunde liegen, da ansonsten Schlussfolgerungen äußerst fragwürdig bleiben würden.

Bei der Betrachtung der von PETERMANN & PETERMANN angewandten ARIMA-Methodik im Rahmen der Evaluation von 1978 kann in Bezug auf die drei von NOACK genannten und von KRAUTH ergänzten Aspekte folgendes festgestellt werden:

- a) Messzeitpunkte: Für Zeitreihenanalysen nach den ARIMA-Modellen sollten mindestens 50 Messzeitpunkte vorliegen, vorausgesetzt, die Abstände zwischen den Zeitpunkten sind gleich. Ansonsten müssen nach KRAUTH bei weniger als 100 Zeitpunkten Schlussfolgerungen fragwürdig bleiben. Von PETERMANN & PETERMANN

werden zwar 55 Zeitpunkte angegeben, aber die genauen Zeitabstände der Beobachtungen werden nicht ausgeführt.

- b) Abstand der Messzeitpunkte: Die Beobachtungswerte der drei Erhebungszeiträume (Phase A, C und E; s. Abbildung 5) wurden jeweils innerhalb von zwei Wochen ermittelt, d. h. bei gleichmäßiger Verteilung wurden von den Erzieherinnen jeden Werktag zwei Beobachtungen durchgeführt, um die von PETERMANN & PETERMANN angegebenen 20 Messzeitpunkte erzielen zu können. Der Abstand zwischen den beiden Beobachtungen eines Tages muss jedoch kleiner sein (z. B. entspricht der Abstand zwischen einer erste Beobachtung um 8.00 Uhr und einer zweiten Beobachtung um 14.00 Uhr sechs Stunden) als der Abstand (in dem Beispiel 18 Stunden) zwischen der zweiten Beobachtung eines Tages (14.00 Uhr) und der ersten Beobachtung des darauffolgenden Tages (8.00 Uhr). Daher kann nicht von gleichen Abständen zwischen den Beobachtungen ausgegangen werden. Außerdem verweisen PETERMANN & PETERMANN (1978, 173) selbst bei zwei Kindern auf den „instabilen Verlauf der Zeitreihe“. Bei einer veränderten Struktur der Zeitreihe muss jedoch nach KRAUTH bei weniger als 100 Messzeitpunkten bezweifelt werden, ob auch nur annäherungsweise zutreffende Schlüsse gezogen werden können.
- c) Skalenniveau: Als von PETERMANN & PETERMANN selbst so bezeichnete zentrale Evaluationsmethode wurde der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV; s. Anhang 3) eingesetzt, bei dem die Intensität der beobachteten Verhaltensweisen auf einer Ratingskala eingeschätzt wird. Wie im Kapitel 4.3 dargelegt wurde, werden auf diese Weise Daten auf dem Niveau einer Ordinalskala erhoben. Nach NOACK (1989, 213 ff.) setzt jedoch eine statistische Auswertung mit einem ARIMA-Modell Intervallskalenniveau voraus. Daher ist zweifelhaft, ob, wie KRAUTH sich ausdrückt, auch nur annäherungsweise zutreffende Schlüsse aus dieser Auswertungsmethode gezogen werden können.

Außerdem wurden bei der deskriptiven Darstellung der Daten, die mit dem BAV erhoben wurden (s. Anhang 18), offensichtlich arithmetische Mittelwerte aus den Rohdaten berechnet, was aus den Dezimalzahlen (z. B. 2,6) ersichtlich wird. Da bei Ordinalskalenniveau jedoch nicht von gleichmäßigen Abständen zwischen den Zahlen ausgegangen werden kann, würde durch die Berechnung von Medianwerten die zentrale Tendenz besser charakterisiert, weil Extremwerte der Rohdaten den Median nicht so beeinflussen, wie dies bei einem arithmetischen Mittel der Fall ist.

Über die bisherigen Ausführungen hinaus muss hinterfragt werden, warum PETERMANN & PETERMANN Kategorien² im BAV mit einem Mittelwert von mindestens drei als *relevant* angesehen werden (s. Kommentierung der Autoren zu den Ergebnissen aus dem Beobachtungsbogen im Anhang 18). Der Wert „3“ besagt auf der 1978 verwendeten Ratingskala „schwächer“ ausgeprägt, der Wert „4“ „schwach“ und der Wert „5“

² Diese Kommentierung der Autoren bezieht sich offensichtlich nur auf die Kategorien 1 – 10, mit denen sozial unerwünschtes Verhalten erfasst werden soll.

„teilweise schwach und teilweise stark“ ausgeprägt (s. Abbildung 6). In der Beurteilungsphase A sind bei den Kindern drei, fünf und sechs **alle Werte unter der Ausprägung „5“**, d. h. „schwach“ oder „schwächer“ ausgeprägt (s. Anhang 18). Die Kinder eins und zwei haben **nur einen Wert** über der Ausprägung „5“. Lediglich Kind vier weist **vier von zehn Werten über „5“** auf, wobei es sich bei einer dieser vier Kategorien jedoch um Aggressionen **gegen** das Kind handelt (Kategorie 1: („Kind wird beschimpft und angeschrien“). Von allen Kindern wurden insgesamt nur zwei Werte mit einer Ausprägung um „6“ („stark“), vier Werte mit einer Ausprägung um „5“ („teilweise schwach und teilweise stark“), zehn Werte mit einer Ausprägung um „4“ („schwach“) und 14 Werte mit einer Ausprägung um „3“ („schwächer“) angegeben. Somit sind von insgesamt 60 Werten 30 Werte unter der Ausprägung „3“, d. h. „schwächer“! Wenn dieser Summe (30) die Werte über „5“ gegenübergestellt werden, handelt es sich um sechs Werte! Bei einer derartigen Verteilung der Werte - die Hälfte der Beobachtungswerte sind geringer als „schwach“ und nur 1/10 der Beobachtungswerte sind stärker als „teilweise schwach und teilweise stark“ ausgeprägt – kann festgestellt werden, dass überwiegend „schwache“ bzw. „schwächere“ Aggressionen der Kinder vorliegen. Allerdings stellt sich dann die Frage, für welche Zielgruppe PETERMANN & PETERMANN das Training konzipiert haben, da bei „schwachen“ Aggressionen kaum ein verhältnismäßig kostenintensive Intervention notwendig sein dürfte.

Fazit aus der Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität

PETERMANN & PETERMANN haben in der Evaluationsstudie von 1978 ausschließlich die Effektivität untersucht. Die von BAUMANN & REINECKER-HECHT außerdem geforderten Aspekten – Effizienz und Zufriedenheit der trainierten Personen – wurden in der Studie nicht überprüft. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass PETERMANN & PETERMANN die Ergebnisse der Studie zwar sehr positiv beurteilen („hoch signifikante Veränderungen“), jedoch bei genauerer Betrachtung lediglich für ein Kind nachvollziehbar die statistische Signifikanzprüfung wiedergeben wurde.

Die Autoren führen selbst aus, dass bei einem Vergleich der Rohwerte aus dem PFK 9-14 zu den einzelnen Kindern Widersprüche zu bemerken sind und „derart krasse Unterschiede ... nach der Intervention schwer erklärbar“ sind (PETERMANN & PETERMANN 1978, 176). Wenn diese Feststellung der widersprüchlichen Ergebnisse auf die statistische Signifikanzprüfung übertragen³ wird, muss festgestellt werden, dass eine Replikation, d. h. die Bestätigung von Ergebnissen nicht vorliegt. Auch konnten die Autoren bezogen auf die Dauerhaftigkeit der Veränderungen 1978 „Langzeiteffekte nur vermuten“ und ein Nachweis der Dauerhaftigkeit selbst nach über 30 Jahren, die seit der ersten Veröffentlichung des Trainings vergangen sind, steht aufgrund „fehlender Langzeitstudien“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 178) immer noch aus.

Die von PETERMANN & PETERMANN 1978 aus der statistischen Signifikanzprüfung gezogenen Schlüsse (deutliche Veränderungen) müssen fraglich bleiben, da die Voraus-

³ Die tatsächlichen Werte der Signifikanzprüfung können nicht beurteilt werden, da diese von PETERMANN & PETERMANN in der Publikation nicht wiedergegeben sind.

setzungen für die Verwendung eines ARIMA-Modells (Anzahl und Abstand der Messzeitpunkte sowie Skalenniveau) nicht mit Sicherheit erfüllt wurden.

Letztlich stellt sich erneut, wie im Zusammenhang mit dem zu trainierenden Bereich (s. Indikationsstellung Kapitel 5.4) die Frage, für welche Störung bzw. welchen Gegenstandsbereich das Training von den Autoren konzipiert wurde. Denn bei überwiegend „schwächer“ ausgeprägten aggressiven Verhaltensweisen muss ein kostengünstiger Nutzen (Effizienz) angezweifelt werden.

6.4.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Evaluation

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich den allgemeinen Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000a) zur Evaluation des Trainings in der neunten Auflage des Manuals keine prüfbar Information über die Wirksamkeit der Maßnahme entnehmen lassen. Daher wurde für die Analyse und Bewertung der Evaluation zum „Training mit aggressiven Kindern“ die Studie aus dem Jahr 1978 untersucht, auf die sich die Autoren selbst beziehen. Die in der Analyse und Bewertung gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen die Beantwortung der zu Beginn des sechsten Kapitels gestellten Fragen zur Evaluation.

In Bezug auf die erste Fragestellung „Wird die Evaluation ausreichend und präzise dargestellt, so dass eine prinzipielle Wiederholung der Studie gewährleistet ist?“ wurden die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur Evaluation des Trainings untersucht. Den Darlegungen der Autoren kann entnommen werden, dass als Forschungsansatz eine Einzelfallanalyse durchgeführt wurde und als Forschungsmethoden insbesondere der „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ sowie drei Dimensionen des „Persönlichkeitsfragebogen[s] für Kinder“ verwendet wurden. Jedoch bleibt die Form der Replikation und die konkrete Anwendung der Forschungsmethoden weitgehend offen. Darüber hinaus sind die Informationen sowohl zu der Ermittlung der Untersuchungsstichprobe als auch zu der Datenerhebung sowie der Wiedergabe der ermittelten Daten und Untersuchungsergebnisse derart lückenhaft, dass eine prinzipielle Wiederholung der Studie, die eine zumindest annäherungsweise ähnliche Durchführung voraussetzt, nicht sichergestellt ist. Daher ist die erste Frage mit „Nein“ zu beantworten.

„Liegt der Evaluation ein mehrstufiger Forschungsablauf zugrunde, in dem sowohl eine Einzelfall- als auch eine Gruppenstudie durchgeführt wurde und bei dem die Forschungsansätze sowie die angewandte(n) Forschungsmethode(n) den wissenschaftlichen Anforderungen genügen?“ war als zweite Fragestellung mit der Analyse zu beantworten. Obwohl PETERMANN (1989) selbst fordert, dass bei einer Evaluation ein mehrstufiger Forschungsablauf sowohl mit einer Einzelfallanalyse als auch einer Gruppenstudie verwirklicht werden sollte, haben PETERMANN & PETERMANN bis heute die Wirksamkeit ihres Trainings nur mit Einzelfallanalysen überprüft. Bei Betrachtung der wissenschaftlichen Fundierung der Einzelfallanalysen wurde zudem festgestellt, dass eine Replikation der Ergebnisse, die für eine Generalisierung der Ergebnisse notwendig ist, nur vermutet werden kann, der Nachweis einer generellen Wirksamkeit des Trainings jedoch nicht erbracht wurde. Auch bleibt die Auswahl der drei Dimension aus dem „Persönlichkeitsfragebogen für Kinder“ fragwürdig, da aus testtheoretischen Gründen

der standardisierten Durchführung immer der gesamte Test zu bearbeiten ist. Bezogen auf den „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ wurde schon im Zusammenhang mit der Indikationsstellung festgestellt, dass eine theoretische Grundlage nicht angenommen werden kann und aufgrund der in dem Bogen enthaltenden mehrdeutigen und vagen Begriffe sowie der von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweise zur Durchführung und Auswertung keine exakten Beurteilungen von beobachtetem Verhalten möglich sind. Es bleibt somit festzuhalten, dass weder ein mehrstufiger Forschungsablauf realisiert wurde noch die wissenschaftliche Fundierung von Forschungsansatz und Forschungsmethode vorliegt und daher auch die zweite Frage mit „Nein“ zu beantworten ist.

Zu der dritten Fragestellung „Welche Ergebnisse der Evaluation liegen hinsichtlich der Effektivität, der Effizienz und der Zufriedenheit der trainierten Personen vor und konnte die generelle Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme zweifelsfrei nachgewiesen werden?“ konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: In der von PETERMANN und PETERMANN durchgeführten Evaluation wurde nur die Effektivität der Maßnahme untersucht. Zwar schließen die Autoren aufgrund der (deskriptiven) Ergebnisse und der Signifikanzprüfung auf zum Teil „hochsignifikante Veränderungen“, jedoch müssen diese Schlussfolgerungen skeptisch betrachtet werden. In der Publikation werden aus der Signifikanzprüfung nur für das Kind 4 die Ergebnisse wiedergegeben. Bei den anderen Kindern räumen PETERMANN & PETERMANN widersprüchliche Ergebnisse ein. Auch muss die Zulässigkeit der angewandten Auswertungsmethode mit einem ARIMA-Modell aufgrund nicht erfüllter Voraussetzungen (Abstand der Messzeitpunkte, Skalenniveau) angezweifelt werden. Letzten Endes stehen also nicht nur, wie die Autoren in der neunten Auflage aus dem Jahr 2000 anmerken, Langzeitstudien zur Überprüfung der Dauerhaftigkeit von Veränderungen aus, vielmehr ist der fundierte Nachweis der Wirksamkeit der Maßnahme „Training mit aggressiven Kindern“ nicht erbracht, so dass ebenfalls die dritte Frage mit „Nein“ beantwortet werden muss.

Das zu Beginn des sechsten Kapitels formulierte Erkenntnisinteresse bezieht sich, einschließlich der konkretisierenden Fragestellungen, ebenfalls auf das „Training mit sozial unsicheren Kinder“. Auch die Analyse der Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN wird mit den in Kapitel 6.1 ausgeführten Kriterien durchgeführt. Der Aufbau orientiert sich an der Reihenfolge der genannten Kriterien zur Analyse der Evaluationsstudie(n). Von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe sind in der nachfolgenden Darstellung *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben, Ergänzungen durch mich mit Rahmen gekennzeichnet.

6.5 Darstellung der Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“

In dem Trainingsmanual für sozial unsichere Kinder „PETERMANN & PETERMANN 2000b) werden keine Evaluationsstudien, sondern nur allgemeine Hinweise zur von den Autoren so genannten Verlaufskontrolle wiedergegeben. Da diese Ausführungen einer Zusammenfassung der Ergebnisse aus an anderer Stelle publizierten Evaluationsstudien (s. w. u.) entspricht, werden die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN nachstehend beschrieben.

Zur *Verlaufskontrolle* wurde von PETERMANN & PETERMANN als **Forschungsansatz** ein *einzelfallanalytisches Vorgehen* gewählt und in der Versuchsanordnung der Effektkontrolle ein *Ausblendungsplan* mit B–A–C Design verwendet: B = Einzeltraining; A = Beobachtungsphase, in der keine Behandlung erfolgt (Ausblendung) - hier die Phase zwischen Einzel- und Gruppentraining; C = Gruppentraining. Nach PETERMANN & PETERMANN liegt diesem Plan als globale Hypothese zugrunde, dass aufgrund der Anwendung kognitiver Modifikationstechniken die Effekte aus dem Einzeltraining zeitlich nicht überdauernd seien und erst durch Verhaltensübungen im Gruppentraining stabilisiert werden können.

Zu den eingesetzten **Forschungsmethoden** führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass die in der Evaluation erhobenen Daten insbesondere mit dem „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU) über Urteile der Eltern und von den Autoren so genannte *Experten* sowie ergänzenden Informationen aus der Elternberatung gewonnen wurden.

Für die **Datenerhebung** wurden, so die Autoren, 15 Beobachtungen im Einzeltraining, maximal 12 in der Ausblendungsphase und 18 Beobachtungen während des Gruppentrainings (bezogen auf die Expertenurteile) durchgeführt. Um die Expertenurteile zu gewinnen, wurden alle Sitzungen mit Video aufgezeichnet und in drei gleichlange Sequenzen unterteilt. Diese Sequenzen sollten *möglichst* von zwei Experten anhand *ausgewählter Kategorien* des Beobachtungsbogens BSU unabhängig voneinander beurteilt werden. In einer Diskussion haben sich die Experten anschließend auf ein *gemeinsames Urteil* geeinigt. Die Experten waren nicht am Training beteiligt. Außerdem sollten qualitative Informationen aus der Elternberatung helfen, die quantitativen Veränderungen der Urteile im Beobachtungsbogen zu erklären und zu interpretieren.

Die Effekte des Trainings wurden von PETERMANN & PETERMANN nach den Wirkungen des Einzel- und des Gruppentrainings sowie dem Trainingsverlauf unterschieden. Effekte der Elternberatung wurden nicht berücksichtigt. Obwohl Elternurteile nur „mit Vorbehalten zu betrachten“ sind (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 249), haben die Autoren qualitative und quantitative Informationen aus dem Nachgespräch zur Überprüfung der Stabilisierung der Trainingseffekte herangezogen. Nach der Aussage von wurden „ungefähr 70 Trainingsverläufe“ von sozial unsicherer Kinder und deren Familien einzelfallstatistisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Effektivität werden von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 251) aus *verschiedenen Studien* in den folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Es wurden durchgängig kurz- und langfristige (zwei bis drei Monate nach Abschluss des Trainings) Effekte festgestellt.
2. „In einem metaanalytischen Vergleich von 29 Therapiefällen, die von sieben Therapeuten durchgeführt wurden“, zeigte sich die Unabhängigkeit des Vorgehens von Merkmalen des Settings und der Therapeuten.
3. Verzögerte Trainingseffekte würden bei *Motivationsproblemen* der Eltern und bei jüngeren Kindern auftreten. Dies sei ebenfalls bei lernbehinderten sowie deprivierten Kindern festgestellt worden.
4. Soziale Unsicherheit *scheint* bei mehrfach beeinträchtigten Kindern ein zentrales Problem darzustellen, da durch das Vorgehen auch andere Symptome (z. B. Tic-Störungen; vgl. PETERMANN & Walter 1989, 125) verschwinden.
5. Durch das Einzeltraining würden eher kurzfristige Effekte hervorgerufen. Eine kontinuierliche Elternberatung könnte diese Effekte jedoch erheblich stützen.
6. Das Gruppentraining habe die nachhaltigsten Effekte gezeigt; außerdem sei ein guter Transfer in Alltagssituationen erfolgt, was aufgrund von Elternurteilen und Beobachtungen der Kinder im schulischen Bereich belegt sein würde.
7. Ebenfalls für unsichere, sehbehinderte Kinder hätte eine Wirksamkeit des Trainings belegt werden können.
8. Für den Bereich der Heimerziehung seien nachhaltige Verhaltensänderungen und eine Verbesserung des Selbstbildes erzielt worden.

Die Schlussfolgerungen von PETERMANN & PETERMANN bleiben ungenau, denn in welcher Form und mit welchen Auswirkungen Effekte festgestellt wurden, wird nicht ausgeführt. Über diese allgemeinen Aussagen hinaus verweisen die Autoren auf Untersuchungen, die an anderer Stelle publiziert wurden. In den verschiedenen Auflagen des Trainingsmanuals wird auf Untersuchungen hingewiesen, die bei PETERMANN (1984), PETERMANN & RÖTTGEN (1987), PETERMANN & WALTER (1989), PETERMANN & SAUERBORN (1989), PETERMANN & SENFTLEBEN (1990) und SPECHT (2000) veröffentlicht wurden.

Die Publikation von SPECHT befasst sich mit der Implementierung des Trainings in der stationären Jugendhilfe. Die Studie von PETERMANN & SAUERBORN betrifft Kinder im Kindergarten. Die Evaluation von PETERMANN & SENFTLEBEN untersucht stark sehbehinderte Grundschul Kinder und die Wirkungsanalyse von PETERMANN & WALTER mehrfach beeinträchtigte Kinder. Die Ergebnisse dieser Studien können nur entfernt darüber Aufschluss geben, welche Effekte durch das Training im ambulanten und schulischen Rahmen zu erwarten wären, was in dieser Arbeit untersucht wird, da es sich bei den Stichproben um stationär untergebrachte, sehbehinderte sowie mehrfach beeinträchtigte Kinder handelte.

Daher werden im Folgenden nur die Studien von PETERMANN (1984) sowie PETERMANN & RÖTTGEN (1987) aufgegriffen, zumal sich alle von den Autoren genannten und von mir gesichteten Evaluationsstudien in ihrem Forschungsansatz, den Forschungsmethoden sowie der deskriptiven und statistischen Auswertung sehr ähnlich sind.

6.6 Darstellung der Evaluationsstudien von 1984 und 1987 zum „Training mit sozial unsichern Kindern“

In der Studie von PETERMANN (1984) und in der Untersuchung von PETERMANN & RÖTTGEN (1987) wurde als **Forschungsansatz** eine Einzelfallanalyse verwendet. In beiden Artikeln wird dieses Vorgehen nicht weiter begründet („Auf die Notwendigkeit eines einzelfallzentrierten Vorgehens bei der Effektprüfung soll nicht eingegangen, sondern auf die vorliegende Literatur verwiesen werden“; PETERMANN 1984, 358). Der in beiden Evaluationsstudien verwendete Versuchsplan entspricht der weiter oben dargestellten Beschreibung.

Als empirische **Forschungsmethode** der Datenerhebung wurde ausschließlich der „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU; s. Anhang 25) verwendet. Die Beobachter haben in beiden Studien das Verhalten der untersuchten Kinder anhand der zwölf *Kategorien* des standardisierten quantitativen Bogens auf einer 5-stufigen Ratingskala eingeschätzt.

In dem Artikel von 1984 werden zwei Kinder beschrieben und die Beobachtungsdaten zu diesen Kindern ausgewertet. Aus welcher **Stichprobe** diese Kinder gewonnen wurden, bleibt offen. Allgemein führt PETERMANN (1984, 357) aus, dass in der Studie in erster Linie die Vorgehensweise der einzelfallanalytischen Effektprüfung illustriert

werden sollte. In der Untersuchung von 1987 haben Mitarbeiter eines Schulpsychologischen Dienstes das Verhalten von Kindern mit dem Beobachtungsbogen (BSU) eingeschätzt. Aufgrund der Einschätzungen wurden „11 Kinder mit entsprechenden problematischen Verhaltensweisen ausgewählt“ (PETERMANN & RÖTTGEN 1987, 155). Bei sechs dieser Kinder habe eine Indikation vorgelegen. Diese sechs Kinder haben dann an dem Training teilgenommen und wurden in der Evaluation untersucht.

Für die **Datenerhebung** der Evaluation haben 1984 die Eltern und zwei Experten (klinischen Psychologen) das Verhalten der beiden untersuchten Kinder mit dem Beobachtungsbogen (BSU) eingeschätzt. Die Eltern beurteilten ihr Kind jeden Tag am Abend, so dass insgesamt 65 Einschätzungen gewonnen werden konnten. In der Studie von 1987 wurden nur die Urteile der beiden Experten herangezogen. Zur Datenerhebung wurden in beide Untersuchungen die Sitzungen des Einzeltrainings, des Freispiels und des Gruppentrainings auf Video aufgezeichnet und aus den einzelnen Mitschnitten drei *Sequenzen* von jeweils zehn Minuten Dauer gezogen (6. – 15., 21. – 30. und 36. – 45. Minute). Diese Sequenzen wurden von den beiden Experten eingeschätzt, die sich nach dem Einzelurteil in einer Diskussion auf ein Urteil einigen sollten. Auf diese Weise wurden 1984 für das Einzeltraining zu 15 Messzeitpunkten (1987 zwischen 18 und 27), für die Ausblendungsphase bzw. Nichtbehandlungsphase zu 12 Zeitpunkten (1987 ebenfalls 12) und für das Gruppentraining zu 18 Messzeitpunkten (1987 ebenfalls 18) Einschätzungen gewonnen. In den Publikationen wurden ergänzend Personen- bzw. Fallbeschreibungen für die Kinder aufgenommen. Allerdings werden die **ermittelten Daten** in der Publikation von 1984 nur teilweise und schwer verständlich und in der Veröffentlichung von 1987 gar nicht wiedergegeben.

Ergebnisse der Evaluation zur Effektivität der Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Die statistische Signifikanzüberprüfung der erhobenen Daten wurde in beiden Studien mit einer so genannte DEL-Analyse (Prediction analysis of cross classifications; s. a. Kapitel 6.7.3), 1984 außerdem mit einer Zeitreihenanalyse (das verwendete Modell wird nicht genannt) vorgenommen. In beiden Studien werden die Ergebnisse relativ global interpretiert.

Die Ergebnisse der Auswertung mit der DEL-Analyse (s. Ergebnisdarstellung Anhang 21) weisen nach PETERMANN (1984, 372 f.) darauf hin, dass bei dem ersten Kind vor allem das Gruppentraining zu einem Gesamttrainingserfolg geführt hätte und bei dem zweiten Kind die Expertenurteile für einen allmählichen Trainingserfolg sprechen würden. PETERMANN weiter: „Es sind jedoch zukünftig zur umfassenderen Ausschöpfung qualitativer Daten noch spezifischere Erhebungs- und Auswertungskriterien zu schaffen“. Im Zusammenhang mit der Auswertung der Zeitreihenanalyse in der Studie von 1984 sei das auffälligste Ergebnis, dass zwischen den Eltern- und Expertenurteilen *erhebliche Abweichungen* festzustellen sind. PETERMANN (1984, 368) interpretiert die Ergebnisse für das erste Kind in der Weise, dass sich „ein verzögerter aber stabiler Trainingseffekt feststellen“ ließe. Den Expertenurteilen in Bezug auf das zweite Kind könnte nur begrenzt zugestimmt werden, da die Eltern- und Expertenurteile bis auf eine

Kategorie nicht übereinstimmen würden. Dies ließe sich jedoch leicht dadurch erklären, dass die Eltern ihr Kind durch die Beratung anders bewerten würden.

1987 würden die Ergebnisse einen positiven Effekt belegen (s. Ergebnisdarstellung in Anhang 22). „Dieses eindeutige und über alle Kinder in vergleichbarem Maß zu beobachtende Ergebnis kann als gelungener Replikationsversuch des Trainings angesehen werden“ (PETERMANN & RÖTTGEN 1987, 160). Für PETERMANN & RÖTTGEN (1987) belegen die Ergebnisse der Studie die positiven Effekte des Trainings mit sozial unsicheren Kindern. Die Autoren führen aus: „Generell ... konnte die experimentelle Variation des Behandlungsplanes in der Ausblendungsphase nicht die gewünschte Wirkung (= das Nachlassen der Trainingseffekte) belegen. Offensichtlich illustriert die Ausblendungsphase eher eine Stabilisierung der positiven Trainingserfolge als die postulierte Abschwächung“ (PETERMANN & RÖTTGEN 1987, 160). Die weiteren Schlussfolgerungen der Autoren sind globaler Natur, wie z. B., dass „durch das Gruppentraining ein guter Transfer der Trainingsinhalte auf den Alltag erfolgt“, was zumindest die Elternurteile belegen würden oder dass „konstante längerfristige Effekte über mehrere Monate feststellbar“ seien (PETERMANN & RÖTTGEN 1987, 162).

In der Publikation von 1984 führt PETERMANN (1984, 373) abschließend aus:

Weiterhin ist im Verlauf der vorliegenden Arbeit deutlich geworden, daß die Berücksichtigung qualitativer Daten eine sinnvolle gegenseitige Ergänzung darstellt. Erst eine umfassende qualitative Datenbasis ... führt zu einer differenzierten Hypothesenbildung, die mit Hilfe quantitativer Daten abgetestet werden kann. Die bereits vorliegenden differenzierten Methoden zur quantitativen Datenauswertung können erst dann nutzbringend eingesetzt werden, wenn ebenso differenzierte Hypothesen vorliegen, die unterschiedliche Veränderungsverläufe über die Therapie abbilden.

Die Gliederung der sich nun anschließenden drei Kapiteln (Analyse und Bewertung der dargestellten Evaluationsstudien von 1984 und 1987) orientiert sich an der Reihenfolge der zu Beginn des sechsten Kapitels formulierten Fragestellungen. Nach der Analyse und Bewertung der in den Publikationen dargestellten Informationen, die eine prinzipielle Wiederholung der Studien ermöglichen müssen, werden der Forschungsansatz und die Forschungsmethode sowie die Evaluationsergebnisse untersucht.

6.7 Analyse der Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“

6.7.1 Analyse der Informationen zur Evaluation

Die Informationen zu den Evaluationsstudien, die von PETERMANN & PETERMANN (2000b), PETERMANN (1984) und PETERMANN & RÖTTGEN (1987) in den jeweiligen Publikationen vermittelt werden, müssen ausreichend und präzise dargestellt worden sein, um eine prinzipielle Wiederholung der Studie gewährleisten zu können (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, 58).

In den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000b) wird keine Evaluationsstudie beschrieben, vielmehr fassen die Autoren die Ergebnisse aus verschiedenen anderen Studien zusammen. Da in dem Trainingsmanual keine Informationen zu einer konkreten Evaluation enthalten sind, beschränkt sich die nachfolgende Analyse und Bewertung der Evaluation zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ auf die zwei Studien, die in den Veröffentlichungen von PETERMANN (1984) und PETERMANN & RÖTTGEN (1987) dargestellt sind.

In beiden Studien wurde als **Forschungsansatz** ausschließlich eine Einzelfallanalyse durchgeführt. Der in den Evaluationen umgesetzte Versuchsplan entspricht einem Ausblendungsplan mit B-A-C Design. Die Versuchsanordnung und der Einsatz des Forschungsansatzes wird aufgrund dieser Angaben deutlich. Abgesehen von dem Versuchsplan, der sich in den hier untersuchten Studien zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ von dem Plan der Evaluationsstudie von 1978 zum „Training mit aggressiven Kindern“ unterscheidet, gleichen sich die grundlegenden Vorgehensweisen in allen drei Studien. Auch in den Studien von 1984 und 1987 kann eine Replikation über Personen nur vermutet werden, da eine zeitversetzte Intervention bei den untersuchten Personen, wie sie nach der Logik der Einzelfallanalyse notwendig wäre, aus den Darlegungen in den Artikeln nicht ersichtlich wird.

Als **Forschungsmethode** kam nur der „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU; s. Anhang 25) zum Einsatz. Mit dem standardisierten quantitativen Beobachtungsbogen werden die Verhaltensweisen der Kindern auf einer fünfstufigen Ratingskala orientiert an zwölf Kategorien eingeschätzt. Der verwendeten Ratingskala liegt das Niveau einer Ordinalskala zugrunde.

In beiden Studien wird nicht ersichtlich, aus welcher Grundpopulation die **Untersuchungsstichproben** (zwei bzw. sechs Kinder) gewonnen wurden. Die fehlende Beschreibung der Grundpopulation hat für die Möglichkeit, die Studien prinzipiell wiederholen zu können jedoch nicht so gravierende Auswirkungen wie die ebenfalls nicht wiedergegebenen Beobachtungsdaten, die der Auswahl der Kinder zugrunde gelegt wurden. Aufgrund der Informationen, die in den Publikationen zu den beiden Studien wiedergegeben werden, wäre es nicht möglich, für eine Wiederholung der Studien vergleichbare Stichproben zusammenzustellen.

Im Zusammenhang mit der Analyse und Bewertung der Indikationsstellung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ wurde der „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ schon genau untersucht (s. Kapitel 5.8.1). Voraussetzung für eine

prinzipielle Wiederholung der Studien wäre, dass mehrere Beobachter mit dem Beobachtungsbogen BSU bei einer Einschätzung derselben Verhaltensweise eines Kindes zu ähnlichen Urteilen gelangen. Wie die Analyse und Bewertung in Kapitel 5.8.1 ergab, ist aufgrund von mehrdeutigen und vagen Begriffen, die in dem Bogen enthalten sind, sowie der von den Autoren nicht gegebenen Hinweise zur Durchführung und Auswertung nicht gewährleistet, dass ähnliche Urteile erzielt werden können. PETERMANN & PETERMANN beschreiben zudem ein Vorgehen bei der Ermittlung der Beobachtungsdaten, was meiner Ansicht nach zu einer starken Verfälschung der Beobachtungswerte führen kann: Die Autoren erläutern, dass sich die beurteilenden Experten in einer Diskussion auf ein gemeinsames Urteil **einigen** sollten. Zunächst müssten die Beobachter unabhängig voneinander zu ähnlichen Urteilen gelangen, wenn die in dem Bogen verwendeten Begriffe eindeutig und präzise operationalisiert und die Anwendung der Ratingskala zweifelsfrei beschrieben wäre. Durch die Vorgehensweise, dass sich die Beobachter, wie PETERMANN & PETERMANN ausführen, in einer Diskussion einigen sollen, liegt die Vermutung nahe, dass eine Diskrepanz in den Urteilen auftrat bzw. auftreten kann. Eine „Einigung“ hat jedoch wahrscheinlich zur Folge, dass zwei Urteile auf der Ratingskala zu demselben Verhalten eines Kindes, bspw. (überzeichnet) Einschätzung des 1. Beobachters der Kategorie 1 „tritt nie auf“ und Einschätzung des 2. Beobachters der Kategorie 1 „tritt immer auf“, „gemittelt“ werden, also „manchmal auftretend“ eingeschätzt würde. Und dann muss die Frage gestellt werden, welche Einschätzung denn zutrifft: „Tritt nie, manchmal oder immer auf“? Insgesamt ist daher die Möglichkeit einer eindeutigen Anwendung der zentralen Forschungsmethode (BSU) anzuzweifeln, da die Prozedur des Einigens unklar bleibt. In der Folge ist eine prinzipielle Wiederholung der Studien kaum möglich.

Die Angaben der Autoren zur **Datenerhebung** in den beiden Studien sagen aus, dass die Eltern ihre Kinder abends und die Experten Videomitschnitte der Intervention bzw. Freispielphase beurteilt haben. Zumindest wird die Situation ersichtlich, in der das Verhalten der Kinder durch die Experten eingeschätzt wurde, nämlich in der Phase des Trainings bzw. der Freispielphase, jedoch nicht die Situationen, in denen die Eltern ihre Kinder eingeschätzt haben. Ungenau bleibt sowohl bei den Experten als auch den Eltern der genaue Zeitpunkt (z. B. 10.00 Uhr oder 17.00 Uhr?), wann die Kinder beurteilt wurden. Jedoch ist anzunehmen, dass der Zeitpunkt der Beobachtung die Ergebnisse beeinflusst, da Menschen sich zu verschiedenen Tageszeiten unterschiedlich verhalten.

Ein Vergleich der **Ergebnisse** aus den Studien von 1984 und 1987 mit den Ergebnissen aus einer Wiederholung der Studien wäre nur eingeschränkt möglich, da zwar die Ergebnisse der statistischen Signifikanzprüfung (s. Anhang 21 und 22), jedoch nicht die ermittelten Daten wiedergegeben werden. Auf diese Weise ist es nicht möglich, den kontinuierlichen Verlauf der ermittelten Daten nachzuvollziehen, wie es in einer Einzelfallanalyse notwendig wäre.

Fazit aus der Analyse der Informationen zur Evaluation

Die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000b) zur Evaluation der Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“ in der 7. Auflage des Manuals beinhalten eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus anderen Studien und ermöglichen keine prinzipielle Wiederholung einer Studie.

Den Angaben der Autoren in den Artikeln von 1984 und 1987 lassen sich Informationen zum Forschungsansatz (Einzelfallstudien) und der Forschungsmethode („Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“; BSU) entnehmen. Nicht ersichtlich wird dagegen, welche Form der Replikation durchgeführt wurde und welche Beobachtungsdaten zur Ermittlung der Stichprobe führten, d. h. durch welche Kennzeichen die ausgewählten Kinder charakterisiert waren. Darüber hinaus wird durch die mehrdeutigen und vagen Begriffe im BSU und die nicht gegebenen Hinweise zur Anwendung des Bogens sowie ungenauer Angaben zur konkreten Datenerhebung eine prinzipielle Wiederholung der Studien nicht gewährleistet.

Die bisherigen Überlegungen in diesem Kapitel vertiefend, werden im nächsten Kapitel der Forschungsansatz und die verwendete Forschungsmethode analysiert und bewertet.

6.7.2 Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode

In den untersuchten Evaluationsstudien von PETERMANN (1984) und PETERMANN & RÖTTGEN (1987) wurden Einzelfallanalysen als **Forschungsansatz** verwirklicht. Die kritischen Aspekte, die zur Evaluationsstudie aus dem Jahr 1978 zum „Training mit aggressiven Kinder“ genannt wurden (s. Kapitel 6.1.4), können auf die Studien zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ übertragen werden. Zwar ist es akzeptabel, dass in den Studien von 1984 und 1987 nur Einzelfallanalysen durchgeführt wurden, jedoch fehlen bis heute auch zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ Gruppenstudien. Die Forderung von PETERMANN (1989), in einem mehrstufigen Forschungsplan neben Einzelfallanalyse auch Gruppenstudien zu realisieren, wird daher nicht erfüllt. Ebenfalls kann die Form der Replikation (über Personen) nur vermutet werden, da in beiden Studien keine zeitversetzte Intervention durchgeführt wurde und eine direkte Gegenüberstellung bzw. ein Vergleich der Analysen der untersuchten Kinder unterbleibt. Eine Replikation über Verhalten, Situationen oder Personen ist aber für eine Generalisierung der Ergebnisse notwendig. Der dritte kritische Aspekt, der von mir zur Studie von 1978 dargelegt wurde, nämlich eine hinreichend stabile und trendfreie Baseline, die vor Beginn der Intervention festgestellt sein muss, wird in den Studien von 1984 und 1987 überhaupt nicht berücksichtigt. Wie aus dem in den Studien verwendeten Versuchsplan ersichtlich wird, wurde zunächst die Intervention (Phase B; Einzeltraining) durchgeführt, anschließend eine „Baseline“ oder „Grundrate“ der Beobachtung im Freispiel (Phase A) festgestellt und abschließend erneut eine Intervention (Phase C; Gruppentraining) umgesetzt. Ein derartiges Design wäre fundiert, wenn vor der ersten Intervention eine hinreichend stabile und trendfreie Baseline ermittelt, d. h. beispiels-

weise ein A1-B-A2-C Design verwendet worden wäre. Die notwendige Baseline (A1) wurde jedoch nicht bestimmt. Auf diese Art und Weise kann der für eine Einzelfallstudie geforderte unmittelbare Einfluss einer Intervention auf das problematische Verhalten nicht festgestellt werden.

Zusammenfassend kann zum Forschungsansatz daher festgestellt werden, dass auch die hier untersuchten Evaluationsstudien von 1984 und 1987 zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ bestenfalls einer Erkundungsstudie in einem mehrstufigen Forschungsablauf (PETERMANN 1989) entsprechen können und dass die notwendigen wissenschaftlichen Anforderungen nicht erfüllt werden.

Als **Forschungsmethode** wurde in den beiden Studien der standardisierte quantitative „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU; s. Anhang 25) verwendet und die Einschätzungen auf einem fünfstufigen Ratingskala, also auf Ordinalskalenniveau (s. Kapitel 4.3), vorgenommen. Und diese Methode weist zahlreiche Schwächen auf. Da ich diese Schwächen schon mehrfach, insbesondere in Kapitel 5.8.1 dargelegt habe, soll nur noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass verschiedene Begriffe, die in dem Bogen enthalten sind, mehrdeutig und vage sind sowie klare Anweisungen zur Durchführung und Auswertung des Bogens von PETERMANN & PETERMANN ausbleiben. Außerdem wurde zum konkreten Vorgehen in den beiden Evaluationsstudien festgestellt (s. vorangegangenes Kapitel), dass die Experten zwar zunächst unabhängig voneinander das Verhalten der Kinder auf den Videomitschnitten eingeschätzt haben, sich jedoch anschließend in einer „Diskussion“ auf ein Urteil einigten. Ein übereinstimmendes Urteil von mehreren Beobachtern sollten jedoch über eindeutig operationalisierte Begriffe in dem Beobachtungsbogen sicher gestellt werden, so dass zwei oder mehr Beobachter unabhängig voneinander bei demselben Videoausschnitt zu ähnlichen Einschätzung gelangen. Wenn die unabhängigen Urteile der Experten nämlich sehr voneinander differieren, deutet dies auf unzureichende Operationalisierung hin, da offensichtlich bei den Experten ein voneinander abweichendes Verständnis der zu beobachtenden Kategorien vorliegt. Eine Egalisierung über eine Diskussion kann daher nur zu verfälschten Urteilen führen. Die Überlegung, dass es aufgrund der mehrdeutigen und vagen Begriffe nicht möglich ist, zu einer gleichen Einschätzung zwischen mehreren Beobachtern zu gelangen, wird durch die Anmerkung von PETERMANN (1984, 368) gestützt, dass in der Evaluation von 1984 zwischen den Eltern- und Expertenurteilen „erhebliche Abweichungen“ festgestellt wurden.

Außerdem ist in Bezug auf die Durchführung der Datenerhebung bei den 45 Urteilen der Experten zu bedenken, dass diese Anzahl aus Beobachtungsstichproben von 15 Videomitschnitten resultiert. Die Einschätzungen wurden laut PETERMANN & RÖTTGEN (1987, 156) in den Zeiträumen der 6. – 15., der 21. – 30. und der 36. – 45. Minute vorgenommen. Zwar finden sich in dem Manual keine Angaben darüber, wann die einzelnen „Bausteine“ des Trainings (s. ausführlich Kapitel 8.2.5.1) und mit welcher Dauer durchgeführt wurden, jedoch ist für den ersten Zeitraum das von den Autoren so genannte Ruhe- und Entspannungsritual mit der Kapitän-Nemo-Geschichte anzunehmen und in der letzten Phase müssten die Kinder die „Spielminuten“ aus der „Münzverstärkung“ erhalten. Daher können systematische Fehler bei der Beobachtung vermutet werden. Denn es ist fraglich, wie zu den im Beobachtungsbogen enthaltenen Verhaltens-

weisen der Kinder relevante Daten während einer Entspannungsphase mit der Kapitän-Nemo-Geschichte (z. B. Kategorie 8 und 9; Tätigkeiten und Sozialkontakt; s. Anhang 3) gewonnen werden können.

Fazit aus der Analyse von Forschungsansatz und Forschungsmethode

Zunächst ist kritisch anzumerken, dass in allen von den Autoren genannten und von mir gesichteten Evaluationsstudien zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ lediglich Einzelfallstudien durchgeführt wurden. PETERMANN (1989, 8) erfüllt somit seine eigene Forderung nach einem mehrstufigen Forschungsplan mit Einzelfallanalyse **und** Gruppenstudien nicht.

Genauer betrachtet wird der Forschungsansatz der Einzelfallanalyse nicht wissenschaftlich fundiert umgesetzt. Für eine Generalisierung der Ergebnisse ist eine Replikation, z. B. über Personen notwendig, jedoch kann diese Replikation nur vermutet werden, da eine zeitversetzte Intervention und eine Gegenüberstellung bzw. ein Vergleich der Analyseergebnisse aus den Studien durch die Autoren unterbleibt. Als gravierender Fehler ist zu bemerken, dass in den Evaluationsstudien keine hinreichend stabile und trendfreie Baseline erhoben wurde.

Auch weist der als Forschungsmethode eingesetzte „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU) Schwächen auf. Aufgrund der mehrdeutigen und vagen Begriffe in dem Bogen und den von PETERMANN & PETERMANN nicht gegebenen Hinweisen zur Durchführung der Beobachtungen, ist nicht hinreichend gesichert, dass mehrere Beobachter dieselben Verhaltensweisen eines Kindes ähnlich beurteilen. Gestützt wird diese Überlegung durch die Anmerkung von PETERMANN (1984, 368), dass zwischen den Eltern- und Expertenurteilen „erhebliche Abweichungen“ festgestellt wurden.

Weder die Durchführung der Einzelfallanalyse noch der Beobachtungsbogen (BSU) entsprechen daher den wissenschaftlichen Anforderungen.

Zur abschließenden Beurteilung der Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme werden im nachfolgenden Kapitel die Evaluationsergebnisse aus den Studien analysiert und bewertet.

6.7.3 Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität

Das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ wurde von PETERMANN & PETERMANN nur hinsichtlich der Effektivität untersucht. Die Effizienz sowie die Zufriedenheit der trainierten Personen, wie dies BAUMANN & REINECKER-Hecht (1991, 66 ff.; s. Kapitel 4.1 und 6.1) fordern, waren nicht Gegenstand der Evaluationsstudien.

Von den fünf Aspekten, die nach BAUMANN & REINECKER-Hecht (1991, 66 ff.) im Rahmen einer Evaluation der Effektivität untersucht werden sollten, sind von PETERMANN & PETERMANN die Bedeutsamkeit und die Generalisierung (erwünschte

und unerwünschte Effekte) der Veränderung bei den Kindern nicht beurteilt worden. In Bezug auf den Anteil der untersuchten Personen, bei denen eine signifikante Veränderung festgestellt wurde, führt PETERMANN (1984, 372 f.) aus, dass bei einem der zwei untersuchten Kindern ein Trainingserfolg erzielt werden konnte, während bei dem zweiten Kind widersprüchliche Ergebnisse vorlagen. In der Studie von 1987 gehen PETERMANN & RÖTTGEN von signifikanten Veränderungen bei fünf von sechs Kindern aus. In der Untersuchung von 1984 werden die Veränderungen außerdem qualitativ, jedoch sehr offen (z. B. „Reduktion der körperlichen Unruhe [Zappeln; nervöses Spiel mit den Händen]“ PETERMANN 1984, 368), beschrieben. Eine solche Beschreibung fehlt in der Studie von 1987. Letztlich wird die Dauerhaftigkeit der Veränderung von PETERMANN (1984) bzw. von PETERMANN & RÖTTGEN (1987) anhand von Elternurteilen acht Wochen nach dem Training als stabil beurteilt.

Die Ergebnisse der statistischen Datenauswertung, die in der Studie von 1984 durch eine Zeitreihenanalyse ermittelt wurden, können nicht näher untersucht werden, da keine Angabe zu dem verwendeten Modell gemacht wurde. Es muss jedoch zu Bedenken gegeben werden, dass für eine statistischen Überprüfung mit den zahlreichen vorliegenden Verfahren der Zeitreihenanalyse für die jeweiligen Modelle eine Vielzahl unterschiedlicher Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Bei Nichtbeachtung dieser voraussetzenden Bedingungen würden die Ergebnisse (sehr) verfälscht (s. a. die Ausführungen zur Zeitreihenanalyse mit einem ARIMA-Modell in Kapitel 6.1.5).

Daher kann nachfolgend nur untersucht werden, ob das von PETERMANN (1984) und PETERMANN & RÖTTGEN zur statistischen Signifikanzprüfung verwendete Verfahren der DEL-Analyse wissenschaftlich fundiert angewendet wurde.

Das statistische Modell der DEL-Analyse

Bei der von HILDEBRAND, LAING & ROSENTHAL (1977) für Personenstichproben entwickelte DEL-Analyse handelt es sich um ein multivariates Kreuzklassifikationsverfahren, bei dem eine Übereinstimmung zwischen den empirischen Daten und den Hypothesen als so genanntes DEL-Maß angegeben wird. „Das DEL-Maß kann man als den Prozentsatz definieren, mit dem man eine Verhaltensvorhersage verbessert, wenn man der Hypothesentestung eine detaillierte Verlaufsannahme zugrunde legt“ (PETERMANN & RÖTTGEN 1987; 159 f.). U. PETERMANN (1984, 369) beurteilt das ursprünglich für Personenstichproben konzipierte Verfahren in der von F. PETERMANN (1982) adaptierten Version für Einzelfallanalysen als differenzierte statistische Auswertungsmethode. Die DEL-Analyse wird von KRAUTH (1986, 21) folgendermaßen erläutert: „Es handelt sich hier um Signifikanztests in Kontingenztafeln, mit denen überprüft werden soll, ob Hypothesen über die Wahrscheinlichkeiten für in geeigneter Weise zusammengefasste Zellen zutreffen“. Allerdings gibt KRAUTH (1986, 21) zu bedenken, dass eine Adaption auf Einzelfallanalysen, wie sie von PETERMANN 1982 vorgenommen wurde, „offensichtlich nur dann zulässig [wäre], wenn die Werte der Zeitreihe unabhängig identisch verteilt wären“. Da jedoch, so KRAUTH, schon bei geringen positiven Autokorrelationen

mit sehr verzerrten Ergebnissen zu rechnen ist, sollte eine derartige Analyse nie an Einzelpersonen, „sondern immer nur an Personenstichproben vorgenommen werden, wie es ursprünglich auch von HILDEBRAND, LAING & ROSENTHAL vorgesehen war“.

Zunächst ist festzustellen, dass die von PETERMANN (1982) adaptierten Version der DEL-Analyse sowohl in der Evaluationsstudie von PETERMANN (1984, 369) als auch in der Studie von PETERMANN & RÖTTGEN (1987, 159) angewandt wurde. Nun weist KRAUTH jedoch darauf hin, dass schon geringe positive Autokorrelationen zu sehr verzerrten Ergebnissen führen können. Bezogen auf die Darlegungen zu den Evaluationsstudien von 1984 und 1987 kann unter Berücksichtigung des von KRAUTH genannte Hinweises folgendes festgestellt werden: Für jede der beiden Studien wurden jeweils fünf „Einzeltrainingsstunden“, vier Stunden „Freispiel“ und sechs „Gruppentrainingsstunden“, insgesamt also 15 Stunden auf Video aufgezeichnet. Anschließend wurde das Verhalten der Kinder in jeder Aufzeichnung durch die Experten in den Zeiträumen der 6. – 15., die 21. – 30. und 36. – 45. Minute mit dem Beobachtungsbogen beurteilt, um zusammen 45 Werte der Zeihreihe gewinnen zu können. Einerseits liegen die drei Beobachtungswerte einer Aufzeichnung zeitlich sehr eng beieinander, andererseits werden sich die situativen Rahmenbedingungen (u. a. Raum, beteiligte Personen, Gefühlslage dieser Personen) einer aufgezeichneten Stunde kaum ändern. Ich halte es für sehr unwahrscheinlich, dass die von einer Aufzeichnung gewonnenen drei Beobachtungswerte aufgrund der Zeitabstände und der unveränderten Situation **unabhängig** identisch voneinander verteilt sind, wie dies KRAUTH für die von PETERMANN (1982) adaptierte DEL-Analyse zu bedenken gibt. Folglich ist „mit sehr verzerrten Ergebnissen“ (KRAUTH 1986, 21) der DEL-Analysen in den Evaluationsstudien von PETERMANN (1984) Und PETERMANN & RÖTTGEN (1987) zu rechnen.

Abgesehen von diesen kritischen Anmerkungen zu der statistischen Auswertung der erhobenen Daten ist eine Generalisierung der Ergebnisse nicht möglich, da nicht zeitversetzt interveniert und kein Vergleich zwischen den Analyseergebnissen vorgenommen wurde, wie dies für eine wissenschaftlich fundierte Replikation bei Einzelfallstudien notwendig ist (s. Kapitel 4.2.1). Denn bspw. müsste bei einer Replikation über Personen eine annähernd gleiche Veränderung einer Verhaltensweise bei mindestens drei Personen mit oder kurz nach Beginn der Intervention festgestellt werden können. Ein solcher Vergleich wurde in den Evaluationsstudien von 1984 und 1987 jedoch nicht vorgenommen. Daher ist es auch nicht möglich, die Ergebnisse zu generalisieren.

Fazit aus der Analyse der Evaluationsergebnisse zur Effektivität

Sowohl in der Studie von PETERMANN (1984) als auch in der Evaluation von PETERMANN & RÖTTGEN wurde ausschließlich die Effektivität der Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“ untersucht. In der Studie von 1984 geht PETERMANN für ein Kind von einem Gesamttrainingserfolg und für das zweite Kind eingeschränkt (deutliche Unterschiede zwischen den Experten- und Elternurteilen) von einem allmählichen Trainingserfolg aus. Für PETERMANN & RÖTTGEN belegen signifikante Ergebnisse bei fünf von sechs Kindern den positiven Effekt der Trainingsmaßnahme. Jedoch muss in beiden Studien die statistische Signifikanzprüfung sehr kritisch

betrachtet werden. Die in den Studien verwendete, von PETERMANN (1982) auf Einzelfallstudien adaptierte DEL-Analyse benötigt für abgesicherte Ergebnisse in der Zeitreihe unabhängig identisch voneinander verteilte Beobachtungswerte. Diese Voraussetzung für abgesicherte Ergebnisse liegt wahrscheinlich nicht vor, da jeweils drei Beobachtungswerte mit sehr geringen Zeitabständen in unveränderten Situationen gewonnen wurden. Letztlich ist auch nicht von einer wissenschaftlich fundierte Replikation (über Personen) auszugehen, so dass eine Generalisierung der Ergebnisse nicht zulässig ist.

6.7.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Evaluation

Die Angaben von PETERMANN und PETERMANN (2000b) zur Effektkontrolle der Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“ in der siebten Auflage des Trainingsmanuals beinhalten nur sehr allgemeine Aussagen zur Effektivität in Form einer zusammenfassenden Bewertung unterschiedlicher Evaluationsstudien. Da sich aus dieser Veröffentlichung keine Informationen zu konkreten Evaluationsstudien entnehmen lassen, wurden die Publikationen von PETERMANN (1984) sowie PETERMANN & Röttgen (1987) zu zwei Evaluationen untersucht, um die zu Beginn des sechsten Kapitels gestellten Fragen beantworten zu können.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung „Wird die Evaluation ausreichend und präzise dargestellt, so dass eine prinzipielle Wiederholung der Studie gewährleistet ist“ konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Aus den Darlegungen der Autoren werden als Forschungsansatz die Anwendung einer Einzelfallanalyse und als Forschungsmethode der Einsatz des Verfahrens „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (BSU) ersichtlich. Nicht deutlich werden in beiden Publikationen die Zusammensetzung der Stichproben (welche Beobachtungswerte charakterisierten die Kinder?), die genaue Durchführung der Datenerhebung mit dem BSU sowie die Art der Replikation. Aufgrund der lückenhaften Wiedergabe von Informationen zu den Studien ist eine prinzipielle Wiederholung der beiden Studien nicht sichergestellt und die erste Frage muss daher mit „Nein“ beantwortet werden.

In Bezug auf die zweite Fragestellung „Liegt der Evaluation ein mehrstufiger Forschungsablauf zugrunde, in dem sowohl eine Einzelfall- als auch eine Gruppenstudie durchgeführt wurde und bei dem die Forschungsansätze sowie die angewandte(n) Forschungsmethode(n) den wissenschaftlichen Anforderungen genügen?“ kann zunächst festgehalten werden, dass in den beiden Evaluationsstudien als Forschungsansatz die Einzelfallanalyse angewendet wurde. Auch wurden in allen weiteren von PETERMANN & PETERMANN genannten und von mir gesichteten Evaluationsstudien stets Einzelfallanalysen durchgeführt. Allerdings wurde bis heute die Effektivität des Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“ nie über den Forschungsansatz der Gruppenstudie überprüft. Daher erfüllt PETERMANN (1989) seine eigene Forderung nach einem mehrstufigen Forschungsablauf mit Einzelfallanalysen **und** Gruppenstudien nicht. Über diesen Mangel hinaus werden weder der Forschungsansatz der Einzelfallanalyse noch die in den Studien verwendete Forschungsmethode „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ wissenschaftlich fundiert umgesetzt. So kann einerseits nicht von einer für die Generalisierung der Ergebnisse notwendigen Replikation (über Personen)

ausgegangen werden, da in beiden Studien eine zeitversetzte Intervention und ein Vergleich der Ergebnisse unterblieben ist. Andererseits ist es aufgrund der mehrdeutigen und vagen Begriffe in dem Beobachtungsbogen sowie der unpräzisen Angaben der Autoren zur Anwendung des Bogens nicht gewährleistet, dass mehrere Beobachter das selbe Verhalten eines Kindes ähnlich einschätzen. Daher ist auch die zweite Frage mit einem „Nein“ zu beantworten.

Für die dritte Fragestellung „Welche Ergebnisse der Evaluation liegen hinsichtlich der Effektivität, der Effizienz und der Zufriedenheit der trainierten Personen vor und konnte die generelle Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme zweifelsfrei nachgewiesen werden?“ wurden die wiedergegebenen Evaluationsergebnisse untersucht. Nach PETERMANN (1984) und PETERMANN & RÖTTGEN (1987) konnte in den Evaluationen die Effektivität der Trainingsmaßnahme nachgewiesen werden. Jedoch geht PETERMANN in der Studie von 1984 nur bei einem Kind von einem Gesamttrainingserfolg aus, während die Autorin für das zweite Kind aufgrund der deutlichen Unterschiede zwischen den Experten- und Elternurteile PETERMANN selbst lediglich einen eingeschränkten Erfolg feststellt. So weist PETERMANN (1984, 373) angesichts der widersprüchlichen Ergebnisse darauf hin, dass „zukünftig zur umfassenderen Ausschöpfung qualitativer Daten noch spezifischere Erhebungs- und Auswertungskriterien zu schaffen“ sind. Dies ist jedoch nie geschehen, da für alle folgenden Studien ähnliche Vorgehensweisen gewählt wurden. In der Studie von 1987 ist nach Ansicht den Autoren bei fünf von sechs Kindern die Effektivität der Maßnahme nachgewiesen. Allerdings ist die Verwendung der DEL-Analyse zur Signifikanzprüfung in dieser wie auch in der Studie von 1984 sehr kritisch zu betrachten. Die ursprünglich für Personenstichproben konzipierte Methode der DEL-Analyse wurde von PETERMANN (1982) auf Einzelfallanalysen adaptiert. KRAUTH (1986) gibt in Bezug auf diese Adaption zu bedenken, dass für zutreffende Ergebnisse die Beobachtungswerte der Zeitreihe unabhängig identisch verteilt sein müssen. Da jedoch immer drei Beobachtungswerte infolge der Vorgehensweise bei der Datenerhebung (drei Sequenzen aus einer Videoaufzeichnung einer Trainingsstunde) zeitlich eng aufeinanderfolgen und sich auf eine Situation (Trainingsstunde) beziehen, wird die Voraussetzung für eine DEL-Analyse, wie sie KRAUTH benennt, nicht erfüllt. Insgesamt steht daher ein wissenschaftlich fundierter Nachweis der Effektivität der Maßnahme „Training mit sozial unsicheren Kindern“ noch aus und die Antwort auf die dritte Frage lautet „Nein“.

Trotz der fehlenden Nachweise der Effektivität für das „Training mit aggressiven Kindern“ und für das „Training mit sozial unsicheren Kindern“, die u. U. auf eine unsaubere Vorgehensweise bei der Evaluation durch die Autoren zurückzuführen sein könnte, besteht die Möglichkeit, dass sich die beiden Verfahren im Sinne von KLAUER als nützlich erweisen, wenn das Gegenstandsverständnis der Autoren in den Trainingsmanualen eindeutig, präzise und kohärent dargestellt wird. Im nächsten Kapitel untersuche ich daher das von PETERMANN & PETERMANN in den Manualen dargelegte Gegenstandsverständnis.

7 Zum Gegenstandsverständnis der Autoren in den Trainingsverfahren

In einem Theoriesystem sollte die Kohärenz bzw. Widerspruchsfreiheit der theoretischen Aussagen vorliegen, damit die Theorie nutzbringend in eine Handlung umgesetzt werden kann (s. Kapitel 4.4). So fordert STEGMÜLLER (1989, 444): „Die Hoffnung auf Widerspruchsfreiheit ... sollte mittels der beweistheoretischen Untersuchungen durch eine Garantie der Widerspruchsfreiheit ersetzt werden“. Und PRIM & TILMANN (2000, 64) führen aus, dass die theoretischen Aussagen in einem Trainingsverfahren¹ den „Regeln der formalen Logik“ genügen müssen. Um die Nützlichkeits Hoffnungen, die KLAUER (2000, vgl. Kapitel 3) mit unterschiedlichen Trainingsverfahren zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen verbindet, erfüllen zu können, ist daher die widerspruchsfreie Darlegung von vier Aspekten in den Trainingsmanualen unerlässlich (vgl. Kapitel 4.4). Der erste Aspekt beinhaltet als voraussetzende Bedingung für ein kohärentes Theoriesystem eine exakte Beschreibung des in den Manualen behandelten Gegenstandes mit eindeutig und präzise explizierten Begriffen. Als zweiter Aspekt müssen die beschriebenen Phänomene und Zusammenhänge kohärent erklärt werden und basierend auf der dargelegten Ausgangssituation („Ist-Zustand“) in einem dritten Aspekt Prognosen aufgestellt werden, mit welchen Folgen bei einer Intervention zu rechnen ist. Im letzten und vierten Aspekt sind die Mittel oder Methoden zu nennen, mit denen ein erklärtes Ziel erreicht werden soll. In der Ziel-Mittel-Argumentation finden sich der prognostische und der methodische Aspekt in Form von Handlungsanweisungen wieder, die sich aus den erklärten Zielen und den benannten Mitteln konstituieren. In diesem Kapitel werden die beiden Trainingsmanualen in Bezug auf den beschreibenden sowie den erklärenden Aspekt und im achten Kapitel in Hinblick auf die Ziel-Mittel-Argumentation untersucht.

Im Zusammenhang mit dem beschreibenden Aspekt der Trainingsmanualen sollte der behandelte Gegenstand und Gegenstandsbereich sowie festzustellende Zusammenhänge exakt dargelegt worden sein (vgl. BECK & KRAPP 2001, 42 ff.; s. Kapitel 4.4). Grundlage für eine genaue Beschreibung des Gegenstandes ist die eindeutige und präzise Explikation der von PETERMANN & PETERMANN verwendeten Begriffe (s. Kapitel 2.1 – 2.3). Die beiden ausgewählten Trainingsverfahren sind also dahin gehend zu untersuchen, ob der behandelte Gegenstand unter Verwendung von präzise und eindeutig explizierten Begriffen durch die Autoren exakt beschrieben wird.

Für das Gegenstandsverständnis ist es außerdem unabdingbar, dass die Autoren die von ihnen beschriebenen Phänomene und Zusammenhänge kohärent erklären, d. h. die möglichen Ursachen für festgestellte Ereignisse stimmig erörtern. Denn der erklärende Wert würde durch sich widersprechende Aussagen eine deutliche Einschränkung erfahren. Außerdem ist bei der Verwendung von Theorien aus anderen Gegenstandsberei-

¹ Die von PRIM & TILMANN formulierten Anforderungen gelten für jedes Theoriesystem.

chen zur Erklärung des Gegenstandes zu überprüfen, ob die Übernahme dieser Theorien durch die Autoren der Manuale logisch korrekt vorgenommen wurde (s. Kapitel 4.4). Denn in dem Fall einer nicht korrekten Übernahme ist zu befürchten, dass der mögliche, erklärende Wert dieser Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen verloren geht.

Erst die exakte Beschreibung und kohärente Erklärung des behandelten Gegenstandes eröffnet die Aussicht, die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen durch eine Ausbildung in der Anwendung von Trainingsverfahren entsprechend der Forderung von KLAUER (2000) zu erweitern.

In diesem Kapitel werden daher zunächst Erkenntnisse über die Exaktheit der Beschreibung des in den Manualen behandelten Gegenstandes unter Berücksichtigung der Explikation der verwendeten Begriffe durch PETERMANN & PETERMANN angestrebt. Anschließend wird im weiteren Verlauf des Kapitels die Kohärenz der Erklärung des behandelten Gegenstandes untersucht. Mein Erkenntnisinteresse in Bezug auf das Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN wird in den folgenden Fragestellungen konkretisiert:

- a) Wird der in den Manualen behandelte Gegenstand exakt mit eindeutigen und präzisen Begriffen beschrieben?
- b) Erklären die Autoren den behandelten Gegenstand kohärent und wurden Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen logisch korrekt übernommen?

Eine Klärung dieser Fragen führt zu Erkenntnissen darüber, ob die voraussetzenden Bedingungen von PETERMANN & PETERMANN für die Ziel-Mittel-Argumentation in den Trainingsmanualen (s. Kapitel 8) erfüllt werden. Denn die Nützlichkeits Hoffnungen, die KLAUER mit Trainingsverfahren zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen verbindet, können in Bezug auf die in dieser Arbeit untersuchten Trainingsverfahren nur gerechtfertigt sein, wenn es PETERMANN & PETERMANN gelingt, ihr Gegenstandsverständnis exakt und kohärent darzulegen.

Im Folgenden werden Kriterien genannt, die der Analyse der Beschreibung des behandelten Gegenstandes von PETERMANN & PETERMANN mit den Explikationen der von ihnen verwendeten Begriffe zugrunde liegen.

7.1 Kriterien für die Analyse der Gegenstandsbeschreibung

Der von EBERHARD (1999, 36 ff.) im Zusammenhang mit einem widerspruchsfreien Theoriesystem beschriebene Erkenntnisweg beinhaltet für eine logische Prüfung des Gegenstandsverständnisses zunächst eine Analyse der exakten Beschreibung des Gegenstandes, bei der einerseits das Verständnis der verwendeten Begriffe und andererseits die Relation zwischen zwei oder mehr Begriffen untersucht werden sollte. Denn die Aussage einer Theorie wird durch die Bedeutung der verwendeten Begriffe bestimmt (vgl. EBERHARD 1999, 38). Daher ist es nur durch eindeutig explizierte Begriffe möglich, ein Theoriesystem unmissverständlich darzustellen. Wenn also bei einer Be-

griffsanalyse nachgewiesen werden kann, dass Begriffe unterschiedlich interpretiert, d. h. mehrdeutig oder nicht präzise verstanden werden können, ist die Aussage und damit der mögliche Wert der gesamten Theorie in Frage gestellt. Im Kapitel 2.2 dieser Arbeit wurde deutlich, dass das Verständnis von Begriffen durch die Intension und die Extension bestimmt wird. Diese zentralen Aspekte (Intension und Extension) werden der Analyse des Begriffsverständnisses und damit der Exaktheit der Beschreibung des Gegenstandes zugrunde gelegt.

Die **Intension** (Begriffsbedeutung) bestimmt, unter welchen Umständen ein Gegenstand durch einen Begriff bezeichnet wird. Hierzu müssen dem Begriff Attribute zugeordnet werden, durch die ermöglicht wird, den bezeichneten Gegenstand eindeutig von anderen Gegenständen abzugrenzen. Ein Begriff ist dagegen mehrdeutig, wenn die zugeordneten Attribute eine Abgrenzung von anderen Begriffen nicht ermöglichen oder sich die zugeordneten Attribute widersprechen. Bei der Analyse der von PETERMANN & PETERMANN verwendeten Begriffe in den beiden Trainingsmanualen ist daher zu untersuchen, ob die Intension, also die von den Autoren zugeordneten Attribute, den Begriff präzise und eindeutig bestimmen. Wenn dagegen aber dem Begriff aus dem Verständnis der Alltagssprache heraus weitere Attribute zugeschrieben werden können bzw. die Widersprüchlichkeit einzelner Attribute vorliegt, ist die Mehrdeutigkeit des Begriffs gegeben. Diese Überlegung bedarf noch einer genaueren Erläuterung durch zwei einfache Beispiele:

1. Wenn der Begriff „Blatt“ lediglich durch das Attribut „grün“ expliziert würde, ist es möglich, durch das zusätzliche Attribut „wächst an Bäumen“ den Begriff als „Baumblatt“ oder durch das zusätzliche Attribut „rechteckig“ als „Papierblatt“ zu verstehen. Folglich wäre die Explikation durch das Attribut „grün“ nicht präzise und die Intension von dem Begriff „Blatt“ nicht eindeutig.
2. Die Widersprüchlichkeit der Intension läge vor, wenn der Begriff „Blatt“ durch die Attribute „grün“, „wächst an Bäumen“ und „ist rechteckig“ expliziert werden sollte. In diesem Fall wäre es nicht mehr eindeutig, ob von einem „Baumblatt“ oder von einem „Papierblatt“ die Rede ist.

Für die Analyse der in den Trainingsverfahren verwendeten Begriffe bedeutet dies eine Überprüfung, ob die Möglichkeit der logischen Zuordnung weiterer Attribute zu einem Begriff besteht oder ob die Widersprüchlichkeit von zugeordneten Attributen festgestellt werden kann.

Die **Extension** (Begriffsumfang) kann bei vielen deskriptiven Begriffen mit direktem empirischen Bezug durch eine Explikation relativ „leicht“ festgelegt werden (s. Kapitel 2.1). Dagegen ist die Extension von deskriptiven Begriffen mit indirektem empirischen Bezug deutlich schwieriger zu klären. Als ein entscheidender Aspekt der Extension bei deskriptiven Begriffen mit indirektem empirischen Bezug lässt sich ein „Kontinuum der Ausprägung“ nennen. Zur Verdeutlichung soll der Begriff „Angst“ verwendet werden. Die Ausprägung einer Angst kann von „wenig Angst“ über „Angst“ bis zur Panik als „existentielle Angst“ variieren. Wenn also der Ausprägungsgrad bei der Explikation des Begriffs „Angst“ nicht genau bestimmt wird, ist in der Folge das Begriffsverständnis, d. h., wann genau bzw. bei welcher Ausprägung von „Angst“ (schon bei wenig Angst

oder erst bei Panik?) die Rede ist, sehr vage. Daher muss neben der Intension auch die Extension mit dem speziellen Aspekt der Ausprägung möglichst präzise festgelegt werden. Bei der Analyse der von PETERMANN & PETERMANN verwendeten Begriffe wird daher untersucht, ob in Bezug auf die Extension insbesondere die Ausprägung von Begriffen präzise bestimmt wurde, da ansonsten nur ein vages Verständnis dieser Begriffe vorliegen kann.

Über die Analyse der einzelnen Begriffe hinaus muss jedoch auch das Verhältnis oder die **Relation** von zwei oder mehr Begriffen zueinander untersucht werden. Nach EBERHARD (1999, 38 f.) ist die Relation zwischen Begriffen durch folgende Aspekte charakterisiert und wird durch (fiktive) Beispiele verdeutlicht:

- a) Zwischen zwei Begriffen kann eine räumliche und/oder zeitliche Beziehung bestehen; beispielsweise (räumlich) „in der Situation A treten sowohl Aggressionen als auch soziale Unsicherheit auf“ oder (zeitlich) „nach einer Aggression ist soziale Unsicherheit zu beobachten“;
- b) zwei Begriffe können synonym verwendet werden; z. B. „Aggression“ und „Angriff“;
- c) ein Begriff A kann als Teilmenge eines anderen Begriffs B enthalten; beispielsweise „ein Teilaspekt von Aggression ist Gewalt“;
- d) ein Begriff kann einem anderen Begriff eine Eigenschaft oder Bedeutung zuweisen; z. B. „Aggressionen sind bei Männern besonders häufig“;
- e) ein Begriff kann die Voraussetzung für einen anderen Begriff darstellen; beispielsweise „Angst führt zu Aggressionen“.

Auch die Relation zwischen Begriffen muss präzise und widerspruchsfrei expliziert werden, um ein ungenaues oder falsches Verständnis ausschließen zu können. Mit Hilfe der Intension und der Extension lassen sich eindeutige Relationen beschreiben:

- a) Raum/Zeit - die Intension von zwei oder mehr Begriffen weist identische zeitliche/räumliche Attribute auf;
- b) Synonyme - die Intension und die Extension der beiden Begriffe muss (nahezu) identisch sein;
- c) Teilmenge - die Extension des Begriffes B schließt die Intension von Begriff A ein;
- d) Zuweisung - die Intension von Begriff A stellt ein Attribut der Intension von Begriff B dar;
- e) Voraussetzung - die Intension von Begriff A stellt ein notwendiges Attribut der Intension von Begriff B dar.

Anhand der fünf genannten Begriffsrelationen werden, orientiert an den Ausführungen zur Intension und Extension, die in den Trainingsmanualen verwendeten zentralen Begriffe analysiert, um die Eindeutigkeit und Präzision der Relationen zu beurteilen.

Denn erst wenn der Nachweis erbracht wurde, dass die von PETERMANN & PETERMANN verwendeten Begriffe und deren Relation eindeutig und präzise expliziert worden sind, kann davon ausgegangen werden, dass eine exakte Beschreibung des Gegenstandes möglich wird.

Bevor jedoch die Analyse der von PETERMANN & PETERMANN in den Trainingsmanualen dargelegten Beschreibung des behandelten Gegenstandes mit den von den Autoren verwendeten Begriffen durchgeführt werden kann, werden die Gegenstandsbeschreibung und die Begriffsexplikationen wiedergegeben.

7.2 Die Gegenstandsbeschreibung im „Training mit aggressiven Kindern“

Der von PETERMANN & PETERMANN im Manual zum „Training mit aggressiven Kindern“ behandelte Gegenstand wird aus dem Titel der Publikation ersichtlich: Der **Aggression** von Kindern soll mit einem **Training** begegnet werden. Daher werden die Beschreibungen von PETERMANN & PETERMANN zu diesen beiden Gegenständen im Folgenden wiedergegeben. Außerdem wird das Gegenstandsverständnis der Autoren von „Handlung“ und „Verhalten“ aufgrund der Bedeutung für die Handlungsempfehlungen in den Manualen dargestellt (s. Kapitel 3.1).

Von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe sind *kursiv* oder als Zitat dargestellt, Ergänzungen durch mich sind mit einem Rahmen gekennzeichnet.

7.2.1 Darstellung der Gegenstandsbeschreibung von Aggression

PETERMANN & PETERMANN erläutern den von ihnen behandelten Gegenstand **Aggression** als ein Verhalten, welches darauf ausgerichtet ist, jemand anderen direkt oder indirekt zu *schädigen* und weiter gefasst auch eine *Schädigungsabsicht* mit einschließt. Explizit definieren die Autoren Aggression als *Verhaltensdefizit*, wodurch den Kinder die Möglichkeit fehlt, *in nicht aggressiver Weise zu kommunizieren* bzw. *Kontakte zu knüpfen*. Als **Ziel** einer Aggression nennen PETERMANN & PETERMANN das *Durchsetzen eigener Interessen oder das Erlangen eines Gegenstandes*. Die Autoren explizieren eine Schädigung oder Schädigungsabsicht weiter mit den Attributen *feindselig, instrumentell, offen, verdeckt, reaktiv, aktiv, affektiv, räuberisch*, die als *Dimensionen* und *Ausdrucksformen* bezeichnet werden.

Diesen acht Formen von Aggression ordnen die Autoren folgende Attribute zu:

- a) Feindselig – *Ziel der direkten Schädigung*;
- b) Instrumentell – *Ziel, indirekt etwas zu erreichen*;
- c) Offen – *feindselig, trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert*;
- d) Verdeckt – *verdeckt, instrumentell, eher kontrolliert*;
- e) Reaktiv – *Reaktion auf wahrgenommene Bedrohung oder Provokation*;
- f) Aktiv – *zielgerichtet, impulsiv, ohne konkreten äußeren Anlass*;
- g) Affektiv – *unkontrolliert, ungeplant, impulsiv*;

h) Räuberisch – *kontrolliert, zielorientiert, geplant, verdeckt.*

Über diese ausdrückliche Explikation hinaus nennen PETERMANN & PETERMANN unsystematisch an unterschiedlichen Stellen des Manuals weitere Attribute zur Aggression. Der „Unterschied zwischen einer ‚Ohrfeige‘ und einem ‚Streicheln der Wange‘ [besteht] in der unterschiedlichen Intensität der Ausführung der motorischen Bewegung“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 5). Eine ungerichtete Aktivität des Handelnden wird als *versehentliche Schädigung* aufgefasst. Positive Aspekte der Aggression seien Formen der *angemessenen Selbstbehauptung*, die sich darin äußern, dass *eigene Ziele und Interessen in einer für den anderen akzeptablen Art und Weise erreicht oder durchgesetzt werden*. Positive und negative Formen der Aggression würden sich nach *Ausmaß und Intensität* des Verhaltens und der *zugrundeliegenden Absicht* unterscheiden, wobei eigener Nutzen mit den negativen Folgen für den anderen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Außerdem unterscheiden PETERMANN & PETERMANN zielgerichtete und angstmotivierte Aggression. Einer *zielgerichteten Aggression* werden als Attribute eine *zugrundeliegende Absicht*, mit der *bewusst ein Ziel verfolgt* wird, zugeordnet. Eine Entscheidung darüber, ob eine zielgerichtete Aggression vorliegt, würde von einer Bewertung abhängen, die detaillierte Kenntnisse des Bezugssystems voraussetzten. Das zentrale Attribut der *angstmotivierten Aggressionen* seien *Emotionen* (z. B. Wutausbrüche). Diese Form ist nach PETERMANN & PETERMANN durch das *Erleben sozialer Angst und Bedrohung* charakterisiert und die Aggression würde dazu führen, dass diese *Gefühle reduziert* werden. Reaktionen der Umwelt würden wiederum als Bedrohung erlebt werden, was zu erneuter Aggression führt. Dieser Kreislauf wird als *aufschaukelnder Verstärkungsprozess* bezeichnet.

Unter einem **zielorientierten Kompakttraining** verstehen PETERMANN & PETERMANN ein *Vorgehen*, mit dem innerhalb kurzer Zeit *erhebliche Veränderungen* bei den Kindern und den Familien herbeigeführt werden können.

Über diese Anmerkung hinaus explizieren die Autoren ein „Training“ ebenso wenig wie den Begriff der „Therapie“. Beide Begriffe werden nicht weiter erläutert und der Unterschied bzw. eine Abgrenzung bleiben offen. Daher werden zur Verdeutlichung nur einige Aussagen von PETERMANN & PETERMANN wiedergegeben:

Das Manual enthält im Titel den Begriff „Training“ und auch im Zusammenhang mit den Handlungsempfehlungen sprechen die Autoren von einem „Einzel- und Gruppentraining“. Dagegen nennen PETERMANN & PETERMANN an unterschiedlichen Stellen im Manual das „therapeutische Handeln“, das „therapeutische Basisverhalten“, das „Therapiegespräch“ oder im fünften Kapitel der Publikation „Einzeltraining mit aggressiven Kindern“ das mögliche Vorgehen „innerhalb und außerhalb der Therapie“.

Wie in Bezug auf „Training“ und „Therapie“ explizieren PETERMANN & PETERMANN im gesamten Manual ebenfalls nicht ihr Gegenstandsverständnis einer **Handlung** und eines **Verhaltens**. Zur Veranschaulichung werden daher nur verschiedene Aussagen von PETERMANN & PETERMANN wiedergegeben:

„Aggression aus Sicht des Handelnden“,

„ungerichtete Aktivität des Handelnden“,

„können aggressive bzw. delinquente Handlungen verhindert werden“,

„Aggression ein (oft gut eingeschliffenes) Verhalten darstellt“,

„für die Bewertung eines Verhaltens sind sowohl die beobachtbaren Reaktionen als auch die Absichten, die dem Verhalten zugrunde liegen, entscheidend.“,

„gezieltes Training zum Abbau aggressiven Verhaltens“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 4 ff.).

Zum „Verhalten“ führen die Autoren noch aus, dass dieses durch Verstärkung sowie selektive Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen gesteuert wird. „Generell gilt, dass ohne Verstärkung kein Verhalten ausgeführt wird“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 24).

In der sich nun anschließenden Analyse und Bewertung wird untersucht, ob die von PETERMANN & PETERMANN ausgeführten Beschreibungen zur Aggression, zum Training sowie zur Handlung und Verhalten exakt und kohärent vorgenommen wurden.

7.2.2 Analyse der Gegenstandsbeschreibung von Aggression

Zunächst führen PETERMANN & PETERMANN zu ihrem Gegenstandsverständnis aus, dass sie unter „**Aggression**“ eine Schädigung oder Schädigungsabsicht verstehen und unterscheiden hiervon eine versehentliche Schädigung und eine angemessene Selbstbehauptung. Jedoch unterbleibt hinsichtlich einer exakten Abgrenzung die Explikation, was die Autoren unter „versehentlich“ verstehen und wie das „Versehen“ eines Kindes in das Verständnis der Aggression einbezogen wird. Wie kann nun das „Versehen“ beurteilt werden bzw. wer trifft die Feststellung „versehentlich“? Einerseits könnte das Kind gefragt werden, ob eine Schädigung „versehentlich“ verursacht wurde. Allerdings könnte das Kind unwahr mit „Ja“ antworten. Andererseits könnte eine außenstehende Person aufgrund einer Beobachtung bestimmen, dass eine Schädigung versehentlich herbeigeführt wurde, obwohl das Kind absichtlich gehandelt hat. Letztendlich kann das „Versehen“ eines Kindes nicht genau geklärt werden und der Begriff „Versehentlich“ bleibt vage. Auch verdeutlichen die Autoren nicht ihr Verständnis von „Angemessenheit“. Ohne Explikation der Intension und insbesondere der Extension wird das Verständnis von „Angemessenheit“ ausschließlich durch die Wertmaßstäbe einer beurtei-

lenden Person, d. h. z. B. durch den Therapeuten bestimmt. Jedoch ist davon auszugehen, dass die Wertmaßstäbe von Person zu Person variieren, so dass das Begriffsverständnis von „Angemessenheit“ vage bleibt und damit „Aggression“ von „angemessener Selbstbehauptung“ nicht abzugrenzen ist.

Auch die im Weiteren einer „Schädigung und Schädigungsabsicht“ von PETERMANN & PETERMANN zugeordneten Attribute, die von den Autoren so genannten Ausdrucksformen bzw. Dimensionen, führen zu keiner exakten Beschreibung und über das Alltagsverständnis hinausgehenden fruchtbaren Explikation. Zwar wurde ein System von Attributen, wie STEGMÜLLER (1989, 375) dies fordert, verwendet, jedoch widersprechen sich die zugeordneten Attribute teilweise. Auf der einen Seite werden zur Explikation der Ausdrucksformen Attribute wie „kontrolliert“, „geplant“ und „zielorientiert“ verwendet, andererseits finden Attribute wie „unkontrolliert“ und „ungeplant“ Anwendung. Auch wenn diese Attribute unterschiedlichen „Aggressionsformen“ zugeordnet wurden, so sollen sie letztlich den Begriff „Aggression“ genauer explizieren. Durch die widersprüchlichen Attribute wird dem Begriff „Aggression“ jedoch weder die Mehrdeutigkeit noch die Vagheit genommen. Die Intension des Begriffs „Aggression“ wird durch die Explikation der Autoren nicht deutlicher, als sie ohnehin in der Alltagssprache vorliegt. Daher beschreiben PETERMANN & PETERMANN den von ihnen behandelten Gegenstand „Aggression“ nicht exakt.

Zur Extension des Begriffes „Aggression“ führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 5) aus, dass der „Unterschied zwischen einer ‚Ohrfeige‘ und einem ‚Streicheln der Wange‘ in der unterschiedlichen Intensität der Ausführung der motorischen Bewegung“ besteht. Um die Extension exakt zu bestimmen, müsste das „Kontinuum der Ausprägung“ oder wie PETERMANN & PETERMANN selbst ausführen, die Intensität festgelegt werden. Allerdings werden hierzu im ganzen Manual, selbst im Zusammenhang mit der Indikationsstellung (s. a. Kapitel 5.3 – 5.5) keinerlei Angaben gemacht. Auch die Aussage der Autoren, dass der „eigene Nutzen mit den negativen Folgen für den anderen ins Verhältnis zu setzen ist“, erbringt keinen Erkenntnisgewinn. Denn wer legt das „Verhältnis“ wie fest bzw. wer stellt den „eigenen Nutzen“ den „negativen Folgen“ wie gegenüber?

Es bleibt festzuhalten, dass der Begriff „Aggression“ von PETERMANN & PETERMANN weder mit einer größeren Exaktheit noch mit einer größeren Fruchtbarkeit im Verhältnis zur Alltagssprache expliziert wird und die Beschreibung des Gegenstandes „Aggression“ aufgrund der vagen Darlegung unzureichend ist.

