

Kluge, K.-J.

**Statt Strafen logische Konsequenzen! - Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 3, S. 95-100*

urn:nbn:de:bsz-psydok-28414

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

**Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Kontakt:**

**PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

Nachruf Prof. Dr. med. Hubert Harbauer (Obituary Prof. Dr. med. Hubert Harbauer) .....	1
Johann Zauner 60 Jahre (Johann Zauner 60 Years) ..	153
Rudolf Adam 60 Jahre (Rudolf Adam 60 Years) .....	265

### Aus Praxis und Forschung

G. Baethge: Kindertherapie oder Familientherapie? (Child Therapy or Family Therapy?) .....	159
F. Baumgärtel: Die Rolle projektiver Verfahren in der therapieorientierten Diagnostik (The Function of Projective Methods in Therapy-centered Diagnostics) ..	77
E. H. Bottenberg: Persönlichkeitspsychologische Analyse der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) (Personality-psychological Analysis of the "Idea of own Helping" (VEH) .....	124
E. H. Bottenberg: Prosoziales Verhalten bei Kindern: „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH), Persönlichkeitskontext und Dimensionen des elterlichen Erziehungsstiles (Prosocial Behavior in Children: "Idea of own Helping" (VEH), Personality Context, and Dimensions of Parental Child-rearing Style) .....	137
M. B. Buchholz: Psychoanalyse — Familientherapie — Systemtheorie: Kritische Bemerkungen zur These vom Paradigmawechsel (Psychoanalysis—Family Therapy—System Theory: Critical Remarks upon the Theory Concerning a Change of Paradigm) .....	48
G. Deegener, Ch. Jacoby u. M. Kläser: Tod des Vaters und seine Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes: eine retrospektive Studie (Death of the Father and its Importance for the Psychosocial Development of the Children) .....	205
M. Fuchs: Beziehungsstörungen und Funktionelle Entspannungstherapie (Disturbed Personal Relations and Functional Relation Therapy) .....	243
U. Gerhardt: Familientherapie — Theoretische Konzeptionen und praktische Wirklichkeit — Ergebnisse einer Umfrage (Family Therapy in Theory and Practice) ..	274
P. Hälgi: Symbolik und Verlauf in der Therapie eines dreizehnjährigen Stotterers mit dem katathymen Bilderleben (Symbolism and Process in a Short Term Therapy of a Male Juvenile Stutterer using the Day Dream Technique of Guided Affective Imagery (GAI)) ....	236
H. Kury u. Th. Deutschbein: Zur Erfassung gesprächstherapeutischer Prozessvariablen anhand von Bandaufzeichnungen (Collecting Data by Tape Recordings on Process Variables in Clientcentered Psychotherapy) ..	2
J. Leistikow: Ein Wechselwirkungsmodell zur Ableitung von Therapieentscheidungen aus diagnostischen Informationen (A Model of Reciprocal Action for Arriving at Therapeutic Decisions on the Basis of Information Obtained in Diagnostics) .....	118
G. Lischke-Naumann, A. Lorenz-Weiss u. B. Sandock: Das autogene Training in der therapeutischen Kindergruppe (Autogenous Training in Group Psychotherapy with Children) .....	109
E. Löschenkohl u. G. Erlacher: Kinder an chirurgischen Stationen: Überprüfung eines kognitiv orientierten Interventionsprogrammes zur Reduktion von Verhaltensstörungen (Children in a Surgical Ward: A Cognitive Intervention Program for Reducing Behavioral Disorders) .....	81
B. Mangold u. W. Obendorf: Bedeutung der familiären Beziehungsdynamik in der Förderungsarbeit und Therapie mit behinderten Kindern (The Significance of the Dynamics of Family Relationships in Regard to Management of Retarded Children) .....	12

F. Mattejat: Schulphobie: Klinik und Therapie (School Phobia: Clinical and Therapeutic Aspects) .....	292
U. Rauchfleisch: Alters- und geschlechtsspezifische Veränderungen der Frustrationsreaktion bei Kindern und Jugendlichen (Age-and Sex-related Changes in the Reaction to Frustration in Children and Adolescents) ..	55
Ch. Reimer u. G. Burzig: Zur Psychoanalytischen Psychologie der Latenzzeit (Some Considerations upon Psychoanalytic Psychology of the Latency Period) ..	33
V. Riegels: Zur Interferenzneigung bei Kindern mit minimaler zerebraler Dysfunktion (MZD) (Interference Tendencies in Children with Minimum Cerebral Dysfunction (MCD)) .....	210
M. Rösler: Befunde beim neurotischen Mutismus der Kinder — Eine Untersuchung an 32 mutistischen Kindern (An Investigation of Neurotic Mutism in Children—Report on a Study of 32 Subjects) .....	187
J. Rogner u. H. Hoffelner: Differentielle Effekte einer mehrdimensionalen Sprachheilbehandlung (Differentiated Effects of a Multi-dimensional Speech Therapy) ..	195
U. Seidel: Psychodrama und Körperarbeit (Psychodrama and Bodywork) .....	154
G. H. Seidler: Psycho-soziale Aspekte des Umgangs mit der Diagnose und der intra-familiären Coping-Mechanismen bei Spina bifida- und Hydrozephaluskindern (Psycho-social Aspects of Coping with Diagnosis and of Related Family Dynamics in Families Having Children Afflicted with spina bifida and Hydrocephalus) .....	39
R. Schleiffer: Zur Psychodynamik des Gilles de la Tourette-Syndroms (Psychodynamic Considerations in Gilles de la Tourette's Syndrome) .....	199
H.-Ch. Steinhausen u. D. Göbel: Die Symptomatik in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Population: I. Erhebungsmethode und Prävalenzraten (Symptoms in a Child and Adolescent Psychiatric Population: 1. Methodology and Prevalence) .....	231
A. Stieber-Schmidt: Zur Arbeit im „Realitätsraum“ einer Jugendlichen-Station in einer psychotherapeutischen Klinik (Observations on Adolescent Clinical Psychotherapy) .....	247
W. Vollmoeller: Zur Problematik von Entwicklungskrisen im Jugendalter (On Problems of the Concept of Juvenile Crisis) .....	286
H. R. Wohnlich: Die psychosomatisch-psychotherapeutische Abteilung der Universitäts-Kinderklinik Zürich: Krankengut, Organisation und therapeutisches Konzept (Psychosomatic-psychotherapeutic Ward of the Children's Hospital Zürich: Patients, Organisation, Therapeutic Concept) .....	266

