

Bohlen, Gerd

Die Erhebung der Selbstwirksamkeit in einer dyadischen Konfliktgesprächssituation zwischen Mutter und Kind an einer Erziehungsberatungsstelle

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (2002) 5, S. 341-356



Quellenangabe/ Reference:

Bohlen, Gerd: Die Erhebung der Selbstwirksamkeit in einer dyadischen Konfliktgesprächssituation zwischen Mutter und Kind an einer Erziehungsberatungsstelle - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (2002) 5, S. 341-356 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-24879 - DOI: 10.25656/01:2487

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-24879>

<https://doi.org/10.25656/01:2487>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

51. Jahrgang 2002

Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Redakteur

Günter Presting, Göttingen

V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Die Erhebung der Selbstwirksamkeit in einer dyadischen Konfliktgesprächssituation zwischen Mutter und Kind an einer Erziehungsberatungsstelle

Gerd Bohlen

Summary

Measurement of self-efficacy in a controversial debating of a mother-child-dyad at a child guidance centre

Different studies concerning to wishes especially of parents at child guidance centres show a great need for practical help, which can be described with the theoretical construct of Banduras "self-efficacy". Therefore the author tries to measure respectively operationalize the achieved self-efficacy of mother and child in a controversial debating by a video based behavioral interaction instrument to gain important information for therapeutic interventions.

Zusammenfassung

Die Analyse der Klientenanliegen in Erziehungsberatungsstellen ergibt den Bedarf nach gezielter Hilfe, der theoretisch mit dem Bedürfnis nach einer Verbesserung der Selbstwirksamkeit im Sinne Banduras Konstrukts der „self-efficacy“ beschrieben werden kann. Als Ausgangspunkt der Beratung wird mit Hilfe eines verhaltenstheoretisch orientierten interaktionsanalytischen Instruments in einer dyadischen Konfliktgesprächssituation zwischen Elternteil und Kind versucht, die erzielte Selbstwirksamkeit zu erfassen und als Basis für verhaltensnahe Interventionen zu nutzen.

1 Einführung

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat es immer wieder Untersuchungen zu Klientenanliegen in Erziehungsberatungsstellen oder anderen ambulanten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche gegeben. Erhebungen zu Erwartungen und Wünschen von Klienten¹ differieren zwar nach institutionellem Kontext und der Genauigkeit der Befragung, im Kern werden die zentralen Ergebnisse jedoch über die Jahrzehnte immer wieder repliziert. Eine asymmetrische Gesprächssituation analog den Erwar-

¹ In den nachfolgend zitierten Studien wurden im wesentlichen Eltern befragt.

tungen aus dem medizinisch-ärztlichen Kontext wird insbesondere in der klinischen Arbeit an Institutsambulanzen festgestellt (Overbeck 1980, S. 74; Mangold 1982, S. 212). Die starke Dominanz von Ratschlägen und konkreten Hilfen läßt sich nicht nur an den zahlreichen auf dem Markt erschienenen Elternratgebern ablesen, sondern zeigt sich auch nach wie vor bei Klienten von Beratungsstellen. Allerdings wird mittlerweile auch erwartet, daß eine Einladung von Eltern oder der Familie zu Gesprächen erfolgt (Manz-Gill 1998, S. 41). Die klassische zeitintensive Diagnostik wird abgelehnt und Interventionen auf der Eltern-Kind-Ebene eindeutig der Vorzug gegeben (Keppler 1979, S. 115ff.). Dieses Vorgehen wird mit Abstand als am Nützlichsten (49,3 % aller Nennungen) eingeschätzt (Naumann u. Beck 1994, S. 263). Die Eltern wollen Anregungen nicht kritiklos übernehmen, sondern verstehen die Ratschläge eher als Denkanstöße, mit denen sie sich aktiv auseinandersetzen wollen (Kaisen 1996, S. 248). Sie wollen eher Hilfe zur Selbsthilfe und haben Probleme mit einer Einmischung der Berater in ihre Erziehungsverantwortung (Schmidtchen et al. 1983, S. 169). Eine noch deutlichere Ablehnung gibt es im Hinblick auf die thematische Ausweitung von der Eingangsproblematik auf die elterliche Beziehung und anderer Familiendetails (Kaisen 1996, S. 250). Viele Eltern fürchten die Aufdeckung von Geheimnissen und eine Verurteilung durch den Berater, vor allem, wenn sie sich selbst als vermeintlicher Verursacher der Verhaltensprobleme des Kindes sehen (Joisten 1982, S. 96). Diese Einstellungen sind einer der entscheidenden Faktoren, warum es zu Abbrüchen im Einzelfall (Hundsatz 1995, S. 152ff.) oder zu generellen Akzeptanzproblemen eines klassischen familientherapeutischen Settings (vgl. Welter-Enderlin 1988; Bohlen 1991; Lipchik 1994; Wirsching 1998) bei Klienten kommt.