Zu dem Begriff „**Training**“ führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 3) aus, dass „mit einem geringen Zeitaufwand erhebliche Veränderungen bei aggressiven Kindern und deren Familien hervorgerufen“ werden können. Mit dieser Beschreibung werden jedoch nur die möglichen Auswirkungen („erhebliche Veränderungen“) mit dem Zeitaufwand („gering“) in ein von den Autoren nicht genau bestimmtes Verhältnis gesetzt. Weder die Intension noch Extension von einem „Training“ werden genauer bestimmt. Darüber hinaus verwenden PETERMANN & PETERMANN teilweise den Begriff „Training“ und teilweise den Begriff „Therapie“. Zur Verdeutlichung sollen prägnante Passagen zu den beiden Begriffen benannt werden. Das Manual enthält im Titel den Begriff

„Training“ und auch im Zusammenhang mit den Handlungsempfehlungen ist von einem „Einzel- und Gruppentraining“ die Rede. Auf der anderen Seite wird das „therapeutische Handeln“, das „therapeutische Basisverhalten“, das „Therapiegespräch“ oder „innerhalb und außerhalb der Therapie“ genannt.

Es lässt sich daher festhalten, dass der Begriff „Training“ von PETERMANN & PETERMANN offensichtlich synonym zum Begriff „Therapie“ verwendet wird und beide Begriffe nicht weiter expliziert werden. Zwischen diesen Begriffen lassen sich jedoch in der Alltagssprache erhebliche Bedeutungsunterschiede feststellen. Wie im dritten Kapitel dieser Arbeit dargelegt wurde, ist unter einem Training das systematische Erlernen von ausgewählten Qualifikationsmerkmalen über praktisches Handeln zu verstehen (vgl. PALLASCH ET AL. 1992, 9). Nach diesem Verständnis wäre es möglich, dass das „Training mit aggressiven Kinder“ von Personen mit bestimmten Qualifikationen anzuwenden ist. So wird auch in dem Manual in Bezug auf die „Übertragung des Ansatzes auf andere Gebiete“ der „Einsatz im schulischen Bereich“ beschrieben. Folglich wäre es möglich, dass das Training von (Sonder-) Pädagogen durchgeführt wird.

Unter „Therapie“ wird dagegen eine medizinische und/oder psychologische Heilbehandlung einer Krankheit verstanden (vgl. THIELE 1980, 229; 2430). Als Qualifikation für eine Heilbehandlung wird eine therapeutische, medizinische und/oder heilpraktische Ausbildung vorausgesetzt.

Bei der Betrachtung der Intension und Extension im Zusammenhang mit der Relation der Begriffe kann darauf geschlossen werden, dass die Extension von „Therapie“ die Intension eines „Trainings“ umfassen könnte. Eine derartige Relation der beiden Begriffe müsste aber durch eine exakte Explikation verdeutlicht werden. Durch die Art und Weise der Verwendung der Begriffe durch PETERMANN & PETERMANN bleibt jedoch insbesondere die Extension der „Therapie“ vage.

Daher stellt sich in Bezug auf das „Training mit aggressiven Kinder“ die Frage, welcher Berufsgruppe die potentiellen Anwender des Programms angehören sollten und in welchen Rahmen (Schule, Therapie oder weitere Anwendungsgebiete?) das Training durchgeführt werden sollte. Auch wenn sich für Pädagogen und Therapeuten gemeinsame Anwendungsgebiete finden lassen, so wird der Gegenstand und Gegenstandsreich „Training“ von den Autoren nicht exakt beschrieben und geklärt.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde ein deutlicher Unterschied zwischen einer verhaltenstheoretischen (bzw. behavioristischen) und einer handlungstheoretischen Sichtweise des Menschen ersichtlich und dass auf der Basis der jeweiligen Sichtweise entwickelte Handlungsempfehlungen sich prinzipiell ausschließen (s. Kapitel 3.1). Die Unterschiede in den Sichtweisen bestehen zusammenfassend darin, dass sich eine Person entweder ausschließlich aufgrund äußerer Bedingungen mechanistisch verhält (Behaviorismus) oder aber eine Person handelt, um ein selbsterwähltes Ziel absichtsvoll, sinnorientiert und geplant zu erreichen (Handlungstheorie). Für den möglichen Umgang mit Menschen folgt daraus, dass eine Person im ersten Fall von außen zu steuern und zu

kontrollieren wäre. Im zweiten Fall sind dagegen ohne die Einsicht und den Willen der Person keine Veränderungen zu erreichen.

PETERMANN & PETERMANN verweisen zwar an mehreren Stellen im Manual auf ihre lerntheoretische Verankerung, jedoch führen die Autoren ihr Verständnis zu dieser Verankerung nicht explizit aus. Schon in Bezug auf diese Verankerung fällt es schwer, die genaue Position von PETERMANN & PETERMANN zu bestimmen. Denn wie im Kapitel 3.1.2 dieser Arbeit dargelegt wurde, kann eine Vielzahl von Lerntheorien unterschieden werden, beispielsweise die aufgrund ihrer Menschenbildannahmen kaum miteinander vergleichbaren Ansätze des Behaviorismus (SKINNER 1953) und der Sozial-kognitiven Lerntheorie (BANDURA 1979). Da PETERMANN & PETERMANN ihr lerntheoretisches Verständnis nicht explizieren, kann die von ihnen so genannte (lern-) theoretische Verankerung nicht exakt bestimmt werden.

Die Betrachtung der Verwendung der Begriffe „Handlung“ und „Verhalten“ durch PETERMANN & PETERMANN führt weder zu einer genauen Klärung der Verankerung noch zu einem exakten Begriffsverständnis. Denn PETERMANN & PETERMANN verwenden die Begriffe „Handlung“ und „Verhalten“ im Manual zumindest nebeneinander, wenn nicht sogar teilweise synonym, was ein unscharfes Begriffsverständnis indiziert. So führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 7) bspw. aus, dass „eine versehentliche Schädigung ... als ungerichtete Aktivität des Handelnden verstanden werden“ müsste. Jedoch wird eine Handlung durch das selbstgewählte Ziel der handelnden Person mit bestimmt, so dass sich „ungerichtet“ und „Handelnder“ gegenseitig ausschließen.

Allerdings kann trotz der häufigen Verwendung des Begriffs „Handlung“ durch die Autoren davon ausgegangen werden, dass PETERMANN & PETERMANN behavioristisch verankert sind. Diese Überlegung kann insbesondere anhand der im Manual aufgeführten Arbeitsblätter „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“, „Arten der Zuwendung“ und „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ (s. Anhang 2, 14 und 15) verdeutlicht werden: Über die „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ sollen, so die Autoren, für die Kinder wirksame **Verstärker** erfasst werden. In dem Arbeitsblatt „Arten der Zuwendung“ werden durch PETERMANN & PETERMANN positive, negative und keine Zuwendung differenziert. Bei der positiven Zuwendung wird der Schluss gezogen, dass das vorausgehende Verhalten durch die Zuwendung gefördert bzw. verstärkt wird. Mit negativer Zuwendung würde unerwünschtes Verhalten stärker ausgeprägt werden. Und „ohne Zuwendung rückt ein Verhalten in den Hintergrund und verschwindet!“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 159). In dem Arbeitsblatt „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ werden Aktivitäten (z. B. „Belohnung durch Geschenke oder Geld“) geschildert, die unter dem Begriff „Verstärker“ zusammengefasst werden können. Letztendlich kann aufgrund der hier ausgeführten Beispiele mit Nachdruck eine behavioristische Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN im Sinne von SKINNER vermutet werden, zumal PETERMANN & PETERMANN (2000a, 24) selbst ausführen, dass „generell gilt, dass ohne Verstärkung kein Verhalten ausgeführt wird“.

Fazit aus der Analyse der Gegenstandsbeschreibung von Aggression

PETERMANN & PETERMANN beschreiben die Gegenstände „Aggression“ und „Training“ ungenau und vage. Aufgrund der fehlenden Explikation durch die Autoren bleibt die Intension und Extension der Begriffe offen und die Beschreibung der Gegenstände „Aggression“ und „Training“ durch die Autoren ist unzureichend.

Die Begriffe „Handlung“ und „Verhalten“ werden von PETERMANN & PETERMANN nebeneinander bzw. synonym verwendet und nicht expliziert, so dass ihr Begriffsverständnis ungenau und vage bleibt. Zwar kann nachdrücklich eine behavioristische Sichtweise der Autoren angenommen werden, was aus den im Manual enthaltenen Materialien ersichtlich wird und worauf auch die Aussage „lerntheoretische Verankerung“ hinweist. Entscheidend ist jedoch, ob PETERMANN & PETERMANN ihre theoretische Sichtweise im Zusammenhang mit der Erklärung des Gegenstandes und den Handlungsempfehlungen kohärent darlegen und keine sich widersprechenden Aussagen festzustellen sind. Daher messe ich der kohärenten Darlegung der Sichtweise durch PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf handlungstheoretische bzw. behavioristische Überlegungen besondere Bedeutung zu und werde im weiteren Verlauf der Arbeit mehrfach darauf zurückkommen.

Im nächsten Kapitel stelle ich zunächst die Gegenstandsbeschreibung „sozialer Unsicherheit“ sowie weiterer zentraler Gegenstände aus dem „Training mit sozial unsicheren Kindern“ dar, bevor sich die Analyse und Bewertung der Intension und Extension sowie der Relation zwischen zwei oder mehr Begriffen anschließt. Die genauen Kriterien der Analyse sind in Kapitel 7.1 beschrieben.

7.3 Die Gegenstandsbeschreibung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Der zentrale Gegenstand im Trainingsmanual behandelt die **soziale Unsicherheit** von Kindern und wird von PETERMANN & PETERMANN orientiert an drei **Angststörungen** erläutert. Der sozialen Unsicherheit der Kinder soll mit einem **Training** begegnet werden. Neben diesen drei Gegenständen werden aufgrund der bedeutenden Folgen, die in Bezug auf Handlungsempfehlungen zu erwarten sind, die Ausführungen der Autoren zum Gegenstandsverständnis von einer „Handlung“ und zum Verständnis von „Verhalten“ in die Untersuchung einbezogen (s. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe sind *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben und ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

7.3.1 Darstellung der Gegenstandsbeschreibung von sozialer Unsicherheit

Soziale Unsicherheit wird von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 5) als *Sammelbezeichnung* anhand der Kategoriensysteme DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und ICD-10 (WHO 2000) über „die Aspekte von Trennungsangst, sozialer Ängstlichkeit und sozialer Phobie sowie generalisierter Ängste“ *definiert*. Die Autoren ordnen diesen Ängsten

als gemeinsames Attribut einen *direkten oder indirekten Zusammenhang mit sozialen Situationen* zu.

Außerdem sind, so PETERMANN & PETERMANN, bei den genannten Ängsten immer folgende Attribute zu finden:

- Vegetative Symptome, die das Herz-Kreislauf-System und den Magen-Darm-Bereich betreffen würden;
- irrationale Kognitionen, die bei den jeweiligen Angststörungen unterschiedlich auftreten würden; irrationale Sorge um engste Bezugspersonen bei der Trennungsangst und Selbstzweifel, Misserfolgserwartungen sowie Selbstunsicherheit bei der sozialen Ängstlichkeit und den generalisierten Ängsten und
- Vermeidungsverhalten als Merkmal aller Ängste, bei dem angstauslösende Situationen gemieden werden.

Die *irrationalen Kognitionen* werden von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 10) durch Beispiele für „selbstabwertende und negative innere Dialoge“ weiter erläutert:

Jeder muss mich anerkennen!

Ich darf keinen Fehler machen, sonst werde ich für dumm gehalten!

Wenn mich jemand kritisiert, dann akzeptiert und mag er mich nicht!

Ich langweile andere; deshalb rede ich lieber nichts!

Ich kann nirgendwo hingehen, da ich überall abgelehnt werde!

Zum *Vermeidungsverhaltens* führen die Autoren noch aus, dass in der Folge *Fertigkeitsdefizite* und *Entwicklungsrückstände* entstehen können.

Die ähnlichen Symptome, die sich in Form von „Vermeidung, Verweigerung, Auffälligkeiten in der Mimik, Gestik und der Art zu sprechen sowie durch vegetative Erscheinungen“ bei allen Angststörungen äußern, sprechen nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 10) für die Verwendung der Sammelbezeichnung „sozial unsicheres Verhalten“. Zum *Begriffsfeld* „sozialer Unsicherheit“ nennen die Autoren die Attribute *schüchtern, gehemmt, ruhiges Temperament, unsicher, zurückgezogen, sozial isoliert, inkompetent, kontakängstlich, trennungsängstlich und phobisch*.

Die von PETERMANN & PETERMANN genannten drei **Angststörungen** werden von ihnen, orientiert an dem DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und ICD-10 (WHO 2000), mit den folgende Attributen weiter erläutert:

Trennungsangst

- *übermäßiger, wiederholter Kummer bei Trennung von wichtigen Bezugspersonen;*
- *Sorge darüber, den Bezugspersonen könnte etwas zustoßen;*
- *Unrealistische Sorge, durch ein Unglück von den Bezugspersonen getrennt zu werden;*
- *Vermeidung von Trennungssituationen;*
- *Furcht oder Abneigung, ohne Bezugspersonen allein zu bleiben;*
- *Weigerung, allein zu schlafen;*
- *Alpträume über Trennung;*
- *Körperliche Beschwerden, z. B. Übelkeit und Erbrechen.*

Von den acht Kriterien müssen nach PETERMANN & PETERMANN minimal drei über einen Zeitraum von mindestens vier Wochen erfüllt sein. Der Störungsbeginn liegt vor dem sechsten Lebensjahr.

Soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie

- *„durchgehende und wiederkehrende Furcht vor fremden, unvertrauten Personen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 6), die sich in der Vermeidung unbekannter Personen und bspw. zurückziehendem oder wütendem Verhalten äußern kann;*
- *Bewertungsangst mit den Empfindungen der Scham und Verlegenheit.*

PETERMANN & PETERMANN (2000b, 7) explizieren das mögliche Verhalten bei Bewertungsangst ergänzend mit den folgenden *Symptomen*:

Schweigen, besonders in der Öffentlichkeit, keinen Blickkontakt aufnehmen, Vermeiden von Essen und Trinken in der Öffentlichkeit, Erröten, Zittern von Händen und Beinen, Angst zu erbrechen, Magen- und Darmbeschwerden, Drang zur Toilette zu müssen, Herzklopfen sowie Muskelverspannungen.

Bei den Kindern muss, so PETERMANN & PETERMANN, die Störung nach dem DSM-IV (SAB ET AL. 2000) minimal sechs Monate und nach der ICD-10 (WHO 2000) mindestens vier Wochen andauern.

Generalisierte Ängste

Generalisierte Ängste beziehen sich nach PETERMANN & PETERMANN auf sehr unterschiedliche alltägliche Situationen und sollen sich in den Merkmalen der Ruhelosigkeit, Gefühl von Müdigkeit, Konzentrationsproblemen, Reizbarkeit, Muskelverspannung und Schlafstörungen ausdrücken.

Von den sechs Kriterien müssen minimal drei sowie minimal zwei an der Hälfte der Tage über mindestens sechs Monate in wenigstens zwei unterschiedlichen Situationen erfüllt sein.

Zum *Verlauf* sozialer Unsicherheit führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass dieser durch *hohe Stabilität* und eine *ungünstige Entwicklungsprognose* gekennzeichnet ist. Oft verlagern sich, so die Autoren, Ängste von einer Diagnosekategorie in eine andere. Beispielsweise kann sich aus einer „Störung mit Trennungsangst“ eine „Agoraphobie“ entwickeln, die wiederum im Jugendalter zu einer „Panikstörung“ führt.

Im *Entwicklungsverlauf* deuten nach PETERMANN & PETERMANN verschiedene Merkmale auf die Entstehung von Ängsten. Als Merkmale werden die Attribute *ruhiges Temperament, anschmiegsameres und zurückgezogeneres Verhalten, stärkere Selbstaufmerksamkeit* sowie *Enuresis, Teilleistungsschwächen* und *Depressionen* genannt. Außerdem seien generell eingeschränkte Sozialkontakte zu Gleichaltrigen und vermehrte Schul- und familiäre Probleme festzustellen.

Zu dem Begriff *Motive* für sozial unsicheres Verhalten nennen PETERMANN & PETERMANN die Attribute *Ängste mit irrationalen Erwartungen* sowie *Fertigkeitsdefizite*. *Soziale Ängste* zählen sie ebenfalls zu den Motiven für sozial unsicheres Verhalten, diese können aber auch zu angstmotivierter Aggression führen. Hierzu erläutern PETERMANN & PETERMANN (2000b, 13) weiter, „dass sowohl sozial unsicheres Verhalten als auch aggressives Verhalten durch soziale Angst motiviert sein kann“. Eine unterschiedliche Verarbeitung desselben Motivs würde zu den verschiedenen Verhaltensstörungen führen.

Obwohl im ersten Kapitel des Manuals „soziale Unsicherheit“ als Sammelbezeichnung definiert wird, nennen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 10, 13, 19, 20) bei einigen Ausführungen Ängste neben oder an Stelle von dieser Bezeichnung, bspw.: „dass diese irrationalen Strukturen eventuell zur Entstehung, in jedem Fall zur Aufrechterhaltung von Ängsten und sozial unsicherem Verhalten beitragen“, „...mögliche Komorbidität von Angst und Aggression...“, „...bei ängstlichen und sozial unsicheren Kindern an der Entstehung...“, „Ängste können situationsspezifisch...“.

Das **Training** wird von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 3) als *breit angelegtes therapeutisches Vorgehen* verstanden, „mit dem verschiedene Ängste im Kindesalter behandelt werden können“. Weiter führen die Autoren aus, dass es sich um ein „multimodal angelegtes kognitiv-behaviorales Programm mit begleitender Elternarbeit“

(PETERMANN & PETERMANN 2000b, 70) handelt. Das Training sei *lerntheoretisch orientiert* und basiere auf *Verhaltensübungen*.

Über die genannten Erläuterungen hinaus explizieren PETERMANN & PETERMANN ihr Verständnis von „Training“ ebenso wenig wie von dem ebenfalls verwendete Begriff „Therapie“ und eine Abgrenzung zwischen den Begriffen wird nicht vorgenommen. Ebenfalls unerscheiden die Autoren im Manual „Training mit sozial unsichern Kindern“ nicht explizit zwischen „Verhalten“ und „Handlung“. Zur Verdeutlichung werden daher nur einige Beispiele genannt: „Inkompetentes Verhalten“, „Vermeidungsverhalten“, „Verhaltensziel“, „Handlung ausgeführt wird“ und „Handlungsausführung“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 2, 10, 49, 58, 68). In den ersten drei Kapiteln ist im Zusammenhang mit „Kindern“ und „Eltern“ durchgängig von Verhalten die Rede. Ab dem vierten Kapitel werden beide Begriffe angewandt. Im Zusammenhang mit dem Begriff „Therapeut“ wird überwiegend der Begriff „Handlung“ verwendet.

Die nun folgende Analyse und Bewertung untersucht die Exaktheit der Beschreibungen zu den Gegenständen „soziale Unsicherheit“, „Angststörungen“, „Training“ sowie „Handlung“ und „Verhalten“.

7.3.2 Analyse der Gegenstandsbeschreibung von sozialer Unsicherheit

PETERMANN & PETERMANN fassen unter der von ihnen so genannten „Sammelbezeichnung soziale Unsicherheit“ drei Angststörungen – die Trennungsangst, die soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie sowie generalisierte Ängste – zusammen. Wie STEGMÜLLER (1989, 374) ausführt, können Explikationen „nicht wahr oder falsch, sondern nur mehr oder weniger adäquat sein“. Die Explikation der sozialen Unsicherheit durch PETERMANN & PETERMANN über die drei Angststörungen erfüllt zunächst das Kriterium der Ähnlichkeit (s. Kapitel 2.3), da das Verständnis der im Zusammenhang mit den Angststörungen verwendeten Begriffe dem der Alltagssprache entspricht. Allerdings können Einschränkungen in den Kriterien der Exaktheit und der Fruchtbarkeit festgestellt werden. So mögen, wie PETERMANN & PETERMANN ausführen, bei den Angststörungen durchaus ähnliche Symptome im vegetativen Bereich sowie in Form von irrationalen Kognitionen und Vermeidungsverhalten auftreten. Jedoch lassen sich auch deutliche Unterschiede zwischen den Angststörungen aufzeigen. Bei der Trennungsangst besteht bei allen genannten Symptomen bzw. Attributen ein enger Zusammenhang hinsichtlich der Bezugspersonen. Die soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie ist insbesondere durch eine Bewertungsangst charakterisiert. Und generalisierte Ängste beziehen sich, im Gegensatz zu den anderen beiden Angststörungen, auf mindestens zwei unterschiedliche alltägliche Situationen. Das heißt, die Intension und Extension der drei Angststörungen unterscheiden sich erheblich.

Aufgrund der Unterschiede zwischen den drei Angststörungen, die möglicherweise auf verursachende Bedingungen zurückzuführen sind, kann angenommen werden, dass die

Trennung der Störungen in den Klassifikationsschemata DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und ICD-10 (WHO 2000) durchaus sinnvoll ist. Durch die Zusammenfassung der Angststörungen von PETERMANN & PETERMANN unter dem Begriff soziale Unsicherheit, verlieren die in den Klassifikationsschemata explizierten einzelnen Angststörungen an Schärfe. Auch ist der Sammelbegriff soziale Unsicherheit nicht fruchtbarer als die drei einzelnen Angststörungen, zumal durch die Zusammenfassung das Begriffsverständnis nicht vereinfacht, sondern durch die Unterschiede der einzelnen Störungen unschärfer wird. Es ist zudem verwunderlich, dass trotz der Begriffsexplikation der „Sammelbezeichnung soziale Unsicherheit“ in dem Manual von PETERMANN & PETERMANN der Begriff „Ängste“ immer wieder neben und anstatt der Sammelbezeichnung verwendet wird und es lässt sich nicht eindeutig feststellen, welche „Ängste“ (die drei genannten, nur eine Angststörung oder möglicherweise noch andere Ängste?) die Autoren ansprechen.

Der Verlauf sozialer Unsicherheit wird von PETERMANN & PETERMANN ungenau beschrieben. Die Autoren benennen verschiedene Merkmale (z. B. Teilleistungsschwächen), die ihrer Meinung darauf hindeuten, dass Ängste entstehen. Allerdings werden die im Zusammenhang mit dem Verlauf sozialer Unsicherheit aufgeführten Ängste nur teilweise bei der Beschreibung des Gegenstandes angegeben. Beispielsweise sind die Agoraphobie und die Panikstörung nicht in der Extension der sozialen Unsicherheit, wie sie von PETERMANN & PETERMANN expliziert wurde, enthalten. Daher stellt sich die Frage, welche Zusammenhänge im Verlauf der sozialen Unsicherheit die Autoren beschreiben, denn die Zusammenhänge beziehen sich nicht (ausschließlich) auf den behandelten Gegenstand „soziale Unsicherheit“.

Zu den „Motiven“ sozialer Ängstlichkeit führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass „soziale Ängste“ sowohl zu sozialer Unsicherheit als auch zu angstmotivierter Aggression führen können. Je nachdem, wie ein Kind das „Motiv soziale Angst verarbeiten“ würde, seien die verschiedenen „Verhaltensstörungen“ zu erwarten. Allerdings wären die Bedingungen oder möglichen Einflüsse, die zu diesen doch sehr unterschiedlichen Verhaltensstörungen führen, interessant. Gerade diese Zusammenhänge werden von PETERMANN & PETERMANN jedoch nicht beschrieben, so dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, unter welchen Umständen die „vielfältigen biopsychosozialen Faktoren“ zu welcher Verhaltensstörung führen.

Daher kann festgehalten werden, dass der zentrale Gegenstand des Manuals durch PETERMANN & PETERMANN nicht exakt expliziert und nur unzureichend beschrieben wird.

Die Überlegungen, die im Zusammenhang mit der Analyse der Begriffsexplikation und Beschreibung der Gegenstände „**Training**“ und „Therapie“ durch PETERMANN & PETERMANN im „Training mit aggressiven Kindern“ angestellt wurden (s. Kapitel 7.2.2), treffen in vollem Umfang auch auf die Explikationen und Beschreibungen im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ zu. Lediglich in Bezug auf den Begriff Therapie lässt die Orientierung von PETERMANN & PETERMANN am DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und ICD-10 (WHO 2000) als klinische Klassifikationsschemata die Vermutung zu, dass das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ ausschließlich im therapeutischen

Setting eingesetzt werden soll. Explizit geben PETERMANN & PETERMANN allerdings keine Hinweise zur Berufsgruppe der möglichen Anwender.

In Bezug auf das Begriffsverständnis von „Handlung“ und „Verhalten“ kann einerseits festgestellt werden, dass PETERMANN & PETERMANN die Begriffe (nahezu) synonym verwenden (z. B. „Verhaltensziel“ und „Handlungsausführung“; PETERMANN & PETERMANN 2000b, 49 und 68) ohne ihr Verständnis zu explizieren. Andererseits wird die behavioristische Sichtweise der Autoren sogar noch deutlicher als im „Training mit aggressiven Kindern“: In dem Arbeitsblatt „Wie entsteht Verhalten“ (s. Anhang 36) nennen PETERMANN & PETERMANN als bestimmende Faktoren für Verhalten vorausgehende Reize und nachfolgende Konsequenzen. Diese Darlegung entspricht den theoretischen Vorstellungen von SKINNER, dessen Ansatz der operanten Konditionierung zu den „großen“ behavioristischen Lerntheorien gezählt wird (s. Kapitel 3.1.1). Die behavioristische Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN wird in einem Vergleich mit der Verhaltensgleichung (S-O-R-K-C) von KANFER & PHILLIPS (1970, s. Kapitel 3.1.2) noch deutlicher. Während KANFER (1990) die ursprüngliche Verhaltensgleichung derart modifizierte, dass in dem System-Modell insbesondere die Selbstregulation des Menschen aufgenommen wurde, erwähnen PETERMANN & PETERMANN die Organismusvariable überhaupt nicht mehr.

Daher kann die „Vermutung“ der behavioristischen Sichtweise, wie sie von mir noch im Zusammenhang mit dem „Training mit aggressiven Kindern“ geäußert wurde durch eine „gesicherte Feststellung“ ersetzt werden. Dennoch ist es von besonderer Bedeutung, ob diese behavioristische Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN im Manual durchgängig und widerspruchsfrei vertreten wird und ist auch im weiteren Verlauf der Arbeit Gegenstand der Analyse und Bewertung.

Fazit aus der Analyse der Gegenstandsbeschreibung von sozialer Unsicherheit

Die Beschreibung „sozialer Unsicherheit“ als zentralem Gegenstand des Manuals durch PETERMANN & PETERMANN bleibt ungenau. Die von den Autoren zur Explikation des Gegenstandes herangezogenen drei Angststörungen werden zwar in den Klassifikationsschemata DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und ICD-10 (WHO 2000) geauer bestimmt, jedoch lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Angststörungen feststellen, so dass die Zusammenfassung der Angststörungen durch PETERMANN & PETERMANN unter der Sammelbezeichnung „soziale Unsicherheit“ zu einem unscharfen Verständnis führt. Auch beschreiben die Autoren ihr Verständnis zum Begriff „Training“ und dem synonym verwendeten Begriff „Therapie“ unzureichend. Denn es bleibt letztlich ungewiss, welche Berufsgruppe das „Training“ durchführen soll.

Dagegen wird die behavioristische Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN, wenn auch nicht explizit dargelegt, überaus deutlich. Obwohl verschiedentlich insbesondere im Zusammenhang mit dem „Therapeuten“ der Begriff „Handlung“ verwendet wird, bestimmen nach Ansicht der Autoren vorausgehende und nachfolgende Bedingungen das Verhalten. Insbesondere bei der Analyse und Bewertung der Handlungsempfehlungen von PETERMANN & PETERMANN im achten Kapitel dieser Arbeit wird diese Überle-

gung erneut aufgegriffen, da nur kohärente theoretische Grundlagen zu sinnvollen Handlungsempfehlungen führen können.

7.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Gegenstandsbeschreibungen

Eine positive Beantwortung der zu Beginn dieses Kapitels gestellten Frage „Wird der in den Manualen behandelte Gegenstand exakt mit eindeutigen und präzisen Begriffen beschrieben?“ ist als grundlegende Bedingung für das von STEGMÜLLER (1989) und PRIM & TILMANN (2000) geforderte widerspruchsfreie Theoriesystem anzusehen.

PETERMANN & PETERMANN gehen zwar auf die zentralen Gegenstände der beiden Trainingsmanuale – Aggression und soziale Unsicherheit – ein, jedoch gelingt ihnen keine exakte Beschreibung dieser Gegenstände. In Bezug auf die Aggression als Schädigung oder Schädigungsabsicht bleibt die Intension offen, da die Autoren weder eine Abgrenzung zu einer versehentlichen Schädigung noch zu einer angemessenen Selbstbehauptung genau festlegen. Darüber hinaus widersprechen sich die von PETERMANN & PETERMANN den Ausdrucksformen der Aggression zugeordneten Attribute teilweise wie bspw. die Merkmale „kontrolliert“ und „unkontrolliert“. Zur Extension führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 5) zu Recht aus, dass der „Unterschied zwischen einer ‚Ohrfeige‘ und einem ‚Streicheln der Wange‘ in der unterschiedlichen Intensität der Ausführung der motorischen Bewegung“ besteht, allerdings legen die Autoren nicht fest, bei welcher Intensität von einer Aggression auszugehen ist. Unter der „Sammelbezeichnung soziale Unsicherheit“ fassen PETERMANN & PETERMANN drei Angststörungen zusammen. Durch dieses Vorgehen verlieren die einzelnen Angststörungen an Schärfe und die Intension und Extension der sozialen Unsicherheit kann nicht mehr exakt bestimmt werden. Außerdem verwenden die Autoren im Anschluss an die Explikation nicht ausschließlich den von ihnen eingeführten Terminus „soziale Unsicherheit“, sondern nennen oft synonym den nicht explizierten Begriff „Ängste“.

In beiden Manualen legen PETERMANN & PETERMANN nicht ihr Verständnis von einem „Training“ dar; ebenfalls differenzieren sie „Training“ und „Therapie“ trotz sehr unterschiedlicher Bedeutung nicht voneinander. Auch diese beiden Begriffe werden von den Autoren synonym angewandt.

Letztlich wurde das Begriffsverständnis von PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf eine „Handlung“ und auf „Verhalten“ untersucht. Explizit gehen die Autoren auf diese beiden Begriffe nicht ein, sondern verwenden die Begriffe „Handlung“ und „Verhalten“ synonym. Allerdings wurde insbesondere bei der Analyse und Bewertung unterschiedlicher Arbeitsmaterialien die behavioristische Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN deutlich. Da jedoch mit den Gegenstandskonzeptionen von „Handlung“ und „Verhalten“ sehr unterschiedliche Menschenbildannahmen verbunden sind, wie dies im dritten Kapitel deutlich geworden ist, und in Folge dieser Menschenbildannahmen von konkreten und praktischen Konsequenzen auf mögliche Handlungsempfehlungen auszugehen ist, werden die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf eine kohärente Darlegung ihrer theoretischen Position im weiteren Verlauf der Arbeit mit besonderer Beachtung untersucht.

Es bleibt festzuhalten, dass die von PETERMANN & PETERMANN in den Trainingsmanualen behandelten Gegenstände sowohl wegen einer ungenauen und vagen Explikation der verwendeten Begriffe als auch aufgrund der zur Bestimmung der Gegenstände verwendeten widersprüchlichen Attribute nicht eindeutig und präzise beschrieben werden, so dass die eingangs gestellte Frage negativ zu beantworten ist, wodurch in der Folge die grundlegende Bedingung für das von STEGMÜLLER (1989) und PRIM & TILMANN (2000) geforderte widerspruchsfreie Theoriesystem nicht erfüllt ist.

Trotz dieser nicht erfüllten Voraussetzung wird in den nachfolgenden Kapiteln untersucht, ob die Erklärungsansätze von PETERMANN & PETERMANN zu den behandelten Gegenständen und damit ihre theoretische Position in den Manualen kohärent dargelegt wurden, da erst eine vollständige Analyse der Trainingsmanuale gesicherten Aufschluss über den möglichen Nutzen der Trainingsverfahren geben kann.

7.5 Kriterien für die Analyse der Erklärung der behandelten Gegenstände

Für den erforderlichen Nachweis der Widerspruchsfreiheit eines Theoriesystems, wie dies STEGMÜLLER (1989, 444) fordert, ist im Anschluss an die logische Überprüfung der exakten Beschreibung des behandelten Gegenstandes mit präzisen und eindeutigen Begriffen die Kohärenz der Erklärungen von beschriebenen Phänomenen und Zusammenhängen zu untersuchen. Wie EBERHARD (1999, 37 ff.) ausführt, kann die Analyse der Erklärungsansätze in einem Theoriesystem durch die Untersuchung auf tautologische Aussagen, logische Widersprüche und durch den Vergleich mit „bewährten“ Theorien durchgeführt werden.

Eine **tautologische Aussage** beinhaltet eine Behauptung, die logischerweise wahr ist, z. B. „es handelt sich um Aggression, wenn ein Angriff durchgeführt wird“. Diese Aussage ist redundant und weist keinen erklärenden Wert auf, da „Aggression“ der lateinische Begriff für „Angriff“ ist. Tautologische Aussagen in einem Theoriesystem können also keinen erklärenden Wert beinhalten, da ein Sachverhalt lediglich doppelt benannt wird. Daher wird bei der Analyse der Erklärungsansätze in den Trainingsverfahren untersucht, ob in den Ausführungen tautologische Aussagen enthalten sind.

Des Weiteren ist zu untersuchen, ob unterschiedliche Aussagen in einem Theoriesystem zueinander in kohärenter Beziehung stehen und nicht gegen das Kriterium der **logischen Konsistenz** verstoßen (EBERHARD 1999, 40). Denn wenn zwei Aussagen in einer Theorie in einem logischen Widerspruch zueinander stehen, lässt sich nicht eindeutig entscheiden, welche Aussage zutrifft und die Aussagen enthalten keinen erklärenden Wert. Beispielsweise sind die beiden (fiktiven) Aussagen „Aggressionen zwischen zwei Personen sind **ausschließlich** dann zu beobachten, wenn **eine** Person ein frustrierendes Erlebnis hatte“ und „**nur wenn beide** Personen frustriert wurden, kommt es zu Aggressionen zwischen diesen Personen“ widersprüchlich, da „ausschließlich eine Person“ und „nur wenn beide Personen“ sich gegenseitig ausschließen. Und wenn in einem Theoriesystem widersprüchliche Aussagen enthalten sind, ist der Nutzen bzw. die Fruchtbarkeit dieser Theorie nachhaltig in Frage gestellt. Bei der Analyse der Trainingsverfahren wird daher untersucht, ob in dem Theoriesystem von PETERMANN & PETERMANN widersprüchliche Aussagen getroffen wurden.

Schließlich sollte das zu untersuchende Theoriesystem mit **bewährten Theorien** verglichen werden (EBERHARD 1999, 40). Denn der Vergleich eines Theoriesystems (A) mit „bewährten“ Theorien (B) kann zur Falsifikation der untersuchten Theorie (A) führen, wenn die Schlussfolgerungen der unterschiedlichen Theorien (A und B) widersprüchlich sind. Allerdings wird bei der Analyse der in den Trainingsverfahren ausgeführten Theorien kein Vergleich mit anderen „bewährten“ Theorien vorgenommen, da in dieser Arbeit an erster Stelle die Kohärenz der Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN untersucht wird. Vielmehr werden die Theoriesysteme in den beiden Trainingsverfahren dahin gehend überprüft, inwieweit Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen logisch korrekt übernommen wurden (s. Kapitel 4.4). Daher wurde von mir für die Analyse der Erklärungsansätze in den Trainingsverfahren in Bezug auf Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen folgendes Vorgehen gewählt: PETERMANN & PETERMANN beziehen sich im „Training mit aggressiven Kindern“ insbesondere auf theoretische Überlegungen zum Verstärkungslernen (Operante Konditionierung; vgl. SKINNER 1953) und Modelllernen (Sozial-kognitive Lerntheorie von BANDURA 1979) sowie im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ auf die Hilflosigkeitstheorie von SELIGMAN (1995). Jedoch übernehmen PETERMANN & PETERMANN nicht die kompletten Theoriesysteme, sondern greifen lediglich auf Teilaspekte zurück. Diese von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Teilaspekte werden bei der Analyse der Erklärungsansätze mit den Überlegungen, wie sie von SKINNER, BANDURA und SELIGMAN ausgeführt wurden, verglichen und untersucht, ob logische Widersprüche festgestellt werden können. Denn logische Widersprüche zwischen den von PETERMANN & PETERMANN übernommenen Teilaspekten und der ursprünglich formulierten Theorie führen dazu, dass der erklärende Wert der Ausführungen in den Trainingsmanualen eingeschränkt wird.

Eine weiterführende, empirische Überprüfung, wie sie EBERHARD (1999, 36) beschreibt, erfolgt in dieser Arbeit nicht, da die ausgewählten Trainingsverfahren bereits mehreren Evaluationen unterzogen wurden, die im sechsten Kapitel dieser Arbeit analysiert und bewertet wurden.

7.6 Der Erklärungsansatz im „Training mit aggressiven Kindern“

PETERMANN & PETERMANN benennen im Trainingsmanual explizit keinen Erklärungsansatz für die von ihnen beschriebenen Phänomene und Zusammenhänge bei Aggressionen. Vielmehr führen sie Aggressionen auf Lernvorgänge zurück und legen Ursachen, auslösende Faktoren und die Entwicklung aggressiven Verhaltens dar. Diese von PETERMANN & PETERMANN genannten Aspekte zur Erklärung von Aggressionen werden im Folgenden dargestellt. Von den Autoren verwendete Begriffe sind *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben und ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

7.6.1 Darstellung der Erklärung von Aggression

PETERMANN & PETERMANN verweisen an verschiedenen Stellen im Trainingsmanual auf ihre *lerntheoretische Verankerung*, wonach Aggressionen durch Lernen erworben werden und daher prinzipiell auch wieder veränderbar sind. Diese lerntheoretische Be-

trachtung bezeichnen die Autoren im Gegensatz zur Tiefenpsychologie oder Triebtheorie als optimistisch. In Bezug auf die *Entstehung von Aggression* unterscheiden PETERMANN & PETERMANN zwei Lernformen:

- (1) Das Verstärkungslernen mit der *positiven* und *negativen Verstärkung* sowie der *Duldung*. Die drei Formen des Verstärkungslernens werden von den Autoren als Verstärkungsprinzipien verstanden. Die positive Verstärkung wird mit der *Erreichung eines Zieles* expliziert. Eine negative Verstärkung würde vorliegen, wenn *bedrohliche Ereignisse* oder ein *unangenehmer Zustand* verringert wird. Bei der Duldung würde es sich um eine *stillschweigende Zustimmung* von Bezugspersonen handeln.
- (2) Das Modelllernen nach BANDURA, welches als Übernahme von Verhaltensweisen durch *stellvertretende Erfahrungen* und *stellvertretende Verstärkungen* in Abhängigkeit von *erwarteten Konsequenzen* auf das tatsächlich gezeigte Verhalten beschrieben wird.

An einer späteren Stelle des Manuals differenzieren PETERMANN & PETERMANN (2000a, 22 ff.) in Anlehnung an BANDURA drei Arten der Verstärkung:

- a) *Direkte, äußere (materielle) Verstärkung* wie Geld oder Essen, *soziale Verstärkung* wie Lob und Anerkennung sowie *Münzverstärkung* als symbolische Verstärkung steigern das erwünschte Verhalten.
- b) *Stellvertretende Verstärkung* im Sinne des Modelllernens von BANDURA, bei der ein Modell verstärkt wird und dadurch Verhalten von der beobachtenden Person erlernt wird.
- c) *Selbstverstärkung*, wobei eine Person das eigene Verhalten beobachtet, dieses an Zielen misst, „die man für das eigene Leben abgeleitet hat“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 24), und sich anschließend selbst belohnt oder bestraft.

Neben den bisher wiedergegebenen Lernformen nennen die Autoren noch das *Klassische Konditionieren* im Zusammenhang mit körperlicher Strafe, der als *emotionale Reaktionen* Angst und anschließend Aggressionen folgen können (*angstmotivierte Aggression*). PETERMANN & PETERMANN (2000a, 27) gehen ebenfalls auf eine *Bestrafung* als äußere, direkte und negative Folge von Verhalten ein. Aus ethischen Gründen sollte, so die Autoren jedoch bei einer Bestrafung beispielsweise auf den „Entzug von Privilegien, sozialem Ausschluss oder sonstige natürliche Folgen einer Handlung“ zurückgegriffen werden.

Als *Ursachen* von Aggressionen führen PETERMANN & PETERMANN das *Erziehungsverhalten der Eltern*, *Geschlechtsunterschiede*, *Mängel in der Wahrnehmung sozialer Ge-sehnisse* und *Mängel im Sozialverhalten* aus:

- (1) Problematisches Erziehungsverhalten würde sich darin äußern, dass *Regeln nicht ausgesprochen bzw. befolgt* werden, die Eltern über die Aktivitäten des Kindes *nicht informiert* sind, die Eltern *falsch verstärken* und Probleme innerhalb der Familie *nicht thematisiert und gelöst* werden können.
- (2) Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind von PETERMANN & PETERMANN anhand der Verteilung in den durchgeführten Trainings (10 – 15% Mädchen haben teilgenommen) festgestellt worden und bei *Mädchen sei häufiger indirekte Aggression* und bei *Jungen direkte Aggression* zu beobachten.
- (3) Nach der Arbeitsgruppe um DODGE (vgl. CRICK & DODGE 1994; DODGE ET AL. 1997; DODGE & SCHWARTZ 1997) liegen, so PETERMANN & PETERMANN, bei aggressiven Kindern *deutliche Mängel in der sozialen Wahrnehmung* vor. Die Forschungsergebnisse zur sozialen Wahrnehmung werden in zwei Thesen zusammengefasst: *Der Umwelt wird das eigene Verhalten unterstellt* und durch die eigene *Erwartung* werden Ereignisse *häufiger beobachtet*, als sie *wirklich vorkommen*.
 Außerdem würden Reize der Umgebung entweder nur selektiv wahrgenommen (feindliche Reize) oder aber als Feindseligkeit bewertet. Als letzte Ursache nennen PETERMANN & PETERMANN bezogen auf die peergroup eine zu niedrige Hemmschwelle für Aggressionen.
- (4) Als Mängel im Sozialverhalten geben die Autoren *Wahrnehmungsdefizite*, den *Umgang mit Frustration* sowie *Impulsivität* an. Von diesen Aspekten wird nur das impulsive Handeln als *Resultat falsch eingesetzter Selbstinstruktionen* (z. B. „Wer zuerst zuschlägt, hat immer Recht“; PETERMANN & PETERMANN 2000a, 11) erläutert.

Zur Erläuterung von *aggressionsauslösenden Faktoren* greifen PETERMANN & PETERMANN die Systematik von KAUFMANN (1965) auf. In dieser „theorieübergreifenden Sichtweise“ beschreiben die Begriffe *Wahrnehmung*, *Handlungsauswahl*, *Hemmungspotentiale* und die *Bewertung möglicher Konsequenzen* „eine Kette aggressionsauslösender Faktoren“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 11). Zur Explikation dieser Begriffe ordnen die Autoren den vier Faktoren *Entscheidungsprozesse* zu. Auf der ersten Stufe (Wahrnehmung) wird, so PETERMANN & PETERMANN, entschieden, ob eine Situation *bedrohlich oder unbedrohlich* ist. Zur Handlungsauswahl wird der Entscheidungsprozess, „Wie will ich reagieren: aggressiv oder nicht aggressiv?“ genannt (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 12). Auf der dritten Stufe (Hemmungspotentiale) würde generell entschieden werden, ob *eine Handlung ausgeführt wird oder nicht*. Diese Entscheidung hängt, so die Autoren, von *früher erlebten Konsequenzen* ab. Die letzte Stufe (Bewertung möglicher Konsequenzen) beinhaltet *situationsorientiert* eine *Überprüfung von Konsequenzen der Handlung*.

PETERMANN & PETERMANN führen weiter aus, dass die vier Stufen des Modells – Wahrnehmung, Handlungsauswahl, Hemmungspotentiale und Bewertung möglicher Konsequenzen – einerseits *unbewusst* durchlaufen, und andererseits (willentliche) *Entscheidungen* auf jeder einzelnen Stufe getroffen werden sowie Neubewertungen in Rückschleifen stattfinden.

Der Aufbau des *gezielten* Trainings von PETERMANN & PETERMANN als Interventionsmöglichkeit zum Abbau von Aggressionen ist *an den vier Stufen des Modells orientiert*.

PETERMANN & PETERMANN (2000a, 14) beschreiben außerdem die Entwicklung aggressiven Verhaltens, „da Kinder mit einem frühen Beginn der Verhaltensstörung die größten Probleme zeigen“. Anhand von verschiedenen Längsschnittstudien konnten, so die Autoren, vier zentrale Annahmen belegt werden:

1. Wenn im Vorschulalter ein spezifisches aggressives Verhalten häufig auftritt, kann dieses Verhalten wahrscheinlich auch mit zunehmenden Alter beobachtet werden.
2. Ist ein spezifisches aggressives Verhalten in mehreren Umweltbereichen (z. B. Elternhaus, Schule) zu beobachten, ist dieses Verhalten stabiler, als wenn Aggression nur in einem Umweltbereich festgestellt wurde.
3. Treten im frühen Alter verschiedene Formen der Aggression auf, ist es wahrscheinlich, dass diese auch im späteren Alter beibehalten werden.
4. Ein frühes, delinquentes Verhalten (mit ca. 15 – 16 Jahren) führt wahrscheinlich zu einem dauerhaften kriminellen Verhalten.

Diesen Entwicklungsprozess von einem „frühen Beginn“ bis zu „delinquenten Verhalten“ erklären PETERMANN & PETERMANN mit den von ihnen ausgeführten „Verstärkungsprinzipien“.

Im Folgenden werden die hier wiedergegebenen Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN analysiert und bewertet.

7.6.2 Analyse der Erklärung von Aggression

Zunächst muss festgehalten werden, dass PETERMANN & PETERMANN keinen Erklärungsansatz darstellen, der eine Wenn-Komponente ihrer theoretischen Überlegungen beinhaltet (s. Kapitel 4.4). Die Erklärung für ein beschriebenes Phänomen, im vorliegenden Fall eine „Aggression“, soll kohärent die **Ursache** darlegen, warum das Phänomen (oder allgemein ein Ereignis) eintritt (vgl. Beck & Krapp 2001, 41 f.). Zwar benennen PETERMANN & PETERMANN vier Faktoren als „Ursachen“ von Aggression, jedoch besitzen die Erläuterungen der Autoren keinen erklärenden Wert, sondern beschreiben vielmehr festgestellte Zusammenhänge:

So führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 9) zu dem Erziehungsverhalten der Eltern als einer „Ursache“ für Aggression aus, dass in Längsschnittstudien bei Familien mit aggressiven Kindern folgende Gegebenheiten **beobachtet** werden konnten:

- „In der Familie wurden Regeln nicht ausgesprochen und nicht befolgt.“
- „Die Eltern besaßen keine Informationen darüber, was ihre Kinder tun.“
- „Eltern verstärken nicht oder nicht konsequent.“
- „Es bestand keine Fähigkeit, Probleme innerhalb der Familie darzustellen und zu lösen.“

Diese Beobachtungen beschreiben das gemeinsame Auftreten von vier Gegebenheiten des „Erziehungsverhaltens“ der Eltern mit den Aggressionen ihrer Kinder. Erklärt wird dieser Zusammenhang mit der ausschließlichen Beschreibung von PETERMANN & PETERMANN nicht.

Als zweiten Ursachenfaktor nennen PETERMANN & PETERMANN „Geschlechtsunterschiede“. Auch in Bezug auf diesen zweiten Faktor werden **Beobachtungen** beschrieben, da die Autoren zunächst ihre Erfahrungen bei der Durchführung der Trainingsmaßnahme wiedergeben: „An unseren Trainings nahmen bislang nur 10 bis 15% Mädchen teil“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 10). Die Autoren räumen zu der Feststellung ein, dass mit dieser „Angabe“ kein „Beweis“ erbracht wird, dass Mädchen weniger aggressiver sind als Jungen, sondern möglicherweise „nur in anderer Weise aggressiv und dadurch unauffälliger“ sind. Zur „Beantwortung der Frage“, **wie** und **wodurch** sie, d. h. die „andere Weise“ verursacht werden, **beschreiben** PETERMANN & PETERMANN die Ergebnisse einer Studie, nach der Mädchen häufiger indirekte Aggression und Jungen direkte Aggression zeigten.

Der dritte von PETERMANN & PETERMANN benannte Ursachenfaktor beinhaltet „deutliche Mängel in der sozialen Wahrnehmung“. Jedoch wird auch bei dieser „Ursache“ nicht erklärt, **warum** Aggressionen auftreten. In Untersuchungen durch die Arbeitsgruppe um DODGE wurde festgestellt, dass aggressive Kinder das eigene Verhalten der Umwelt unterstellen und durch die eigene Erwartung Ereignisse häufiger beobachtet, als sie wirklich vorkommen.

Als weitere Ursache nehmen PETERMANN & PETERMANN bei den Kindern eine zu niedrige Hemmschwelle für Aggressionen an. Die von den Autoren als „Ursachen“ für Aggressionen dargestellten Aspekte beschreiben erneut das gemeinsame Auftreten von bestimmten Gegebenheiten mit Aggressionen, aber sie erklären nicht, **warum** bspw. eine zu niedrige Hemmschwelle für Aggression zu eben dieser Aggression führt. In Bezug auf den letzten von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Ursachenfaktor, die Mängel im Sozialverhalten, führen die Autoren selber aus, dass „eine Reihe von beschreibenden Befunden vor[liegen], die einen Zusammenhang von Aggressionen mit anderen Verhaltensweisen aufzeigen“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 11).

Lediglich der Aspekt einer impulsiven Handlung wird von den Autoren als Resultat falsch eingesetzter Selbstinstruktionen im Sinne einer möglichen Ursache erläutert. Jedoch trifft die Aussage von PETERMANN & PETERMANN, nämlich „beschreibende Befunde“, die Problematik der Darlegungen von den Autoren sehr genau: PETERMANN & PETERMANN **beschreiben** verschiedene Zusammenhänge, doch sie **erklären** nicht, warum eine bestimmte Gegebenheit zu Aggressionen führt.

So bleibt festzuhalten, dass PETERMANN & PETERMANN (2000a, 8) „als Ursachen der Aggression“ vier Faktoren wiedergeben, die Phänomene und Zusammenhänge beschreiben, die gemeinsam mit Aggressionen beobachtet oder festgestellt werden konnten. Mit den genannten Faktoren werden Aggressionen jedoch nicht erklärt.

Im Weiteren untersuche ich nun, ob die von den Autoren ausgeführten Lernvorgänge und auslösenden Faktoren sowie die von ihnen dargelegte Entwicklung aggressiven Verhaltens kohärent zu einer Erklärung von Aggressionen beitragen können.

Das Training basiert, so PETERMANN & PETERMANN, auf einer lerntheoretischen Verankerung. Die Autoren beziehen sich insbesondere auf das Verstärkungslernen (Operante Konditionierung; SKINNER 1953) und das Modelllernen (Sozial-kognitive Lerntheorie; BANDURA 1979) als „Lernformen“ mit denen „Aggression häufig erworben wird“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 5). Zum Verstärkungslernen nennen die Autoren eine positive und eine negative Verstärkung sowie die Duldung als „Verstärkerprinzipien“. In Bezug auf das Modelllernen führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 6) aus, „dass Verhalten in komplexen Strukturen durch stellvertretende Erfahrung und Verstärkung übernommen werden kann.“

Die Autoren erwähnen also in beiden Lernformen die „Verstärkung“. Um zu untersuchen, ob PETERMANN & PETERMANN die theoretischen Überlegungen zum Verstärkungslernen und zum Modelllernen logisch korrekt übernommen haben, werden nachfolgend die Darlegungen von SKINNER (1953) und BANDURA (1979) zur „Verstärkung“ zusammengefasst und stark verkürzt wiedergegeben sowie anschließend überprüft, ob logische Widersprüche festgestellt werden können.

SKINNER (1953) betont in seinen Überlegungen zur **Operanten Konditionierung** die Verstärkung als den Faktor, der die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten bestimmt. Das heißt, ausschließlich die auf eine beobachtbare Reaktion (Verhalten) folgende Konsequenz (Verstärkung) führt dazu, dass Verhalten häufiger oder seltener auftritt. SKINNER unterscheidet in seinen Überlegungen eine positive und eine negative Verstärkung: Folgt auf eine Reaktion ein positiver Verstärker (= positive Verstärkung) oder wird ein negativer Verstärker (= negative Verstärkung) entfernt, findet nach der Theorie der Operanten Konditionierung ein Verhaltensaufbau (= das Verhalten wird häufiger gezeigt) statt. Wird dagegen im Anschluss an eine Reaktion ein positiver Verstärker entfernt (= indirekte Bestrafung) oder folgt ein negativer Verstärker (= direkte Bestrafung), ist nach SKINNER eine Verhaltenslöschung (= das Verhalten wird seltener gezeigt) festzustellen. Nach dem Ansatz der Operanten Konditionierung ist jegliches Verhalten durch eine positive und negative Verstärkung seitens der Umwelt determiniert (vgl. auch DAVISON & NEALE 1998, 48 f.).

Die von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 6) im Zusammenhang mit dem **Modelllernen** ausgeführte „stellvertretende Verstärkung“ wird von BANDURA

(1979) ähnlich als „stellvertretende Bekräftigung“ bezeichnet. BANDURA erläutert das Modelllernen in der von ihm formulierten Sozial-kognitiven Lerntheorie. Diese Lernart wird nach BANDURA (1979, 31 ff.) durch vier aufeinander aufbauende Teilprozesse gesteuert:

1. Prozesse der Aufmerksamkeit;
2. Prozesse des Behaltens;
3. Prozesse der motorischen Reproduktion und
4. Prozesse der Motivation.

Die stellvertretende Bekräftigung wird von BANDURA (1979, 37 f.) nur unter dem vierten Teilprozess, der Motivation, genannt. Der Autor führt zu diesem Teilprozess aus, dass nicht alle über das Modelllernen erworbenen Verhaltensweisen zwangsläufig auch umgesetzt werden. Vielmehr bevorzugt eine Person (A) solches Verhalten, welches für die (zuvor beobachtenden) Person (B) „von Nutzen zu sein scheint“, während ein Verhalten mit negativen Konsequenzen eher nicht ausgeführt wird. In diesem Zusammenhang nennt BANDURA als Einflussfaktoren die äußere und stellvertretende Bekräftigung sowie die Selbstbekräftigung. Allerdings bezeichnet er die auf ein Verhalten folgenden Konsequenzen als motivationale Einflussfaktoren und verwendet explizit den Begriff Bekräftigung! Denn BANDURA (1979, 46) grenzt sich bei seinen Ausführungen ausdrücklich von reinen Verstärkungstheorien (wie bspw. die „Operante Konditionierung“ von SKINNER 1953) ab, für ihn „gelten Bekräftigungen als förderlicher Faktor, nicht als notwendige Bedingung“. Der Einfluss einer Bekräftigung als dem Modelllernen nachfolgende Determinanten wird von BANDURA zwar mit berücksichtigt, jedoch verweist er darauf, dass sich Menschen bei ihren Handlungen eher an ihren Vorstellungen orientieren würden, als ausschließlich die Konsequenzen zu beachten. Für BANDURA (1979, 100 ff.) haben unmittelbar auf eine Handlung folgende positive und negative Erfahrungen drei Funktionen:

1. Informative Funktion

Erfahrene Konsequenzen leiten zukünftige Handlungen an. Sie informieren den Handelnden bei zutreffenden Hypothesen darüber, welche Handlung zu nützlichen Ergebnissen führen können oder - bei falschen Annahmen - über die möglichen aversiven Folgen einer Handlung. Auf diese Weise erlangen Handlungskonsequenzen antizipatorischen Wert.

2. Motivationale Funktion

Aufgrund der Antizipation zukünftiger Konsequenzen werden Handlungen ausgeführt, die wahrscheinlich angenehme Folgen nach sich ziehen oder aversive Wirkungen vermeiden. Auf diese Weise motivieren die Antizipationen, bestimmte Handlungen auszuführen.

3. Regulative Funktion

Nach BANDURA (1979, 30) sollte der Begriff Regulierung statt Bekräftigung oder gar Verstärkung von Verhaltensweisen verwendet werden. Denn positive Konsequenzen führen nicht zwangsläufig dazu, dass Verhalten häufiger auftritt. In den meisten Fällen, so BANDURA, zieht erst das Bewusstsein von Zusammenhängen zwischen einer Handlung und folgenden Konsequenzen nach sich, dass eine quantitative Änderung der Auftretenshäufigkeit festzustellen ist.

BANDURA sieht im Menschen selbst die treibende Kraft für Handlungen und mögliche Veränderungen. Selbstregulierungsprozesse haben für ihn eine zentrale Bedeutung. Nicht die äußeren Einflüsse treiben den Menschen an, auf die eine Person lediglich reagiert. Vielmehr selektiert, organisiert und formt der Mensch einwirkende Reize um.

Zwar übernehmen PETERMANN & PETERMANN korrekt die in den theoretischen Überlegungen zum Verstärkungslernen und zum Modelllernen verwendeten Begriffe. Die Autoren vermitteln jedoch im Manual, dass sich die stellvertretende Verstärkung bei dem Modelllernen im Sinne der Operanten Konditionierung auswirkt, d. h. die Verstärkung **bestimmt** die Übernahme von beobachtetem Verhalten. Dies entspricht nicht den Überlegungen von BANDURA. Denn BANDURA schreibt den Konsequenzen, die auf eine Handlung folgen, eine informative sowie motivationale Funktion zu und betont explizit einen regulativen (und **nicht** bestimmenden) Charakter von Konsequenzen, die auf eine Handlung folgen. BANDURA grenzt sich in seinen Ausführungen im Allgemeinen und insbesondere zur Bekräftigung ausdrücklich von reinen Verstärkungstheorien ab. Folglich schließen die Ausführungen von BANDURA die Überlegungen zur Operanten Konditionierung und die von PETERMANN & PETERMANN genannten Verstärkungsprinzipien unmissverständlich aus!

Zudem sieht BANDURA im Menschen selbst die treibende Kraft für Handlungen und mögliche Veränderungen, während nach dem Ansatz der Operanten Konditionierung jegliches Verhalten durch eine positive und negative Verstärkung seitens der Umwelt determiniert ist. Und PETERMANN & PETERMANN (2000, 24) führen selbst aus, dass nach BANDURA „soziales Lernen kein mechanisches Kopieren, sondern ein aktives, konstruktives und individuelles Entscheiden für ein bestimmtes Verhalten bedeutet“.

Daher verstoßen die von PETERMANN & PETERMANN zur Erklärung der Entstehung von Aggression dargelegten theoretischen Aussagen zum Verstärkungslernen und Modelllernen gegen das Kriterium der logischen Konsistenz und es kann nicht mehr entschieden werden, welche Aussage zutrifft. Denn es müsste die Frage gestellt werden, ob „Verstärkungen“ nun mechanistisch zu bestimmten Verhaltensweisen führen (Mensch als Objekt), oder aber, so wie BANDURA ausführt, Bekräftigungen in erster Linie eine regulative Funktion besitzen und vom Menschen als handelndes Subjekt aktiv und bewusst verarbeitet werden.

Über die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zu den Ursachen und zu der Entstehung hinaus äußern sich die Autoren zu auslösenden Faktoren und zu der Entwicklung von Aggression. Im Zusammenhang mit den auslösenden Faktoren von Aggression nennen die Autoren eine „theorieübergreifende Sichtweise“, die in vier Stufen verschiedene „Entscheidungsprozesse“ beschreibt. Auf jeder dieser vier Stufen - Wahrnehmung, Handlungsauswahl, Hemmungspotentiale und Bewertung möglicher Konsequenzen – trifft eine Person Entscheidungen, ob eine (aggressive) Handlung ausgeführt wird oder nicht. Die genannten „Entscheidungsprozesse“ deuten auf eine handlungstheoretische Sichtweise hin, da eine betroffene Person bewusst verschiedene Alternativen miteinander abwägt. Auch hier ist, wie im Zusammenhang mit den Lernformen, ein logischer Widerspruch zwischen der „theorieübergreifenden Sichtweise“ auf der einen Seite und den „Verstärkerprinzipien“ auf der anderen Seite festzustellen. Denn handlungstheoretische und verhaltenstheoretische Sichtweisen schließen sich prinzipiell aus (s. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Zu der Entwicklung aggressiven Verhaltens beschreiben PETERMANN & PETERMANN Zusammenhänge, die in unterschiedlichen Studien festgestellt wurden und erklären diese Entwicklung mit den von ihnen ausgeführten Verstärkerprinzipien. Die Erklärung von PETERMANN & PETERMANN für diese Entwicklung basiert auf den schon analysierten Verstärkerprinzipien. Da jedoch die Verstärkerprinzipien in einem logischen Widerspruch zu den theoretischen Überlegungen von BANDURA und zu der „theorieübergreifenden Sichtweise“ der auslösenden Faktoren stehen, kann der Erklärung von PETERMANN & PETERMANN zur Entwicklung kein Wert zugesprochen werden.

Fazit aus der Analyse der Erklärung von Aggression

Auch wenn die Erklärungen von PETERMANN & PETERMANN an unterschiedlichen Stellen im Manual vorgenommen werden, zeigt sich insgesamt eine widersprüchliche, theoretische Betrachtung der Autoren zu dem behandelten Gegenstand Aggression. Denn es lässt sich aufgrund der Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN nicht eindeutig festlegen, ob ein Kind selbsterwählte Ziele absichtsvoll, sinnorientiert sowie geplant verfolgt und bewusst Entscheidungen über seine Handlungen trifft (Überlegungen von BANDURA zum Modelllernen, „theorieübergreifende Sichtweise“ mit bewussten Entscheidungsprozessen) oder das Verhalten eines Kindes der alleinigen Steuerung von außen unterliegt (Operante Konditionierung). Diese Unstimmigkeiten in der Erklärung des behandelten Gegenstandes Aggression von PETERMANN & PETERMANN führen zu widersprüchlichen Aussagen und damit zu einem inkohärenten Theoriesystem.

7.7 Der Erklärungsansatz im „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Die in dem Manual „Training mit sozial unsicheren Kindern“ von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Erklärungsansätze beziehen sich auf biologische, psychische und soziale Faktoren. Außerdem erläutern die Autoren die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMAN (1995) als Rahmenkonzeption und differenzieren Sonntagskinder

und deprivierte Kinder. Diese Erklärungsansätze werden nachfolgend dargestellt. Von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe sind *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben, ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

7.7.1 Darstellung der Erklärung von sozialer Unsicherheit

Die *Entstehung* von sozialer Unsicherheit ist nach PETERMANN & PETERMANN als *Wechselwirkung zwischen biologischen, psychischen und sozialen Faktoren* zu erklären und wird als *multikausales Entwicklungsmodell* bezeichnet.

- **Biologische Faktoren**

Genetische Faktoren spielen nach PETERMANN & PETERMANN nur bei einem kleinen Teil der betroffenen Kinder und bei speziellen Störungen (Überängstlichkeit) eine Rolle. Als weiteren biologischen Faktor nennen die Autoren das *Konzept der Verhaltenshemmung* (behavioral inhibition), in dem *Schüchternheit und gehemmtes Verhalten als stabile Temperamentsmerkmale* zu einem erhöhten Auftreten von Trennungsangst führen. Physiologisch ist, so PETERMANN & PETERMANN (2000b, 54), bei neuen und ungewohnten Situationen „ein stark erhöhtes sympathisches Erregungsniveau und Rückzugsverhalten“ festgestellt worden. Zu dem Rückzugsverhalten wird noch weiter ausgeführt, dass „bestehende Aktivitäten unterbrochen und die Kontaktaufnahme zu unbekanntenen Personen vermieden“ wird.

- **Psychische Faktoren**

Unter den psychischen Faktoren nennen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 54) *vielfältige Lernprozesse* im kognitiven und emotionalen Bereich, die „zur Entstehung von Ängsten und sozialer Unsicherheit beitragen“.

Soziales Lernen führt nach den Autoren einerseits über das *Modelllernen* zur Nachahmung von sozial unsicheren Verhaltensweisen von Bezugspersonen, andererseits wird dem Kind aufgrund *fehlender Gelegenheiten* die Möglichkeit genommen, Problemlösefertigkeiten zu entwickeln.

Prozesse der Konditionierung tragen ebenfalls, so PETERMANN & PETERMANN zur Entstehung von sozial unsicherem Verhalten bei, wenn

- a) durch fehlende *positive Verstärkung* kein differenziertes Verhaltenrepertoire aufgebaut wird,
- b) durch *Verstärkerentzug und Bestrafung* das Kind sozial kompetentes Verhalten unterlässt und
- c) durch *klassisches Konditionieren* unangenehme und bedrohliche Erfahrungen im Zusammenhang mit sozialen Situationen Emotionen wie Wut, Scham, Schuld oder Angst auslösen.

Darüber hinaus spielen nach Ansicht der Autoren sechs *kognitive Merkmale* bei der Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Unsicherheit eine bedeutende Rolle:

(1) Eine verzerrte *Wahrnehmung* bzw. eine *verzerrte soziale Informationsverarbeitung* führt dazu, dass Informationen eher als bedrohlich wahrgenommen werden und die Wahrnehmung von Kontrollmöglichkeiten sowie Selbstwirksamkeit eingeschränkt sei. (2) Durch *ungünstige Kausalattributionen* werden negative soziale Erfahrungen der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben. (3) *Negative soziale Erwartungen* haben zur Folge, dass die Kinder sich nur wenig Kompetenz zuschreiben. (4) Eine *hohe Selbstaufmerksamkeit* bezieht sich auf negative Gedanken usw. und lenkt von externen Reizen ab. (5) Bei Kindern mit Trennungsangst wurden *intensive Sorgen und Befürchtungen* festgestellt. (6) Als letztes kognitives Merkmal werden von PETERMANN & PETERMANN *irrationale Gedanken* in Form von Über- oder Untertreibungen genannt.

- **Soziale Faktoren**

Die Autoren gehen davon aus, dass einerseits die *psychische Gesundheit* der Mutter als genereller Schutzfaktor zu einer positiven Entwicklung des Kindes beiträgt und andererseits der *elterliche Interaktionsstil* Vermeidungsverhalten des Kindes verstärken kann. Eine *wenig akzeptierende Interaktion*, insbesondere in Form von *übermäßiger Fürsorge*, empfinden das Kind als massive Einschränkung. Außerdem verweisen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 58) darauf, dass eine *Wechselwirkung* zwischen spezifischen Temperamentsmerkmalen des Kindes und der Reaktion der Eltern als „eine zentrale Ursache für die Entstehung von Angststörungen“ anzusehen ist.

Als **Rahmenkonzeption** für sozial unsicheres Verhalten führen PETERMANN & PETERMANN die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (SELIGMAN 1995) aus. *Hilflosigkeit* entsteht, wenn eine Person wiederholt die *Erfahrung* macht, dass die *Ereignisse* in einer Situation *unabhängig* (d. h. unkontrollierbar) von der eigenen *Handlung* eintreten. Als Folge von Hilflosigkeit würden *motivationale, kognitive und emotionale Störungen* auftreten, die zusammengefasst als *Hilflosigkeitsverhalten* bezeichnet werden.

Motivationale Störungen seien durch eine verminderte bzw. fehlende *Handlungsbereitschaft* gekennzeichnet, d. h., dass auch in zukünftigen Situationen die Bereitschaft, durch willentliche, aktive Handlungen Veränderungen zu bewirken, eingeschränkt oder gar nicht vorhanden ist.

Kognitive Störungen zeigten sich in Form von *proaktiven Hemmungen*. Einer Person, die Hilflosigkeit erlernt hat, fällt es nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 60) schwer, reaktionsabhängige Konsequenzen zu erkennen. Das Lernen, dass „zwischen seinem Verhalten und dem Ergebnis ein Zusammenhang besteht“, sei gehemmt.

Emotionale Störungen äußern sich, so die Autoren, zunächst in *Furcht* vor der aversiven Situation (Unkontrollierbarkeit). Blieben die unkontrollierbaren Bedingungen längere Zeit bestehen, so würde die Furcht durch *Depression* ersetzt.

Nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 60) weisen sozial unsicheres Verhalten und erlernte Hilflosigkeit die gleichen Symptome auf, nämlich „Passivität, Initiativlosigkeit, Resignation und Verweigerung von Sozialverhalten“. Daher wird die erlernte Hilflosigkeit von den Autoren als Erklärungsgrundlage für sozial unsicheres Verhalten angesehen.

PETERMANN & PETERMANN führen weiter aus, dass SELIGMAN den Begriff *Kompetenz* als elementares *Bedürfnis, Ereignisse in der Umgebung zu kontrollieren*, versteht. Diese Auffassung deckt sich ihrer Ansicht nach mit der Definition von *sozialer Kompetenz*: „Soziale Kompetenz umfasst demnach das Bedürfnis und die Fähigkeit, Umweltkontingenzen zu kontrollieren und günstige Verstärkungsbedingungen für sich zu erhalten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 60 f.). Zur Entwicklung führen sie aus, dass unkontrollierbares und unvorhersagbares elterliches Erziehungsverhalten Kontrollenerfahrungen verhindern würde. Diese Bedingungen wiederum fördern ihrer Ansicht nach soziale Angst und Unsicherheit.

Über das multikausale Entwicklungsmodell und die Theorie der erlernten Hilflosigkeit hinaus, differenzieren PETERMANN & PETERMANN zwei „Kindtypen“, die von ihnen so genannten „Sonntagskinder“ und „deprivierten Kinder“, die sozial unsicheres Verhalten zeigen. In beiden Fällen wird die Entstehung dieser „Kindtypen“ auf das Erleben von Unkontrollierbarkeit, also auf die Theorie von SELIGMAN, zurückgeführt.

Für *Sonntagskinder* entstehen, so die Autoren, unkontrollierbare Bedingungen durch *Überbehütung* und *Verwöhnung*. Die Eltern halten einerseits Probleme von ihren Kindern fern, so dass diese Kinder auftretende Probleme selbst nicht lösen müssten. Andererseits würden die Kinder unabhängig (d. h. unkontrollierbar) von ihrem Verhalten durch die Eltern *positive Verstärkung* erhalten. Hieraus entwickelt sich nach PETERMANN & PETERMANN, neben den Symptomen für sozial unsicheres Verhalten, ein stark ausgeprägtes Verweigerungsverhalten bei sozialen Aktivitäten und Verpflichtungen.

Zu den von PETERMANN & PETERMANN so genannten *deprivierten Kinder* führen die Autoren aus, dass diese Kinder unkontrollierbare Bedingungen entweder durch die *Vernachlässigung* der Eltern (z. B. Ablehnung) oder durch *unvorhersagbare Ereignisse* (z. B. Trennung der Eltern) erfahren. Zusätzlich zu den sozial unsicheren Verhaltensweisen zeigen deprivierte Kinder Passivität und Initiativlosigkeit.

An die Wiedergabe der von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Erklärungsansätze schließt sich nun die Analyse und Bewertung der Erläuterungen an.

7.7.2 Analyse der Erklärung von sozialer Unsicherheit

PETERMANN & PETERMANN erklären die Entstehung sozialer Unsicherheit durch die Wechselwirkung zwischen biologischen, psychischen und sozialen Faktoren. Zwar werden die einzelnen Faktoren erläutert, jedoch wäre gerade die Erklärung der Wechsel-

wirkung zwischen den Faktoren interessant. Denn wenn die Wechselwirkung in dem multikausalen Bedingungsmodell zu der Entstehung sozialer Unsicherheit führt, ist es nicht ausreichend, dass PETERMANN & PETERMANN die einzelnen Faktoren unabhängig voneinander beschreiben.

Bei der Betrachtung der Erläuterungen zu den einzelnen Faktoren lassen sich zudem Unstimmigkeiten feststellen. Als **biologischer Faktor** sollen genetische Aspekte zu *Überängstlichkeit* führen können. In der theoretischen Darlegung des Gegenstandsgebietes wird diese Form der Angststörung an keiner Stelle erwähnt und ist daher für die Erklärung „sozial unsicheren Verhaltens“ überflüssig. Außerdem soll die Verhaltenshemmung als stabiles Temperamentsmerkmal zu einem erhöhten Auftreten von Trennungsangst führen. Ausgehend von dem *Sammelbegriff* müsste ein derartiges „Temperamentsmerkmal“ allerdings auch die anderen Angststörungen bedingen. Hierzu führen PETERMANN & PETERMANN jedoch nichts aus.

Unter den **psychischen Faktoren** werden von den Autoren unterschiedliche Lernarten und kognitive Merkmale sozial unsicherer Kinder „aufgezählt“. Einerseits soll das Modelllernen in Form von Nachahmung sozial unsicheren Verhaltens bei Bezugspersonen zu sozialer Unsicherheit bei den Kindern führen. Andererseits tragen, so PETERMANN & PETERMANN, Prozesse der Konditionierung zur Entstehung von sozial unsicherem Verhalten bei. Der Widerspruch zwischen der Sichtweise von BANDURA und dem Verständnis der Operanten Konditionierung in Bezug auf „Verstärkung“ wurde im Kapitel 7.6.2 deutlich und wird nur verkürzt in Erinnerung gerufen: BANDURA spricht sich dafür aus, den Begriff Regulierung statt Bekräftigung oder Verstärkung zu verwenden, da für ihn Konsequenzen, die auf eine Handlung folgen, insbesondere regulative Funktion besitzen. Explizit grenzt sich BANDURA von reinen Verstärkungstheorien ab. Der Widerspruch zwischen diesen beiden von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Erklärungsansätzen führt zu einem inkohärenten Theoriesystem im „Training mit sozial unsicheren Kindern“.

Die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten *kognitiven Merkmale sozial unsicherer Kinder* haben eher einen beschreibenden als erklärenden Wert. Die Autoren erläutern nicht, wie die kognitiven Merkmale an der Entstehung sozialer Unsicherheit beteiligt sind. Vielmehr wird ausgeführt, dass diese kognitiven Merkmale bei sozial unsicheren Kindern als „typische Auffälligkeiten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 56) festgestellt werden konnten. Allerdings wäre der Schluss, dass die kognitiven Merkmale zu der Entstehung sozialer Unsicherheit beitragen, erst dann zulässig, wenn die Auffälligkeiten bei zunächst „sozial sicheren“ Kindern nachgewiesen werden können und sich in der Folge „soziale Unsicherheit“ entwickeln würde.

Bei den **sozialen Faktoren** heben PETERMANN & PETERMANN (2000b, 58) neben der Beschreibung verschiedener weiterer Aspekte (z. B. psychische Gesundheit der Mutter als Schutzfaktor) die Wechselwirkung zwischen spezifischen Temperamentsmerkmalen des Kindes und der Reaktion der Eltern hervor. Allerdings beschränken sich die Autoren auf die Aussage, dass diese Wechselwirkung als „eine zentrale Ursache für die Entstehung von Angststörungen“ angesehen wird. In dieser Feststellung ist kein erklärender

Wert enthalten, denn PETERMANN & PETERMANN führen nicht aus, wie und warum diese Wechselwirkung zu sozialer Unsicherheit führt.

Die „Aufzählung“ der zahlreichen, sich teilweise widersprechenden Faktoren durch PETERMANN & PETERMANN im Rahmen eines „multikausalen Entwicklungsmodells“ kann „sozial unsicheres Verhalten“ nicht erklären. Die einzelnen Faktoren könnten genauso gut andere Probleme „erklären“. Zum Beispiel wäre es in der Argumentationsform von PETERMANN & PETERMANN vorstellbar, dass als Folge einer *wenig akzeptierende Interaktion in Form von übermäßiger Fürsorge* „erklärt“ würde, ein Kind beginnt einzunässen oder es würden Lernschwierigkeiten auftreten. Vielleicht könnte das „Wechselspiel“ zwischen den einzelnen Faktoren die Entstehung von „sozialer Unsicherheit“ tatsächlich erklären, jedoch gehen PETERMANN & PETERMANN gerade auf dieses „Wechselspiel“ nicht ein.

Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMAN (1995) wird von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 58) als *Rahmenkonzeption* der Erklärung zur Entstehung sozialer Unsicherheit bezeichnet. Für die Analyse der korrekten Übernahme dieser Rahmenkonzeption durch PETERMANN & PETERMANN werden nachfolgend die Darlegungen von SELIGMAN (1995) stark verkürzt zusammengefasst.

Als grundlegende Begriffe für die Theorie der erlernten Hilflosigkeit werden von SELIGMAN (1995) die willentliche Reaktion, die Unabhängigkeit von (willentlicher) Reaktion und Konsequenz sowie die Art und Weise der Verknüpfung dieser Komponenten genannt. Unter einer „willentlichen Handlung“ versteht SELIGMAN (1995, 10) die Reaktion einer Person, die durch Belohnung oder Bestrafung im Sinne der „Operanten Konditionierung“ modifiziert werden kann. „Unabhängigkeit von Reaktion und Konsequenz“ liegt dann vor, wenn sowohl die Reaktion als auch die Nicht-Reaktion unausweichlich eine Konsequenz zur Folge hätte. In diesem Fall wären die Konsequenzen für ein Individuum unkontrollierbar. Das heißt, ein Individuum ist nach SELIGMAN hilflos, wenn eine Konsequenz unabhängig von allen willentlichen (Nicht-) Reaktionen eintreten würde. Der Autor betont jedoch, dass nicht die Unabhängigkeit an sich, sondern die Erwartung der Person, Konsequenzen nicht kontrollieren zu können, entscheidend ist. In dem Fall, dass eine Person von der Kontrollmöglichkeit der Konsequenzen überzeugt ist, entsteht nach SELIGMAN keine Hilflosigkeit. Somit sind nicht die objektiven Bedingungen von Kontrollierbarkeit als entscheidende Faktoren für Hilflosigkeit anzusehen, sondern die subjektive Erwartung.

Erlernte Hilflosigkeit führt nach SELIGMAN zu motivationalen, kognitiven und emotionalen Störungen. Ein Individuum verliert, so der Autor, zunächst in ähnlichen Situationen wie der, in der die Unkontrollierbarkeit erfahren bzw. erwartet wurde, die „Motivation“ zur Handlung und generalisiert später seine Erfahrung bzw. Erwartung. Das heißt, „der Antrieb zu willentlichen Reaktionen, um irgendwelche Konsequenzen zu kontrollieren“ wird generell beeinträchtigt (SELIGMAN 1995, 45). Als zweite Störung tritt nach SELIGMAN bei der

Person das Problem auf, Veränderungen der Kontrollmöglichkeiten wahrzunehmen und diese veränderten Bedingungen zu erlernen. Durch die Erfahrung der Unkontrollierbarkeit würde die Wahrnehmung der eigenen Kontrollmöglichkeiten verzerrt. Das Individuum entwickelt, so der Autor, eine „kognitive Einstellung“, dass Konsequenzen unabhängig von den eigenen aktiven Handlungen seien. Als „emotionale Störung“ wird nach SELIGMAN durch erlernte Hilflosigkeit mit zeitlicher Verzögerung ein Zustand der Furcht induziert. Diese Furcht könnte reduziert werden, wenn ein Individuum lernt, dass die traumatischen Bedingungen zu kontrollieren sind. Falls das Individuum allerdings auch in Zukunft die Unkontrollierbarkeit der traumatischen Situation erwartet, würde die Furcht durch Depression ersetzt.

Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit ist in dem folgenden Zitat zusammengefasst SELIGMAN 1995, 52):

Die Erwartung, daß eine Konsequenz von den eigenen willentlichen Reaktionen unabhängig ist, (a) senkt die Motivation, diese Konsequenzen kontrollieren zu wollen, (b) interferiert mit der Fähigkeit zu lernen, daß die eigenen Reaktionen die Konsequenz tatsächlich kontrollieren, und – wenn die Konsequenz traumatisch ist – (c) löst diese Erwartung solange Furcht aus, wie das Individuum sich der Unkontrollierbarkeit der Konsequenz nicht sicher ist; danach führt sie zu Depression.

Nachdem ein Individuum Hilflosigkeit erlernt hat, ist nach SELIGMAN ein Entgegenwirken aufgrund der Auswirkungen auf die Motivation und die Lernfähigkeit nur schwer möglich. Letztlich müsste das Individuum vielfach zu der Erfahrung gezwungen werden, dass die eigene Reaktion die Konsequenzen kontrollieren könnten.

Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (SELIGMAN 1995) wird von PETERMANN & PETERMANN korrekt übernommen. Die grundlegenden, von SELIGMAN dargestellten Begriffe werden auch von PETERMANN & PETERMANN aufgeführt und im Sinne von SELIGMAN erläutert. Allerdings kritisiert Franz PETERMANN (1995, 233 f.) selbst in einer Ergänzung der deutschsprachigen Übersetzung der Publikation von SELIGMAN „begriffliche Unschärfen als Problem der Theoriebildung“. Aus einer ursprünglich 1975 präzise formulierten Theorie sei, so PETERMANN, durch Reformulierungen eine nicht mehr falsifizierbare Theorie entstanden, da verschiedene Begriffe („Kontrolle“, „Unabhängigkeit“ usw.) unscharf definiert wurden und große Probleme in der wissenschaftlichen Evaluation der Theorie bestünden. „Die bislang unternommenen Versuche [experimentelle Überprüfung; Ergänzung durch den Autor dieser Arbeit], Hilflosigkeitsbedingungen herzustellen, dürften kaum Aussagen über eine längerfristige Beeinflussung des Entwicklungsverlaufes zulassen“ (PETERMANN 1995, 246).

Zunächst kann ich PETERMANN in seiner Kritik zur „begrifflichen Unschärfe“ nur zustimmen. Allein die Aussage von SELIGMAN „willentliche Handlungen ...“, die durch

Belohnung oder Bestrafung modifiziert werden können“ belegt diese Unschärfe. Denn eine „willentliche Handlung“ kann nicht ausschließlich durch Belohnung oder Bestrafung modifiziert, d. h. bestimmt werden. Die Gegenstandskonzeption von „Handlung“ schließt die Vorstellung der „Bestimmung“ einer Handlung durch Verstärkung im Sinne der Operanten Konditionierung, auf die sich SELIGMAN (1995, 10) bezieht, aus (s. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Allerdings muss die Kritik von PETERMANN auf die eigenen Darlegungen im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ erweitert werden. Denn auf der einen Seite übernehmen PETERMANN & PETERMANN die „begriffliche Unschärfe“ (s. o.) von SELIGMAN, indem von den Autoren keine ergänzende Explikation der unscharfen Begriffe vorgenommen wird. Auf der anderen Seite sind mehrere Faktoren des „multikausalen Entwicklungsmodells“ von PETERMANN & PETERMANN mit der Theorie der erlernten Hilflosigkeit als „Rahmenkonzeption“ des Trainings unvereinbar. SELIGMAN geht in seiner Theorie davon aus, dass Hilflosigkeit durch die Erwartung der Unabhängigkeit zwischen willentlicher Handlung und anschließenden Konsequenzen entsteht, d.h. die Konsequenzen wären für die Person unkontrollierbar. Und die „willentliche Handlung“ kann durch Verstärkung im Sinne der Operanten Konditionierung modifiziert werden. Diese Auffassung wird auch von PETERMANN & PETERMANN vertreten. In dem „multikausalen Entwicklungsmodell“ der Autoren beschreiben jedoch bspw. die folgenden Faktoren (Begriffe) eine aktive Handlung der Kinder und sind im Sinne der Gegenstandskonzeption einer Handlung mit Vorstellungen zur Operanten Konditionierung und damit auch zur Theorie von SELIGMAN inkohärent:

- „Nachahmung“ im Rahmen des Modelllernens beschreibt eine aktive, bewusste und reflexive Übernahme von beobachteten Verhaltensweisen (vgl. BANDURA 1979, s. Kapitel 7.6.2). Zudem grenzt sich BANDURA explizit von der Operanten Konditionierung ab, auf die sich SELIGMAN sowie PETERMANN & PETERMANN beziehen. Außerdem wäre ein erlernt hilfloses Kind doch auch durch geringe bzw. völlig fehlende Bereitschaft für eine willentliche Handlung gekennzeichnet (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 60) und könnte demnach keine Verhaltensweisen nachahmen!
- „Vermeidungsverhalten“ ist aktiv, denn ein Kind mit Trennungsangst muss eine Trennungssituation zunächst erkennen und anschließend eine geeignete Handlung planen können, um eine Trennungssituation tatsächlich zu vermeiden. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, warum ein Kind aktiv versuchen sollte, eine Trennung zu vermeiden, da die Konsequenz, d. h. die Trennung für das Kind doch „unkontrollierbar“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 58) ist?
- „Irrationale Kognitionen“ können nicht „automatisch“ als Gedanken im Kopf eines Kindes auftreten. Eine Überlegung wie „Ich darf keinen Fehler machen, sonst werde ich für dumm gehalten!“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 10) muss einen Bezug zur aktuellen Situation (z. B. schulische Aufgabe) haben, der von dem Kind bewusst und aktiv hergestellt wird. Denn welche Auswirkungen sollte die „irrationale Kognition“ haben, wenn dem Kind „automatisch“ und ohne Bezug der oben genannte Beispielsatz abends allein im Bett im Kopf „auftaucht“?