### Pädagogik, Jugendpflege, Fürsorge

H. Budde u. H. Rau: Unterbringung von verhaltensauffälligen Kindern in Pflegefamilien — Erfahrungen bei der Auswahl und Differenzierung im Rahmen eines Pflegeelternprojektes (Selection and Differentiation of Foster Families for Behaviorally Disturbed Children) .....	165
G. Deegener: Ergebnisse mit dem Preschool Embedded Figures Test bei fünfjährigen deutschen Kindergartenkindern (Results with the Preschool Embedded Figures Test on Five-Year-Old Children) .....	144
G. Glissen u. K.-J. Kluge: Berufliche Unterstützung und Förderung von Pädagogen in einem Heim für verhaltensauffällige Schüler (Occupational Assistance and Promotion of the Pedagogic Staff in a Home for Behaviorally Disturbed School Children) .....	174

K.-J. Kluge u. B. Strassburg: Wollen Jugendliche durch Alkoholkonsum Hemmungen ablegen, Kontakte knüpfen bzw. ihre Probleme ertränken? (Alcohol Abuse in Adolescents—A Means of Discarding Inhibitions, of Establishing Contacts, or of Drowning One's Problems) .....	24	zieherinnen (The Problem of Social Desirability in a Survey of Motives for Choosing the Profession Aspired to with Trainees at Training Colleges for Welfare Workers) .....	214
K.-J. Kluge: Statt Strafen logische Konsequenzen (Logic Consequences Instead of Punishment) .....	95	<b>Tagungsberichte</b>	
F. Mattejat u. J. Jungmann: Einübung sozialer Kompetenz (A Group Therapy Program for Developing and Exercising Competent Social Behaviour) .....	62	H. Remschmidt: Bericht über die 17. Wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie in München vom 25.-27.5.1981 (Report of the 17th Scientific Meeting of the German Association for Child and Adolescent Psychiatry in Munich, May 25-27, 1981) .....	223
L. Merken: Motivationspsychologische Erwägungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Körperbehindertenschule (Psychological Considerations on Motivation for the Planning and Realization of Teaching in Schools for the Physically Handicapped) .....	305	G. Wolff u. J. Brix: Bericht über eine Arbeitstagung zum Thema „Psychosoziale Betreuung onkologisch erkrankter Kinder und ihrer Familien“ in Heidelberg vom 3.10.-5.10.1980 (Report on a Workshop on: "Psychosocial Care for Children as Tumor Patients and for Their Families", Heidelberg October 3-5, 1980) .....	100
I. Milz: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik für die Behandlung von Kindern mit Teilleistungsschwächen (The Significance of the Montessori Teaching Method in the Treatment of Children with Partial Performance Disorders) .....	298	<b>Kurzmitteilung</b>	
F. Petermann: Eltern- und Erziehertraining für den Umgang mit aggressiven Kindern (Parents and Educator Training with Regard to Aggressive Child's Behavior) .....	217	A. R. Bodenheimer: Vom Unberuf des Psychiaters (Psychiatrist—the Non-Profession) .....	103
J. Peters: Systematische Förderung von Selbstsicherheit und Selbstbehauptung bei Heimkindern (Training of Self-reliance and Assertiveness with Orphanage-children) .....	182	<b>Literaturberichte: Buchbesprechungen (Bookreviews)</b>	
R. Rameckers u. W. Wertenbroch: Prophylaxe von Verhaltensauffälligkeiten als Aufgabe von Kindergärten (The Prevention of Inadequate Behaviour in Kindergarten) .....	70	Affemann, Rudolf: Woran können wir uns halten? — Kompaß durch die Konfliktfelder unserer Zeit — Erfahrungen eines Psychotherapeuten .....	226
J. R. Schultheis: Verhaltensprobleme im Berufsschulalter unter dem Aspekt der Realitätstherapie (The Significance of Reality Therapy in Regard to Behavior Problems of Adolescents Receiving Vocational Education) .....	256	Antoch, Robert F.: Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis .....	227
J. Wienhues: Der Einfluß von Schulunterricht auf die Konzentrationsfähigkeit von Kindern im Krankenhaus (Hospitalization from the Point of View of Children in Secondary School Results from a Questionnaire) .....	18	Hau, Theodor, R.: Psychoanalytische Perspektiven der Persönlichkeit .....	107
J. Wienhues: Schulunterricht im Krankenhaus als Kompensations- und Rehabilitationsfaktor (Schoolteaching in the Hospital - a Factor of Compensation and Rehabilitation) .....	91	Halsey, A. D. (Hrsg.): Vererbung und Umwelt .....	105
H. Zern: Zum Problem „Sozialer Erwünschtheit“ bei der Erfassung von Berufswahlmotiven angehender Er-		Hellwig, Heilwig: Zur psychoanalytischen Behandlung von schwergestörten Neurosekranken .....	107
		Hommes, Ulrich (Hrsg.): Es liegt an uns — Gespräche auf der Suche nach Sinn .....	227
		Kellmer Pringle, Mia: Eine bessere Zukunft für Kinder .....	105
		Kuhmerker, Lisa, Mentkowski, Marcia u. Erickson, Lois (eds): Zur Evaluation der Wertentwicklung .	106
		Schmidt, Hans Dieter, Richter, Evelyn: Entwicklungswunder Mensch .....	227
		<b>Mitteilungen (Announcements)</b> 76, 108, 150, 186, 228, 262, 313	