Zusammenfassend ist also davon auszugehen, daß Eltern, die Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, nicht primär an einer umfassenden therapeutischen Aufarbeitung ihrer Probleme interessiert sind, sondern eine gezielte Hilfe für die von ihnen benannten Probleme wünschen. Bei der Suche nach einer Einordnung der genannten Befunde in ein theoretisches Konstrukt bietet sich meines Erachtens am ehesten das von Bandura entwickelte Konzept der „self-efficacy“ an, denn Eltern wenden sich in der Regel aus einem Gefühl der Hilflosigkeit an die Beratungsstelle, weil sie keinen anderen Ausweg mehr wissen (Lenz 1990, S. 221) und streben, wie die genannten Untersuchungsbefunde nahelegen, eine Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit in der Erziehung an.

2 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (Self-Efficacy) wurde erstmals in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts von Bandura (1977) einer ausführlichen theoretischen Analyse und empirischen Überprüfung unterzogen. Inzwischen gehört die „self efficacy expectation“ von Bandura zu den am besten ausgearbeiteten und bestätigten theoretischen Konzeptionen der Verhaltenstherapie. „Das Zutrauen des Patienten, etwas Bestimmtes tun zu können, spielt hier die wichtigste Rolle zu Erklärung therapeutischer Veränderungen“ (Grawe et al. 1994, S. 754). Unter Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne Banduras versteht man die subjektive Gewißheit,

eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen. Die Selbstwirksamkeit ist in diesem Sinne ein zentraler Motivationsfaktor, der darüber mitbestimmt, welche Handlung man auswählt, wieviel Anstrengung man investiert und wie lange man auf einer Strategie beharrt, bevor man aufgibt (Schwarzer 1994).

Welche Bedeutung die Selbstwirksamkeitserwartung hat, läßt sich insbesondere an empirischen Befunden in Leistungssituationen erkennen. So werden Zusammenhänge bei Schülern zwischen Prüfungsangst und geringer Selbstwirksamkeit (Satow 1999), eine ungünstige interne Attributionierung von Mißerfolg bei Studenten mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen (Jerusalem u. Mittag 1994) oder ein höheres Streßerleben bzw. eine höhere Vulnerabilität in Leistungssituationen bei nicht-studentischen Erwachsenen (Jerusalem 1991) festgestellt. Bezogen auf soziales Verhalten sowie im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen liegen Studien zum verwandten Konstrukt der Kontrollüberzeugungen vor, die ebenfalls den bedeutsamen Einfluß von Attributionen belegen. So zeigt Fritz (1991), daß interne bzw. externe Kontrollüberzeugungen der Mütter mitbestimmend dafür sind, in welchem Ausmaße Teilleistungsprobleme der Kinder kompensiert werden können. Wie bei aggressiven Schülern mit geringen Kontrollüberzeugungen (Stiensmeier-Pelster u. Gerlach 1997) reagieren Eltern mit geringen Kontrollüberzeugungen auf problematisches Verhalten ihrer Kinder mit einer erhöhten Erregung und daraus resultierend mit starken negativen, zur Entladung drängenden Affekten. Positive Entwicklungen in der Eltern-Kind-Beziehung wiederum werden externalisiert, also nicht den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben. In diesem Sinne kommt negativen Attributionsmustern eine Moderatorfunktion bei der Anwendung von Gewalt gegenüber Kindern zu (Bender u. Lösel 1997, S. 41).