Zusammengefasst widersprechen sich die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68) in Bezug auf die von ihnen genannte aktive „Handlungsausführung“ mit der Theorie von SELIGMAN, der sich auf die Operante Konditionierung bezieht. Folglich berücksichtigt PETERMANN (1995, 233 f.) seine eigenen kritischen Gedanken zur „begrifflichen Unschärfe“ in einem Theoriesystem bei den theoretischen Darlegungen im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ nicht.

Des Weiteren widersprechen sich auch die Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN zu den von ihnen differenzierten Sonntagskindern und deprivierte Kindern mit den Annahmen in der Theorie der erlernten Hilflosigkeit. SELIGMAN geht davon aus, dass Unabhängigkeit von Reaktion und Konsequenz nur dann vorliegt, wenn die Person keine Korrelation zwischen der willentlichen Reaktion und den nachfolgenden Konsequenzen feststellen kann. Diese Überlegung müsste dann ebenfalls bei von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 58 ff.) genannten „Kindtypen“ zutreffen, da die Theorie von den Autoren als „Rahmenkonzeption“ bezeichnet wird. Ein „Sonntagskind“ müsste demnach die Erfahrung machen, von den Eltern **genau in der einen Hälfte** aller Ereignisse bei einer **Aktivität** (des Kindes) und **exakt in der anderen Hälfte** der Ereignisse bei **Passivität** (des Kindes) eine positive Verstärkung zu erhalten. Denn nur dann würden die Konsequenzen (positive Verstärkung) unabhängig von der willentlichen Handlung (Passivität/Aktivität) eintreten und wären so für das Kind unkontrollierbar. Zudem sind Kinder nicht ausschließlich dem Einfluss der Eltern oder naher Bezugspersonen ausgesetzt, sondern können in der Schule oder mit Freunden andere Erfahrungen, nämlich mit ihren willentlichen Handlungen die Konsequenzen kontrollieren zu können, gewinnen. Und wenn, so SELIGMAN, die Konsequenzen nicht exakt in der einen Hälfte bei Aktivität und in der anderen Hälfte bei Passivität folgen würden, entsteht keine erlernte Hilflosigkeit und damit dürfte auch keine soziale Unsicherheit folgen. Denn die Bedingungen der „Rahmenkonzeption“, wie sie von PETERMANN & PETERMANN zugrunde gelegt werden, liegen nicht vor.

Es ist auch relativ unwahrscheinlich, dass „deprivierte Kinder“ ausschließlich „unkontrollierbare Bedingungen“ im Sinne fehlender Korrelation zwischen willentlicher Handlung und Konsequenz erfahren. Vielleicht können „deprivierte Kinder“ z. B. eine „Trennung der Eltern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 66) weder passiv noch aktiv beeinflussen, jedoch handelt es sich hier nur um ein Ereignis. Einer Trennung folgen weitere Ereignisse, bei denen die Kinder die Erfahrung von Kontrolle machen können. So wäre es z. B. denkbar, dass sich das Kind bei einem Kontakt mit einem Elternteil einen Besuch im Zirkus wünscht und dieser Wunsch erfüllt wird, das Kind also das Ereignis „kontrolliert“. Auch in diesem Fall kann nach SELIGMAN keine erlernte Hilflosigkeit entstehen und so wäre die Voraussetzung für soziale Unsicherheit nicht gegeben.

Der Einfluss familiärer Konstellationen über eine Interaktion zwischen den Familienmitgliedern hat unzweifelhaft Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes. Allerdings „erklärt“ die von PETERMANN & PETERMANN herangezogene Theorie der erlernten Hilflosigkeit als „Rahmenkonzeption“ nicht die Entstehung der beiden, von ihnen differenzierten „Kindtypen“. Letztlich haben die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zu diesen „Kindtypen“ bestenfalls beschreibenden, jedoch nicht erklärenden Charakter.

Fazit aus der Analyse der Erklärung von sozialer Unsicherheit

PETERMANN & PETERMANN legen verschiedene Erklärungsansätze im dritten Kapitel des Trainingsmanuals dar. Sowohl die einzelnen Erklärungsansätze als auch die Erklärungsansätze untereinander enthalten widersprüchliche und sich ausschließende Ausführungen. Die biologische Erklärung der Autoren beschreibt ausschließlich die Entstehung von „Trennungsangst“, ohne Auswirkung auf die „soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie“ sowie die „generalisierten Ängste“, jedoch fassen PETERMANN & PETERMANN die drei Angstformen als „soziale Unsicherheit“ zusammen und die Autoren wollen die Entstehung sozialer Unsicherheit erklären. Die Erklärung aufgrund psychischer Faktoren ist hinsichtlich der beiden Ansätze „Modelllernen“ und „Operante Konditionierung“ widersprüchlich. Denn BANDURA grenzt sich als theoretischer „Urheber“ des Modelllernens explizit von reinen Verstärkungstheorien ab, während die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Erläuterungen der Konditionierungsprozesse die Verstärkung als bestimmenden Faktor von Verhalten betonen. In Bezug auf die sozialen Faktoren und auf das multikausale Entwicklungsmodell heben die Autoren zur Erklärung der Entstehung von sozialer Unsicherheit ein „Wechselspiel“ zwischen den einzelnen Faktoren hervor. Allerdings gehen PETERMANN & PETERMANN genau auf dieses Wechselspiel nicht ein, so dass diese Überlegung zur Erklärung des Gegenstandes nicht beitragen kann.

PETERMANN & PETERMANN bezeichnen die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMAN (1995) als „Rahmenkonzeption“ zur Erklärung der Entstehung von sozialer Unsicherheit. Die Autoren übernehmen die Ausführungen von SELIGMAN korrekt und unverändert, obwohl PETERMANN (1995) selbst die „begriffliche Unschärfe“ der Theorie kritisiert. Außerdem steht die Theorie von SELIGMAN in einem Widerspruch zu den Überlegungen von BANDURA, da sich SELIGMAN ausdrücklich auf die Operante Konditionierung bezieht, wogegen sich BANDURA von derartigen Verstärkungstheorien explizit abgrenzt. Des Weiteren spricht die Theorie von SELIGMAN, wenn die Überlegungen zu Ende gedacht werden, gegen die von PETERMANN & PETERMANN differenzierten „Kindtypen“, da die Voraussetzung der „Unabhängigkeit“, wie sie in der Theorie postuliert wird, nicht gegeben ist.

Letztlich wird aufgrund der zahlreichen Widersprüche in dem von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Theoriesystem soziale Unsicherheit nicht erklärt.

7.8 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Erklärungsansätze

STEGMÜLLER (1989) fordert für ein widerspruchsfreies Theoriesystem den Nachweis der Kohärenz in Bezug auf die Erklärung der beschriebenen Phänomene und Zusammenhänge. Und nach EBERHARD (1999) kann die Kohärenz der Erklärungsansätze durch eine Analyse der Ansätze hinsichtlich tautologischer und widersprüchlicher Aussagen sowie einen Vergleich mit bewährten Theorien (in dieser Arbeit eine Überprüfung der logisch korrekten Übernahme von Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen) untersucht werden. Daher war in diesem Kapitel als zweite Fragestellung zu beantworten: „Erklären die Autoren den behandelten Gegenstand kohärent und wurden Theorien aus anderen Gegenstandsbereichen logisch korrekt übernommen?“

Im Manual zum „Training mit aggressiven Kindern“ legen PETERMANN & PETERMANN explizit keinen Erklärungsansatz dar. Die Erläuterungen zur Erklärung von Phänomenen und Zusammenhängen des behandelten Gegenstandes sind an verschiedenen Stellen in der Publikation aufgeführt und „vermischen“ sich mit Beschreibungen des Gegenstandes. Bei der Betrachtung der Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN, die einer Erklärung zugeordnet werden können, zeigen sich deutliche Widersprüche in den Aussagen der Autoren und eine nicht korrekte Übernahme der Überlegungen von BANDURA. PETERMANN & PETERMANN beschränken sich bei ihren Erläuterungen zum Modelllernen (BANDURA 1979) im Zusammenhang mit der Erklärung des Gegenstandes insbesondere auf die Aspekte der „stellvertretenden Erfahrung und Verstärkung“. Die „Verstärkung“ spielt bei BANDURA jedoch nur eine untergeordnete Rolle und er grenzt sich explizit von reinen Verstärkertheorien wie der Operanten Konditionierung ab. Daher widersprechen sich die Überlegungen von BANDURA mit dem von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Verstärkungslernens, welches auf die Operante Konditionierung im Sinne von SKINNER (1953) zurückzuführen ist. Das Theoriesystem im Manual zum „Training mit aggressiven Kindern“ erfüllt weder das Kriterium der Kohärenz noch das Kriterium einer korrekten Übernahme von theoretischen Überlegungen aus anderen Gegenstandsbereichen, wodurch folglich die zu Beginn von Kapitel 7 gestellte Frage mit „Nein“ zu beantworten ist.

Im Gegensatz zum Manual „Training mit aggressiven Kinder“ werden im Manual „Training mit sozial unsicheren Kindern“ explizit verschiedene Erklärungsansätze im dritten Kapitel des Manuals dargelegt. Jedoch können sowohl Widersprüche in den einzelnen Ansätzen als auch in den Erklärungen untereinander festgestellt werden. Im Zusammenhang mit den drei im multikausalen Bedingungsmodell dargelegten Faktoren ist erneut und insbesondere der Ansatz von BANDURA mit den Erläuterungen der Verstärkung im Sinne der Operanten Konditionierung und darüber hinaus mit der Theorie von SELIGMAN, der sich auf die Operante Konditionierung bezieht, unvereinbar. Ein Theoriesystem, in dem zur Erklärung des behandelten Gegenstandes einerseits das Modelllernen, dessen Autor BANDURA sich explizit von der Operanten Konditionierung abgrenzt, und andererseits eben diese Operante Konditionierung herangezogen wird, ist widersprüchlich. Und es ist unverständlich, dass PETERMANN (1995), trotz seiner zu Recht geäußerten Kritik an der „begrifflichen Unschärfe“ in der Theorie der erlernten Hilflosigkeit, in den Ausführungen im Manual zum „Training mit sozial unsicheren

Kinder“ ungenaue und mehrdeutige Begriffe verwendet und sich deutlich widersprechende Aussagen darlegt. Daher ist auch in Bezug auf das „Training mit sozial unsicheren Kinder“ die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage negativ zu beantworten.

Zusammenfassend ist nochmals festzuhalten, dass in den Trainingsmanualen einerseits aufgrund von ungenauen Beschreibungen der behandelten Gegenstände „Aggression“ und „soziale Unsicherheit“ und andererseits in Folge fehlender Kohärenz der dargelegten Erklärungsansätze das Gegenstandsverständnis durch PETERMANN & PETERMANN nur vage und widersprüchlich vermittelt wird.

Wie zu Beginn dieses Kapitels erörtert, ist auf der Grundlage der von PETERMANN & PETERMANN vermittelten Beschreibung und Erklärung der behandelten Gegenstände die Ziel-Mittel-Argumentation der Autoren zu untersuchen, in der die erklärten Ziele zu rechtfertigen sind und die Eignung der benannten Mittel, diese Ziele zu erreichen, begründet darzulegen ist. Im folgenden Kapitel wird daher die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN in den Trainingsmanualen wiedergegeben und analysiert.

8 Die Ziel-Mittel-Argumentation in den ausgewählten Trainingsverfahren

Die Nützlichkeithoffnung von KLAUER (2000; s. Kapitel 3), die Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen durch eine Ausbildung im Umgang mit Trainingsverfahren zu erweitern, kann nur erfüllt werden, wenn in den Trainingsmanualen auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes Mittel (Methoden) beschrieben werden, die wirksam in Handlungen umgesetzt und mit denen gerechtfertigte Ziele erreicht werden können.

Um beurteilen zu können, ob PETERMANN & PETERMANN in den von ihnen konzipierten Trainingsverfahren notwendige und sinnvolle Ziele dargelegt haben, die mit geeigneten Methoden erreicht werden können, ist es notwendig, die Ziel-Mittel-Argumentation der Autoren zu untersuchen (s. Kapitel 4.4).

Nach KÖNIG (1975, 9 ff.) enthält die Ziel-Mittel-Argumentation eine normative Aussage, in der die erklärten Ziele dargelegt werden, und eine deskriptive Aussage, in der Mittel formuliert werden, die zur Erreichung der Ziele geeignet sind. Außerdem setzt die Argumentation voraus, dass die Ausgangssituation in Form einer exakten Beschreibung und kohärenten Erklärung des Gegenstandes dargelegt wurde. Die in der normativen Aussage erklärten Ziele können hinsichtlich ihrer Rechtfertigung untersucht werden. Einerseits können die erklärten Ziele durch übergeordnete Ziele gerechtfertigt werden, wodurch eine Zielhierarchie entsteht, die in Bezug auf ihre Kohärenz beurteilt werden kann. Andererseits sind Ziele nur mit Blick auf eine Ausgangssituation zu benennen, so dass bewertet werden kann, ob die Ziele notwendig und sinnvoll sind. Die deskriptive Aussage in der Argumentation beschreibt Mittel, mit denen das erklärte Ziel erreicht werden soll. Nach KÖNIG (1975, 17 ff.) kann eine Rechtfertigung dieser Mittel jedoch nicht ohne einen Bezug, sondern nur im Zusammenhang mit den erklärten Ziele vorgebracht werden. Denn eine Handlung kann nicht „richtig“ oder „falsch“ sein, sie kann nur geeignet oder ungeeignet sein, ein Ziel zu erreichen. Auch bei der Darlegung von Mitteln ist die Ausgangssituation (Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes) zugrunde zu legen, da mit einer Handlung das erklärte Ziel ausgehend von einer gegebenen Situation erreicht werden soll. Letztlich müssen die Mittel zu einer beabsichtigten Wirkung führen, d. h. eine Handlung muss nachweislich zur Erreichung der erklärten Ziele effektiv sein.

Zusammenfassend muss in einer Ziel-Mittel-Argumentation ausgehend von einer gegebenen Situation also begründet dargelegt werden, dass die Ziele notwendig und sinnvoll und die empfohlenen Mittel bei der Umsetzung in eine Handlung geeignet sind, die erklärten Ziele effektiv zu erreichen. Darüber hinaus ist aufgrund der engen Verbindung zwischen der normativen und der deskriptiven Aussage - ein Ziel soll mit einer Handlung erreicht werden, eine Handlung setzt ein Ziel voraus - insbesondere die Kohärenz

der Ziel-Mittel-Argumentation zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN in den ausgewählten Trainingsverfahren wird mein Erkenntnisinteresse in den folgenden Fragestellungen konkretisiert:

- a) Wird die Notwendigkeit und der Sinn der in den Trainingsverfahren erklärten Ziele auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes logisch gerechtfertigt und ist eine Zielhierarchie kohärent dargelegt?
- b) Sind die benannten Mittel logisch geeignet, die erklärten Ziele ausgehend von der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes effektiv zu erreichen?
- c) Legen PETERMANN & PETERMANN die Ziel-Mittel-Argumentation kohärent dar?

Neben den Erkenntnissen aus der Untersuchung der Evaluationsstudien zur Effektivität der Trainingsverfahren und der Beurteilung der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes in den Manualen kann die Bewertung der Ziel-Mittel-Argumentation letztlich Aufschluss darüber verschaffen, ob die Nützlichkeits Hoffnung, die KLAUER mit Trainingsverfahren verbindet, gerechtfertigt sind.

Nach der Darlegung von Kriterien zur Analyse und Bewertung der Ziel-Mittel-Argumentation im nächsten Kapitel schließt sich die Darstellung der Argumentation von PETERMANN & PETERMANN und die Untersuchung der Ausführungen an.

8.1 Kriterien für die Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation

Die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN in den Trainingsmanualen muss nach KÖNIG (1975) begründet normative und deskriptive Aussagen enthalten, die zueinander kohärent sowie stimmig zum Gegenstandsverständnis dargelegt werden. Für eine Beurteilung der Argumentation sind daher einerseits die normativen und deskriptiven Aussagen und andererseits die Kohärenz der Begründungen zu untersuchen (vgl. KÖNIG 1975, 24 ff.).

Die **normativen Aussage** einer Ziel-Mittel-Argumentation muss als konstituierenden Aspekt für die Mittel der deskriptiven Aussage ein explizit erklärtes Ziel enthalten. Das Ziel in der Argumentation entspricht einem angestrebten Sachverhalt oder Soll-Zustand, der ausgehend von einer gegebenen Situation (Ist-Zustand) mit einer Handlung erreicht werden soll (KÖNIG 1975, 19). Zunächst ist zu bedenken, dass sich eine Zielformulierung notwendigerweise aus einem oder mehreren Begriffen zusammensetzt. So enthält beispielsweise das von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 67) erklärte „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ die Begriffe „sozial“, „kompetent“ und „Verhalten“. Um ein derartiges Ziel jedoch genau bestimmen zu können, ist es notwendig, das Begriffsverständnis zu klären (vgl. Kapitel 2). In der Analyse der in den Trainingsverfahren aufgeführten Ziele ist daher die Eindeutigkeit und die Präzision der verwendeten Begriffe untersuchen. Denn wenn Begriffe in einer Zielformulierung mehrdeutig und/oder vage zu verstehen sind, so ist das erklärte Ziel nicht mehr exakt festgelegt (vgl. KÖNIG 1975, 24). Die Überprüfung des

Begriffsverständnisses kann mit den im Kapitel 7.1 genannten Kriterien durchgeführt werden, also einer Analyse der Intension und Extension der verwendeten Begriffe sowie der Relation zwischen zwei oder mehr Begriffen.

Neben einer exakten Begriffsexplikation ist es notwendig, dass die erklärten Ziele auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes formuliert werden. Auf dieser Basis muss nach KÖNIG (1975, 27 f.) die Notwendigkeit und der Sinn der erklärten Ziele erläutert werden. Um die Notwendigkeit und den Sinn der erklärten Ziele zu untersuchen, kann das Kriterium der Widerspruchsfreiheit herangezogen werden, da die Ziele kohärent zum Gegenstandsverständnis formuliert sein müssen.

Über eine exakten Explikation und die Erläuterung von Notwendigkeit und Sinn hinaus sind die erklärten Ziele nach KÖNIG (1975, 27 f.) zu rechtfertigen. Eine Möglichkeit besteht darin, die erklärten Zielen durch übergeordnete Ziele zu begründen. Durch ein solches Vorgehen entsteht eine Zielhierarchie mit einem obersten Ziel. Zwar kann das oberste Ziel nicht gerechtfertigt werden (vgl. KÖNIG 1975, 28), jedoch ist es möglich zu entscheiden, ob die untergeordneten Ziele als sinnvolle Zwischenschritte zu der Erreichung des obersten Zieles führen. Denn die einzelnen (Unter-) Ziele können nur sinnvoll sein, wenn sie untereinander und in Bezug auf das obersten Ziel widerspruchsfrei sind.

Es bleibt festzuhalten, dass für die Überprüfung der normativen Aussage der Ziel-Mittel-Argumentation in den ausgewählten Trainingsverfahren die erklärten Ziele in Bezug auf die Eindeutigkeit und Präzision der verwendeten Begriffe zu untersuchen sind. Weiter sind die Ziele daraufhin zu analysieren, ob die Notwendigkeit und der Sinn logisch kohärent zu der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes erläutert wird. Außerdem ist eine Zielhierarchie hinsichtlich der Möglichkeit zu beurteilen, ob mit erklärten Teilzielen das oberste Ziel erreicht werden kann und ob die einzelnen Ziele kohärent zueinander formuliert wurden.

Die **deskriptive Aussage** einer Ziel-Mittel-Argumentation beschreibt die Mittel, die in eine Handlung umgesetzt werden müssen, um das erklärte Ziel zu erreichen, d. h. die Ausgangssituation (Ist-Zustand) in eine angestrebte Situationskonstellation (Soll-Zustand) zu überführen. Auch die Mittel werden notwendigerweise mit Begriffen beschrieben. Um die deskriptive Aussage der Argumentation zu überprüfen, ist daher zunächst die Eindeutigkeit und Präzision der verwendeten Begriffe zu untersuchen, was mit den in Kapitel 7.1 ausgeführten Kriterien – Beurteilung der Intension und Extension sowie der Relation zwischen Begriffen - durchgeführt werden kann.

Im Weiteren muss beurteilt werden, ob die beschriebenen Mittel geeignet sind, eine bestimmte (Ausgangs-) Situation effektiv in eine angestrebte Situation (Ziel) zu überführen.

Ungeachtet der Schwierigkeit, die normative Aussage einer Ziel-Mittel-Argumentation letztendlich zu überprüfen, kann die Ziel-Mittel-Argumentation als gescheitert angesehen werden, wenn entweder die Ziele nicht kohärent zum Gegenstand dargelegt wurden oder sich der deskriptive Satz als logisch sinnlos oder falsch erweist (vgl. GROEBEN 1986, 418 ff.).

8.2 Die Ziel-Mittel-Argumentation im „Training mit aggressiven Kindern“

In dem Manual „Training mit aggressiven Kindern“ haben PETERMANN & PETERMANN im zweiten Kapitel „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ und im dritten Kapitel „Grundlagen therapeutischen Handelns“ beschrieben. Die Trainingsanweisung im engeren Sinne, d. h. die Erläuterung einzelner Trainingsstunden, wird von den Autoren in den Kapiteln fünf „Einzeltraining mit aggressiven Kindern“, sechs „Gruppentraining mit aggressiven Kindern“ sowie sieben „Elternberatung“ dargestellt. Obwohl bei einer Handlungsanweisung das erklärte Ziel und die benannten Mittel sich gegenseitig bedingen, werden aufgrund der beschriebenen Gliederung bzw. „Trennung“ von PETERMANN & PETERMANN im Folgenden zunächst die Erläuterungen der Autoren zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ dargestellt und analysiert. Hieran schließt sich die Beschreibung von „Grundlagen therapeutischen Handelns“ der Autoren an, die zunächst wiedergegeben und anschließend bewertet werden. Erst nach der Darstellung und Analyse dieser allgemeinen normativen und deskriptiven Aussagen der Autoren ist es sinnvoll, die Ziel-Mittel-Argumentation zu den einzelnen Trainingsstunden mit den von den Autoren hergestellten Verbindungen zu diesen allgemeinen Aussagen zu untersuchen.

In der nachfolgenden Darstellung sind von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat gekennzeichnet, ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

8.2.1 Darstellung der (allgemeinen) normativen Aussagen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“

PETERMANN & PETERMANN (2000a, 16) führen in ihre Überlegungen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ einfürend aus, dass von den Kindern „kein situationsangemessenes und differenziertes Verhaltensrepertoire entwickelt wird“ und es nicht genügt, „allein das aggressive Verhalten abzubauen“. Vielmehr sei es notwendig, „parallel zu dem fortschreitenden Abbau aggressiven Verhaltens“ als „Ziel der therapeutischen Bemühungen ... dem Kind Verhaltensalternativen aufzuzeigen“, in dem *kooperatives, helfendes und einfühlsames Handeln* eingeübt wird, was die Autoren unter dem Begriff „Aufbau sozial kompetenter Verhaltensweisen“ zusammenfassen. Als voraussetzendes Teilziel für das Training nennen PETERMANN & PETERMANN ein *Mindestmaß an motorischer Ruhe*. Die weiteren fünf Teilziele, die von den Autoren an dieser Stelle im Manual genannt werden, sind an dem Modell von KAUFMANN (1965; s. Kapitel 7.6.1) orientiert. Im Einzelnen beschreiben die Autoren als Teilziele eine „differenzierte Wahrnehmung“, eine „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ sowie „Einfühlungsvermögen“.

Zum besseren Verständnis sind die von PETERMANN & PETERMANN genannten beiden obersten Ziele, die fünf Teilziele sowie das voraussetzende Teilziel in der folgenden Abbildung zusammengefasst. Es ist jedoch zu bedenken, dass PETERMANN & PETERMANN die Ziele, abgesehen von einer Verbindung durch das Modell von KAUFMANN (1965), nicht explizit in einen Zusammenhang bringen und keine Zielhierarchie beschreiben.

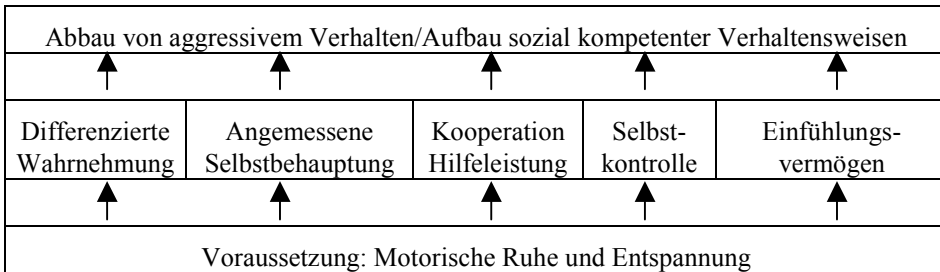


Abb. 7: Zielverhalten beim Abbau von Aggression

Zur Explikation der motorische Ruhe und Entspannung führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 16) aus, dass die Kinder sowohl physisch als auch psychisch eine *erhöhte Anspannung wahrnehmen*, was zu einem „Gefühl des Sich-bedroht-Fühlens“ führt und von den Kindern als *Alarmsignal* interpretiert wird. Die Reaktionen der Kinder ließen sich über die erhöhte Anspannung mit erklären. Daher ist, so die Autoren, vor jeder anderen zielgerichteten Arbeit die störende Bedingung der erhöhten Anspannung abzubauen.

Nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 16 ff.) *scheinen* über die Voraussetzung der motorische Ruhe fünf Ziele als notwendig, die von den Autoren dem Modell von KAUFMANN (1965) zugeordnet werden:

- Wahrnehmung (Stufe 1 im Modell von KAUFMANN)

Die **Differenzierung der Wahrnehmung** sehen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 17) als *Voraussetzung* für das Modelllernen an. Da nach ihrer Ansicht eine undifferenzierte Wahrnehmung zu vielen Verhaltensproblemen führt, sei es notwendig, dass die Kinder zunächst lernen, „*Hinweise und Signale einer Situation richtig zu interpretieren und zu ordnen*“ (Reizdifferenzierung) und als zweites (*angemessene*) *Verhaltensweisen und deren Konsequenzen zu unterscheiden* (Reaktionsdifferenzierung), um die für eine Situation *angemessene Reaktion auszuwählen*.

- Handlungsauswahl (Stufe 2)

Als positive Form der Aggression soll, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 18), eine **angemessene Selbstbehauptung** durch Rollenspiele eingeübt werden. Die Angemessenheit sei dadurch gekennzeichnet, „dass der eigene Nutzen eines Verhaltens mit den (negativen) Folgen für das Gegenüber in Beziehung gesetzt wird“.

- Hemmungspotentiale (Stufe 3)

Verhaltensweisen der **Kooperation und Hilfeleistung** sind nach PETERMANN & PETERMANN mit Aggressionen unvereinbar, da durch sie *Hemmungspotentiale aufgebaut* werden, aggressives Verhalten zu zeigen und durch sie außerdem ermöglicht wird, *von anderen positive soziale Zuwendung zu erhalten*.

Selbstkontrolle wird als Fähigkeit zur *willentlichen Lenkung des Verhaltens* expliziert, mit der die Kinder aggressive *Impulse* in Konfliktsituationen besser *kontrollieren* können. Als weiteres Attribut wird der Selbstkontrolle ein *Motivationsprozess* zugeordnet, „der entscheidend dafür ist, dass positives Verhalten gezeigt wird“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 19). Durch den Aufbau von Selbstverstärkung und –verbalisation wird, so die Autoren, die Selbstkontrolle bestärkt, wodurch Hemmungspotentiale gegenüber Aggressionen gefördert werden.

PETERMANN & PETERMANN fassen *Kooperation* und *Hilfeverhalten* unter dem Begriff *Prosoziales Verhalten* zusammen. Das Prosoziale Verhalten ist nach Ansicht der Autoren durch die Attribute der *Freiwilligkeit* sowie dem *Nutzen für andere* gekennzeichnet und wird *ohne die Erwartung äußerer Belohnungen* ausgeführt. Die Explikation von *kooperativem Verhalten* beinhaltet die Attribute „den Hilfeappell des Gegenübers zu erkennen und mit dem Partner gemeinsam eine Lösung anzustreben“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 19).

- Bewertung möglicher Konsequenzen (Stufe 4)

Durch das **Einfühlungsvermögen**, d. h. der *inneren Vorweg- und Anteilnahme der Folgen* einer aggressiven Handlung für die betroffene Person, werden Aggressionen nach PETERMANN & PETERMANN besonders wirksam abgebaut. Das Einfühlungsvermögen (Empathie) wird als *emotionales Bestreben* beschrieben, *sich in die Perspektive einer anderen Person hinein versetzen zu können*.

8.2.2 Analyse der (allgemeinen) normativen Aussagen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“

Als oberste Ziele nennen PETERMANN & PETERMANN den Abbau von aggressivem Verhalten und parallel hierzu den Aufbau von Verhaltensalternativen. Es wird explizit ausgeführt, dass der Aufbau von Verhaltensalternativen über das voraussetzende Teilziel „motorische Ruhe und Entspannung“ sowie die fünf an dem Modell von KAUFMANN (1965) orientierten Teilziele – „differenzierte Wahrnehmung“, „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ sowie „Einfühlungsvermögen“ - erreicht werden soll. Im Gegensatz zu dem Ziel „Aufbau alternativer Verhaltensweisen“, auf die sich die Autoren mit den Teilzielen beziehen, führen

PETERMANN & PETERMANN explizit keine Teilziele zu dem Ziel „Abbau von aggressivem Verhalten aus“.

Bei einer Betrachtung der Orientierung von PETERMANN & PETERMANN an dem Modell von KAUFMANN für die Strukturierung der Teilziele (mit Ausnahme der „motorischen Ruhe und Entspannung“) wird die Zuordnung logisch nachvollziehbar vorgenommen. Allerdings führen PETERMANN & PETERMANN die Teilziele nicht im Sinne einer Zielhierarchie (die Teilziele sind miteinander verbunden und führen zu den obersten Zielen) aus, sondern die Autoren „überlassen“ es dem Leser des Manuals, Zusammenhänge herzustellen. Auf diese Weise könnten genauso gut andere Teilziele wie z. B. (fiktiv) „kongruentes Verhalten“ als (verkürzt) übereinstimmendes verbales und non-verbales Verhalten oder „Akzeptanz“ als (verkürzt) sein Gegenüber annehmen benannt werden, die wie die Teilziele von PETERMANN & PETERMANN an dem Modell von KAUFMANN orientiert sein könnten. Zusammenfassend stellt sich daher die Frage, mit welcher Notwendigkeit und mit welchem Sinn zu den von PETERMANN & PETERMANN genannten obersten Zielen genau diese Teilziele von den Autoren formuliert werden.

Im Zusammenhang mit dem Teilziel „motorische Ruhe und Entspannung“ beschreiben PETERMANN & PETERMANN erstmals, d. h. nicht im Rahmen der Gegenstandserläuterung, in dem Kapitel „Zielverhalten beim Abbau von Aggressionen“ das Phänomen „Angespanntheit“, welches die Reaktionen der Kinder mit erklären könne. Zwar führen die Autoren aus, dass ein *Gefühl des Sich-bedroht-Fühlens* zu einer Anspannung führen kann, wie dieses Gefühl jedoch in die Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes einzubetten ist, lassen die Autoren offen. Daher muss in Frage gestellt werden, ob die Angespanntheit tatsächlich als ein entscheidendes Phänomen des Gegenstandes Aggression anzusehen ist.

Außerdem kommen Bedenken hinsichtlich der Begriffsexplikation der Teilziele sowie zur Kohärenz der Teilziele mit dem Gegenstandsverständnis „Aggression“ von PETERMANN & PETERMANN auf. Bei den Teilzielen „differenzierte Wahrnehmung“, die zu einer *angemessenen Reaktion* führen soll, und „angemessene Selbstbehauptung“ bestimmen PETERMANN & PETERMANN die Extension von „Angemessenheit“ nicht. Es bleibt vage, wann die mögliche Reaktion bzw. die Selbstbehauptung als „angemessen“ einzuordnen ist, was in der Folge dazu führt, dass die „Angemessenheit“ von den Wertmaßstäben einer beurteilenden Person, also z. B. dem Therapeuten, bestimmt wird. Da jedoch Wertmaßstäbe nicht festliegen, sondern von Person zu Person variieren, ist von einem unklaren Begriffsverständnis der „Angemessenheit“ auszugehen. Auch in der Explikation „Hinweise und Signale einer Situation richtig zu interpretieren und zu ordnen“, die PETERMANN & PETERMANN (2000a, 17) im Zusammenhang mit der „differenzierten Wahrnehmung“ ausführen, legen die Autoren die Intension und Extension von „richtig“ nicht fest. Wie der Begriff „Angemessenheit“ wird so auch die „Richtigkeit“ durch die Wertmaßstäbe einer beurteilenden Person bestimmt.

Die außerdem von den Autoren genannten Teilziele – „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ und „Einfühlungsvermögen“ – werden zwar genauer als die ersten beiden Teilziele expliziert, allerdings gehen PETERMANN & PETERMANN bei allen fünf Teilzielen implizit davon aus, dass „aggressive Kinder“ nicht über die von ihnen ge-

nannten Fähigkeiten verfügen, was jedoch nicht zwangsläufig der Fall ist und aus dem Gegenstandsverständnis „Aggression“ von PETERMANN & PETERMANN auch nicht ersichtlich wird. Diese Überlegung wird mit den folgenden Beispielen verdeutlicht.

Erstes Beispiel in Bezug auf die Teilziele „differenzierte Wahrnehmung“ und „Einfühlungsvermögen“: Das Kind Bernd verfolgt das Ziel, das Kind Michael zu beleidigen. Bernd fühlt sich in Michael ein und nimmt „empathisch“ wahr, dass der Begriff „Bohnenstange“ Michael besonders „wirkungsvoll“ beleidigt. In dem Beispiel verfügt Bernd über eine „differenzierte Wahrnehmung“ und „Einfühlungsvermögen“.

Zweites Beispiel in Bezug auf das Teilziel „angemessene Selbstbehauptung“: Das Kind Bernd möchte von dem Kind Michael „Anerkennung“ erhalten, was Bernd mit dem Stehlen eines Stiftes von dem Kind Achim erreicht. Da Achim über viele Stifte verfügt, hat der Verlust für ihn keine besondere Bedeutung. Bernd setzt nun den eigenen Nutzen mit den (negativen) Folgen für Achim in Beziehung und kommt zu der Überzeugung, dass aus seiner Sicht der Nutzen weitaus höher einzuschätzen ist, als die Folgen für Achim. Nach der Verständnisexplikation, wie es im Trainingsmanual von den Autoren an unterschiedlichen Stellen ausgeführt wird, würde sich in dem Beispiel sowohl „angemessene Selbstbehauptung“ als auch „räuberische Aggression“ ausdrücken.

Drittes Beispiel in Bezug auf „Kooperation und Hilfeverhalten“: Das Kind Bernd äußert gegenüber dem Kind Michael den „Hilfeappell“, dass Michael das Kind Achim ablenken soll, damit Bernd Achim etwas stehlen kann. Michael „kooperiert“ mit Bernd und „hilft“, Achim abzulenken.

In den Beispielen verfügen die Kinder über das von PETERMANN & PETERMANN im Manual explizierte und erklärte Zielverhalten, auch wenn vermutet werden kann, dass derartige Verhaltensweisen weder dem Verständnis von PETERMANN & PETERMANN noch dem von einem Leser des Manuals entsprechen. Folglich kann festgehalten werden, dass die von den Autoren für die Beschreibung der Ziele verwendeten Begriffe nicht eindeutig und präzise expliziert werden.

Darüber hinaus haben PETERMANN & PETERMANN in ihren Darlegungen zum Zielverhalten einen entscheidenden Aspekt aus dem Modell von KAUFMANN nicht berücksichtigt: Auf den einzelnen Stufen des Modells werden, wie PETERMANN & PETERMANN ausführen, „bewusste Entscheidungen“ getroffen. In Bezug auf die Zielverhaltensweisen haben jedoch solche Entscheidungen als **subjektiven Einschätzung** des gegebenen Sachverhaltes eine besondere Bedeutung, wie es auch in den Beispielen deutlich wurde. Anders ausgedrückt stehen die Fähigkeiten, wie sie von PETERMANN & PETERMANN formuliert wurden, „in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit“ einer Person (WILD ET AL. 2001, 258). Da jedoch der Entscheidungsprozess als ausschlaggebender Aspekt von PETERMANN & PETERMANN bei den erklärten Zielen nicht mit berücksichtigt wird, sondern vielmehr die „Angemessenheit“ von bestimmten Verhaltensweisen offensichtlich durch PETERMANN & PETERMANN bzw. durch einen Anwender der Manuale beurteilt wird, kann ein Widerspruch zwischen den erklärten Teilzielen und der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes mit dem Modell von KAUFMANN festgestellt werden.

Fazit aus der Analyse der (allgemeinen) normativen Aussagen

Die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten obersten Ziele – Abbau von Aggressionen und Aufbau von Verhaltensalternativen – und die Teilziele „differenzierte Wahrnehmung“, „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ und „Einfühlungsvermögen“ werden von den Autoren, abgesehen von einer Orientierung an dem Modell von KAUFMANN, in keinen erkennbaren Zusammenhang, z. B. in Form einer Zielhierarchie, gebracht. Jedoch wäre eine solche Zielhierarchie u. U. geeignet, die von den Autoren erklärten Teilziele zu rechtfertigen. Denn die Autoren begründen die Notwendigkeit und den Sinn dieser Ziele im besten Fall ansatzweise und nicht in einer Form, die als Rechtfertigung der Ziele anzusehen wäre.

Darüber hinaus bleibt das Verständnis der erklärten Ziele weitgehend allgemein und wird von PETERMANN & PETERMANN nicht über das Verständnis der Alltagssprache hinaus expliziert. Eine Beurteilung der „Angemessenheit“ der Zielverhaltensweisen bleibt dem Leser der Trainingsmanuale überlassen. Außerdem kann ein Widerspruch zwischen dem Erklärungsansatz „Modell von KAUFMANN“ und den erklärten (Teil-) Zielen festgestellt werden, da als ausschlaggebender Aspekt eine „bewusste Entscheidung“ der Kinder von PETERMANN & PETERMANN bei der Darlegung der (Teil-) Ziele nicht mit berücksichtigt wurde.

In Bezug auf die sich nun anschließende Darstellung der von PETERMANN & PETERMANN ausgeführten „Grundlagen therapeutischen Handelns ist zu bedenken, dass die Autoren die Mittel der deskriptiven Aussage ihrer Handlungsanweisung unabhängig von dem gerade dargestellten und analysierten „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ beschreiben. In der Wiedergabe der Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN sind von ihnen verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat dargestellt, ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

8.2.3 Darstellung der (allgemeinen) deskriptiven Aussagen zu den „Grundlagen therapeutischen Handelns“

Als Grundlage für das therapeutische Handeln nennen PETERMANN & PETERMANN die Theorie sozialen Lernens von BANDURA. Durch das *soziale Lernen* werden, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 22) drei Effekte erzielt: (1) Der *Beobachtungslern-effekt* würde den Erwerb neuen Verhaltens ohne Versuch und Irrtum ermöglichen. (2) Durch Belohnung oder Bestrafung eines Modells würden *Verhaltenshemmungen hervorgehoben oder abgeschwächt*. (3) Das Kind würde lernen, durch *gezielte Hinweise* zu erkennen, wann schon beherrschtes Verhalten gezeigt werden soll. Voraussetzungen für das soziale Lernen sind, so führen PETERMANN & PETERMANN in Anlehnung an BANDURA aus, Prozesse der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, die motorische Reproduktion sowie die Motivation.

1. Die Aufmerksamkeit ließe sich durch *Merkmale der Modellperson*, bspw. durch eine sehr konkret ausgestaltete Rolle, die beim Kind Betroffenheit auslösen soll, erhöhen (Auswirkung auf die Aufmerksamkeitsleistung bei dem Kind) und durch eine *klar strukturierte Handlungssituation* und einen ebenso *gestalteten Hand-*

lungsablauf beeinflussen. Aufmerksamkeit wird als *genaue und präzise Beobachtung von Geschehnissen* expliziert.

2. Bei der Speicherung im Gedächtnis würden nicht konkrete Handlungsabläufe, sondern *verkürzte Kodierungen* in verbale und bildhafte Form behalten werden. Um ein langfristiges und korrektes Behalten zu gewährleisten, seien „offene (motorische) oder verdeckte (symbolische) Wiederholungen mit Rückmeldung“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 23) notwendig.
3. Neues Verhalten soll von den Kindern schrittweise eingeübt werden. Durch motorische Reproduktion einzelner Fertigkeiten könnte *komplexes Verhalten aufgebaut* und durch *Wiederholungen bestimmtes Verhalten eingeübt* werden.
4. Zur Motivation werden die drei schon weiter oben dargestellten *Verstärkungsmöglichkeiten* (s. Kapitel 7.6.1) – eine materielle, soziale und symbolische Verstärkung, die stellvertretende Verstärkung sowie die Selbstverstärkung erläutert.

Die von PETERMANN & PETERMANN ausgeführten vier Teilprozesse werden von den Autoren zur Veranschaulichung in einer Abbildung zusammengefasst (s. Abb. 8; PETERMANN & PETERMANN 2000a, 22; aus Platzgründen wurde das Layout unwesentlich verändert, die verwendeten Begriffe jedoch wörtlich übernommen).

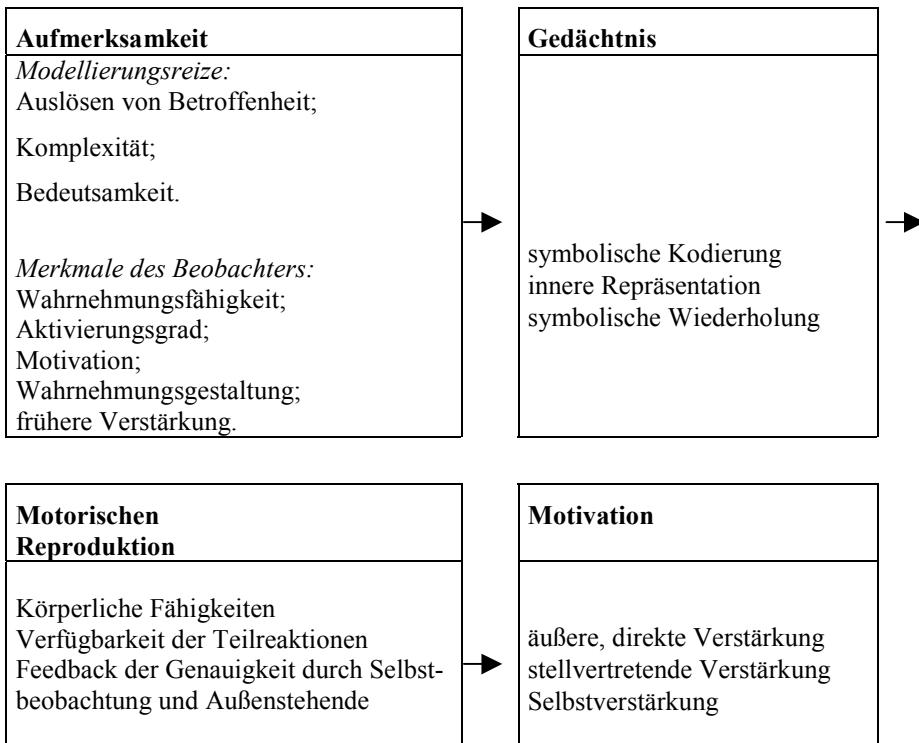


Abb. 8: Teilprozesse des sozialen Lernens nach PETERMANN & PETERMANN

Soziales Lernen nach BANDURA, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 24), sei kein Prozess des Kopierens, „sondern ein aktives, konstruktives und individuelles Entscheiden für ein bestimmtes Verhalten“. Die Autoren führen weiter aus, dass diese Grundlagen nach BANDURA über unterschiedliche, miteinander kombinierte Methoden umzusetzen sind. Nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 3) sei allerdings darauf zu achten, dass eine „kontinuierliche Linie“ ebenso beibehalten wird wie die „Identität des Therapeuten“.

Bei den von PETERMANN & PETERMANN angesprochenen Methoden handelt es sich um von den Autoren so bezeichnete *lerntheoretisch begründete Vorgehensweisen*. Im Einzelnen werden das Diskriminationslernen, das Rollenspiel, die Münzverstärkung und die Selbststeuerung genannt und erläutert.

Nach PETERMANN & PETERMANN wird über das **Diskriminationslernen** neues Verhalten über *sukzessive*, d. h. schrittweise Vorgabe von Reizen aufgebaut. Durch einen sukzessiven Aufbau würden *vorhandene Teilreaktionen durch gezielte Verstärkung gefördert* und an das gewünschte Verhalten angenähert, was als Verhaltensformung bezeichnet wird. Konkret sind dem Kind im Anschluss an eine Problemsituation nacheinander verschiedene Konfliktlösungen aufzuzeigen und mit Unterstützung von Rollenspielen und Gesprächen zu erarbeiten, welche Handlung angemessen sei. Beherrscht ein Kind dagegen eine differenzierte Wahrnehmung und kennt akzeptable Konfliktlösungen, zeigt sie aber nur selten, sind nach PETERMANN & PETERMANN *simultan*, d. h. gleichzeitig verschiedene Lösungen für eine Problemsituation darzubieten und im Folgenden eine Lösung auszuwählen. Durch eine *konsequente Verstärkung* würde die *Auswahl einer angemessenen Lösung* erlernt werden.

In einem **Rollenspiel** können nach PETERMANN & PETERMANN *soziale Regeln* ausprobiert werden, ohne dass ernsthafte Konsequenzen zu erwarten wären. Soziale Regeln werden als *Übereinkünfte* zwischen Interaktionspartnern expliziert, welches Verhalten in einer *bestimmten Situation* als *akzeptabel* gelten soll. Es besteht, so die Autoren, bei Rollenspielen die Möglichkeit, *neue Fertigkeiten einzüben*, die *Erfahrungen* mit dem neuen Verhalten *zu überdenken* und den *Umgang mit anderen zu verändern*. Konkret sollen jeweils zwei Kinder in einem Rollenspiel aktiv beteiligt sein (im Sinne einer Übung bzw. motorische Reproduktion nach BANDURA), während zwei weitere Kinder das Rollenspiel beobachten (Schulung der Aufmerksamkeit und der Behaltensleistung). Nach einem Rollenspiel sollen Spieler und Beobachter ihre Rollen tauschen. Das nach PETERMANN & PETERMANN lerntheoretisch begründete Vorgehen wird als **strukturiertes Rollenspiel** bezeichnet, wodurch den Kindern ermöglicht würde, *Gelerntes auf den Alltag zu übertragen*.

Die **Münzverstärkung**, so die Autoren, soll eingesetzt werden, weil aggressive Kinder oftmals nicht mehr auf soziale Verstärker reagieren würden. Konkret sind mit dem Kind in einem ersten Schritt *erwünschte Verhaltensweisen* abzusprechen. Wenn das abgesprochene Verhalten gezeigt wird, soll das Kind *Münzen erhalten* und so eine *unmittelbare Verstärkung* erfahren. Dem Kind ist zu erläutern, wie und wann die Münzen eingetauscht werden können. Um eine *Generalisierung* auf alltägliche Situationen gewährleisten zu können, sind die Kinder in der *Selbsteinschätzung* ihres Verhaltens zu

unterstützen, von den *Eltern* die Münzverstärkung ebenfalls anzuwenden und die Münzverstärkung zu einem späteren Zeitpunkt *auszublenden*. Ergänzend führen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 27) aus: „Das Training sollte aus ethischen Gründen zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Handeln beitragen. Diese Eigenverantwortung wird durch Münzverstärkung nicht gefördert“.

Daher sollte, so die Autoren, die **Selbststeuerung** eines Kindes unterstützt werden, die einer *inneren, eigenen Verstärkung* entspricht. Als Formen der Selbststeuerung werden die *Selbstverstärkung* und *Selbstgespräche* genannt. Bei der Selbstverstärkung würde man sich *selbst bekräftigen*, wenn ein *selbst gesetztes Ziel erreicht wurde*. Erfolgreiches Handeln in einem Rollenspiel würde ebenfalls selbstbekräftigend wirken, wenn sich die Person für das gezeigte Verhalten verantwortlich fühlt. Selbstgespräche werden von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 27) als „innere Anweisungen zur Handlungskontrolle an die eigene Person“ expliziert. Konkret soll von den Kindern die *Selbstverbalisation* über so genannte Instruktionskarten erlernt werden, was in der Folge den Aufbau der Selbstkontrolle fördern würde.

Über die vier Methoden hinaus erläutern PETERMANN & PETERMANN ein „therapeutische Basisverhalten“ und eine „familienbezogene Beratung“.

Zu dem **therapeutisches Basisverhalten** nennen die Autoren vier Merkmale des Therapeuten sowie einen *Vertrauensaufbau*. In Bezug auf das Basisverhalten wird ausgeführt, dass der Therapeut als *Helfer* handeln soll, da er über *größere Erfahrung* verfügt, *alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen kann* und einen *Lernprozess einleiten soll*. Der Therapeut soll zu einem *Vertrauten* des Kindes und der Eltern werden, indem er *aufmerksam* und *verständnisvoll* auftritt. Der Vertrauensaufbau würde durch eine *aktive Teilnahme an Rollenspielen* durch den Therapeuten als *gleichberechtigten Partner* unterstützt. In einem solchen Rollenspiel könnte der Therapeut loben und tadeln, ohne sein Verhalten legitimieren zu müssen. Als letztes Merkmal sollen durch den Therapeuten anhand von vorgefertigten Materialien *Verhaltensrichtlinien* für das Kind und seine Familie übermittelt werden.

Im Zusammenhang mit dem Basisverhalten weisen PETERMANN & PETERMANN dem *Vertrauensaufbau* eine besondere Bedeutung zu. Neben einer aufmerksamen und verständnisvollen Zuwendung betonen die Autoren ein *durchschaubares Verhalten* des Therapeuten, der seine Handlung *strukturieren* und durch eine *Aufgabenorientierung* Unsicherheiten bei dem Kind und den Eltern verringern soll. Konkret nennen sie ein direktes Ansprechen und Fragen des Kindes, Unterstützung in Belastungssituationen durch Körperkontakt sowie gefühlsmäßige Reaktionen wie Freude ausdrücken und berechtigten Ärger zeigen. PETERMANN & PETERMANN (2000a, 28) bemerken noch zum Basisverhalten, dass die therapeutischen Grundhaltungen, wie sie von CARL ROGERS formuliert wurden, keine konkreten Hinweise auf Handlungsweisen ergeben.

Des Weiteren heben PETERMANN & PETERMANN (2000a, 29) eine **familienbezogene Beratung** hervor, die einer „isolierten Behandlung des gestörten Kindes“ vorzuziehen sei. Diese soll in Form einer von ihnen so bezeichneten Elternberatung erfolgen. Das

„zweigleisige Vorgehen“ hätte verschiedene Vorteile, wie bspw. umfangreichere Information, Abstimmung der Hilfen und Erfassungs- und Kontrollmöglichkeiten von Veränderungen. Die „familietherapeutische Bewegung“ wird dagegen von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 29) als problematisch angesehen, da der Begeisterung für diesen Ansatz eine Anzahl von empirischen Belege entgegenstehen würden. Mit Bezug auf SKINNER (1978) führen die Autoren weiter aus, dass die Bedingungen, „unter denen ein familienbezogenes Vorgehen sinnvoll anwendbar ist“, im Dunkeln geblieben seien.

Zum **methodischen Vorgehen** nennen PETERMANN & PETERMANN noch allgemeine Hinweise zum Aufbau des Vorgehens. Das Training wird als *Baukastensystem*, welches ausgeweitet oder verkürzt werden kann, beschrieben. Es sei jedoch unzulässig, einzelne Phasen in ihrer Abfolge zu vertauschen. Zusammenfassend unterscheiden die Autoren drei *Interventionsebenen*: (1) Die Arbeit mit dem Kind, unterteilt in Einzeltraining, Kennlernphase der Kindergruppe ohne Anweisungen des Therapeuten und das Gruppentraining, (2) die Elternberatung bzw. die familienbezogene Beratung und (3) eine ausführliche Information des Klassenlehrers, der auch nach seinen Beobachtungen befragt werden soll.

8.2.4 Analyse der (allgemeinen) deskriptiven Aussagen zu den „Grundlagen therapeutischen Handelns“

Als Grundlage für das therapeutische Handeln wird im Manual von PETERMANN & PETERMANN das soziale Lernen erläutert. Dieser theoretische Ansatz soll über verschiedene (lerntheoretische) Methoden umgesetzt werden.

Das von PETERMANN & PETERMANN so bezeichnete „soziale Lernen“ wird von BANDURA (1979) in seinen Ausführungen zur Sozial-kognitiven Lerntheorie „Beobachtungslernen“ genannt und ist in der Literatur häufig auch als „Modelllernen“ zu finden. Die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten vier Teilprozesse werden überwiegend korrekt übernommen. Die von den Autoren in ihrer Abbildung (vgl. Abbildung 8) und von BANDURA in seiner Abbildung verwendeten Begriffe ähneln einander. Die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zu den Prozessen der Aufmerksamkeit, Speicherung im Gedächtnis und der motorischen Reproduktion stimmen auch inhaltlich mit den Darlegungen von BANDURA überein. Allerdings lässt sich ein gravierender Unterschied in der Erläuterung und den verwendeten Begriffen zum Teilprozess der Motivation feststellen. Während BANDURA explizit den Begriff „Bekräftigung“ nennt und darüber hinaus für die Verwendung des Begriffs „Regulierung“ plädiert, da er die Bekräftigung als förderlichen Faktor und nicht als notwendige Bedingung für die Veränderung von Verhalten ansieht, gebrauchen PETERMANN & PETERMANN durchweg den Begriff „Verstärkung“ und zwar im Sinn der Operanten Verstärkung, bei der die direkte, äußere Verstärkung zur Steigerung des erwünschten Verhaltens führt (s. ausführlich Kapitel 7.6.2). Allein durch die unterschiedlichen Begriffe und die Explikation der „Bekräftigung“ von BANDURA und „Verstärkung“ von PETERMANN & PETERMANN wird eine widersprüchliche Sichtweise des Modelllernens deutlich. In der Folge ist mit gravierenden Unterschieden bei der Umsetzung in eine Handlung zu rechnen, je nachdem welches Verständnis von einem Handelnden zugrunde gelegt wird! Denn nach dem Ansatz von BANDURA müssten Bekräftigungen

in erster Linie mit dem Gedanken der Information für die betroffene Person dargeboten werden, damit die Person im Weiteren selbstregulativ Verhaltensweisen bestimmen kann, die von ihr gezeigt werden möchten. Dagegen würden nach der Ansicht von PETERMANN & PETERMANN Verstärker direkt, d. h. ohne Berücksichtigung von einem informativen und regulativen Wert für die betroffene Person, die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensweisen bestimmen. Dieser Widerspruch zwischen der Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN und der von BANDURA, auf den die Autoren sich explizit beziehen, muss deutlich betont festgehalten werden.

PETERMANN & PETERMANN orientieren sich bei der Darlegung der von ihnen genannten Methoden – dem „Diskriminationslernen“, dem „Rollenspiel“, der „Münzverstärkung“ und der „Selbststeuerung“ zwar ausdrücklich an dem von ihnen ausgeführten „sozialen Lernen“, jedoch wird von den Autoren die notwendige Verbindung zwischen diesen Methoden und dem „Zielverhalten“ (s. Kapitel 8.2.1) nicht hergestellt. „Notwendig“ deshalb, weil ein „therapeutisches **Handeln**“ ohne die Bestimmung von Ziele nicht denkbar ist (s. insbesondere Kapitel 3.1.1). Daher ist es im Folgenden zunächst nur möglich, die von PETERMANN & PETERMANN genannten Methoden dahin gehend zu analysieren, ob in Bezug auf die Beschreibungen der Autoren Übereinstimmungen oder aber Widersprüche zu Bewertungen der Methoden in der wissenschaftlichen Literatur festzustellen sind. Erst im Zusammenhang mit den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zu den Handlungsanweisungen im methodischen Teil des Manuals (Einzeltraining, Gruppentraining, Elternberatung) können die normativen und deskriptiven Aussagen der Autoren zusammenhängend untersucht und bewertet werden, ob diese Methoden geeignet sind, die angestrebten Ziele zu erreichen.

Die Explikation zum **Diskriminationslernen**, die im Manual vorgenommen wird, bezieht sich auf eine sukzessive und simultane Vorgehensweise mit einer *gezielten und differenzierten Verstärkung*. Zwischen der Auffassung von PETERMANN & PETERMANN und FLIEGEL ET AL. (1998, 37) lässt sich jedoch ein Unterschied über die Bedeutung in Bezug auf Verstärkung feststellen. In dem Trainingsmanual wird ausgeführt, dass durch gezielte Verstärkung vorhandene Teilreaktionen gefördert und durch eine konsequente Verstärkung die Auswahl einer angemessenen Lösung erlernt werden soll. FLIEGEL ET AL. stellen, ähnlich wie BANDURA und entgegen PETERMANN & PETERMANN, den Informationsgehalt von Reizen für mögliche Folgen heraus. Wie im Zusammenhang mit dem „Zielverhalten“ (s. Kapitel 8.2.4) berücksichtigen PETERMANN & PETERMANN auch in Bezug auf das Diskriminationslernen nicht die aktive Entscheidung eines Kindes über die eigene Handlung, wie die Autoren in ihrem Manual selbst zum Modell von KAUFMANN ausführen (s. Kapitel 8.2.1 und 8.2.2). Im Gegenteil: Eine Entscheidung darüber, welche Reize oder Reaktionen als „richtig“ eingestuft werden, soll von dem Therapeuten getroffen und „gezielt“ sowie „konsequent“ verstärkt werden. Erneut wird hier eine behavioristische bzw. operante Sichtweise von PETERMANN & PETERMANN deutlich, die jedoch in einem eklatanten Widerspruch zu der Theorie von BANDURA und dem Modell von KAUFMANN steht, auf die sich die Autoren beziehen.

Das **Rollenspiel** wird von PETERMANN & PETERMANN im Trainingsmanual als Möglichkeit charakterisiert, neue Fertigkeiten einzuüben, Erfahrungen zu überdenken und das eigene Verhalten im Umgang mit anderen aufgrund sozialer Regeln so zu verändern, dass es als akzeptabel gilt. Durch Rollenspiele soll außerdem die motorische Reproduktion im Rahmen des Modelllernens und der Transfer von Gelerntem auf den Alltag gewährleistet werden. Diese Attribute von Rollenspielen werden auch von FLIEGEL ET AL. (1998, 15 ff.), ZIMMER (2000, 105 ff.) und FLIEGEL (2000, 464 ff.) genannt. Jedoch ist insbesondere ein Attribut dieser Methode hervorzuheben, welches, in ähnlicher Art und Weise formuliert, von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 25) als „Erfahrungen zu **überdenken**“ sowie von ZIMMER (2000, 110) als „Klärungsprozesse **innerer** Art“ ausgeführt wird. Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass PETERMANN & PETERMANN in ihren Ausführungen immer wieder die Verstärkung als bestimmenden Faktor für die Auftretenshäufigkeit von Verhalten betont haben, was auf eine mechanistische, behavioristische Sichtweise schließen lässt. In Bezug auf das Rollenspiel nennen PETERMANN & PETERMANN nun als einen inneren Vorgang „Erfahrungen zu überdenken“, der in handlungstheoretischen Überlegungen als „Reflexivität“ oder „reflektierendes Bewusstsein“ (s. Kapitel 3.1.1) bezeichnet wird. Der Widerspruch im Manual, einerseits die Bestimmung der Auftretenshäufigkeit von Verhalten durch Verstärkung und andererseits das Überdenken von Erfahrungen, hat zur Folge, dass ein Anwender des Trainingsverfahrens kaum noch entscheiden kann, wie er einem Kind begegnen soll. Denn entweder müsste, aus operanter Sicht, das Verhalten eines Kindes von außen durch Verstärkung zu bestimmen sein oder aber ein Kind bestimmt selbst als Subjekt im Sinne einer handlungstheoretischen Sichtweise, welches Verhalten ihm sinnvoll erscheint.

Genau dieser eben dargelegte Widerspruch wird im gesamten Trainingsmanual immer wieder deutlich, so auch in Bezug auf die von PETERMANN & PETERMANN genannte Methode der **Münzverstärkung**. Die Autoren erläutern zu dieser Methode, wie auch AYLON & COLE (2000, 270), dass die Münzverstärkung erwünschte Verhaltensweisen häufiger und unerwünschte Verhaltensweisen seltener auftreten lassen soll. Die Methode ist ohne Zweifel auf die Theorie der Operanten Konditionierung zurückzuführen und steht in einem deutlichen Widerspruch zu den von PETERMANN & PETERMANN dargelegten (handlungstheoretischen) Attributen wie „Erfahrungen aus einem Rollenspiel zu überdenken“ oder „bewusste Entscheidungen zu treffen“ (Modell von KAUFMANN). So führen auch FLIEGEL ET AL. (1998, 45) zur Münzverstärkung mit Bezug auf BANDURA kritisch aus: Eine Verstärkung im Sinne der Operanten Konditionierung, durch die ein Verhalten „automatisch“ häufiger auftreten würde, spielt nur eine untergeordnete Rolle. Vielmehr steht der informative und der motivationale Wert von Konsequenzen im Vordergrund. Letztlich steht ein möglicher Anwender des Trainingsmanuals immer wieder vor der Frage, ob das Verhalten eines Kindes von außen durch Verstärkung bestimmt wird bzw. bestimmt werden kann oder aber das Kind reflexiv „Erfahrungen überdenkt“ und das eigene Verhalten selbst bestimmt.

Die Methode der **Selbststeuerung** wird von PETERMANN & PETERMANN mit Attributen expliziert, die zu einem vagen und erneut widersprüchlichen Verständnis führen. Dem Begriff der Selbststeuerung ordnen die Autoren das Attribut der „inneren, eigenen Ver-

stärkung“ zu. Als weitere Attribute werden Selbstverstärkung und Selbstgespräche genannt. Unter der Selbstverstärkung wird die „eigene Bekräftigung nach Erreichen eines selbstgesetzten Zieles“ und unter Selbstgesprächen eine „innere Anweisung zur Handlungskontrolle“ verstanden. Zur Explikation der Selbststeuerung werden von PETERMANN & PETERMANN also sowohl behavioristische als auch handlungstheoretische Termini verwandt, die nicht voneinander abgegrenzt werden. Der behavioristische Terminus „Verstärkung“ steht ohne Differenzierung dem handlungstheoretischen Terminus „innere Anweisung zur Handlungskontrolle“ gegenüber. Allerdings finden sich auch an anderer Stelle (vgl. BATRA 2000, 96 ff.; FLIEGEL ET AL. 1998, 57 ff.) Explikationen der Selbststeuerung, die nicht durchgängig kohärent formuliert wurden. Einerseits wird der Mensch in diesen Publikationen als reflexives Subjekt angesehen, das planvoll und zielgerichtet handelt sowie aktiv und bewusst Probleme löst. Andererseits werden als operante Methoden die Selbstverstärkung und –bestrafung angeführt. Schon dieses vage Verständnis führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung in eine Handlung: „Implantiert“ ein Therapeut für die Selbstverstärkung zunächst von außen die „Verstärker“ wie „Organe“ in die Person und führt anschließend die „Selbstverstärkung“ automatisch zu einer Veränderung des Verhaltens? Oder begegnet ein Therapeut dem Menschen als reflexives Subjekt, mit dem zusammen seine Vorstellungen von der Welt bearbeitet und durch den Veränderungen selbstbestimmt beabsichtigt werden? Aufgrund handlungstheoretischer Überlegungen kann angenommen werden, dass Menschen durch ihr Handeln selbstgewählte „Konsequenzen“, d. h. Ziele anstreben, die sie erreichen wollen. Auch wird der handelnde Mensch aus subjektiven Interessen und Motiven heraus versuchen, bestimmte ihm unangenehme „Konsequenzen“ zu vermeiden. In diesen Überlegungen steht jedoch der Mensch als Subjekt mit seinen Vorstellungen im Mittelpunkt, im Gegensatz zu einer operanten Sichtweise, bei der Verhalten durch Verstärkung von außen mechanisch bestimmt wird. Aus diesen Widersprüchen kann für einen Anwender des Trainingsverfahrens nur Ratlosigkeit oder Inkonsequenz resultieren, wie man dem Menschen konkret begegnen sollte.

PETERMANN & PETERMANN nennen ähnliche Merkmale zum **therapeutischen Basisverhalten** wie SCHULZ (2000, 11) und ZIMMER (2000, 75 f). Hierzu zählen die Gleichberechtigung von Therapeut und Kind/Eltern und ein aufmerksames und verständnisvolles Auftreten des Therapeuten. Im Trainingsmanual wird außerdem die größere Erfahrung des Therapeuten betont, durch die er alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen soll. Als weiteres Merkmal wird im Manual noch die Übermittlung von Verhaltensrichtlinien durch den Therapeuten für das Kind bzw. die Eltern ausgeführt. Insbesondere die „Gleichberechtigung“ steht in diesen Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN der operanten Sichtweise, wie sie von den Autoren an verschiedenen Stellen im Manual immer wieder betont wird, so z. B. auch in der Methode der Münzverstärkung, entgegen. Interessanterweise bemerken PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit den Merkmalen therapeutischen Handelns an, dass den Überlegungen von ROGERS keine konkreten Hinweise entnommen werden können. Sie selbst erläutern das therapeutische Handeln auf etwas mehr als einer DIN A4 Seite, wobei der Aspekt „Vertrauensaufbau“ den größten Teil der Darlegungen ausmacht. Inwiefern jedoch z. B.

den Worten von PETERMANN & PETERMANN „durchschaubares Verhalten“, „Strukturierung des therapeutischen Handelns“ oder „Aufgabenorientierung“, die lediglich durch die Explikation „klare und direkte Aussage“ und die „Bedeutung der nicht verbalen Signale“ erläutert werden, über ein vages Verständnis hinaus Hinweise für konkretes Handeln entnommen werden können, bleibt mir verschlossen.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 29) zur **familienbezogenen Beratung** fällt zunächst auf, dass die Autoren kritisch auf die „familietherapeutische Bewegung“ hinweisen, die ihrer Ansicht nach aufgrund von „empirischen Belegen“ als problematisch angesehen werden muss und die Bedingungen für ein familienbezogenes Vorgehen im „Dunkeln“ geblieben wären. Gerade diese Überlegungen von PETERMANN & PETERMANN müssten dazu führen, dass ihre eigenen Darlegungen zur familienbezogenen Beratung durch eine präzise Erläuterung der normativen und deskriptiven Aussagen gekennzeichnet und empirisch abgesichert sind. Jedoch kann den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 29) zur familienbezogenen Beratung mit einem Umfang von etwas mehr als einer DIN A4 Seite, zumindest im Kapitel „Grundlagen therapeutischen Handelns“ des Manuals, nur entnommen werden, dass ein „zweigleisiges Vorgehen“ (auf der einen Seite nur das Kind, auf der anderen Seite die Familie insgesamt) „Erfolg versprechend erscheint“. Es bleibt bis zum Kapitel 8.2.5.5 und 8.2.5.6 dieser Arbeit abzuwarten, ob die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zur Elterberatung im methodischen Teil des Manuals zu einem präzisen Verständnis führen. Außerdem bleiben PETERMANN & PETERMANN den empirischen Nachweis schuldig (s. Kapitel 6.4), dass sich das von ihnen vorgeschlagene zweigleisige Vorgehen als effektiv erweist, zumal die Autoren im Rahmen ihrer Ausführungen zur Effektkontrolle auf die Untrennbarkeit der Wirkungskomponenten „Elternberatung“ und „Kindertraining“ hinweisen.

Fazit aus der Analyse der (allgemeinen) deskriptiven Aussagen

Es können sowohl in den Darlegungen zu den übergeordneten Zielvorstellungen und den allgemeinen Handlungsempfehlungen als auch im Zusammenhang zu den beschreibenden und erklärenden Ausführungen einerseits ein mehrdeutiges und vages Begriffsverständnis und andererseits Widersprüche festgestellt werden, da PETERMANN & PETERMANN Vorgehensweisen nicht verträglicher Sichtweisen empfehlen. So bleibt es beispielsweise für den Leser bzw. Anwender des Programms offen, wann genau eine „angemessene“ Wahrnehmung und Selbstbehauptung vorliegt. Außerdem führt die Argumentation im Sinne der Operanten Konditionierung auf der einen Seite und die Verwendung von Attributen mit einem handlungstheoretischer Hintergrund auf der anderen Seite zu einem inkohärenten Verständnis.

Der Beurteilung der allgemeinen normativen und deskriptiven Aussagen von PETERMANN & PETERMANN schließt sich nun die Darstellung und Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining, gefolgt von der Argumentation für das Gruppentraining und die Elternberatung an. In der Darstellung der Argumentation sind

von PETERMANN & PETERMANN verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben, ergänzende Erläuterungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

8.2.5 Die Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining, das Gruppentraining und die Elternberatung

Zu den obersten Zielen des Trainings haben die Autoren neben dem Abbau aggressiven Verhaltens den Aufbau sozial kompetenter Verhaltensweisen erklärt, die mit der Methode des Modelllernens erreicht werden sollen. Im methodischen Teile des Trainings legen PETERMANN & PETERMANN nun ihre Handlungsanweisungen zunächst in Bezug auf vier Einzeltrainingsstunden dar. Die Autoren benennen zu den einzelnen Trainingsstunden stundenübergreifende, d. h. sich in jeder Stunde wiederholende Ziele sowie spezifische, d. h. von Stunde zu Stunde variierende Ziele, die mit explizierten Mitteln, von den Autoren als „praktisches Vorgehen“ bezeichnet, erreicht werden sollen.

Das Einzeltraining umfasst nach PETERMANN & PETERMANN minimal vier bis sechs Sitzungen á 60 Minuten. Die Autoren führen in ihre Darlegungen zum Einzeltraining mit Erläuterungen zum *Basisverhalten eines Therapeuten* ein, die mit Überlegungen zu den Punkten *Gesprächsführung* und *Motivation* konkretisiert werden.

Im Zusammenhang mit der **Gesprächsführung** unterscheiden PETERMANN & PETERMANN (2000a, 56 ff.) in dem Manual drei Bereiche, die ausführlicher beschrieben werden:

1. In der Phase des Erstkontaktes ist ein *problemorientiertes Gespräch* durchzuführen, bei dem der Therapeut das Kind direkt ansprechen soll, allerdings ohne dem Kind *Schuld* zuzuschreiben oder seine *Defizite* aufzuzählen. Vielmehr sind vom Kind Sichtweisen und Erwartungen in Bezug auf das Training zu erfragen. Für das Gespräch seien „kleine, beiläufige Anlässe im Spiel“ zu suchen. Der Therapeut soll dem Kind gegenüber positive Ziele als Begründung für die Durchführung des Trainings nennen. In diesem Zusammenhang sei dem Kind die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Veränderungsvorstellungen zum Inhalt und der Form des Trainings einzubringen. Es soll beim Kind der *Eindruck* erweckt werden, Einfluss auszuüben. In einen *Therapievertrag* könnte als ein Ergebnis einfließen, dass das Kind Problemverhalten bzw. Zielverhalten akzeptiert. In jedem Fall sind aber durch den Therapeuten wichtige Ziele und minimale Anforderungen beizubehalten, was einerseits durch lenkende und andererseits durch kompromisshafte Elemente zu erreichen sei.
2. Die Autoren führen weiter aus, dass das *Therapiegespräch zielorientiert* durchgeführt werden muss, was durch eine Ausrichtung der Gesprächsinhalte an vorgegebenen Lernmaterialien erreicht werden soll. Der Umfang, in dem über das Kind und seine Probleme gesprochen wird, soll jedoch durch das Kind bestimmt werden. Durch eine Verteilung der einzelnen Gesprächsinhalte über mehrere Sitzungen würde das Kind Sicherheit gewinnen und Zusammenhänge erkennen.

3. Im freien Spiel sollen sich *unstrukturierte Gespräche* entwickeln. Der Therapeut könnte in diesen Gesprächen Hinweise auf Wünsche des Kindes sowohl in Bezug auf die Eltern als auch auf die Gestaltung der Sitzungsinhalte erhalten. Auch würden von den Kindern oft „wichtige Identifikationssymbole oder –figuren“ benannt (z. B. Tarzan), die Aufschluss über Leitbilder der Kinder zuließen.

Der *schlechten Motivation* aggressiver Kinder für das Training und für eine Verhaltensänderung kann nach PETERMANN & PETERMANN mit einer *vertrauensvollen Beziehung* und einem *gegenseitigen Verpflichtungsgefühl* begegnet werden.

Zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung soll der Therapeut *Interesse* am Kind zeigen (z. B. an seinen Hobbys). Dieses Interesse, eindeutige und klare *Rückmeldungen*, *verbale und nonverbale Signale* können, so die Autoren, dem Kind die Akzeptanz seiner Person verdeutlichen. Darüber hinaus könnte der Therapeut durch die Berücksichtigung von Vorschlägen des Kindes sowie der schrittweisen Übertragung von Verantwortung innerhalb und außerhalb der Therapie die Entwicklung von Vertrauen unterstützen.

8.2.5.1 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

Im Erstkontakt, der zwei bis drei Sitzungen umfasst, soll das Kind nach PETERMANN & PETERMANN die Beratungsstelle und den Therapeuten kennen lernen, wodurch beim Kind Sicherheit aufgebaut und Barrieren abgebaut würden. Außerdem sei die Indikationsstellung durchzuführen. Durch die Indikation können, so die Autoren individuelle Verhaltensziele und spezifische Trainingsmaterialien festgelegt werden.

Darüber hinaus sind nach PETERMANN & PETERMANN im Erstkontakt gegenseitige Verpflichtungen zwischen dem Kind und dem Therapeuten auszuhandeln, die in einem *Therapievertrag* (s. Anhang 9) festzuhalten sind. Bei dem Kind könnte ein *Verpflichtungsgefühl* durch die *Übertragung von Verantwortung* erzeugt werden, indem das Kind zum Gelingen einer Angelegenheit, z. B. dem Training beiträgt. Der Therapeut soll sich dem Kind gegenüber verpflichten, indem er durchschaubar und zuverlässig handelt.

Die Einzeltrainingsstunden sind von PETERMANN & PETERMANN in vier *Elemente* unterteilt, von denen die Elemente eins, zwei und vier in jeder Trainingsstunde zu wiederholen sind. Zu Beginn der Stunde ist (1) der von den Autoren entwickelte *Detektivbogen* mit Aufgaben zur Selbstbeobachtung sowie zur Verhaltensübung auszuwerten. Hieran schließt sich (2) das Entspannungs- und Ruhetraining mit der von PETERMANN & PETERMANN konzipierten *Kapitän-Nemo-Geschichte* an. Als drittes Element folgt die eigentliche Trainingsarbeit mit den jeweils spezifischen Materialien (s. w. u.). Den Abschluss der Stunde bildet (4) der Eintausch der verdienten Punkte in Spielminuten im Rahmen eines Tokenprogramms¹.

¹ PETERMANN & PETERMANN erläutern im Zusammenhang mit den „Grundlagen therapeutischen Handelns“ die „Münzverstärkung“, verwenden aber in den Darlegungen zum Einzel- und Gruppentraining sowie zur Elternberatung die Begriffe „Tokenprogramm“ bzw. „Tokenplan“. Es ist davon auszugehen, auch wenn dies von den Autoren nicht explizit ausgeführt wird, dass die Begriffe „Münzverstärkung“ und „Tokenprogramm“ bzw. „Tokenplan“ synonym zu verstehen sind.

In Tabelle 4 sind die vier von PETERMANN & PETERMANN genannten Elemente mit den (stundenübergreifenden) Zielen sowie die Mittel, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, zusammengefasst.

Eine Darstellung in Form einer Zielhierarchie ist nicht möglich, da die Autoren selbst keine Verbindung zwischen den Zielen mit dem Aufbau einer Hierarchie herstellen. Die Beschreibung der Ziele und der Mittel wurde wörtlich von PETERMANN & PETERMANN übernommen.

Tab. 4: Aufbau der Trainingsstunden im Einzeltraining mit aggressiven Kindern

Elemente	(Stundenübergreifende) Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Lernen der Selbstbeobachtung, Übertragen von Verhalten auf den Alltag und Aufbau von Selbstkontrolle	Selbstbeobachtung (eigenständiges Regelbefolgen)
2	Motorische Ruhe und Entspannung	Autogenes Training (Kapitän-Nemo-Geschichte)
3	Spezifische Ziele; s. Tabelle 5	Trainingsarbeit mit spezifischem Material; s. Tabelle 5
4	Erkennen des Zusammenhangs von Verhalten und Konsequenzen sowie Motivierung des Kindes	Tokenprogramm: Eintausch von Punkten gegen Spielminuten

Im **ersten Element** jeder Trainingsstunde sind nach PETERMANN & PETERMANN die stundenübergreifenden Ziele zu verfolgen, dass das Kind eine *bewussten Selbstbeobachtung* erlernt, über Verhaltensübungen Trainingsinhalten auf den Alltag überträgt und die Selbstkontrolle des Kindes aufgebaut wird. Um diese Ziele verfolgen zu können, ist der von den Autoren entwickelte **Detektivbogen** (s. Anhang 8) zu verwenden. Der Bogen dient der Unterstützung einer bewussten Selbstbeobachtung und ist für eine Verhaltensübung einzusetzen, damit die Kinder eine „ehrliche und selbstkritische Einschätzung“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 62) üben können. Die konkrete Anwendung des Bogens beschreiben die Autoren wie folgt: Auf dem Bogen wird ein Verhalten eingetragen, mit dem das Kind große Probleme hat. Zunächst soll das Kind dieses Verhalten täglich bei sich selbst beobachten und in den Bogen eintragen. Spätestens ab der zweiten Trainingsstunde soll mit dem Kind verabredet werden, neben der Selbstbeobachtung das eingetragene Verhalten auch zu üben. Zur Unterstützung können ab der dritten Trainingsstunde *Instruktionskarten* (s. Anhang 12) eingeführt werden. Dieser vom Kind ausgefüllte Bogen ist zu Beginn jeder Trainingsstunde auszuwerten.

Für die Auswertung soll das Kind berichten, wann ein Verhalten „gut“ gezeigt werden konnte oder warum es „nicht gut geklappt“ hat und welche Schwierigkeiten auftauchten. Wenn der Therapeut feststellen würde, dass das Kind schwindelt, soll dies offen angesprochen werden. Bei der Auswertung würden sich „gute soziale Verstärkermöglichkeiten“ anbieten. Die quantitativen Angaben des Kindes auf dem Bogen sind in eine Protokollliste zu übertragen.

Als stundenübergreifendes Ziel im **zweiten Element** jeder Trainingsstunde sollen nach PETERMANN & PETERMANN *motorische Ruhe und der Abbau von vorhandene Erregung* angestrebt werden, damit das Kind im Training aufnahmebereiter wird. Dieses Ziel soll mit dem von den Autoren konzipierten Entspannungsverfahren, der so genannten **Kapitän-Nemo-Geschichte** erreicht werden. In diese Geschichte haben die Autoren zwei Grundübungen aus dem Autogenen Training, die Schwere- und die Wärmeinstruktionen, aufgenommen.

Die spezifischen Ziele, die im dritten Element der Trainingsstunden angestrebt werden sollen, werden ausführlich weiter unten mit den einzusetzenden Mitteln dargestellt.

Im **vierten Element** jeder Trainingsstunde soll das Kind als stundenübergreifendes Ziel den *direkten Zusammenhang zwischen Verhalten und Konsequenzen* erfahren. Dies würde sich, so PETERMANN & PETERMANN, derart auf die *Motivation* des Kindes auswirken, dass das Kind aktiv und konzentriert mitarbeitet. Für dieses Ziel ist nach den Autoren ein **Tokenprogramm** anzuwenden, bei dem für ein bestimmtes Verhalten des Kindes durch den Therapeuten *Handlungsverstärker* vergeben werden. Um das Tokenprogramm durchführen zu können, ist dem Kind zunächst im Zusammenhang mit dem Abschluss des Therapievertrages ausführlich eine *Regelliste* (s. Anhang 7) zu erläutern. Gemeinsam mit dem Kind ist aus dieser Liste eine Verhaltensweise auszuwählen, die das Kind noch nicht gut beherrschen würde. Während der Trainingssitzung erhält das Kind, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 61) alle 10 bis 15 Minuten für nicht gezeigtes Regelverhalten 0 Punkte, für „ein bisschen“ Zeigen von Regelverhalten und dem Erkennen lassen von „gutem Willen und Anstrengung“ 1 Punkt und für eine vollständige und gute bis sehr gute Realisierung 2 Punkte, so dass insgesamt bis zu sechs Punkte erreicht werden könnten. Diese Punkte können vom Kind am Ende der Arbeitszeit (drittes Element) in Spielminuten eingetauscht werden. Minimum für eine Spielzeit wären zwei Punkte, die fünf Minuten Spielzeit ergeben würden. Für jeden weiteren Punkt könnten vier Minuten Spielzeit eingetauscht werden. Die Vergabe der Punkte soll in Abhängigkeit der kritischen Selbsteinschätzung des Kindes erfolgen. Das Kind soll dabei im Laufe des Trainings lernen, bei sich Verhaltensdefizite zu erkennen und neue Verhaltensweisen einzuüben. Zu dem Einsatz des Tokenprogramms geben PETERMANN und PETERMANN (2000a, 73) noch folgende Hinweise: Durch den Eintausch der Punkte in Spielminuten würde eine „Scheinmotivation“ verhindert werden und das Kind würde durch das eigene Zusammenzählen der Punkte eine direkte Rückmeldung über die Therapiemitarbeit bzw. das zu übende Verhalten erhalten. Der Therapeut soll bei der Anwendung des Programms selbstdiszipliniert und konsequent handeln, was dem Kind Sicherheit verleihen würde. „Neben der Vergabe von Spielminuten werden die Kinder natürlich auch sozial verstärkt“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 73).

Für das **dritte Element** jeder Trainingsstunde beschreiben PETERMANN & PETERMANN spezifische Ziele sowie die Mittel, mit denen diese Ziele angestrebt werden sollen, die in der Tabelle 5 zusammengefasst sind.

Auch in dieser Zusammenfassung sind die Formulierungen der Ziele und Mittel von PETERMANN & PETERMANN wörtlich übernommen. Zwar äußern sich die Autoren im Zusammenhang mit den „Grundlagen therapeutischen Handelns“, dass sie „von einem an Lernstufen orientierten Vorgehen“ ausgehen und dass sie „ein hierarchisches Prinzip annehmen, bei dem das Vorgehen – geordnet nach dem Schwierigkeitsgrad – stufenweise aufeinander aufbaut“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 21), jedoch ist die Darstellung einer Zielhierarchie nicht möglich, da die Autoren eine hierarchische Verbindung nicht explizieren. Die Ziffern in der linken Spalte der Tabelle beziehen sich auf die Trainingsstunden 1 bis 4.