# Statt Strafen logische Konsequenzen!

Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern

Von K.-J. Kluge

## Zusammenfassung

Ziel dieses Aufsatzes ist es, abzuklären, welche Bedeutung ‚Strafen‘ sowie ‚logischen Konsequenzen‘ als pädagogische Steuerungsmaßnahmen zukommt. Als Ansätze zur Verhaltenssteuerung im ‚pädagogischen Feld‘ werden der lerntheoretische Ansatz (*Skinner, Correll*), der individualpsychologisch orientierte Ansatz von *Dreikurs* und der sogenannte klientenzentrierte Ansatz (*Rogers*) vorgestellt.

Die genannten drei Konzeptionen werden insbesondere daraufhin geprüft, inwieweit sie einen Beitrag zu einer ‚humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung‘ zu leisten imstande sind.

Wir können pädagogische Steuerungsmaßnahmen nur dann als vertretbar werten, wenn sie Verhaltensauffällige, also solche, die sich innerhalb und außerhalb von pädagogischen Situationen sozial/zwischenmenschlich abweichend verhalten, prosozial beeinflussen. Verhaltensauffälligkeit liegt vor bei gruppenpassivem, autoaggressivem und gruppenresistentem Verhalten in Verbindung mit Mißerfolgsmotivation bei überdurchschnittlicher bis durchschnittlicher

bzw. unterdurchschnittlicher Intelligenz im Kontext von sozialintegrativem Führungsstil.

## Verschiedene Ansätze zur Verhaltenssteuerung – ein Überblick –

Es liegen inzwischen mehrere Konzeptionen von Verhaltenssteuerungen vor, von denen wir zunächst im Überblick drei, dann mit ausgewählten Beispielen darstellen werden.

### *Der lerntheoretisch-verhaltensmodifikatorische Ansatz*

*Skinner, Corell* u.a. gehen davon aus, daß Verhalten auf dem Ergebnis von Lernprozessen beruht, die nach bereits bekannten Prinzipien ablaufen und dementsprechend wiederum beeinflussbar und veränderbar sind. Erwünscht und unerwünscht praktiziertes Verhalten von Schülern und Lehrern gilt auch für uns als Konsequenz von vorausgegangen und nachfolgenden Verhaltensbedingungen bzw. -reaktionen. Vertreter des verhaltensmodifikatorischen Ansatzes arbeiten unter geplantem Einsatz von folgenden Verstärkern: positiven wie negativen Verstärkern, Material-

verstärkern, Aktivitätsverstärkern, Sozialverstärkern, von intermittierenden oder kontinuierlich angewandten Verstärkern, mit Hilfe von Löschung, Bestrafung und mit Hilfe von Modellernen.

#### *Der individualpsychologisch orientierte Ansatz*

Basierend auf den Methoden A. Adlers sieht R. Dreikurs jedes Individuum als ein psychisch Ganzes innerhalb sozialer Bezugssysteme an, dessen Handeln entsprechend seinem Lebensplan zweckgebunden und zielgerichtet wirkt. Die Kernfrage lautet unter dieser Voraussetzung: Wieso handelt ein Individuum in dieser Situation so und in jener Situation so? Nach Dreikurs haben Menschen folgende Zielsetzung:

1. Aufmerksamkeit zu erregen
2. Überlegenheit, Macht zu demonstrieren
3. Vergeltung, Rache ausüben
4. Unvermögen zur Schau stellen.

Eine „falsche“ Zielsetzung müsste deshalb zuerst erkannt werden, bevor sie entsprechend methodisch geändert werden kann. Nach Dreikurs wirkt sich für die Entwicklung jeder kindlichen Persönlichkeit eine „falsche“ Zielsetzung als „schädlich“ aus. „Schädliche“ Ziele sind nach Dreikurs auch zugleich „unnütze“ Ziele. Lehrpersonen können Verhaltensziele aus jenen Reaktionen erkennen, die Schüler/Kinder von ihren Erziehungsträgern auf ihr Verhalten erwarten. Verändern können sie Schülerverhalten durch Ermutigen und – bei übermäßigen Machtansprüchen eines Kindes – durch Setzen von Grenzen mittels logischer Folgen.

#### *Der schülerzentrierte Ansatz*

Dieser Ansatz basiert auf der sogenannten „klientenzentrierten Psychotherapie“. C. Rogers hat dieses Konzept entwickelt, das Eltern und Lehrer in Form von nondirektiven Verfahren anwenden können. Fünf humane Grundqualitäten müssen Erwachsene anwenden und beachten, wenn sie klientenzentriert und nondirektiv sich verhalten wollen:

1. Emotionale Wärme,
2. Echtheit – Offenheit,
3. Positive Zuwendung,
4. Verständnis,
5. Wertschätzung (vgl. Axline) zeigen.