Tab. 5: Spezifische Ziele und Mittel im Einzeltraining mit aggressiven Kindern

	Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Auseinandersetzungen mit aggressivem Verhalten	Konfrontation mit einer Konfliktsituation
	Differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufes, Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation	Genaueres Beschreiben einer Konfliktsituation, der Gefühle der Person und des Ausgangs der Geschichte
	Diskriminieren erwünschter und unerwünschter Konfliktlösungen	Ansehen und Besprechen der Konfliktlösungen im Videofilm
	Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes	Das Kind erzählt eine selbst erlebte Geschichte, die in einem Rollenspiel mit angemessener Konfliktlösung umgesetzt wird.
2	Differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufes, Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation	Genaueres Beschreiben einer Konfliktsituation, der Gefühle der Person
	Diskriminierung verschieden angemessener Konfliktlösungen und Lernen, Konsequenzen vorherzusehen	Unterschiedliche Konfliktlösungen suchen, bewerten und Konsequenzen aus der Umwelt vorhersehen und diskutieren
	Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes	Das Kind erzählt eine selbst erlebte Geschichte, die in einem Rollenspiel mit angemessener Konfliktlösung umgesetzt wird.
3	Differenzierte Wahrnehmung, Umwandeln bildlicher Informationen in verbale, Schulung des Einfühlungsvermögens	Beschreiben einer nur bildlich dargestellten Konfliktgeschichte sowie der Gedanken, Gefühle und Worte der darin handelnden Personen
	Unterschiedliche Konfliktlösungen diskriminieren	Verschiedene Lösungsmöglichkeiten beschreiben, bewerten und Konsequenzen benennen
	Positives Konfliktlöseverhalten (u.a. angemessene Selbstbehauptung) ausprägen und Lernen der Selbstverbalisation	Verhaltensübung im Rollenspiel mit Selbstverbalisierung des Therapeuten und Anregungen für das Kind zur Imitation
	Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes und Auseinandersetzung mit positiven Konfliktlösungen	Das Kind erzählt eine selbst erlebte Geschichte, für die mehrere positive Konfliktlösungen gesucht werden.
4	Differenzierte Wahrnehmung: Zuhören, unterscheiden zwischen gerechtfertigten und ungerechtfertigten Konsequenzen, verbessertes Einfühlungsvermögen	Vorlesen einer Geschichte, das Kind erzählt sie genau nach.
	Differenzierte Selbstwahrnehmung: Sich selbst kritisch bewerten lernen	Das Kind schätzt seine eigenen Reaktionen auf einen Konflikt bezogen ein und spricht darüber.
	Mit gerechtfertigten und ungerechtfertigten Konsequenzen angemessen umgehen lernen	Malen von Abfolgen einer Konfliktlösung und dadurch Auseinandersetzung mit positiven Konfliktlösungen (u.a. mit angemessener Selbstbehauptung) und Vertiefen der Selbstverbalisation

In der **erste Einzeltrainingsstunde** „Konfrontation mit Konfliktsituationen“ wird von den Autoren als spezifisches **Ziel (A)**² eine Auseinandersetzung des Kindes mit dem Problem „Aggression“ und eine Konfrontation mit dem eigenen Verhalten genannt. Um dieses Ziel zu erreichen, ist für das *praktische Vorgehen* aus den sechs von PETERMANN & PETERMANN erstellten Videogeschichten (bzw. analogen Fotogeschichten; Text s. Anhang 10) eine Situation auszuwählen, die dem Problemverhalten des Kindes am nächsten kommt. Die Autoren nehmen an, dass ein „flexibles Eingehen auf die Bedürfnisse und Probleme des Kindes optimal ist“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 72).

Anhand der ausgewählten Situation soll das Kind (**Ziel B**) die differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufes und das Einfühlen in Situationen und Personen erlernen. Für die methodische Umsetzung (Mittel) soll sich das Kind den Videofilm genau ansehen und sich in die Situation hineinendenken bzw. hineinversetzen. Anschließend soll die Geschichte vom Kind nacherzählt werden. Für das nachfolgende Gespräch zwischen Kind und Therapeut sind nach PETERMANN & PETERMANN mehrere Punkte einer Checkliste zu beachten: Konflikt und Konfliktumgebung erfassen, Verhaltensweisen unterschiedlicher Personen beschreiben, explizite oder angenommene Reaktionen erkennen.

Der Situationsdarstellung im Videofilm folgen zwei Konfliktlösungen (eine *erwünschte* und eine *unerwünschte* Lösung). Die beiden Konfliktlösungen sollen, so PETERMANN & PETERMANN, als **Ziel C** dieser ersten Trainingsstunde von dem Kind in die erwünschte und die unerwünschte Lösung diskriminiert und das Modelllernen eingeleitet werden. Konkret soll das Kind sein eigenes Verhalten im Alltag mit den im Film (Foto) gezeigten Verhaltensweisen vergleichen, um die Gründe und Zusammenhänge der eigenen Aggressionen zu durchschauen. Neben der Bewertung der beiden Lösungen im Videofilm soll der Therapeut mit dem Kind weitere Lösungen suchen.

Das letzte **Ziel (D)** dieser Stunde besteht nach PETERMANN & PETERMANN in der Herstellung einer Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes sowie der Erleichterung des Transfers von angemessenem Konfliktlöseverhalten in den Alltag durch Verhaltensübungen. Um eine Verbindung mit der Erlebniswelt des Kindes herstellen zu können, sollen vom Kind berichtete unerwünschte, aggressive Verhaltensweisen vom Therapeuten in Erinnerung gerufen werden sowie Konsequenzen aus diesem Verhalten aufgezeigt werden. PETERMANN & PETERMANN (2000a, 73) verdeutlichen das Vorgehen zum Aufzeigen der Konsequenzen mit folgenden Beispiel:

Wenn ein Kind abends zu lange ferngesehen hat, dann ist es in der Schule morgens müde und unaufmerksam und hat selbst zum Spielen keine Lust. Wenn ein Kind das Spiel eines anderen zerstört, dann wird es unter Umständen von zukünftigen Spielen ausgeschlossen.

Für den Fall, dass die Aussagen des Kindes mit Beobachtungen oder Berichten nicht übereinstimmen würden, soll das Kind von dem Therapeuten damit konfrontiert werden.

² Die Zuordnung der Ziele zu den Buchstaben ist aus dem Trainingsmanual übernommen.

Abschließend ist eine vom Kind berichtete (erlebte) Geschichte oder ein vom Therapeuten erzähltes Beispiel in einem Rollenspiel umzusetzen.

Das **Ziel (A)** der **zweiten Einzeltrainingsstunde** „Vorhersehen von Konsequenzen“ beinhalten erneut das Erlernen der differenzierten Wahrnehmung eines Handlungsablaufes und das Einfühlen in Situationen und Personen. Hierfür soll, so PETERMANN & PETERMANN, analog zur ersten Stunde aus dem Fotomaterial eine zweite, für das Kind relevante Geschichte ausgewählt werden. Anhand dieser zweiten Geschichte ist die Beobachtungs- und Einfühlungsfähigkeit des Kindes wiederholt zu üben, indem das Foto von dem Kind aufmerksam anzuschauen und genau zu beschreiben ist. Das Kind soll insbesondere die gestikulierenden Ausdrucksweisen beachten, Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen beschreiben und entsprechende Gefühle benennen.

Anschließend soll das Kind aufgrund der Informationen aus der Fotogeschichte begründet den Fortgang schildern. Gemeinsam sollen das Kind und der Therapeut mögliche Konsequenzen voraussagen. Mit dieser Vorgehensweise soll nach PETERMANN & PETERMANN das **Ziel (B)** erreicht werden, dass das Kind lernt, Konfliktlösungen selbst zu bestimmen, angemessene Konfliktlösungen zu diskriminieren und Konsequenzen aus der Umwelt, die auf die Konfliktlösungen folgen können, vorherzusagen.

Durch das Herstellen einer Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes und Verhaltensübungen würde eine Übertragung des angemessenen Konfliktverhaltens in den Alltag unterstützt werden (**Ziel C**). Dies soll erreicht werden, indem das Kind der bearbeiteten Fotogeschichte ähnliche Erfahrungen und den Umgang damit berichtet. Ergänzend sollen von dem Therapeuten Hilfestellungen erarbeitet werden, wie das Kind besser mit schwierigen Situationen umgehen kann.

Mit der **dritten Einzeltrainingsstunde** „Bildinformationen verstehen und in Worte fassen“ verfolgen PETERMANN & PETERMANN als **Ziel (A)**, dass das Kind Informationen, die in einem Bild enthalten sind, differenziert wahrnimmt, diese in verbale Informationen umwandelt und sich erneut in die Situationen und Personen einfühlt. Anhand von Bildmaterial (Zeichnungen) aus dem Spiel „Vertragen und nicht schlagen“ (TAUSCH ET AL. 1975) soll das Kind zunächst üben, eine von acht auf großen Bildtafeln dargestellte Konfliktsituation und mögliche Reaktionen in Worte umzuwandeln, was außerdem für die Gedächtnisprozesse im Sinne von BANDURA von Bedeutung wäre. Anschließend soll das Kind als **Ziel (B)** angemessene Konfliktlösungen voneinander diskriminieren und mögliche Konsequenzen erkennen. Hierfür sind nach PETERMANN & PETERMANN, ausgehend von der beschriebenen Konfliktsituation, die in dem Spiel enthaltenden sechzehn kleineren Lösungstafeln (für jede der acht großen Bildtafeln) zu verwenden, mit denen fünf Lösungsgeschichten zusammengestellt werden. Diese fünf Lösungsmöglichkeiten sollen von dem Kind ebenfalls beschrieben werden und die verschiedenen Lösungen begründet in *bessere* und *schlechtere* diskriminiert werden.

Anschließend soll das Kind als **Ziel (C)** durch Verhaltensübungen angemessene Konfliktlösungen und Selbstverbalisierung zur Selbstkontrolle erlernen. Das methodische Vorgehen beschreiben PETERMANN & PETERMANN wie folgt: Das Kind und der Therapeut wählen aus den dargestellten Personen für sich je eine (Kinder-) Rolle aus und spielen eine gute Konfliktlösung im Rollenspiel nach. Bei dem Rollenspiel könnte das

Kind beim Therapeuten Selbstinstruktionen beobachten und würde anschließend aufgefordert werden, sich ebenfalls selbst zu instruieren.

Zum Abschluss dieser Stunde ist als **Ziel (D)** wieder eine Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes herzustellen und die Fantasie für positive Konfliktlösungen anzuregen. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem das Kind über eigene Erlebnisse berichtet und der Therapeuten zu den Erlebnissen mögliche Konsequenzen aufgezeigt. Gemeinsam sollen dann zu diesen Erlebnissen sozial erwünschte Lösungen gesucht werden, was die Fantasietätigkeit des Kindes anregen würde.

Das von PETERMANN & PETERMANN erklärte **Ziel (A)** der **vierten und letzten Einzeltrainingsstunde** „Kritische Selbsteinschätzung“ beinhaltet, dass das Kind lernen soll, bei einer Geschichte genau zuzuhören und diese exakt wiederzugeben, sich in die Situationen und Personen einzufühlen sowie ungerechtfertigte und gerechtfertigte Konsequenzen zu unterscheiden. Bei jüngeren Kindern ist methodisch der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS; s. Beispiel Anhang 1) und bei älteren Kindern die Arbeitsblätter „Beschreibung aggressiver Situationen“ (Textbeispiel s. Anhang 11) einzusetzen. Aus dem EAS würde lediglich das Bild vorgelegt und bei der „Beschreibung aggressiver Situationen“ die Geschichte vorgelesen werden. Die Situation auf dem Bild bzw. in der Geschichte soll vom Kind nacherzählt werden und eingeschätzt werden, „ob eine Konsequenz gerechtfertigt ist oder nicht“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 91). Als **Ziel (B)** soll das Kind anschließend Einsicht in sein Denken und Handeln gewinnen und lernen, Reaktionsweisen und Konsequenzen zu prüfen sowie Selbstkritik zu üben und eine selbstständige Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Die kritische Selbsteinschätzung des Kindes in Bezug auf die Ereignisse und Konsequenzen soll mit sechs „Standardreaktionen“ auf die Situation bzw. die Geschichte erreicht werden. Das Kind soll seine eigenen Reaktion in drei Abstufungen „stimmt“, „stimmt manchmal“ und „stimmt nicht“ einschätzen. Die Standardreaktionen sind (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 99):

1. „Schon der Gedanke an eine solche Situation macht mich wütend!“ (impulsive Wut);
2. „Ich fühle mich ungerecht behandelt und wehre mich dagegen!“ (Abwehr);
3. „Ich finde es wichtig, dass ich mich nicht ärgere und nicht wütend werde!“ (Ruhe bewahren);
4. „Ich überlege mir genau, wie ich mich rächen kann!“ (berechnende Rache);
5. „Ich überlege mir genau, ob der andere Recht hat!“ (über das Geschehen nachdenken) sowie
6. „Ich überlege mir genau, wie ich das Problem gut löse!“ (positive Lösung suchen).

Letztlich ist in der vierten Einzeltrainingsstunde als **Ziel (C)** von dem Kind der Umgang mit unterschiedlichen Konsequenzen zu erlernen und die Selbstverbalisierung zu vertiefen. Methodisch ist dieses Ziel mit vier positive Konfliktlösungen zu der „Beschreibung aggressiver Situationen“ anzustreben. Die vier Lösungen, so PETERMANN &

PETERMANN, bauen mit spezifischen Zielen logisch aufeinander auf und werden von ihnen als Teilschritte für eine angemessene Konfliktbewältigung angesehen. Die Konfliktlösungen sollen abschließend von dem Kind entweder gemalt oder in einem Puppen- oder Rollenspiel nachgestellt werden.

Die Beschreibung des Einzeltrainings von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 100) endet mit Hinweisen zu kritischen Therapiesituationen. Zum Beispiel wird als allgemeiner Lösungsvorschlag folgende Anweisung gegeben: „Ruhe bewahren und überlegt handeln!“

8.2.5.2 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

PETERMANN & PETERMANN nennen im erklärenden Teil des Manuals als oberste Ziele des Trainings den Abbau von Aggression sowie den Aufbau „sozial kompetenter Verhaltensweisen“. Für den Aufbau von sozial kompetenten Verhalten differenzieren die Autoren fünf Teilziele: Eine „Differenzierung der Wahrnehmung“, eine „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, die „Selbstkontrolle“ sowie das „Einfühlungsvermögen“. Als Voraussetzung für das Training sehen PETERMANN & PETERMANN die „motorische Ruhe und Entspannung“ der Kinder an (s. Kapitel 8.2.3).

Im methodischen Teil des Trainings konkretisieren PETERMANN & PETERMANN die übergeordneten Zielvorstellungen und das Modellernen mit ihren Handlungsempfehlungen. Die Autoren nennen zum „Einzeltraining mit aggressiven Kindern“ stundenübergreifenden sowie spezifischen Zielen sowie die Mittel, mit denen diese Ziele anzustreben sind.

Im Folgenden werden zunächst die einführenden Hinweise von PETERMANN & PETERMANN zum Basisverhalten des Therapeuten mit den von ihnen genannten Aspekten „Gesprächsführung“ und „Motivation“ sowie die von den Autoren erklärten stundenübergreifenden Ziele in Verbindung mit den dargelegten Mitteln analysiert.

Die einführenden Hinweise von PETERMANN & PETERMANN zur **Gesprächsführung** des Kindes lassen für den Abschnitt „Einzeltraining“ im Manual zunächst ein handlungstheoretischen Gegenstandsverständnis vermuten. So erläutern die Autoren, dass die Sichtweisen und die Erwartungen des Kindes zum Training erfragt werden sollen. Dem Kind soll darüber hinaus ermöglicht werden, Veränderungsvorstellungen zum Inhalt und zu der Form der Trainings einzubringen. Außerdem soll das Kind bestimmen, in welchem Umfang über seine Probleme gesprochen wird. Bei einer genaueren Betrachtung dieser Optionen für das Kind können jedoch Einschränkungen einer handlungstheoretischen Sichtweise festgestellt werden. Denn es soll bei dem Kind nur der **Eindruck** erweckt werden, Einfluss ausüben zu können. Auch soll der Therapeut trotz der Veränderungsvorstellungen des Kindes minimale Ziele beibehalten. In den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN in Bezug auf die Einflussmöglichkeiten, die dem Kind „zugestanden“ werden, kann daher nicht mehr eindeutig bestimmt werden, wie ein Therapeut dem Kind begegnen soll. Denn wenn dem Kind tatsächlich Einflussmöglichkeiten eingeräumt werden sollen, ist es nicht notwendig, lediglich einen solchen „Eindruck“ zu erzeugen. Allerdings wird die „Mündigkeit“ und eine reale „Entscheidungsfähigkeit“ (der trainierten Kinder) von ZIMMER (2000, 78) als übergeordneter

Aspekt des Basisverhaltens und der Gesprächsführung eines Therapeuten betont. In der Folge der vagen Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN entsteht eine „Ungewissheit“ darüber, wie die Empfehlungen in eine Handlung umzusetzen sind.

Auch verwundert der Hinweis der Autoren darauf, dass ein Therapiegespräch immer zielorientiert durchgeführt werden muss. Denn wie, wenn nicht zielorientiert, sollte ein Gespräch geführt werden? Jedoch bleiben PETERMANN & PETERMANN die Explikation von dem Begriff „Zielorientierung“ schuldig, da die Autoren nur darauf verwiesen, dass der Inhalt der Gespräche an vorgegebenen Lernmaterialien ausgerichtet sein soll. Daher bleibt auch unklar, mit welchem Ziel das problemorientierte Gespräch durchzuführen ist. Die Handlungsempfehlungen, die das Basisverhalten des Therapeuten in Bezug auf die Gesprächsführung konkretisieren sollen, sind aufgrund der widersprüchlichen und vagen Ausführungen sowie der fehlenden Explikation der Zielvorstellungen wenig geeignet, nutzbringend in eine Handlung umgesetzt werden zu können.

Auch die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zur **Motivation** eines Kindes erwecken den Eindruck, dass die Autoren in diesem Teil des Manuals ein Kind als Subjekt (handlungstheoretische Sichtweise) und nicht als Objekt (behavioristische Sichtweise) betrachten. So betonen sie eine vertrauensvolle Beziehung und ein gegenseitiges Verpflichtungsgefühl zwischen dem Therapeuten und dem Kind. Jedoch führen diese Ausführungen ebenfalls zu einer Ratlosigkeit, wenn die Darlegungen an anderer Stelle im Manual, nämlich im erklärenden Teil berücksichtigt werden (s. Kapitel 7.6.1). Denn für die Erklärung von (aggressivem) Verhalten nennen die Autoren Verstärkerprinzipien, die Verhalten im Sinne der Operanten Konditionierung bestimmen. Wenn diese Annahme zugrunde gelegt wird, könnte die „Motivation“ eines Kindes ausschließlich über diese Verstärkerprinzipien und damit über die von den Autoren genannten Münzverstärkung gesteuert werden. Es stellt sich auch die Frage, mit welcher Intention von PETERMANN & PETERMANN eine vertrauensvolle Beziehung und ein gegenseitiges Verpflichtungsgefühl erzeugt werden sollte? Zumal die Autoren explizit darauf hinweisen, dass „ohne Verstärkung kein Verhalten ausgeführt wird“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 24). Letztlich kann aufgrund der widersprüchlichen Aussagen von PETERMANN & PETERMANN nicht mehr entschieden werden, von welchem Verständnis die Autoren ausgehen und es in der Folge unklar bleibt, welche „Empfehlung“ denn nun mit welchem Ziel in eine Handlung umgesetzt werden soll: Begegnet ein Therapeut dem Kind mit einer handlungstheoretischen Sichtweise als Subjekt oder mit einer behavioristisch Sicht als Objekt?

Entgegen der Aussagen zur Gesprächsführung und der Motivation des Kindes wird in den Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zum Therapievertrag und damit verbunden zum Tokenprogramm wiederum das behavioristische Gegenstandsverständnis der Autoren deutlich.

Bei einem **Therapievertrag** handelt es sich um einen „sozialen Kontrakt“ (vgl. FLIEGEL ET AL. 1998, 64 ff.; BATRA ET AL. 2000, 101 f.), in dem Vereinbarungen in schriftlicher Form festgehalten werden. PETERMANN & PETERMANN führen zu dem von ihnen vorgeschlagenen Therapievertrag (s. Anhang 9) im Manual aus, dass gegenseitige Verpflichtungen zwischen dem Therapeuten und dem Kind ausgehandelt werden sollen. Dies

würde implizit bedeuten, dass die Inhalte des Vertrages offen gehalten sind. Allerdings liegen in dem Muster des Therapievertrages alle Bedingungen fest, so dass die Frage gestellt werden muss, was noch „verhandelbar“ ist? Das heißt, die Vertragsbedingungen werden letztlich durch PETERMANN & PETERMANN bestimmt und das Kind als Objekt ohne Einflussmöglichkeiten gesehen. Entgegen der vorbestimmten Inhalte in dem Therapievertrag von PETERMANN & PETERMANN heben FLIEGEL ET AL. (1998, 66) jedoch hervor, dass die verabredete Aufgabenschwierigkeit mit den individuellen Fähigkeiten und Wünschen des Kindes abgestimmt werden müssen, damit als Ziel von einem sozialen Kontrakt die Selbststeuerung des Kindes erreicht werden kann. Zwar beschreiben auch PETERMANN & PETERMANN ein „Aushandeln“ von „Verpflichtungen“, jedoch steht diese Erläuterung im Widerspruch zu dem festgelegten Therapievertrag. Denn die Handlungsempfehlung „Therapievertrag“ von PETERMANN & PETERMANN soll geeignet sein, als Ziel dem Kind Verantwortung zu übertragen und ein Verpflichtungsgefühl zu erzeugen. Jedoch besteht aufgrund der Standardisierung des Therapievertrages für das Kind keine Möglichkeit, den Vertrag mit zu bestimmen. Daher ist die Handlungsempfehlung der Autoren nicht geeignet, das erklärte Ziel „Verantwortungs- und Verpflichtungsgefühl“ bei dem Kind zu erreichen.

Besonders deutlich wird das behavioristische Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit dem von ihnen beschriebenen **Tokenprogramm**. Zunächst ist im Zusammenhang mit dem Therapievertrag vom dem Therapeut im Erstkontakt mit dem Kind ausführlich eine Regelliste (s. Anhang 7) und das Tokenprogramm zu erläutern. Im eigentlichen Training soll dann das Tokenprogramm als viertes Element jeder Trainingsstunde durchgeführt werden, mit dem nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 63 ff.) das Ziel verfolgt wird, dass das Kind den „direkten Zusammenhang von Verhalten und Konsequenzen“ erfährt. Bevor jedoch das Tokenprogramm im Rahmen der drei stundenübergreifenden Ziele mit der Argumentation von PETERMANN & PETERMANN weiter unten genauer analysiert wird, soll die Regelliste, die dem Kind im Erstkontakt vom Therapeuten ausführlich zu erläutern ist, betrachtet werden.

Das Kind soll aus dieser Regelliste „eine nicht gut beherrschte Verhaltensweise“ auszuwählen, die in den Trainingsstunden zu üben ist. Die in dieser Liste von PETERMANN & PETERMANN ausgeführten Verhaltensweisen, aus denen das Kind eine für sich auswählen soll, sind vage, was an den Beispielen „Ich schaue genau hin!“ und „Ich habe Geduld mit mir!“ verdeutlicht wird. Die Extension der Aussagen „genau hinschauen“ und „Geduld haben“ sind durch das Kontinuum der Ausprägung charakterisiert, denn es bleibt unklar, wann ein Kind genau hinschaut und wie viel Geduld das Kind mit sich haben soll. Diese Ausprägung wird von PETERMANN & PETERMANN nicht expliziert. Daher bleibt es dem Therapeuten überlassen, wann ein Kind das Verhalten „nicht“, „ein bisschen“ oder „gut“ zeigt, wie es bei der Anwendung des Tokenprogramms eingeschätzt werden soll. Allerdings fordern WASSMANN (2000, 91), FLIEGEL ET AL. (1998, 42) und AYLLON & COLE (2000, 272) als grundlegende Bedingung für ein Tokenprogramms übereinstimmend, dass das Zielverhalten exakt bestimmt und operationalisiert werden muss, damit der Interpretationsspielraum bei der Beurteilung von

Verhalten möglichst gering gehalten wird. Daher kann in Bezug auf die Regelliste eine vage Begriffsexplikation von PETERMANN & PETERMANN festgehalten werden.

Im Anschluss an diese eher allgemeinen Anweisungen folgen im Trainingsmanual die Handlungsempfehlungen von PETERMANN & PETERMANN zur Durchführung von dem „Einzeltraining mit aggressiven Kindern“. Die Autoren differenzieren bei ihren Darlegungen stundenübergreifende sowie spezifische Ziele, die mit unterschiedlichen Mitteln erreicht werden sollen. Im Folgenden werden zunächst die stundenübergreifenden Ziele mit den entsprechenden Handlungshinweisen und im Anschluss daran die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN mit den spezifischen Zielen und den genannten Mitteln zu den vier Trainingsstunden im Einzeltraining untersucht.

Als **erste, stundenübergreifende Ziele** soll bei dem Kind eine bewusste Selbstbeobachtung, der Transfer von Trainingsinhalten in den Alltag und der Aufbau von Selbstkontrolle durch die Anwendung des von PETERMANN & PETERMANN entwickelten Detektivbogens (s. Anhang 8) erreicht werden. Mit dieser Vorgehensweise sollen also drei Ziele verfolgt werden. Zunächst kann festgestellt werden, dass von den im Zusammenhang mit dem Einzeltraining für das erste Element genannten drei Zielen im Rahmen der allgemeinen normativen und deskriptiven Aussagen von PETERMANN & PETERMANN nur das Ziel „Selbstkontrolle“ aufgeführt wird (s. Kapitel 8.2.1 und 8.2.3). Welche Verbindungen das Erlernen einer bewussten Selbstbeobachtung zu dem Training und zu dem Ziel „Selbstkontrolle“ hat, explizieren die Autoren nicht. Das Ziel, Trainingsinhalte in den Alltag des Kindes zu übertragen, wird zwar von den Autoren erstmalig bei den Erläuterungen zum Einzeltraining erwähnt, ist jedoch in jedem Fall anzustreben (s. Kapitel 4.1). Die Ziele sollen durch die Verwendung des Detektivbogens erreicht werden. Allerdings bleiben die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zur genauen Anwendung des Bogens, insbesondere die Verhaltensweisen, die in dem Bogen für die Selbstbeobachtung und die Verhaltensübung einzutragen sind, vage. Auch der von den Autoren beispielhaft dargestellte, ausgefüllte Bogen (s. Anhang 8) trägt nicht zum Verständnis bei. Im Gegenteil: Die Beispiele in dem Bogen „In der Deutschstunde bin ich heute auf meinem Platz sitzen geblieben.“ und „Ich habe meine Schultasche für morgen gepackt.“ werfen die Frage auf, welche Verbindungen zu dem von PETERMANN & PETERMANN beschriebenen und erklärten Gegenstand „Aggression“ bestehen. Über die unklaren Erläuterungen der Autoren hinaus ist zumindest das erste Beispiel für eine Selbstbeobachtung ungeeignet. Denn es ist unlogisch anzunehmen, dass ein Kind in jeder Deutschstunde die ganze Zeit auf seinem Platz sitzen bleiben kann. Schon wenn das Kind aufgerufen wird, an der Tafel einen Satz zu schreiben, muss es aufstehen und der „Beweis“ wäre mit einem „Nein“ zu bewerten.

Auch wenn in der Literatur (FLIEGEL ET AL. 1998, 57 ff.; BATRA 2000, 96 ff.) die Selbstbeobachtung als Grundlage für eine Selbstkontrolle angesehen werden, bleiben die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN derart ungenau und vage, dass der Detektivbogen außer zum Erlernen von Selbstbeobachtung kaum geeignet ist, die Ziele

„Selbstkontrolle“ und „Transfer von Trainingsinhalten auf den Alltag“ zu verwirklichen.

Das **zweite, stundenübergreifende Ziel** beinhaltet die „motorische Ruhe und Entspannung“ der Kinder und wird von PETERMANN & PETERMANN als Voraussetzung für die Durchführung der Trainingssitzungen erläutert. Die Ruhe und Entspannung soll, so die Autoren, über das Mittel „Autogenes Training“ in Form der von PETERMANN & PETERMANN konzipierten Kapitän-Nemo-Geschichte erreicht werden. Dieses Ziel wird von den Autoren auch im Rahmen ihrer Darlegungen zum „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ genannt. Grundsätzlich ist dieses Ziel zwar nicht sinnlos oder widersprüchlich zum erläuterten Gegenstandsverständnis, allerdings ist nach PETERMANN & PETERMANN in jeder Trainingsstunde als Entspannungsverfahren ausschließlich die Kapitän-Nemo-Geschichte zu verwenden. Entgegen dieser Anweisung der Autoren ist nach MAERCKER (2000, 403) sowie FLIEGEL ET AL. (1998, 132) zu bedenken, dass die Auswahl der Entspannungstechnik nach den bisherigen Erfahrungen der Person und der differentiellen Wirkung auf die Person durchgeführt werden sollte. Denn Personen unterscheiden sich darin, ob und wie gut eine Methode erlernt und angewandt und wie ausgeprägt ein Zustand der Entspannung erzeugt werden kann (FLIEGEL ET AL. 1998, 132). Daher müsste in dem Fall, dass sich eine Person mit der Form des Autogenen Trainings nicht oder nicht gut entspannen kann, auf eine andere Technik, z. B. die Progressive Muskelentspannung (JACOBSON 1929), zurückgegriffen werden. Diese Möglichkeit wird von PETERMANN & PETERMANN jedoch nicht in Betracht gezogen. Im Weiteren ist aufgrund der differentiellen Wirksamkeit von Entspannungstechniken mit Kindern zu rechnen, die sich mit der Methode des Autogenen Trainings in Form der Kapitän-Nemo-Geschichte nicht entspannen können. Da die motorische Ruhe und Entspannung von PETERMANN & PETERMANN als Voraussetzung für das Training angesehen wird, stellt sich die Frage, wie den Kindern, die sich mit der Kapitän-Nemo-Geschichte nicht entspannen können, umgegangen werden soll, wozu die Autoren jedoch keine Hinweise geben. Logischerweise müsste mit solchen Kindern das Training abgebrochen werden, weil die Ruhe und Entspannung Voraussetzung für das Training ist. Daher kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die ausschließliche Verwendung der Kapitän-Nemo-Geschichte als Mittel nicht sicher stellt, das Ziel der Ruhe und Entspannung zu erreichen.

In Bezug auf das **dritte, stundenübergreifende Ziel**, dem Erkennen von einem direkten Zusammenhang zwischen Verhalten und Konsequenzen, nennen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 26) nur im Rahmen ihren allgemeinen deskriptiven Aussagen (s. Kapitel 8.2.3), dass „zur Verstärkung von erwünschtem Verhalten ... unter anderem direkte, äußere Verstärkung in Form von sozialer und materieller Verstärkung“ eingesetzt werden soll. Daher kann eine Verbindung zu den fünf Teilzielen³, die von den Autoren als allgemeine normative Aussagen formuliert wurden, nur vermutet werden. Ausdrücklich stellen PETERMANN & PETERMANN jedoch keinen Bezug zu diesen Teil-

³ Als Teilziele wurden von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 16 ff.) die „differenzierte Wahrnehmung“, „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ und „Einfühlungsvermögen“ genannt; s. Kapitel 8.2.1.

zielen her. In der Folge bleibt es offen, was die Autoren mit dem Erkennen des Kindes der „direkten Zusammenhänge zwischen Verhalten und Konsequenzen“ letztendlich erreichen wollen. Abgesehen von der ungenauen Explikation, wie dieses stundenübergreifende Ziel in das Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN eingebettet ist, sind auch Zweifel an der inhaltlichen Beschreibung der Anwendung zu äußern. Wie schon weiter oben ausgeführt, fordern WASSMANN (2000, 91), FLIEGEL ET AL. (1998, 42) und AYLLON & COLE (2000, 272) die exakte Bestimmung von Zielverhaltensweisen. Diese Forderung wird von PETERMANN & PETERMANN jedoch keineswegs erfüllt, was im Zusammenhang mit der Regelliste schon festgestellt und an den Beispielen „Ich schaue genau hin!“ und „Ich habe Geduld mit mir“ verdeutlicht wurde. Darüber hinaus sind nach WASSMANN, FLIEGEL ET AL. und AYLLON & COLE die Vergabebedingungen der Token genau festzulegen und eine Ausblendung der Münzverstärkung exakt zu planen. PETERMANN & PETERMANN geben zwar präzise die Umtauschbedingungen an (s. „Regelliste“ im Anhang 7), die Tokenvergabe dagegen bleibt vage, da die Verhaltensweisen (s. Beispiele) nicht genau bestimmt werden können und es dem Therapeuten überlassen bleibt, wann ein Kind das Verhalten „nicht“, „ein bisschen“ oder „gut“ zeigt. Auch verweisen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 27) darauf, dass „die Münzverstärkung ... allmählich auszublenden“ ist, **wie** jedoch das Vorgehen zu planen ist, führen die Autoren nicht aus.

Außerdem muss ich erneut einen eklatanten Widerspruch in den Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN hervorheben, auf den schon mehrfach hingewiesen wurde: Einerseits betonen die Autoren die Bedeutung einer Münzverstärkung, die unzweifelhaft der Operanten Konditionierung zugeordnet werden kann, da „ohne Verstärkung kein Verhalten ausgeführt wird“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 24). Andererseits beziehen sich PETERMANN & PETERMANN auf BANDURA, der sich von derartigen Überlegungen explizit abgrenzt (s. Kapitel 7.6.2). Für BANDURA (1979, 46) „gelten Bekräftigungen als förderlicher Faktor, nicht als notwendige Bedingungen“. Der Informationsgehalt, den bekräftigende Bedingungen nach BANDURA beinhalten, wird von PETERMANN & PETERMANN im gesamten Trainingsmanual weder explizit erwähnt noch implizit berücksichtigt. Somit steht ein Therapeut zum wiederholten Male vor dem Problem, wie er die Empfehlungen von PETERMANN & PETERMANN in eine Handlung umsetzen kann. Denn wird das Verhalten eines Kindes nun durch eine Verstärkung bestimmt oder handelt ein Kind, um selbstgewählten Ziele zu erreichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwischen den von PETERMANN & PETERMANN erklärten stundenübergreifenden Zielen und den übergeordneten Teilzielen bzw. den obersten Zielen nur vereinzelt Verbindungen durch die Autoren hergestellt werden. Außerdem liegen deutliche Widersprüche in den Darlegungen vor, da sich die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN gegenseitig ausschließen, wie dies bspw. in Bezug auf den Therapievertrag bzw. das Umgehen mit diesem Vertrag deutlich wurde. Zudem explizieren PETERMANN & PETERMANN weder die Ziele noch die Mittel derart präzise, dass ein Anwender die Empfehlungen der Autoren ohne Zweifel in eine Handlung umsetzen kann.

Für die vier Trainingsstunden nennen PETERMANN & PETERMANN über die drei stundenübergreifenden Handlungsanweisungen hinaus **spezifische Ziele** für das dritte Element „Trainingsarbeit mit spezifischem Material“ jeder Stunde, die mit spezifischen Mitteln erreicht werden sollen.

Die Äußerungen von PETERMANN & PETERMANN (2000a, 16 ff.), sich einerseits in Bezug auf das „Zielverhalten“ (s. Kapitel 8.2.1) an der Stufenfolge des Modells von KAUFMANN und andererseits bei ihrem Vorgehen an Lernstufen mit einem „hierarchischen Prinzip“ zu orientieren (s. Kapitel 8.2.5.1), legen folgende Vermutung nahe: In dem Training streben PETERMANN & PETERMANN zunächst das Teilziel „Differenzierte Wahrnehmung“, orientiert an der Stufe **1** im Modell von KAUFMANN, dann das Teilziel „Angemessene Selbstbehauptung“ orientiert an der Stufe **2**, anschließend die Teilziele „Kooperation und Hilfeleistung“ sowie „Selbstkontrolle“ orientiert an der Stufe **3** und gegen Ende des Trainings das Teilziel „Einfühlungsvermögen“ orientiert an der Stufe **4** an.

Diese „hierarchische“ Orientierung findet sich in den spezifischen Zielen der vier Einzeltrainingssitzungen nicht wieder. Einerseits orientieren PETERMANN & PETERMANN das Teilziel „differenzierte Wahrnehmung“ im Training an der Stufe **1** im Modell von KAUFMANN und betonen, dass sie dieses Teilziel sowohl für das soziale Lernen nach BANDURA als auch für die Stufen 2 – 4 in dem Modell von KAUFMANN als **Voraussetzung** annehmen. Andererseits ist nach PETERMANN & PETERMANN in allen vier Einzeltrainingssitzungen das spezifische Ziel „Einfühlen in andere und deren Situation“ (1. Stunde Ziel B, 2.-4. Stunde Ziel A) anzustreben, welches von den Autoren der Stufe **4** im Modell von KAUFMANN zugeordnet wird. Darüber hinaus fassen PETERMANN & PETERMANN die beiden Teilziele „differenzierte Wahrnehmung“ und „Einfühlen in andere und deren Situation“ in einem spezifischen Ziel „differenzierte Wahrnehmung (eines Handlungsablaufes), Einfühlen in andere und deren Situation“ zusammen (1. Stunde Ziel B, 2.-4. Stunde Ziel A), obwohl offensichtlich sehr unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder angesprochen werden, was aus den Stufen 1 und 4 im Modell von KAUFMANN und den beiden von PETERMANN & PETERMANN getrennt voneinander formulierten Teilzielen ersichtlich wird. In der Folge ist das kombinierte, spezifische Ziel „differenzierte Wahrnehmung **und** Einfühlungsvermögen“ unlogisch, da das Ziel „Einfühlungsvermögen“ nach PETERMANN & PETERMANN eine „differenzierte Wahrnehmung“ der Kinder voraussetzt.

Die von PETERMANN & PETERMANN zur Darlegung der spezifischen Ziele verwendeten Begriffe bleiben trotz ihrer Erläuterungen teilweise vage. So bleibt es z. B. in der Explikation der Autoren offen, wann Konfliktlösungen „erwünscht“ und wann „unerwünscht“ (1. Stunde Ziel C) oder wann Konsequenzen „gerechtfertigt“ und wann „ungerechtfertigt“ sind (4. Stunde Ziel A und C). PETERMANN & PETERMANN bestimmen die Intension der Begriffe „(un)erwünscht“ und „(un)gerechtfertigt“ nicht. Die Autoren erläutern zudem nicht, welchen Nutzen Kinder möglicherweise aus einer Differenzierung „(un)erwünscht“ und „(un)gerechtfertigt“ ziehen könnten, so dass der Sinn einer solchen Unterscheidung nicht zweifelsfrei geklärt werden kann. PETERMANN & PETERMANN explizieren auch im Zusammenhang mit den spezifischen Zielen (s. Kapitel 8.2.1 und 8.2.2), wie schon in Bezug auf das „Zielverhalten“ festgestellt werden

konnte, nicht die Extension von dem Begriff „angemessen“. Folglich müsste ebenfalls bei den spezifischen Zielen eine Therapeut über eine „Angemessenheit“ entscheiden, da der Begriff nicht eindeutig festgelegt werden kann. Die Intension und Extension der hier genannten Begriffe wird also letztlich durch die Wertmaßstäbe einer beurteilenden Person bestimmt.

Einzelne spezifische Ziele haben eindeutig den Charakter einer Methode (Mittel). So die „Auseinandersetzungen mit aggressivem Verhalten“ (1. Stunde Ziel A), „Diskriminieren erwünschter und unerwünschter Konfliktlösungen“ (1. Stunde Ziel C), „Umwandeln bildlicher Informationen in verbale“ (3. Stunde Ziel A) und „unterschiedliche Konfliktlösungen diskriminieren“ (3. Stunde Ziel B). Durch die Formulierung von PETERMANN & PETERMANN werden Handlungen und keine Ziele beschrieben. Außerdem ist insbesondere bei den Zielen „Auseinandersetzungen mit aggressivem Verhalten“ und „Umwandeln bildlicher Informationen in verbale“ keine Verbindung zu der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes oder zu dem übergeordneten „Zielverhalten“ festzustellen, so dass der Sinn dieser Ziele nicht ersichtlich wird. Die Ziele „differenzierte Selbstwahrnehmung: Sich selbst kritisch bewerten lernen“ (4. Stunde Ziel B) und „mit gerechtfertigten und ungerechtfertigten Konsequenzen angemessen umgehen lernen“ (4. Stunde Ziel C) stehen ebenfalls in keinem Zusammenhang zu der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes und der Sinn dieser Ziele im Einzeltraining bleibt ungewiss.

Entsprechend der deskriptiven Aussagen von PETERMANN & PETERMANN zu den „Grundlagen therapeutischen Handelns“ (s. Kapitel 8.2.3) sollen die erklärten Ziele der Autoren über das soziale Lernen mit unterschiedlichen **Methoden (Mittel)** erreicht werden. Die Autoren nennen als konkrete Methoden das „Diskriminationslernen“, das „Rollenspiel“, die „Münzverstärkung“ sowie die „Selbststeuerung“. Während die stundenübergreifenden Ziele „Lernen der Selbstbeobachtung, Übertragen von Verhalten auf den Alltag und Aufbau von Selbstkontrolle“ sowie „Erkennen des Zusammenhangs von Verhalten und Konsequenzen sowie Motivierung des Kindes“ mit den Methoden „Selbststeuerung“ (Detektivbogen) und „Münzverstärkung“ anzustreben sind (s. w. o.), sollen die spezifischen Ziele mit den Methoden „Diskriminationslernen“ und „Rollenspiel“ erreicht werden. Bei der von den Autoren beschriebenen „praktischen Vorgehen“ sollen die Kinder einerseits anhand von variierendem Material bestimmte „Fertigkeiten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 76) über das „Diskriminationslernen“ trainieren und andererseits über „Rollenspiele“ eine „Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes“ hergestellt werden.

Das variierende Material besteht in der ersten Sitzung aus sechs Videogeschichten, in der zweiten Sitzung aus sechs den Videos analogen Fotogesichten (Text s. Anhang 10), in der dritten Sitzung aus sechs Geschichten des Spiels „Vertragen und nicht schlagen“ und in der vierten Sitzung aus acht verbalen „Beschreibung(en) aggressiver Situationen“. Die Anweisungen von PETERMANN & PETERMANN für den Einsatz der Materialien sind nahezu identisch: Es wird jeweils eine „Konfliktsituation“ vorgegeben, die von dem Kind über das Mittel der Beschreibung „differenziert“ wahrgenommen werden

soll. Anschließend sollen von dem Kind zwei bis vier Lösungsvorschläge unterschieden und mit Blick auf eine „sozial erwünschte Lösung“ reflektiert werden, indem mehrere Konfliktlösungen angesehen und besprochen werden. Da sich die Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN im Wesentlichen nur in Bezug auf das variierende Material unterscheiden, ist es ausreichend, die Darlegungen der Autoren zu den Fotogeschichten (Text s. Anhang 10) in der Reihenfolge des in dem Manual beschriebenen Vorgehens zu analysieren.

Zunächst ist von dem Kind, so die Autoren, eine Ausgangssituation über eine Beschreibung differenziert wahrzunehmen. Daher untersuche ich in einem ersten Schritt die Ausgangssituation in Bezug auf die, wie PETERMANN & PETERMANN (2000a, 5) es im erklärenden Teil ausdrücken, „Intensität“ der Aggression. Exemplarisch verwende ich für die Analyse die dritte Fotogeschichte „Das Werk eines anderen zerstören!“ (Text s. Anhang 10), da ausschließlich bei dieser von den sechs Fotogeschichten eine eindeutige Schädigung (s. Explikation „Aggression“) beschrieben ist. Denn eine Schädigung von dem Mädchens in der ersten Fotogeschichte „Was sollen wir miteinander spielen?“ durch das dreimaliges Aufschlagen einer Legokiste oder eine Schädigung der Mutter in der sechsten Fotogeschichte „Ich habe keine Lust aufzuräumen!“ durch „Blöde Mama“, zumal die Mutter gar nicht anwesend ist und die Bemerkung daher nicht hören kann, ist nicht festzustellen. Auch die in der dritten Fotogeschichte beschriebene Aggression, d. h. nach PETERMANN & PETERMANN „Schädigung“ bewegt sich noch im Rahmen einer „niedrigen Intensität“, wenn ein Vergleich zu einer Situation gezogen wird, bei der eine Person körperlich verletzt wird. Anhand der Fotogeschichte soll das Kind im Training nun über die Methode der Beschreibung das erklärte Ziel erreichen, seine Wahrnehmung zu differenzieren und sich in anderen sowie deren Situation einzufühlen (1. Stunde Ziel B, 2.-4. Stunde Ziel A). Die Beschreibung des Kindes soll sich nach PETERMANN & PETERMANN auf die Gestik, Mimik, Körperhaltung und dazugehörigen Gefühle der Personen in der Konfliktsituation beziehen. Einerseits sind die Möglichkeiten einer Differenzierung der Gestik, Mimik und Körperhaltung schnell ausgeschöpft, denn die verbale und in einem Foto dargestellte Konfliktsituation enthält hierzu nur wenige Informationen, die einen Interpretationsspielraum zulassen würden. Andererseits muss angezweifelt werden, ob die Wahrnehmung der Kinder, die zudem von PETERMANN & PETERMANN nicht weiter expliziert wird, durch in Wort und Bild „fixierte“ Konfliktsituationen im Gegensatz zu sich schnell verändernden und komplexen Interaktionsabläufen im Alltag über die bisherigen Möglichkeiten der Kinder hinaus weiter differenziert werden kann. Daher ist dieses Mittel kaum geeignet, das Ziel „differenzierte Wahrnehmung“ zu erreichen.

Es ist ebenfalls nicht vorstellbar, wie ein Kind anhand einer verbal und in einem Foto dargestellten Konfliktsituation Einfühlungsvermögen trainieren soll, um das Ziel „Einfühlen in andere und deren Situation“ verfolgen zu können. Denn in einem alltäglichen Interaktionsablauf beeinflusst die Dynamik der Situation in Form von zahlreichen, schnell wechselnden Informationen die Befindlichkeit der einzelnen Personen, die in den empfohlenen Trainingsmaterialien nicht annähernd skizziert werden können. Auch diese Methode kann daher nicht geeignet sein, das Ziel „Einfühlen in andere und deren Situation“ zu erreichen.

Nach der Beschreibung der Konfliktsituation soll das Kind, so PETERMANN & PETERMANN, eigene Überlegungen anstellen, wie die Geschichte weitergehen kann und über mögliche Konsequenzen nachdenken sowie eine angemessene („gute“) und eine unangemessene Konfliktlösung entwickeln. Die von den Autoren ausgeführten Lösungen können vielleicht Aufschluss über die „Angemessenheit“ geben, da der Begriff „Angemessenheit“ aufgrund ungenügender Explikation von PETERMANN & PETERMANN nach wie vor vage geblieben ist.

Die „unangemessene“, erste Lösung endet nach „einem Hieb“ und drei „Beschimpfungen“. Mit dieser „Lösung“ wird zwar eine Auseinandersetzung beschrieben, diese ist jedoch schon nach kurzer Zeit beendet. Bei der „angemessenen“, zweiten Lösung wird nach der (traurigen?) Äußerung „Mann, ich habe mir soviel Mühe gegeben!“ von beiden Kindern ein neuer Scherenschnitt angefertigt. Die „Angemessenheit“ der Lösungen ist von den Autoren bestimmt worden und an dem Beispiel wird die Problematik der unzureichenden Begriffsexplikation deutlich. Denn in dem Manual erläutern PETERMANN & PETERMANN (2000a, 18) eine „angemessene Selbstbehauptung“ als „positive Form der Aggression“, die „dadurch gekennzeichnet [ist], dass der eigene Nutzen eines Verhaltens mit den (negativen) Folgen für das Gegenüber in Beziehung gesetzt wird.“ Diese Explikation wird den folgenden Überlegungen zugrunde gelegt: In der Ausgangssituation wird ein Scherenschnitt zerstört. Bei der ersten, „unangemessenen“ Lösung besteht, zumindest in der Beschreibung, nach meinem Dafürhalten eine „ausgewogene“ Beziehung zwischen dem „Nutzen“ und den „Folgen“, da die Auseinandersetzung schon nach kurzer Zeit ohne weitere Schädigung beendet und der „geschädigte“ Junge sich demnach angemessen selbstbehauptet hat. Bei der zweiten, „angemessenen“ Lösung kann der „Sinneswandel“ von dem „zerstörenden“ Jungen nur verwundern. Kurze Zeit, nachdem der Scherenschnitt zerstört wurde, schlägt der „zerstörende“ Junge nach der Aussage des anderen Jungen „Mann, ich habe mir soviel Mühe gegeben!“ vor, einen neuen Scherenschnitt herzustellen. Eine solche Entwicklung der Situation ist sehr unwahrscheinlich.

Die Vagheit des Begriffs „Angemessenheit“ bleibt auch nach der Betrachtung der „angemessenen“ und der „unangemessenen“ Lösung von PETERMANN & PETERMANN in diesem Beispiel bestehen, da nach der Explikation der Autoren die erste Lösung eine „angemessene“ und in Bezug auf den Alltag durchaus realistische Selbstbehauptung beschreibt, während die zweite Lösung im Alltag wahrscheinlich nie eintreten würde. Über meine Auslegung hinaus sind viele weitere Interpretationen denkbar, so dass der Begriff „Angemessenheit“ weiterhin vage bleibt.

Außerdem muss nochmals betont werden, dass es sich bei der Fotogeschichte „Das Werk eines anderen zerstören!“ um die Konfliktsituation von den sechs Fotogeschichten mit der „höchsten“ Intensität der „Aggression“ handelt. Wie ein Vorgehen mit diesen Materialien auch nur ansatzweise geeignet sein soll, bei Kindern, die im Alltag aggressiv handeln (z. B. Boxen, Treten, Schlagen, Stoßen, Beißen usw.; vgl. BAV Anhang 3), die erklärten Ziele „differenzierte Wahrnehmung“ und „Einfühlungsvermögen“ zu erreichen, bleibt unklar. Denn der Inhalt dieser Materialien hat keinen Bezug zu dem im Training behandelten Gegenstand „Aggression“.

Das Ziel „Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes“ ist nach PETERMANN & PETERMANN mit dem Mittel „Rollenspiel“ anzustreben. Über diese Methode soll ein Transfer von Trainingsinhalten in den Alltag des Kindes gewährleistet werden. Einerseits kann aufgrund der nur sehr kurzen Erläuterungen der Autoren zum „praktischen Vorgehen“ und andererseits wegen der vagen Beschreibungen („angemessenes“ Konfliktlöseverhalten; „unerwünschte“, aggressive Verhaltensweisen) lediglich festgehalten werden, dass PETERMANN & PETERMANN das Herstellen der Verbindung zur Erlebniswelt des Kindes und die Sicherstellung von Transfer in den Alltag zumindest im Zusammenhang mit dem Einzeltraining nur unzureichend beschreiben. Da die Methode „Rollenspiel“ als „tragendes“ Element (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 109) in den Darlegungen der Autoren im Gruppentraining ausführlich aufgegriffen wird, führe ich eine genauere Analyse der Methode „Rollenspiel“ im Zusammenhang mit der Untersuchung der Beschreibung des Gruppentrainings durch.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

Der Aufbau der übergeordneten Teilziele, begründet durch das Modell von KAUFMANN, und ein hierarchisches Prinzip (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 21) ist in den stundenübergreifenden und spezifischen Zielen der einzelnen Trainingsstunden nicht wiederzufinden. Auch kann ein kohärenter Zusammenhang zwischen den stundenübergreifenden und spezifischen Zielen mit der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes nicht festgestellt werden, da PETERMANN & PETERMANN mögliche Verbindungen weder herstellen noch erläutern und mehrere spezifische Ziele in den Darlegungen zum Einzeltraining erstmalig genannt werden. Daher wird die Notwendigkeit und der Sinn verschiedener Ziele, wie z. B. die motorische Ruhe und Entspannung oder das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Verhalten und Konsequenzen, nicht plausibel ersichtlich.

Zudem bleiben verschiedene Formulierungen der spezifischen Ziele der einzelnen Trainingsstunden zumindest teilweise vage, da die Intension und Extension mehrerer Begriffe von den Autoren nicht bestimmt wird, bspw. (un-) gerechtfertigt, (un-) erwünscht oder angemessen. Und einzelne „Ziele“ sind von den Autoren derart methodisch beschrieben, dass eher von „Handlungsempfehlungen“ als von „Zielen“ gesprochen werden kann.

Darüber hinaus vermischen sich auch bei den Darlegungen der Handlungsempfehlungen operante und handlungstheoretische Aspekte. Das Verstärkerprogramm ist eindeutig auf das operante Konditionieren zurückzuführen. Der behavioristische Standpunkt wird auch darin deutlich, dass von „Außen“ durch PETERMANN & PETERMANN bzw. die Anwender des Trainings die „Angemessenheit“ von Verhalten bestimmt sowie festgelegt werden soll, was „richtig“ ist. Andererseits erwähnen PETERMANN & PETERMANN immer wieder, dass auf die Bedürfnisse und Probleme der Kinder flexibel einzugehen ist. Anscheinend soll mit derartigen Anmerkungen auf subjektive Interessen und Motive der Kinder (handlungstheoretische Standpunkt) „Rücksicht“ genommen werden. Diese sich widersprechenden Empfehlungen machen es unmöglich zu entscheiden, welche Hinweise in eine Handlung umgesetzt werden sollen.

Letztlich muss den dargelegten Methoden allein aufgrund der inhaltlichen Gestaltung der Materialien die Eignung abgesprochen werden, die erklärten Ziele zu erreichen, wie dies aus der Analyse der Fotogeschichte „Das Werk eines anderen zerstören“ ersichtlich wurde.

Insgesamt ist daher die Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN zum „Einzeltraining mit aggressiven Kindern“ als gescheitert anzusehen, denn die erklärten Ziele sind durch die Autoren nicht gerechtfertigt worden und die genannten Mittel nicht geeignet, die Ziele zu erreichen.

8.2.5.3 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

Zwischen dem Einzeltraining und dem Gruppentraining sind nach PETERMANN & PETERMANN zwei bis maximal vier Treffen der drei bis vier Kinder, die am Gruppentraining teilnehmen sollen, einzuplanen. Diese Treffen werden als freie Spielstunden bezeichnet, da die Kinder „Dinge tun können, zu denen sie am meisten Lust haben“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 109). Als Ziele für diesen Erstkontakt der Kinder nennen die Autoren das *gegenseitige Kennen lernen* der Kinder, eine *Überprüfung der Gruppenzusammensetzung*, die *Motivierung* der Kinder und das *Erkennen von Verhaltensänderungen*. „Die Ziele des Erstkontaktes werden mit Hilfe der freien Spielminuten erreicht, die im Vertrag versprochen wurden“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 111). Um das eigentliche Gruppentraining zielstrebig durchführen zu können und Schwierigkeiten zu minimieren, erläutern PETERMANN & PETERMANN die Aspekte Gruppengröße (drei bis vier Kinder), variable und stabile Zusammensetzung der Gruppe (bei Durchführung in einer Institution bzw. Beratungsstelle), Heterogenität in Bezug auf das Alter und das Geschlecht sowie die Aggressionsart, jedoch Homogenität bezogen auf Lernvoraussetzungen und der Symptomatik „Aggression“. Für diese Stunden haben die Autoren außerdem verschiedene Regelungen und Begrenzungen aufgestellt: Für den Fall einer Grenzüberschreitung soll der Therapeut ruhig darauf hinweisen. Bei sehr bedrohlichen Konflikten (Verletzungsgefahr) soll der Therapeut einschreiten und die extrem schädigenden Handlungen unterbrechen (z. B. müsste das verursachende Kind als „natürliche Folge“ das Spielzimmer für fünf Minuten verlassen und sich eine Möglichkeit der Wiedergutmachung überlegen). Auch ist während der freien Spielstunden von den Kindern der Detektivbogen weiter fortzusetzen und mit dem Therapeuten auszuwerten sowie von dem Therapeuten mit dem BAV eine systematische Verhaltensbeobachtung durchzuführen, um die Gruppenzusammensetzung überprüfen zu können. Durch die Beobachtung von Fertigkeiten, die möglicherweise im Einzeltraining erworben werden konnten (z. B. Hilfsbereitschaft), wären Hinweise für eine tragfähige Basis im Gruppentraining zu entnehmen.

PETERMANN & PETERMANN führen weiter aus, dass im Gruppentraining die bereits eingeleitete Verhaltensmodifikation zu stabilisieren und angemessenes Sozial- und Konfliktlöseverhalten einzuüben sei.

Das Gruppentraining ist für minimal sechs Sitzungen á 60 Minuten mit drei bis vier Kindern zu planen. Wie im Einzeltraining unterscheiden PETERMANN & PETERMANN auch im Gruppentraining zwischen stundenübergreifenden sowie spezifischen Zielen

und unterteilen die Trainingsstunden ebenfalls in vier Elemente (Auswertung des Detektivbogens, Durchführung des Autogenen Trainings, Trainingsarbeit mit variierendem Material, Tokenprogramm; s. Tabelle 5). Die Autoren weisen darauf hin, dass die stundenübergreifenden Ziele mit den anzuwendenden Mitteln identisch zu den Handlungsanweisungen im Einzeltraining sind. Ergänzend zu den stundenübergreifenden Elementen führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass bei der Auswertung des Detektivbogens die Ergebnisse der Verhaltensübung in ein so genanntes „Wochenthermometer“ einzutragen sind, welches z. B. als großer Papierbogen für jedes Kind an der Wand zu befestigt ist. Auch ist für den Detektivbogen eine für die Dauer des Trainings gleichbleibende Regel (orientiert an einem spezifischen Problem jedes Kindes) sowie eine variierende Verhaltensregel (am Thema der Stunde orientiert) zu verwenden. Als Vorteile nennen die Autoren die Aktivität der Kinder, Verhinderung von Langeweile, leichtere Protokollierung der Ergebnisse für den Therapeuten, sichtbare Rückmeldung für die Kinder über ihr Handeln sowie Verbesserung der Kommunikation der Kinder untereinander.

Das zweite Element ist entsprechend der Beschreibung im Einzeltraining mit der Kapitän-Nemo-Geschichte durchzuführen und im dritten Element (s. w. u.) sind spezifische Ziele insbesondere über das Mittel „Rollenspiel“ zu erreichen.

Für das vierte Element könnte, so PETERMANN & PETERMANN, im Tokensystem mit dem „Eintausch der Spielminuten“ variabel individuelles Regelverhalten sowie Gruppenregeln vorgegeben werden. Im Laufe des Trainings müsste sich die Gruppe die Spielminuten gemeinsam verdienen.

In der Tabelle 6 sind die von PETERMANN & PETERMANN für das dritte Element der sechs Trainingsstunden (linke Spalte) erklärten spezifischen Ziele und Mittel aus dem Manual wörtlich übernommen. Allerdings ist die Zuordnung der Ziele und Mittel zu den sechs Trainingsstunden nicht hierarchisch zu verstehen, da PETERMANN & PETERMANN keine Zielhierarchie explizieren.

Tab. 6: Spezifische Ziele und Mittel im Gruppentraining mit aggressiven Kindern

	Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Erarbeitung von Regeln für strukturierte Rollenspiele	Sammeln von Spieler- und Zuschauerregeln
	Erarbeitung von Diskussionsregeln	Auswertung der Entscheidung für eine EAS-Geschichte und der Umsetzung in ein Rollenspiel
2	Üben des Einfühlungsvermögens	Die Kinder spielen das „Igelspiel“
	Geduld haben	Vertiefung von selbst verbalisierendem Verhalten
3	Differenzierte Wahrnehmung: Unterscheiden verschiedener Äußerungsformen von Wut und Aggression	Die Kinder spielen die Geschichte „Dirk wird gehänselt“, die der Therapeut vorher erzählte, und sprechen darüber.
	Differenzierte Wahrnehmung: Erkennen der Ursachen von Wut und Aggression	Diskussion der Kinder über die Geschichte und mehrere kleine Rollenspiele mit anschließenden kurzen Gesprächen
	Mit Wut und aggressiven Gefühlen fertig werden z. B. durch angemessene Selbstbehauptung	Verhaltensübung: Die Kinder spielen wiederholt die Geschichte „Dirk wird gehänselt“ mit alternativen Konfliktlösungen; sie sammeln für sich Vorschläge, wie sie Wut angemessen loswerden können.
4	Differenzierte Wahrnehmung: Erkennen der Auswirkung von Lob, Nichtbeachtung und Tadel	Die Kinder erfahren im Rollenspiel die Effekte von Lob, Nichtbeachtung und Tadel und diskutieren ihre Beobachtungen und Erfahrungen.
	Lernen, positive Rückmeldung zur Gestaltung sozialer Beziehungen zu geben	Verhaltensübung im Rollenspiel mit anschließender Vorsatzbildung
	Selbstkontrolle: Erhöhung der Frustrationstoleranz bei negativer Kritik	Diskussion der Kinder und Rollenspiele mit anschließender Vorsatzbildung
5	Finden von und Auseinandersetzung mit positiven Konfliktlösungen und passenden Selbstinstruktionen	Verhaltensübung im Rollenspiel
	Differenzierte Selbstwahrnehmung: Rückmeldung über eigenes Verhalten	Die Vorbereitung des Rollenspiels und das darin gezeigte Verhalten werden gemeinsam, z. B. anhand von Videoaufzeichnungen, besprochen und von den Kindern bewertet.
6	Stabilisierung von positivem Konfliktverhalten, das in den Alltag übertragen wurde, und der Verwendung von Selbstinstruktionen zur Selbstkontrolle	Die Kinder und der Therapeut erzählen selbst erlebte Geschichten, die in einem Rollenspiel umgesetzt werden; oder Verhaltensübung im Rollenspiel mit anderen Konfliktgeschichten
	Immunisierung positiven Verhaltens und weiter gehendes Regelverständnis	Die Kinder sammeln Argumente für und gegen Regeln und tauschen diese im Rollenspiel aus.

Da PETERMANN & PETERMANN (2000a, 109) „strukturierte Rollenspiele“ als tragendes Element im Gruppentraining bezeichnen und dieses Mittel in allen Trainingsstunden zu Einsatz kommen soll, wird die Beschreibung der Autoren zu dieser Methode nachfolgend vor der Darstellung der Handlungsanweisungen zu den sechs Stunden wiedergegeben.

Nach PETERMANN & PETERMANN ist in einem strukturierten Rollenspiel der Spielcharakter zu betonen, wodurch sich in der Folge die Kinder aktiv und kreativ am Training beteiligen können. Außerdem sei durch die Aktivität der Kinder eine positive Auswirkung auf die Motivation der Kinder zu erwarten. Im Zusammenhang mit einem Rollenspiel sind, so die Autoren, von dem Therapeuten gezielt Rückmeldungen und Bekräftigungen zu geben, wenn die Kinder Regeln und prosoziales Verhalten einhalten. PETERMANN & PETERMANN führen weiter aus, dass die Eigeninitiative der Kinder bei den Rollenspielen durch das Einbringen selbst erlebter Geschichten gefördert wird und über die eingebrachte Erfahrung der Kinder eine Verbindung zum Alltag der Kinder hergestellt werden kann. Außerdem nennen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 110) eine „positive soziale Hervorhebung“ zur Motivierung der Kinder, die über die Rolle von einzelnen Kinder als „Therapiehelfer“ zu realisieren ist.

Das Rollenspiel umfasst nach PETERMANN & PETERMANN vier Elemente: (1) Die durch den Therapeuten vorgegebenen Rollenspielinhalte sollen von den Kindern ausgestaltet werden und die Rollenverteilung zum Anfang des Gruppentrainings durch den Therapeuten vorgegeben werden. Hieran schließt sich die Durchführung des Rollenspiels an. Das Rollenspiel ist später mit vertauschten Rollen⁴ (Zuschauer – Spieler) zu wiederholen. (2) Anschließend soll eine verbale Reflexion des Rollenspiels stattfinden, bei der eine Bestandsaufnahme (Vorbereitung und Spiel), eine Emotionsaufnahme (Gefühle der Kinder) sowie eine Regeldefinition (Verbesserung des Verhaltens) vorzunehmen ist. (3) Bei Bedarf (Wunsch der Kinder, Einschätzung der Notwendigkeit durch den Therapeuten) könnte das Rollenspiel wiederholt werden. (4) Durch das Berichten der Kinder von selbst erlebten, ähnlichen Konflikten und dem Vergleich mit dem Inhalt der Trainingsstunde sei außerdem eine Übertragung auf den Alltag der Kinder gewährleistet.

Wie ausgeführt, sind nach PETERMANN & PETERMANN die spezifischen Ziele im Gruppentraining insbesondere über die Methode „Rollenspiel“ anzustreben.

In der **ersten Gruppentrainingsstunde** „Diskussionsregeln erstellen“ sollen als spezifisches **Ziel (A)** von den Kindern mit Unterstützung durch den Therapeuten Regeln zur Durchführung der strukturierten Rollenspiele gefunden werden. Die Kinder können bis zu sechs Regeln, drei für die Spieler und drei für die Zuschauer, formulieren. Diese Regeln sind auf großen Bögen im Raum aufzuhängen. Ein Beispiel für eine Spielerregel ist „Wir spielen konzentriert“ und für eine Zuschauerregel „Wir sehen aufmerksam zu“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 116). Anschließend sollen (**Ziel B**) Diskussionsre-

⁴ Die Gruppe der Kinder soll in eine Spieler- und Zuschauergruppe geteilt werden. Die Spieler sollen Verhalten einüben, die Zuschauer sollen die Spieler bekräftigen und wären über das Modellernen am Geschehen beteiligt.

geln für Gespräche, Zusammenarbeit und Spiele erarbeitet werden. Um diese Regeln zu erstellen, sollen die Kindern eine Geschichte aus dem EAS im Rollenspiel darstellen und mit Unterstützung des Therapeuten reflektieren. Als Beispiel für eine Diskussionsregel nennen PETERMANN & PETERMANN (2000a, 117): „Auch mal nachgeben können und einen Vorschlag des anderen annehmen!“ In dieser Stunde sollen die Kinder auch möglichst viele alternative Konfliktlösungen finden und die Konsequenzen abzuschätzen. Allerdings sollen auch „optimale“ Konfliktlösungen einzelner Kinder nur der Orientierung dienen und nicht „kopiert“ werden.

In der **zweiten Gruppentrainingsstunde** „Einfühlungsvermögen lernen“ sollen die Kinder als **Ziel (A)** Einfühlungsvermögen erlernen und üben. Um dieses Ziel erreichen zu können, ist nach PETERMANN & PETERMANN das „Igelspiel“ (s. Text Anhang 13) als Rollenspiel durchzuführen, bei dem das Einfühlungsvermögen geübt werden kann. Das **Ziel (B)** dieser Trainingsstunde wird von den Autoren „Geduld haben“ genannt. Damit die Kinder ihre Geduld üben können, sind zur Unterstützung standardisierte Instruktionkarten (s. Beispiele im Anhang 12) einzusetzen. In der verbalen Reflexion könnten die Kinder ihre Erfahrungen austauschen und die Emotionsaufnahme angeregt werden.

Das **Ziel (A)** der **dritten Gruppentrainingsstunde** „Mit Wut fertig werden“ besteht in einer differenzierten Wahrnehmung der Kinder von verschiedenen Wut- und Aggressionsäußerungen. Für dieses Ziel ist nach PETERMANN & PETERMANN das Rollenspiel „Dirk wird gehänselt“ (s. Text Anhang 13) durchzuführen und anschließend von dem Therapeuten und den Kindern gemeinsam zu erarbeiten, wie unterschiedlich Wut und Ärger gezeigt werden können. Im weiteren Verlauf der Stunde sollen die Kinder als **Ziel (B)** die Ursachen von Wut und Aggression differenziert wahrnehmen. Das methodische Vorgehen beschreiben PETERMANN & PETERMANN als Diskussion über das Rollenspiel „Dirk wird gehänselt“ mit einer mehrfachen Wiederholung des Rollenspieles. Vertiefend könnte der Therapeut mit dem „Therapiehelfer“ in einem Rollenspiel die Entstehung von Wut durch zu viele Verbote darstellen, was anschließend mit allen Kindern zu reflektieren ist. In der gleichen Art und Weise sind weitere Ursachen für Aggression zu erarbeiten: Wut durch Überforderung, Enttäuschung, Ärger aufgrund (un-) gerechtfertigter Kritik. Das **Ziel (C)** besteht nach den Autoren darin, mit Wut und aggressiven Gefühlen durch angemessene Selbstbehauptung fertig zu werden. Dieses Ziel ist, so die Autoren, durch ein abschließendes Rollenspiel zu verfolgen, bei dem „Dirk wird gehänselt“ erneut gespielt wird und das betroffene Kind mit Unterstützung einer Instruktionkarte eine angemessene Reaktion zeigen soll. Als Besonderheit wird nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 124) der Punkt „mit aggressiven Gefühlen angemessen fertig werden“ aufgegriffen und mit der Kapitän-Nemo-Geschichte kombiniert. Die Kinder sollen abends zu Hause die Entspannungsgeschichte durchführen und auf dem Detektivbogen protokollieren. Zum Abschluss der Kapitän-Nemo-Geschichte sollen sich die Kinder folgende Vorsatzformel sagen: „Morgen strenge ich mich an, ruhig und gelassen zu bleiben, auch wenn ich mich ärgere und wütend bin“.

In der **vierten Gruppentrainingsstunde** „Lob, Nichtbeachtung und Tadel erfahren“ ist nach PETERMANN & PETERMANN zunächst **Ziel (A)**, das Erkennen der Auswirkungen von Lob, Nichtbeachtung und Tadel auf die eigene Person und das eigene Handeln, anzustreben. Hierfür ist das „Lob-Tadel-Spiel“ (s. Text Anhang 13) als „experiment-ähnli-

ches Ereignis“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 126) zu verwenden, bei dem die Kinder unterschiedliche Gefühle durch lobende, ignorierende und tadelnde Reaktionen hervorrufen, beschreiben und unterscheiden sollen. Als **Ziel (B)** ist zu verfolgen, dass die Kinder lernen, anderen eine positive Rückmeldung zur Gestaltung sozialer Beziehungen zu geben. In einer Diskussion sollen die Kinder für dieses Ziel die Auswirkungen von positiven Rückmeldungen an andere erarbeiten und üben, wie diese Rückmeldungen gegeben werden können. Das **Ziel (C)** besteht, so die Autoren, in einer Erhöhung der Frustrationstoleranz bei negativer Kritik (Kontrolle durch Selbstinstruktionen). Methodisch demonstriert hierfür der Therapeut mit dem „Therapiehelfer“ in einem Modellrollenspiel den Umgang mit negativer Kritik, ohne dass der Betroffene wütend wird. Als Verhaltensregel kann nach PETERMANN & PETERMANN (2000a, 128) beispielsweise „Bei Tadel, Schimpfen und Kritik: Ich stopp die Wut, dann geht’s gut!“ verwendet werden.

Als **Ziel (A)** der **fünften Gruppentrainingsstunde** „Eigenes Verhalten widerspiegeln“ nennen die Autoren das Finden von und Auseinandersetzung mit positiven Konfliktlösungen und dazu passenden Selbstinstruktionen. Als Rollenspielvorlagen sind Geschichten aus dem EAS ohne Lösungsvorschläge zu verwenden, bei dem ein Kind während der „Indikationsstellung“ eine aggressive Konfliktlösung angekreuzt hat. Die Kinder sollen eine Lösung für den Konflikt finden und ausgestalten. In der verbalen Reflexion können sowohl erwünschte als auch nicht angemessene Lösungen angesprochen und mit Instruktionskarten kombiniert werden. Weiter ist als **Ziel (B)** in dieser Stunde eine differenzierte Selbstwahrnehmung mit einer Rückmeldung über das eigene Verhalten anzustreben. Hierfür ist das Rollenspiel und die anschließende Diskussion für eine unmittelbare Rückmeldung auf Video (oder Kassettenrekorder und Sofortbildkamera) aufzunehmen. Durch das „authentische“ Material könnten die Kinder eine differenzierte Selbstwahrnehmung erlernen, indem sie auf dem Arbeitsblatt „Rückmeldeaufgabe“ ihre Beobachtung, was sie „gut“ oder „nicht so gut“ gemacht haben, notieren. Ergänzend zum Detektivbogen erhalten die Kinder eine Instruktionskarte mit dem Kapitän-Nemo-Spruch „Nur ruhig Blut, dann geht alles gut!“. In einer realen Situation sollen die Kinder sich vorstellen, wie sie den Taucheranzug aus der Entspannungsgeschichte anziehen, sich anschließend dreimal den Spruch aufsagen und zum Schluss über verschiedene Verhaltensalternativen und Konsequenzen nachdenken.

In der abschließenden **sechsten Gruppentrainingsstunde** „Angemessenes Verhalten stabilisieren und immunisieren“ ist nach PETERMANN & PETERMANN (**Ziel A**) das von den Kinder auf den Alltag übertragene Verhalten sowie die Verwendung von Selbstinstruktionen zur Selbstkontrolle durch die Kinder zu stabilisieren. Nach Möglichkeit ist in dieser Stunde auf die Erlebnisse in Bezug auf den Kapitän-Nemo-Spruch zurückzugreifen. Falls von den Kindern keine Erlebnisse berichtet werden, könnte ein Therapeutenerlebnis oder Geschichten aus dem EAS verwendet werden. Das berichtete Erlebnis ist in einem Rollenspiel umzusetzen. Außerdem ist als **Ziel (B)** eine Immunisierung von positivem Verhalten und Regelverständnis anzustreben. In dem von PETERMANN & PETERMANN vorgeschlagen „Gegnerspiel“ (s. Text Anhang 13) sollen von den Kindern in zwei Gruppen pro und kontra Argumente in Bezug auf Regeln und positives Konfliktverhalten zusammengetragen und austauscht werden.

PETERMANN & PETERMANN (2000a, 135) führen als **ergänzende Hinweise** zum Gruppentraining folgende Hinweise aus:

1. Alle Stunden sind wiederholbar.
2. Im Sinne eines Baukastensystems lassen sich die Stunden durch eine inhaltlich sinnvolle Zäsur auf zwei Sitzungen aufteilen.
3. Es kann *sinnvoll* sein, das Tokensystem ab der Mitte des Gruppentrainings auszublenzen.

Außerdem weisen die Autoren darauf hin, dass durch eine größere Zahl von Einflüssen und subjektiv bedrohlichen Situationen sich die Wahrscheinlichkeit, in alte *Verhaltensschielen* zu verfallen, erhöhen würde. Als Ursache für den Missbrauch von Material sehen PETERMANN & PETERMANN den Wunsch der Kinder nach Aufmerksamkeit, Unlust, Verweigerung und Eifersucht.

8.2.5.4 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

PETERMANN & PETERMANN verweisen im Zusammenhang mit den stundenübergreifenden Elementen im Gruppentraining - Auswertung des Detektivbogens, Durchführung der Kapitän-Nemo-Geschichte und Umsetzung des Tokenprogramms – auf ihre Darlegungen zu diesen Elementen im Einzeltraining (s. Kapitel 8.2.5.1). Daher ist es nicht notwendig, diese erneut zu analysieren. Abgesehen von der Zahl der Kindern unterscheidet sich das Gruppentraining vom Einzeltraining nur durch die Handlungsanweisungen, d. h. die von PETERMANN & PETERMANN erklärten (spezifischen) Ziele und benannten Mittel im dritten Element der Trainingssitzungen. In diesem dritten Element ist, so die Autoren, eine gezielte, materialgeleitete Verhaltensübung in Form von strukturierten Rollenspielen und Gesprächen durchzuführen. Alle Rollenspiele sind nach PETERMANN & PETERMANN auf die gleiche Art und Weise durchzuführen, wobei lediglich der vorgegebene Inhalt der Rollenspiele variiert (s. Anhang 13).

ZIMMER (2000, 109 f.) gibt in Bezug auf Rollenspiele zu bedenken, dass ein möglicher Nutzen nur mit „Klärungsprozessen innerer Art“ zu erreichen ist. Und FLIEGEL ET AL. (1998, 25) weisen darauf hin, dass trotz einer Vielzahl von Evaluationsstudien zu Rollenspielen die Beurteilung der Effektivität und Effizienz aufgrund der Komplexität von Rollenspielen nahezu unmöglich ist.

Wie bei den spezifischen Zielen im Einzeltraining bleiben ebenfalls im Gruppentraining verschiedene Begriffe der Zielformulierung vage und PETERMANN & PETERMANN explizieren diese Begriffe nicht. So bestimmen die Autoren nach wie vor nicht die Extension einer „angemessenen“ Selbstbehauptung (3. Stunde, Ziel C) und was die Autoren unter „Geduld haben“ (2. Stunde, Ziel B) verstehen, ist unklar.

In Bezug auf die erklärten spezifischen Ziele der Gruppentrainingsstunden explizieren PETERMANN & PETERMANN **keine** Zusammenhänge zu den am Modell von KAUFMANN orientierten „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ (s. Kapitel 8.2.1) und stellen in ihren Erläuterungen auch keine Verbindung zwischen den spezifischen Zielen her. Zwar

nennen die Autoren sowohl bei den spezifischen Zielen im Gruppentraining als auch bei dem „Zielverhalten“ eine „differenzierte Wahrnehmung“, „angemessene Selbstbehauptung“, „Selbstkontrolle“ und „Einfühlungsvermögen“, jedoch ist das „hierarchische Prinzip“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 21) wie im Einzeltraining nicht zu erkennen. Denn in der zweiten Gruppentrainingsstunde ist, so die Autoren, das Ziel (A) „Einfühlungsvermögen“ anzustreben, welches von PETERMANN & PETERMANN der Stufe 4 im Modell von KAUFMANN zugeordnet wurde. Dagegen ist die „differenzierte Wahrnehmung“, der Stufe 1 im Modell von KAUFMANN zugeordnet, erst in der 3. bzw. 4. Trainingsstunde als Ziel A bzw. B und die „angemessene Selbstbehauptung“, der Stufe 2 im Modell von KAUFMANN zugeordnet, lediglich in der 3. Trainingsstunde als Ziel C zu verfolgen. Es stellt sich die Frage, warum PETERMANN & PETERMANN auf ein hierarchisches Prinzip hinweisen und sich mit dem „Zielverhalten“ an den Stufen im Modell von KAUFMANN orientieren, wenn die Autoren diese Struktur in den Trainingsstunden nicht berücksichtigen.

Mehrere spezifische Ziele werden erst im Zusammenhang mit den Gruppentrainingsstunden von PETERMANN & PETERMANN erstmalig aufgeführt und erläutert, jedoch wird von den Autoren keine Verbindung zu den Übergeordneten Teilzielen hergestellt. So die spezifischen Ziele „Geduld haben“ (2. Stunde, Ziel B), „Äußerungsformen und Ursachen von Wut erkennen“ (3. Stunde, Ziel A und B), „Erleben und Erkennen der Auswirkungen von Lob, Nichtbeachtung und Tadel“, „positive Rückmeldung geben“, „Erhöhung der Frustrationstoleranz“ (4. Stunde, Ziele A bis C) und „alternative, nicht aggressive Lösungen finden“ (5. Stunde, Ziel A). Für diese Ziele können die theoretischen Grundlagen nur vermutet werden, PETERMANN & PETERMANN explizieren diese Grundlagen jedenfalls nicht.

Alle spezifischen Ziele sind nach PETERMANN & PETERMANN über „strukturierte Rollenspiele“ als „tragendes Element“ zu erreichen. Eine Diskussion bzw. „verbale Reflexion“ wird von den Autoren als Bestandteil der Rollenspielstruktur verstanden. Da sich die Handlungsanweisungen von PETERMANN & PETERMANN zu den vier durchzuführenden Rollenspielen nur unwesentlich unterscheiden, wird im Folgenden exemplarisch die Erläuterung der Autoren zu der Vorgabe (s. Anhang 13) „Dirk wird gehänselt“ der dritten Trainingsstunde untersucht. Diese Vorgabe wurde gewählt, weil nur bei dieser Beschreibung Aspekte von Aggressionen im Sinn der Gegenstandserläuterung von PETERMANN & PETERMANN „Schädigung oder Schädigungsabsicht“ festgestellt werden können.

Im Gegensatz zu der Vorgehensweise im Einzeltraining sind nach PETERMANN & PETERMANN bei den Rollenspielen implizit wesentlich stärker die persönlichen Sichtweisen der Kinder zu berücksichtigen. Denn von den Autoren wird im Trainingsmanual beschrieben, dass mit den Kindern **gemeinsam** erarbeitet werden soll, wie unterschiedlich z. B. in der Rollenspielvorlage „Dirk wird gehänselt“ Wut und Ärger gezeigt und welche möglichen Ursachen benannt werden können. Auch für das weitere Vorgehen werden im Manual in Bezug auf eine „angemessene“ Reaktion zunächst keine Möglichkeiten vorgegeben, wie dies im Einzeltraining durch die Vorgabe der zwei bis vier „Konfliktlösungen“ der Fall ist. Allerdings sollen die Kinder ab der zweiten Gruppentrainingsstunde, so PETERMANN & PETERMANN, aus den zwölf standardisierten

Instruktionskarten (s. Beispiele im Anhang 12) eine auswählen, die in dem wiederholten Rollenspiel, so auch bei „Dirk wird gehänselt“ verwendet werden soll. Durch diese Instruktionskarten werden die Möglichkeiten für eine „angemessene“ Reaktion nun doch stark eingeschränkt bzw. von PETERMANN & PETERMANN mit den Instruktionen auf den zwölf Karten vorgegeben. Die auf den Karten getroffenen Aussagen sind einerseits sehr allgemein und andererseits vage gehalten. Zum Beispiel muss bei der Aussage „Wenn ich jetzt nicht zurückschlage, bin ich ein guter Kamerad!“ allgemein davon ausgegangen werden, dass ein Kind, egal wie die Ausgangssituation gegeben ist, immer „ein guter Kamerad“ ist, wenn das Kind nicht „zurückschlägt“. Folglich wäre sowohl in dem Fall „harmlose Spielsituation“ als auch in der Situation „Kind wird blutig geschlagen“ das Kind ohne „Schlagen“ ein „guter Kamerad“. Welche Bedeutung hat dann die von den Autoren genannte „angemessene Selbstbehauptung“? Auch bei einer weiteren Instruktionskarte „Das nächste Mal mache ich es besser!“ sind die Aussagen mit einem sehr vagen Verständnis verbunden. Denn es muss hinterfragt werden, welche Situation mit „das nächste Mal“ angesprochen wird: Beispielsweise eine Situation mit geringerer, gleicher oder größerer Aggressionsintensität als die erste Situation? Und **was** soll **wie** „besser“ gemacht werden? Soll das Kind sich stärker „selbstbehaupten“? Oder soll das Kind eine „Hilfeleistung“ anbieten, wenn es geschlagen wurde? In Bezug auf die Instruktionskarten kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass die Instruktionen auf den Karten ungenau und vage sind. Außerdem ist ein Widerspruch in den Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN festzustellen, wenn einerseits, zumindest implizit, die Sichtweise der Kinder berücksichtigt werden soll und andererseits doch eine „angemessene“ Reaktion durch die Instruktionskarten vorgegeben wird.

Noch deutlicher wird der Widerspruch durch die Unvereinbarkeit der Empfehlung von PETERMANN & PETERMANN für Rollenspiele und das Tokenprogramm. Wie weiter oben dargelegt wurde, ist ein Tokenprogramm, wie es nach PETERMANN & PETERMANN einzusetzen ist, unzweifelhaft ein Vorgehen, welches auf den theoretischen Überlegungen der Operanten Konditionierung basiert. Dagegen sind, ausgehend von den Beschreibungen der Autoren im Manual zu den Rollenspielen durch die Beachtung der persönlichen Sichtweisen der Kinder, zumindest teilweise handlungstheoretische Überlegungen zu berücksichtigen. Folglich kann ein Anwender nicht mehr entscheiden, welche Handlungsanweisung von PETERMANN & PETERMANN in eine konkrete Handlung umzusetzen ist. Soll der Anwender den Kinder mit einer mechanistischen, behavioristischen Sichtweise begegnen oder sollen die Kinder als Subjekte behandelt werden, die – und nur die – Veränderungen selbst herbeiführen?

Es ist darüber hinaus unverständlich, warum PETERMANN & PETERMANN bei drei von vier Rollenspielen Inhalte vorgeben, in denen keine Aggression im Sinn der Explikation der Autoren als Schädigung beschrieben werden. Zwar führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass parallel zu dem „Abbau“ von Aggression sozial kompetente Verhaltensweisen „aufgebaut“ werden sollen, jedoch bezieht sich der zu trainierende Bereich auf Aggression. Daher ist es anzuzweifeln, dass der Aufbau „sozial kompetenter Verhaltensweisen“ durch Rollenspiele, die thematisch Situationen ohne Aggression behandeln, zu einer Erweiterung der Möglichkeiten für die Kinder führt, wenn die Kinder in realen Situationen mit Aggressionen konfrontiert werden. Diese Überlegung wird

zum besseren Verständnis im Folgenden noch differenzierter ausgeführt: In dem Rollenspiel „Das Igelspiel“ (s. Anhang 13) der zweiten Trainingsstunde sollen die Kinder als Ziel „Einfühlungsvermögen“ üben und als weiteres Ziel lernen, „Geduld zu haben“. Das Kind, welches in dem Rollenspiel den „Igel“ verkörpern soll, wurde „geärgert, beleidigt und verletzt“. Ein zweites Kind soll versuchen, den „Igel hervorzulocken“, der „höchstens fünf Minuten eingegelt bleiben darf“. Vorausgesetzt den Kindern gelingt es, aufgrund dieses Rollenspiels „Einfühlungsvermögen“ und „Geduld haben“ zu erlernen, so ist ein Transfer auf Alltagssituationen nicht gewährleistet, auch wenn im vierten Rollenspielelement durch Berichte der Kinder von ähnlichen Situationen eine Übertragung auf den Alltag sichergestellt werden soll. Denn beispielsweise könnte ein Kind Max im Alltag mit der Situation konfrontiert werden, dass ein zweites Kind Michael mit Max eine Prügelei anfängt. Wie soll Max nun als Resultat aus dem Rollenspiel reagieren? Max könnte Geduld aufbringen und sich in das Michael einfühlen, um festzustellen, warum Michael die Prügelei beginnt. Derweil bekommt Max aber weiterhin Prügel. Diese Möglichkeit für Max zu reagieren, ist also sinnlos. Als Alternative könnte Max sich „angemessen selbstbehaupten“, wie es im Einzeltraining als Ziel angestrebt wurde. So haben PETERMANN & PETERMANN in der dritten Fotogeschichte (Text s. Anhang 10) im Einzeltraining als angemessene Selbstbehauptung die „Lösung“ vorgegeben, seine „Betroffenheit“ zum Ausdruck zu bringen. Auf das o. g. Beispiel bezogen könnte Max also sagen: „Mann, ich finde es aber gar nicht gut, dass du mich schlägst!“ Michael prügelt jedoch weiter auf Max ein. In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Handlungsanweisung von PETERMANN & PETERMANN im Manual nur bedingt über die vorgegebenen „Lösungen“ den Kindern Möglichkeiten eröffnen, sich in realen Situationen mit Aggressionen „angemessen“ auseinander zusetzen. Zu diesen Überlegungen könnte eingewendet werden, dass nur das abgeschlossene Training für die Kinder genügend Konfliktlösungen ermöglicht, sich in den vielen unterschiedlichen Situationen, in denen Aggressionen zu beobachten sind, „angemessen“ zu verhalten. Da jedoch im gesamten Trainingsmanual nur solche Situationen vorgegeben werden, in denen Aggression, wenn überhaupt, nur ansatzweise beschrieben werden, besteht für die Kinder kaum eine Möglichkeit, Trainingsinhalte auf den Alltag zu übertragen.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

Bezogen auf die spezifischen Ziele im Gruppentraining kann zusammenfassend die Kritik, die zu den Zielen des Einzeltrainings formuliert wurde, wiederholt werden. Zwar verwenden PETERMANN & PETERMANN in einzelnen spezifischen Teilzielen Begriffe, die sie auch bei den übergeordneten Teilzielen nennen wie bspw. „differenzierte Wahrnehmung“, jedoch erläutern die Autoren nicht plausibel, mit welcher Notwendigkeit und mit welchem Sinn die Wahrnehmung der Kinder z. B. in Bezug auf die Ursachen von Wut differenziert werden soll. Auch mögliche Zusammenhänge zum behandelten Gegenstand bzw. welche Notwendigkeit und welcher Sinn in Bezug auf die erstmalig bei den Handlungsanweisungen genannten spezifischen Ziele wie bspw. „Geduld haben“ wird durch die Autoren nicht erläutert. Insgesamt muss noch hinterfragt werden, nachdem über die Explikation der allgemeinen Teilziele keine weitere Verständnisklärung durch PETERMANN & PETERMANN vorgenommen wurde, warum die fünf allgemeinen

Teilziele benannt werden. Zwar war die Orientierung an dem Modell von KAUFMANN zunächst nachvollziehbar, jedoch wurde diese Struktur in den Trainingsstunden nicht beibehalten. So hätten anstelle der im Manual genannten Teilziele genauso gut die (fiktiven) Ziele „Zunahme aggressiver Handlungen in einer Situation erkennen“ (1. Stufe), „sich aus Situationen mit Aggressionen zurückziehen“ (2. Stufe), „Aggressionen selbst erfahren“ (3. Stufe) und „eigene Zielvorstellungen überdenken“ (4. Stufe) benannt werden können. Zusammenfassend muss nochmals betont werden, dass kaum Verbindungen zwischen den spezifischen Zielen und den übergeordneten Teilzielen bzw. mit der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes festgestellt werden können, so dass die Notwendigkeit und der Sinn der spezifischen Ziele auf der Grundlage des Gegenstandes von PETERMANN & PETERMANN nicht plausibel gemacht wird.

Bezogen auf das von den Autoren genannte zentrale Mittel „Rollenspiel“ kann zunächst festgehalten werden, dass eine generelle Effektivität bisher nicht nachgewiesen werden konnte (FLIEGEL ET AL. 1998, 25). Im Weiteren muss daher angezweifelt werden, dass diese Methode geeignet ist, zumindest mit den von PETERMANN & PETERMANN vorgegebenen Rollenspielinhalten im Zusammenhang mit dem behandelten Gegenstand „Aggression“, die Ziele des Trainings zu erreichen und zu einem Abbau von Aggressionen beitragen zu können. Auch wenn nicht grundsätzlich die Eignung von Rollenspielen für bestimmte Ziele in Frage gestellt werden soll, so müssen jedoch die ungenauen Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN und die vorgegebenen Inhalte weitestgehend ohne „Schädigung oder Schädigungsabsicht“ kritisiert werden und es ist davon auszugehen, dass mit der Methode nicht sichergestellt ist, die erklärten Ziele des Trainings zu erreichen.

8.2.5.5 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

Nach PETERMANN & PETERMANN ist auf freiwilliger Basis parallel zu dem Training mit den Kindern eine familienbezogene Arbeit durchzuführen, die als *Elternberatung* bezeichnet wird. Die Autoren nennen implizit („große Bedeutung“) als oberste Ziele dieser Beratung die *Indikationsstellung* und eine *Abschätzung des Behandlungsverlaufes* sowie die *Übung von neuem Verhalten* durch die Eltern. PETERMANN & PETERMANN (2000a, 151) führen zu der Elternberatung aus, dass an lerntheoretischen Überlegungen orientiert ungünstige Interaktionsmuster in der Familie verändert „und durch für alle Familienmitglieder akzeptable, positive Verhaltensweisen ersetzt werden“ sollen. Die Beratung soll alle zwei bis drei Wochen als ein zweistündiger Hausbesuch mit zwei Therapeuten stattfinden. In den ersten zwei Sitzungen, von den Autoren *Erstkontakt* genannt, sind folgende Ziele anzustreben: Das erste Treffen dient dem Ziel, dass sich die Eltern und die Therapeuten kennen lernen, indem (als *praktisches Vorgehen*) die *Beraterrolle* der Therapeuten mit ihren Aufgaben und Kompetenzen (*Experten für Kinder- und Familienfragen*) benannt werden. Außerdem sollen die Therapeuten die *familiäre Interaktion* in ihrer natürlichen Umgebung erfassen. Das zweite Ziel beinhaltet eine *Verhaltensanalyse* zu den ursächlichen und aufrechterhaltenden Bedingungen der aggressiven Verhaltensweisen. Methodisch ist nach PETERMANN & PETERMANN hierfür die Elternexploration (s. Anhang 6) durchzuführen und eventuell Ergebnisse aus dem BAV oder EAS heranzuziehen. Im zweiten Treffen mit den Eltern ist als erstes Teilziel

zu erörtern, welche *Erwartungen* an eine Intervention bestehen und als zweites Teilziel, die Bereitschaft zur *aktiven Mitarbeit* zu klären. Falls die Eltern nicht zur Mitarbeit bereit sein sollten, wäre ein Training mit dem Kind aus ethischen Gründen nur in Ausnahmefällen durchzuführen. Als drittes Teilziel ist von den Therapeuten die *Diagnose* über das Kind zu erstellen und drei bis vier vorläufigen Therapieziele für das Verhalten des Kindes und der Eltern festzulegen. In einem ersten Schritt sind die Eltern darin zu unterweisen, sich selbst systematisch zu beobachten, um die abgesprochenen Ziele erreichen zu können. Die Ziele für den Erstkontakt sind, so PETERMANN & PETERMANN über Gespräche mit den Eltern anzustreben.

Zu der Gesprächsführung sowie zur Motivierung der Eltern geben PETERMANN & PETERMANN für den möglichen Anwender des Trainingsverfahrens weitere Hinweise: Um ein strukturiertes, zielgerichtetes **Gespräch** führen zu können, soll ein Therapeut die Rolle des Gesprächsführers übernehmen, der darauf zu achten hätte, welche Gesprächspunkte bearbeitet werden. „Der Stil der Gesprächsführung ist direktiv“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 142). Der zweite Therapeut hält als Protokollant wichtige Gesprächsinhalte fest und sorgt für die Durchschaubarkeit des Vorgehens. Beide Therapeuten hätten, so die Autoren, außerdem darauf achten, beim Thema des Gesprächs zu bleiben, kritische Fragen anzusprechen, Anforderungen zu stellen und sich mit einem „schwächeren Familienmitglied zu solidarisieren“. In Bezug auf eine Problemdiskussion unterscheiden PETERMANN & PETERMANN sieben Schritte:

1. Herstellen von Betroffenheit: Mittels lebensnaher Bilder (z. B. Wellensalat) soll eine nicht zu schwache und nicht zu starke Betroffenheit erzeugt werden. Die Eltern sollen erkennen, dass das aggressive Verhalten des Kindes auch zu einem Teil ihre Angelegenheit ist. Auch seien gegensätzliche Problembewertungen, inkonsequentes Elternverhalten sowie ungünstige Anforderungen zu thematisieren.
2. Konfliktstrukturierung: Konfliktsituationen sind in überschaubare Teilproblematiken zu unterteilen und die Erziehungsvorstellungen und -ziele der Eltern zu erarbeiten.
3. Reale Lebenssituation einbeziehen: Von den Therapeuten sind in der Familie erlebte Konflikte in der Argumentation anzusprechen.
4. Einblenden der Kinderperspektive: Den Eltern ist von den Therapeuten die Perspektive der Kinder zu verdeutlichen.
5. Ursachenanalyse: Durch eine konkrete und genau Beschreibung eines Konfliktes durch die Therapeuten, in den auch die unterschiedlichen Perspektiven einfließen sollen, würden den Eltern die Ursachen und Verstärkerprozesse deutlich werden.
6. Problemlösung: Als „Entspannungsphase“ sind an dieser Stelle, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 144), konkrete Hilfestellungen bei der Realisierung von Konfliktlösungen zu geben. Alternative Verhaltensweisen zur Konfliktlösung können gesucht und gegebenenfalls von den Eltern im Rollenspiel eingeübt werden.

7. Absprachen: Nach einer Zusammenfassung abgesprochener alternativer Verhaltensweisen durch die Therapeuten sind diese Alternativen in einem Beobachtungs- oder Tokenplan festzuhalten und als Aufgabe von den Eltern bis zur nächsten Sitzung zu bearbeiten.

Schwierigkeiten bei der **Motivation** könnten auftreten, wenn die Eltern die Probleme des aggressiven Verhaltens nicht erkennen oder außerhalb der Familie einordnen würden sowie Ursachen in den *Fähigkeiten* des Kindes oder genetischen/biologischen Gründen sehen würden (*kein Leidensdruck*). Bei Alleinerziehenden könnten oftmals extreme Überlastungs- und Ohnmachtsreaktionen auftreten. Auch seien in manchen Familien sprachliche Verständigungsprobleme zu erwarten.

Als Lösungsmöglichkeiten für diese Motivationsprobleme führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass sich die Therapeuten mit den Problemen der Familie solidarisieren sollen, durch Interesse der Therapeuten an den Problemen der Familie Aufmerksamkeit zuzuwenden sei und den Eltern Kompetenzen zugewiesen werden sollen. Außerdem sei von den Therapeuten ein genau beschriebenes Hilfeangebot zu formulieren und eine genaue Abklärung der Erwartungen durchzuführen.

Nach diesen Hinweisen beschreiben PETERMANN & PETERMANN den grundsätzlichen Aufbau der Elternberatung. Jede Sitzung ist in drei Phasen zu unterteilen: In der ersten Phase ist durch die Therapeuten eine Berichterstattung über das Kindertraining durchzuführen. Bei diesem Bericht legen die Therapeuten konkret dar, welche Materialien im Kindertraining zum Einsatz kamen und was durchgeführt wurde. Dieses „praktische Vorgehen“ führt nach PETERMANN & PETERMANN zu dem stundenübergreifenden Ziel, die Eltern zu motivieren. In der zweiten Phase sollen die Eltern über die aufgetragenen Hausaufgaben und über sonstige Ereignisse berichten. Für den Fall, dass die Eltern nur *globale* Informationen mitteilen, muss, so die Autoren, einer der Therapeuten Verständnisfragen stellen, um klären zu können, „wer in der Familie was, wann, mit wem und warum gemacht hat“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 153). Mit diesem Vorgehen verfolgen die Autoren das stundenübergreifende Ziel, die Eltern zu entlasten. Die dritte Phase variiert hinsichtlich der von PETERMANN & PETERMANN erklärten spezifischen Ziele und den von ihnen benannten Mitteln („praktisches Vorgehen“). Dieser grundlegende Aufbau der einzelnen Sitzungen ist in der Tabelle 7 zusammengefasst.

Tab. 7: Aufbau der Elternberatung im „Training mit aggressiven Kindern“

Phasen	(Stundenübergreifende) Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Motivieren der Eltern	Therapeuten teilen Fortschritte des Kindes mit.
2	Entlasten der Eltern	Eltern berichten über zwischenzeitliche Ereignisse.
3	Spezifische Ziele; s. Tabelle 8	Spezifische Themen und Aufgaben; s. Tabelle 8

Analog zu dem Training mit den Kindern nennen PETERMANN & PETERMANN für die Elternberatung spezifische Ziele und das praktische Vorgehen, mit dem diese Ziele anzustreben sind. In der Tabelle 9 sind die spezifischen Ziele und die benannten Mittel in einem Überblick zusammengefasst.

Tab. 8: Spezifische Ziele und Mittel der Elternberatung im „Training mit aggressiven Kindern“

	Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Verstehen von aggressivem Verhalten	Therapeuten beschreiben den Eltern Verhaltenszusammenhänge.
	Vertrautmachen mit Verhaltensbeobachtung und Verstärkungsprinzipien	Therapeuten erläutern den Eltern Verhaltenszusammenhänge
	Bewusstmachen von Erziehungshaltungen, Rollen- und Aufgabenverteilung in der Familie	Problemgespräche (u. U. Rollenspiele)
2	Erkennen von wechselseitigen Verstärkungsbedingungen in der Familie	Therapeuten geben Erläuterungen anhand konkreter Beispiele
	Erkennen von Wechselwirkungen von Familie und Umwelt	Problemgespräche und strukturierte Handlungsanleitungen
	Üben von verstärkendem Verhalten mit Hilfe eines Tokenplanes	Therapeuten und Eltern klären die Anwendungsbedingungen von Tokenplänen.
3	Thematisieren von Familienkonflikten	Problemgespräche, Einüben der Regeln des Familienrates
	Finden von Verhaltensalternativen zur Konfliktlösung	Problemgespräche (u. U. Rollenspiele) und strukturierte Handlungsanleitungen
	Umstrukturieren des Familienlebens	Aufbau eines Verantwortungsgefühls, um gemeinsam Familienaktivitäten in Gang zu setzen
4	Stabilisieren der positiven Veränderungen in der Familie	Therapeuten vertiefen das bisher Geübte (Verstärken, Konfliktregeln u. a.)
	Immunisierung gegenüber Rückschlägen	Problemgespräch und strukturierte Handlungsanleitungen

PETERMANN & PETERMANN nennen als spezifisches **Ziel (A)** der **ersten Elternberatung** „Mit Verhaltenszusammenhängen, Verstärkerprinzipien und Verhaltensbeobachtung vertraut werden“, dass von den Eltern aggressives Verhalten verstanden werden soll. Anhand verschiedener diagnostischer Verfahren ist den Eltern von den Therapeuten zu erläutern, „wie sie selbst aggressives Verhalten auslösen oder auftretendes verstärken“ (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 154). Mit der Darlegung von Zusammen-

hängen zwischen *auslösenden und verstärkenden Bedingungen* würden die Eltern das aggressive Verhalten verstehen. So ist z. B. die Wahrnehmung der Eltern von den Therapeuten einerseits auf eine „Verhaltenssteuerung“ des Kindes zu lenken, bei der das Verhalten von dem Kind das Verhalten der Eltern beeinflusst und andererseits mit der LEV-K (s. Anhang 2) Verstärker aufzuzeigen, die für eine Fremdverstärkung durch die Eltern geeignet sind. Als **Ziel (B)** ist anzustreben, dass die Eltern die systematische Verhaltensbeobachtung kennen lernen und in Verstärkungsprinzipien eingeführt werden. Methodisch sind den Eltern für dieses Ziel die verschiedenen „Arten der Zuwendung“ (positiv, negativ, keine Zuwendung; s. Arbeitsblatt Anhang 14) aufzuzeigen, die nach Ansicht von PETERMANN & PETERMANN das Verhalten steuern bzw. verstärken. Außerdem ist durch die Therapeuten eine inkonsequente und eine ausbleibende Verstärkung sowie die Formen der Verstärkung mit dem Arbeitsblatt „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ (belohnen, bestrafen, ignorieren; s. Arbeitsblatt Anhang 15) zu thematisieren. Als „natürliche Folge“ von aggressivem Verhalten nennen die Autoren die *Schadensbehebung* (z. B. Ersetzen von kaputtem Geschirr), die Technik des *Ignorierens* sowie den *sozialen Ausschluss* als Reizkontrolle (z. B. wird das Kind nach einem Wutanfall in sein Zimmer gebracht). Des Weiteren sind die Eltern in die systematische Verhaltensbeobachtung mit zwei bis vier Kategorien einzuführen, bei der am *günstigsten* von einem Elternteil die Häufigkeiten notiert werden, indem nach dem Auftreten eines verabredeten Verhaltens ein Strich in einer Beobachtungsliste angebracht wird. Das **Ziel (C)** besteht in einem Bewusstmachen von *Erziehungshaltungen* sowie von Rollen- und Aufgabenverteilung in der Familie. Eine ungünstige Erziehungshaltung könnte, so die Autoren, von den Therapeuten mit Kindheitserlebnissen (z. B. „Mir hat eine Tracht Prügel früher auch nicht geschadet“) oder Wunschvorstellungen der Eltern verdeutlicht werden. Außerdem sind die Konsequenzen von Nachgiebigkeit, Inkonsequenz und Verwöhnung ebenso wie die Rollen- und Aufgabenverteilung zu erläutern.

In der **zweiten Elternberatung** „Wechselwirkungen von Familie und Umwelt erkennen sowie Verstärkungsverhalten üben“ ist als **Ziel (A)** das Erkennen der Eltern von wechselseitige Verstärkungsbedingungen in der Familie anzustreben. Die Therapeuten sollen auf Grund von Verhaltensbeobachtungen der Eltern verdeutlichen, welche Verstärkerbedingungen Verhaltensweisen beeinflussen und aufrechterhalten. Die Eltern sollen bei der Beobachtung sowohl die Verhaltensweisen des Kindes als auch ihre eigenen Reaktionen auf dieses Verhalten festhalten. Das **Ziel (B)** besteht in dem Erkennen der Eltern von Wechselwirkungen zwischen der Familie und der Umwelt. Die Wechselwirkungen können nach PETERMANN & PETERMANN bei den Eltern zu Ohnmachtsreaktionen führen, da die möglichen Reaktionen der Umwelt als *Bedrohung* der Familie oder als *Etikettierung* des Kindes von der Familie nicht bewältigt werden können. Diese Ängste und die Hilflosigkeit der Eltern sind, so die Autoren, durch eine strukturierte Handlungsanleitung der Eltern aufzufangen, indem sie konsequentes Erziehungsverhalten einüben und über Tokenpläne⁵ Einfluss auf das Verhalten des Kindes nehmen. Das **Ziel (C)**, mit Hilfe von einem Tokenplan verstärkendes Verhalten zu üben, ist durch die

⁵ Zu dem konkreten Vorgehen beim Einsatz von Tokenplänen s. Kapitel 8.2.5.1.

Klärung der Anwendungsbedingungen des Planes zu verwirklichen. Gemeinsam mit den Therapeuten sind von den Eltern und dem Kind konkrete und auf bestimmte Situationen bezogene Verhaltensweisen des Kindes (z. B. Mülleimer-Leeren) für den Tokenplan zu formulieren. Auch sind die Eintauschmodalitäten zu verabreden, wobei gemeinsame Aktivitäten vor materiellen Verstärkern den Vorzug haben sollen. In bestimmten Fällen könnte auch verabredet werden, dass das Kind den Eltern Punkte ver gibt und Minuspunkte der Eltern im Tokenplan des Kindes als Pluspunkte vermerkt würden.

Für die **dritte Elternberatung** „Über Familienkonflikte und Lösungen reden und dazu die Regeln des Familienrates anwenden“ nennen PETERMANN & PETERMANN als **Ziel (A)**, dass Familienkonflikte thematisiert werden. In einem Problemgespräch sind von den Therapeuten „grundlegende Konfliktquellen“ anzusprechen, die nach Ansicht der Autoren in Kommunikationsproblemen (z. B. werden keine Absprachen bei Pflichten und Rechten getroffen) und einer inkonsequente, verwöhnenden Erziehung (z. B. aufgrund eines „undifferenzierten, materiellen Konsumangebots der Eltern“ entwickeln die Kinder eine geringe Wertschätzung gegenüber Personen und Gegenständen) liegen. Den Probleme in der Kommunikation kann nach PETERMANN & PETERMANN mit Hilfe der Arbeitsblätter zum Familienrat (s. Anhang 16) und den Schwierigkeiten im Erziehungsverhalten durch eine schrittweise Erhöhung der Anforderungen an das Kind begegnet werden. Um für das **Ziel (B)** Verhaltensalternativen zur Lösung von familiären Konflikten zu finden, sollen die Familienmitglieder Wünschen zum Zusammenleben äußern. Die geäußerten Wünsche sind für das **Ziel (C)**, Umstrukturieren des Familienlebens, zu nutzen. „Besonders geeignet sind Wünsche nach Gemeinsamkeiten“, so PETERMANN & PETERMANN (2000a, 166), deren Verwirklichung klar und konkret zu verabreden ist, wodurch ein Verpflichtungsgefühl aufgebaut würde.

Für die abschließende und **vierte Elternberatung** nennen PETERMANN & PETERMANN als **Ziel (A)** eine Stabilisierung von positiven Veränderungen in der Familie. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Ergebnisse der Elternberatung zu festigen, indem positive Veränderungen hervorgehoben und verstärkt werden. Außerdem sind alternative Verhaltensweisen für Krisen genau durchzusprechen und der Auftrag zu erteilen, den Familienrat regelmäßig durchzuführen. Das **Ziel (B)**, eine Immunisierung gegen Rückschläge, kann nach Ansicht der Autoren verwirklicht werden, wenn die Eltern verschiedene Befürchtungen aussprechen, diese ausführlich diskutiert werden und letztlich in Absprachen für Konfliktsituationen münden. Zur Unterstützung ist das Arbeitsblatt „Krisensituationen“ (s. Anhang 17) zu verwenden.

8.2.5.6 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

PETERMANN & PETERMANN nennen explizit kein oberstes Ziel der Elternberatung. Jedoch kann vermutet werden, dass die Autoren als oberste Ziele dieser Beratung implizit, da sie die „große Bedeutung“ hervorheben, die Indikationsstellung und die Abschätzung des Behandlungsverlaufes, insbesondere aber die Übung von neuem Verhalten durch die Eltern betrachten. Da diese obersten Ziele jedoch nur zu vermuten sind, können lediglich die von PETERMANN & PETERMANN konkret benannten Ziele untersucht werden. Zu stundenübergreifenden Zielen der Elternberatung erklären die Autoren eine „Moti-

vierung der Eltern“, die mittels einer Information der Eltern über die Fortschritte ihres Kindes erreicht werden soll und eine „Entlastung der Eltern“, die über eine Berichterstattung der Eltern angestrebt wird. Verbindungen zwischen den stundenübergreifenden und den spezifischen Zielen sowie dem „Zielverhalten“ werden von PETERMANN & PETERMANN ebenso wenig ausgeführt wie ihr Verständnis der Begriffe „Motivierung“ und „Entlastung“. Daher ist es ausgesprochen schwierig, über den Sinn dieser Ziele im Zusammenhang mit dem behandelten Gegenstand zu entscheiden, zumal eine gegenseitige Information Eltern – Therapeuten selbstverständlich sein sollte. Allerdings ist es fraglich, wie die von PETERMANN & PETERMANN benannten Mittel geeignet sein sollen, diese stundenübergreifenden Ziele zu erreichen. Denn einerseits beschreiben die Autoren zwar einige Möglichkeiten, Motivationsproblemen zu begegnen (z. B. Solidarisierung und Interesse des Therapeuten mit bzw. an den Problemen der Eltern), andererseits greifen PETERMANN & PETERMANN diese Möglichkeiten bei den Handlungsanweisungen zu den Sitzungen der Elternberatung nicht auf. Und wie die Mitteilung der Therapeuten über Fortschritte des Kindes die Eltern motivieren könnte, wenn bspw. die Eltern noch größere Probleme mit ihrem Kind wahrnehmen als vor dem Beginn der Trainingsmaßnahme, bleibt mir verschlossen. Auch eine Entlastung der Eltern durch eine Berichterstattung bleibt in den Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN vage. Vielleicht können die Mitteilungen der Eltern über zwischenzeitliche Ereignisse manche Familien entlasten. Jedoch ist genauso gut denkbar, dass die Eltern mit dem Beginn der Trainingsmaßnahme durch eine Veränderung in der Beziehung zwischen ihnen und ihrem Kind überfordert werden. In diesem Fall würde eine Berichterstattung der Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit zu noch größeren Belastungen als zu einer Entlastung führen. Insgesamt ist eine Vielzahl von Konstellationen möglicher Veränderungen denkbar und die sehr knappen Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN zu der Möglichkeit, das stundenübergreifende Ziel „Entlastung“ zu erreichen, mögen effektiv klingen, sichergestellt ist eine Eignung der beschriebenen Vorgehensweise nicht.

Neben den stundenübergreifenden Zielen nennen PETERMANN & PETERMANN verschiedene spezifische Ziele für die vier Elternkontakte und sie erläutern eine themen- und aufgabenbezogene Arbeit. Die von den Autoren ausgeführten Handlungsanweisungen beziehen sich in erster Linie auf die Erläuterung über die Verwendung der von ihnen konzipierten Arbeitsblätter (s. Anhang 14-17). Daher werden diese Arbeitsblätter einerseits inhaltlich und andererseits mit Blick auf die Eignung, die spezifischen Ziele zu erreichen, analysiert.

Die Arbeitsblätter „Arten der Zuwendung“ und „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“, die in der ersten Elternberatung zu verwenden sind, beinhalten ausschließlich Aspekte, die eine behavioristische bzw. operante Sichtweise widerspiegeln. Aus dem Arbeitsblatt „Arten der Zuwendung“ lässt sich eindeutig die Ansicht einer mechanistischen Wirkung von Verstärkung entnehmen. So führt nach PETERMANN & PETERMANN (mechanistisch oder automatisch) eine positive Zuwendung zu der Förderung von vorhergehendem Verhalten, eine negative Zuwendung zu einer stärkeren Ausprägung von Verhalten und fehlende Zuwendung zu dem Verschwinden von Verhalten. In dem Arbeitsblatt „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ wird diese behavioristische bzw. operante Sichtweise in Bezug auf „Belohnung“ und „Bestrafung“ noch weiter konkretisiert. So würde bspw.

durch eine Umarmung „richtig“ belohnt, durch das Entziehen von Belohnungen „richtig“ und durch unangemessene Strafen „falsch“ bestraft. Zunächst kann festgestellt werden, dass insbesondere auf dem zweiten Arbeitsblatt vage Begriffe zu finden sind, die von PETERMANN & PETERMANN nicht expliziert werden, z. B. „unangebrachtes Verhalten“ (wer entscheidet „unangebracht“?) oder „unangemessene Strafen“ (wie unterscheiden Eltern zwischen angemessen und unangemessen?). Jedoch wiegt der Widerspruch auf dem Arbeitsblatt „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ schwerwiegender als die Vagheit einzelner Begriffe. In dem Abschnitt „Was kommt dabei heraus?“ werden negative Folgen einer Bestrafung aufgeführt, z. B. „Bestrafung kann zu erneuter Aggression führen“ oder „Wer bestraft wird, straft andere weiter.“ Wenn die sechs Aussagen von PETERMANN & PETERMANN zur Bestrafung in dem Abschnitt „Was kommt dabei heraus?“ zutreffen, wie kann dann „richtig bestraft“ (s. zweiten Absatz im Arbeitsblatt) werden? Es muss auch hinterfragt werden, ob es möglich ist, dass PETERMANN & PETERMANN in den Arbeitsblätter Aspekte festlegen (z. B. „Anblicken“ oder „Geschenke“), die von den Autoren einer „positiven“ und „negativen“ Zuwendung bzw. einer „richtigen“ Belohnung und Bestrafung sowie „falschen“ Bestrafung zugeordnet werden: Im Zusammenhang mit der von PETERMANN & PETERMANN konzipierten „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder (LEV-K)“ (s. Anhang 2) erläutern die Autoren, dass die „Tätigkeiten“ in der Liste von den Kindern „ungern“ bis „gern“ ausgeführt werden, was eine subjektive Einschätzung der Kinder impliziert. Wenn diese Darlegungen („ungern“ bis „gern“) von PETERMANN & PETERMANN zutreffen, dann schätzen die Kinder auch bspw. eine Zuwendung als für sie „positiv“ oder „negativ“ ein und diese kann nicht durch die Zuordnung von PETERMANN & PETERMANN in den Arbeitsblättern vorgegeben bzw. bestimmt werden. Denn eine „Umarmung“, die PETERMANN & PETERMANN als „richtige Belohnung“ festlegen, kann für ein Kind in bestimmten Situationen auch als „Bestrafung“ aufgefasst werden (z. B. wenn das Kind mit dem Umarmenden zuvor eine Auseinandersetzung hatte und in Ruhe gelassen werden möchte). Letztlich legen die Autoren ihre Arbeitsmaterialien nicht kohärent dar.

Die Widersprüchlichkeit von PETERMANN & PETERMANN ist noch umfassender festzustellen. Zwar sind diese Arbeitsblätter ohne Frage geeignet, den Eltern als Ziel die Verstärkungsprinzipien, wie sie von PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit ihrem Gegenstandsverständnis erläutert wurden (s. Kapitel 7.6), zu verdeutlichen. Jedoch begründen sich die Verstärkungsprinzipien ausschließlich auf Überlegungen der Operanten Konditionierung. Im Gegensatz, d. h. im Widerspruch dazu werden von PETERMANN & PETERMANN im Modell von KAUFMANN Entscheidungsprozesse hervorgehoben, die aus operanter Sicht keinerlei Bedeutung besitzen. Und zum wiederholten Male muss betont werden, dass sich BANDURA, auf den sich die Autoren explizit beziehen, ausdrücklich von derartigen Verstärkungsprinzipien und eine operante Sichtweise abgrenzt. In Bezug auf die erste Elternberatung kann daher festgehalten werden, dass die von PETERMANN & PETERMANN benannten Mittel aufgrund der verwendeten unscharfen Begriffe nur bedingt geeignet sind, die Eltern mit Verstärkungsprinzipien vertraut zu machen, der Widerspruch zwischen den Handlungsanweisungen zu dieser ersten Elternberatung und Teilen der Erläuterung des Gegenstandsverständnisses jedoch gravierend ausfällt.

In der dritten Elternberatung ist nach PETERMANN & PETERMANN insbesondere über familiäre Konflikte zu sprechen, denen mit einem „Familienrat“ (s. Anhang 16) begegnet werden soll. In dem Arbeitsblatt „Der Familienrat“ wird ausgeführt, dass „alle Mitglieder des Familienrates gleichwertig sind“ und „Entscheidungen einstimmig zu treffen sind“. Konsequenterweise dürften die Eltern, wenn sie die Anweisungen in diesem Arbeitsblatt befolgen, nicht mehr bestimmen, welches Verhalten ihrer Kinder „unangebracht“ ist, wie es in dem Arbeitsblatt „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“ ausgeführt ist.

Schließlich werden in dem Arbeitsblatt „Krisensituationen“ (s. Anhang 17) der vierten Sitzung die anderen drei Arbeitsblätter mit ihren widersprüchlichen Inhalten „kombiniert“. Letztlich können die Eltern kaum noch wissen, wie sie ihrem Kind begegnen sollen, d. h., ob sie ausschließlich von „Außen“ das Verhalten ihrer Kinder bestimmen sollen oder ob das Kind „gleichwertig“ mit den Eltern Entscheidungen treffen soll.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

In Bezug auf alle spezifischen Ziele der Elternberatung kann zwar eine „Tendenz“ festgestellt werden, die sich als „Umgang mit Verstärkungsprinzipien“ mit einer behavioristischen bzw. operanten Sichtweise beschreiben lässt und die mit den Arbeitsblättern und Problemgesprächen erreicht werden sollen. Jedoch ist herauszustellen, dass PETERMANN & PETERMANN die operante bzw. behavioristische Sichtweise nicht kohärent vertreten. Denn zusammenfassend kann, wie es weiter oben deutlich wurde, sowohl zwischen den Handlungsanweisungen zur Elternberatung an sich einschließlich der Mittel „Arbeitsblätter“ als auch zwischen diesen Handlungsanweisungen und dem von den Autoren erläuterten Gegenstandsverständnis eine widersprüchliche Darlegung durch PETERMANN & PETERMANN hinsichtlich ihrer theoretischen Position festgestellt werden.

8.2.6 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation

PETERMANN & PETERMANN erläutern im Manual zum „Training mit aggressiven Kindern“ zunächst im erklärenden Teil „Zielverhalten beim Abbau von Aggression“ und führen mit Bezug auf das Modell von KAUFMANN die übergeordneten Teilziele „motorische Ruhe und Entspannung“, „differenzierte Wahrnehmung“, „angemessene Selbstbehauptung“, „Kooperation und Hilfeleistung“, „Selbstkontrolle“ sowie „Einfühlungsvermögen“ aus. Abgesehen von der Orientierung an dem Modell von KAUFMANN stellen PETERMANN & PETERMANN explizit keine Verbindung z. B. in Form einer Zielhierarchie zwischen diesen Teilzielen her, die eine Notwendigkeit und einen Sinn dieser Ziele plausibel darlegen könnte und die Teilziele rechtfertigen würde. Daher bleiben die Autoren eine Rechtfertigung dieser Ziele schuldig.

Bis auf die Anmerkung der Autoren, dass diese Teilziele über das soziale Lernen, wie es von BANDURA dargelegt wird, zu erreichen sind, benennen PETERMANN & PETERMANN unabhängig von diesen Teilzielen ebenfalls im erklären Teil des Manuals als „Grundla-

gen therapeutischen Handelns“ die Methoden (Mittel) „Diskriminationslernen“, „Rollenspiel“, „Münzverstärkung“ und „Selbststeuerung“. Da die Eignung einer Methode nur im Zusammenhang mit erklärten Zielen beurteilt werden kann – ansonsten müsste gefragt werden, „wozu“ geeignet? – und eine solche Verbindung durch die Autoren nicht hergestellt wird, war es fürs erste nur möglich, die Methoden hinsichtlich einer widerspruchsfreien Darlegung zu untersuchen. Bei der Analyse der vier Methoden konnte festgestellt werden, dass PETERMANN & PETERMANN zwischen handlungstheoretischen und verhaltenstheoretischen Sichtweisen hin und her wechseln, die jedoch unvereinbar sind (s. Kapitel 3.1). Besonders deutlich tritt dieser Widerspruch durch die Münzverstärkung als operante Methode auf der einen Seite und der Annahme von inneren, reflexiven Prozessen bei den Rollenspielen auf der anderen Seite zu Tage.

Darüber hinaus explizieren PETERMANN & PETERMANN ihr Begriffsverständnis sowohl bei den erklärten Teilzielen als auch den benannten Methoden unzureichend. Das unscharfe Begriffsverständnis zeigt sich insbesondere in dem Begriff „Angemessenheit“ (angemessene Selbstbehauptung als ein Teilziel und angemessenes Verhalten bei den Rollenspielen). Während die Intension einer angemessenen Selbstbehauptung noch mit der Erläuterung verdeutlicht wird, „dass der eigene Nutzen eines Verhaltens mit den (negativen) Folgen für das Gegenüber in Beziehung gesetzt wird“, bleibt die Extension, d. h. wann genau von Angemessenheit auszugehen ist, völlig offen. In der Folge muss ein Anwender des Trainings in Abhängigkeit von seinen eigenen Wertmaßstäben die „Angemessenheit“ bestimmen. Und da diese Wertmaßstäbe nicht festliegen, sondern von Person zu Person variieren, ist der Begriff „Angemessenheit“ als ausgesprochen vage einzuschätzen.

Bezogen auf die spezifischen Ziele im Einzel- und Gruppentraining sowie der Elternberatung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass einerseits mehrere Ziele erstmalig bei der Darlegung der einzelnen Trainingsstunden genannt werden (z. B. „Geduld haben“ in der zweiten Sitzung des Gruppentrainings“) und Verbindungen zum behandelten Gegenstand und den erklärten Teilzielen nur noch vermutet werden können. So erläutern PETERMANN & PETERMANN überwiegend nicht, **warum** die spezifischen Ziele erreicht werden sollen und in der Folge bleibt die Notwendigkeit und der Sinn offen. Denn inwiefern z. B. das Ziel „Umwandeln bildlicher Informationen in verbale“ der dritten Stunde im Einzeltraining dazu beitragen kann, Aggression abzubauen oder die in den Teilzielen formulierten Verhaltensalternativen aufzubauen (als oberste Ziele des Trainings) ist nicht nachzuvollziehen. Daher ist die zu Beginn des Kapitels erste Fragestellung „Wird die Notwendigkeit und der Sinn der in den Trainingsverfahren erklärten Ziele auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes logisch gerechtfertigt und ist eine Zielhierarchie kohärent dargelegt?“ mit „Nein“ zu beantworten, da PETERMANN & PETERMANN die erklärten Ziele nicht rechtfertigen, Zusammenhänge zum behandelten Gegenstand nur noch vermutet werden können und eine hierarchische Abfolge, wie sie durch eine Orientierung der Autoren an dem Modell von KAUFMANN suggeriert wurde, nicht festzustellen ist.

In Bezug auf die zweite Fragestellung „Sind die benannten Mittel logisch geeignet, die erklärten Ziele ausgehend von der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes effektiv zu erreichen?“ ist besonders hervorzuheben, dass ein potentieller Anwender des

Trainings durch die widersprüchlichen Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN zu den Mitteln der Ratlosigkeit überlassen wird, welche Empfehlung der Autoren er in eine Handlung umsetzen soll. Denn einerseits beschreiben PETERMANN & PETERMANN Mittel mit einem behavioristischen bzw. operanten Hintergrund wie bspw. die Münzverstärkung, andererseits sollen, so die Autoren insbesondere im Zusammenhang mit dem Mittel „Rollenspiel“, die Kinder ihre Erfahrungen in einer Reflexion überdenken, wodurch den Kindern als Subjekt von PETERMANN & PETERMANN innere Vorgänge zugestanden werden. Durch derart widersprüchliche Darlegungen ist es für einen Anwender unmöglich zu entscheiden, ob er ein Kind als Objekt oder als Subjekt betrachten soll.

Unabhängig von dieser Überlegung muss eine grundsätzliche Eignung der genannten Mittel, insbesondere die obersten Ziele zu erreichen, angezweifelt werden. Die von PETERMANN & PETERMANN für eine Umsetzung der Mittel vorgegebenen Materialien (z. B. Fotogeschichten) bzw. Inhalte (z. B. Rollenspielvorlagen), können mit dem behandelten Gegenstand nur noch entfernt in Verbindung gebracht werden. Wenn die Explikation von „Aggression“ durch die Autoren zugrundegelegt wird, d. h. also eine „Schädigung oder Schädigungsabsicht“, sind in dem Trainingsmanual kaum Materialien oder Inhalte vorgegeben, die sich auf diesen Gegenstand beziehen. Wenn jedoch kaum mehr Zusammenhänge zwischen dem behandelten Gegenstand und den für die Mittel vorgegebenen Materialien bzw. Inhalte bestehen, ist eine Eignung der Mittel sehr fragwürdig und die zweite Frage kann nicht positiv beantwortet werden.

Die dritte Fragestellung in diesem Kapitel „Legen PETERMANN & PETERMANN die Ziel-Mittel-Argumentation kohärent dar?“ kann in dieser Form nicht beantwortet werden, da die Autoren keine Argumentation vorbringen, sondern Ziele und Mittel nahezu unabhängig voneinander beschreiben.

In der sich nun anschließenden Untersuchung der Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ verwende ich ebenfalls die in Kapitel 8.1 dargelegten Kriterien.

8.3 Die Ziel-Mittel-Argumentation im „Training mit sozial unsicheren Kindern“

PETERMANN & PETERMANN erklären zum obersten (Therapie-) Ziel im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ das von ihnen als Oberbegriff bezeichnete „sozial kompetente Verhalten“. In dem erklärenden Teil des Manuals erläutern die Autoren in dem Kapitel „Interventionsverfahren“ zunächst dieses oberste Therapieziel mit insgesamt sechs Teilzielen sowie das von ihnen konzipierte Vorgehen. Im Anschluss daran beschreiben PETERMANN & PETERMANN in den gesonderten Kapiteln „Einzeltraining mit Schulkindern“, „Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern“, „Gruppen- training“ und „Elternberatung“ ihre Handlungsanweisungen mit spezifischen Zielen und der so bezeichneten „therapeutischen Umsetzung“, d. h. die im eigentlichen Training umzusetzenden Mittel. Aufgrund dieser von PETERMANN & PETERMANN vorgenommenen Trennung stelle ich im Folgenden zunächst die Inhalte aus dem Kapitel „Interventionsverfahren“ dar und untersuche anschließend diese Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN.

Weiterhin werden bei der Darstellung der Aussagen von PETERMANN & PETERMANN von ihnen verwendete Begriffe *kursiv* oder als Zitat wiedergegeben und Ergänzungen durch mich mit einem Rahmen gekennzeichnet.

8.3.1 Darstellung der (allgemeinen) normativen und deskriptiven Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und zu den „Interventionsverfahren“

Das oberste Therapieziel „sozial kompetentes Verhalten“ in der (allgemeinen) **normativen Aussage** setzt nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68 f.) ein „Freisein von sozialer Angst“ und das „Verfügen über soziale Fertigkeiten“ voraus. Der *Motivvoraussetzung* „von sozialer Angst frei zu sein“ liegen, so die Autoren, die Bedingungen *positives Selbstkonzept*, *Selbstvertrauen* und *Selbstsicherheit* zugrunde. PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68) führen weiter aus, dass das Selbstkonzept das gesamte *Wissen über die eigene Person* aufgrund der *gesammelten Erfahrungen* beinhaltet. Ein positives Selbstkonzept führt ebenso zu Selbstvertrauen, was als ein *Gefühl der Sicherheit*, „über ein wirksames und angemessenes Verhaltensrepertoire zu verfügen“ verstanden wird, wie auch die Überzeugung von *eigenem wirksamen Handeln*. Wenn ein Kind schließlich Selbstvertrauen erlangt, „bedingt dies bei der Handlungsausführung eine entsprechende Selbstsicherheit“. Die Handlungsvoraussetzung „Verfügen über soziale Fertigkeiten“ erfordert, so die Autoren, drei *Teilfertigkeiten*, die als *Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit*, *Interaktionsfähigkeit* und *Selbstbehauptungsfähigkeit* beschrieben werden. Unter der Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit verstehen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68), die eigene Person und die der Interaktionspartner *sensibel wahrzunehmen* und sich in die Lage anderer Personen *hineinversetzen* zu können. Diese Fähigkeit sei eine Voraussetzung dafür, „sich in unterschiedlichen Kontakt- und Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten“, was als Interaktionsfähigkeit bezeichnet wird. Als Beispiele nennen die Autoren „Kontakte knüpfen, kooperieren, Fragen erklären und eigene Vorstellungen darlegen zu können, ... Anerkennung akzeptieren und zuhören können“. Ergänzt wird die Interaktionsfähigkeit durch die Selbstbehauptungsfähigkeit, unter der PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68) verstehen, eigene Bedürfnisse „angemessen zum Ausdruck zu bringen“. Zur Verdeutlichung führen die Autoren „nein zu sagen, Wünsche zu äußern, Forderungen zu stellen, Kontakte zu beenden und negative Gefühle sowie Kritik angemessen zum Ausdruck zu bringen“ aus.

Die Motiv- und die Handlungsvoraussetzung bedingen sich nach PETERMANN & PETERMANN in einem in einem Wechselspiel gegenseitig. Die Abbildung 9 stellt die Überlegungen der Autoren zusammenfassend dar und ist an einer Abbildung von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 69) orientiert, deren Layout von mir nur unwesentlich verändert wurde.

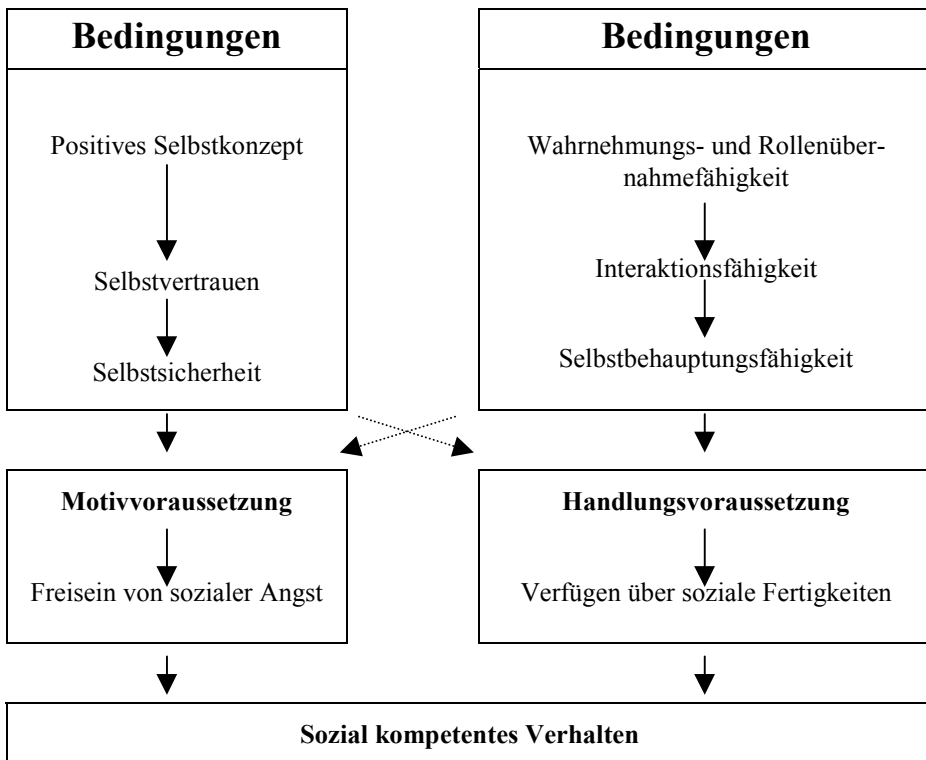


Abb. 9: Voraussetzungen für „sozial kompetentes Verhalten“

PETERMANN & PETERMANN streben demnach durch das Training schrittweise das oberste Ziel „sozial kompetentes Verhalten“ an. Um dieses Ziel verwirklichen zu können, sind als Teilziele der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes, die Stärkung des Selbstvertrauens und die Förderung selbstsicheren Verhaltens (Motivvoraussetzung) sowie die Förderung der Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, der Interaktionsfähigkeit und der Selbstbehauptungsfähigkeit (Handlungsvoraussetzung) zu erreichen.

Im Anschluss an die Darlegung dieser Zielvorstellungen beschreiben PETERMANN & PETERMANN grundlegende Überlegungen zu „Interventionsverfahren“ im weitesten Sinne, die als (allgemeine) **deskriptive Aussagen** zu verstehen sind. Basierend auf der grundlegenden Orientierung der Autoren an der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMANN (s. Kapitel 7.7) sei es notwendig, eine hilflose Person, unter Umständen auch nachdrücklich, zu einer Reaktion zu bewegen. Dies müsste solange erfolgen, bis die Erwartungshaltung der Person von Unkontrollierbarkeit modifiziert wäre, was wie-

derum zu einer Verhaltensänderung führen würde. Die Erfahrung, eine soziale Situation kontrollieren zu können, ist nach PETERMANN & PETERMANN in drei Schritten zu vermitteln:

1. Der Therapeut müsste sich unter Umständen, auch gegen den Widerstand des Kindes, entschieden und energisch dafür einsetzen, dass das Kind eine Reaktion zeigt.
2. Später wäre nur noch ein kleiner Anstoß erforderlich, um ein aktives Verhalten des Kindes anzuregen.
3. In einem letzten Schritt würde das Kind von sich aus, ohne Hilfestellung, reagieren. (Um diesen letzten Schritt zu ermöglichen, sind dem Kind Selbstinstruktionstechniken zu vermitteln.)

Nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 71 f.) bildet „die wohl sinnvollste Art der Intervention für sozial unsicheres und ängstliches Verhalten ... ein lerntheoretisch orientiertes, auf Verhaltensübungen basierendes Training.“ Ihre Vorgehensweise erläutern die Autoren wie folgt: Methodisch sind im Einzeltraining *angeleitete Übungen*, d. h. Rollenspiele anzuwenden, um für die Kinder neue Erfahrungen zu ermöglichen und im Gruppentraining sollen den Kindern „durch Informationen, Instruktionen und Verhaltensübungen ... wichtige soziale Fertigkeiten nahegebracht“ werden. Neben dem Kindertraining ist eine Elternberatung durchzuführen, was von den Autoren als zweigleisiges Vorgehen bezeichnet wird. In der Elternberatung sind Lösungen zu aktuellen Problemen zu erarbeiten. Dies würde eine Veränderung familiärer Bedingungen – Erziehungsverhalten und Eltern-Kind-Interaktionen – herbeiführen. Das Training ist nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 76) *lernzielorientiert strukturiert* und die Lernziele sind, so die Autoren, in eine hierarchische Abfolge gegliedert, was einer Überforderung des Kindes und der Eltern entgegenwirken würde. Auf dies Art und Weise könnten Erfolge Schritt für Schritt erlebt werden. Ritualhaft wiederkehrende Elemente in den einzelnen Sitzungen würden dem Kind eine Vorhersagbarkeit ermöglichen und Sicherheit vermitteln und diese strenge Strukturierung dem Therapeuten eine Orientierungshilfe geben. Allerdings ist nach PETERMANN & PETERMANN bei der Anwendung des Trainings *flexibel* auf die Besonderheiten des Kindes und der Familie einzugehen. Für eine *individuelle* Ausgestaltung des Trainings sind die Materialien variabel einzusetzen und die einzelnen Ziele auf die Leistungsmöglichkeiten von Kind und Eltern abzustimmen, um eine Überforderung zu vermeiden. Damit das Training im Sinne eines Baukastensystems eingesetzt werden kann, ist „ein komplexer Entscheidungsprozess aufgrund einer differentiellen Indikation“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 77) notwendig.

PETERMANN & PETERMANN (2000b, 77 f.) führen weiter aus, dass eine grundlegende Voraussetzung zur Durchführung des Trainings und der Elternberatung eine *positive Beziehung* zwischen dem Kind bzw. den Eltern und dem Therapeuten (Therapeut-Klient-Beziehung) ist. Als *beziehungsfördernde Faktoren* wurden von Franz PETERMANN (1996b) die *Empathie*, die *emotionalen Wärme* und die *Akzeptanz zusammengestellt*, die der Therapeut zum Aufbau von *Vertrauen* und *Sympathie* berücksichtigt.

gen soll. Eine weitere Möglichkeit zum Vertrauensaufbau liegt nach Ansicht der Autoren in der *Übertragung von Aufgaben und Kompetenzen* (als eigenständiges Element der Kinderpsychotherapie), aus denen das Kind „Bestätigung und Selbstwirksamkeit ableiten“ könnte. Daher soll das Kind im Einzeltraining die Aufgabe für ein bestimmtes sozial kompetentes Verhalten erhalten und über die Handlungsausführung würden Verhaltensfertigkeiten eingeübt und das Kind Selbstwirksamkeit erleben. Für das Gruppentraining beschreiben PETERMANN & PETERMANN (2000b, 78) folgende *Rollen* des Therapeuten:

- Als Motivator würde der Therapeut auf die Gruppe Einfluss ausüben „und in Rollenspielen mit der Gruppe auf Problemlösungen hinsteuern“.
- Als Initiator gäbe der Therapeut in kritischen Situationen gezielte Anregungen und würde Verhaltensübungen einleiten.
- Als Moderator soll der Therapeut das Handeln der Gruppe interpretieren und verbale Anweisungen geben oder er würde seine Haltung durch die Körperhaltung ausdrücken.

In der Elternberatung ist, so PETERMANN & PETERMANN (2000b, 79), zunächst durch gezielte Zuwendung, Wertschätzung, Zuhören und Einfühlen eine verständnisvolle Kommunikation herzustellen und in der Beratungssituation bedrohliches Verhalten zu vermeiden. In der letzten Phase des Vertrauensaufbaus sollen den Eltern „Erziehungskompetenzen zugeschrieben und übertragen“ werden.

8.3.2 Analyse der (allgemeinen) normativen und deskriptiven Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und zu den „Interventionsverfahren“

PETERMANN & PETERMANN erklären als oberstes Ziel des von ihnen konzipierten Trainings „sozial kompetentes Verhalten“. Dieses oberste Ziel ist über die Teilziele „positives Selbstkonzept“, „Selbstvertrauen“ und „Selbstsicherheit“ als Motivvoraussetzung sowie „Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit“, „Interaktionsfähigkeit“ und „Selbstbehauptungsfähigkeit“ in Form einer Zielhierarchie anzustreben. Zwar nennen PETERMANN & PETERMANN nicht explizit den Begriff Zielhierarchie, jedoch spricht sowohl die von den Autoren verwendete zusammenfassende Darstellung der Ziele (vgl. Abb. 9) als auch ihr Hinweis auf eine „hierarchische Abfolge“ für eine Betrachtung der Ziele in einer Hierarchie.

Zunächst ist festzustellen, dass PETERMANN & PETERMANN in der Zielhierarchie sich widersprechende Begriffe verwenden, wenn, was aufgrund einer fehlenden Explikation dieser Begriffe durch die Autoren nicht anders möglich ist, das Verständnis der Alltagssprache zugrunde gelegt wird. So erläutern PETERMANN & PETERMANN auf der einen Seite die von ihnen genannte **Motivvoraussetzung** bzw. motivationale Voraussetzung ausschließlich mit dem „Freisein von sozialer Angst“. Die Aussage „von sozialer Angst frei zu sein“, beschreibt (ungenau) die Befindlichkeit einer Person. Der Begriff „Motiv“ dagegen ist auf die lateinische Sprache zurückzuführen und bedeutet Beweggrund oder Zweck. „Motivational“ beruht auf dem Begriff „Motivation“, der ebenfalls aus der

lateinische Sprache stammt und als „Summe der Beweggründe für eine Handlung“ zu verstehen ist. Mit den Begriffen „Motiv“ und „motivational“ sind demnach handlungstheoretische Vorstellungen verbunden, die in einer zielgerichteten Intention des Handelnden (s. Kapitel 3.2.1; vgl. Groeben 1986, 62 ff.) deutlich wird. Auch mit dem Begriff „Fähigkeit“ sind handlungstheoretische Implikationen verbunden (s. Kapitel 3.2), denn der „Fähigkeit“ muss aus dem alltagssprachlichen Verständnis das Attribut einer aktiven Steuerung der individuellen Möglichkeiten zugeordnet werden. Und die drei von PETERMANN & PETERMANN genannten Fähigkeiten sind, so die Autoren, voraussetzende Bedingungen für eine „Handlung“. Diesen Begriffen mit handlungstheoretischen Implikationen steht auf der anderen Seite in den Erläuterungen von PETERMANN & PETERMANN die Explikation der „Handlungsvoraussetzung“ als „Verfügen über soziale Fertigkeiten“ entgegen. Denn der Begriff „Fertigkeit“ impliziert eine behavioristische Sichtweise, bei dem mentale oder motorische Prozesse ohne Kontrolle durch das Bewusstsein ablaufen (vgl. Hasselhorn 1995, 18 ff.). Jedoch schließen sich handlungstheoretische und behavioristische Sichtweisen aus (s. Kapitel 3.1.).

Die „hierarchische Abfolge“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 76) der voraussetzenden Bedingungen – einerseits positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und andererseits Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Selbstbehauptungsfähigkeit – wird zwar von den Autoren plausibel dargelegt, jedoch betonen sie, dass erst ein Wechselspiel zwischen diesen Komponenten zu sozial kompetentem Verhalten führt. Allerdings erläutern die Autoren gerade Die Abläufe dieses Wechselspiels nicht, so dass die von PETERMANN & PETERMANN behaupteten Zusammenhänge in ihrer Erklärung offen bzw. beliebig bleiben.

Letztlich stellt sich die Frage, ob und wenn „Ja“, welche Verbindungen zu dem von den Autoren dargelegten Gegenstand „soziale Unsicherheit“ bestehen, denn die von PETERMANN & PETERMANN erklärten Teilziele lassen mögliche Zusammenhänge zu dem behandelten Gegenstand nur noch vermuten, expliziert werden sie von den Autoren jedoch nicht. Allerdings reichen Vermutungen über mögliche Verbindungen zwischen der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes und den erklärten Teilzielen für eine Begründung der Ziele nicht aus, zumal erneut Widersprüche ermittelt werden können. So gestehen die Autoren bspw. den Kindern Intentionalität zu, indem sie Fähigkeiten der Kinder oder eine Handlungsausführung bzw. Handlungsvoraussetzungen darlegen. Diese Zugeständnisse sind nicht kohärent zu den Erklärungen des Gegenstandes mit „Konditionierungsprozessen“ oder der „Rahmenkonzeption Erlernte Hilflosigkeit“, denen eine behavioristische Sichtweise zugrunde liegt. Denn es muss zum wiederholten Male betont werden, dass sich handlungstheoretische und behavioristische Sichtweisen ausschließen (s. Kapitel 3.1.).

Außerdem wäre es aufgrund der nicht explizierten Verbindungen zwischen dem Gegenstandsverständnis und den Teilzielen prinzipiell möglich, auch andere Teilziele zu formulieren. Beispielsweise könnte als Teilziel für das oberste Ziel „sozial kompetentes Verhalten“ die „Kooperation und Hilfeleistung“ aus dem „Training mit aggressiven Kindern“ genannt werden, denn, so wäre zu argumentieren, „Kooperation und Hilfeleistung“ sind mit „sozial unsicherem Verhalten“ nicht verträglich. Eine solche Beliebigkeit der erklärten (Teil-) Ziele ist jedoch nicht akzeptabel, da KÖNIG (1975, 27) zu

Recht fordert, dass normative Aussagen in einer Ziel-Mittel-Argumentation zu rechtfertigen und begründen sind.

In ihren (allgemeinen) **deskriptiven Aussagen** verweisen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 71) einerseits darauf, dass die Kinder durch den Therapeuten, unter Umständen auch nachdrücklich, zu einer Reaktion zu bewegen sind, damit die Kinder „neue Erfahrungen“ mit der „Kontrollierbarkeit einer sozialen Situation“ machen können. Daher, d. h. um neue Erfahrungen zu ermöglichen, sollen die Kinder Verhaltensaufgaben erhalten und Rollenspiele durchführen, die zu neuen Verhaltensfertigkeiten und dem Erleben von Selbstwirksamkeit führen würden. Andererseits würden ritualhaft wiederkehrende Elemente in den Trainingsstunden den Kindern eine Vorhersagbarkeit ermöglichen und im Gruppentraining durch den Therapeuten auf Problemlösungen hingesteuert werden. Da PETERMANN & PETERMANN die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMANN als Rahmenkonzeption anführen, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder Erfahrungen machen sollen, Konsequenzen kontrollieren zu können. Für Kontrollerfahrungen müsste es jedoch jedem Kind möglich sein, Einfluss auf die Gestaltung des Trainings zu nehmen, d. h. das Training kontrollieren zu können. Folglich müssten die Kinder auch die Elemente des Trainings und den Inhalt der Rollenspiele sowie die Problemlösungen bestimmen können, damit sie die Wirksamkeit bzw. Kontrollmöglichkeit ihrer Handlungen erfahren können. So ist es nur schwer nachzuvollziehen, wie die Kinder Kontrollmöglichkeiten erfahren sollen, wenn sie vom Therapeuten, also von außen und unkontrollierbar, zu einer Reaktion bewegt werden sollen, indem ritualhaft wiederkehrende Elemente in Form von vorgegebenen Verhaltensaufgaben und Rollenspielen eingesetzt werden. Da die Ausführungen von PETERMANN & PETERMANN in dem Kapitel „Interventionsverfahren“ sehr allgemein gehalten sind, kann das konkrete Vorgehen in Bezug auf „Kontrollierbarkeit“ bzw. „Unkontrollierbarkeit“ abschließend erst im Zusammenhang mit den Erläuterungen der Handlungsanweisungen zu den Trainingsstunden bewertet werden.

Zu meiner großen Verwunderung muss ich jedoch noch festhalten, dass PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit beziehungsfördernde Faktoren (Kind bzw. Eltern – Therapeut) ohne vertiefende Erläuterung auf eine Zusammenstellung von Franz PETERMANN (1996) verweisen, in der Empathie, emotionale Wärme und Akzeptanz genannt werden. Die Empathie und Akzeptanz sind „Faktoren“, die ausführlich und umfangreich von ROGERS (1951) dargelegt wurden. In dem Manual „Training mit sozial unsicheren Kindern“ erwähnen PETERMANN & PETERMANN also ohne genauere Erläuterung zwei Begriffe, die auf ROGERS zurückzuführen sind, und betonen die „Bedeutung“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 77) dieser Faktoren, urteilen aber die „globalen Therapeuteneigenschaften nach Carl ROGERS“ im „Training mit aggressiven Kindern“ pauschal ab, dass den Darlegungen von ROGERS „keine konkreten Hinweise auf die Merkmale therapeutischen Handelns“ zu entnehmen sind (PETERMANN & PETERMANN 2000a, 28). Solch gegenteilige Aussagen – einmal wird die Bedeutung von Empathie und Akzeptanz ohne weitere Erläuterung hervorgehoben, ein anderes Mal können den ausführlichen Darlegungen von ROGERS zu diesen Faktoren keine konkreten Hinweise

entnommen werden – stellen die theoretische Kohärenz und die Klarheit der Argumentation(en) von PETERMANN & PETERMANN nachdrücklich in Frage!

Fazit aus der Analyse der (allgemeinen) normativen und deskriptiven Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und zu den „Interventionsverfahren“

Bei einer ausschließlich quantitativen Berücksichtigung der von PETERMANN & PETERMANN zur Erläuterung der (Teil-) Ziele verwendeten Begriffe müsste von einer handlungstheoretischen Sichtweise der Autoren ausgegangen werden. Diese steht jedoch in einem deutlichen Widerspruch zu Teilen der Erklärung des behandelten Gegenstandes „soziale Unsicherheit“, insbesondere zu den Erklärungsansätzen der Operanten Konditionierung und der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMANN. Abgesehen von diesen theoretischen Widersprüchen legen PETERMANN & PETERMANN zwar plausibel eine Zielhierarchie dar (s. Abb. 9), jedoch verweisen sie anschließend auf Wechselwirkungen zwischen den Teilzielen, die von den Autoren nicht differenziert dargelegt werden. Besonders problematisch erweist sich der Umstand, dass PETERMANN & PETERMANN zwischen den von ihnen erklärten Zielen und dem behandelten Gegenstand keinerlei Verbindungen herstellen. In der Folge könnten auch andere Ziele als Bedingungen für sozial kompetentes Verhalten genannt werden, ohne dass größere Auswirkungen auf die Argumentation von PETERMANN & PETERMANN zu befürchten wären. Denn letztendlich rechtfertigen die Autoren die Teilziele nicht.

In Bezug auf die (allgemeinen) deskriptiven Aussage kann ebenfalls eine widersprüchliche Darlegung durch PETERMANN & PETERMANN festgestellt werden, wenn die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMANN als Rahmenkonzeption zugrunde gelegt wird. Denn auf der einen Seite sind die Kinder, so PETERMANN & PETERMANN, mit Nachdruck zu einer Reaktion zu bewegen, damit die Kinder Erfahrungen mit der Kontrollierbarkeit von sozialen Situationen machen können und auf der anderen Seite ist das Training ritualhaft durchzuführen, wodurch die Kinder letztlich Bedingungen der Unkontrollierbarkeit erfahren, da sie keine Möglichkeit haben, auf die Gestaltung des Trainings Einfluss zu nehmen. Da jedoch die deskriptiven Aussagen von PETERMANN & PETERMANN im erklärenden Teil des Manuals sehr allgemein gehalten sind, kann erst die Ziel-Mittel-Argumentation im methodischen Teil der Publikation genaueren Aufschluss über die mögliche Eignung der Mittel, die erklärten Ziele zu erreichen, ergeben.

8.3.3 Die Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining, Gruppentraining und die Elternberatung

PETERMANN & PETERMANN unterscheiden im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ zunächst ein „Einzeltraining mit Schulkindern“ und ein „Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern“. An das Einzeltraining schließt sich ein „Gruppentraining“ an. Parallel zu dem Training mit den Kindern ist, so die Autoren, eine „Elternberatung“ durchzuführen. Die von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 82) für diese Komponenten formulierten Handlungsanweisungen enthalten spezifische Ziele der einzelnen Trainingsstunden, die mit „spezifischen Techniken und Materialien“ (Mittel) erreicht wer-

den sollen. Im Folgenden gehe ich auf die gemeinsamen Elemente aus dem Einzeltraining mit Schulkindern sowie mit Kindergarten- und Vorschulkindern ein. Im Anschluss daran stelle ich zunächst die Handlungsanweisungen zu dem Einzeltraining mit Schulkindern dar und analysiere diese Anweisung. Hieran schließt sich die Darstellung und Analyse des Einzeltrainings mit Kindergarten- und Schulkindern an.

Das Einzeltraining mit Schulkindern (Altersbereich acht bis zwölf Jahre) umfasst nach PETERMANN & PETERMANN minimal vier Sitzungen von maximal 50 Minuten Dauer. Für das Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern (keine Altersangabe) sind minimal sechs Sitzungen von maximal 50 Minuten Dauer zu veranschlagen. Das Vorgehen mit jüngeren Kindern unterscheidet sich nach PETERMANN & PETERMANN von dem Training mit Schulkindern insbesondere durch andere, altersgemäße Materialien, die weitgehend sprachfrei gestaltet sind. Sowohl bei den Schulkindern als auch bei den Kindergarten- und Vorschulkindern ist den eigentlichen Trainingssitzungen ein Erstkontakt voranzustellen. In diesem Kontakt erhält das Kind Informationen über den Aufbau, die Materialien und den Ablauf der Trainingsstunden. Außerdem ist in diesem Erstkontakt ein Therapeut-Kind-Vertrag (s. Anhang 27) abzuschließen. Hierdurch würde, so die Autoren, einerseits ein Verpflichtungs- und Verantwortungsgefühl erzeugt und andererseits könnten die Kinder, wenn die vereinbarten Punkte zuverlässig eintreten, „unmittelbare Erfahrungen mit vorhersagbaren Bedingungen und deshalb mit der Kontrollierbarkeit von Situationen sammeln“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 87).

Alle Trainingsstunden weisen als *Grundelemente* ein Ruhe- und Entspannungsritual (Kapitän-Nemo-Geschichte), ein Tokenprogramm mit Spielminuten und den Einsatz eines Detektivbogens auf sowie variierend ein Element mit spezifischen Zielen, die mit spezifischen Techniken und Materialien (Mitteln) zu erreichen sind.

<p>In Tabelle 9 ist der Aufbau der Trainingsstunden mit den Elementen zusammenfassend wiedergegeben. PETERMANN & PETERMANN nennen die (Grund-) Elemente in Form der Mittel. Die stundenübergreifenden Ziele, die mit diesen Mitteln erreicht werden sollen, werden von den Autoren mehr oder weniger deutlich in ihren Erläuterungen genannt. Die in der Zusammenstellung verwendeten Begriffe sind wörtlich aus dem Trainingsmanual übernommen.</p>

Tab. 9: Aufbau der Trainingsstunden im Einzeltraining mit sozial unsichern Kindern

Elemente	(Stundenübergreifende) Ziele	Mittel („praktisches Vorgehen“)
1	Reduzierung evtl. bestehender Aufregung oder Nervosität	Ruhe- und Entspannungsritual (Kapitän-Nemo-Geschichte)
2a	Differentielle Verstärkung	Tokenprogramm (und Spielminuten)
3	Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle	Detektivbogen
4	Spezifische Ziele; s. Tabelle 10	Trainingsarbeit mit spezifischem Material; s. Tabelle 10
2b	Motivation zum Handeln	(Tokenprogramm und) Spielminuten

Im **ersten Element** der Trainingsstunden ist mit dem Ruhe- und Entspannungsritual in Form der Kapitän-Nemo-Geschichte die Reduzierung einer mögliche „Aufregung oder Nervosität bei ängstlichen und unsicheren Kindern“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 83) anzustreben.

Die Kapitän-Nemo-Geschichte und das konkrete Vorgehen wird von PETERMANN & PETERMANN im Trainingsmanual nur kurz erläutert, ist jedoch identisch mit den Darlegungen im „Training mit aggressiven Kindern“; s. Kapitel 8.2.5.1.

Zu dem Tokenprogramm im **zweiten Element** führen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 83) aus, dass mit dieser Methode „einerseits Diskriminationslernen (Bewusstmachen von kindspezifischem, sozial unsicheren Verhalten)“ und andererseits sozial kompetentes Verhalten differentiell verstärkt werden kann. Die Autoren sind der Ansicht, dass auf diese Weise die Kinder zum Handeln motiviert werden, da sie erleben, wie sie durch eigene Anstrengung bestimmte Ergebnisse erreichen können. In jeder Trainingsstunde ist von dem Therapeuten circa alle zehn Minuten für das Einhalten einer Regel durch das Kind ein Punkt zu vergeben. Die *verdienten* Punkte können zu Ende der Trainingsstunde vom Kind in *Spielminuten* eingetauscht werden. Die maximale Spielzeit beträgt 15 Minuten.

Die Beschreibung der Anwendung des Tokenprogramms unterscheidet sich ebenfalls nur unwesentlich von den Darlegungen der Autoren im „Training mit aggressiven Kindern“. Da nur die Token-Vergabe und die Regelliste für das Programm (s. Anhang 7 und 28) in den beiden Trainingsmanualen variieren, das Prinzip jedoch inhaltlich übereinstimmt, ist die Darstellung in Kapitel 8.2.5.1 ausreichend.

Der Detektivbogen (s. Anhang 8) als Methode im **dritten Element** der Trainingsstunde ist nach PETERMANN & PETERMANN zur Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle der Kinder einzusetzen.

Der in den beiden Trainingsmanualen dargestellte Detektivbogen sowie die Anwendung des Bogens sind identisch. Allerdings ist, je nachdem, welches Training durchgeführt wird, unterschiedliches Verhalten einzutragen. PETERMANN & PETERMANN (2000b, 104) nennen im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ folgendes Beispiel: „Wenn ich etwas sage, dann rede ich laut und deutlich, damit mich der andere verstehen kann.“

Für die einzelnen Trainingsstunden geben PETERMANN & PETERMANN neben diesen Grundelementen variierende Handlungsanweisungen, die im nachfolgenden Kapitel für das Einzeltraining mit Schulkindern dargestellt werden.

8.3.3.1 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

Im vierten Element der Trainingsstunden für das **Einzeltraining mit Schulkindern** sind nach PETERMANN & PETERMANN über die Methoden „Modelllernen“, „Diskriminationslernen“, „Rollenspiele“ und „Selbstinstruktionen“ spezifische Ziele zu erreichen. Diese Ziele sind von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 81) in einer hierarchischen Abfolge zusammengefasst (s. Abb. 10), deren Layout von mir nur unwesentlich geändert wurde:

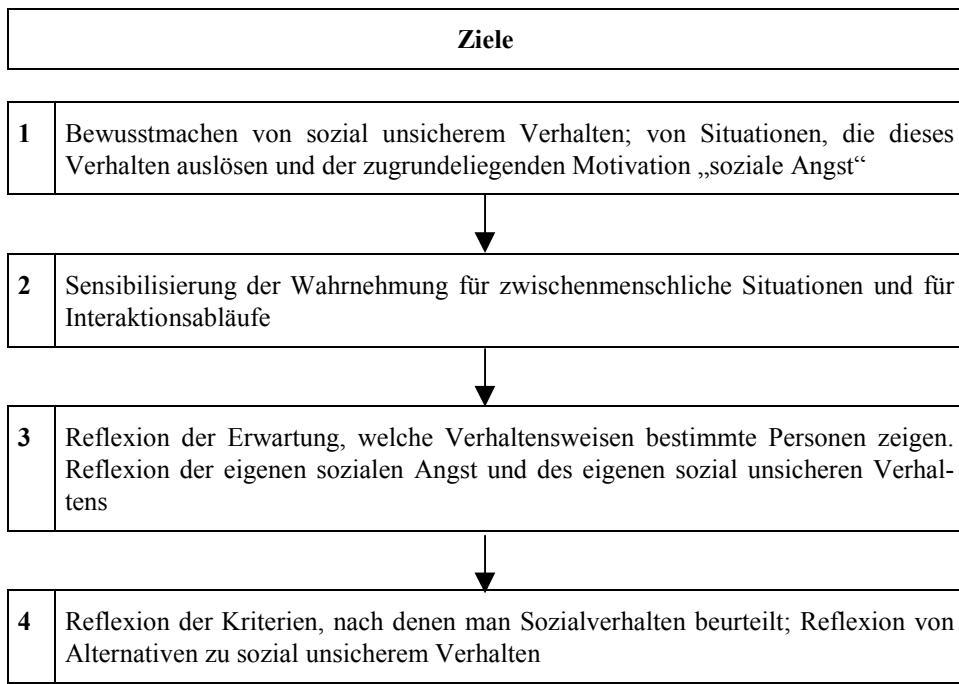


Abb. 10: Spezifische Ziele im Einzeltraining mit sozial unsicheren Schulkindern

Diese von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 81) erklärten spezifischen Ziele gelten für alle Kinder. Zusätzlich sind, so die Autoren, über ein variables Vorgehen, d. h. eine Auswahl der Inhalte und Materialien im Training, der Wahl von Verhaltensweisen für die Selbstbeobachtung sowie die Elternberatung individuelle Ziele für jedes Kind anzustreben.

PETERMANN & PETERMANN haben zwar die spezifischen Ziele explizit ausgeführt und, wie in der Abbildung 10 wiedergegeben, in eine hierarchische Abfolge gegliedert. Jedoch nennen die Autoren getrennt von diesen Zielen die „therapeutische Umsetzung“ (Mittel). Daher konnte die nachfolgende Darstellung der Handlungsanweisungen (d. h. die Ziele, die mit bestimmten Mitteln erreicht werden sollen) nur indirekt den Darlegungen der Autoren im Trainingsmanual entnommen werden.

Für die **erste Einzeltrainingsstunde** formulieren PETERMANN & PETERMANN (2000b, 88 ff.) das Ziel, dem Kind sozial unsicheres Verhalten und die Situationen, die dieses Verhalten auslösen sowie die „zugrunde liegende Motivation ‚soziale Angst‘“ bewusst

zu machen. Zum methodischen Vorgehen führen die Autoren aus, dass der Therapeut zunächst aus den sechs für das Training vorliegenden Video- bzw. Fotogeschichten (s. Textbeispiel Anhang 29 und 30) eine für das Kind annähernd typische Situation auszuwählen hat. Um Diskriminationslernen wirksam werden zu lassen, soll das Kind anschließend (1) detailliert das Geschehen der Video- bzw. der Fotogeschichte beschreiben. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist nach PETERMANN & PETERMANN auf Merkmale der Personen, der Umgebung und des Problems zu richten (z. B. wo schaut die Person hin, was macht sie mit den Armen, wie hat sie sich gefühlt?) und das Kind soll „wichtige Reize differenziert“ wahrnehmen. Dann soll das Kind (2) die zwei oder drei Lösungen der Ausgangsgeschichte untersuchen und bewerten, ob in der Geschichte das angestrebte Ziel, bspw. etwas zu fordern, erreicht wird, d. h., dass Kind soll eine „relevante und angemessene Reaktion“ diskriminieren und auswählen. Letztlich ist die Geschichte mit einem sozial sicherem Ausgang in einem Rollenspiel (mit Rollentausch) von dem Kind und dem Therapeuten nachzuspielen. Durch das Rollenspiel setzt nach PETERMANN & PETERMANN Modelllernen mit einer bewussten Auseinandersetzung des Kind mit der Problematik ein.

In der **zweiten Sitzung** ist, so die Autoren, als Ziel die Wahrnehmung des Kindes für zwischenmenschliche Situationen und für Interaktionsabläufe zu sensibilisieren. Methodisch sei in fünf Schritten anhand von sechs gezeichneten Gesichtern (s. Beispiel Anhang 32) die Wahrnehmung des Kindes der eigenen Person und fremder Personen zu schulen. Im ersten Schritt soll das Kind lernen, nonverbale Informationen zu deuten („Sage mir..., was ein Kind mit so einem Gesicht wohl fühlt und denkt“, PETERMANN & PETERMANN 2000b, 106). Dann sind in einem zweiten Schritt die sechs Gesichter von dem Kind in eine Reihenfolge zu bringen und das Kind erzählt eine Geschichte zu dieser Reihenfolge. Im dritten Schritt erhält das Kind sechs weitere Gesichter, bei denen jedoch Gedanken und *Selbstinstruktionen* (Text s. Anhang 32) in Sprechblasen enthalten sind. Auch diese Gesichter sind von dem Kind orientiert an einer Geschichte in eine Reihenfolge zu bringen. Der Therapeut erzählt im vierten Schritt eine Geschichte, die auf das Problemverhalten des Kindes bezogen ist und die Gedanken sowie Selbstinstruktionen der Gesichter integriert. Im letzten Schritt, dem *Realitätstransfer*, soll das Kind eine selbst erlebte Geschichte erzählen, oder es soll, wenn dem Kind nichts einfällt, der Therapeut ein konkretes Verhalten des Kindes ansprechen.

Als Ziel der **dritten Trainingsstunde** ist nach PETERMANN & PETERMANN eine Reflexion der Erwartung, welche Verhaltensweisen bestimmte Personen zeigen sowie eine Reflexion der eigenen sozialen Angst und des eigenen sozial unsicheren Verhaltens anzustreben. Für die therapeutische Umsetzung sind, so die Autoren, Diskriminationslertechniken und die Selbstbeobachtung einzusetzen, damit das Kind Erwartungen an die eigene Person und das Verhalten von fremden Personen reflektieren kann. Das Material besteht aus einem Arbeitsblatt mit einer Abbildung von Supermann (bzw. Micky-Maus für Mädchen). Das Kind soll darüber nachdenken, wovor Supermann (bzw. Micky-Maus) Angst haben und es auf dem Bogen eintragen und/oder aufmalen. Anschließend erhält das Kind ein weiteres Arbeitsblatt, auf dem für das Kind angstausslösende Situationen zu notieren sind. Anhand der vom Kind genannten Situationen verdeutlicht der Therapeut, „dass das Gefühl ‚Vor-etwas-Angst-zu-haben‘ das eigene Ver-

halten und die eigenen Gedanken beeinflusst“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 118). Zum Abschluss dieser Stunde ist das „Verlernen- und Erlernen-Spiel“ durchzuführen. Auf einem Arbeitsblatt sind sozial unsichere Verhaltensweisen und angstauslösende Situationen in einer Spalte „Verlernen“ und in einer zweiten Spalte „Erlernen“ das den einzelnen Punkten entsprechende Zielverhalten einzutragen. Bereits abgebautes Verhalten wird mit einem Punkt und erlerntes Verhalten mit einem Dreieck gekennzeichnet.

Für die **vierte Stunde** nennen die Autoren als Ziel die Reflexion der Beurteilungskriterien von Sozialverhalten sowie von Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten. In dieser Trainingsstunde sind für die methodische Umsetzung Comicgeschichten (die Sprechblasen von manchen Personen sind leer, in anderen ist Text enthalten; s. Beispiel Anhang 33) zu verwenden. Mit ihrer Hilfe sollen verbale und nonverbale Verhaltensweisen in komplexen Interaktionssequenzen analysiert werden. In den Comicgeschichten könnten, so die Autoren, die verbalen Anteile, Körperhaltungen sowie Gestik und Mimik diskriminiert werden. Durch die Bearbeitung soll das Kind Zusammenhänge erschließen und die Abhängigkeit von Reaktion und Konsequenz würde verdeutlicht. Neben der Analyse der Darstellung (Kopfstellung, Extremitäten, Körperrichtung) hat das Kind die Aufgabe, die leeren Sprechblasen auszufüllen. „Bei jedem Vorschlag des Kindes zu einem Bild wird die Richtigkeit der Aussage geprüft“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 126). Anschließend soll das Kind unter Anwendung der gezeichneten Gesichter der zweiten Sitzung (s. Anhang 32) die Mimik der Interaktionspartner bestimmen. Nach einer Selbsteinschätzung des Kindes, welcher Person in dem Comic es selbst am ehesten ähnlich sein könnte, schließt sich ein Rollenspiel ans. Zunächst ist die Geschichte des Comics nachzuspielen. In einem zweiten Rollenspiel sind Mimik, Gestik und verbale Anteile so zu ändern, dass das Kind sozial kompetentes Verhalten zeigen könnte. Hierdurch würden Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten aufgezeigt und kompetentes Verhalten eingeübt werden.

Zwischen den von PETERMANN & PETERMANN dargelegten Formen des Einzeltrainings bestehen nur wenig Unterschiede. Daher ist es ausreichend, im Folgenden nur die Aspekte aus den **Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern** darzustellen, die von dem Einzeltraining mit Schulkinder abweichen.

Die für die Kindergarten- und Vorschul Kinder von den Autoren genannten spezifischen Ziele ähneln bzw. sind mit den spezifischen Zielen für die Schulkinder identisch und sind in der Tabelle 10 zusammengefasst.

Die in der Tabelle aufgeführten Ziele sind von PETERMANN & PETERMANN wörtlich übernommen, jedoch von mir zusammengefasst, da die Autoren die Ziele einzeln zu den sechs Trainingsstunden darlegen.