Rogers strebt mit seinem Ansatz an, jedem Kind und Schüler die Möglichkeit zu geben, seine Probleme selbständig zu lösen und damit zur Selbstfindung zu gelangen. Schüler werden vorwiegend zu diesen Verhaltensqualitäten über Einstellung und Verhaltensweisen mittels „aktivem Zuhören“, Senden von „Ich-Botschaften“ – Gordon bezeichnet sie auch als „Verantwortung übernehmende“ Botschaften – und unter Anwendung der „Niederlage-losen Methode“ befähigt.

#### **Die pädagogische Unwirksamkeit von Strafen**

Die Mehrzahl der erziehungspsychologisch und erziehungstherapeutisch orientierten Autoren sind sich darin einig, daß Strafen im Sinne von Übelzufügen unwirksam wirken.

#### *Zum Begriff von Strafe*

Heinelt versteht unter Strafe einen interpersonalen Vorgang zwischen einer strafenden und einer bestrafenden oder zu bestrafenden Person, einem aktiv fähigen Strafsubjekt und einem passiv hinnehmenden Strafobjekt, die als Antwort auf ein normwidriges Verhalten durch Einsatz von Strafmitteln bestimmt wird. Seine Aussage beinhaltet für uns folgendes: es bestehen Rangordnungen; der Ranghöhere legt meistens fest, wann gestraft wird – oft bestimmt er auch die Strafnorm – er legt die Strafmaßnahme und die Strafausführung allein fest. Der Strafende wird zum allein Handelnden und zum allein Verantwortlichen; diese Verhaltensart widerspricht auf eklatanteste Art und Weise demokratischen und sozialintegrativen Grundprinzipien. In der Verhaltens-auffälligenpädagogik und Verhaltensmodifikation gelten Strafen eindeutig als negative, aversive, unangenehme Folgen eines Verhaltens: wir denken an Schläge, Blamieren u. a. m. Dreikurs sieht Strafen in einem eingegengten negativen Sinne und unter folgenden Negativkriterien:

- sie drückt stets die Macht einer Persönlichkeit aus, es besteht in der Regel keine logische, nur eine willkürliche Verbindung zwischen Fehlverhalten und Folgen,
- Strafen enthält unweigerlich und unvermeidlich moralisches Verurteilen,
- sie befaßt sich mit der Vergangenheit des Betroffenen.

#### *Strafmaßnahmen*

Strafmaßnahmen lassen sich in aktive und passive Maßnahmen einteilen. Zu aktiven Strafmaßnahmen zählen beispielsweise: Nachsitzenlassen, Strafarbeiten geben, körperliche Strafen. Zu passiven Strafen zählen: Liebesentzug, soziale Frustration setzen und Isolierung arrangieren. Kluge sieht Strafen als das Setzen von aversiven Reizen an, die positiven Verstärkern entgegengesetzt wirken.

#### *Auswirkungen von Strafen*

Strafe erzeugt beim Bestraften angstzentrierte bzw. angstähnliche Emotionen: Haß gegen den Strafenden, Wut, Trotz und Racheverhalten steigen während strafenden Verhaltens deutlich an. Auch Vermeidungsverhalten erhöht sich, während das Leistungsverhalten absinkt. Strafe zeigt sich in der Regel nur solange wirkungsvoll, wie sie angewendet wird, wie ein Strafender genügend Macht zur Unterdrückung besitzt (vgl. Gordon). Auch als Präventivmaßnahme scheint Strafe nicht geeignet zu sein: unerwünschtes Verhalten wird auf Zukunft hin nicht verhindert. Nach den Gesetzen des Modellernens müssen strafende Erzieher als autoritär, aggressiv und als für unerwünschtes Verhalten positiv verstärkend abgelehnt werden. Strafe fördert folglich im Sinne der Zielsetzung der Verhaltensauffälligenpädagogik weder eine ich-starke, selbstkritische Persönlichkeit noch prodemokratisches Verhalten. Aus der Sicht der Verhaltensauffälligenpädagogik sind Strafen abzulehnen.

#### *Bestrafung in der Verhaltensmodifikation*

In jenen Situationen, in denen das Verhalten eines Kindes/Schülers für sich selbst, für andere oder für Gegenstände sich gefährdend auswirkt, so daß es zu körperlichen/seelischen

oder sozialen Benachteiligungen kommt, müßten u.E. Lehrpersonen kurzfristig einschreiten. Die Autoren *Gräff*, *Fuchs* und *Pelz* unterscheiden zwischen positiver Bestrafung: Setzen von aversiven Stimuli und negativer Bestrafung: Entzug von positiven Verstärkern.

### *Bestrafung im engeren Sinne*

*Kluge* unterscheidet zwischen positivem Beeinflussen = Bestrafen, zwischen Strafe = negativem Beeinflussen und definiert Bestrafung wie folgt: Unter Bestrafung verstehen wir den Entzug positiver Stimuli und Konsequenzen, sowie die Beendigung und Unterbrechung angenehmer Zustände und Situationen, z.B. ein Kind bekommt eine Puppe neu geschenkt, die es achtlos beschädigt. Die Eltern nehmen ihm diese Puppe weg. Damit wurde das Kind durch Verstärkerentzug bestraft.

### **Direkte Verhaltenssteuerung als Vorläuferprinzip für indirekte Verhaltenssteuerung**

#### *Bestrafungsmaßnahmen und ihre Anwendung*

Bestraft werden kann durch time-out – das bedeutet: Herausnahme aus sozialer Verstärkung – und durch Entzug bereits gegebener positiver Verstärker. Nach *Gräff*, *Fuchs* und *Pelz* ist es sinnvoll, dann Verstärkerentzug zu praktizieren, wenn diese zwischenmenschliche Regelung zwischen den Schülern und dem Lehrer im Sinne einer Regelvereinbarung zustandegekommen ist. Wir betonen aber, daß es nicht immer möglich sein wird, diese erwünschte soziale Vereinbarung zu erwirken. Folgendes Verhalten müßte bei der Anwendung von Bestrafung unbedingt berücksichtigt werden:

1. Es sollte möglichst in Verbindung mit einer Verstärkung des erwünschten inkompatiblen Verhaltens bestraft werden, wobei sich solche Verstärker besonders eignen, die vorher dem Kind zur Bestrafung entzogen wurden.
2. Härte und Ausmaß der Bestrafung müssen in einem rechten Verhältnis zum unerwünschten Verhalten stehen.
3. Die Bestrafungssituation muß beendet werden, wenn erwünschtes Verhalten praktiziert wird.
4. Die bestrafende Intervention muß im Anschluß an das unerwünschte Verhalten sofort erfolgen. Nicht in dem Sinne: Warte, bis der Direktor bzw. Vater nachher kommt.
5. Der Zusammenhang zwischen unerwünschtem Verhalten und Straftat muß für den zu Bestrafenden erkennbar werden.
6. Es muß vor und während des Bestrafens die Möglichkeit zur Wiedergutmachung gegeben werden: z.B. sich mit dem anderen aussöhnen.
7. Bestrafungen müssen konsequent und kontingent (unmittelbar) erfolgen – schon einmaliges Dulden von unerwünschtem Verhalten könnte als positives Verstärken des ehemals Bestraften aufgefaßt werden.

Sehr oft ist es nicht einfach, alle möglichen Verstärker zu erkennen und zu eliminieren (beseitigen). Manchmal entzie-

hen sie sich auch der Kontrolle, wenn beispielsweise in der Schule unerwünschtes Verhalten zu Hause von Eltern oder von Geschwistern positiv verstärkt wird. Als ein weiteres Beispiel gilt, wenn ein Junge, der das Fach Biologie besonders liebt, ein time-out erfährt und sich im Biologiezimmer aufhalten muß. Diesen Aufenthalt wird er als positiven Verstärker auffassen, weil es für ihn keine angenehmere Konsequenz bedeutet, als sich im Biologiezimmer aufzuhalten. Auf diese Weise wird sich die Rate des unerwünschten Schülerverhaltens in Zukunft nicht verringern lassen. Bei der Anwendung von time-out ist es ratsam, einen reizarmen Raum zu verwenden, der andererseits hell und freundlich gestaltet sein soll. Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, könnte die Intervention time-out als Strafe im Sinne von aversiven Stimuli interpretiert werden und das Beziehungsverhältnis zwischen Interventionsgeber und Interventionsnehmer überstark belasten.

#### *Auswirkungen von Bestrafung*

Nach *Kluge* wirken alle Formen der Bestrafung im Hinblick auf unerwünschtes Verhalten zwar frequenzsenkend, es muß jedoch zunächst mit aversiven, emotionalen Reaktionen wie Wut, Angst, Rache, Trotz gerechnet werden. Zum Abbau dieser Reaktionen ist es notwendig, mittels positivem Verstärkerverhalten das erwünschte Verhalten möglichst gleichzeitig aufzubauen. Denn nach unseren Erfahrungen lassen diese negativen Reaktionen mit dem zunehmenden Aufbau erwünschten Verhaltens nach. Als Verstärker in diesen Situationen eignen sich solche am besten, die vorher einem Kind zur Bestrafung entzogen worden sind. Manche Bestrafungsinterventionen ziehen unerwünschte Nebenwirkungen nach sich. Ein sensibles Kind könnte time-out als Bloßstellung empfinden und sich in seinem Selbstwertgefühl geschädigt fühlen. Auch müssen Lehrpersonen während der Bestrafungssituation „antiseptisch“ (*Redl*) bzw. neutral gestimmt sich verhalten. Sonst könnte das angewandte Lehrerverhalten als persönliche Vergeltung bzw. Sanktionsmaßnahme im Sinne von Strafen aufgefaßt werden. Andererseits könnten zu bestrafende Kinder das Verhalten ihres Lehrers auch als positives Verstärken im Sinne erhöhter Aufmerksamkeit und Zuwendung auffassen.

### **Logische Folgen**

Übermäßigen Ansprüchen von Schülern müssen angemessene Grenzen gesetzt werden. Um diesen Grundsatz verwirklichen zu können, schlägt *Dreikurs* die Anwendung logischer Folgen vor. Dieser Begriff existiert auch in der Verhaltensmodifikation (vgl. *Gräff* et al.). Mit diesem Terminus technicus wird ein Verhalten umschrieben, das als ein Zu-Ende-Denken und als ein folgerichtiges Reagieren auf unerwünschtes Verhalten eingeschätzt wird. Logische Konsequenzen gelten als Wiedergutmachung eines entstandenen Schadens. Obwohl Autoren wie *Dreikurs* und Vertreter der Verhaltensmodifikation von verschiedenen Denkkonzeptionen ausgehen, scheint der Unterschied zwischen den Interventionen logische Folgen und Bestrafung gering und kaum erkennbar. Auf diesem Sektor hat die Annäherung zweier Denkansätze bereits stattgefunden.