Tab. 10: Spezifische Ziele im Einzeltraining mit sozial unsicheren Kindergarten- und Vorschulkindern

Ziele	
1	Bewusstmachen von sozial unsicherem Verhalten.
2	Sensibilisierung der Wahrnehmung für zwischenmenschliche Situationen und für Interaktionsabläufe.
3	Bewusstmachen des Problemverhaltens in sozialen Situationen, Einübung des Zielverhaltens im Puppenspiel.
4	Ziele entsprechen der dritten Stunde
5	Erkennen von Zusammenhängen bei der Entstehung von sicherem/unsicherem Verhalten.
6	Reflexion der eigenen sozialen Angst und des eigenen sozial unsichern Verhaltens.

Die spezifischen Trainingszielen werden von PETERMANN & PETERMANN für die jüngeren Kinder durch sechs weitere, allgemein gehaltene Ziele ergänzt:

- I. Das Überwinden von Sprechängsten;
- II. Beruhigung durch Selbstinstruktionen;
- III. Eindenken in bedrohliche Situationen sowie das Erkennen von verschiedenen Lösungen und deren Konsequenzen;
- IV. Im Rollenspiel aktiv unterschiedliche Lösungen suchen und erproben;
- V. Genau aussprechen, was man will, damit andere sich vorstellen können, um was es geht;
- VI. Eigene Erlebnisse erzählen; bei der Erzählung sollen angstbesetzte und bedrohliche Situationen ausgehalten und gemeistert werden.

Das allgemeine Ziel „Überwinden von Sprechängsten“ wird von den Autoren durch den Verweis auf die häufige Komorbidität von sozial unsicherem Verhalten und verzögerter Sprachentwicklung oder Sprachproblemen bei jüngeren Kindern begründet. Daher könnte es, so PETERMANN & PETERMANN, notwendig sein, dem Verhaltenstraining eine Sprachfördermaßnahme voranzustellen.

Außerdem ist das Vorgehen mit Kindergarten- und Schulkindern durch Regelkarten mit einem gezeichneten Kindergesicht zu ergänzen, die in allen Trainingsstunden zu verwenden sind. Nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 136 ff.) geben diese Regelkarten den Kindern durch eine Abfolge allgemein gültiger Lösungsschritte gezielte Hilfen zur Aufgabenbewältigung und Strategiebildung. Die Karten beziehen sich auf:

- Das *Sprachverhalten* mit dem Text „Ich antworte, wenn ich gefragt werde“ und „Ich spreche deutlich“,
- das *Rückzugsverhalten* mit dem Text „Ich weine nicht gleich, wenn ich etwas nicht kann“ und „ich probiere es, wie ich es kann“,
- das *Erbitten von Hilfe* mit „Ich frage, wenn ich etwas nicht verstanden habe“ und „Wenn ich Hilfe brähe, bitte ich darum“,
- die *Aufgabenbewältigung* mit „erst Sehen“, „erst Hören“ und „erst Überlegen“ sowie
- vier *Regeln zur Strategiebildung* mit „Ich laufe nicht einfach weg“, „Ich probiere es“, „Ich denke nach, was ich tun könnte“ und „Wenn ich nicht sage, was ich will, kann es niemand wissen“.

Nach dem Erstkontakt, der analog zu der Sitzung mit den Schulkinder durchzuführen ist, folgen sechs Trainingssitzungen.

Für das Ziel der **ersten Trainingsstunde**, dem „Bewusstmachen sozial unsicheren Verhaltens“ sind für die methodische Umsetzung drei männliche und drei weibliche Handpuppen herzustellen, die jeweils mit einem traurigen, einem mutmachenden und einem lachenden Gesicht zu versehen sind. In drei von PETERMANN & PETERMANN vorgegebenen Spielszenen demonstriert der Therapeut mit den Puppen sozial unsicheres und sozial kompetentes Verhalten. Das Kind soll die Gefühlslage der jeweiligen Puppe in den drei Geschichten identifizieren. Nach einer Diskussion über die Geschichten schließt sich ein Rollenspiel des Kindes mit den Puppen. In diesem Spiel soll die traurige Puppe das Problemverhalten widerspiegeln, die mutmachende Puppe mögliche Problemlösestrategien aufzeigen und die lachende Puppe den Erfolg symbolisieren.

Ziel und Vorgehen der **zweiten Trainingsstunde** sind mit der zweiten Stunde für Schulkinder bis auf einen Unterschied identisch: Die Serie mit den Gesichtsausdrücken ist zu modifizieren, indem die „Gedanken“ durch die Farbenfolge einer Verkehrsampel ersetzt werden und die Anzahl der verwendeten Gesichter reduziert wird.

Die **dritte und vierte Trainingsstunde**, in der als Ziel ein „Bewusstmachen des Problemverhaltens in sozialen Situationen und das Einüben des Zielverhaltens im Puppenspiel“ erreicht werden soll, sind methodisch sechs Fotogeschichten (ähnlich den Fotogeschichten im Einzeltraining für Schulkinder) zu verwenden. In den Geschichten werden soziale Situationen mit Gleichaltrigen und zwei Lösungen (sicher und kompetent versus Vermeidungsverhalten) beschrieben. Zunächst sollen die Geschichten mit den Lösungen und möglichen Konsequenzen nacherzählt und gemalt werden, was nach PETERMANN & PETERMANN den Prozess des Diskriminationslernens wirksam werden lässt. Anschließend sind die Inhalte der Geschichten mit Hand- oder Fingerpuppen nachzuspielen, was, so die Autoren, zu dem Prozess des Modelllernens führt.

In der **fünften Trainingsstunde** ist als Ziel das „Erkennen von Zusammenhängen bei der Entstehung von sicherem/unsicherem Verhalten“ anzustreben. Der Inhalt dieser Stunde ist an der vierten Stunde mit Schulkindern orientiert. Jedoch sind zwei modifi-

zierte Comicgeschichten (Beispiel s. Anhang 34) zu verwenden. Die Themen der Geschichten behandeln die „Kontaktaufnahme zu einem anderen Kind“ und „die eigene Meinung angemessen durchsetzen“. Die Bilder können in eine strukturierte Abfolge gelegt werden, in der zuerst eine Situationsbeschreibung, dann ein sozial unsicherer Ausgang und abschließend ein sozial sicherer Ausgang dargestellt sind. Die Kinder sollen anhand des Materials Interaktionssequenzen unter Beachtung von Ausdrucksmerkmalen (Gestik, Mimik, Körperhaltung) analysieren, um die Entstehung von unsicherem und sicherem Verhalten zu erkennen.

Die **sechste Trainingsstunde** entspricht der dritten Stunde mit Schulkindern, jedoch ist mit den Kindergarten- und Vorschulkindern das Verlernen-Erlernen-Spiel nicht durchzuführen ist.

Ihre Darlegungen zum Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern abschließend führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass aufgrund von einem steigenden Schwierigkeitsgrad der spezifischen Trainingsziele schon von einem Erfolg auszugehen ist, wenn nur einige dieser Ziele erreicht werden könnten.

8.3.3.2 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

PETERMANN & PETERMANN nennen als oberstes Ziel, welches mit dem Training erreicht werden soll, „sozial kompetentes Verhalten“. Für dieses oberste Ziel werden von den Autoren eine Motivvoraussetzung, das „Freisein von sozialer Angst“ und eine Handlungsvoraussetzung, das „Verfügen über soziale Fertigkeiten“ ausgeführt. Die beiden Voraussetzungen gliedern die Autoren wiederum in „Bedingungen“ in Form von jeweils drei Teilzielen auf. Ein positives Selbstkonzept führt nach PETERMANN & PETERMANN zu Selbstvertrauen und dieses Selbstvertrauen zu Selbstsicherheit. Diese drei Teilziele sind für die motivationale Voraussetzung, so die Autoren, erforderlich. Als Vorbedingungen für die Handlungsvoraussetzung bezeichnen PETERMANN & PETERMANN die Teilfertigkeiten bzw. Teilziele einer Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, die eine Interaktionsfähigkeit ermöglichen und durch eine Selbstbehauptungsfähigkeit vervollständigt werden. Die Teilziele, die Voraussetzungen und das oberste Ziel „sozial kompetentes Verhalten“ sind von PETERMANN & PETERMANN in einer Zielhierarchie (s. Abb. 10) angeordnet worden, beginnend mit einem „positiven Selbstkonzept“ und der „Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit“.

Um die (Teil-) Ziele in dieser Hierarchie erreichen zu können, formulieren PETERMANN & PETERMANN zunächst für das Einzeltraining mit Schulkindern spezifische Ziele (s. Abb.10), die durch drei stundenübergreifende Ziele für alle Trainingsstunden ergänzt werden.

Grundlegend kann festgestellt werden, dass eine mögliche Verbindung zwischen den spezifischen Zielen und den in der Zielhierarchie genannten (übergeordneten) Teilzielen sowie dem erläuterten Gegenstandsverständnis von dem Leser des Trainingsmanuals hergestellt werden muss, da solche Zusammenhänge von PETERMANN & PETERMANN nicht expliziert werden und die spezifischen Ziele sind von den Autoren nicht ausdrücklich begründet.

Für die Grundelemente jeder Trainingsstunde – das Ruhe- und Entspannungsritual, das Tokenprogramm und der Detektivbogen – erläutern PETERMANN & PETERMANN in ihren Darlegungen zum Einzeltraining erstmalig die (stundenübergreifenden) spezifischen Ziele der Reduzierung „eventuell bestehender Aufregung und Nervosität“, die „differentielle Verstärkung“ und die „Selbstbeobachtung und –kontrolle“. Vielleicht ist das erste (stundenübergreifende) spezifische Ziel bei „sozial unsicheren“ Kindern ein sinnvolles Ziel, da es durchaus denkbar ist, dass bei den Kindern Aufregung und Nervosität bestehen. Allerdings kann dieser Aspekt bei der Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes „soziale Unsicherheit“ nicht gefunden werden. Im Gegenteil: Die Autoren nennen zum Begriffsfeld (s. Kapitel 7.3.1) der „sozialen Unsicherheit“ das Attribut „ruhiges Temperament“. Dieses Attribut spricht eher gegen die Annahme, dass „sozial unsichere“ Kinder immer aufgeregt und nervös sind. Auch im Zusammenhang mit den drei Angststörungen, die nach PETERMANN & PETERMANN „soziale Unsicherheit“ konstituieren, wird der Aspekt „Aufregung und Nervosität“ im DSM-IV (Saß et al. 2000) und ICD-10 (WHO 2000) nicht aufgeführt. Aufgrund der fehlenden Begründung für dieses (stundenübergreifende) spezifische Ziel, der eher zur Beschreibung des Gegenstandes widersprechenden Darlegung („ruhiges Temperament“) und der nicht vorhandenen Verbindung zur Zielhierarchie muss der Sinn und Nutzen für den zu trainierenden Bereich angezweifelt werden.

Das zweite (stundenübergreifende) spezifische Ziel, die „differentielle Verstärkung“, wird von PETERMANN & PETERMANN zwar kohärent zu dem Erklärungsansatz „Konditionierungsprozesse“ dargelegt (s. Kapitel 7.7), jedoch besteht ein deutlicher Widerspruch zu dem Ansatz des sozialen Lernens von BANDURA, der sich explizit von der Operanten Konditionierung abgrenzt. Da dieser Widerspruch schon im Zusammenhang mit dem „Training mit aggressiven Kindern“ diskutiert wurde, ist es ausreichend, da dieser Stelle auf das Kapitel 7.6 zu verweisen.

Eine Verbindung zwischen der „Selbstbeobachtung und –kontrolle“ als das dritte (stundenübergreifende) spezifische Ziel und dem Teilziel der Hierarchie „Wahrnehmungsfähigkeit“ kann ebenfalls nur vermutet werden. Implizit ist zumindest die „Selbstbeobachtung“ in der Erläuterung von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 68) zu dem Teilziel „Wahrnehmungsfähigkeit“ in der Aussage „sensible Wahrnehmung der eigenen Person“ enthalten. Die „Selbstkontrolle“ kann weder in der Beschreibung noch in der Erklärung des Gegenstandes identifiziert werden. Allerdings liegt auch hier ein Widerspruch zu dem Erklärungsansatz der „Konditionierungsprozesse“ mit der behavioristischen Sichtweise vor. Denn wenn Verhalten durch „Verstärkungsprozesse“ kontrolliert und bestimmt wird, wie kann dann ein Kind sich selbst kontrollieren? Daher kann zu dem dritten (stundenübergreifenden) spezifischen Ziel ebenfalls eine fehlende Begründung und ein Widerspruch zum erläuterten Gegenstandsverständnis von PETERMANN & PETERMANN festgehalten werden.

Die Eignung der Mittel, die nach PETERMANN & PETERMANN zur Erreichung der drei (stundenübergreifenden) spezifischen Ziele eingesetzt werden sollen, die „Kapitän-Nemo-Geschichte“, ein Tokenprogramm sowie der „Detektivbogen“, wurde ebenfalls schon in Kapitel 8.2.5.2 ausführlich analysiert und bewertet. Zur Kapitän-Nemo-Geschichte wird daher nur nochmals in Erinnerung gerufen, dass die Auswahl der Ent-

spannungstechnik nach (MAERCKER 2000, 403) und FLIEGEL ET AL. (1998, 132) in Abhängigkeit der Erfahrung und der differentiellen Wirksamkeit der Person durchgeführt werden sollte und als alleinige Methode das Autogene Training in Form der Kapitän-Nemo-Geschichte nicht geeignet ist, das Ziel Reduzierung „eventuell bestehender Aufregung und Nervosität“ zu erreichen.

Wie in der Analyse und Bewertung zu einem Tokenprogramm in Kapitel 8.2.5.2 ersichtlich wurde, ist auch im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ nur eine ungenaue und vage Beschreibung der Anwendung festzustellen. Darüber hinaus ist zu ergänzen, dass die von PETERMANN & PETERMANN genannten „Regeln für das Tokenprogramm“ (s. Anhang 28) nicht die Forderung von WASSMANN (2000, 91), FLIEGEL ET AL. (1998, 42) und AYLLON & COLE (2000, 272) einer exakten Bestimmung der Zielverhaltensweisen erfüllen. Denn, so muss hinterfragt werden, ist in Bezug auf bspw. die erste Regel „Wenn ich mit jemanden zusammen bin, dann erzähle ich auch etwas, ich stelle Fragen oder ich bitte um etwas“ ein Token zu vergeben, wenn die Antwort eines Kindes auf eine Frage „Ja“ lautet, oder erst wenn das Kind einen unvollständiger oder gar einen vollständigen Satz sagt oder wenn das Kind eine ganze Geschichte erzählt? Da PETERMANN & PETERMANN die Regeln nicht genauer explizieren, kann das Zielverhalten nicht exakt bestimmt werden. In der Folge hängt eine Tokenvergabe in bedeutendem Maß von der Beurteilung bzw. den Wertmaßstäben des Therapeuten ab und ist für das Kind nur unzureichend vorherzusagen bzw. zu beeinflussen. Diese „Unkontrollierbarkeit“ für das Kind führt aber zu erlernter Hilflosigkeit, wenn die Theorie von SELIGMANN, auf die sich PETERMANN & PETERMANN beziehen, zugrunde gelegt wird. Demnach wäre die Methode „Tokenprogramm“ kontraindiziert. Auch bleibt der Widerspruch zwischen dieser operanten Methode „Tokenprogramm“ und der expliziten Abgrenzung von BANDURA, auf den sich die Autoren ebenfalls beziehen, zur Operanten Konditionierung bestehen.

Letztlich sind auch die Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 83 f.) zu der Methode „Detektivbogen“ unzureichend. Zwar ist es noch nachvollziehbar, dass mit dieser Methode von den Kindern eine „Selbstbeobachtung“ erlernt werden kann. Wie jedoch mit dem Detektivbogen das Ziel „Selbstkontrolle“ zu erreichen ist, erläutern PETERMANN & PETERMANN nicht. Auch das Beispiel der Autoren „Wenn ich etwas sage, rede ich laut und deutlich!“ als von den Kindern zu beobachtende Verhaltensweise trägt zu keinem besseren Verständnis der Methode bei, da die Extension von „laut“ und „deutlich“ von PETERMANN & PETERMANN nicht expliziert wird.

Von den spezifischen Zielen aus dem **Einzeltraining für Schulkinder** kann nur für die Ziele „Bewusstmachen der zugrundeliegenden Motivation soziale Angst“ der ersten Trainingsstunde und „Sensibilisierung der Wahrnehmung“ in der zweiten Trainingsstunde eine Verbindung zu dem übergeordneten Teilziel „Wahrnehmungsfähigkeit“ und dem behandelten Gegenstand vermutet werden. Welche übergeordneten Ziele PETERMANN & PETERMANN insbesondere mit der Reflexion „der Erwartung, welche Verhaltensweisen bestimmte Personen zeigen“, „der eigenen sozialen Angst und des eigenen sozial unsicheres Verhalten“, der „Beurteilungskriterien für Sozialverhalten“

und der „Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten“ erreichen wollen und welche Notwendigkeit sowie welcher Sinn einer solchen Reflexion zugewiesen werden kann, wird von den Autoren nicht ausgeführt. Die Forderung von KÖNIG (1975, 27 f.), Ziele in einer normativen Aussage zu rechtfertigen, wird von PETERMANN & PETERMANN aufgrund der fehlenden Begründung nicht erfüllt.

Darüber hinaus implizieren die spezifischen Ziele der ersten, dritten und vierten Trainingssitzung die Annahme von PETERMANN & PETERMANN, dass den Kindern ihre Problematik nicht bewusst ist. Denn warum würden die Autoren sonst den Kindern etwas „bewusst machen“ wollen und mit den Kindern darüber „reflektieren“? In diesem Fall muss, vorausgesetzt PETERMANN & PETERMANN gehen von einer solchen Annahme aus, festgestellt werden, dass ein fehlendes Bewusstsein der Kindern bei der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes an keiner Stelle von den Autoren berücksichtigt wird und in der Folge eine mögliche Rechtfertigung der (meisten) spezifischen Ziele auch in dieser Hinsicht durch PETERMANN & PETERMANN unterblieben ist.

Diese Überlegungen zu den spezifischen Zielen im Einzeltraining für Schulkinder können auf die spezifischen Ziele im **Einzeltraining für Kindergarten- und Vorschulkinder** übertragen werden, da die Ziele identisch sind und nur auf mehr Trainingsstunden verteilt sind bzw. einzelne Ziele für die Schulkinder nicht in Bezug auf die Kindergarten- und Vorschulkindern genannt werden. Allerdings beschreiben PETERMANN & PETERMANN im Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern sechs zusätzliche, allgemeine Trainingsziele für jüngere Kinder, die nicht im Einzeltraining mit den Schulkindern dargelegt sind. Auch die allgemeinen Trainingsziele für jüngere Kinder werden wie die spezifischen Ziele von PETERMANN & PETERMANN erstmalig im Zusammenhang mit der Erläuterung des Einzeltrainings ausgeführt und nicht begründet. Verbindungen zum behandelten und von den Autoren erklärten Gegenstand sind denkbar, aber nicht expliziert. Daher stellt sich erneut die Frage, auf welchen zu trainierenden Bereich PETERMANN & PETERMANN abzielen. Denn die Autoren rechtfertigen diese allgemeinen Ziele nicht.

Zusammenfassend ist daher festzuhalten, dass die von PETERMANN & PETERMANN für die beiden Formen des Einzeltrainings erklärten Ziele nicht begründet werden und Verbindungen zu der Zielhierarchie bzw. zur Beschreibung sowie Erklärung des Gegenstandes nicht oder im Widerspruch vorliegen. Abgesehen von diesen Feststellungen ist außerdem die hierarchische Abfolge der spezifischen Ziele zu hinterfragen. So könnte in der Art und Weise, wie PETERMANN & PETERMANN die Abfolge der spezifischen Ziele darlegen, genauso gut für eine umgekehrte Folge der Lernziele im Einzeltraining „argumentiert“ werden: Es sei notwendig, dass die Kinder zunächst „Beurteilungskriterien für Sozialverhalten“ sowie „Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten“ kennen lernen und reflektieren müssen, um anschließend das „eigene sozial unsichere Verhalten“ und die „eigene soziale Angst“ überdenken und reflektieren zu können. Erst auf dieser Basis wäre es möglich, die „Wahrnehmung zu sensibilisieren“, um anschließend die „zugrundeliegende Motivation“ für sozial unsicheres Verhalten bewusst machen zu können. Diese (fiktive) „hierarchische Abfolge“ ist so logisch oder unlogisch wie die von PETERMANN & PETERMANN postulierte Abfolge. Daher kann festgehalten

werden, dass die Folge der spezifischen Ziele ohne Begründung der Autoren bestimmt wurde und letztlich nicht im Sinne einer Hierarchie zu verstehen sind.

Neben den schon analysierten und bewerteten stundenübergreifenden Methoden (Kapitän-Nemo-Geschichte, Tokenprogramm, Detektivbogen) sind nach PETERMANN & PETERMANN zur Erreichung der Ziele das „Diskriminationslernen“ (Differenzierung von Reizen und Reaktionen durch die Kinder), „Rollenspiele“, die nach Ansicht der Autoren das Modelllernen wirksam werden lassen, und die „Selbstverbalisation bzw. Selbstinstruktion“ als Mittel („therapeutische Umsetzung“) mit unterschiedlichen Materialien zu verwenden. Die Eignung dieser Mittel, die erklärten Ziele zu erreichen, wird nachfolgend orientiert an den unterschiedlichen Materialien untersucht.

Anhand von sechs Foto- oder Videogeschichten sollen die Kinder in der ersten Trainingsstunde (dritte und vierte Stunde bei jüngeren Kindern) zunächst die Ausgangssituation und anschließend die Lösungen beschreiben, wodurch nach PETERMANN & PETERMANN Diskriminationslernen wirksam wird. Anschließend ist eine Geschichte mit sozial sicherem Ausgang in einem Rollenspiel umsetzen, was zu Modelllernen führt. Als Ziel soll erreicht werden, sozial unsicheres Verhalten und die zugrunde liegende Motivation Angst bewusst zu machen. Zwar verweisen die Autoren darauf, dass die Fotogeschichte orientiert an den jeweiligen Problemen der Kinder auszuwählen ist, jedoch sind in dem Manual (bzw. auf dem Video) lediglich sechs Geschichten enthalten. Diese sechs Geschichten unterscheiden sich hinsichtlich der beschriebenen Thematik (z. B. Spielsituation oder vor der Klasse vorlesen), sind aber ansonsten in Bezug auf das dargestellte „Problem“ ähnlich gestaltet. Daher ist es ausreichend, exemplarisch die erste Fotogeschichte „Ich möchte auch damit spielen!“ (Text s. Anhang 29) zu untersuchen.

In der Ausgangssituation beschäftigt sich ein Mädchen mit Spielsachen und ein zweites Mädchen möchte mitspielen, „traut“ sich aber nicht, eine (vermutlich) beabsichtigte Handlung umzusetzen⁶. Diese Ausgangssituation ist nun von dem Kind im Training zu beschreiben, d. h. zu „diskriminieren“, um als Ziel sozial unsicheres Verhalten und die zugrunde liegende Motivation Angst „bewusst“ zu machen. Vorausgesetzt, das Kind konnte die „Reize“ einer Situation bisher nicht diskriminieren, könnte dem Kind durch die Fotogeschichte möglicherweise „bewusst“ werden, dass sich ein Kind nicht „traut“, eine Handlung auszuführen. Jedoch wurde „soziale Unsicherheit“ von PETERMANN & PETERMANN als Sammelbegriff für drei Angststörungen definiert. Folglich umfasst der Begriff auch die sehr unterschiedlichen Kriterien der Trennungsangst wie bspw. „übermäßiger Kummer bei Trennung von Bezugspersonen“, sozialen Ängstlichkeit mit der „Furcht vor fremden Personen“ und generalisierten Angst, die sich auf „mindestens zwei unterschiedliche Situationen“ bezieht. Von den vielfältigen Kriterien der drei Angststörungen können den Kindern vielleicht einzelne Aspekte über die Fotogeschichten mit „Diskriminationslernen“ als Methode „bewusst“ werden. Wie kann aber

⁶ Das gemeinsame Problem der sechs Geschichten besteht darin, dass ein Kind sich nicht „traut“, eine (vermutlich) beabsichtigte Handlung umzusetzen.

mit dem von PETERMANN & PETERMANN vorgegebenen Material einem Kind bspw. der „übermäßiger Kummer bei Trennung von Bezugspersonen“ bewusst gemacht werden, wenn entsprechende Situationen in den Geschichten nicht geschildert werden? Generell ist daher die Methode aufgrund der vorgegebenen Themen kaum geeignet, das erklärte Ziel für diese Trainingsstunde zu erreichen, wenn der behandelte Gegenstand berücksichtigt wird. Diese Überlegungen können auch auf die möglichen „Lösungen“ übertragen werden. In der ersten „Lösung“ des Beispieltexes „traut“ sich das Mädchen weiterhin nicht, die (vermutlich) beabsichtigte Handlung umzusetzen, während in der zweiten „Lösung“ die (vermutlich) beabsichtigte Handlung, mit dem anderen Mädchen zu spielen, umgesetzt wird. Auch diese Beschreibungen beziehen sich nur auf ein mögliches Kriterium der „sozialer Unsicherheit“ und können daher die unterschiedlichen Angststörungen einem Kind nicht bewusst machen.

Die zweite Methode bezieht sich auf ein Rollenspiel, in dem die Geschichte mit einem sozial sicheren Ausgang umzusetzen ist, wodurch nach PETERMANN & PETERMANN Modelllernen einsetzt. Modelllernen setzt sich nach BANDURA aus Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen, einer motorische Reproduktion sowie Regulierungsprozessen zusammen und kann zu einem Lernen am Modell führen (s. Kapitel 7.6.2). Wie kann jedoch ein Kind die Gedanken, d. h. das Bewusstsein eines Modells zu sozial unsicherem Verhalten beobachten? Denn als Ziel dieser Sitzung wird von PETERMANN & PETERMANN das „Bewusstmachen“ genannt und ein Kind müsste folglich das Bewusstsein des Modells beobachten können, um dieses Ziel zu erreichen. Für das „Bewusstmachen von sozial unsicherem Verhalten“ ist daher das Mittel Rollenspiel, welches Modelllernen, zumindest wie es von PETERMANN & PETERMANN dargelegt wird wirksam werden lässt, nicht geeignet.

In der zweite Trainingsstunde sind sechs gezeichnete Gesichtsausdrücke ohne Gedanken und sechs Zeichnungen mit Gedanken als Mittel zur Selbstinstruktion einzusetzen (s. Beispiel Anhang 32), die als Ziel zu einer „Sensibilisierung der Wahrnehmung für zwischenmenschliche Situationen und Interaktionsabläufe“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 104) bei den Kinder führen sollen. Im Zusammenhang mit den Gesichtsausdrücken ohne Gedanken stellt sich zunächst die Frage, was genau mit den Zeichnungen trainiert werden soll. Der Gesichtsausdruck im Anhang könnte folgendermaßen interpretiert werden: „Wie ist wohl die Lösung der Rechenaufgabe?“, „Was spiele ich als nächstes?“, „Na ja, nicht so schlimm, dass ich die Rechenaufgabe nicht lösen konnte!“, „Das riecht aber komisch!“, usw. Ausgehend von den Darlegungen im Trainingsmanual, „nonverbale Informationen zu diskriminieren“, müssten konsequenterweise die Interpretationen der Kinder berücksichtigt werden. Jedoch bleibt offen, wie mit den Interpretationen der Kinder weiter verfahren werden soll. Im Anschluss an die Deutung der Zeichnungen ohne Gedanken sind die Zeichnungen mit den Gedanken (Text der Gedanken s. Anhang 32) eingesetzt werden. Diese „Gedanken“ sind nach PETERMANN & PETERMANN „Selbstinstruktionen“, die von den Kindern übernommen werden sollen. Implizit liegt auf diesem Teil der Trainingsstunde der Schwerpunkt, denn die von den Autoren beschriebenen Schritte enden im fünften Schritt mit der Übernahme der Selbstinstruktionen durch die Kinder. Daher müsste das Ziel eher als „Übernahme von Selbstinstruktionen“ formuliert werden und nicht als „Sensibilisierung

der Wahrnehmung für zwischenmenschliche Situationen und Interaktionsabläufe“. Aber auch ohne diese implizite Annahme muss hinterfragt werden, ob die beschriebene Vorgehensweise geeignet ist, das erklärte Ziel dieser Trainingstunde zu erreichen: Wenn der erste Teil der Zielformulierung, „Sensibilisierung der Wahrnehmung“, vielleicht mit der Methode und dem Material angestrebt werden könnte (vorausgesetzt, PETERMANN & PETERMANN hätten expliziert, was sie unter dem Begriff „Wahrnehmung“ verstehen), kann die Wahrnehmung von „zwischenmenschliche Situationen und Interaktionsabläufe“ mit dem Material nicht sensibilisiert werden. Denn die Zeichnungen der Gesichter können doch im besten Fall eine nonverbale (oder mit den Gedanken eine verbale) „Information“ von **einer** Person darstellen, jedoch in keinem Fall einen „Interaktionsablauf“, bei dem mindestens **zwei** Personen in einem komplexen Austausch miteinander stehen. Daher ist auch eine nur bedingte Eignung der von den Autoren beschriebenen Vorgehensweise anzuzweifeln, das erklärte Ziel dieser Trainingsstunde erreichen zu können.

In der dritten Sitzung erhalten die Kinder drei Arbeitsblättern, mit denen sie als Ziel die eigene soziale Angst und das eigene sozial unsichere Verhalten reflektieren sollen. Mit diesen Arbeitsblättern eröffnet sich meiner Meinung nach erstmalig die Möglichkeit, sich den Ängsten der Kinder zu nähern, da die Kinder Situationen nennen sollen, die bei ihnen Angst auslösen. Allerdings begrenzen die Autoren diese sich eröffnende Möglichkeit, da sie nicht ausführen, wie der Therapeut bei der „Reflexion“ der Ängste von den Kindern methodisch vorzugehen hat und wie er mit den Aussagen der Kinder weiter verfahren soll.

Zwar führen PETERMANN & PETERMANN aus, dass die „angstauslösenden Situationen“ und mögliche Folgen von Ängsten auf „Verhalten und Gedanken“ vom Therapeuten konkret zu benennen sind, jedoch ist unter „Reflexion“ in der Alltagssprache ein vergleichendes, prüfendes und vertiefendes Betrachten oder Denken zu verstehen. Und auf das konkrete Vorgehen bei einem möglichen Vergleich sowie einer denkbaren Prüfung und Vertiefung der Ängste gehen die Autoren nicht ein. Daher kann festgehalten werden, dass die Handlungsanweisungen zu dieser Trainingsstunde von PETERMANN & PETERMANN nur lückenhaft dargelegt werden und die beschriebenen Vorgehensweise für eine „Reflexion“ nicht geeignet ist.

Das Ziel der letzten Einzeltrainingsstunde wird von den Autoren als Reflexion von Beurteilungskriterien für Sozialverhalten und Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten formuliert. Um dieses Ziel zu erreichen, sind nach PETERMANN & PETERMANN Comicgeschichten (s. Beispiel Anhang 33) zu verwenden. Zunächst sollen die Kinder in der ausgewählten Comicgeschichte die verbalen Anteile, Körperhaltungen sowie Gestik und Mimik diskriminieren. Allerdings ist es, abgesehen von den verbalen Anteilen, aufgrund der stilisierten Zeichnungen kaum möglich, die „Körperhaltung“ und überhaupt nicht denkbar, die „Gestik“ und „Mimik“ der dargestellten „Personen“ zu unterscheiden. Denn es muss die Frage gestellt werden, wie es möglich sein soll, mit einem Strich, der von einem Haken als „Nase“ unterbrochen ist, einen Gesichtsausdruck wiederzugeben. Immerhin sind an der Mimik, von der Individualität eines Gesichtes ganz abzusehen, knapp fünfzig Muskeln beteiligt, die in einem komplexen Zusammenspiel zu zahlreichen Formen der Mimik führen (vgl. LIPPERT 2000). Allein dieses Beispiel verdeutlicht,

wie ungeeignet das Vorgehen mit den Comicgeschichten ist, das Ziele dieser Trainings-sitzung zu erreichen.

Da die von PETERMANN & PETERMANN beschriebenen Mittel für das Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern sich im Wesentlichen nur durch die Verwendung leichterer Materialien bzw. einem anderen Material in der ersten Trainingsstunde von dem Einzeltraining mit Schulkindern unterscheidet, können die bisherigen Überlegungen auch auf das Einzeltraining mit Kindergarten- und Vorschulkindern zu und brauchen nicht nochmals ausgeführt werden.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Einzeltraining

Die Handlungsanweisungen von PETERMANN & PETERMANN zum Einzeltraining werden nicht plausibel dargelegt. Zunächst kann festgestellt werden, dass die von den Autoren genannten spezifischen Ziele nur in wenigen Ausnahmefällen in einer Verbindung zu der beschriebenen Hierarchie mit den übergeordneten Teilzielen stehen. Die Autoren rechtfertigen die von ihnen genannten spezifischen Ziele nicht und die Notwendigkeit sowie der Sinn ist überwiegend anzuzweifeln. Außerdem stellt sich in Bezug auf die dargelegten spezifischen Ziele von PETERMANN & PETERMANN wie z. B. „Beurteilungskriterien für Sozialverhalten“ (vierte Trainingsstunde) aufgrund der nicht explizierten Zusammenhänge zu dem behandelten Gegenstand durch die Autoren die Frage, für welchen zu trainierenden Bereich das Training konzipiert wurde.

In Bezug auf die von PETERMANN & PETERMANN genannten Mittel ist hervorzuheben, dass die Autoren zwar unterschiedliche Materialien in dem Trainingsmanual aufführen, letztlich die spezifischen Ziele und damit auch die übergeordneten Ziele über die Vorgehensweise Diskriminationslernen und Rollenspiele erreicht werden sollen. Das heißt, dass sich das Vorgehen in Bezug auf die teilweise sehr unterschiedlichen Ziele insbesondere über das variierende Material unterscheidet. Und eben diese Material ist nicht geeignet, die erklärten Ziele zu erreichen, denn z. B. ist es nicht möglich, die Mimik und Gestik von einem durch einen Haken unterbrochenen Strich zu diskriminieren.

8.3.3.3 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

Das Gruppentraining ist von PETERMANN & PETERMANN für drei bis vier Kinder mit minimal sechs Sitzungen von 90 Minuten Dauer konzipiert. Zwischen dem Einzeltraining und dem Gruppentraining sind zwei Sitzungen durchzuführen, in denen sich die Kinder kennen lernen sollen. Die Kinder hätten die Möglichkeit, „in freien Spielsituationen einen minimalen Konsens untereinander auszuhandeln“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 173). Außerdem würde die Kennlernphase als *freie Spielaktivität* motivierend wirken und die Zusammenstellung der Gruppe könnte überprüft werden. Die Autoren gliedern das Gruppentraining in eine Erlern-, eine Belastungs- und eine Transferphase mit jeweils mindestens zwei Sitzungen. Die spezifischen Ziele im Gruppentraining (s. w. u.) sind nach PETERMANN & PETERMANN *über zielgerichtete therapeutische Maßnahmen* in Form von *gelenkten Rollenspielen* anzustreben. Durch Rollenspiele würden die Kinder in der ersten Phase unterschiedliche Interaktionsstile erfahren,

in der zweiten Phase lernen, mit Problemen in komplexen Situationen umzugehen und in der letzten Phase mit Hilfe kindspezifischer Instruktionkarten die eingeübten Problemlösefähigkeiten auf Alltagssituationen zu übertragen. Zusammengefasst üben die Kinder, so die Autoren, sozial kompetentes Verhalten in bestimmten sozialen Situationen ein. Unter dem Begriff „soziale Kompetenzen“ verstehen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 174) „gut definierbare Fertigkeiten, die im Umgang mit ausgewählten Interaktionspartnern gezeigt werden“. Durch eine Kombination von spezifischen Fertigkeiten mit bestimmten Interaktionspartnern ergeben sich, so die Autoren, die zu trainierenden sozialen Situationen und „gleichzeitig die Therapieziele der einzelnen Sitzungen“.

In der nachfolgenden Übersicht, die unter Verwendung der wörtlichen Ausdrucksweise an eine entsprechende Abbildung von PETERMANN & PETERMANN angelehnt ist und lediglich das Layout aus Platzgründen unwesentlich geändert wurde, sind für die sechs Trainingsstunden die angestrebten Fertigkeiten den jeweiligen Interaktionspartnern zugeordnet.

Ziele		
Fertigkeiten		Interaktionspartner
1	Positive Gefühle zum Ausdruck bringen (insbesondere Freude zeigen)	Vertraute Personen
↓		
2	Durchsetzen eigener Ansprüche, Erkennen der Ansprüche anderer	Bekannte Personen
↓		
3	Kontaktaufnahme zu fremden Personen, Umgang mit Kritik	Fremde Personen, Positionsinhaber (Lehrer)
↓		
4	Angemessenes Selbstbehauptungsverhalten, Förderung des Empathieverhaltens	Vertraute Personen
↓		
5	Umgang mit sozialer Hervorhebung; Äußern von Gefühlen, Meinung und Kritik	Positionsinhaber (Lehrer), Personengruppen
↓		
6	Äußern von Gefühlen, Meinung und Kritik (insbesondere Lob und Anerkennung), För- derung des Kooperationsverhaltens	Bekannte Personen

Abb. 11: Spezifische Ziele im Gruppentraining mit sozial unsicheren Kindern

Diese „hierarchische Abfolge spezifischer Therapieziele“ wird von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 174) mit den folgenden Hinweisen „kurz abgeleitet“ (unter Angabe von BEIDEL & TURNER 1998, LÜBBEN & PFINGSTEN 1999 und MERRELL & GIMPEL 1998), die als Zitat wiedergegeben sind:

Die Fertigkeiten umfassen:

1. *Soziale Hervorhebung ertragen: Angst vor Zuschauern, Sprechanst, sich genieren beim Gelobtwerden;*
2. *Gefühle zeigen, Meinungen und Kritik äußern: Sachkritik, Kritik an Verhaltensweisen anderer Personen, eigene Motive und Erwartungen ausdrücken, Fragen stellen;*
3. *Kritik annehmen und angemessen verarbeiten: In Bezug auf Sachverhalte, eigener Verhaltensweisen;*
4. *Sich-durchsetzen gegenüber Anforderungen: Ablehnen, neinsagen;*
5. *Durchsetzen eigener Ansprüche/Erkennen der Ansprüche anderer: Berechtigte Forderungen stellen, Auskunft einholen, um Unterstützung bitten, Bedürfnisse anderer erkennen und achten, andere unterstützen;*
6. *Kontakt aufnehmen/anknüpfen: In Bezug auf Gespräche, Aktivitäten.*

Die Interaktionspartner von Kindern sind:

1. *Vertraute Personen: Familie (Eltern, Geschwister, Verwandte), Freunde;*
2. *Bekannte Personen: Klassenkameraden, Spielkameraden, Erwachsene oder Kinder aus der Nachbarschaft;*
3. *Gruppen von Personen: Klasse, Clique, Bande;*
4. *Fremde Personen: Amtspersonen (z. B. Polizisten), Verkäufer(in), sonstige Personen im alltäglichen, öffentlichen Leben;*
5. *Positionsinhaber: Lehrer, Arzt, Pfarrer und Ähnliche.*

Die spezifischen Ziele im Gruppentraining werden durch vier Elemente ergänzt. Wie im Einzeltraining sind in allen Trainingsstunden als Grundelemente das Ruhe- und Entspannungsritual sowie der Detektivbogen durchzuführen. Außerdem nennen PETERMANN & PETERMANN als neue Elemente einen *Therapiehelfer* und die Rollenspiele. Unter dem Therapiehelfer verstehen die Autoren ein Trainingskind, welches vom Therapeuten zum „Helfer“ erklärt wird. Dieses Kind soll gemeinsam mit dem Therapeuten den anderen Kindern bestimmte Aufgaben vorstellen. Hierdurch würden dem für die jeweilige Sitzung ausgewählten Kind Kompetenzen übertragen und dieses Kind könnte Erfahrungen mit Kontrollierbarkeit machen. Zu den Rollenspielen führen PETERMANN & PETERMANN noch aus, dass sich diese aus einer Rollenspielphase, einer Reflexionsphase und evtl. einer revidierte Rollenspielphase zusammensetzen.

Die Rollenspiele sind als Verhaltensübungen mit dem Modelllernen, so die Autoren, als therapeutische Elemente kombiniert. Außerdem sind die Selbstbeobachtung sowie die Vorsatzbildung und Selbstinstruktionen als *kognitive Elemente* eingestreut. Zudem

würde durch die Verwendung von Bildmaterial die verbale und nonverbale Reizdiskrimination gefördert werden.

Zu den therapeutischen Elementen führen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 178) abschließend noch aus, dass eine Erstellung eigener Dokumente (z. B. Hörspielstücke) den Kindern ein „unmittelbares, selbstgesetztes Feedback über ihr Verhalten“ geben würde. Derartige Dokumente sind als greifbarer Beweis anzusehen, eine Aufgabe bearbeitet und bewältigt zu haben. Allein die Tatsache, „sich eigenständig für eine Problematik und die Art der Bewältigungsform zu entscheiden“, würde zu der Entwicklung selbstverantwortlichen Verhaltens beitragen.

Im Anschluss an die Kennlernphase der Kinder sind die sechs Gruppentrainingsstunden durchzuführen. Wie im Einzeltraining nennen PETERMANN & PETERMANN die „therapeutische Umsetzung“ (Mittel) getrennt von den erklärten Zielen, so dass auch in Bezug auf die Gruppentrainingsstunden die Handlungsanweisungen mit der Verbindung zwischen den erklärten Zielen und den benannten Mitteln nur indirekt den Darlegungen der Autoren zu entnehmen ist.

In der **ersten Trainingsstunde** wird von PETERMANN & PETERMANN als Ziel angestrebt, „positive Gefühle zu Ausdruck zu bringen“. In der methodischen Umsetzung erhalten die Kinder eine geschlechtsspezifische Fassung der Situationsbeschreibung „Das Geburtstagsgeschenk“ (s. Text Anhang 31). Zunächst ist von den Kindern die Situation sehr genau zu beschreiben und anschließend in einem Rollenspiel mit Puppen umzusetzen. Dieses Vorgehen wird als Vorbereitung für die Rollenspiele der Kinder betrachtet. In der Reflexionsphase sind die Erfahrungen der Kinder und wichtige Ergebnisse auf einer Tafel oder Wandzeitung festzuhalten. Als Hinweise für die Exploration der Spielerfahrungen geben PETERMANN & PETERMANN (2000b, 184) sieben Beispiele wie z. B. „Was hast du als Beschenkter gedacht oder gefühlt?“ oder „Woran kann man Freude erkennen?“. Außerdem sind von den Kindern in einer revidierten Rollenspielphase mit einem Rollentausch ein oder zwei Alternativvorschläge, wie Freude noch gezeigt werden könnte, zu spielen. Zum Ende der Sitzung wird die Regel „Ich habe heute Freude gezeigt!“ an einer Tafel oder einer Wandzeitung notiert und von den Kindern in den Detektivbogen eingetragen (zur konkreten Anwendung des Detektivbogens s. Kapitel 8.2.5.1).

Das Ziel der **zweiten Trainingssitzung** „Durchsetzen eigener Ansprüche, Erkennen der Ansprüche anderer“ ist nach PETERMANN & PETERMANN mit einem Rollenspiel zu der Situationsbeschreibung „Hausaufgaben erfragen“ (Text s. Anhang 31) zu erreichen. Nach einer genauen Betrachtung und Beschreibung der Geschichte verteilt der Therapeuten die Rollen für das Spiel. Für die Reflexionsphase nennen die Autoren fünf Fragen, bspw. „Wie kann man zeigen, dass man etwas will?“ oder „Wie kann ein anderer helfen?“. Das Ziel der Sitzung ist, so PETERMANN & PETERMANN, von den Kindern als zweite Regel in den Detektivbogen einzutragen: „Ich habe heute jemanden geholfen, ohne dass der andere darum bitten musste!“

Mit der dritten **Trainings-sitzung** verfolgen die Autoren das Ziel „Kontaktaufnahme zu fremden Personen, Umgang mit Kritik“. Zunächst ist von den Kindern die Fotogeschichte „Fragen auf der Straße“ (Text s. Anhang 31) genau zu betrachten und zu beschreiben. Die Kinder sollen herausfinden, wie das „Sich-Genieren“ in der unsicheren Lösung zum Ausdruck gebracht wird. Als Beispiele nennen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 192 f.) folgende *charakteristische* Verhaltensweisen, die als Zitat wiedergegeben sind:

- Langes Warten, bis der Mut zum Ansprechen gefunden wird,
- Gedanken mit unsicheren Verhaltensinhalten und
- Unsicheres Umherschauen.

Ebenso ist das sichere Verhalten der erwünschten Lösung konkret durchzusprechen. Beispiele für die sechs von den Autoren genannten Zielverhaltensweisen sind „Darüber nachdenken, wie man den ersten Satz formuliert“ oder „Gelockerte Körperhaltung und ruhige Hände haben“. Anschließend wird ein Rollenspiel durchgeführt. In der Reflexionsphase soll besprochen werden, woran man erkennen könnte, ob eine Person vertrauenswürdig sei. Unterstützend sind hierzu acht unterschiedlich vertrauenswürdige Personen einer Liste (z. B. „altersgleiches Kind“ oder „Mann von ca. 40 Jahren“) in eine begründete Reihenfolge zu bringen. Für ein zweites Rollenspiel, bei dem die Kinder lernen sollen, „Kritik anzunehmen und angemessen zu verarbeiten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 194), ist die Fotogeschichte „Der Deutschaufsatz“ zu verwenden. In der Reflexionsphase sind vier Fragenbereiche, bspw. „Wenn ihr kritisiert würdet, wie dieser Schüler, was würdet ihr bei so einer Kritik fühlen und denken?“, zu diskutieren. Die Regel für den Detektivbogen ist an dem zweiten Rollenspiel orientiert: „Wenn etwas schief geht, dann probiere ich es noch einmal!“

Als Ziel der **vierten Trainings-sitzung** nennen PETERMANN & PETERMANN das „Einüben von angemessener Selbstbehauptung und die Förderung von Empathie. Methodisch ist in dieser Sitzung entweder eine Videofilmsituation oder eine Fotogeschichte, die den Kindern nicht bekannt ist, einzusetzen. Als Beispiel wird von den Autoren die Situation „Eine Verabredung“ (s. Anhang 30) aus dem Einzeltraining aufgeführt. Zunächst sehen die Kinder die Ausgangssituation mit der sozial unerwünschten Lösung an. Anschließend erhalten die Kinder zwei Aufgaben:

1. Es soll für die Geschichte ein besserer Ausgang gesucht werden und die Gesamtsituation als Hörspiel ausgestaltet werden.
2. Jedes Kind berichtet etwas und jede Idee ist zu berücksichtigen bzw. angemessen zu bewerten.

Die Vorbereitung für das Rollenspiel und die hierauf folgende Umsetzung ist als Hörspiel auf einer Kassette aufzunehmen. In der Reflexionsphase sollen die beiden Aufgaben reflektiert werden, wobei die Aufnahme bei möglichen Meinungsdivergenzen für eine Klärung durch gemeinsames Anhören zu verwenden ist. Zur Förderung des Em-

pathieverständnisses ist abschließend das „Schneckenpiel“ durchzuführen. Die Kinder sollen eine vom Therapeuten erzählte Geschichte mit ihren mitgebrachten Spielzeugfiguren (Puppe, Teddy, o.ä.) in „Puppengestik und –mimik“ (PETERMANN & PETERMANN (2000b, 199) umsetzen. In der Geschichte ist eine Puppe traurig und verkriecht sich in ihr Schneckenhaus und die anderen Puppen müssen den Grund für den Rückzug herausfinden und die erste Puppe aus dem Schneckenhaus hervorlocken.

Für den Detektivbogen soll eine Regel ausgewählt werden, deren Realisierung von den Kindern schon versucht wurde, was aber noch nicht gut gelungen ist.

In der **fünften Trainingssitzung** ist das Ziel „Umgang mit sozialer Hervorhebung, Äußern von Gefühlen, Meinungen und Kritik“ anzustreben. Vor dem Rollenspiel ist nach PETERMANN & PETERMANN ein Experiment zur sozialen Hervorhebung durchzuführen, welches auf einer Kassette aufgenommen wird: Der Therapeut liest eine Geschichte vor, unterbricht das Vorlesen unverhofft, und ein Kind wird nach dem Inhalt der Geschichte gefragt. Das aufgerufene Kind soll in dem folgenden Gespräch gefragt werden, ob es aufgeregt gewesen sei, usw. Zum Aufbau von Selbstkontrolle und Selbstverbalisation ist, so PETERMANN & PETERMANN (2000b, 202), die Geschichte „Aufgerufen werden in der Schule“ (Text s. Anhang 31) zu verwenden. Der Therapeut erarbeitet mit den Kindern Selbstinstruktionsvorschläge zur Überwindung der Aufgeregtheit („Ich weiß ja die Antwort“) und zur Antwortart („Ich spreche laut, deutlich und in vollständigen Sätzen“). Außerdem sind zur Unterstützung der Selbstkontrolle und zur Übung der Selbstverbalisation auf individuelle Instruktionkärtchen (für die Hosentasche) Regeln zu schreiben, wie beispielsweise „Ich mache mir Mut und rede deshalb laut und immer, wenn mir etwas einfällt. Denn: Jeder Gedanke ist wichtig!“ In der nächsten Phase der Trainingssitzung sollen die Kinder auf der Grundlage der Fotogeschichte „Diskutieren mit anderen“ diskutieren und üben, anderen Personen gegenüber Gefühle zu zeigen sowie die eigene Meinung und Kritik zu äußern. Wünschenswertes Verhalten ist festzustellen und zu konkretisieren sowie im Rollenspiel die erwünschte Lösung zu spielen. Für die Reflexionsphase sollen die Diskussion und das Rollenspiel auf Kassette aufgenommen werden. Diese Aufnahme wird gemeinsam analysiert. Für den Detektivbogen sollen Regeln, die für die Instruktionkarten, erarbeitet wurden, verwendet werden.

Das Ziel der **sechsten Trainingssitzung** besteht nach PETERMANN & PETERMANN in dem „Äußern von Gefühlen, Meinungen und Kritik (insbesondere Lob und Anerkennung) und einer Förderung des Kooperationsverhaltens“. Um das Zielverhalten einzuüben, sind in der therapeutischen Umsetzung zwei Rollenspiele durchzuführen. Auf der Basis geschlechtsspezifischer Situationsbeschreibungen („Fußballspiel“ und „Volleyballspiel“; Text s. Anhang 31) sind von den Kindern zunächst Anlässe zu suchen, um Lob, Freude und Anerkennung zu zeigen. Mit Unterstützung einer Kassettenaufnahme sollen die Kinder selbst eine Geschichte gestalten, um bspw. Lob auszudrücken. Anschließend setzen die Kinder dies in einem Rollenspiel um. Für ein zweites Rollenspiel erhalten die Kinder verschiedene Spielsachen. Anhand der Materialien sollen die Kinder in einer freien Spielsituation Kooperationsverhalten zeigen und „Empathie-, Kommunikations-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit realisieren“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 207). Für die Reflexion erhalten die Kinder über ein Video oder eine Tonbandaufzeichnung ein Feedback. Bei der Rückmeldung sind nach

PETERMANN & PETERMANN (2000b, 208) folgende Fragen zu berücksichtigen, die als Zitat wiedergegeben sind:

- Wie einigten sich die Kinder (Entscheidungsprozess)?
- Haben sie zusammen und kooperativ gespielt (Handlungsprozess)?
- War jeder mit dem Spiel zufrieden? Hat es jedem Spaß gemacht (Emotionen)?

8.3.3.4 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

In die Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation von PETERMANN & PETERMANN für das Gruppentraining einfürend werden nochmals das oberste Ziel und die Zielhierarchie der Trainingsmaßnahme in Erinnerung gerufen. Als Bedingungen für das oberste Ziel „sozial kompetentes Verhalten“ ist nach PETERMANN & PETERMANN einerseits die Motivvoraussetzung „Freisein von sozialer Angst“ mit den von den Autoren hierarchisch angeordneten Teilzielen „positives Selbstkonzept“, „Selbstvertrauen“ und „Selbstsicherheit“ anzusehen. Andererseits nennen sie für die Handlungsvoraussetzung „Verfügen über soziale Fertigkeiten als Teilziele eine „Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit“, eine „Interaktionsfähigkeit“ sowie eine „Selbstbehauptungsfähigkeit“.

Ohne auf das oberste Ziel und die Teilziele nochmals explizit einzugehen, werden von PETERMANN & PETERMANN (2000b, 174) die spezifischen Ziele für das Gruppentraining aus einer Kombination von „gut definierbaren Fertigkeiten“ mit „bestimmten Interaktionspartner“ kurz abgeleitet und in einer „hierarchischen Anordnung“ gegliedert. Die von den Autoren genannten Zielfertigkeiten sollen von den Kindern insbesondere über gelenkte Rollenspiele eingeübt werden. Zunächst ist nur schwer nachvollziehbar, warum die Autoren einerseits die spezifischen Ziele erst im Zusammenhang mit ihren Erläuterungen zum Gruppentraining „ableiten“, andererseits aber keinerlei Bezug zu der Zielhierarchie herstellen, die vor den Handlungsanweisungen zur Trainingsdurchführung dargelegt wurde. Mögliche Verbindungen zwischen der Zielhierarchie und den spezifischen Zielen müssen von einem Leser assoziiert werden. Zwar ist anzunehmen, dass mit dem Gruppentraining die Teilziele der Handlungsvoraussetzung als „Verfügen über soziale Fertigkeiten“ angestrebt werden, jedoch variiert die hierarchische Abfolge von Darstellung zu Darstellung. So steht z. B. in der Zielhierarchie die **„Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit“** an der ersten Position (s. Abbildung 9), während in der „Ableitung“ der Therapieziele als erste Fertigkeit **„soziale Hervorhebung ertragen“** (s. Kapitel 7.3.3.3) und in der hierarchischen Anordnung (s. Abbildung 11) der spezifischen Ziele für die erste Sitzung im Gruppentraining die Fertigkeit **„positive Gefühle zum Ausdruck bringen“** genannt wird. Diese Variation führt zu der Befürchtung, dass die Ziele letztendlich von PETERMANN & PETERMANN in den verschiedenen Darstellungen ohne begründete Systematik angeordnet wurden. Auch die Zuordnung der „Interaktionspartner“ zu den „Zielverhaltensweisen“ ist aufgrund einer fehlenden Begründung offensichtlich beliebig. Denn es spricht werden etwas dafür noch dagegen, bspw. dem Zielverhalten „Umgang mit Kritik“ der vierten Trainingssitzung statt einem „Positionsinhabern (Lehrer)“ den Interaktionspartner „vertraute“ oder „bekannte“ Person zuzuordnen.

Darüber hinaus explizieren PETERMANN & PETERMANN die spezifischen Ziele nicht präzise, denn die Autoren klären nicht das Verständnis von bspw. einem „angemessenen Selbstbehauptungsverhalten“, denn nach wie vor bleibt offen, wie oder wer die „Angemessenheit“ einer Verhaltensweise festlegt. In der Folge besteht für einen Therapeuten nur die Möglichkeit, die „Angemessenheit“ durch seine eigenen Wertmaßstäbe zu bestimmen und diese variieren von Person zu Person.

Ob mit dem Gruppentraining auch die Teilziele der Motivvoraussetzung angestrebt werden, oder ob diese Teilziele ausschließlich im Einzeltraining verfolgt werden sollen, kann nicht bestimmt werden. Denn explizit nennen PETERMANN & PETERMANN jedenfalls das „positive Selbstkonzept“, „das „Selbstvertrauen“ und die „Selbstsicherheit“ bzw. adäquate spezifische Ziele weder im Einzel- noch im Gruppentraining.

Auch sind mögliche Verbindungen zwischen den spezifischen Zielen im Gruppentraining mit der Beschreibung und Erklärung des behandelten Gegenstandes ausgesprochen vage. PETERMANN & PETERMANN legen in ihrem Gegenstandsverständnis zumindest nicht ausdrücklich dar, dass sozial unsicheren Kindern die beschriebenen Fertigkeiten „fehlen“ und es daher notwendig und sinnvoll ist, diese Fertigkeiten zu trainieren. Daher bleiben PETERMANN & PETERMANN eine Begründung für die spezifischen Ziele schuldig, was dazu führt, dass die Rechtfertigung der Ziele und damit die normative Aussage der Autoren prinzipiell anzuzweifeln ist.

Ihrer **deskriptiven Aussage** für das Gruppentraining legen PETERMANN & PETERMANN (2000b, 174) zugrunde, dass „im Rahmen von Rollenspielen sozial kompetentes Verhalten in einer bestimmten Situation einzuüben“ ist. Für jede Gruppentrainingssitzung sind daher im Manual „Rollenspielvorlagen“ (s. Anhang 31) enthalten, die als entscheidender Unterschied zwischen den sechs Sitzungen, neben den spezifischen Zielen für jede Sitzung, herausgestellt werden können. Diese Vorlagen werden nachfolgend insbesondere hinsichtlich der beschriebenen Thematik untersucht, um entscheiden zu können, ob das Mittel „Rollenspiel“ als einzig beschriebenen Vorgehensweise generell geeignet ist, die spezifischen Ziele der jeweiligen Trainingssitzung zu erreichen.

In der **ersten Trainingssitzung** sollen die Kinder als Ziel erlernen, positive Gefühle auszudrücken. In der Rollenspielvorlage „Das Geburtstagsgeschenk“ (s. Anhang 31) wird vorgegeben, dass sich das beschenkte Kind über das Briefpapier sehr freut, demnach also ein „positives Gefühl“ empfindet. Allerdings ist es befremdlich, dass die beiden vorgegebenen „Lösungen“ von PETERMANN & PETERMANN als „unerwünscht“ und „erwünscht“ differenziert werden. Denn in der ersten Lösung drückt das Mädchen die positiven Gefühle verbal und in der zweiten Lösung nonverbal aus. Die beiden Lösungen lassen den Schluss zu, dass Gefühle verbal und nicht nonverbal ausgedrückt werden sollen. Warum jedoch die verbale Version „erwünscht“ und die nonverbale Lösung „unerwünscht“ sein soll, ist nicht nachzuvollziehen, da in der zweiten Stunde im Einzeltraining die Kinder lernen sollten, die nonverbalen Informationen von Gesichtsausdrücken zu „diskriminieren“.

Als Rollenspielvorlage für die **zweite Trainingssitzung** ist die Geschichte „Hausaufgaben erfragen“ (s. Anhang 31) zu verwenden und durch ein Rollenspiel der Kindern als Ziel die Durchsetzung eigener Ansprüche und das Erkennen der Ansprüche anderer zu üben. Inhaltlich wird in der Ausgangssituation der Rollenspielvorlage beschrieben, dass ein Kind Hausaufgaben erfragen könnte. Jedoch stellt sich in Bezug auf die beschriebene Ausgangssituation die Frage, welcher Zusammenhang zu dem Ziel der Trainingssitzung besteht. Denn das „Hausaufgaben erfragen“ könnte auf der einen Seite als „höfliches Erbitten von Informationen“ und auf der anderen Seite als „freundliches Auskunft erteilen“ beschrieben werden, jedoch nicht als Durchsetzen bzw. Erkennen von Ansprüchen. Da PETERMANN & PETERMANN das „Durchsetzen von Ansprüchen“ nicht explizieren, muss das Ziel aus dem Verständnis der Alltagssprache heraus als ein „Anrecht auf etwas“ verstanden. Allerdings besteht in Bezug auf die Ausgangssituation der Rollenspielvorlage mit Sicherheit kein „Anspruch“ auf Informationen oder eine „Verpflichtung“ zu informieren. Auch in Bezug auf die vorgegebenen Lösungen ist keine Verbindung zu dem Ziel der Trainingssitzung festzustellen, so dass nachdrücklich angezweifelt werden muss, wie mit einem Rollenspiel zu dem vorgegebenen Thema das erklärte Ziel erreicht werden kann.

Das Thema der ersten Rollenspielvorlage „Fragen auf der Straße“ für die **dritte Sitzung** (s. Anhang 31) kann auf das spezifische Ziel „Kontaktaufnahme zu fremden Personen“ bezogen werden, da sowohl in der Vorlage als auch im spezifischen Ziel die Kontaktaufnahme beschrieben wird. Auch die zweite Rollenspielvorlage „Der Deutschaufsatz“ bezieht sich auf das genannte spezifische Ziel „Umgang mit Kritik“. Allerdings ist zu hinterfragen, warum diese beiden, thematisch völlig unterschiedlichen Vorlagen in einer Trainingssitzung bearbeitet und in Rollenspielen umgesetzt werden sollen. Bei der Betrachtung der von PETERMANN & PETERMANN mit den Geschichten vorgegebenen Inhalte wird der Eindruck geweckt, dass die Autoren willkürlich diese Themen in einer Sitzung zusammenfassen, was nicht verständlich ist und mit einer „Vorhersagbarkeit“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 76) für die Kinder unvereinbar ist.

In der **vierten Trainingssitzung** ist von den Kindern eine angemessene Selbstbehauptung einzuüben und die Empathie soll gefördert werden. Das zu verwendende Material besteht nach den Autoren aus einem Videofilm bzw. einer Fotogeschichte „Eine Verabredung“ (s. Anhang 30) als Rollenspielvorlage sowie einer von dem Therapeuten erzählten Geschichte „Das Schneckenspiel“. In der Rollenspielvorlage wird als Aufgangssituation beschrieben, dass Jacob sich mit Karl verabreden möchte. In allen drei Lösungsvorschlägen spricht Jacob Karl in Bezug auf eine Verabredung an und in der ersten und dritten Lösung verabreden sich Jacob und Karl auch. Ebenfalls in der zweiten Lösung bietet Karl eine Verabredung an. In allen drei Fällen äußert Jacob seinen Wunsch. Die von PETERMANN & PETERMANN vorgegebenen Lösungen spiegeln das vage Verständnis der von den Autoren nicht explizierten „angemessenen Selbstbehauptung“ als Zielverhalten wieder. Denn die erste Lösung wird von PETERMANN & PETERMANN, obwohl eine Verabredung zustande kommt, als „sozial unerwünscht“ eingeordnet und es ist die Frage, wodurch die „Angemessenheit“ charakterisiert ist. Offensichtlich legen zunächst die Autoren „erwünscht“ und „unerwünscht“ fest bzw. muss die „Angemessenheit“ bei der Umsetzung der Trainingsmaßnahme durch den Anwender

bestimmt werden. Und wie eine für die Kinder nicht zu kontrollierende Bestimmung von Außen der Erfahrung von Unkontrollierbarkeit im Sinne von SELIGMANN entgegen wirken soll, ist unverständlich. Zur Förderung der Empathie beschreiben PETERMANN & PETERMANN im Manual „Das Schneckenspiel“. Jedoch führen die Autoren keine konkreten Hinweise, wie letztlich die Empathie gefördert werden soll. So bleibt es einem Anwender völlig frei, wie er nach der Erzählung der Geschichte fortfährt. Aufgrund der fehlenden Darlegungen zur Förderung von Empathie kann nicht von einer Methode oder Mittel gesprochen werden, die geeignet wäre, das Ziel „Förderung von Empathie“ zu erreichen.

Mit einem „Experiment“ und den Rollenspielvorlagen der **fünften Trainings-sitzung** sowie individuellen Instruktionkärtchen sind als Ziele der Umgang mit sozialer Hervorhebung und das Äußern von Gefühlen, Meinungen und Kritik anzustreben. In dem Experiment wird ein Kind „unverhofft“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 201) und nicht vorhersagbar einer unkontrollierbaren Situation ausgesetzt. Dieses Vorgehen widerspricht deutlich der eigenen Forderung nach „Vorhersagbarkeit und Sicherheit für ein Kind“.

An dieses Experiment anknüpfend, sind zur Selbstkontrolle und Selbstverbalisation „individuelle Instruktionkarten in Hosentaschengröße“ anzufertigen, auf denen bspw. „Ich mache mir Mut und rede deshalb laut und immer, wenn mir etwas einfällt. Denn: Jeder Gedanke ist wichtig!“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 202) zu notieren ist. Es ist nicht vorstellbar, wie ein Kind derart viele „Instruktionen“ in einer alltäglichen Situation beachten könnte: „Sich selbst Mut machen“, „laut reden“, „immer reden, wenn mir etwas einfällt“ und „jeder Gedanke ist wichtig“. Allein diese Fülle von Instruktionen ist kaum zu überschauen. Außerdem stellt sich die Frage, wie eine Karte in Hosentaschengröße mit einer solchen Instruktion aussehen soll, denn die Schrift müsste ausgesprochen klein ausfallen. Eine praktikable Umsetzung ist daher meiner Ansicht nach nicht möglich.

Das Thema der zweiten Rollenspielvorlage bezieht sich direkt auf das Ziel, Gefühle, Meinungen und Kritik zu äußern. Die Kinder können sowohl in der Diskussion als auch im Rollenspiel das Zielverhalten üben.

In der **sechsten Trainings-sitzung** sind zwei Rollenspiele durchzuführen, mit denen als Ziel das Äußern von Gefühlen, Meinungen und Kritik geübt und das Kooperationsverhalten gefördert werden soll. Das Thema für das erste Rollenspiel „Volleyballspiel“ (s. Anhang 31) kann mit dem Zielverhalten „Lob zu äußern“ in Zusammenhang gebracht werden. Im zweiten „Rollenspiel“ sollen die Kinder in einer „freien Spielsituation“ Kooperationsverhalten zeigen und in der Reflexionsphase gefragt werden, ob sie kooperativ gespielt haben. Zu diesem Rollenspiel führen PETERMANN & PETERMANN nicht aus, wie das Kooperationsverhalten konkret gefördert werden kann. Erneut kann daher nicht von einer Methode oder einem Mittel gesprochen werden, da die Autoren keine konkrete Vorgehensweise beschreiben und das Ziel „Förderung von Kooperationsverhalten“ kann nicht ausschließlich durch die Vermittlung einer Rollenspielidee“ von PETERMANN & PETERMANN erreicht werden.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für das Gruppentraining

Erneut muss in Bezug auf die spezifischen Ziele der normativen Aussage von PETERMANN & PETERMANN festgehalten werden, dass die Autoren die Ziele für das Gruppentraining nicht rechtfertigen. Zwar zählen PETERMANN & PETERMANN verschiedene Fertigkeiten und Interaktionspartner der Kinder auf, aus denen sie die spezifischen Ziele als Kombination in einer hierarchischen Abfolge, wie die Autoren es bezeichnen, „kurz ableiten“, jedoch variiert auf der einen Seite diese Abfolge von Darstellung zu Darstellung und auf der anderen Seite können nur noch vereinzelt Zusammenhänge zu der Zielhierarchie (s. Abb. 9) und dem behandelten Gegenstand vermutet werden. Das heißt, dass insgesamt keine kohärente Argumentation zu erkennen ist.

Die von PETERMANN & PETERMANN genannten Mittel beschränken sich auf das Diskriminationslernen und Rollenspiele, die sich von Trainingsstunde zu Trainingsstunde nur durch das zu verwendende Material unterscheiden. Auf der einen Seite können einzelne spezifische Ziele durch die dargelegten Mittel wahrscheinlich erreicht werden, da sich zumindest das Ziel und die Rollenspielvorlage auf die gleiche Thematik beziehen, wie bspw. „Kontaktaufnahme zu fremden Personen“ (dritte Trainingssitzung). Auf der anderen Seite nennen PETERMANN & PETERMANN im Extremfall überhaupt keine Mittel, wie bestimmte Ziele erreicht werden können, z. B. in der vierten Trainingsstunde das Ziel „Förderung der Empathie“, zu der die Autoren lediglich eine Geschichte „Das Schneckenspiel“ beschreiben. In den meisten Fällen jedoch sind die Vorgehensweisen in Form der Materialvorgaben mit einem derart unscharfen Begriffsverständnis dargelegt, so dass letztlich offen bleiben muss, ob die Mittel geeignet sind, die erklärten Ziele zu erreichen.

Insgesamt muss zudem noch angezweifelt werden, ob das Training tatsächlich mit Blick auf die drei Angststörungen konzipiert wurde, wie sie von PETERMANN & PETERMANN beschrieben und erklärt wurden, da die Inhalte der Trainingssitzungen nur noch einen entfernten Bezug zu der „Ausgangsproblematik Angststörungen“ aufweisen, auch wenn die Angststörungen durch die Autoren unter der „Sammelbezeichnung soziale Unsicherheit“ zusammengefasst wurden. Und über die Untersuchung der einzelnen Sitzungen hinaus muss außerdem kritisch hinterfragt werden, wie über die Rollenspiele „automatisch“ Modelllernen bewirkt wird, denn diesen Eindruck erwecken PETERMANN & PETERMANN, obwohl BANDURA im Menschen selbst die treibende Kraft für Handlungen und mögliche Veränderungen sieht und somit nicht zwangsläufig, wie dies von PETERMANN & PETERMANN dargestellt ist, Rollenspiele Modelllernen bewirken.

8.3.3.5 Darstellung der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

Die Notwendigkeit einer Elternberatung (familienbezogenen Intervention) wird von den PETERMANN & PETERMANN (2000b, 215 ff.) mit zwei Argumenten begründet, die ihrer Ansicht nach in einer vielschichtigen Wechselwirkung stehen:

1. An der Herausbildung von bestimmten Verhaltensformen der Kinder ist das Gefüge der Familie beteiligt.

So könnten einschränkende Bedingungen (bspw. Vernachlässigung oder Verwöhnung) zu Lern- und Verhaltensdefiziten beim Kind führen. Ungünstige Einflüsse von Außen (z. B. Trennungserlebnisse) würden zusätzlich dazu führen, „ob und wie stark eine Verhaltensstörung zu Tage tritt“.

2. Die Kinder provozieren in bestimmten Familienkonstellationen spezifische Verhaltensweisen der Eltern.

Aufgrund der unter Punkt 1 beschriebenen Entwicklung würden Funktionen der Familienmitglieder festgelegt werden. Diese veränderten, neuen Bedingungen könnten Auswirkungen auf das Erziehungsbemühen der Eltern, die Zufriedenheit der Mutter und die eheliche Kommunikation haben.

Die Elternberatung soll an vier Terminen und einem Nachgespräch acht Wochen nach dem Therapieende mit einer Dauer von jeweils ca. 100 Minuten durchgeführt werden. Bei den Gesprächen sollen zwei Berater anwesend sein, wobei sich der Eine als Ansprechpartner anbietet und der Zweite im Hintergrund das Gespräch protokolliert.

PETERMANN & PETERMANN führen zur Elternberatung weiter aus, dass die beigelegten Materialien flexibel anzuwenden sind und nicht alle verwendet werden müssten. Die Zuordnung des Materials zu einzelnen Sitzungen im Manual sei nur exemplarisch vorgenommen worden. Für den Erstkontakt und die weiteren Sitzungen werden getrennt Prinzipien der Gestaltung aufgelistet. Im Erstkontakt sei notwendigerweise zunächst eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen und die Beraterrolle zu betonen. Die Therapeuten sollen in diesem Kontakt aufzeigen, dass die Eltern auch kompetentes Erziehungsverhalten praktiziert haben. Außerdem seien reale Problemsituationen durchzusprechen sowie mögliche Widersprüche zu erkennen und zu thematisieren. Letztlich sind die Erwartungen der Eltern und die Ziele des Trainings abzuklären sowie die aktive Mitarbeit der Eltern zu betonen. In den weiteren Sitzungen der Elternberatung ist durch die Therapeuten das Anspruchsniveau der Eltern immer wieder auf den realistischen Gehalt hin zu überprüfen und irrationale Erziehungshaltungen oder Einstellungen abzubauen. Die Berater sollen bedrohliche Appelle bzw. Forderungen vermeiden. Für eine kontinuierliche Mitarbeit der Eltern tragen nach PETERMANN & PETERMANN mindestens fünf Maßnahmen bei:

1. Schulung der Beobachtungsfähigkeit der Eltern, damit unterschiedliche Probleme erkannt werden können.
2. Aufzeigen von Verhaltensalternativen, z. B. in Form von gemeinsamen Freizeitaktivitäten.
3. Die Eltern erhalten „Hausaufgaben“, z. B. bestimmtes Verhalten loben, konsequent zu ignorieren oder zu bestrafen.
4. Situationsabhängig, d. h. auf ein Signal der Eltern hin, ein Rollenspiel durchführen, um verschiedene Interaktionsabläufe zu verdeutlichen.
5. Eine Information der Eltern über die Inhalte des Trainings sowie Verhaltensfortschritte und –defizite.

Als *wesentliche* Ziele einer Elternberatung nennen PETERMANN & PETERMANN die Veränderung einer unrealistischen Problemsicht sowie einer hinderlichen Erziehungshaltung und den Aufbau neuer Interaktionsmöglichkeiten. Im Zusammenhang mit dem Ansatz der Familientherapie wird von den Autoren positiv herausgestellt, dass sie „eine heilsame Diskussion in der Analyse und Behandlung von Störungen im Kindesalter“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 216) ausgelöst habe. Kritisch wird angemerkt, dass es sich um sehr allgemeine Bemühungen mit zweifelhaftem Erfolg handelt. Auch seien durch die Diskussion die Begriffe „Lern- und Verhaltensdefizit“ sowie „Verhaltensstörung“ nicht überflüssig geworden. Vielmehr könnten die Begriffe weiter präzisiert werden, indem die familiären Beziehungen analysiert und die Funktion von Verhaltensstörungen, die möglicherweise in einer Familie vorliegen, beschrieben werden. So hat nach PETERMANN & PETERMANN (2000b, 230) beispielsweise das Verhalten, dass ein Kind sein Spielzeug mit zum Training gebracht hat, „die Funktion, die Aufmerksamkeit des Therapeuten auf sich zu ziehen“.

Nach PETERMANN & PETERMANN werden umfassende Effekte in der Elternberatung durch lerntheoretisch begründete Prinzipien ermöglicht. In der Beratung soll die Familie die Möglichkeiten erkennen, sich aus eigenem Bemühen zu ändern. Für die Elternberatung werden von PETERMANN & PETERMANN wörtlich die in der folgenden Übersicht dargestellten Ziele für die jeweilige Sitzung formuliert.

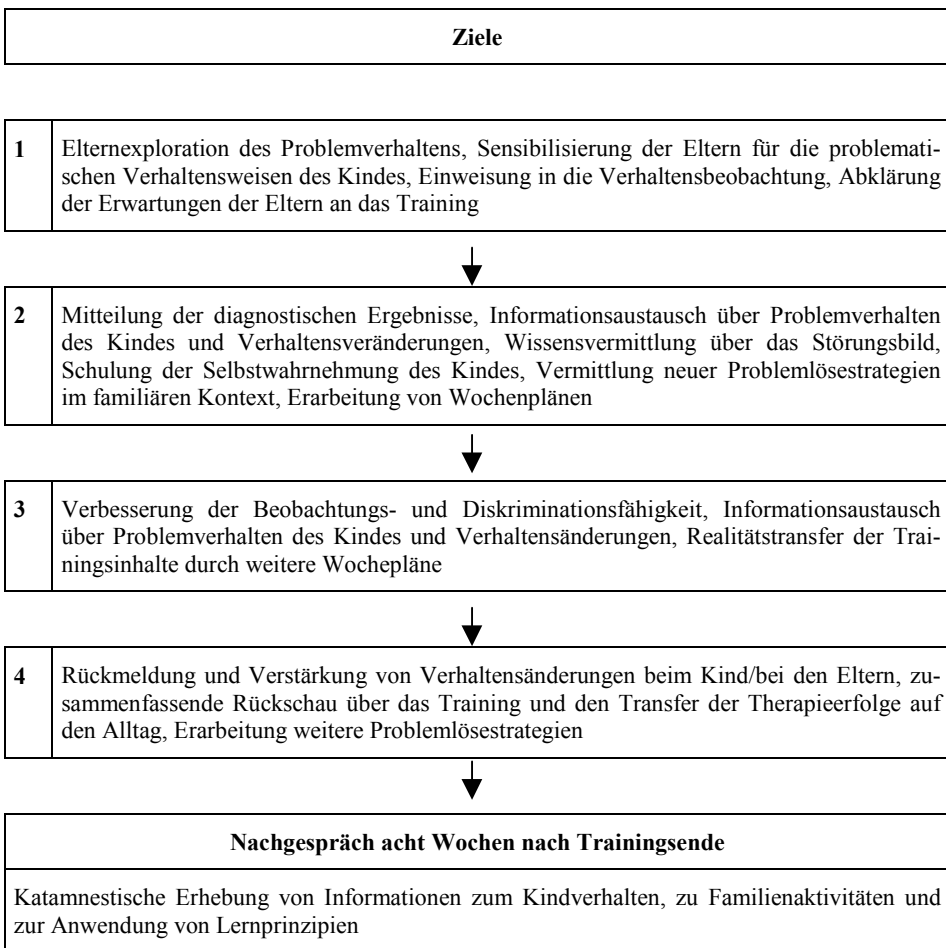


Abb. 12: Spezifische Ziele der Elternberatung im „Training mit sozial unsichern Kindern“

Die Ziele der Elternberatung sind nach PETERMANN & PETERMANN mit den nachfolgend beschriebenen Mittel anzustreben.

In der **ersten Elternsitzung** führt ein Therapeut zunächst in die Problematik von defizitärem und unangemessenem Sozialverhalten sowie der gleichwertigen Stellung von Lernproblemen ein und beschreibt die Struktur und den zeitlichen Rahmen des gesamten Trainingskonzeptes. Anschließend ist die Elternexploration (s. Anhang 23) durchzuführen, die klären soll, welche Intervention indiziert ist. Außerdem könnten für den Fall, dass das Training durchgeführt werden soll, Informationen gewonnen werden, um das

Vorgehen mit dem Kind individuell zu gestalten. In ihren Erläuterungen zu dieser ersten Elternberatung geben PETERMANN & PETERMANN (2000b, 224) als Ziel an, „Faktoren, die das Verhalten des Kindes bedingen und aufrechterhalten, zu bestimmen.“ Nach der Elternexploration sind die Eltern in die Verhaltensbeobachtung (BSU; s. Anhang 25) einzuweisen. Aus dem Beobachtungsbogen sollen zwei bis vier relevante (Problem-) Kategorien sowie die beiden Kategorien des Zielverhaltens ausgewählt werden. Zur Übung sollen die Eltern das Verhalten des Kindes für den aktuellen Tag auf einer fünfstufigen Ratingskala einschätzen. Die Eltern bekämen anschließend die Hausaufgabe, das Verhalten des Kindes für jeden Tag einzuschätzen. Zur Unterstützung erhalten die Eltern das Informationsblatt „Hinweise zum Beobachtungsbogen (s. Anhang 35). Die Sitzung abschließend sind die Erwartungen der Eltern (Realisierbarkeit der Ziele und Wünsche) zu diskutieren, um angemessene Vorstellungen festlegen zu können.

Die Eltern werden in der **zweiten Elternsitzung** zunächst über die diagnostischen Ergebnisse informiert und die Therapeuten teilen Beobachtungen aus dem Training mit. Hierzu gehören, so die Autoren, Verhaltens- und Situationsbeschreibungen, Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit problematischen Verhaltensweisen sowie konkrete Vorgaben für Eltern- und Kindverhaltensweisen. Hieran soll sich ein Bericht der Eltern über unsystematische Beobachtungen und die Auswertung der systematischen Beobachtung (BSU) anschließen. Im weiteren Verlauf der Sitzung sind anhand eines Arbeitsblattes (s. Anhang 36) „vorausgehende und nachfolgende Bedingungen zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhalten“ (PETERMANN & PETERMANN 2000b, 231) durchzusprechen und daraus Problemlösestrategien (Verhalten des Kindes loben, tadeln, ignorieren und konsequentes Verhalten der Eltern) für die Eltern zu entwickeln. Als Hausaufgabe erhalten die Eltern und das Kind Wochen- und Verstärkerpläne. Auf diesen Plänen werden ein bis drei konkrete und situationsspezifische Verhaltensweisen notiert, die später täglich gezielt zu beobachten und protokollieren sind. Diese Wochenpläne könnten sowohl auf Verhaltensweisen des Kindes als auch auf Verhalten der Eltern bezogen sein. Die Sitzung abschließend sind Vorschläge für gemeinsame Freizeitaktivitäten zu erarbeiten.

Nach der Information über Beobachtungen aus dem Training durch die Therapeuten berichten die Eltern in der **dritten Elternsitzung**, ob sich etwas besonderes ereignet hat, welche Erfahrungen mit den Verhaltensplänen gemacht wurden und ob die Eltern Veränderungen im Sozialverhalten beobachten konnten. Im Weiteren werden neue und bewährte Problemstrategien besprochen, an das Kind spezifische Aufgaben im Sozialbereich gestellt (z. B. Aktivität in einem Sportverein) sowie neue Wochen- und Verstärkerpläne erarbeitet.

Die Information über Beobachtungen aus dem Training in der **vierten Elternsitzung** schließt ein Feedback über Verhaltensänderungen ein. Dieses Feedback könnte auch in Form von Video- oder Tonbandaufzeichnungen gegeben werden. Der Bericht der Eltern soll die Ergebnisse der Wochen- und Verstärkerpläne, die Aufgaben zum Freizeit- und Sozialverhalten, prinzipielle Verhaltensänderungen des Kindes, Veränderungen im Familienklima und besondere Ereignisse umfassen. Außerdem ist noch einmal die Möglichkeiten von Problemlösestrategien unter Berücksichtigung lerntheoretischer Zusam-

menhänge anzusprechen. Als Vorbereitung für das Nachgespräch sollen die Eltern bis zu diesem Termin die ausgewählten Kategorien des BSU weiter bewerten.

In einem unsystematischen Elternbericht werden nach PETERMANN & PETERMANN in einem **Nachgespräch** Informationen zu den Fortschritten des Kindes bezogen auf sozial kompetentes Verhalten, die Beibehaltung von regelmäßigen Sozialkontakten (z. B. Schwimmverein) und den gemeinsamen Familienaktivitäten erhoben. Außerdem ist in dem Gespräch nachzufragen, ob die lerntheoretischen Prinzipien weiter beachtet und ob die Wochen- und Verstärkerpläne angewendet wurden. Zusätzlich sind in einem systematischen Elternbericht anhand der Beobachtungen (BSU) konkrete Verhaltensweisen zu erfragen.

8.3.3.6 Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

Die Notwendigkeit einer Elternberatung wird mit zwei Argumenten begründet, die in einer, nicht weiter erläuterten, „vielschichtigen Wechselwirkung“ zueinander stehen sollen. So würde einerseits das Familiengefüge dazu führen, dass sich beim Kind bestimmte Verhaltensformen herausbilden und andererseits von den Kinder bestimmte Elternverhaltensweisen provoziert werden. Im Zusammenhang mit diesen Erklärungsansätzen gehen PETERMANN & PETERMANN zwar auf „soziale Faktoren“ ein, jedoch haben die Ausführungen eher beschreibenden als erklärenden Wert. Als Faktoren wurden von den Autoren die „elterliche Vorbildwirkung, der Umgang mit nicht-eindeutigen Situationen, eine wenig akzeptierende Familieninteraktion sowie eine Wechselwirkung zwischen Temperament und Erziehungskompetenz“ genannt. Ob und wie diese theoretischen Ausführungen in die spezifischen Ziele der Elternberatung eingeflossen sind, kann nicht entschieden werden, da sich PETERMANN & PETERMANN hierzu nicht äußern. Die von den Autoren so genannten „wesentlichen“ Ziele der Elternberatung können noch teilweise auf die „sozialen Faktoren“ zurückgeführt werden, so das Ziel „Veränderung einer hinderlichen Erziehungshaltung“ auf den Faktor „elterliche Vorbildwirkung“ und das Ziel „Aufbau neuer Interaktionsmöglichkeiten“ auf den Faktor „wenig akzeptierende Familieninteraktion“, explizit stellen PETERMANN & PETERMANN diese Verbindungen jedoch nicht her.