### Natürliche und logische Folgen

*Dreikurs* unterscheidet logische und natürliche Folgen. *Spencer* hat als erster die Unterschiede dieser Verhaltensfolgen herausgestellt. Für die Übernahme seiner These gilt sein für uns überzeugend formulierter Grundsatz: Kein Mensch will willentlich etwas tun, von dem er glaubt, daß es ihm schadet. Dieser Ausspruch beinhaltet u.E. zweierlei:

1. Viele Menschen können die Folgen ihres Verhaltens abschätzen.
2. Menschen können sich entscheiden, entweder unerwünschtes Verhalten mit entsprechenden Konsequenzen anzuwenden, oder unerwünschtes Verhalten zu unterlassen.

Nach seiner Entscheidung für erwünschtes bzw. gegen unerwünschtes Verhalten handelt er in eigener Entscheidung und Verantwortlichkeit. Während natürliche Folgen auf ein Verhalten hin eintreten, müssen logische Folgen von Pädagogen selbst arrangiert werden. Mit dieser Art von Interventionen wird Verhalten nicht mehr als ein Verhalten einer machtvollen Autorität erlebt, sondern als das Verhalten einer Autorität, die eine gemeinsam vereinbarte Regel einzuhalten sich versteht = Regelnachter. In Situationen, in denen logische Folgen arrangiert werden, werden Kinder als mitverantwortliche Partner eingeschätzt. Nach unseren Erfahrungen wird in jenem Verhältnis, in dem logische Konsequenzen angewandt werden, das demokratische Klima weniger frustierend belastet. Weil es Erwachsene sind, die logische Folgen arrangieren, müssen sie insbesondere beachten, daß logische Folgen nicht zu Strafmaßnahmen umschlagen. Ein Unterschied zwischen „Konsequenzarrangeur“ und „Strafdiktator“ ist, daß Lehrpersonen sich daraufhin beobachten müssen, wie sie Konsequenzen arrangieren. Denn der Unterschied zwischen Strafen und logischen Konsequenzen liegt u. a. darin, daß der Arrangeur im Gegensatz zum Strafenden sich weiterhin freundlich sowie ermutigend und verständnisvoll verhält. Wenn Lehrer sich von ihrer machtvoll wirkenden Stellung noch mehr zurückziehen, wird es auch für uns vertretbar und prodemokratisch konsequent, wenn Schüler in Verbindung mit ihrem Lehrer gemeinsam logische Konsequenzen formulieren, anwenden und auf die Qualität der Verhaltensausführung achten. Als Kriterien für logische Folgen gelten nach *Dreikurs*:

1. Sie drücken die Wirklichkeit einer gesellschaftlichen Ordnung aus, nicht einer Person.
2. Sie sind einem verwirklichten Fehlverhalten innerlich zugeordnet.
3. Sie enthalten kein Element eines abwertenden Urteils.
4. Sie beziehen sich auf den Augenblick.

### Anwendung und Auswirkung logischer Folgen

Wer sich für die Anwendung logischer Folgen entschließt, sollte folgende Grundsätze beachten:

1. Ein Kind muß das Gefühl haben, bei seinen Eltern, seinem Lehrer weiterhin Verständnis zu finden.
2. Eltern bzw. Lehrer sollten „Nebensächlichkeiten“ großzügig übersehen: Ein Schüler wurde vor die Wahl gestellt, seine Hausarbeit in der Schule nachzumachen oder zu Hause zu bleiben. Er schrieb seine Hausarbeiten.

beschimpfte aber seine Lehrerin in der Arbeit mit „alte Ziege“! Die Lehrerin sah über dieses Schimpfwort hinweg. Daß ihr Verhalten als angemessen von uns eingeschätzt wird, interpretieren wir auf Grund folgenden Verhaltens: Der Schüler erwartete eine Reaktion der Lehrerin. Als diese ausblieb und das gute Verhältnis zwischen Lehrerin und Jungen nicht nachteilig belastet wurde, empfand der Junge Schamgefühle.

3. Wenn sich in einer Konfliktsituation Machtkämpfe zwischen Erwachsenem und Kind entwickeln, bleiben logische Konsequenzen wirkungslos.
4. Lehrer müssen jedem Kind gegenüber eine ermutigende Grundhaltung verwirklichen.

Hinsichtlich kindlicher Zielsetzungen wirkt sich die Anwendung und die Wirkungsweise logischer Folgen unterschiedlich aus: Beispiel Verhaltensziel 2: „Aufmerksamkeit erregen“: ein Schüler, der häufig zu spät kommt und damit die Aufmerksamkeit seines Lehrers und seiner Mitschüler erregen will, wird in der Regel nicht mehr zu spät kommen, sondern pünktlich zum Unterricht erscheinen, wenn er als logische Folge seines Verhaltens unter Berücksichtigung der oben genannten Grundsätze die versäumte Zeit nachholen muß.

Beispiel Verhaltensziel 1 oder 2: „Macht, Überlegenheit demonstrieren“: will ein Schüler seinen Lehrern beweisen, daß diese ihn nicht zur Pünktlichkeit veranlassen können, wird die Effektivität logischer Folgen in Frage gestellt. Der Schüler könnte in jener Form reagieren, daß er das Nachholen der Arbeitszeit akzeptiert bzw. nicht akzeptiert, er wird sehr wahrscheinlich nicht pünktlich kommen. Noch problematischer dürfte die Anwendung logischer Folgen folgenden Verhaltens bei Ziel 2 sein: Rache, Vergeltung ausüben. Kinder mit dieser Verhaltensabsicht erleben sich bereits so entmutigt, daß logische Folgen ihre negativen Erwartungen bestätigen. Bei Kindern mit der oben genannten Zielsetzung: Unvermögen demonstrieren muß die Steuerungsmaßnahme Ermutigung im Vordergrund stehen. Auch diese Kinder würden logische Folgen als persönlichen Mißerfolg und als weitere Bestätigung für eigene Hilflosigkeit deuten, so daß sie sich noch unfähiger erleben. Wahrscheinlich hängt die Wirkung logischer Folgen bei diesem Verhalten sehr stark von der Lehrerkonsequenz insgesamt ab.

### Formen nichtdirektiver Verhaltenssteuerung

*Gordon* und *Ginott* lehnen Loben und Strafen im traditionellen Stil grundsätzlich ab. Nach ihrer Meinung und in Übereinstimmung mit *Dreikurs* besitzt jedes Kind die Fähigkeit, Probleme selbst zu lösen. Als Lösungsmedium sehen sie konstruktive Gespräche an. Aus diesem Grund bedürfen Schüler nicht der Fremdsteuerung Loben und Strafen: Heranwachsende können über konstruktiv angelegte Gruppengespräche Selbst- und Gruppenkonflikte lösen.

### Notwendige Voraussetzungen für das Entwickeln konstruktiver Gespräche

Zum Führen konstruktiver Gespräche müssen eine Reihe von Bedingungen erfüllt werden. Unabdingbar gehört zu

diesen notwendigen Bedingungen: positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, die auf

1. Offenheit
2. Anteilnahme
3. Gegenseitiger Abhängigkeit
4. Nötiger Distanz
5. Gegenseitiger Bedürfnisbefriedigung aufgebaut sein müssen

Lehrer und Schüler müßten außerdem in der Lage sein festzustellen, wer das Gefühl hat, das schwerwiegendere Konfliktproblem zu haben. Eine Problemlösung könnte dadurch erfolgen, daß sich Konfliktpartner fragen, wer durch das entsprechende Verhalten beeinträchtigt wurde. Hat man das auslösende Problem ermittelt, muß derjenige, der es besitzt, artikulieren, d.h. er darf nicht zuerst die Lösung, sondern muß erst das Problem selbst vortragen.

#### *Passives und aktives Zuhören als eine akzeptable Verhaltenssteuerung*

Hat ein Lehrer erkannt, daß nicht er, sondern ein Schüler der Klasse das Problem besitzt, muß er ihm helfen, darüber sprechen zu können. Diese Hilfe kann dadurch gegeben werden, daß der Lehrer passives oder aktives Zuhören praktiziert. Beim passiven Zuhören beschränkt sich der Lehrer auf Schweigen oder zustimmendes Nicken. Mittels sogenannter „Türöffner“: Willst du mit mir darüber sprechen – möchtest du mir mehr darüber sagen – kann er seine Schüler zum Sprechen bewegen. Passives Zuhören besitzt oft schon kathartische Wirkung (Gordon) und entspannt. Diese Form von Zuhören überläßt die Situation demjenigen, der das Problem besitzt, kann aber wegen des fehlenden Korrektivs kein feedback erhalten. Besonders erforderlich ist bei der Form von Botschaftsenden die Beachtung und das Herausfinden, hinter welchen sich Ängste, Sorgen, Kummer verbergen können, z.B. ich habe keine Lust, heute in die Schule zu gehen. Hinter dieser Äußerung kann auch die Furcht vor einer anstehenden Klassenarbeit stehen. Beim aktiven Zuhören erhält dagegen der Sprecher Rückmeldungen, über die er erfahren kann, ob seine Problematik verstanden wurde. Das Gefühl, bei dem anderen Verständnis und Anteilnahme zu finden, verleiht jedem Sprecher wiederum Selbstsicherheit und Kraft, weil er selbst mittels eigenem Reflektieren zur Lösung seiner Probleme findet. Die Wirkung dieser Methode hängt von sechs grundlegenden Einstellungen eines Lehrers ab:

Er muß:

1. Jedem Schüler voll zuhören wollen.
2. Jedem Schüler helfen wollen.
3. Fähig sein, Empfindungen von Schülern anzunehmen.
4. Jedem Schüler zutrauen, Probleme selbst zu lösen.
5. Sich bewußt sein, daß negative Empfindungen vorübergehender Natur sind.
6. Jedem Schüler gegenüber eine respektierende Haltung einnehmen.

Im folgenden möchten wir ein Beispiel für aktives Zuhören geben, wie es sich z.B. zwischen Mutter und Kind abspielen kann:

Kind: Ich habe heute keine Lust, in die Schule zu gehen.

Mutter: Du meinst, du möchtest heute nicht zur Schule gehen.

Kind: Ja, denn wir schreiben heute eine Arbeit.

Mutter: Du sorgst dich, weil du eine Arbeit schreiben mußt und weißt nicht, ob du es schaffst.

Kind: Na, ja, ich will jetzt doch mein Bestes versuchen.

#### *Ich-Botschaften*

Stellt ein Lehrer fest, daß zwischen ihm und einem Schüler ein Problem besteht, soll er offen, ehrlich und sachlich sein Bedürfnis in Form einer Ich-Botschaft zur Sprache bringen. Qualifizierte Ich-Botschaften aus drei Teilen:

1. nicht urteilende Beschreibung: wenn es hier so laut ist ...
2. konkreter Effekt: ... muß ich mich sehr anstrengen ...
3. Ausdruck des Gefühls, das durch den Effekt entsteht: ... und glauben, daß mein Unterricht schlecht ist. = Gefühl der Frustration.