Und bei den spezifischen Zielen der Elternberatung können theoretische Grundlagen sowie die Notwendigkeit und der Sinn dieser Ziele nur noch vermutet werden. Lediglich das 9. Ziel „Vermittlung von neuen Problemlösestrategien für den familiären Kontext“ der zweiten Elternsitzung kann mit den sozialen Faktoren „elterliche Vorbildhaltung“ und „wenig akzeptierende Familieninteraktion“ lose in Zusammenhang gebracht werden. Es soll nicht angezweifelt werden, dass z. B. die „Mitteilung der diagnostischen Ergebnisse“ oder ein „Informationsaustausch“ (beide zweite Elternsitzung) durchaus notwendige und sinnvolle Ziele sein können, jedoch fehlt eine Begründung der Autoren. Und ob es Sinn macht, bspw. die „Verbesserung der Beobachtungs- und Diskriminationsfähigkeit der Eltern“ als Ziel der dritten Elternsitzung anzustreben, bleibt der Entscheidung des Anwenders überlassen. Letztlich sind die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten spezifischen Ziele der Elternberatung derart allgemein gehalten, dass diese problemlos und ohne Irritationen zum behandelten Gegenstand auch im „Training mit aggressiven Kindern“ genannt werden könnten (vgl. Abb. 12).

Außerdem sind die spezifischen Ziele von PETERMANN & PETERMANN derart benannt worden, dass die Formulierung der meisten Ziele eher als Beschreibung von Mitteln zu verstehen ist. Diese Überlegung wird an dem Ziel „Elternexploration des Problemverhaltens“ der ersten Elternsitzung verdeutlicht. Das Ziel ist, so die Autoren mit dem Mittel zu erreichen, die „Elternexploration“ durchzuführen. Als zweites Beispiel ist das Ziel „Informationsaustausch über Problemverhalten des Kindes“ der dritten Elternsitzung mit dem Mittel „Austausch von Informationen“ anzustreben. Letzten Endes werden mit diesen „Zielen“ Methoden beschrieben, jedoch keine „Ziele“.

Abgesehen von der Problematik nicht gerechtfertigter bzw. begründeter Ziele können die von PETERMANN & PETERMANN genannten Mittel in einer Vorgehensweise, nämlich der Vermittlung von „Verstärkerprinzipien“ zusammengefasst werden. Die Vorgehensweise fokussiert sich in der zweiten Elternsitzung in dem Arbeitsblatt „Wie entsteht Verhalten?“ (s. Anhang 36), mit dem Eltern als Ziel in „lerntheoretische Erklärungskonzepte“⁷ eingeführt werden sollen. Und dieses Mittel ist, zumindest wenn das Arbeitsblatt „Wie entsteht Verhalten?“ zugrunde gelegt wird und die aktuelle Diskussion zu „lerntheoretischen Erklärungskonzepten“ berücksichtigt wird, nicht geeignet, das erklärte Ziel zu erreichen. Denn in dem Arbeitsblatt wird ausschließlich die behavioristische Sichtweise von SKINNER beschrieben, nach der die Auftretenshäufigkeit von Verhalten durch Verstärker (Konsequenzen) bestimmt wird, während andere lerntheoretische Erklärungskonzepte, wie bspw. das System-Modell von KANFER (1990) oder die Sozial-kognitive Lerntheorie von BANDURA, die beide die Selbstregulation des Menschen betonen, nicht erwähnt werden. Die von PETERMANN & PETERMANN genannte Vorgehensweise wäre daher geeignet, die Operante Konditionierung im Sinne von SKINNER zu verdeutlichen, nicht jedoch das Ziel zu erreichen, in „lerntheoretische Erklärungskonzepte“ einzuführen.

Fazit aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation für die Elternberatung

Die Zusammenfassung der bedeutenden Aspekte in der Analyse der Elternberatung kann knapp gefasst werden, da die Ziele der Elternberatung von PETERMANN & PETERMANN derart allgemein und vage formuliert werden, dass kein Bezug zum behandelten Gegenstand festzustellen ist und die Ziele der Elternberatung, wie sie in der Abbildung 12 dargelegt sind, nahezu jedem beliebigen Problembereich zugeordnet werden könnten, der bspw. in der Klassifikation von Myschker (s. Kapitel 3 und 5.1) aufgeführt ist, zumal eine Rechtfertigung der Ziele durch PETERMANN & PETERMANN nicht vorgenommen wird. Und die von den Autoren benannten Mittel sind im besten Fall geeignet, die behavioristische Sichtweise von SKINNER zu verdeutlichen.

⁷ Unter der Bezeichnung „lerntheoretische Erklärungskonzepte“ muss aufgrund der fehlenden Explikation von PETERMANN & PETERMANN eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Lerntheorien verstanden werden; s. Kapitel 3.1.2.

8.3.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Analyse der Ziel-Mittel-Argumentation

Im erklärenden Teil des Manuals zum „Training mit sozial unsicheren Kindern“ legen PETERMANN & PETERMANN im Kapitel „Interventionsverfahren“ allgemeine normative Aussagen zum „Therapieziel: Sozial kompetentes Verhalten“ und unabhängig davon allgemeine deskriptive Aussagen zur Erreichung dieses Therapiezieles dar. Um das oberste Ziel „sozial kompetentes Verhalten“ erreichen, sind insgesamt sechs Teilziele anzustreben, die in einer hierarchischen Abfolge, d. h. in einer, wenn auch nicht explizit von den Autoren so bezeichneten, Zielhierarchie angeordnet sind. Zu der „Motivvoraussetzung“ für sozial kompetentes Verhalten nennen PETERMANN & PETERMANN die Teilziele „positives Selbstkonzept“, „Selbstvertrauen“ sowie „Selbstsicherheit“ und zu der „Handlungsvoraussetzung“ die Teilziele „Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit“, „Interaktionsfähigkeit“ und „Selbstbehauptungsfähigkeit“. Einerseits ist in dieser Zielhierarchie kritisch zu sehen, dass das Verständnis der Zielformulierung teilweise eine handlungstheoretische und teilweise eine behavioristische Sichtweise impliziert (z. B. Fähigkeit und Fertigkeit), die sich jedoch gegenseitig ausschließen. Darüber hinaus werden Verbindungen zwischen dem behandelten Gegenstand und den sechs Teilzielen von PETERMANN & PETERMANN nicht expliziert und können in der Folge nur noch vermutet werden. Zudem lassen sich Widersprüche in den Darlegungen der Autoren feststellen. Auf der einen Seite gestehen PETERMANN & PETERMANN den sozial unsicheren Kindern aufgrund ihrer Beschreibung (z. B. Selbstkonzept mit Wissen über die eigene Person und gesammelten Erfahrungen) Intentionalität und Reflexivität in einem handlungstheoretischen Sinn zu, während auf der anderen Seite mit der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von SELIGMANN ein behavioristisches Konzept vertreten wird. Jedoch sind handlungstheoretische und behavioristische Sichtweisen unverträglich (s. Kapitel 3.1). Die Aussagen von PETERMANN & PETERMANN in dem Kapitel „Interventionsverfahren“ sind so allgemein gehalten, dass eine differenzierte Bewertung der Eignung der Mittel im Zusammenhang mit diesen Darlegungen nicht möglich ist.

Für eine fundierte Ziel-Mittel-Argumentation, wie sie von KÖNIG (1975) begründet gefordert wird, müssten die spezifischen Ziele, wie sie von PETERMANN & PETERMANN zum Einzeltraining, Gruppentraining und der Elternberatung formuliert werden, logisch gerechtfertigt werden. In Bezug auf diese Überlegung wurde zu Beginn des achten Kapitels die erste Fragestellung „Wird die Notwendigkeit und der Sinn der in den Trainingsverfahren erklärten Ziele auf der Grundlage der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes logisch gerechtfertigt und ist eine Zielhierarchie kohärent dargelegt?“ formuliert. Eine negative Beantwortung dieser Frage wird insbesondere in den spezifischen Zielen für die Elternberatung deutlich. Die von PETERMANN & PETERMANN im Zusammenhang mit der Elternberatung beschriebenen Ziele werden weder gerechtfertigt, noch können Verbindungen zu dem behandelten Gegenstand festgestellt werden. Auch sind diese Ziele so allgemein formuliert, dass sie problemlos auf andere Problembereiche, wie sie z. B. in der Klassifikation von MYSCHKER beschrieben werden, zu übertragen wären. Aber auch die von PETERMANN & PETERMANN dargelegten spezifischen Ziele für das Einzel- und Gruppentraining erwecken den Eindruck von Beliebigkeit. So führen die Autoren mal die eine „hierarchische Abfolge“ der Ziele aus (s. Abbildung 9)

und mal, an einer späteren Stelle im Manual, beschreiben sie eine andere „hierarchische Abfolge“, in der zudem gänzlich neue Ziele auftauchen (s. Abbildung 10 und 11). Darüber hinaus muss mit Nachdruck hinterfragt werden, mit welcher Notwendigkeit und welchem Sinn manche der spezifischen Ziele genannt werden, wie bspw. das Ziel „Reflexion der Kriterien, nach denen man Sozialverhalten beurteilt“ der vierten Einzeltrainingsstunde mit Schulkindern. Denn weder zu den übergeordneten Teilzielen noch zu dem behandelten Gegenstand „soziale Unsicherheit“ können Verbindungen hergestellt werden. Im Gegenteil: Das Zugeständnis von PETERMANN & PETERMANN an die Möglichkeit der Kinder zur Reflexion und damit das Einräumen handlungstheoretischen Sichtweisen führt zu einem Widerspruch mit der behavioristischen Sichtweise von SELIGMANN in der Theorie der erlernten Hilflosigkeit und den „Verstärkungsprinzipien“ im Sinne der Operanten Konditionierung von SKINNER. In der Folge kann ein potentieller Anwender des Trainingsprogramms nicht mehr entscheiden, wie er einem sozial unsicheren Kind begegnen soll: Als Subjekt und damit als treibende Kraft für Handlungen und Veränderungen, wie es BANDURA formuliert, oder als Objekt, dessen Verhalten von außen bestimmt wird, wie es SKINNER beschreibt.

In Bezug auf die von PETERMANN & PETERMANN benannten Mittel ist zunächst festzuhalten, dass im Training mit den Kindern insbesondere drei Methoden, das „Diskriminationslernen“, „Rollenspiele“ und die „Selbstverbalisation“, eingesetzt werden sollen, um die erklärten Ziele zu erreichen. Das beschriebene Vorgehen unterscheidet sich von Trainingsstunde zu Trainingsstunde durch variiertes Material, also sind die verschiedenen Ziele im Training immer mit den genannten drei gleichen Methoden, aber anderem Material anzustreben. Daher wird die Eignung der Mittel, die Ziele zu erreichen, durch das Material bestimmt. Und das Material weist sowohl inhaltlich als auch von einem gestalterischen Gesichtspunkt aus gravierende Mängel auf. So sind zwar in den Vorlagen, wie bspw. den Fotogesichten und den Comicgesichten (erste und vierte Einzeltrainingsstunde) unterschiedliche Situationen dargestellt, jedoch bezieht sich das behandelte Thema ausschließlich auf den Aspekt „Schüchternheit“ (s. Anhang 29), d. h., dass ein Kind sich nicht „traut“, eine (vermutlich) beabsichtigte Handlung umzusetzen. Auf diese Art und Weise wird jedoch nur ein Merkmal der „sozialen Unsicherheit“ berücksichtigt, während die Trennungsangst und die generalisierten Ängste als Teilmenge der „sozialen Unsicherheit“ nicht einbezogen werden. Auch die Gestaltung der Materialien führt dazu, dass mehrere von den Autoren dargelegte Mittel nicht geeignet sind, die jeweiligen Ziele zu erreichen. So ist es z. B. unvorstellbar, wie mit den gezeichneten Gesichtsausdrücken (s. Anhang 32) das Ziel „Sensibilisierung der Wahrnehmung für zwischenmenschliche Situationen und Interaktionsabläufe“ erreicht werden könnte, da keine „zwischenmenschlichen Situationen“ und keine „Interaktionsabläufe“ mit mindestens zwei Personen durch einen gezeichneten Gesichtsausdruck darzustellen sind. Daher ist ebenfalls die zweite Fragestellung „Sind die benannten Mittel logisch geeignet, die erklärten Ziele ausgehend von der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes effektiv zu erreichen?“ negativ zu beantworten.

Letztlich kann die dritte Fragestellung „Legen PETERMANN & PETERMANN die Ziel-Mittel-Argumentation kohärent dar?“ nur mit dem Hinweis beantwortet werden, dass die Autoren keine Argumentation vorbringen.

Nachdem ich in den letzten drei Kapiteln im Anschluss an die Darstellung der Evaluation, dem Gegenstandsverständnis der Autoren sowie der Ziel-Mittel-Argumentation der beiden ausgewählten Trainingsverfahren diese Aspekte ausführlich analysiert und diskutiert habe, fasse ich im folgenden Kapitel die Ergebnisse aus der Analyse der einzelnen Teilbereiche zusammen und komme auf mein Erkenntnisinteresse und die in der Einleitung ausgeführten Fragestellungen zurück.

9 Zusammenfassende Diskussion und Resümee

Die Nützlichkeithoffnung, die KLAUER (2000) mit der Ausbildung von (Sonder-)Pädagogen in der Anwendung von Trainingsverfahren zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten verbindet (s. Kapitel 3), muss enttäuscht werden und die deutliche Ernüchterung und Skepsis über den potentiellen Nutzen von Trainingsverfahren (s. Kapitel 4), wie sie sich in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts einstellte, kann sich nur verstärken. Denn die Analyse der beiden Trainingsverfahren führt zu erschreckenden Erkenntnissen.

Die Wirksamkeit der beiden Trainingsverfahren wurde zwar mehrfach untersucht, konnte jedoch durch eine fundierte Evaluation, wie dies HAGER & HASSELHORN (1995) zu Recht fordern, nicht nachgewiesen werden. Aufgrund der lückenhaften Darstellung der Evaluationsstudien in den verschiedenen Publikationen ist es prinzipiell nicht möglich, die Untersuchungen zu wiederholen, was allerdings als Grundlage jeder fundierten Evaluation vorauszusetzen ist. Der von PETERMANN & PETERMANN beschriebene Forschungsansatz der Einzelfallanalyse ist in einem mehrstufigen Forschungsablauf, der von F. PETERMANN (1989) selbst gefordert wird und zu Gruppenstudien führen sollte, als „Erkundungsstudie“ geeignet, um erste Hinweise für eine Weiterentwicklung der Trainingsverfahren zu gewinnen. Vorausgesetzt, der Versuchsansatz wäre durch die Autoren in der Evaluation fundiert umgesetzt worden, denn in den Untersuchungen wurde weder eine für die Einzelfallanalyse notwendige Baseline erhoben noch die für eine Generalisierung erforderliche Replikation durchgeführt. Als Forschungsmethode haben die Autoren in der Evaluation für das „Training mit aggressiven Kindern“ insbesondere den „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (s. Anhang 3) und für das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ ausschließlich der „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ eingesetzt. Beide Beobachtungsbögen enthalten zahlreiche vage und mehrdeutige Begriffe, so dass mehrere Beobachter bei der Einschätzung desselben Verhaltens nicht zuverlässig zu dem gleichen Urteil gelangen können, da sie ihrer Bewertung die persönlichen Wertmaßstäbe zugrunde legen müssen. Letztlich belegen auch die Ergebnisse der Evaluationsstudien nicht die Wirksamkeit der Trainingsverfahren, denn einerseits haben die Autoren bei der Auswertung der erhobenen Daten nicht auf die voraussetzenden Bedingungen geachtet (z. B. Skalenniveau oder unabhängige identische Verteilung der Beobachtungswerte) und andererseits sprechen die widersprüchlichen, d. h. teilweise signifikanten und teilweise nicht signifikanten Ergebnisse gegen einen generellen Nutzen der Trainingsmaßnahme. Daher ist die erste Fragestellung dieser Arbeit „Wurde durch eine fundierte Evaluation die Effektivität der ausgewählten Trainingsverfahren nachgewiesen?“ ohne Einschränkung zu verneinen.

Die Bedeutung der Verwendung von präzise und eindeutig explizierten Begriffen für ein kohärentes Theoriesystem wird in den beiden untersuchten Trainingsverfahren von PETERMANN & PETERMANN überdeutlich. Wie ein roter Faden zieht sich das unscharfe Begriffsverständnis der Autoren durch die beiden Trainingsmanuale und in der Folge

häufen sich inkohärente Darlegungen von PETERMANN & PETERMANN angefangen bei der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes bis hin zu den Zielen und Mitteln der Handlungsanweisungen. Während der Gegenstand „Aggression“ widersprüchlich und nicht über das Verständnis der Alltagssprache hinaus erläutert wird, verwenden die Autoren im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ die Sammelbezeichnung „soziale Unsicherheit“, unter der PETERMANN & PETERMANN die im DSM-IV (SAB ET AL. 2000) und der ICD-10 (WHO 2000) vormalig recht genau explizierte „Trennungsangst“, „soziale Ängstlichkeit und soziale Phobie“ und „generalisierte Ängste“ subsumieren, mit dem Ergebnis eines unscharfen Verständnisses von „sozialer Unsicherheit“. Eine kohärente Erklärung von derart ungenau beschriebenen Gegenständen ist kaum mehr möglich. So bemühen sich denn PETERMANN & PETERMANN auch vergeblich, die von ihnen behandelten Gegenstände mit den unterschiedlichsten Ansätzen plausibel zu „erklären“. Der deutlichste Widerspruch tritt in den Darlegungen der Autoren von handlungstheoretischen und verhaltenstheoretischen Sichtweisen zutage, die in beiden Trainingsmanualen ausgeführt werden: In dem einen Fall sind die Kinder über eine Reflexion zu einer bewussten Entscheidung und zielgerichteten Handlung anzuleiten (handlungstheoretische Sicht), in einem anderen Fall bestimmen Verstärker mechanistisch die Auftretenshäufigkeit von Verhalten (verhaltenstheoretische Sichtweise). Jedoch schließen sich diese beiden Sicht- und Vorgehensweisen gegenseitig aus (s. Kapitel 3.1) und ein potentieller Anwender der Trainingsverfahren kann aufgrund der widersprüchlichen Darlegungen nicht mehr entscheiden, wie er einem Kind begegnen soll (als Subjekt oder als Objekt). Über die widersprüchlichen Aussagen hinaus beziehen sich PETERMANN & PETERMANN einerseits auf BANDURA, der sich explizit von Verstärkungstheorien abgrenzt, andererseits „erklären“ die Autoren die Entstehung und Aufrechterhaltung sowohl von „Aggression“ als auch von „sozialer Unsicherheit“ mit Verstärkungsprinzipien der Operanten Konditionierung im Sinne von SKINNER. Diese Erklärungsansätze sind allerdings nicht miteinander verträglich, da in ihnen gegensätzliche Feststellungen zu dem Sinn von „Verstärkern“ getroffen werden. Da PETERMANN & PETERMANN ihr Begriffsverständnis nicht eindeutig und präzise explizieren, gelingt es den Autoren in der Folge nicht, die von ihnen behandelten Gegenstände exakt zu beschreiben und kohärent zu erklären und die zweite Fragestellung dieser Arbeit „Sind die theoretischen Ausführungen in den ausgewählten Trainingsverfahren eindeutig und präzise dargestellt und das Gegenstandsverständnis kohärent erläutert worden?“ ist negativ zu beantworten.

Besonders problematisch zeigt sich die „Ziel-Mittel-Argumentation“ von PETERMANN & PETERMANN, die aufgrund einer fehlenden Argumentation im Grunde nicht als eine solche bezeichnet werden kann. Denn die Autoren rechtfertigen die von ihnen erklärten Ziele nicht und führen auch keine Begründung für die Eignung der benannten Mittel an, was jedoch nach KÖNIG (1975) zwingend notwendig ist. In Bezug auf die Ziele ist der Eindruck von Beliebigkeit zu gewinnen und methodisch variieren die Autoren fast nur das vorgegebene Material. So verändern PETERMANN & PETERMANN nicht nur selber ständig die „hierarchische Abfolge“ der Ziele, sondern im Extremfall könnten alle Ziele der Elternberatung (s. Abbildung 12) im „Training mit sozial unsicheren Kindern“ problemlos und unverändert als Ziele für die Elternberatung im „Training mit aggressiven

Kindern“ (oder andere Probleme z. B. in der Klassifikation von MYSCHKER; s. Kapitel 3 und 5.1) übertragen werden. Die von PETERMANN & PETERMANN beschriebenen Mittel, d. h. insbesondere die variierenden Materialien sind teilweise dermaßen weit von dem behandelten Gegenstand entfernt, dass Zweifel an dem zu trainierenden Bereich aufkommen: Zum Beispiel sollen die Kinder im „Training mit aggressiven Kindern“ in der dritten Einzeltrainingsstunde anhand von Bildtafeln das Ziel erreichen, bildliche in verbale Informationen umzuwandeln. Welche Verbindung in dem Beispiel noch zwischen dem Material sowie dem Ziel und dem behandelten Gegenstand „Aggression“ besteht, ist rätselhaft. Somit ist auch die letzte Fragestellung dieser Arbeit „Sind die Ziele, die mit den ausgewählten Trainingsverfahren angestrebt werden, stimmig zu dem dargelegten Gegenstandsverständnis formuliert und die empfohlenen Mittel geeignet, diese Ziele zu erreichen?“ abschlägig zu beantworten.

Zusammenfassend kann daher nur festgehalten werden, dass die untersuchten Trainingsverfahren von PETERMANN & PETERMANN theoretisch nicht fundiert sind und daher in der Folge die Nützlichkeithoffnung von KLAUER, die er mit Trainingsverfahren zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von (Sonder-) Pädagogen verbindet, nicht erfüllen können.

Abschließend lassen sich die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse in dem folgenden Resümee formulieren: Nur unter der voraussetzenden Bedingung von eindeutig und präzise explizierten Begriffen ist die Darlegung eines kohärenten Theoriesystems möglich. Erst auf der Basis eines genauen Begriffsverständnisses kann der behandelte Gegenstand exakt beschrieben und erklärt werden. Auf einem kohärenten Gegenstandsverständnis aufbauend können schließlich Prognosen formuliert und Methoden genannt werden, die sich in der Ziel-Mittel-Argumentation manifestieren. Ein solch kohärentes Theoriesystem eröffnet letztlich die so notwendige Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Dagegen führt ein ungenaues Gegenstandsverständnis und eine widersprüchliche Darlegung letztendlich zu einem unstimmig beschriebenen Trainingsverfahren, dessen möglicher Nutzen ausgesprochen fragwürdig bleiben muss und es bleibt nur zu hoffen, dass PETERMANN & PETERMANN (2000a, 185) ihre eigenen Überlegungen beherzigen und in Zukunft Kinder durchgängig kohärent als Subjekte mit individuellen Wünschen, Zielen und Problemen betrachten:

In manchen Fällen gewinnt man sogar den Eindruck (z. B. in sozialen Brennpunkten), dass das Kind ohne das aggressive Verhalten in seiner Gleichaltrigengruppe gar nicht lebensfähig ist. ... In diesen Fällen wird das Kind ein – je nach Lebensumwelt – differenziertes Verhaltensrepertoire entwickeln müssen

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1:	Replikation über Verhalten	50
Abb. 2:	Replikation über Situationen	51
Abb. 3:	Replikation über Personen	52
Abb. 4:	Versuchsplan der Evaluation „Training mit aggressiven Kindern“ (2000)	105
Abb. 5:	Versuchsplan der Evaluation „Training mit aggressiven Kindern“ (1978)	108
Abb. 6:	Ratingskala 1978; nach PETERMANN & PETERMANN	109
Abb. 7:	Zielverhalten beim Abbau von Aggression	183
Abb. 8:	Teilprozesse des sozialen Lernens nach PETERMANN & PETERMANN	188
Abb. 9:	Voraussetzungen für „sozial kompetentes Verhalten“	238
Abb. 10:	Spezifische Ziele im Einzeltraining mit sozial unsicheren Schulkindern	247
Abb. 11:	Spezifische Ziele im Gruppentraining mit sozial unsicheren Kindern	261
Abb. 12:	Spezifische Ziele der Elternberatung im „Training mit sozial unsicheren Kindern“	273
Tab. 1:	Externalisierende Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen	68
Tab. 2:	Internalisierende Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen	69
Tab. 3:	Ebenen der multimodale Diagnostik bei sozial unsicheren Kindern	89
Tab. 4:	Aufbau der Trainingsstunden im Einzeltraining mit aggressiven Kindern	198
Tab. 5:	Spezifische Ziele und Mittel im Einzeltraining mit aggressiven Kindern	201
Tab. 6:	Spezifische Ziele und Mittel im Gruppentraining mit aggressiven Kindern	218
Tab. 7:	Aufbau der Elternberatung im „Training mit aggressiven Kindern“	228
Tab. 8:	Spezifische Ziele und Mittel der Elternberatung im „Training mit aggressiven Kindern“	229
Tab. 9:	Aufbau der Trainingsstunden im Einzeltraining mit sozial unsicheren Kindern	245
Tab. 10:	Spezifische Ziele im Einzeltraining mit sozial unsicheren Kindergarten- und Vorschulkindern	250

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

Abb.	Abbildung
BAS	Beschreibung aggressiver Situationen
BAV	Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten
bspw.	beispielsweise
BSU	Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DSM-IV	Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-IV
EAS	Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen
engl.	englisch
et al.	et alii; und andere
etc.	et cetera; und so weiter
f.	die Folgende (Seite)
ff.	die Folgenden (Seiten)
griech.	griechisch
i. S.	im Sinne
ICD-10	Internationale Klassifikation psychischer Störungen
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
LEV-K	Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder
mind.	mindestens
o. ä.	oder ähnliches
o. g.	oben genannt
PFK	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder
s.	siehe
s. a. S.	siehe auch Seite
Tab.	Tabelle

TMK	Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes
u. a.	und andere
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
vgl. a.	vergleiche auch
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Literaturverzeichnis

- AYLLON, T. & COLE, M. A. (2000). Münzverstärkung. In: M. LINDEN & M. HAUTZINGER (Hrsg.): Verhaltenstherapiemanual. Berlin u.a.: Springer, 270-274, 4. Auflage.
- BANDURA, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- BATRA, A. (2000). Selbstkontrollmethoden. In: A. BATRA, R. WASSMANN & G. BUCHKREMER (Hrsg.): Verhaltenstherapie, Grundlagen - Methoden - Anwendungsgebiete. Stuttgart & New York: Thieme, 96-104.
- BAUMANN, U. & REINECKER-HECHT, C. (1991). Methodik der klinisch-psychologischen Interventionsforschung. In: M. PERREZ & U. BAUMANN (Hrsg.): Klinische Psychologie. Bern: Huber, 64-79.
- BECK, K. & KRAPP, A. (2001). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: A. KRAPP & B. WEIDENMANN (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 4. Auflage.
- BECK, M. (1990). Besprechung: KLAUER, K.J. (1989). Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Göttingen: Hogrefe. Sprache & Kognition, 9, Heft 4, 238-240.
- BEE-GÖTTSCHE, P. (1995). Konzeption und Erprobung von Förderprogrammen: praktische Erwägungen. In: W. HAGER (Hrsg.): Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Göttingen u.a.: Hogrefe, 88-97.
- BEIDEL, D. C. & TURNER, S. M. (1998). Shy children, phobic adults. Washington: American Psychological Association.
- BÖHM, W. (1995). Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg: KÖNIGSHausen und Neumann.
- BORCHERT, J. (1996). Pädagogisch-therapeutische Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- BORCHERT, J. (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- BORTZ, J. (1985). Lehrbuch der Statistik. Berlin u. a.: Springer, 2. Auflage.
- BORTZ, J. & DÖRING, C. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer.
- BORTZ, J. & LIENERT, G. A. (1998). Kurzgefaßte Statistik für die klinische Forschung. Berlin u.a.: Springer.
- CALLAHAN, C. M. (1993). Evaluation programs and procedures for gifted education: International problems and solutions. In: K. A. HELLER, F. J. MÖNKES & A. H. PASSOW (Eds.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: UK: Pergamon, 605-618.
- CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, IL: Rand McNally.

- CRICK, N. R. & DODGE, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- DAVISON, G. C. & NEALE, J. M. (1998). *Klinische Psychologie*. Psychologie Verlags Union.
- DODGE, K. A., LOCHMANN, J. E., HARNISH, J. D. & PETTIT, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- DODGE, K. A. & SCHWARTZ, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In: D. M. STOFF, J. BREILING & J. D. MASER (Eds.): *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley ? Keine An..
- DÖPFNER, M. (1995). Hyperkinetische Störungen. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 165-217.
- DÖPFNER, M. & SATTEL, H. (1992). Verhaltenstherapeutische Intervention bei hyperkinetischen Störungen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie*, 19, 254-262.
- DRESCHER, J. (1987). Elternberatung bei aggressivem Kindverhalten. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Verhaltensstörungenpädagogik*. Berlin: Marhold, 64-83.
- EBERHARD, K. (1999). *Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- EISERT, H. G. (1993). Hyperkinetische Störungen. In: H.-C. STEINHAUSEN & M. VON ASTER (Hrsg.): *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz 131-159.
- ESSAU, C. A. & PETERMANN, U. (1995). Depression. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 241-264.
- FLIEGEL, S. (2000). Rollenspiele. In: J. MARGRAF (Hrsg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*, Band 1. Berlin u.a.: Springer, 465-471.
- FLIEGEL, S., GROGER, W., KÜNZEL, R., SCHULTE, D. & SORGATZ, H. (1998). *Verhaltenstherapeutische Standardmethoden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- FRÖHLICH, H. (1987). Therapeutische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in Gruppen. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Verhaltensstörungenpädagogik*. Berlin: Marhold, 84-96.
- GROEBEN, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten*. Tübingen: Francke.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J. & SCHEELE, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien*. Tübingen: Franke.
- GROEBEN, N. & WESTMEYER, H. (1981). *Kriterien psychologischer Forschung*. München: Juventa.

- HAGER, W. & HASSELHORN, M. (1995). Konzeption und Evaluation von Programmen zur kognitiven Förderung: theoretische Überlegungen. In: W. HAGER (Hrsg.): Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Göttingen u.a.: Hogrefe, 41-85.
- HANY, E. A. (1988). Programmevaluation in der Hochbegabtenförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 241-255.
- HASSELHORN, M. (1995). Kognitive Trainings: Grundlagen, Begrifflichkeiten, Desiderate. In: W. HAGER (Hrsg.): Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Göttingen u.a.: Hogrefe, 14-40.
- HASSELHORN, M & MÄHLER, C. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussbarkeit des Lern- und Gedächtnisverhaltens von Kindern. In: K. J. KLAUER (Hrsg.): Kognitives Training. Göttingen: Hogrefe, 301-318.
- HERMANN, T. (1999). Methoden als Problemlösemittel. In: E. Roth (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. München: Oldenbourg, 20-48.
- HILDEBRAND, K. D., LAING, J. D. & ROSENTHAL, H. (1977). Prediction analysis of cross classifications. New York u.a.: John Wiley & Sons.
- HILLENBRAND, C. (1999). Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München & Basel: Ernst Reinhardt.
- JACOBSON, E. (1929). Progressive relaxation. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- JUNGLAS, J (1987). Training zum Abbau aggressiven Verhaltens bei Patienten einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik. In: F. PETERMANN (Hrsg.): Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Marhold, 97-110.
- KANFER, F. H. (1968). Verbal conditioning: A review of its current status. In: T. R. DIRON & D. L. HORTON (Eds.): Verbal behavior and general behavior theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KANFER, F. H. & PHILLIPS, J. S. (1970). Learning foundations of behavior therapy. New York: Wiley.
- KAUFMANN, H. (1965). Definitions and methodology in the study of aggression. *Psychological Bulletin*, 64, 351-364.
- KELLY, G. A. (1986). Die Psychologie der Persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann.
- KELLY, G. A. (1991a). The Psychology Of Personal Constructs, Vol. 1, Reprint. London: Routledge.
- KELLY, G. A. (1991b). The Psychology Of Personal Constructs, Vol. 2; Reprint. London: Routledge.
- KERN, H. J. (2000). Einzelfallanalysen. In: J. BORCHERT (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 965-974.
- KIRCHNER, F., KISSEL, F., PETERMANN, F., BÖTTGER, P. (1977). Interne und Externe Validität empirischer Untersuchungen in der Psychotherapieforschung. In: F. PETERMANN (Hrsg.): Psychotherapieforschung. Weinheim & Basel: Beltz, 51-102.

- KLAUER, K. J. (1989). Denktraining für Kinder I. Göttingen: Hogrefe.
- KLAUER, K. J. (1991). Denktraining für Kinder II. Göttingen: Hogrefe.
- KLAUER, K. J. (1992). Zur Diagnostik von Hochbegabung. In: E. A. HANY & H. NICKEL (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte - Empirische Befunde - Praktische Konsequenzen. Bern: Huber, 205-214.
- KLAUER, K. J. (1993a). Denktraining für Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- KLAUER, K. J. (1993b). Training des induktiven Denkens. In: K. J. KLAUER (Hrsg.): Kognitives Training. Göttingen: Hogrefe, 141-163.
- KLAUER, K. J. (1993c). Trainingsforschung: Ansätze, Theorien, Ergebnisse. In: K. J. KLAUER (Hrsg.): Kognitives Training. Göttingen: Hogrefe, 15-63.
- KLAUER, K. J. (2000). Zur Neuordnung der Ausbildung der Sonderschullehrer. In: E. TERHARD: (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland (Materialband). Weinheim & Basel (Bonn): Beltz, 45-54.
- KLEITER, E. K. (1988). Lehrbuch der Statistik in KMSS, Bd.1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KÖNIG, E. (1975). Theorien der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. München: Fink.
- KRAPP, A, HOFER, M., PRELL, S. & HEILAND, A. (1982). Forschungswörterbuch. Grundbegriffe zur Lektüre wissenschaftlicher Texte. München: Urban & Schwarzenberg.
- KRAUTH, J. (1986). Probleme bei der Auswertung von Einzelfallstudien. Diagnostica, 32, 17-29.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2000). Die Sonderschulen in der Bundeseinheitlichen Schulstatistik 1989 bis 1998. In: SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz; Dokumentaion Nr. 149, Bonn.
- LAUCKEN, U. (1984). Handlungstheoretische Analyse der Mensch-Umgebung-Beziehung. In: A. SCHICK & K. P. WALCHER (Hrsg.): Beiträge zur Bedeutungslehre des Schalls. Bern: Lang, 39-59.
- LAUTH, G. W. & SCHLOTKE, P. F. (1999). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim: Beltz, 4. Auflage.
- LIPPERT, H. (2000). Lehrbuch Anatomie. München: Urban & Fischer, 5. Auflage.
- LÜBBEN, K. & PFINGSTEN, U. (1999). Soziale Kompetenztrainings als Intervention für sozial unsichere Kinder. In: J. MARGRAF & K. RUDOLF (Hrsg.): Soziale Kompetenz – Soziale Phobie. Baltmannsweiler: Schneider, 2., erweiterte Auflage.
- MAERCKER, A. (2000). Entspannungsverfahren. In: J. MARGRAF (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie Band 1. Berlin u.a.: Springer, 397-404.
- MARGRAF, J. (2000). Grundprinzipien und historische Entwicklung. In: J. MARGRAF (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Berlin u.a.: Springer, 1-30.

- MASENDORF, F. & GRÜNKE, M. (2000). Metaanalysen. In: J. BORCHERT (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 986-991.
- MELFSEN, S. & FLORIN, J. (1997). Ein Fragebogen zur Erfassung sozialer Angst bei Kindern (SASC-R-D). *Kindheit und Entwicklung*, 6, 224-229.
- MERRELL, K. W. & GIMPEL, G. A. (1998). *Social skills for children and adolescents*. Mahwah: Erlbaum.
- MERZ, F. (1992). KLAUER, K. J. (1989). Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Göttingen: Hogrefe. Handanweisung 110 Seiten; Mappe mit 60 beidseitig bedruckten Trainingstafeln; DM 428,-. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, 152-156.
- MUTZECK, W. (1998). Förderdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: W. MUTZECK (Hrsg.): *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 243-267.
- MUTZECK, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MYSCHKER, N. (1999). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- NOACK, H. (1989). Neuere Entwicklungen, Software und Kritik zur Zeitreihenanalyse nach der ARIMA - Methodik. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Einzelfallanalyse*. München & Wien: Oldenbourg, 213-234.
- PALLASCH, W., MUTZECK, W. & REIMERS, H. (1992). Überblick. In: W. PALLASCH, W. MUTZECK & H. REIMERS (Hrsg.): *Beratung - Training - Supervision*. Weinheim & München: Juventa, 9-10.
- PALLASCH, W., MUTZECK, W. & REIMERS, H. (Hrsg.) (1992). *Beratung - Training - Supervision*. Weinheim u.a.: Juventa.
- PETERMANN, F. (Hrsg.) (1977). *Psychotherapieforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- PETERMANN, F. (1982). *Einzelfalldiagnose und klinische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- PETERMANN, F. (1987). Grundbegriffe und Probleme der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Verhaltensgestörtenpädagogik*. Berlin: Marhold, 1-6.
- PETERMANN, F. (1989). Einzelfallanalyse - Definition, Ziele und Entwicklungslinien. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Einzelfallanalyse*. München & Wien: Oldenbourg, 1-11.
- PETERMANN, F. (1996). *Psychologie des Vertrauens*. Göttingen: Hogrefe, 3., korrigierte Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (1978). *Training mit aggressiven Kindern*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1. Auflage.

- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (1991). Training mit Jugendlichen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (1993). Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Beltz, 6. Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (1996). Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS-J; EAS-M). Göttingen u. a.: Hogrefe, 3. Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2000a). Training mit aggressiven Kinder. Weinheim: Beltz, 9. Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2000c). Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS-J; EAS-M). Göttingen u. a.: Hogrefe, 4. Auflage.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2000d). Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. Göttingen: Hogrefe, 6. Auflage.
- PETERMANN, F. & SAUERBORN, C. (1989). Training of social competence with nursery-school children. *European Journal of Children and Adolescent Psychiatry*, 52, 176-187.
- PETERMANN, F. & SENFTLEBEN, S. (1990). Training sozialer Kompetenzen mit sehbehinderten Grundschulkindern. *Heilpädagogische Forschung*, 16, 53-60.
- PETERMANN F. & WALTER, H.-J. (1989). Wirkungsanalyse eines Verhaltenstrainings mit sozial unsicheren, mehrfach beeinträchtigten Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 38, 118-125.
- PETERMANN, F. & WIEDEBUSCH, S. (1993). Aggression und Delinquenz. In: H.-C. STEINHAUSEN & M. VON ASTER (Hrsg.): *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz 319-349.
- PETERMANN, U. (1984). Einzelfallanalytische Effektprüfung bei einem Training mit sozial unsicheren Kindern. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 3, 357-374.
- PETERMANN, U. (1993). Angststörungen. In: H.-C. STEINHAUSEN & M. VON ASTER (Hrsg.): *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz, 187-209.
- PETERMANN, U. (2000). Diskriminationstraining. In: M. LINDEN & M. HAUTZINGER (Hrsg.): *Verhaltenstherapiemanual*. Berlin u.a.: Springer, 132-137, 4. Auflage.
- PETERMANN, U. & PETERMANN, F (1992). Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim: Beltz, 4. Auflage.
- PETERMANN, U. & PETERMANN, F. (1994). Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim: Beltz, 5. Auflage.
- PETERMANN, U. & PETERMANN, F. (2000b). Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim: Beltz, 7. Auflage.
- PETERMANN, U. & RÖTTGEN, B. (1987). Sozial unsichere Kinder - Konzeption und Evaluation eines Behandlungspaketes. In: F. PETERMANN (Hrsg.): *Verhaltensgestörtenpädagogik*. Berlin: Marhold, 150-163.

- PRIM, R. & TILMANN, H. (2000). Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- REINECKER, H. (1994). Grundlagen der Verhaltenstherapie. Weinheim: Beltz.
- ROGERS, C. R. (1951). Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.
- SARRIS, V. (1999). Experiment. In: R. ASANGER & G. WENNINGER: Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz.
- SAB, H., WITTCHEN, H.-U. & ZAUDIG, M. (2000). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen, DSM-IV. Göttingen u.a.: Hogrefe, 3. Auflage.
- Scheer, J. W. & Catina, A. (1993). Einführung in die Repertory Grid-Technik. Göttingen: Hans Huber.
- SCHLEE, J. (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold, 36-49.
- SCHLITGEN, R. & STREITBERG, B. H. J. (1984). Zeitreihenanalyse. München: Oldenbourg.
- SCHNEEWIND, K. A. (1973). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung internaler vs. externaler Bekräftigungsüberzeugungen bei Kindern. Bericht aus dem SFB 22. Nürnberg-Erlangen.
- SCHORR, A. (1984). Die Verhaltenstherapie. Weinheim und Basel: Beltz.
- SCHULTZ, J. H. (1928). Über autogenes Training. Deutsche Medizinische Wochenschrift, 54, 1200-1204.
- SCHULZ, W. (2000). Therapeut - Patient - Beziehung. In: M. LINDEN & M. HAUTZINGER (Hrsg.): Verhaltenstherapiemanual. Berlin u.a.: Springer, 9-14, 4. Auflage.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, 39-83.
- SCRIVEN, M. (1991). Evaluation thesaurus. Newbury Park, CA: Sage.
- SEITZ, W. & RAUSCHE, A. (1976). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14). Braunschweig: Westermann.
- SELIGMAN, M. E. P. (1981). A learned helplessness point of view. L. P. Rehm (Ed.), Behavior therapy for Depression. New York: Academic Press.
- SELIGMAN, M. E. P. (1995). Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- SKINNER, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.
- SKINNER, B. F. (1978). Indications and contra indications for the use of family therapy. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 19, 57-62.
- SPECHT, M. K. I. (2000). Angststörungen im Kindesalter. Implementierung eines kognitiv-behavioralen Trainings im Rahmen der Stationären Jugendhilfe. Aachen: Shaker.

- STEGMÜLLER, W. (1987). Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd. 2. Stuttgart: Körner.
- STEGMÜLLER, W. (1989). Hauptströmungen der Gegenwartphilosophie, Bd. 1. Stuttgart: Körner.
- STEINHAUSEN, H.-C. & VON ASTER, M. (Hrsg.) (1993). Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- STEINHAUSEN, H.-C. (1993). Schlafstörungen. In: H.-C. STEINHAUSEN & M. VON ASTER (Hrsg.): Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz, 517-536.
- TAUSCH, A. M., LANGER, J., KÖHLER, H. ET. AL. (1975). Vertragen und nicht schlagen. Ravensburg: Maier.
- TENNSTÄDT, K.-C., KRAUSE, F., HUMPERT, W., & DANN, H. D. (1994). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bern: Huber, 2. Auflage.
- TENT, L. (1992). Über den Ursprung des neuerlichen Unbehagens an der experimentellen Psychologie. In: H. GUNDELACH (Hrsg.): Psychologische Forschung und Methode - Das Versprechen des Experiments. Passau: Passavia, 205-226.
- TENT, L. (1998). Vorwort: Sonderpädagogik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: M. GREISBACH, U. KULLIK & E. SOUVIGNIER (Hrsg.): Von der Lernbehindertepädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich u.a.: Pabst, 1-7.
- TERHART, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim & Basel: Beltz.
- THIELE, G. (1980). Handlexikon der Medizin, Bd. 1 und 2. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- THURNER, F. & TEWES, M. (2000). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II). Göttingen: Hogrefe.
- VERNOOIJ, M. A. (1993). Anthropologische Grundlagen. In: H. GÖTZE & H. NEUKÄTER (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Edition Marhold, 50-70.
- VERRES, R. (1978). Vorwort. In: A. BANDURA: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- WASSMANN, R. (2000). Modelle der Verhaltenstherapie. In: A. BATRA, R. WASSMANN & G. BUCHKREMER (Hrsg.): Verhaltenstherapie. Stuttgart & New York: Thieme, 15-20.
- WASSMANN, R. (2000). Operante Verfahren. In: A. BATRA, R. WASSMANN & G. BUCHKREMER (Hrsg.): Verhaltenstherapie, Grundlagen - Methoden - Anwendungsgebiete. Stuttgart & New York: Thieme.
- WEIDEMANN, B., KRAPP, A., HOFER, M., HUBER, G.L. & MANDL, H. (Hrsg.) (1994). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz.

- WESTMEYER, H. (1990). Wissenschaftstheoretische Grundbegriffe für Klassifikation, Ätiologie und Diagnostik. In: U. BAUMANN & M. PERREZ (Hrsg.): *Klinische Psychologie*, Bd. 1. Bern u.a.: Hans Huber, 77-88.
- WHO (2000). Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD-10 Kapitel V (F); *Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Herausgegeben von: H. DILLING, W. MOMBOUR, & M. H. SCHMIDT. Bern u.a.: Huber, 4. Auflage.
- WIECZERKOWSKI, W, NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. & RAUER, W. (1981). *Angstfragebogen für Kinder (AFS)*. Braunschweig: Westermann, 6. Auflage.
- WIEDEMANN, G. (2000). Grundlegende Begriffe der Lerntheorie. In: A. BATRA, R. WASSMANN & G. BUCHKREMER (Hrsg.): *Verhaltenstherapie*. Stuttgart & New York: Thieme, 21-25.
- WITTMANN, W. W. (1985). *Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen*. Berlin u.a.: Springer.
- ZIELKE, M. & STURM, J. (Hrsg.) (1994). *Handbuch Stationäre Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- ZIMMER, D. (2000). Das therapeutische Rollenspiel. In: A. BATRA, R. WASSMANN & G. BUCHKREMER (Hrsg.): *Verhaltenstherapie, Grundlagen - Methoden - Anwendungsgebiete*. Stuttgart & New York: Thieme, 105-112.

Anhang

Anhangverzeichnis

Materialien für das „Training mit aggressiven Kindern“

Anhang 1:	Beispiel aus dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS)	301
Anhang 2:	„Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K)	302
Anhang 3:	„Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV)	305
Anhang 4:	„Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes“ (TMK)	307
Anhang 5:	„Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten“	308
Anhang 6:	Text „Elternexplorationsbogen“	310
Anhang 7:	„Regelliste für das Tokenprogramm“	313
Anhang 8:	„Detektivbogen“	314
Anhang 9:	„Therapievertrag“	315
Anhang 10:	Text der Fotogeschichten für das Einzeltraining	316
Anhang 11:	Textbeispiel einer „Beschreibung aggressiver Situationen“ (BAS)	318
Anhang 12:	Vier Beispiele „Instruktionskarten“	319
Anhang 13:	Rollenspielvorlagen für das Gruppentraining	319
Anhang 14:	„Arten der Zuwendung“	321
Anhang 15:	„Wie belohne/bestrafe ich richtig?“	322
Anhang 16:	„Der Familienrat“	323
Anhang 17:	„Krisensituationen“	324

Daten der Evaluationsstudien

Anhang 18:	Mittelwerte der Ergebnisse aus dem Beobachtungsbogen 1978	325
Anhang 19:	Beispiel der graphischen Darstellung der Mittelwerte von den Beobachtungsdaten für Kind 6; 1978	326
Anhang 20:	Zusammenstellung der PFK-Werte; 1978	326
Anhang 21:	Ergebnisse der DEL-Analyse in der Studie von 1984	327
Anhang 22:	Ergebnisse der DEL-Analyse in der Studie von 1987	327

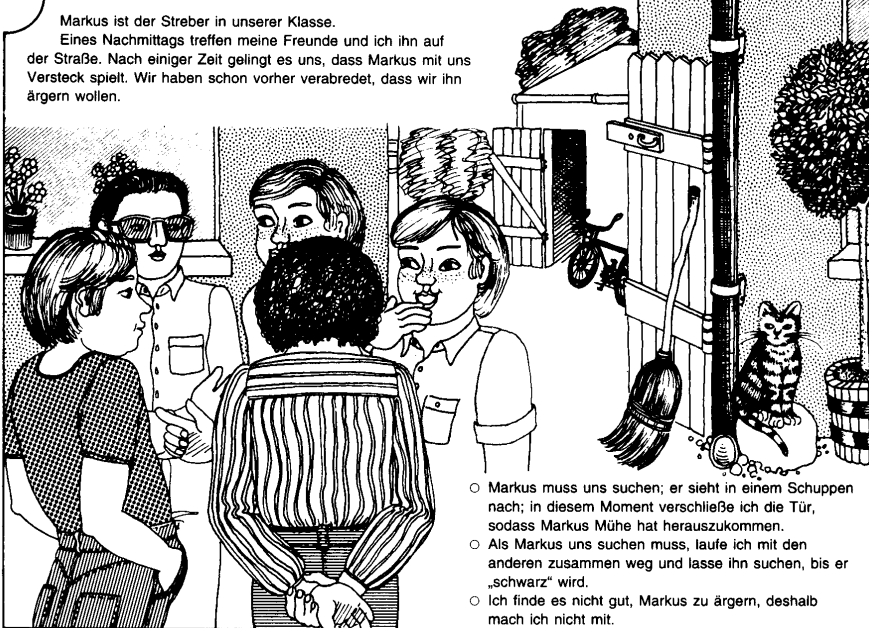
Materialien für das „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Anhang 23:	„Elternexplorationsbogen“	328
Anhang 24:	„Erläuterung zur Elternexploration“	332
Anhang 25:	„Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“	334
Anhang 26:	„Erläuterungen zum BSU“	336
Anhang 27:	„Therapeut- Kind-Vertrag“	338
Anhang 28:	„Regeln für das Tokenprogramm“	339
Anhang 29:	Text der Fotogeschichte „Ich möchte auch gern damit spielen“	340
Anhang 30:	Text der Fotogeschichte „Eine Verabredung“	341
Anhang 31:	Text der Fotogeschichten für die Rollenspiele im Gruppentraining	342
Anhang 32:	Beispiel für eine Abbildung „Gesichtsausdruck“	344
Anhang 33:	Beispiel einer Comicgeschichte für Schulkinder	345
Anhang 34:	Beispiel einer Szene der Comicgeschichte für Vorschulkinder	346
Anhang 35:	„Hinweise zum Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“	347
Anhang 36:	„Wie entsteht Verhalten?“	349

Hinweis: Die Materialien im Anhang wurden wortgetreu aus den Publikationen übernommen. Jedoch wurde bei einigen Materialien das Layout verändert, in dem Leeräume in den Originalmaterialien nicht berücksichtigt wurden (vgl. PETERMANN 1984; PETERMANN & PETERMANN 1978; 2000a; 2000b; 2000c; PETERMANN & RÖTTGEN 1987).

Anhang 1: Beispiel aus dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS)

Markus ist der Streber in unserer Klasse.
Eines Nachmittags treffen meine Freunde und ich ihn auf der Straße. Nach einiger Zeit gelingt es uns, dass Markus mit uns Versteck spielt. Wir haben schon vorher verabredet, dass wir ihn ärgern wollen.



- Markus muss uns suchen; er sieht in einem Schuppen nach; in diesem Moment verschließe ich die Tür, sodass Markus Mühe hat herauszukommen.
- Als Markus uns suchen muss, laufe ich mit den anderen zusammen weg und lasse ihn suchen, bis er „schwarz“ wird.
- Ich finde es nicht gut, Markus zu ärgern, deshalb mach ich nicht mit.

Anhang 2: 1. Seite „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K)

Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder (LEV-K)

Elternanleitung

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Aufzählung von bestimmten Dingen, Erfahrungen, Hobbys, Situationen und Tätigkeiten, die von Ihrem Kind in einem unterschiedlichen Ausmaß als angenehm oder unangenehm empfunden werden.

Lesen Sie bitte " Tätigkeit durch und entscheiden Sie, ohne lange zu überlegen, wie gern Ihr Kind diese Tätigkeit ausführt oder ausführen würde.

An mehreren Stellen haben Sie die Möglichkeit Dinge, die für Ihr Kind speziell zutreffen bzw. Dinge, die Ihr Kind besonders gerne mag, nachzutragen. Wenn eine Tätigkeit in dem Bogen völlig fehlt, die Ihr Kind gerne hat, dann tragen Sie diese bitte am Ende des Bogens nach.

Ihre Einstufung kennzeichnen Sie durch eine Zahl von 1 bis 5 in der Antwortspalte auf der Markierung

O ----- O ----- O ----- O ----- O
 1 2 3 4 5

Beispiele: Fernsehen 5; Kuchen essen 3

1 = ungern

4 = gern

2 = weder gern noch ungern

5 = sehr gern

3 = ein wenig gern

Achten Sie bitte darauf, dass Sie möglichst keine Tätigkeitsangabe auslassen und immer nur eine Zahl angeben.

Noch ein Hinweis: Es gibt in diesem Fragebogen keine richtigen oder falschen Antworten. Es handelt sich auch nicht um einen „Persönlichkeitstest“, sondern es geht darum, dass Sie ankreuzen, wie gern Ihr Kind die auf den nächsten Seiten aufgezählten Tätigkeiten im Einzelnen ausführt bzw. ausführen würde.

Fangen Sie nun bitte an!

Anhang 2: 2. Seite „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K)

Essen/Trinken	Lesen	
Essen	Abenteuer/Krimis	
Eiskrem	Lustige Bücher	
Süßigkeiten	Comics	
Früchte	Zeitschriften (Musik,Sport,Computer)	
Pommes frites/Hamburger	Anderes:	
Lieblingessen	Fernsehen	
Trinken	Spielfilme	
Milch/Kakao	Fernsehserien	
Tee/Kaffee	Quizsendungen/Gameshows	
Fruchtsaft	Sportsendungen	
Cola/Limonade	Zeichentrick	
Liebingsgetränk	Musiksendungen	
Freizeitbeschäftigungen	andere:	
Sport treiben	Ins Kino gehen	
Fußball spielen	Zeichentrickfilme	
Inline-Skates/Skateboard	Komödien	
Basketball	Action-Filme	
Reiten	Sciencefiction-Filme	
anderes:	andere:	
Musik hören	Gesellschaftss piele /Puzzle/Karten	
Lieblingsmusik/-gruppe:	Lieblingsspiel	
Sich mit Tieren beschäftigen	mit dem Computer beschäftigen	
mit Hunden	Computerspiele(PC, Spielkonsole)	
mit Katzen	im Internet surfen	
mit Pferden		
andere:		

Anhang 2: 3. Seite „Liste zur Erfassung von Verstärkern für Kinder“ (LEV-K)

Sonstige Unternehmungen und Beschäftigungen		
in den Zoo gehen	Zu Hause	
Baden gehen	Länger aufbleiben	
einen Freizeitpark besuchen	Ausschlafen	
auf die Kirmes gehen/Karussell fahren	im Haushalt helfen	
ins Theater gehen (z. B. Märchenauf- führungen)	im Garten helfen	
Essen gehen	Essen kochen	
Autofahrten machen	anderes:	
Tanzen/Disco	Zeit verbringen/Unternehmungen machen/spielen/unterhalten mit	
Verreisen	Eltern	
Einkaufen gehen/Stadtbummel	Geschwistern	
im Wald spielen	Großeltern	
auf einem Spielplatz spielen	Klassenkameraden	
Basteln	Freunden	
Handarbeiten	Anderen	
Malen	Gelobt werden wegen	
Singen	des Aussehens	
ein Musikinstrument spielen	der Klassenarbeiten	
Sammeln (Briefmarken, Münzen etc.)	der Hausaufgaben	
Vorlesen lassen	des Benehmens	
hübsch anziehen	der Ordnung	
Briefe schreiben	der Aufmerksamkeit	
anderes:	der körperlichen Kraft	
	Anderem:	
	Sonstiges	

Anhang 3a: „Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“ (BAV)

Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV)	
(Benutzen Sie zur Einschätzung die Abstufungsskala in Abschnitt 4.2.2.)	
Urteil	Verhalten
	Kind wird beschimpft und angeschrien.
	Schadenfreudiges Lachen, zynische Bemerkungen gegenüber Erwachsenen und Kindern, Spotten über andere.
	Anschreien, Anbrüllen und Beschimpfen von Erwachsenen und Kindern.
	Kind wird geboxt, getreten, gestoßen, gekratzt, an den Haaren gezogen und bespuckt.
	Hinterhältiges Beinstellen, Stuhl wegziehen, Stoßen, schadenfreudiges Hilfe verweigern.
	Boxen, Treten, Schlagen, Stoßen, Beißen, Kratzen, Spucken, Haare ziehen, Beschmutzen von Personen.
	Selbstbeschimpfen, Selbstironie, Fluchen über eigenes Verhalten (z. B. über einen Fehler).
	Nägel beißen, Haare raufen, Kopf anschlagen, selbstschädigende Kopf- und Körperbewegungen.
	Beschimpfen und Verfluchen von Gegenständen.
	Beschädigen von Gegenständen: Beschmieren, Treten, Zerreißen, Beschmutzen, Türe zuknallen und Sachen durch die Luft werfen.
	Sich angemessen selbst behaupten: in normaler Lautstärke seine Meinung oder Kritik äußern, keine verletzenden Worte benutzen.
	Kooperativ- und kompromissbereit: Vorschläge unterbreiten, nachgeben, Regeln einhalten, andere unterstützen.
	Selbstkontrolle: bei Wut sich mit einer anderen Beschäftigung ablenken, der Steigerung des Konfliktes aus dem Wege gehen, Aufforderungen nachkommen, unaufgefordert Verpflichtungen nachkommen.
	Einfühlen und Eindenken in das Gegenüber: anderen zuhören, die Meinung eines anderen akzeptieren, nach Ursachen für Konflikte fragen und nachfragen, wie der andere sich fühlt.
Besondere Beobachtungen und Anmerkungen:	

Anhang 3b: Ratingskala 1978 und 2000**Rating-Skala 1978**

0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9
nicht sehr ausgeprägt	sehr schwach	schwächer	schwach	teilweise schwach und stark	stark	etwas stärker	stärker	sehr stark ausgeprägt

Rating-Skala 2000

0	0	0	0	0
1	2	3	4	5
tritt nie auf	tritt selten auf	tritt manchmal auf	tritt häufig auf	tritt immer auf

Anhang 4: „Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes“ (TMK)

Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes (TMK) (Benutzen Sie zur Einschätzung die Abstufungsskala in Abschnitt 4.2.2.)	
Urteil	Verhalten
	VERBAL Erzählen (von sich), Nacherzählen (eine Geschichte) Gefühle (z. B. Freude, Trauer, Wut) äußern (Freude: sie überhaupt zeigen, aber nicht dabei übermütig werden bzw. Grenzen und Regeln verletzen; Trauer: sich nicht genieren, traurig zu sein oder weinen zu dürfen; Wut: sie äußern, aber nicht zerstörerisch, verletzend, beleidigend)
	NONVERBAL (GESTIK/MIMIK) Entspannte Körperhaltung Lächeln, lachen Blickkontakt haben Körperkontakt haben (Hände halten, streicheln, anlehnen, leicht mit den Händen berühren)
	VERHALTEN Aufforderungen nachkommen und nicht verweigern, sich um Verhaltensübungen im Rollenspiel bemühen An die individuellen Regeln zur Verhaltenseinübung halten (im Hinblick auf das Tokenprogramm)
	SICH EINBRINGEN Ideen äußern, Vorschläge machen, Initiative ergreifen Verantwortung für ein anderes Kind übernehmen (helfen, beschützen, Vorbild sein, ermuntern, loben)
Besondere Beobachtungen und Anmerkungen:	

Anhang 5: 1. Seite „Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten“

Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten		
1.	Beteiligen sich die Elternteile gleich häufig am Gespräch? o ja o nein bei nein: wer spricht am häufigsten: Warum?: o der Partner will nicht reden o der Partner kommt nicht zum Reden o der Partner stimmt allen Antworten zu o der Partner überlässt das Reden freiwillig dem anderen o sonstiger Eindruck:	
2.	Wie sprechen sich die Elternteile gegenseitig an? o geben sich gegenseitig Anweisungen o nur einer gibt dem anderen Anweisungen o verstärken sich gegenseitig/stimmen sich zu o einseitige Verstärkung (Vater zu Mutter/Mutter zu Vater) o widersprechen sich und einigen sich dann o widersprechen sich und einigen sich nicht o streiten sich o sind einer Meinung sonstiges:	
3.	Welcher Elternteil versucht, den anderen durch Fragen miteinzubeziehen? o Vater o Mutter	
4.	Traten Konflikte während der Sitzung auf: o nein o ja Wenn ja: Werden Konflikte zwischen den Eltern offen ausgetragen? o ja o nein sonstiges:	
5.	Welche Einstellung haben die Eltern zu ihrem „Problemkind“?	
	Vater	Mutter
	o	o
o dem Kind helfen wollen	o	o
o Problem leugnen	o	o
o Problem verniedlichen	o	o
o Problem überdramatisieren	o	o
o das Kind ablehnen	o	o
sonstiges:		

Anhang 5: 2. Seite „Beobachtungsbogen für das Eltern-Interaktionsverhalten“

6.	Nonverbales Verhalten der Eltern:	Mutter	Vater
	o entspannte Körperhaltung	o ja o nein	o ja o nein
	o Blickkontakte zu den Interviewern	o ja o nein	o ja o nein
		o kaum	o kaum =>
	Tendenz:	o steigend	o gleich bleibend
	o Blickkontakte untereinander	o ja o nein	o ja o nein
	o wirken nervös (z. B. Händespiel)	o ja o nein	o ja o nein
		o etwas	o etwas =>
	Tendenz:	o steigend	o gleich bleibend
	o wirken unsicher/gehemmt (z. B. nicht frei im Raum bewegen, Arme eng am Körper)	o ja o nein o etwas	o ja o nein o etwas
7.	Verbales Verhalten der Eltern		
	Erzählen viel (von sich und dem (den) Kind(er))	o ja o nein	Wer:
	zeigen Gefühle:	o ja o nein	
	a) auf das Kind bezogen:	wer:	Welche:
	b) auf die Interaktionssituation bezogen:	wer:	Welche:
	reden nur/fast nur negativ über das „Problemkind“	o ja o nein	Wer:
	zeigen sich kooperativ:		
	a) den Beratern/Therapeuten gegenüber	o ja o nein	Wer:
	b) untereinander	o ja o nein	Wer:
	sonstiges:		
8.	Besondere Beobachtungen und Anmerkungen		

Anhang 6: 1. Seite Text „Elternexplorationsbogen“

Elternexplorationsbogen
I. Daten zur Person
Name des Kindes: ; Geburtsdatum: ; Klasse:
Name der Geschwister: a) ; b) ; Geburtsdatum:
Mutter berufstätig: Ja; Nein; halbtags; ganztags; Schichtarbeit; Nachtarbeit; Heimarbeit
Vater berufstätig: Ja; Nein; Schichtarbeit; arbeitslos; Nachtarbeit; Rentner; auswärts; viel unterwegs
Wie ist der Gesundheitszustand Ihres Kindes? kränklich () robust () gesund (); Wie oft ist Ihr Kind im Jahr krank (Infektionskrankheiten)?
Welche Kinderkrankheiten hat Ihr Kind gehabt?
Gab es Besonderheiten in der Entwicklung Ihres Kindes? Z. B. besondere Kinderkrankheiten (u.a. verbunden mit einem Krankenhausaufenthalt)? Z. B. schwierige Geburt? Z. B. Entwicklungsverzögerungen u.Ä.?
Hat Ihr Kind irgendwann einen schweren Unfall erlitten?
II. Soziale Beziehungen
Wer lebt im Haushalt mit Ihrem Kind zusammen?
Wer verbringt die meiste Zeit mit ihrem Kind? Mutter () Oma () Geschwister () Verwandte () Vater () Opa () Freunde () Sonstige Personen ()
Mit wem ist Ihr Kind besonders gerne zusammen?
Mit wem ist Ihr Kind weniger gerne zusammen (z. B. aus Angst, Eifersucht, Streit)?
Spielt Ihr Kind gerne allein? Ja () Nein (); Wie verhält es sich, wenn es alleine ist (ruhig, friedlich, aggressiv gegen sich selbst oder gegen Gegenstände ...)?
Was spielt Ihr Kind am liebsten? Und zwar beim: Spielen zu Hause im Zimmer; Spielen im Freien; Sport treiben; bei sonstigen Hobbys; und womit verbringt es die meiste Zeit?
Welche Personen waren früher (sind jetzt) an der Erziehung Ihres Kindes beteiligt?
Auf weiche Verhaltensweisen von Erwachsenen reagiert Ihr Kind mit Wut, Rückzug oder eher ablehnendem Verhalten?
Wer hat den größten Einfluss auf ihr Kind?
Besteht zwischen Ihnen und Ihrem Ehepartner (oder Ihnen und Ihren miterziehenden Eltern) Einigkeit über Erziehungsfragen? Ja/Nein. Wo treten Unterschiede auf?
Hat Ihr Kind einen Kindergarten (ggf. Kinderkrippe, Vorschule und Kinderhort) besucht? Ja/Nein.
Wie viele Jahre wurde der Kindergarten besucht? Fand ein Wechsel statt? Ja/Nein. Wenn „Ja“: Warum erfolgte der Wechsel?
Ging Ihr Kind gerne in den Kindergarten (Kinderkrippe, Vorschule, Kinderhort)? Ja/Nein. Wenn „Ja“: Was mochte es am Kindergarten (Kinderkrippe, Vorschule, Kinderhort) besonders gerne? Wenn „Nein“: Was mochte es überhaupt nicht?
III. Verhaltensanalyse: Allgemeiner Teil
Wie ist der Tagesablauf Ihres Kindes (am Beispiel des gestrigen Tages)?

Anhang 6: 2. Seite Text „Elternexplorationsbogen“

Stellen Sie sich einen Tag vor, an dem Sie besondere Probleme mit Ihrem Kind haben. Z. B. kommt es vor, dass Sie schlecht mit Ihrem Kind auskommen, es ärgert Sie sehr, es streitet andauernd mit seinen Geschwistern und Freunden u.Ä. Denken Sie sich in einen solchen Tag hinein und beschreiben Sie die Verhaltensweisen Ihres Kindes, mit denen Sie unzufrieden sind oder Probleme haben:

Wie kann man Ihrer Meinung nach das problematische Verhalten Ihres Kindes bezeichnen (unruhig, laut, unkonzentriert, streitsüchtig, rechthaberisch, zerstörungswütig, zornig, durchsetzungsfähig, selbstbehauptend, unsicher, ängstlich, aggressiv ...)?

Wie häufig, wie lange und wie intensiv tritt das problematische Verhalten auf?

Unter welchen Bedingungen tritt das problematische Verhalten auf (bei bestimmten Situationen, Personen, zu bestimmten Zeitpunkten ...)?

Wann trat das problematische Verhalten Ihres Kindes zum ersten Mal auf?

An welche besonderen Bedingungen, Ereignisse und Veränderungen von damals können Sie sich erinnern (z. B. Unfall, Krankheit, Geburt eines Geschwisters, Trennung der Eltern ...)?

Können Sie sich an Zeiten erinnern, in denen Ihr Kind deutlich mehr Schwierigkeiten hatte bzw. machte als heute? Ja/Nein. Welche Schwierigkeiten?

An welche besonderen Umstände von damals können Sie sich erinnern (z. B. Unfall, Krankheit, Geburt eines Geschwisters, Trennung von einer geliebten Person, Streit und Sorgen in der Familie ...)?

Gab es Zeiten, in denen das problematische Verhalten weniger bzw. überhaupt nicht zu beobachten war? Ja/Nein. Wenn ja, wann? Welche Umstände lagen vor?

Kann Ihr Kind sein Verhalten irgendwo gesehen und von daher nachgeahmt haben?

IV. Verhaltensanalyse: schulisches Verhalten

Sie sagen, Ihr Kind besucht die ... te Klasse. Hat Ihr Kind schon einmal eine Klasse wiederholt? Ja/Nein

Wenn „Ja“: Wie ist Ihr Kind damit fertig geworden?

Wie haben Sie reagiert?

Wie verlief die Einschulung? Gab es eine Zurückstellung von der Einschulung? Ist Ihr Kind vorzeitig eingeschult worden?

Wie sind Sie mit den schulischen Leistungen Ihres Kindes zufrieden?

Welche Vorstellungen haben Sie über die weitere schulische Laufbahn Ihres Kindes?

Kennt Ihr Kind Ihre Vorstellungen? Ja/Nein

Helfen Sie bzw. Ihr Ehepartner bei den Hausaufgaben? Ja; wer: /Nein; wer:

Wenn ja, helfen Sie regelmäßig? Wie lange?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind gerne zur Schule geht?

Wenn „Nein“: Woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass Ihr Kind nicht gerne zur Schule geht?

V. Verhaltensanalyse: Beziehungen zu Geschwistern und Gleichaltrigen

Wie gestaltet sich der Kontakt zu Gleichaltrigen (viele Freunde, eine intensive Freundschaft, oberflächliche Freundschaften, häufiges oder seltenes Treffen, lieber allein)?

Anhang 6: 3. Seite Text „Elternexplorationsbogen“

Hat Ihr Kind beim Spielen öfter Streit mit anderen Kindern (schreien, schlagen, toben)? Ja/Nein. Um was geht es bei solchen Streitereien?

Greifen Sie in einen Kinderstreit zu Hause ein? Ja/Nein. Wenn „Ja“: In welcher Form? Wie verhält sich Ihr Kind, wenn es mit anderen Kindern und Geschwistern zu Hause zusammen ist (friedlich, streitsüchtig, bestimmend ...)?

Können Sie Gründe für das Verhalten nennen (Angst etwas weggenommen zu bekommen, eifersüchtig etc.)?

Ist Ihr Kind in der Gruppe der Gleichaltrigen eher Anführer oder Außenseiter oder weder/noch?

Wie beliebt ist Ihr Kind bei Gleichaltrigen?

VI. Verhaltensanalyse: Eltern-Kind-Beziehung

Welche Freizeitaktivitäten unternehmen Sie mit Ihrer Familie? ...

Angenommen, Ihr Kind hat ein Problem. Kommt es dann zu Ihnen oder Ihrem Ehepartner? ...

Mit welchen Problemen ist Ihr Kind schon zu Ihnen gekommen? ...

Konnten Sie ihm weiterhelfen? ...

Redet Ihr Kind mit Ihnen über Freunde oder die Schule?

Wofür belohnen Sie Ihr Kind? Wer belohnt? Wann (sofort, am Abend, eine Woche später ...)?

Womit belohnen Sie Ihr Kind? Was ist die wirkungsvollste Belohnung?

Wie häufig belohnen Sie?

Wie reagiert Ihr Kind auf Belohnung?

Wir möchten noch gerne etwas über das Gegenteil von Belohnen, nämlich über Bestrafen von Ihnen erfahren. Vorausgeschickt werden soll, dass Strafen prinzipiell nichts Gutes und nichts Schlechtes darstellen. Strafen sind eine mögliche Erziehungsmaßnahme.

Wofür bestrafen Sie Ihr Kind? Wer bestraft? Wann (sofort, am Abend, eine Woche später ...)?

Womit bestrafen Sie Ihr Kind? Welche Strafe ist die wirkungsvollste?

Wie häufig bestrafen Sie?

Wie reagiert Ihr Kind auf Bestrafung?

Kommt es vor, dass Sie Ihrem Kind ein Vorbild vor Augen halten (z. B. „Dein Freund ... macht seinen Eltern bestimmt mehr Freude als du!“)?

VII. Trainingsspezifische Daten

Erledigt Ihr Kind Aufgaben oder Vergleichbares, auch wenn es keine Lust dazu hat (z. B. Hausaufgaben machen; Verpflichtungen einhalten)?

Ist Ihr Kind hilfsbereit (z. B. Sie bereden ein Problem mit ihm, Sie bitten es, Ihnen etwas zu helfen ...)?

Haben Sie mit Ihrem Kind bereits über das Training gesprochen? Ja/Nein.

Wenn „Ja“: In welcher Weise? Beziehungsweise: Was haben Sie Ihm erzählt?

In welcher Weise hat sich daraufhin Ihr Kind geäußert?

Wie sind Ihre eigenen Vorstellungen zum Training? Auf was sollen wir z. B. besonders bei Ihrem Kind achten?

Anhang 7: „Regelliste für das Tokenprogramm“

Arbeitsblatt: Regelliste für das Tokenprogramm



Kein Mensch kann alles können!
 ICH kann schon viel!
 Manches kann ich noch nicht gut!
 ICH muss noch ein bisschen ÜBEN!

Hier sind einige Dinge beschrieben, die wichtig sind, wenn man mit anderen zusammen ist. Lies sie dir aufmerksam durch!

Ich lasse den anderen ausreden!

Ich erzähle eine Geschichte genau!

Ich höre genau zu, was der andere sagt!

Ich schaue genau hin!

Wenn ich mit jemandem spreche oder spiele, dann schaue ich ihn an!

Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann zappele ich nicht herum und meine Hände sind ruhig!

Ich habe Geduld mit mir!

Ich denke gründlich nach, bevor ich etwas sage oder tue!

Wenn etwas nicht nach meinem Willen geht, werde ich nicht gleich wütend, sondern rede mit dem anderen in Ruhe darüber!

Ich akzeptiere auch die Meinung von jemand anderem - ohne dass ich wütend werde oder beleidigt bin!

Wir wollen diese Punkte REGELN nennen. Sie sollen dir helfen, mit anderen SO zu spielen, zu sprechen und zusammen zu sein, dass es ALLEN SPASS macht

Was glaubst du, welche der Regeln du kannst und welche nicht?

Markiere die, die du kannst, mit einem Zeichen oder einer Farbe.

Von den Regeln, die du nicht gut beherrschst, suche EINE aus.


An diese eine Regel sollst du dich jetzt und hier halten. Wenn du die Regel befolgst, bekommst du zwei Punkte. Diese malst du vor die entsprechende Regel. Du kannst dreimal zwei Punkte verdienen, also insgesamt sechs. Du sammelst die Punkte und tauschst sie am Ende ein:

Bei mindestens ZWEI erreichten Punkten darfst du am Ende der Stunde 5 MINUTEN lang spielen, was du möchtest! Bei DREI Punkten darfst du 9 MINUTEN spielen, bei VIER Punkten darfst du 13 MINUTEN spielen, bei FÜNF Punkten darfst du 17 MINUTEN spielen und bei SECHS Punkten darfst du 21 MINUTEN spielen! Erzielst du aber NULL Punkte, dann darfst du leider am Ende der Stunde überhaupt nicht spielen. Deshalb: VIEL ERFOLG! Ich drücke dir ALLE DAUMEN und FUSSZEHEN!

Anhang 8: „Detektivbogen“

**Detektivbogen
zur Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle**

Ich, _____, bin mein eigener Detektiv:
Was habe ich diese Woche alles geschafft?



	1. Beweis: _____	2. Beweis: _____		
Montag (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Dienstag (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Mittwoch (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Donnerstag (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Freitag (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Samstag (200)	Nein Ja	Nein Ja		
Sonntag (200)	Nein Ja	Nein Ja		

Zusatzbeweis: _____


PETERMANN & PETERMANN (2000a, 79) nennen in dem Manual als Beispiele für die „Beweise“:

Beweis: „In der Deutschstunde bin ich heute auf meinem Platz sitzen geblieben.“

Beweis: „Ich habe meine Schultasche für morgen gepackt.“

Anhang 9: „Therapievertrag“

Muster des Therapievertrages

VERTRAG	
<p>zwischen _____ und Frau/Herrn _____</p>	
<p>In der Beratungsstelle _____ wird von Frau/Herrn _____ ein Training durchgeführt, an dem ich neben anderen Kindern teilnehmen kann. Bei dem Treffen wird trainiert und gespielt. Ich kann trainieren Menschen und Dinge genauer zu beobachten, Geschichten genau zu erzählen, viele Lösungen z.B. für einen Streit zu finden; und ich kann trainieren, was ich in schwierigen Situationen alles machen soll, damit ich heil wieder rauskomme. Wenn gespielt wird, kann ich alles bestimmen. Wie viel gespielt wird, hängt auch von mir ab. Trainiere ich nämlich gut, dann kann ich viele Punkte verdienen und damit viel spielen, denn ich tausche die Punkte gegen Spielminuten ein.</p>	
<p>Mit Frau/Herrn _____ allein treffe ich mich _____ mal und mit den anderen Kindern zusammen _____ mal. Bei jedem Treffen wird zuerst ungefähr 40 Minuten trainiert. Danach kann ich so lange spielen, wie ich es mir verdient habe. Insgesamt bin ich höchstens eine Stunde pro Tag in der Beratungsstelle. In den ersten _____ Treffen mit den anderen Kindern zusammen dürfen wir Kinder die ganze Zeit bestimmen, was wir machen und spielen wollen. Danach hängt es wieder von uns ab, wie lange wir spielen können. Jede Woche findet ein Treffen statt. Das Training wird ungefähr am _____ beendet sein.</p>	
<p>Ich, _____, erkläre mich dazu bereit zu allen Treffen zu kommen und so gut ich kann zu trainieren. Frau/Herr _____ erklärt sich dazu bereit alle Vereinbarungen zum Trainieren und besonders zum Spielen einzuhalten.</p>	
<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Ort, Datum	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Unterschrift
	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Unterschrift

Anhang 10: Text der Fotogeschichten für das Einzeltraining

1. Situation: Was sollen wir miteinander spielen?

Ein Junge und ein Mädchen spielen jeweils mit einem eigenen Holzpuzzle. Nachdem er sein Spiel beendet hat, fragt er sie, ob sie mit ihm Lego spielen möchte, doch sie spielt lieber mit dem Puppenhaus. Der Junge gibt nicht nach, packt die Legokiste und schlägt sie dreimal auf dem Boden auf und sagt: „Lego, Lego, Lego!“ Das Mädchen wird sowohl traurig als auch wütend und sagt, dass sie nicht immer das spielen möchte, was er will. **1. Lösung:** Der Junge besteht weiterhin darauf nur mit den Legos zu spielen. Er stößt den Legokasten mehrfach auf den Boden und haut dem Mädchen auf das Bein. Sie schaut erschrocken, zieht sich zurück, senkt den Kopf und spielt mit einer Puppe. Beide Kinder verharren einen Moment. Dann beginnt jeder für sich weiterzuspielen: das Mädchen mit den Puppen und der Junge mit den Legos. **2. Lösung:** Das Mädchen überlegt kurz und sagt: „Ich habe eine Idee! Wir können doch ein großes Haus für meine Puppen bauen!“ Der Junge findet diese Idee akzeptabel und sie bauen mit den Legos ein Haus.

2. Situation: Er hat mir mein Spiel weggenommen!

Ein Mädchen und ein Junge spielen auf dem Fußboden. Sie baut etwas aus Lego und er spielt mit Holzklötzen. Der Junge beobachtet das Mädchen und schaut verstohlen zu ihr herüber. Plötzlich steht er auf, geht auf sie zu und nimmt ihr eine Spielfigur weg. Er provoziert sie weiter, indem er ihr die Spielfigur aus der Entfernung hält und sagt: „Schau mal, was ich da habe!“ **1. Lösung:** Das Mädchen fängt an zu schimpfen, dass sie die Figur sofort wiederhaben will, steht auf und geht auf den Jungen zu. Sie springt an ihm hoch; der Junge hält die Figur über seinen Kopf, sodass das Mädchen sie nicht erreichen kann. Es entsteht ein Machtkampf, bei dem er gewinnt. Sie verschränkt die Arme beleidigt vor ihrer Brust und ist traurig. **2. Lösung:** Das Mädchen wehrt sich verbal und sagt: „Gib mir sofort mein Männchen wieder! Ich brauche das!“ Er schmeißt es ihr hin und spielt wieder sein Spiel. Beide Kinder spielen zufrieden weiter.

3. Situation: Das Werk eines anderen zerstören!

Zwei Jungen und zwei Mädchen sitzen in der Schule an einem Tisch. Sie basteln und malen jeder für sich. Ein Junge hat einen Scherenschnitt gemacht und freut sich über sein Werk. Plötzlich nimmt ihm der Junge, der neben ihm sitzt, den Scherenschnitt weg. Er zerreißt ihn, zerknüllt ihn und wirft ihn auf die Schulbank vor den Jungen. **1. Lösung:** Der Junge mit dem zerrissenen Scherenschnitt wird ärgerlich und will es dem anderen zeigen. Er greift an, indem er dem anderen einen Hieb versetzt. Es entsteht ein Gerangel mit Beschimpfungen: „Hau ab!“, „Hau du doch ab!“ Der geschädigte Junge beschwert sich: „Einfach mein Bild zerknüllen und zerreißen!“ Der Streit endet damit, dass der geschädigte Junge sagt: „Guck mal, was du da für einen Scheiß gemalt hast!“ **2. Lösung:** Der Junge sagt traurig: „Mann, ich habe mir soviel Mühe gegeben!“ Der Junge neben ihm denkt nach und antwortet: „Ach, du kannst doch wieder ein neues machen!“ Nachdem der andere fragt, womit denn, da er kein Papier mehr hat, gibt der andere ihm ein Blatt ab und sagt: „Sollen wir eins zusammen machen?“ Daraufhin machen die beiden Jungen gemeinsam einen neuen Scherenschnitt.

Anhang 10: Text der Fotogeschichten für das Einzeltraining

4. Situation: Wasser spritzen aus dem Hinterhalt!

Drei Kinder spielen gemeinsam auf einem Spielplatz mit großen alten Autoreifen. Ein Junge kommt hinzu und will wissen, was die anderen machen. Hinter seinem Rücken hält er eine große Wasserpistole. Nach kurzer Zeit holt er sie hinter dem Rücken hervor und spritzt ein Mädchen aus dem Hinterhalt nass. Sie läuft weg und er läuft hinterher und jagt das Mädchen um einen Baum herum. Dabei spritzt er sie weiterhin nass.

1. Lösung: Die Jagd um den Baum geht noch weiter, bis das Mädchen sagt: „Gib mir auch mal die Pistole.“ Das Mädchen schafft es, sie dem Jungen wegzunehmen. Nun spritzt sie ihn mit der Pistole nass. **2. Lösung:** Der Junge rennt Wasser spritzend hinter dem Mädchen her. Sie sagt: „Hörst du jetzt vielleicht auf zu spritzen?“ Nachdem er nicht reagiert, macht das Mädchen einen Vorschlag: „Ich habe eine gute Idee! Wir spielen Wasser spritzen!“ Sie stellt eine Flasche auf die Bank, legt einen Tischtennisball auf den Flaschenhals und erklärt: „Wir müssen versuchen den Ball herunterzuschießen.“ Der Junge findet die Idee gut und beginnt auf den Ball zu zielen, anschließend ist sie an der Reihe.

5. Situation: Das hat er extra gemacht!

Zwei Mädchen und ein Junge sitzen am Tisch. Der Junge liest. Ein anderer Junge geht am Sitzplatz des lesenden Jungen vorbei und stößt dabei an ein Heft von ihm, das herunterfällt. Der lesende Junge ärgert sich darüber und schimpft: „Schweinerei, du Arschloch!“

1. Lösung: Der Junge, der das Heft heruntergestoßen hat, geht zu dem verärgerten Jungen. Er reagiert auf die Beschuldigung wütend. Er schreit los und meint, dass er das Heft nach der Beschimpfung bestimmt nicht aufhebe. Die Jungen ringen miteinander und bedrohen und beschimpfen sich gegenseitig. Es entsteht ein Machtkampf. Die Mädchen am Tisch lachen über die Jungen. **2. Lösung:** Der lesende Junge fragt: „Eh, Dennis, hast du das extra runtergeschmissen?“ Der andere verneint dies, hebt das Heft auf und sagt: „Bitte!“ Der Junge bedankt sich. Es entsteht kein Konflikt, sodass beide Jungen ihrer Beschäftigung weiter nachgehen können. Auch die Mädchen arbeiten weiter.