Ich-Botschaften erfüllen drei, für ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis gewichtige Kriterien:

1. sie fördern höchstwahrscheinlich die Bereitschaft, sich zu ändern,
2. sie enthalten kaum negative Bewertungen der Schülerpersönlichkeit,
3. sie verletzen kaum die positiven Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern langfristig (Gordon).

#### *Konfliktlösungen über die Anwendung Niederlage-lose-Methode*

Hat ein Lehrer seine Ich-Botschaften gesendet, muß er sofort auf aktives Zuhören „umschalten“, um ein bisher für alle verborgenes Problem aufzudecken. Wenn „aktives Zuhören“ und „Ich-Botschaften-Senden“ nicht ausreichen, sollte die angestrebte Konfliktbewältigung mittels der „niederlagen-losen Methode“ erfolgen (Gordon). Bei Anwendung dieses methodischen Verfahrens wären Lehrer und Schüler gleichberechtigte mitverantwortliche Partner, die ohne Gewalt, Macht und Niederlage gemeinsam akzeptable Problemlösungen anstreben. Die Art der Problemlösung vollzieht sich, – zurückgehend auf Dewey – über sechs Problemlösungsstufen:

1. Definieren des Problems,
2. Sammlung möglicher Problemlösungen,
3. Pädagogische Wertungen der Lösungsvorschläge,
4. Entscheidung aller für die „akzeptabelste“ Lösung,
5. Richtlinien für die Realisierung der Problemlösung,
6. Bewertung der Lösungseffektivität.

Die Teilnahme an jeder Konfliktlösung sollte freiwillig sein, alle die an dem Konflikt Beteiligten sollten teilnehmen. Alle Lösungsvorschläge sollten von allen „wertfrei“ akzeptiert werden. Mit der Lösungsentscheidung müßten alle Beteiligten einverstanden sein. Eine demokratische Abstimmung über den Lösungsversuch, die nach dem Mehrheitsprinzip gewertet wird, lehnen wir und Gordon ab, weil es eventuell Sieger und Verlierer geben könnte. Eine einmal getroffene Entscheidung braucht nicht unumstößlich zu sein, sondern kann auch revidiert werden, wenn einer der Teil-



nehmer nicht mehr mit der Lösung einverstanden ist. Hält ein Schüler sich nicht an eine Vereinbarung, müssen neue, auch für Lehrer/Eltern akzeptable Lösungen gesucht werden.

Nach *Gordon* macht die Anwendung der Niederlagenlosen-Methode viele Schüler verantwortungsbewußter und kooperativer. Die Anwendung der oben genannten Methode fördert ihre Kreativität, Intelligenz und die gegenseitige Erfahrung. Somit trägt die Anwendung dieser Methode wirkungsvoll bei zur Erfüllung der Zielsetzung zeitgerechter Pädagogik für Verhaltensauffällige.

Welche Konzeption bzw. Methode ein Lehrer wählt, kann er nur allein entscheiden. Wir sehen unsere Aufgabe darin, umfassend zu informieren und Lehrpersonen zu befähigen, sich im richtigen Maße zu engagieren. Grenzen und Möglichkeiten der eigenen pädagogischen Fähigkeiten und pädagogischen Belastbarkeit kann nur jeder im Praxisfeld erfahren und erleben.

### Summary

#### *Logic Consequences Instead of Punishment. A Contribution to a Humane but Nevertheless Effective Behavioral Change in Pupils*

This contribution aims at elucidating the significance of 'punishment' and 'logical consequences' as paedagogical measures. As approaches to behavioral guidance in the 'paedagogic field' the learning theory approach (Skinner, Correll), the individual-psychologically oriented approach by Dreikurs, and the so-called client-centered approach (Rogers) are introduced.

The three concepts mentioned above are investigated especially with regard to the extent in which they are able to

contribute to a humane and still effective change of behaviour.

In our opinion paedagogic directive measures can only be supported in the event that their influence upon the behaviorally conspicuous, exhibiting socially or interactionally deviant behaviour in or outside paedagogic situations, is prosocial.

Behavioral conspicuousness is group-passive, auto-aggressive, and group-resistant behaviour in connection with failure motivation linked to above average to average or less than average intelligence in the context of a socially integrative guidance style.

### Literatur

*Adler, A.*: in Dreikurs, R.: Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969. – *Axline, V.M.*: Kinder-Spieltherapie, München/Basel 1974<sup>3</sup>. – *Corell, W.*: Lernpsychologie, Donauwörth 1970<sup>9</sup>. – *Dewey, J.*: Education today, New York 1969. – *Dreikurs, R.*: Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969. – *Ginott, H.G.*: Gruppenpsychotherapie mit Kindern, Weinheim 1966. – *Gordon, Th.*: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977. – *Gräff, P., Fuchs, W., Pelz, G.*: Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund und Hauptschulen, Berlin 1976. – *Hassenstein, B.*: Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter, Freiburg/Basel/Wien 1973. – *Heinelt, G.*: in Hassenstein, B.: Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter, Freiburg/Basel/Wien 1973. – *Kluge, K.-J., Kunze, W.*: Loben und Strafen als Steuerungsmittel im Unterricht (Selbstlernprogramm) PH Rheinland, AfH Köln, unveröffentlicht. – *Redl, F.*: Erziehung schwieriger Kinder, München 1971. – *Skinner, B.F.*: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft, München 1974. – *Spencer, H.*: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht, Sachsa im Harz 1905.

Anschr. d. Verf.: Prof. Dr. K.-J. Kluge, Ninive 59, 4060 Viersen 1.