Anhang 10: Text der Fotogeschichten für das Einzeltraining

6. Situation: Ich habe keine Lust aufzuräumen!

Ein Mädchen sitzt in ihrem Zimmer, hat den Kopf gesenkt und verzieht das Gesicht. Sie beschwert sich darüber, dass sie schon wieder aufräumen soll. Widerwillig fängt sie an und sagt: „Jeden Mittwoch! Dabei sieht es so schlimm ja nun auch wieder nicht aus!“ Sie schmeißt ein Stofftier auf ihr Sofa und flucht: „Blöde Mama!“ Dann setzt sie sich wieder mit gesenktem Kopf vor das Sofa. **1. Lösung:** Das Mädchen baut ärgerlich ein Spiel auf, mit dem sie dann doch keine Lust zu spielen hat. Wütend schmeißt sie es wieder in den Karton. Schnaufend und mit hängenden Schultern sagt sie: „Ich habe überhaupt keine Lust!“ Das Mädchen beginnt ihr Etui mit Stiften zusammenzupacken und überlegt: „Ich weiß auch gar nicht, wo ich das alles hinräumen soll!“ Sie wirft ihre Sachen in die Ecke. „Mann, das ist doch wirklich zu blöd!“ Sie reißt das Spiel heran und räumt es halb ein. Dann nimmt sie ihren Gameboy und spielt kurz damit. „Ich finde es schön hier und außerdem, wer aufräumt, der hat bloß keine Lust zu suchen!“ Genervt und verärgert räumt sie noch ein paar Dinge zur Seite. Dann setzt sie sich auf ihr Sofa, verschränkt beleidigt die Arme und sagt: „Ich räume nicht auf! Ich habe überhaupt keine Lust. Soll sie doch selber aufräumen! Auch wenn sie gesagt hat, ich krieg dann weniger Taschengeld! Ist mir doch egal! Ich habe keine Lust und ich räume nicht auf!“ Sie lehnt sich zurück, spielt Gameboy und fühlt sich unzufrieden. **2. Lösung:** Das Mädchen sitzt in ihrem unaufgeräumten Zimmer und stöhnt: „Ich habe einfach gar keine Lust!“ Sie nimmt sich ihren Ball und überlegt, ob sie aufräumen soll oder nicht. Plötzlich wird sie munter: „Oh, ich habe eine Idee!“ Sie macht aus dem Aufräumen ein Spiel. Sie stellt sich vor, dass sie in einem Kaufhaus arbeitet und die neu gekommenen Sachen kontrollieren und einräumen muss. Sie fängt mit den Stofftieren an, kontrolliert sie, setzt sie alle ordentlich auf das Bett und geht dann zur Schreibwarenabteilung über und räumt ihre Schulsachen zusammen. Nachdem das gesamte Zimmer aufgeräumt ist, freut sie sich, betrachtet alles stolz und sagt: „Das ist toll, das gehe ich jetzt meiner Mama zeigen!“ Sie sieht auf und geht zu ihr.

Anhang 11: Textbeispiel einer „Beschreibung aggressiver Situationen“ (BAS)

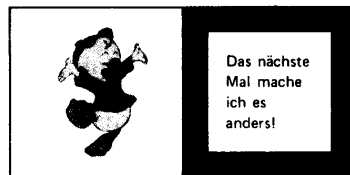
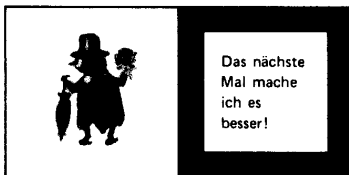
- I. Während des Unterrichts ist in deiner Klasse große Unruhe. Die Schüler schwätzen, lachen und gehen umher – du auch. Der Lehrer ärgert sich darüber und gibt allen Schülern eine zusätzliche Hausaufgabe auf.
- a) **Ich bemühe mich, die zusätzliche Hausaufgabe zu machen, ohne wütend zu werden.**
 - b) **Ich nehme mir vor, das nächste Mal nicht zu schwätzen und nicht zu lachen.**
 - c) **Ich versuche, mich in die Lage des Lehrers zu versetzen, der bei großer Unruhe den Schülern etwas erklären will und dabei gestört wird.**
 - d) **Ich rede darüber mit meinen Mitschülern, damit wir das nächste Mal nicht so laut sind.**

Anhang 12: Vier Beispiele „Instruktionskarten“

3. Instruktionen zur Zukunftsorientiertheit 3 a. Konkrete Situation mit realer Konsequenz



3 b. Allgemeiner Vorsatz aufgrund von Einsicht



Anhang 13: Rollenspielvorlagen für das Gruppentraining

1. Rollenspiel (2. Trainingssitzung): „Das Igelspiel“

„Ich werde euch heute zuerst kurz eine Geschichte erzählen, die ich erlebt habe und ihr vielleicht auch schon. Hört gut zu. Vor einigen Tagen ging ich im Wald spazieren. Es war schon etwas dämmerig. Plötzlich raschelte etwas im Laub und ich sah einen Igel vor mir auf dem Boden. Er suchte vermutlich Futter. Ich wollte mir den Igel etwas genauer betrachten. So nah hatte ich noch keinen gesehen. Als ich näher kam ... was ist da wohl passiert? - Richtig, der Igel hat sich zusammengerollt. Warum wohl? - Jawohl, weil der Boden durch meine näher kommenden Schritte erschüttert wurde. Glaubt ihr, dass Menschen sich manchmal auch in sich zurückziehen, so wie ein Igel sich einrollt, und dann niemanden an sich heranlassen? - Wie sieht das denn bei Menschen aus? Was machen die Menschen dann und was machen sie nicht? - Wenn man dann versucht, an sie heranzukommen, piksen sie einen auch so, wie der Igel mit seinen Stacheln das kann? - Was haben Menschen wohl für Gründe, sich so einzuigeln?“

Heute wollen wir das Igelspiel zusammen spielen. Es spielen immer zwei Kinder zusammen. Der eine soll sich einrollen wie ein Igel; der andere muss versuchen, ihn hervorzulocken. Derjenige, der sich zusammenrollt, muss sich vorstellen, dass ihn etwas sehr geärgert hat. Jemand hat ihn beleidigt und verletzt. Deshalb zieht er sich wütend und vielleicht auch traurig zurück. Das macht er, indem er sich wie ein Igel einrollt, abkapselt und manchmal seine Stacheln aufstellt.“

Anhang 13: Rollenspielvorlagen für das Gruppentraining

2. Rollenspiel (3. Trainingssitzung): „Dirk wird gehänselt“

„Heute erzähle ich euch eine Geschichte, die ihr anschließend spielen sollt: Einige Kinder aus einer Klasse stehen in der Pause auf dem Schulhof zusammen. Da ist Klaus, der Pfiffikus, und Dirk, der eigentlich ein prima Kumpel ist; nur manchmal sieht er etwas komisch aus und wird schnell wütend, wenn jemand etwas darüber sagt; Anja, ein Mädchen, das die Jungen akzeptieren und mögen, weil sie gut Fußball spielen kann, auch im Sport gut und eine gute Schwimmerin ist, steht auch dabei; trotzdem ist sie nicht eingebildet und kichert nicht blöd wie manche Mädchen; aber zugeben würden die Jungen das nicht. Und dann steht da noch Hans, der ziemlich viele Probleme mit der Schule hat. Erst heute hat er wieder eine Fünf in Mathe bekommen. Er ist eigentlich ein stiller Junge und ärgert nur manchmal andere Kinder.

Sie wollen sich für den Nachmittag verabreden. Da fängt Hans an, sich über Dirks Aussehen lustig zu machen und ihn wegen seiner komischen Hose zu hänseln. Dirk fängt daraufhin sofort eine Rauferei an. Die übrigen Kinder schauen dabei zu. Endlich ertönt der Gong zum Pausenende. Die Kampfahne müssen sich trennen. Aber wütend schimpfen sie noch ganz schön aufeinander.“

3. Rollenspiel (4. Trainingssitzung): „Das Lob-Tadel-Spiel“

„Wir wollen heute etwas Besonderes zusammen machen. Jakob, stelle dir einmal vor, du kannst an drei Tagen hintereinander Geburtstag feiern. Deine Eltern erlauben dir, die drei Geburtstage so zu verbringen, wie du es dir wünschst: mit und ohne Kinder, mit und ohne Geburtstagstorte usw. Überlege dir für jeden Tag, was du bei deiner Geburtstagsfeier alles gerne machen möchtest. Du sollst uns ausführlich von deinen drei Geburtstagsplänen erzählen. Und damit wir keine deiner sicherlich tollen Geburtstagsfeiern vergessen, nehmen wir sie mit dem Kassettenrekorder auf.“

Diese Instruktionen gibt der Therapeut dem Kind und schickt es anschließend zum Ausdenken der Geburtstagsgeschichten vor die Tür. Die übrigen Kinder erhalten folgende Instruktionen:

„Wir wollen jetzt zusammen ein Experiment machen: Die erste Geburtstagsgeschichte werden wir nur loben und gut finden, bei der zweiten beachten wir Jakob überhaupt nicht und tun so, als würden wir uns langweilen und nicht zuhören. Die dritte Geschichte gefällt uns überhaupt nicht, und wir sagen dies.“

4. Rollenspiel (5. Trainingssitzung): „Das Gegenspiel“

Alle Kinder werden in zwei Parteien geteilt. Welches Kind in welcher Partei mitspielt, wird vom Therapeuten festgesetzt, um eine möglichst ausgeglichene Spielsituation zu erhalten, d. h., jede Partei soll die Möglichkeit haben, gleich viele Argumente und Ideen zu sammeln. Die erste Partei erhält folgende Instruktion: „Ihr glaubt, dass Regeln, wie nicht wütend werden, keinen Streit anfangen und jemandem helfen, gut und nützlich sind. Überlegt euch dazu viele Punkte, warum Regeln gut sind.“

Die zweite Partei, erhält die entgegengesetzte Instruktion: „Ihr glaubt, dass Regeln, wie nicht wütend werden, keinen Streit anfangen und jemandem helfen, nicht gut und nützlich sind. Überlegt euch viele Punkte, warum euch Regeln stören.“

Beide Gruppen halten sich in einander gegenüberliegenden Ecken des Raumes zum Absprechen auf.

Anhang 14: „Arten der Zuwendung“

Arbeitsblatt: Arten der Zuwendung

Arten der Zuwendung

Durch Zuwendung verstärken wir oft das Verhalten eines anderen. Verstärken bedeutet, dass man aus einem kleinen, nebensächlichen Verhalten durch Beachtung ein deutliches und im Vordergrund stehendes Verhalten macht. Zuwendung erfolgt in unterschiedlicher Weise.

1. Positive Zuwendung

Anblicken, mit dem Kopf nicken, lächeln, zuhören, streicheln, in den Arm nehmen, Fragen stellen, loben, Belohnung ankündigen u.a.

Mit all dem trägt man dazu bei, dass das vorausgehende Verhalten verstärkt, d. h. besonders hervorgehoben und gefördert wird!

2. Negative Zuwendung

Mehrmalig auffordern, ermahnen, tadeln, nörgeln, schimpfen, belehren, vergleichen, schreien, drohen, Vorwürfe machen, mit "scharfer Stimme reden", streng anblicken u.a.

Damit tragen wir dazu bei, dass das Verhalten, das wir verhindern wollen, stärker ausgeprägt wird!

3. Keine Zuwendung

Vermeiden von Blickkontakt, körperliche Distanz, sich abwenden, aus dem Zimmer gehen, keine Antwort geben, keine Miene verziehen, kein Wort sagen u.a.

Ohne Zuwendung rückt ein Verhalten in den Hintergrund und verschwindet!

Anhang 15: „Wie belohne/bestrafe ich richtig?“

Arbeitsblatt: Wie belohne/bestrafe ich richtig?

Wie belohne ich richtig?

Soziale Dinge: Etwas gemeinsam machen, umarmen, anlächeln, einen Kuss geben, spazieren gehen, Fußball spielen, grillen usw.

Materielle Dinge: Belohnung durch Geschenke oder Geld

Punktevergabe: Aufschub von Belohnung, Punkte sammeln und umtauschen gegen eine Belohnung ab einer bestimmten Punktzahl

Wie bestrafe ich richtig?

Soziale Dinge: Unangebrachtes Verhalten nicht beachten, Wiedergutmachungsleistungen fordern

Materielle Dinge: Belohnungen und Privilegien entziehen, an Schadensbehebung in angemessenem Umfang beteiligen

Punktevergabe: Punkte nicht vergeben oder abziehen

Wie bestrafe ich falsch?

Strafen ohne Zusammenhang: Für kleinste Anlässe, z. B. widersprechen, werden ebenso gewaltige Strafen verhängt wie für "große Taten", z. B. einen parkenden PKW beschädigen.

Inkonsequentes Strafen: Strafen werden angekündigt, aber nicht durchgeführt. Strafmaßnahmen können nicht durchgehalten werden, da sie unsinnig und schwer durchführbar sind, wie beispielsweise drei Wochen Hausarrest.

Strafen ohne Lernmöglichkeit: Strafen können unangemessen sein, wie z. B. schimpfen, schreien, schlagen, das Kind einen halben Tag ins Bett schicken u.a. Solche Strafen ermöglichen kein erwünschtes Verhalten des Kindes, wie Wiedergutmachung und Schadensersatz.

Was kommt dabei heraus?

Mit Strafe lernt man keine neuen und erwünschten Dinge.

Bestrafung führt zu Flucht und Vermeidung.

Strafe kann Angst und Unsicherheit erzeugen.

Bestrafung kann zu erneuter Aggression führen.

Durch Strafe ist man kein gutes Vorbild.

Wer bestraft wird, straft andere weiter.

Anhang 16: „Der Familienrat“

Arbeitsblatt: Der Familienrat

Immer wenn mehrere Menschen in einer Gruppe oder Familie zusammenleben, treten Probleme und Konflikte auf. Dies ergibt sich daraus, dass jedes Familienmitglied eine eigene Persönlichkeit darstellt, die individuelle Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse hat. Deshalb sind Konflikte zwischen Menschen etwas "Normales". Sie lassen sich jedoch durch Gespräche und dabei getroffene Abmachungen vermeiden, ebenso wie sich entstandene Konflikte mit etwas gutem Willen lösen lassen. Eine geeignete Möglichkeit zur Vermeidung und Lösung von Familienkonflikten stellt der Familienrat dar. Er bewirkt keine Wunder, zeigt aber auf, wie man das Zusammenleben zufriedenstellend gestalten kann: nämlich auf der Grundlage von offenen Gesprächen.

Auch für kleine Fortschritte lohnt es sich den Familienrat durchzuführen!

Wie man es macht!

Zeitpunkt vereinbaren, zu dem **alle** Familienmitglieder erscheinen können, und Ort bekannt geben.

Regelmäßiges Treffen, zum Beispiel einmal in der Woche, zu einem fest vereinbarten Zeitpunkt.

Die Teilnahme ist **kein Zwang**. Entscheidungen werden jedoch getroffen, unabhängig davon, wer anwesend ist oder nicht.

Jede Versammlung braucht einen, der Ordnung hält! Deshalb gibt es einen **Vorsitzenden**, der wöchentlich oder monatlich wechselt. **Jeder** ist einmal Vorsitzender.

Entscheidungen sollten einstimmig getroffen werden, damit sich jeder verpflichtet fühlt, sich an Entscheidungen und Regeln zu halten.

Die Zeitspanne, für wie lange eine Regel gilt (z. B. bei Hausarbeiten), muss immer **genau festgelegt** werden.

Welche Regeln für den Familienrat nützlich sind!

Alle Mitglieder des Familienrates sind **gleichwertig**.

Offenes Forum: Jedes Familienmitglied hat die Möglichkeit Beschwerden, Ideen und Meinungen zu sagen und die der anderen zu **hören**.

Nicht unterbrechen: Jeder muss Zeit und Gelegenheit haben zu reden, ohne unterbrochen zu werden. Der Vorsitzende sollte eine Liste der Wortmeldungen führen.

Zuhören - Geduld haben: Jedem, der redet, soll mit Geduld und Aufmerksamkeit zugehört werden.

Der Ton macht die Musik: Jeder redet, besonders bei Beschwerden, in der Weise, dass ein anderer sich nicht bedroht fühlt und nicht in die Verteidigungsposition gedrängt wird.

Probleme: Bei hervorgebrachten Problemen beteiligen sich **alle Familienmitglieder** an der Lösung.

Erfreuliches: Nicht vergessen, dass es auch erfreuliche und lobenswerte Dinge zu besprechen gibt.

Entscheidungen/Regeln: Entscheidungen dürfen nicht zwischen den Familiensitzungen geändert werden.

Gemeinsame Verantwortung: Wenn Entscheidungen gemeinsam und einstimmig getroffen werden, tragen alle, entsprechend ihren Fähigkeiten, an der Verantwortung für die ganze Familie mit.

Anhang 17: „Krisensituationen“**Arbeitsblatt: Checkliste für Krisensituationen**

Checkliste für Krisensituationen

1. Haben Sie richtig belohnt?

Haben Sie richtig bestraft?

Versuchen Sie sich die Fragen zu beantworten, indem Sie die Blätter Arten der Zuwendung" und "Wie belohne/bestrafe ich richtig?" in Ruhe durchlesen. Erinnern Sie sich an unsere Treffen und Gespräche über konsequentes Erziehungsverhalten!

2. Wann haben Sie zuletzt den Familienrat durchgeführt?

Versuchen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen auch zu erinnern, wer daran teilgenommen hat, ob die Regeln eingehalten wurden, wie das Gespräch verlaufen ist und mit welchem Ergebnis. Sehen Sie sich die Blätter zum "Familienrat" in Ruhe an und berufen Sie den Familienrat ein. Besprechen Sie Ihr Problem mit Ihrem Kind oder Ihren Kindern gemeinsam und stellen Sie eventuell einen Wochenplan auf!

3. Werden Sie mit der Krisensituation trotzdem nicht fertig?

Wenn Sie versucht haben das Problem alleine zu bewältigen und dabei die Punkte 1. und 2. berücksichtigt haben, die Krisensituation aber nicht überwunden ist, dann ziehen Sie die NOTBREMSE: Meiden Sie sich bei uns, den Therapeuten!

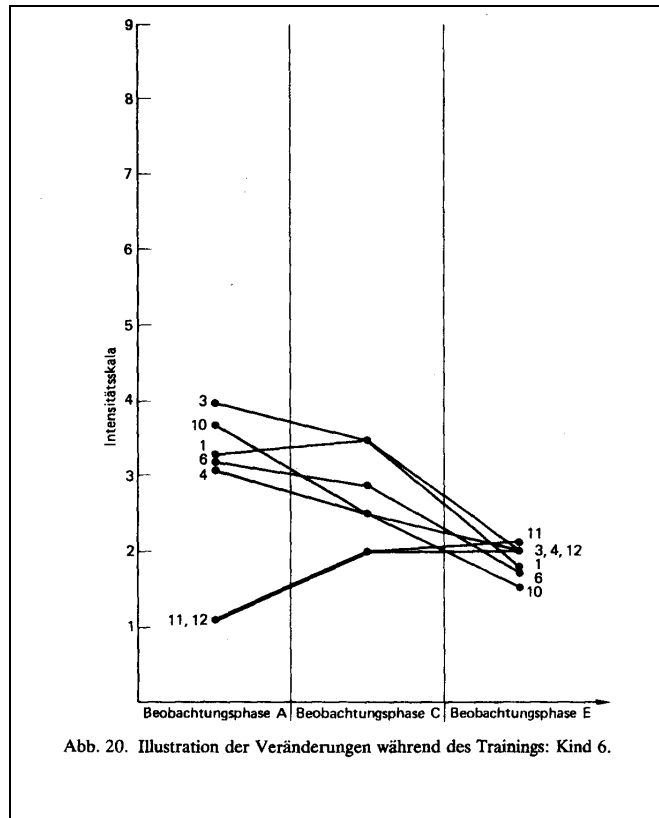
Alles Gute für die Zukunft Ihrer Familie!

Anhang 18: Mittelwerte der Ergebnisse aus dem Beobachtungsbogen 1978

Die Buchstaben A, C und E stehen für die Beobachtungsphasen (s. Versuchsplan Kapitel 6.3). Die Ziffern (z. B. A1) stehen für die Kategorien aus dem Beobachtungsbogen (s Anhang 3). Die *relevanten Kategorien* (Mittelwert mindestens 3) der ersten Beobachtungsphase sind fett wiedergegeben:

Kategorien	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6
A1	2,5	2,6	3,7	5,0	4,0	3,3
C1	1,6	1,4	3,1	2,9	3,0	3,5
E1	1,5		2,4	2,4	2,4	1,8
A2	5,5	6,2	1,7	4,4	2,1	1,1
C2	2,6	1,8	2,0	2,7	1,8	1,7
E2	1,8		1,0	1,4	1,3	1,2
A3	3,4	3,7	3,6	6,3	4,0	4,0
C3	1,9	1,7	3,5	3,5	3,3	3,5
E3	2,0		2,1	2,3	2,2	2,0
A4	1,5	1,0	3,0	4,2	3,8	3,1
C4	1,2	1,3	2,2	1,9	2,6	2,5
E4	1,3		1,9	1,7	1,9	2,0
A5	2,3	4,3	1,5	5,3	1,6	1,1
C5	1,2	1,3	1,0	1,9	1,0	1,1
E5	1,2		1,1	1,3	1,0	1,0
A6	1,3	1,3	4,2	3,1	4,8	3,2
C6	1,1	1,5	2,8	1,9	3,0	2,9
E6	1,4		2,0	1,4	2,4	1,7
A7	3,2	1,9	1,0	1,2	1,0	1,1
C7	1,6	1,7	1,0	1,5	1,0	1,0
E7	1,2		1,0	1,2	1,0	1,0
A8	1,3	1,0	1,0	4,0	1,0	1,1
C8	1,0	1,0	1,4	3,3	1,0	1,0
E8	1,0		1,0	2,2	1,0	1,0
A9	2,7	3,5	1,0	2,0	1,0	1,1
C9	1,3	1,4	1,0	1,2	1,0	1,0
E9	1,2		1,0	1,2	1,0	1,0
A10	2,6	3,9	4,4	5,1	3,9	3,7
C10	1,0	1,0	4,2	1,9	3,1	2,5
E10	1,0		2,6	1,3	1,8	1,5
A11	1,1	1,1	1,0	1,0	1,1	1,1
C11	2,0	2,1	1,2	1,2	2,1	2,0
E11	2,4		2,2	2,2	2,7	2,1
A12	1,2	1,3	1,1	1,0	1,3	1,1
C12	2,5	2,2	1,3	2,4	2,1	2,0
E12	2,4		2,4	3,0	2,9	2,0

Anhang 19: Beispiel der graphischen Darstellung der Mittelwerte von den Beobachtungsdaten für Kind 6; 1978



Anhang 20: Zusammenstellung der PFK-Werte; 1978

Zusammenstellung der PFK-Werte vor und nach dem Training (Follow-up).
(In Klammern stehen die jeweiligen Prozentrangwerte.)

	VS 2 Rohwerte		MO 1 Rohwerte		MO 6 Rohwerte	
	Vor dem Training	Follow up	vor dem Training	Follow up	vor dem Training	Follow up
Kind 1	12 (71)	16 (91)	12 (77)	16 (93)	1 (1)	2 (5)
Kind 2	16 (96)	8 (60)	12 (91)	13 (93)	2 (43)	2 (43)
Kind 3	12 (71)	7 (34)	16 (93)	8 (44)	4 (30)	2 (5)
Kind 4	7 (34)	7 (34)	7 (38)	3 (10)	6 (67)	3 (17)
Kind 5	11 (64)	13 (77)	9 (51)	12 (77)	6 (67)	4 (30)
Kind 6	2 (5)	2 (5)	6 (31)	2 (4)	2 (5)	0 (1)

Anhang 21: Ergebnisse der DEL-Analyse in der Studie von 1984

	Expertenurteile Kind 1	Elternurteile Kind 1	Expertenurteile Kind 2	Elternurteile Kind 2
Einzel- training	DEL-Wert: 0,21 z-Wert: 1,30 P = 0,10	DEL-Wert: 0,44 z-Wert: 5,59 P = 0,00	DEL-Wert: 0,29 z-Wert: 1,95 P = 0,03	DEL-Wert: -0,15 z-Wert: -2,45 P = 0,99
Aus- blend- ung	DEL-Wert: 0,35 z-Wert: 3,24 P = 0,00	DEL-Wert: -0,12 z-Wert: -0,98 P = 0,83	DEL-Wert: 0,85 z-Wert: 9,97 P = 0,00	DEL-Wert: -0,24 z-Wert: -2,04 P = 0,98
Gruppen- training	DEL-Wert: 0,56 z-Wert: 4,48 P = 0,00	DEL-Wert: 0,34 z-Wert: 3,94 P = 0,00	DEL-Wert: 0,71 z-Wert: 8,35 P = 0,00	DEL-Wert: 0,55 z-Wert: 7,64 P = 0,00
Gesamt- wert	DEL-Wert: 0,37 z-Wert: 4,61 P = 0,00	DEL-Wert: 0,28 z-Wert: 4,74 P = 0,00	DEL-Wert: 0,61 z-Wert: 9,71 P = 0,00	DEL-Wert: 0,07 z-Wert: 1,30 P = 0,10

DEL-Wert: Wahrscheinlichkeit, mit der ein Fehler bei der Vorhersage der abhängigen Variable vermieden wird; z-Wert: Zufallskritische Absicherung der Hypothese; P: Angabe des Signifikanzniveaus.

Anhang 22: Ergebnisse der DEL-Analyse in der Studie von 1987

Verhaltensdefizite	Effekte	Gesamteffekt
Kind 1: (2) Sprechen, (5) Gesichtsausdruck, (6) Körperausdruck, (9) Sozialkontakt.	ET: DEL = 0,23 AB: DEL = 0,18 GT: DEL = 0,98	GST: DEL = 0,61; N = 48
Kind 2: (1) Still sein und (2) Sprechen	ET: DEL = 0,76 AB: DEL = -0,47 GT: DEL = 0,95	GST: DEL = 0,62; N = 54
Kind 3: (1) Still sein, (2) Sprechen, (5) Gesichtsausdruck.	ET: DEL = 0,67 AB: DEL = 0,06 GT: DEL = 0,88	GST: DEL = 0,60; N = 48
Kind 4: (1) Still sein, (2) Sprechen, (9) Sozialkontakt.	ET: DEL = 0,13 AB: DEL = 0,12 GT: DEL = 0,79	GST: DEL = 0,44; N = 57
Kind 5: (2) Sprechen, (8) Tätigkeiten, (9) Sozialkontakt	ET: DEL = 0,04 AB: DEL = -0,16 GT: DEL = 0,85	GST: DEL = 0,50; N = 51
Kind 6: (2) Sprechen, (8) Tätigkeiten, (9) Sozialkontakt	ET: DEL = 0,49 AB: DEL = -0,17 GT: DEL = 0,95	GST: DEL = 0,59; N = 48

ET: Einzeltraining; AB: Ausblendung; GT: Gruppentraining; GST: Gesamttrainings-effekt; N: Anzahl der Beobachtungen

Anhang 23: 1. Seite „Elternexplorationsbogen“**Elternexplorationsbogen****I. Daten zur Person des Kindes und der Familie**

Name des Kindes: ; Geburtsdatum: ; Schulart: ; Klasse:

Namen der Geschwister: a); b); Geburtsdatum:

Berufstätigkeit der Eltern:

Mutter: berufstätig Ja/Nein. Beschäftigt als: ganztags, teilzeit, Schichtarbeit, Nachtarbeit, Heimarbeit (z. B. Computer-Arbeitsplatz), mehrere Tage und Nächte pro Woche auswärtig berufstätig, Hausfrau, Erziehungsurlaub, arbeitslos, Rentnerin, sonstiges.

Vater: berufstätig Ja/Nein. Beschäftigt als: ganztags, teilzeit, Schichtarbeit, Nachtarbeit, Heimarbeit (z. B. Computer-Arbeitsplatz), mehrere Tage und Nächte pro Woche auswärtig berufstätig, Hausmann, Erziehungsurlaub, arbeitslos, Rentner, sonstiges.

Wie ist der Gesundheitszustand Ihres Kindes? Kränklich, robust, gesund. Wie oft ist Ihr Kind im Jahr krank (Infektionskrankheiten)? mal

Welche Kinderkrankheiten hat Ihr Kind gehabt?

Gab es Besonderheiten in der Entwicklung Ihres Kindes? Zum Beispiel besondere Krankheiten (u.a. verbunden mit einem längeren Krankenhausaufenthalt)? Zum Beispiel schwierige Geburt? Zum Beispiel Entwicklungsverzögerungen (laufen, sprechen lernen u.ä.)? Andere:

Hat Ihr Kind irgendwann einen schweren Unfall erlitten? Ja/Nein. Wenn JA, welchen? Wie alt war Ihr Kind damals? Waren damit eine Operation, ein Krankenhausaufenthalt, Einschränkungen im Bewegungs-, Spiel- und Kontaktverhalten verbunden?

Anhang 23: 2. Seite „Elternexplorationsbogen“

II. Soziale Beziehungen

Wer verbringt die meiste Zeit mit Ihrem Kind? Mutter, Vater, Oma, Opa, Geschwister, Freunde, Verwandte, sonstige Bezugspersonen (z. B. Nachbar).

Mit wem ist Ihr Kind besonders gern zusammen? Warum?

Mit wem ist Ihr Kind weniger gern zusammen? Warum (zum Beispiel aus Angst, Eifersucht oder ähnlichem)?

Welche Personen waren früher (sind jetzt) an der Erziehung ihres Kindes beteiligt?

Auf welche Verhaltensweisen von Erwachsenen reagiert Ihr Kind mit Angst, Rückzug oder eher ablehnendem Verhalten?

Wer hat den größten Einfluss auf Ihr Kind?

Besteht zwischen Ihnen und Ihrem Ehepartner Einigkeit in Erziehungsfragen? Ja/Nein.

Wo treten Unterschiede auf?

Hat Ihr Kind einen Kindergarten (Kinderkrippe, Vorschule und Kinderhort) besucht? Ja, und zwar: ... Nein.

Ging Ihr Kind gern in den Kindergarten (Kinderkrippe, Vorschule, Kinderhort)? Ja/Nein. Wenn JA: Was mochte es im Kindergarten (Kinderkrippe, Vorschule, Kinderhort) besonders gern? Wenn NEIN: Was mochte es überhaupt nicht?

III. Derzeitige Besonderheiten im Verhalten des Kindes

Wie ist das Temperament ihres Kindes (z. B. ständig aktiv, eher passiv, ruhig, zurückgezogen, friedlich, aggressiv, lebhaft, laut)? Und zwar:

a) zu Hause (alleine/mit der Mutter oder anderen Personen); b) in der Schule; c) auf dem Spielplatz.

Was sind die Interessen Ihres Kindes? Was spielt es am liebsten? Beim Spielen im Zimmer? Beim Spielen im Freien? Beim Sporttreiben? Bei sonstigen Hobbys? Womit verbringt es die meiste Zeit?

IV. Verhaltensanalyse: Allgemeiner Teil

Wie ist der Tagesablauf Ihres Kindes?

Stellen Sie sich einen Tag vor, an dem Sie besondere Probleme mit Ihrem Kind haben. Denken Sie sich in einen solchen Tag hinein und beschreiben Sie die Verhaltensweisen Ihres Kindes, mit denen Sie Probleme haben:

Wie kann man Ihrer Meinung nach das problematische Verhalten Ihres Kindes bezeichnen (z. B. schüchtern, ängstlich, kontaktarm, aggressiv, selbstunsicher oder ähnliches)?

Wie häufig, wie lange und wie intensiv tritt das problematische Verhalten auf?

Können Sie sich an Zeiten erinnern, in denen Ihr Kind deutlich mehr Schwierigkeiten/Probleme hatte als heute? Ja/Nein. Wenn JA, wie alt war Ihr Kind damals? Um welche Schwierigkeiten handelte es sich?

An welche besonderen Umstände von damals können Sie sich erinnern?

Gab es Zeiten, in denen das problematische Verhalten weniger bzw. überhaupt nicht zu beobachten war? Ja/Nein.

Wann trat das problematische Verhalten bei Ihrem Kind zum ersten Mal auf (Alter des Kindes)?

Anhang 23: 3. Seite „Elternexplorationsbogen“

An welche besonderen Umstände, Ereignisse oder Veränderungen von damals können Sie sich erinnern (z. B. Unfall, Krankheit, Geburt eines Geschwisters, Trennung von einer geliebten Person)?

Wie haben Sie sich damals verhalten, als das problematische Verhalten zum ersten Mal auftrat?

Hat sich das Verhalten Ihres Kindes daraufhin geändert?

Gegenüber welchen Personen hat Ihr Kind große Angst?

Wie reagieren diese Personen auf das ängstliche Verhalten Ihres Kindes?

Kam es vor, dass Ihr Kind sich bei diesen Personen zu irgendeiner Zeit weniger ängstlich verhielt? Wie sah dieses Verhalten aus?

Angenommen, Sie erfahren, dass Ihr Kind vor Mitschülern oder vor der Schule (Lehrern) besonders große Angst hat. Wie verhalten Sie sich?

Gab bzw. gibt es Personen aus der Umgebung Ihres Kindes, die durch ängstliches Verhalten auffallen?

Hat Ihr Kind zu diesen Personen Kontakt?

V. Verhaltensanalyse: Schulisches Verhalten

Sie sagen, Ihr Kind besucht die ...te Klasse. Hat Ihr Kind schon einmal eine Klasse wiederholt? Ja, welche? Nein. Wenn JA, wie ist Ihr Kind damit fertig geworden? Wenn JA, wie haben Sie reagiert?

Wie verlief die Einschulung? Gab es eine Zurückstellung von der Einschulung? Ist Ihr Kind vorzeitig eingeschult worden?

Wie sind Sie mit den schulischen Leistungen Ihres Kindes zufrieden?

Wie zeigen Sie Ihrem Kind, wenn Sie mit seinen schulischen Leistungen zufrieden sind?

Was tun Sie, wenn Sie mit den Leistungen unzufrieden sind?

Welche Vorstellungen haben Sie über die weitere schulische Laufbahn Ihres Kindes?

Kennt Ihr Kind Ihre Vorstellungen? Ja/Nein.

Helfen Sie bzw. Ihr Ehepartner bei den Hausaufgaben? Ja, wer: ... Nein. Wenn JA, helfen Sie regelmäßig? Wie lange? Wenn JA, wie helfen Sie?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind gerne zur Schule geht? Ja/Nein. Wenn NEIN, woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass Ihr Kind nicht gerne zur Schule geht?

Anhang 23: 4. Seite „Elternexplorationsbogen“

VI. Verhaltensanalyse: Beziehungen zu Geschwistern und Gleichaltrigen

Wie gestaltet sich der Kontakt zu Gleichaltrigen? Hat Ihr Kind viele Freunde, eine intensive Freundschaft oder oberflächliche Freundschaften?

Wie häufig trifft sich Ihr Kind mit den Freunden?

Wie verhält sich Ihr Kind, wenn es mit anderen Kindern/Geschwistern zu Hause zusammen ist (z. B. friedlich, streitsüchtig, schüchtern, eifersüchtig, bestimmend etc.)?

Können Sie Gründe für dieses Verhalten nennen?

Ist Ihr Kind in der Gruppe der Gleichaltrigen eher Anführer oder Außenseiter oder „weder / noch“?

Wie beliebt ist Ihr Kind bei Gleichaltrigen?

Meinen Sie, dass sich Ihr Kind besser gegenüber Gleichaltrigen durchsetzen lernen sollte (notfalls mit Gewalt)?

VII. Verhaltensanalyse: Eltern-Kind-Beziehung

Welche Freizeitaktivitäten unternehmen Sie mit Ihrer Familie?

Häufig: ... Gelegentlich: ...

Angenommen, Ihr Kind hat ein Problem. Kommt es damit zu Ihnen oder Ihrem Ehepartner oder zu einer anderen Bezugsperson?

Mit welchen Problemen ist Ihr Kind in den letzten Monaten zu Ihnen gekommen?

Konnten Sie ihm weiterhelfen?

Redet Ihr Kind mit Ihnen über seine Freunde oder die Schule?

Wofür belohnen Sie Ihr Kind? Wer belohnt? Wann (sofort, am Abend, eine Woche später...)?

Womit belohnen Sie Ihr Kind? Was ist die wirkungsvollste Belohnung? Wie häufig belohnen Sie Ihr Kind?

Wie reagiert Ihr Kind auf Belohnung?

Wofür bestrafen Sie Ihr Kind? Wer bestraft? Wann erfolgt dies (sofort, am Abend, eine Woche später...)?

Womit bestrafen Sie Ihr Kind? Welche Strafe ist die wirkungsvollste? Wie häufig bestrafen Sie Ihr Kind?

Wie reagiert Ihr Kind auf Bestrafung? Kommt es vor, dass Sie Ihrem Kind ein Vorbild vor Augen halten (z. B. „Dein Freund ... macht seinen Eltern bestimmt mehr Freude als Du!“)? Ja/Nein. Wenn JA, wen und welches Verhalten?

VIII. Trainingsspezifische Daten

Wie stark kann Ihr Kind sich selbst kontrollieren (z. B. beim Hausaufgaben-Machen, nicht wütend werden, von sich aus Kontakt suchen)?

Ist Ihr Kind kooperationsbereit (z. B. wenn Sie mit ihm ein Problem bereden oder es um etwas bitten)?

Haben Sie mit Ihrem Kind bereits über das Training gesprochen? Ja/Nein. Wenn JA, was haben Sie ihm erzählt?

Wie hat sich Ihr Kind daraufhin geäußert?

Wie sind Ihre eigenen Vorstellungen zum Training? Auf was sollen wir zum Beispiel besonders bei Ihrem Kind achten?

Anhang 24: 1. Seite „Erläuterung zur Elternexploration“

Um zu den für eine Verhaltenstherapie notwendigen Informationen zu gelangen, befasst sich der Elternexplorationsbogen mit acht Bereichen, die nachfolgend zusammengestellt sind.

I. Daten zur Person des Kindes und der Familie

Neben formalen Informationen wie Geburtsdaten, Anzahl der Geschwister oder Berufstätigkeit der Eltern werden auch biologische Bedingungen, die für die Entwicklung eines Kindes bedeutsam sein können, erfragt. Häufig ist bei ängstlichen und sozial unsicheren Kindern an der Entstehung des Problemverhaltens ein biologischer Faktor beteiligt; beispielsweise kann es sich hierbei um eine Sinnesbehinderung (z. B. wie Seh- oder Hörstörungen) handeln; auch Folgeschäden körperlich chronischer Erkrankungen sind manchmal bedeutsam, zum Beispiel wenn ein Kind an Neurodermitis oder Asthma bronchiale erkrankt ist. Ebenfalls können bleibende Unfallschäden, zum Beispiel aufgrund eines Fahrrad- oder Inliner-Unfalles eine Rolle spielen. Solche körperlichen Bedingungen können ursächlich an der Entstehung von Ängsten beteiligt sein, und sie können sich unmittelbar auf die Therapiemitarbeit und den Therapieerfolg auswirken.

II. Soziale Beziehungen

Hier sind Fragen im Explorationsbogen enthalten, die Informationen über die wichtigsten Bezugspersonen und deren Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes geben können. Dadurch erhält man Aufschluss über mögliche verstärkende Bedingungen sowie Modellwirkungen, die von diesen Personen ausgehen. In diesem Abschnitt wird auch gefragt, welche Einrichtungen ein Kind in seinem Leben bereits besucht hat, beispielsweise eine Kinderkrippe, einen Kindergarten, eine Vorschule, eine Förderschule oder ähnliches.

III. Derzeitige Besonderheiten im Verhalten eines Kindes

In diesem Abschnitt werden Fragen zum Temperament sowie zu den Interessen eines Kindes gestellt. Aus diesen Antworten können Stärken und besondere Fähigkeiten eines Kindes erschlossen werden.

IV. Verhaltensanalyse: Allgemeiner Teil

Die Fragen in diesem Abschnitt des Explorationsbogens erhellen den Alltag eines Kindes und seiner Familie. Hierzu wird nach dem Tagesablauf gefragt, so dass beispielsweise Bedingungen, die Ängsten vorausgehen, oder Konsequenzen, die auf Vermeidungsverhalten folgen, deutlich werden. Solche und weitere Fragen tragen entscheidend dazu bei, dass eine Verhaltensanalyse erstellt werden kann. Im allgemeinen Teil der Verhaltensanalyse wird festgestellt, wann zum ersten Mal sowie unter welchen Umständen ängstliches, sozial unsicheres Verhalten aufgetreten ist.

Anhang 24: 2. Seite „Erläuterung zur Elternexploration“

V. Verhaltensanalyse: Schulisches Verhalten

Ängste können situationsspezifisch, das heißt in verschiedenen Umwelten auftreten bzw. auf einen Lebensbereich begrenzt sein. Aus diesem Grund werden in dem Explorationsbogen verschiedene Lebensbereiche eines Kindes systematisch unter verhaltensanalytischer Perspektive abgefragt. In diesem Abschnitt wird beispielsweise festgestellt, wie die Einschulung verlief, wie sich die Hausaufgabensituation gestaltet, welche Erwartungen die Eltern an die schulischen Leistungen ihres Kindes haben oder auch, ob ein Kind spezifische Ängste vor der Schule hat.

VI. Verhaltensanalyse: Beziehungen zu Geschwistern und Gleichaltrigen

Dieser Abschnitt ist gerade im Hinblick auf soziale Ängste von Bedeutung, deshalb wird gefragt, ob ein Kind feste Freundschaften pflegt, wo es sich mit anderen Kindern trifft, und wie es sich im Kontakt mit anderen Kindern verhält.

VII. Verhaltensanalyse: Eltern-Kind-Beziehung

In diesem Teil des Explorationsbogens werden einerseits familiäre Aktivitäten, andererseits Beziehungen der Familienmitglieder untereinander sowie Verstärkungsbedingungen erfragt. Beispielsweise soll die Art und Häufigkeit gemeinsamer Freizeitaktivitäten beschrieben werden; von Bedeutung ist auch, ob das Kind seinen Eltern spontan aus seinem Alltag, z. B. aus der Schule, berichtet oder von sich aus mit Problemen zu den Eltern kommt. Gezielt wird herausgearbeitet, wer das Kind wofür und wann belohnt oder bestraft. Ebenso wird die Häufigkeit solcher Maßnahmen erfasst.

VIII. Trainingspezifische Daten

In diesem letzten Abschnitt des Elternexplorationsbogens werden Informationen zur Selbstkontrollfähigkeit und Kooperationsbereitschaft eines Kindes erhoben; dadurch sollen möglicherweise auftretende Schwierigkeiten während der Therapie einschätzbar werden. Von Bedeutung ist auch, ob die Eltern bereits mit ihrem Kind über die Therapiemaßnahme bzw. das Training gesprochen haben, und welche Haltung das Kind gegenüber einem Training eingenommen hat. Diese Informationen dienen dazu, mögliche Motivationsprobleme sowie symptomabhängige Schwierigkeiten vorab einschätzen zu können.

Anhang 25: 1. Seite „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“

Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)	
Name des Kindes:	Datum:
Beurteiler:	Bogen-Nr.:
Kategorie	Urteil
STILL SEIN Nichts erzählen, nichts fragen, nichts erbitten; keine Freude zeigen.	
SPRECHEN Gehetztes, undeutliches, zu schnelles, abgehacktes Sprechen; häufig das gleiche Wort verwenden; zu leise oder zu laut sprechen; zu kurze Antworten (nur Ja/Nein); Kind wartet lange, bis es antwortet oder etwas erzählt.	
STOTTERN Kein Wort oder keinen Satz zusammenhängend aussprechen können; beim Sprechen außer Atem sein	
GEFÜHLE Lautes oder leises Weinen; Tränen in den Augen; Zittern in der Stimme.	
GESICHTSAUSDRUCK Unsicheres Umherschauen; verlegenes Lächeln; kurze Dauer des Blickkontaktes; Gesichtszucken	
KÖRPERAUSDRUCK Zittern der Hände; Zappeln; Bleistift- und/oder Nägelkauen; nervöses Spiel mit den Händen.	
BEWEGUNGEN Sich nicht von der Stelle bewegen; eintönige, sich wiederholende Körperbewegungen.	
TÄTIGKEITEN <ol style="list-style-type: none"> a) Sich allein keinem Spiel beziehungsweise keiner Beschäftigung zuwenden; sich weigern, sozialen Verpflichtungen und Anforderungen in Schule und Familie nachzukommen (zum Beispiel in der Gemeinschaft helfen); Kind wartet lange, bis es eine Tätigkeit aufnimmt. b) Aktivitäten wütend beenden, wenn ein Spiel misslingt oder eine soziale Aufgabe nicht bewältigt wird. c) Resignieren, wenn ein Spiel misslingt oder eine soziale Aufgabe nicht bewältigt wird. 	

Anhang 25: 2. Seite „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“

<p>SOZIALKONTAKT</p> <p>Sich keiner spielenden Kindergruppe anschließen; sich weigern, einer sozialen Aufforderung nachzukommen.</p> <p>In fremder Umgebung oder bei Besuch zu Hause sich in einer Zimmerecke, unter dem Tisch im eigenen Zimmer oder in der eigenen Kleidung (Mantel/Jacke nicht ausziehen wollen) verstecken.</p> <p>Sich von einem oder mehreren bestimmten Erwachsenen (zum Beispiel Eltern) nicht trennen wollen; nur mit dieser bestimmten Person spielen, reden wollen.</p> <p>Das Haus nicht verlassen wollen; sich nicht mit Freunden treffen wollen.</p>	
<p>SONSTIGE MERKMALE SOZIALER ANGST UND UNSICHERHEIT</p> <p>Erbrechen (zum Beispiel morgens vor der Schule oder in der Schule); Mundtrockenheit (Durst); Erröten, Erblassen; Einnässen (nachts, tagsüber); Einkoten (nachts, tagsüber); Sprechfehler (zum Beispiel Lispeln, bestimmte Buchstaben nicht sprechen können, Stottern).</p>	
<p>VERHALTENSZIEL: SICH SELBSTBEHAUPTEN</p> <p>a) Angemessen Forderungen stellen können; ablehnen können (nein sagen); Meinung und Kritik äußern können.</p> <p>b) Angemessen und kompromissbereit auf soziale Verpflichtungen eingehen können (ja sagen).</p>	
<p>VERHALTENSZIEL: EIGENSTÄNDIGE AKTIVITÄTEN</p> <p>Kontakt zu anderen aufnehmen können; sich spielenden Kindern anschließen können; bei schwierigen sozialen Aufgaben nicht resignieren.</p>	

Rating-Skala

0	0	0	0	0
1	2	3	4	5
tritt nie auf	tritt selten auf	tritt manchmal auf	tritt häufig auf	tritt immer auf

Anhang 26: 1. Seite „Erläuterungen zum BSU“**Der Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten: BSU**

In die Zusammenstellung dieses Beobachtungssystems gehen verbale, nonverbale und soziale Verhaltensweisen ein, die, empirischen Studien zufolge, als kennzeichnend für ängstliche, sozial unsichere Kinder anzusehen sind ...

Die meisten Kategorien entsprechen den Kriterien des DSM-IV bzw. der ICD-10 ... Es handelt sich im einzelnen um folgende Beobachtungskategorien:

Kategorie 1: Still sein

Sozial unsichere Kinder fallen häufig dadurch auf, dass sie nichts erzählen, fragen oder erbitten. Sie leben ganz in sich zurückgezogen.

Kategorie 2: Sprechen

Das Sprachverhalten beinhaltet mehrere Indikatoren für sozial unsicheres Verhalten, wie zum Beispiel: Die Kinder sprechen leise und undeutlich, wiederholen oft Worte oder Sätze, versprechen sich häufig, lassen Worte aus oder sprechen abgehackt. Auch der emotionale Tonfall von Äußerungen, wie hauchendes, zu schnelles und unzusammenhängendes Sprechen sowie häufiges Unterbrechen von Äußerungen, kann ein Anzeichen für Angst bzw. soziale Unsicherheit sein.

Kategorie 3: Stottern

Hierzu gehört eine stotterähnliche Sprechauffälligkeit, die als gesonderte Kategorie berücksichtigt wird. Es handelt sich dabei nicht um eine Kommunikationsstörung nach den Kriterien des DSM-IV; vielmehr soll mit dieser Kategorie einem auffälligen Sprechverhalten Rechnung getragen werden, das bei manchen sozial unsicheren Kindern auftritt und an eine Stottersymptomatik erinnert.

Kategorie 4: Gefühle

Angst und Unsicherheit kann sich auch durch emotionale Indikatoren äußern, wie zum Beispiel Weinen, Tränen in den Augen, Zittern der Stimme.

Kategorie 5: Gesichtsausdruck

Der Gesichtsausdruck kann generell Gefühlszustände, so auch Angst und Unsicherheit, widerspiegeln. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Blickkontakt zu. Die Blickkontaktunfähigkeit wird in verschiedenen Studien als entscheidendes Element sozial unsicheren Verhaltens aufgefasst, sei es als Symptom, sei es als zu modifizierendes Verhalten. Zuviel und zu langer Augenkontakt ruft bei den meisten Menschen Angst hervor und wird als bedrohlich empfunden. Um das Gefühl von Bedrohung zu reduzieren, wird der Blickkontakt sehr schnell abgebrochen oder ganz gemieden. Ängstliche und sozial Unsichere verfügen vermutlich über eine geringe Toleranz bezüglich der Länge und Intensität des Augenkontaktes; das heißt, sie fühlen sich schneller bedroht als andere und wenden entsprechend schnell den Blick ab oder weichen aus, zum Beispiel durch gesenkte Augenlider.

Anhang 26: 2. Seite „Erläuterungen zum BSU“

Kategorie 6: Körperausdruck

Auch die Gestik, zum Beispiel nervöses Spielen mit den Fingern oder mit kleinen Gegenständen in den Händen, signalisiert sozial unsicheres Verhalten.

Kategorie 7: Bewegungen

Eine verkrampfte, steife Körperhaltung sowie grob- und feinmotorische Unruhe können ebenfalls Ausdruck sozial unsicheren Verhaltens sein.

Kategorie 8 und 9: Tätigkeiten und Sozialkontakt

Das Verhalten eines Kindes in Spielsituationen, in Situationen sozialer Anforderung oder bei der Gestaltung von Sozialkontakten wird mit diesen beiden Kategorien erfasst. Es ist durch Passivität, Vermeidung und Verweigerung gekennzeichnet. Mit diesen Merkmalen werden zentrale Aspekte von Trennungsangst und sozialer Angst bzw. sozialer Phobie erfasst. Die achte Beobachtungskategorie ist durch drei, die neunte Kategorie durch vier Unterpunkte differenziert.

Kategorie 10: Sonstige Merkmale sozialer Angst und Unsicherheit

Diese Kategorie stellt unterschiedliche vegetative Reaktionen sowie weitere, für Ängste und Unsicherheit relevante komorbide Störungen zusammen. Die komorbiden Störungen Einnässen, Einkoten sowie Sprech- und Kommunikationsstörungen sind im Hinblick darauf abzuklären, ob es sich um Primär- oder Sekundärstörungen handelt. Im Training mit sozial unsicheren Kinder werden sie nicht gezielt behandelt. Ist eine der komorbiden Störungen primär, so ist eine entsprechende Therapie einzuleiten. Zu prüfen ist, ob die Angstbehandlung ausgeblendet oder parallel zur Behandlung der komorbiden Störung fortgeführt wird. Oftmals überfordern parallel stattfindende Therapien Kinder, so dass die Therapie der Primärstörung in jedem Fall Vorrang hat. Handelt es sich jedoch um eine Sekundärstörung bei den genannten komorbiden Störungen, so verschwinden diese in der Regel bei erfolgreicher Behandlung der Ängste und Unsicherheit.

Kategorie 11 und 12: Verhaltensziele: Sichselbstbehauptende und eigenständige Aktivitäten

Selbstbehauptende und eigenständige Aktivitäten beziehen sich auf Verhaltensziele im Training mit sozial unsicheren Kindern, wie sie ausführlich in Kapitel 4.2 beschrieben werden. Diese positiven Verhaltensweisen werden im Verhaltensbeobachtungsbogen (BSU) neben den Verhaltensdefiziten und -problemen deshalb erfasst, um Stärken und Ressourcen eines Kindes abschätzen zu können.

Anhang 27: „Therapeut- Kind-Vertrag“

VERTRAG	
Zwischen _____	
und	
Frau/Herrn _____	
Von Frau/Herrn _____	
<p>wird ein Training durchgeführt, an dem ich neben _____ anderen Kindern teilnehmen darf. Das Training will mir helfen, dass ich besser mit anderen zurechtkomme; zum Beispiel mit Freunden, dem Lehrer oder meinen Eltern. Besser mit anderen zurechtkommen heißt, mit ihnen reden können, mich verabreden können und mit ihnen spielen oder arbeiten können. Mit anderen etwas zusammen machen, bringt viel Spaß und Freude. Ich muss dazu wissen, wie ich mit anderen rede, spiele, arbeite</p>	
<p>Um dies zu lernen, finden mit Frau/Herrn _____ allein _____ Treffen und mit anderen Kindern zusammen _____ Treffen statt.</p>	
<p>In den _____ Treffen mit Frau/Herrn _____ allein darf Frau/Herr _____ bestimmen, was gemacht wird.</p>	
<p>In den ersten zwei Treffen mit den anderen Kindern zusammen dürfen wir Kinder bestimmen, was wir spielen wollen. In den letzten Treffen _____ mit den anderen Kindern darf wieder Frau/Herr _____ sagen, was wir machen. Jede Woche findet ein Treffen statt. Das Training wird ungefähr am _____ beendet sein.</p>	
<p>Ich erkläre mich dazu bereit, zu allen Treffen zu kommen und bei allen Spielen und Aufgaben mitzumachen.</p>	
<p>Ort, Datum,</p>	
Unterschrift	
Unterschrift	

Anhang 28: „Regeln für das Tokenprogramm“

Regeln für das Tokenprogramm



Hier sind einige Dinge beschrieben, die wichtig sind, wenn man mit anderen zusammen ist. Lies sie dir durch!

1. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann erzähle ich auch etwas, ich stelle Fragen oder ich bitte um etwas.
2. Wenn mir etwas sehr gut gefällt bei jemandem, zum Beispiel ein Spiel, ein Buch, eine Bluse oder dass jemand sehr gut basteln oder schwimmen kann, dann sage ich ihm das.
3. Wenn ich etwas sage, dann rede ich laut und deutlich, damit mich der andere verstehen kann.
4. Wenn ich mit jemandem spreche oder spiele, dann schaue ich ihn an.
5. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann zappele ich nicht herum, meine Hände sind ruhig und ich kaue auch nicht an den Fingernägeln.
6. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann bewege ich mich im Zimmer, als wäre ich zu Hause in meinem Zimmer.

Wir wollen die sechs Punkte „Regeln“ nennen; sie sollen dir helfen, mit anderen so zu spielen und zu sprechen, dass es dir und anderen Spaß macht, zusammen zu sein.

Kein Mensch kann alles können!

- Was glaubst du, welche der Regeln du kannst und welche nicht? Markiere die, die du kannst, mit einem Zeichen oder einer Farbe.
 - Von den Regeln, die du nicht gut beherrschst, suche eine / zwei aus. An diese Regel(n) sollst du dich jetzt und hier halten. Für jedes Einhalten einer Regel bekommst du einen Punkt. Diesen malst du vor die entsprechende Regel, sammelst die Punkte und tauschst sie am Ende der Sitzung ein: Bei zwei / vier erreichten Punkten darfst du ungefähr zehn Minuten am Ende der Sitzung spielen, was du möchtest.
-

Anhang 29: Text der Fotogeschichte „Ich möchte auch gern damit spielen“

Ich möchte auch gern damit spielen

Zwei Mädchen sind in der Bauecke des Kindergartens. Das eine spielt mit Holzbaublöcken und einem großen Kran aus Holz. Es lädt Bauklötze in den Korb des Krans, leiert ihn hoch und lässt ihn an einer anderen Stelle zum Entladen wieder herunter. Das andere Mädchen steht in der Nähe, hält sich mit einem Arm an einem niedrigen Regalschrank fest und schaut dem anderen Mädchen lange schweigsam zu. Es möchte sicherlich mit dem schönen großen Holzkran auch einmal spielen; sagt jedoch nicht.

1. Lösung. Das schüchterne Mädchen hält sich immer noch am Schrank fest. Langsam geht es am Schrank entlang, auf das Mädchen zu, welches mit dem großen Holzkran spielt. Es tastet sich vorsichtig vor, wieder zurück und wieder vor; lässt sogar den Schrank kurz los und geht dann aber wieder schnell rückwärts zurück. Nun dreht es sich zum Regalschrank, nimmt ein Puzzle heraus, kniet sich nieder und spielt allein mit dem Puzzle. Dabei schaut es immer wieder zu dem anderen Mädchen, das immer noch mit dem großen Holzkran spielt.

2. Lösung. Das schüchterne Mädchen lehnt sich immer noch am Schrank an und schaut dem anderen mit dem Holzkran sehnsüchtig zu. Nach einer Weile fasst es den Mut und fragt, ob es auch einmal mit dem Holzkran spielen darf. Das andere Mädchen erwidert, dass es den Holzkran zuerst hatte. Das schüchterne Mädchen wird mutiger und schlägt vor, dass sie beide zusammen spielen könnten. Daraufhin überlegt das andere Mädchen kurz, legt dazu den Zeigefinger an den Mund und antwortet: „Na gut!“ Nun wird das Mädchen noch mutiger, lässt den Schrank los, geht zu dem anderen hin, kniet sich nieder und beide spielen zusammen.: Das eine belädt den Korb des Krans, das andere bewegt ihn hin und her.

Anhang 30: 1. Seite Text der Fotogeschichte „Eine Verabredung“

Eine Verabredung (Text der sechsten Fotogeschichte; 1. Trainingsstunde – Schulkinder)

Es ist große Pause. Alle Schüler sind ausnahmsweise im Klassenzimmer geblieben, da es draußen stürmt und regnet. Die Kinder bilden Gruppen und spielen etwas miteinander. Jacob sitzt etwas abseits an seinem Platz und schaut einer Gruppe von zwei jungen und einem Mädchen zu, die miteinander spielen und lachen. Während Jacob diesen Klassenkameraden zuschaut, denkt er vor sich hin: „In der Schule bin ich eigentlich immer allein. Einen richtigen Freund habe ich nicht. Ich habe aber auch mit niemandem Streit. Da drüben steht Kai mit Karl und Dorothee zusammen. Karl ist sehr nett. Manchmal lacht er mit mir. Allerdings kenne ich ihn nicht gut. Ich würde ihn jedoch gerne einmal fragen, ob wir uns heute oder morgen Nachmittag zum Spielen verabreden könnten!“

1. Lösung. Langsam steht Jacob auf und geht auf Kai, Karl und Dorothee zu. Mit etwas Abstand bleibt er stehen und schaut ihnen weiterhin beim Spielen zu. Schritt für Schritt nähert er sich vorsichtig Karl. Als Karl beim Spielen aussetzen muss und sich zurücklehnt, zupft Jacob ihn schüchtern am Ärmel und fragt leise: „Ähm - ich wollte dich etwas fragen!“ Karl: „Ja?“ Jacob setzt erneut an: „Ähm - hast du vielleicht Zeit, ähm - dann könnten wir uns vielleicht nachmittags einmal treffen?“ Karl schaut ihn an und antwortet: „Ja, das könnten wir mal machen. Heute Nachmittag gehe ich mit Kai ins Schwimmbad. Du kannst ja mitkommen!“ Jacob überlegt: „Ja - um wie viel Uhr trefft ihr euch im Schwimmbad?“ „Um drei Uhr. Da ich in der Nähe vom Hallenbad wohne, kommt Kai bei mir vorbei und holt mich ab. Du kannst ja auch vorbeikommen!“ Jacob antwortet: „In Ordnung, um drei Uhr bin ich bei dir!“ Jacob lacht Karl zu, denn er freut sich sehr über die geglückte Verabredung. Dann geht er wieder zu seinem Platz. Inzwischen hat es auch schon zum Pausen-Ende geklingelt.

2. Lösung. Langsam steht Jacob auf und geht auf Kai, Karl und Dorothee zu. Es sieht so aus, als würde er sich wie ein Indianer anschleichen; als dürften die drei nicht bemerken, dass er sich ihnen nähert. Er steht ruhig in der Nähe und hört zu, was sie beim Spielen miteinander reden. Als Karl einmal aussetzen muss und sich zurücklehnt, geht Jacob an Karl heran und zupft ihn vorsichtig am Ärmel. Als Karl sich zu Jacob umdreht, fragt ihn dieser: „Ähm - Karl -, ich wollte dich mal was fragen!“ Karl: „Ja?“ Jacob: „Ähm - was machst du denn heute Nachmittag?“ Karl schaut vor sich hin und antwortet: „Heute Nachmittag trainiere ich Fußball in unserem Verein. Warum fragst du?“ Jacob: „Ich dachte - ähm - wir könnten uns vielleicht mal nachmittags verabreden!“ Karl sagt daraufhin: „Ja, das könnten wir mal machen, aber morgen habe ich keine Zeit und übermorgen auch nicht - vielleicht mal nächste Woche!“ Jacob schaut verlegen auf den Boden und sagt: „Ich wollte nur mal fragen - ich dachte nur so!“ Jacob wendet sich ab und geht mit gesenktem Kopf zu seinem Platz zurück.

Anhang 30: 2. Seite Text der Fotogeschichte „Eine Verabredung“

3. Lösung. Jacob schaut von seinem Platz aus den Dreien beim Spielen zu. Er überlegt, ob er Karl einmal ansprechen soll oder nicht. Dabei sagt er zu sich in Gedanken: „Ich probier es einfach einmal. Mehr als nein sagen kann Karl nicht. Und wenn es nicht klappt, ist es auch nicht schlimm. Ich könnte ja später auch noch Max fragen!“ Jacob steht entschlossen auf und geht auf Karl, Kai und Dorothee zu. Er stellt sich direkt neben Karl und wartet eine Weile. Interessiert schaut er dem Spiel zu. Als Karl für einen Moment aussetzen muss und sich zurücklehnt, spricht Jacob ihn an: „Karl, hast du heute oder morgen Nachmittag Lust, dich mit mir zu treffen?“ Karl macht nur: „Hm!“ Er schaut Jacob an und denkt nach. Jacob redet weiter und hält dem Blick von Karl stand: „Wir könnten vielleicht zusammen ins Schwimmbad gehen, oder du besuchst mich zu Hause. Vielleicht hast du auch noch eine bessere Idee?“ Karl: „Schwimmen ist eine gute Idee. Ich gehe gern schwimmen. Heute kann ich aber nicht. Wenn du Lust hast, können wir uns aber morgen treffen!“ Daraufhin sagt Jacob: „Prima! Geht es um drei Uhr?“ „Ja! Am besten ist, du holst mich ab. Ich wohne in der Nähe vom Schwimmbad!“ Jacob meint: „Ich weiß; um drei Uhr bin ich bei dir!“ Jacob lacht Karl an, und dieser lacht zurück. Es klingelt zum Pausen-Ende, und Jacob setzt sich froh auf seinen Platz zurück.

Anhang 31: Text der Fotogeschichten für die Rollenspiele im Gruppentraining

Das Geburtstagsgeschenk (Text der Fotogeschichte; 1. Gruppentrainingsstunde)

An meinem Geburtstag darf ich nachmittags einige Freunde nach Hause einladen. Von allen bekomme ich ein kleines Geschenk. Auch von meiner Freundin Uschi. Ich packe es aus. Ich stelle fest, dass Uschi mir schönes und kostbares Briefpapier geschenkt hat. Dies freut mich sehr, da ich mir so etwas schon lange gewünscht habe.

1. Lösung. Ich sage Uschi, wie sehr ich mich über ihr Geschenk freue und dass ich mir so etwas schon lange gewünscht habe.

2. Lösung. Ich lächele still vor mich hin und lege das Geschenk zu den anderen.

Hausaufgaben erfragen (Text der Comicgeschichte; 2. Gruppentrainingsstunde)

Ich hatte eine Erkältung und musste zwei Tage zu Hause im Bett bleiben. Am Tag, bevor ich wieder in die Schule gehe, muss ich noch den Arzt aufsuchen. Ich treffe auf dem Weg dorthin zufällig einen Klassenkameraden/ eine Klassenkameradin. Da mir heute noch niemand die Hausaufgaben und den Termin für die nächste Klassenarbeit mitgeteilt hat, könnte ich ihn/sie fragen.

1. Lösung. Obwohl er/sie freundlich grüßt, bleibe ich beim Gruß nicht stehen und traue mich nicht zu fragen, sondern gehe verlegen weiter.

2. Lösung. Ich bleibe stehen, grüße ihn/sie und frage nach Hausaufgaben und Klassenarbeiten.

Anhang 31: Text der Fotogeschichten für die Rollenspiele im Gruppentraining

Fragen auf der Straße (Text der Fotogeschichte; 3. Gruppentrainingsstunde)

Am Nachmittag fahre ich in die Stadt, um einen Klassenkameraden/eine Klassenkameradin zu besuchen. Ich kenne die Anschrift genau; wo die Straße sich befindet, weiß ich jedoch nicht ganz genau.

1. Lösung. Ich geniere mich sehr, eine fremde Person zu fragen, welchen Weg ich nehmen muss. Ich stottere dabei und spreche sehr leise. Am liebsten würde ich wieder nach Hause fahren.

2. Lösung. Es macht mir nichts aus, eine fremde Person, zum Beispiel eine fremde Frau mit Kindern oder andere Kinder, anzusprechen und zu fragen, wie ich am besten zu der Straße komme.

Aufgerufen werden in der Schule (Text der Fotogeschichte; 5. Gruppentrainingsstunde)

Wir haben gerade im Deutschunterricht eine Geschichte im Lesebuch gelesen. Der Lehrer ruft mich auf, seine Frage zu beantworten. Ich habe genau gehört, was der Lehrer gefragt hat und habe auch aufmerksam mitgelesen, so dass ich die Antwort weiß.

1. Lösung. Ich bin sehr aufgeregt, dass mich der Lehrer aufgerufen hat. Ich kann die Antwort nicht sofort sagen. Als ich die Antwort nach wiederholtem Fragen des Lehrers gebe, spreche ich sehr leise.

2. Lösung. Nachdem mich der Lehrer aufgerufen hat, bin ich zwar etwas aufgeregt, aber ich weiß ja die Antwort auf die Frage und gebe sie sofort, laut und deutlich.

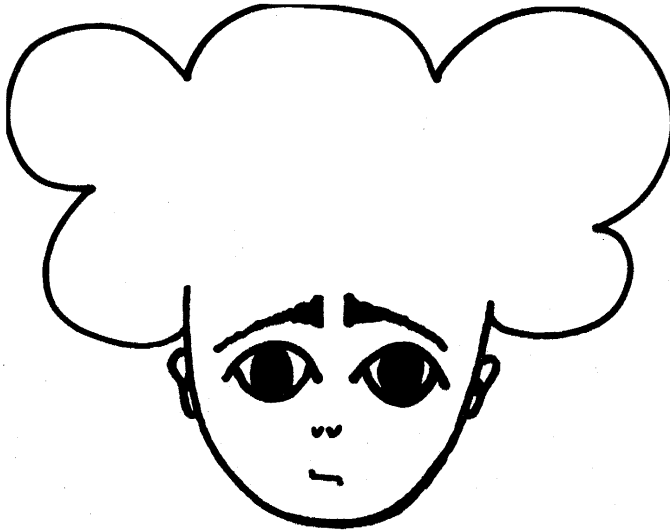
Volleyballspiel (Text der Comicgeschichten; 6. Gruppentrainingsstunde)

Einige Klassenkameradinnen und ich treffen uns manchmal nachmittags zum Volleyballspielen. Wir sind meistens so viele, dass wir zwei Mannschaften bilden können. Auch ohne ein Netz kann man spielen und Spaß haben. Einmal hat eine Klassenkameradin in der letzten Minute unserer Mannschaft zum Sieg verholfen.

1. Lösung. Obwohl ich mich sehr über unseren Sieg und die Klassenkameradin freue, schaffe ich es nicht, zu ihr zu gehen und es ihr zu sagen

2. Lösung. Ich gehe nach dem Spiel sofort auf sie zu, um ihr zu sagen, dass ich es toll fand, wie sie den Ball noch bekommen hat.

Anhang 32: Beispiel für eine Abbildung „Gesichtsausdruck“



Insgesamt sechs Gesichtsausdrücke ohne Text, sechs Gesichtsausdrücke mit Text und ein Gesicht, bei dem der „Gesichtsausdruck“ von dem Kind eingezeichnet werden kann.

Text in den sechs Gesichtsausdrücken:

„Stop“

„Stop sofort!“

„Ob ich das kann? Ich bin nicht sicher! Ich kann das nicht! Morgen vielleicht, nicht jetzt, nicht heute!“

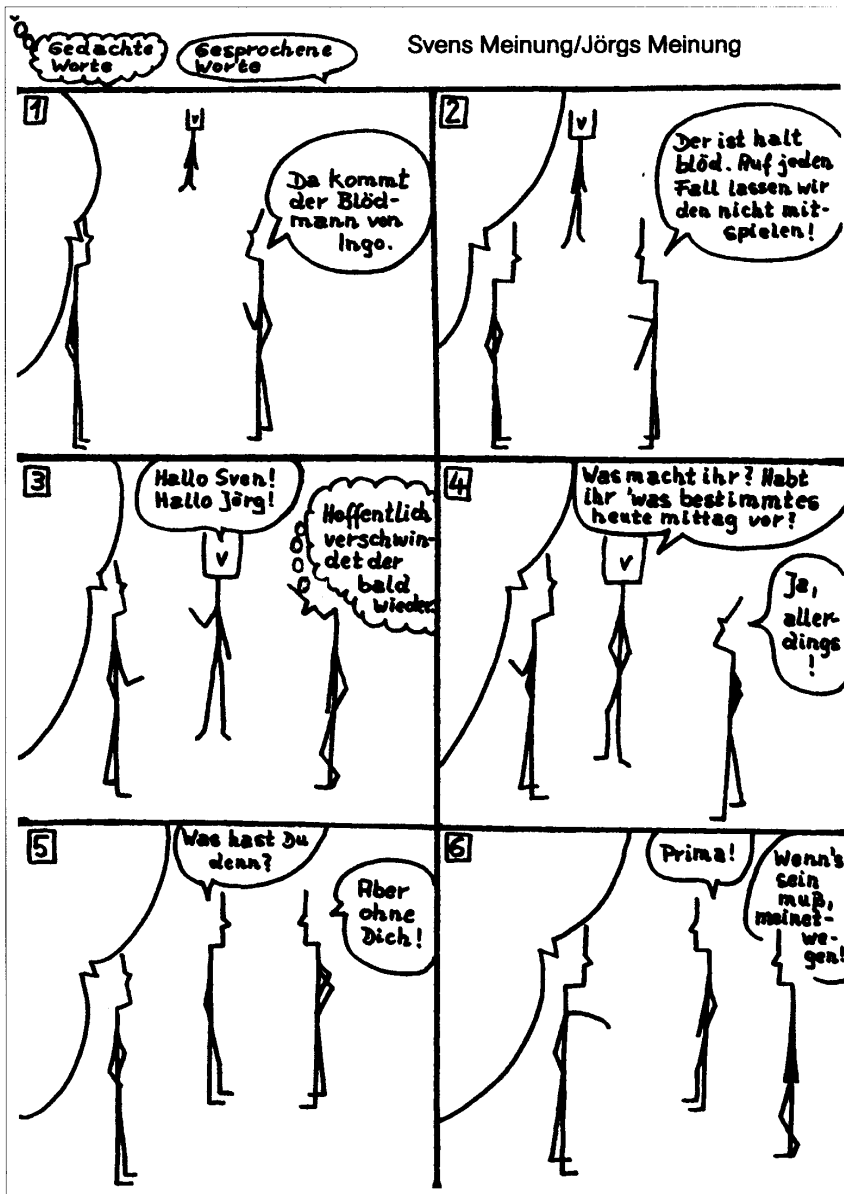
„Ich kann es vielleicht doch?!“

„Ich muß es nur wollen!!!“

„Wenn ich will, dann kann ich auch und deshalb bin ich sicher!“

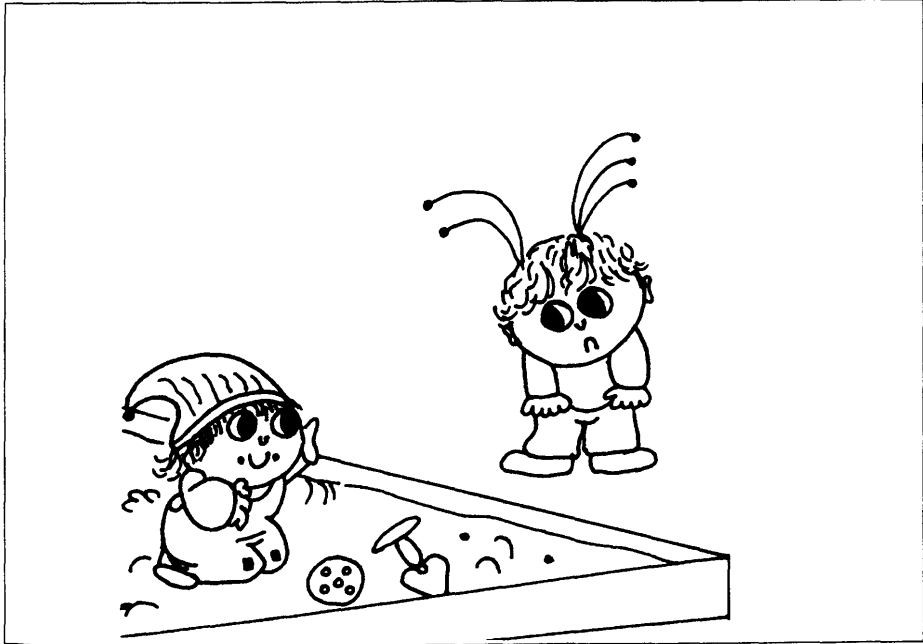
Anhang 33: Beispiel einer Comicgeschichte für Schulkinder

Comicgeschichte



Anhang 34: Beispiel einer Szene der Comicgeschichte für Vorschulkinder

Was hat der Antennentiger nur?



Anhang 35: 1. Seite „Hinweise zum Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“

Hinweise zum Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)

Für Familie ...

Der Beobachtungsbogen enthält zwölf verschiedene Verhaltensbereiche (Kategorien) wie „still sein“, „Körperausdruck“, „Sozialkontakt“ usw. Diese Verhaltensbereiche werden auf dem Bogen noch einmal genau erklärt. Zum Beispiel ist mit „still sein“ gemeint, dass jemand nichts von sich aus erzählt, nichts fragt, um nichts bittet und auch keine Freude zeigt. In allen 12 Kategorien geht es um Sozialverhalten, das heißt um Verhalten bezüglich des Umganges, des Zusammenseins und des Sprechens mit anderen Menschen.

Die ersten neun Bereiche beschreiben Verhaltensweisen, die für den Umgang mit anderen Menschen nicht nützlich sind und die deshalb in einem Training verändert werden sollen. Die Bereiche 10 und 11 stellen entgegengesetztes Verhalten zu den Kategorien 1 bis 9 dar. Das Verhalten von 10 und 11 sollen die Kinder im Training lernen. Kategorie 12 beinhaltet sehr verschiedene Merkmale, die zusätzlich zu dem Verhalten von 1 bis 9 auftreten können.

Bei den Ausführungen zu den einzelnen Bereichen ist oft von „sozialer Aufgabe“ die Rede. Damit ist gemeint, dass es nicht nur im Zusammenhang mit der Schule Aufgaben und Verpflichtungen gibt. Es gibt auch Aufgaben und Verpflichtungen für ein Kind in der Familie (im Umgang mit den Eltern und Geschwistern) oder gegenüber Freunden oder Klassenkameraden. Das Kind hat zum Beispiel die soziale Aufgabe, mit anderen Kindern zu reden, seine eigene Meinung zu vertreten, ohne gleich Streit zu bekommen, sich in angemessener Form durchzusetzen usw.

Auch wenn ein Kind zum Beispiel ein guter oder sehr guter Schüler ist und die Lernaufgaben gut bewältigen kann, so kann es sozialen Aufgaben möglicherweise nicht gewachsen sein. Es geht beispielsweise nie zu anderen Kindern spielen, und umgekehrt kommen auch keine Kinder, um es zu besuchen.

Ihre Aufgabe ist es nun, das soziale Verhalten Ihres Kindes täglich anhand einiger Kategorien einzuschätzen. Wir werden diese Kategorien gemeinsam auswählen und besprechen. Sie sollen dazu lediglich Ihr Kind etwas bewusster beobachten und am Abend eines jeden Tages Ihre Beobachtungen mit Hilfe des Beobachtungsbogens festhalten. Sie benötigen dazu erfahrungsgemäß nicht mehr als fünf bis zehn Minuten Zeit. Die Einschätzungen, die Sie für jede Kategorie abgeben, erfolgen in fünf Stufen; das heißt, Sie wählen für jedes Verhalten eine Stufe aus, von der Sie aufgrund Ihrer Beobachtungen glauben, dass sie für Ihr Kind zutrifft.

Anhang 35: 2. Seite „Hinweise zum Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)“

Die fünf Stufen sind:

tritt nie auf tritt selten auf tritt manchmal auf tritt häufig auf tritt ständig auf

1

2

3

4

5

Haben Sie für eine Verhaltenskategorie Ihre Wahl getroffen, dann tragen Sie die entsprechende Zahl auf dem Beobachtungsbogen unter „Urteil“ ein. In dieser Weise verfahren Sie für jedes Verhalten, das wir gemeinsam ausgewählt haben.

Die Frage ist, wie kommen Sie zu Ihrem Urteil?

Nehmen wir ein Beispiel: Ihr Kind würde am liebsten jede Fernsehsendung verfolgen. Sie sind jedoch der Meinung, dass ein neunjähriges Kind täglich nicht länger als eine Stunde fernsehen darf.

Stellen Sie sich nun vor, Sie wollen feststellen, was Ihr Kind macht, wenn Sie es für eine Woche gewähren lassen. Um zu überprüfen, was dabei herauskommt, halten Sie das Verhalten Ihres Kindes systematisch in einem täglichen Protokoll fest. Sie kommen zu folgendem Ergebnis: Es gibt Tage, die zum Beispiel so sonnig und warm sind, dass Ihr Kind kein Fernsehen schaut, weil es schwimmen geht; das Verhalten tritt also nie auf (= 1). An Regentagen sieht es das gesamte Nachmittags- und Abendprogramm bis 20.00 Uhr; 20.00 Uhr haben Sie als Höchstgrenze gesetzt, das heißt das Verhalten tritt ständig auf (= 5). Verfolgt Ihr Kind nur eine Sendung am Tag, die es interessiert, dann tritt das Verhalten selten auf (= 2). Ihr Kind schaut an einem anderen Tag mehrere Sendungen an, unter Umständen mit Unterbrechungen, aber insgesamt nicht länger als circa eineinhalb Stunden; dann tritt das Verhalten manchmal auf (= 3). Sieht es schließlich den überwiegenden Teil des Nachmittag- und Abendprogramms, auf jeden Fall länger als zwei Stunden, dann tritt das Verhalten häufig auf (= 4).

Anhang 36: 1. Seite „Wie entsteht Verhalten?“

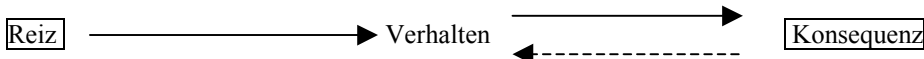
Wie entsteht Verhalten?		
1. Beispiel: Vorausgehende Ereignisse (= Reize) bestimmen ein Verhalten!		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> Reiz → Verhalten → Konsequenz </div>		
Was heißt das?		
Eine Mutter sagt zu ihrem Sohn: „Nachher kommt Frau Becker mit Jürgen zu uns zu Besuch. Jürgen ist so alt wie du, ihr könnt zusammen spielen.“	Der Sohn denkt: „Ich will aber nicht mit diesem jungen spielen. Ich kenne ihn doch gar nicht.“ Er verlässt die elterliche Wohnung und kehrt erst am Abend zurück, nachdem die Bekannte der Mutter mit Jürgen bereits wieder gegangen ist.	Der Sohn denkt: „Gut, dass Frau Becker mit Jürgen weg ist und ich nicht mit ihm heute Nachmittag spielen musste. Allein war es viel schöner.“
Das Verhalten des Sohns wird durch das vorangehende Verhalten der Mutter („Reiz“) ausgelöst. Die positive Konsequenz ist demgegenüber keine Ursache, sondern Begleiterscheinung des Verhaltens.		
Beispiel: Nachfolgende Ereignisse (= Konsequenzen) steuern ein Verhalten!		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> Reiz → Verhalten → Konsequenz </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 5px;"> ← </div>		
Was heißt das?		
Die Tochter spielt nachmittags allein zu Hause in ihrem Zimmer. Eigentlich hat sie Lust, mit einem anderen Mädchen aus ihrer Klasse zu spielen. Aber sie traut sich nicht anzurufen.	Sie geht zur Mutter und sagt: „Ich möchte gerne mit Monika spielen. Rufst du sie an und fragst, ob sie kommt?“ Die Mutter antwortet: „Du kannst sie doch auch anrufen und fragen!“ – „Nein, mach du das lieber“, entgegnet die Tochter und schmiegt sich bettelnd an die Mutter.	„Na gut“, gibt die Mutter nach. Sie unterbricht ihre Arbeit und ruft Monika zu Hause an. Die Mutter erreicht Monika, und diese verspricht, zu kommen. Die Tochter freut sich sehr darüber.

Anhang 36: 2. Seite „Wie entsteht Verhalten?“

Das schüchterne Verhalten der Tochter wird insbesondere durch positive Konsequenzen aufrechterhalten. Obwohl die Tochter gerne mit ihrer Freundin spielen würde, weigert sie sich, selbst dort anzurufen. Das Verhalten bewirkt, dass die Mutter nachgibt und selbst anruft (= positive Konsequenz). Das Verhaltensergebnis (= Monika kommt) wirkt zusätzlich positiv. Diese nachfolgenden Ereignisse (= Konsequenzen) nimmt die Tochter als Erfolg wahr. Aus diesem Grund wird sie das gleiche Verhalten auch in Zukunft zeigen.

Zugleich macht dieses Beispiel deutlich, dass das anschießende > bettelnde Verhalten der Tochter einen Reiz für die Mutter darstellt und bei der Mutter ein bestimmtes Verhalten auslöst, nämlich nachzugeben und anzurufen. Zu sehen, dass sich die Tochter darüber freut, besonders, wenn der Anruf der Mutter erfolgreich war, ist wiederum eine positive Konsequenz für die Mutter.

1. Beispiel: Vorausgehende und nachfolgende Ereignisse bestimmen ein Verhalten!



Was heißt das?

Eine Mutter möchte gerne, dass ihr Sohn an einer Kindergruppe teilnimmt, die sich einmal wöchentlich trifft und Spiele zusammen macht. Sie spricht mit ihrem Sohn darüber.

Der Sohn sagt: „Ich möchte aber nicht dort hin gehen.“ „Dort bist du doch mit anderen Kindern zusammen und kannst mit ihnen spielen“, entgegnet die Mutter. „Ich möchte aber lieber zu Hause spielen.“ Die Mutter unternimmt einen weiteren Überzeugungsversuch. Daraufhin bricht ihr Sohn in Tränen aus.

Die Mutter ist erschrocken, dass ihr Sohn weint. Sie nimmt ihn in die Arme, streichelt ihn und sagt: „Na ja, wenn du gar nicht in die Kindergruppe möchtest, dann darfst du zu Hause bleiben.“ Nach einigen Minuten auf Muttters Schoß zieht sich der Junge zufrieden spielend in sein Zimmer zurück.

Auf das Verhalten der Mutter (Reiz) hin zeigt der Sohn ein Verhalten, das zugleich auf ein bestimmtes nachfolgendes Verhalten der Mutter abzielt, nämlich, dass die Mutter nachgibt (= Konsequenz). Das Nachgeben der Mutter nimmt der Sohn als Erfolg wahr. Aus diesem Grund wird er sich bei einem gleichen oder ähnlichen Reiz (z. B. Wunsch der Mutter, dass der Sohn einem Schwimmverein beitrifft) ebenso verhalten, um die gleiche positive Konsequenz zu erreichen (nämlich, dass die Mutter wieder nachgibt). Das Verhalten entsteht sowohl aufgrund eines vorhergehenden Ereignisses (= Reiz) als auch aufgrund eines nachfolgenden Ereignisses (= Konsequenz).

Auch hier wird wieder deutlich, dass das Verhalten des Kindes die Mutter in ihrem Verhalten beeinflusst. Das Weinen des Kindes ist der Reiz für die Mutter, nachzugeben. Das danach zufrieden spielende Kind verstärkt die Mutter, stellt also eine positive Konsequenz für die Mutter dar.