Während Selbstwirksamkeitserwartungen über Fragebögen durch die sprachliche Formulierung von Items in Form von „ich“ und „können“ oder „in der Lage sehen“ (vgl. Schmitz u. Schwarzer 2000) relativ eindeutig erhoben werden können, ist die Extrahierung im Gespräch in der Regel nur indirekt über eine Inhaltsanalyse der spontanen Attributionen (vgl. Weiner 1985) oder durch eine Verhaltensbeobachtung möglich. Insbesondere die genaue Interaktionsanalyse auf der Mikroebene des Verhaltens mit Hilfe des nachfolgend beispielhaft beschriebenen verhaltenstheoretisch orientierten Instruments ist im Hinblick auf die Erhebung und Verbesserung der Selbstwirksamkeit von besonderer Bedeutung, da aufgrund der langsameren Geschwindigkeit der bewußten und damit kontrollierten Informationsverarbeitung nur ein kleiner Teil der unmittelbarsten Folgen des Interaktionsverhaltens bewußt wahrgenommen wird (vgl. Jansen u. Streit 1993) und deshalb bei den Beteiligten oftmals kein direkter Bezug zwischen der eingeschränkten Selbstwirksamkeit und dem eigenen Verhalten hergestellt werden kann.

3 Die Interaktionsanalyse nach Innerhofer und Peterander

Das interaktionsanalytische Modell von Innerhofer und Peterander sieht eine Strukturierung des Verhaltensstroms vor, so daß durch eine geeignete Analyse die

wechselseitige Beeinflussung der Interaktionspartner (Erzieher-Kind) sichtbar gemacht werden kann und sich damit für den Therapeuten oder den Erziehungsberater brauchbare Informationen ergeben (Innerhofer 1978b, S. 126). Die Registrierung von Verhaltenseinheiten orientiert sich dabei an zeitlich variablen Einheiten und geht davon aus, „daß der Verhaltensstrom hinreichend beobachtbare Einschnitte bietet, um natürliche Verhaltenssegmente bilden zu können“ (Innerhofer 1978b, S. 129). Dabei kann eine Beobachtungssequenz einen Bruchteil einer Sekunde (z.B. bei einer abwehrenden Handbewegung), aber auch mehrere Sekunden andauern (Innerhofer 1977, S. 132). Das Ende einer Beobachtungssequenz deutet zugleich auch einen Aktionswechsel an, indem auf eine Sequenz von Person 1 in der Regel eine Sequenz von Person 2 folgt. Dieser funktionelle Zusammenhang wird als Interaktion definiert. Die kleinste Beschreibungseinheit bei der Interaktionsbeobachtung ist also nicht das einzelne Ereignis, sondern die Ereignisfolge² (Innerhofer 1978b, S. 122).

Die wechselseitige Steuerung erfolgt sowohl sachlich-intentional als auch durch die emotionale Qualität der Interaktion. Deshalb wird jedes Verhaltensereignis unter zwei Perspektiven bewertet und klassifiziert. Die sachlich-intentionale Steuerung setzt voraus, daß die Interaktionspartner in Abhängigkeit voneinander bestimmte Ziele erreichen wollen. Um dies zum Ausdruck zu bringen, werden in dieser Dimension drei Klassen von Verhaltensweisen unterschieden, die in den veröffentlichten Arbeiten der Projektgruppe zum Teil unterschiedlich verwendet und signiert worden sind. Die Bezeichnung in dieser Arbeit erfolgt in Anlehnung an Innerhofer und Peterander (1981), weil die dort verwendeten Bezeichnungen sehr nahe an der Alltagssprache orientiert sind und aufgrund ihrer Semantik überwiegend schon auf die Definition hinweisen:

1. Mit „S“ für „Steuerung“ wird ein Beobachtungssegment bezeichnet, in dem zum Ausdruck kommt, daß der Empfänger zu einer Handlung motiviert werden soll. Dies kann durch direkte Aufforderungen, aber auch durch Fragen, ungebetene Hilfe und sogar auch durch indirekte Strategien wie Schweigen, um den anderen zum Reden zu bringen, geschehen.
2. „B“ für „Blockade“ bezeichnet ein Beobachtungssegment, in dem versucht wird, den Partner in seinem Handeln zu hindern. Auch dies kann wiederum direkt durch Ignorieren, Verneinen, sich Widersetzen, aber auch sehr viel subtiler durch das Zeigen von Desinteresse (z.B. durch das Beschäftigen mit anderen Dingen, während der Initiator den Interaktionspartner anspricht) oder durch ein verzögertes Befolgen von Aufforderungen erfolgen.
3. „E“ für „Eingehen“ bezeichnet ein Beobachtungssegment, indem das getan wird, was der Partner wünscht. Auch das Fallenlassen einer Initiative, nachdem der Initiator auf Opposition gestoßen ist, wird als Eingehen auf den Interaktionspartner gewertet (Innerhofer u. Peterander 1981, S. 195).

² Damit stimmt diese Definition mit der systemischen Sichtweise von Beobachtungseinheiten überein (vgl. von Schlippe 1988; Brunner et al. 1982).

Zur Realisierung setzen die Interaktionspartner also Initiativen bzw. Steuerungen (S) ein, worauf der Partner in verschiedener Weise reagieren kann. Er hat die Möglichkeit das Ziel zu blockieren (B), ein neues verändertes Ziel entgegenzusetzen (S) oder auf das Ziel der Partner einzugehen (E) (Peterander 1981, S. 223). Dieser Prozeß wird mit dem Begriff der Steuereinheit (Innerhofer 1978b, S. 144f.), später mit dem Begriff der Handlung (Peterander 1981, S. 229) beschrieben. Eine Steuereinheit beginnt demnach mit der Initiative einer der Interaktionspartner. Sie ist zu Ende, wenn einer der beiden auf den anderen eingeht und das tut, was der andere will. Eine Steuerungseinheit ist somit das interaktionelle Geschehen, das mit einer Initiative (S) beginnt und mit einem Eingehen (E) endet. Wenn die Initiative sofort erfolgreich ist, besteht die Steuerungseinheit lediglich aus zwei Einheiten. Neben einer erfolgreichen Steuerungseinheit, also wenn der Initiator sein Ziel nach mehr oder weniger vielen Sequenzen erreicht, gibt es auch nicht erfolgreiche, die dann enden, wenn der Initiator sein Ziel aufgibt.

Die sachlich-intentionale Steuerung begleitende mehr oder weniger starke emotionale Tönung wird ebenfalls mit drei Klassen erfaßt:

1. Mit „A“ wird ein Beobachtungssegment signiert, von dem die Hypothese besteht, daß es für den Empfänger angenehm ist.
2. Mit „N“ wird ein Beobachtungssegment signiert, von dem angenommen werden kann, daß es weder bestrafend oder belohnend bzw. angenehm oder unangenehm empfunden wird.
3. Mit „U“ wird schließlich ein Beobachtungssegment bezeichnet, von dem die Hypothese besteht, daß es für den Partner eher unangenehm empfunden wird.

Da die Klassifizierung in angenehme, neutrale und unangenehme Beobachtungssegmente nicht umgangssprachlich zu verstehen ist, sondern nach den Gesetzen des operanten Konditionierens erklärt wird, reicht das Spektrum von zu signierenden Verhaltensweisen für z.B. „A“ von eindeutig emotional positiv akzentuiertem Verhalten wie Lob aussprechen oder Streicheln bis hin zu subtileren Verhaltensweisen wie anlächeln oder den Blickkontakt halten. Dies gilt mit umgekehrten Vorzeichen auch für emotional negativ akzentuierte Verhaltensweisen für „U“ wie lautes Schimpfen oder jemanden barsch unterbrechen bis hin zu Ironie oder besserwisserischem Verhalten. Durch die Kombination der beiden Kategorien in $3 \times 3 = 9$ Klassen³ kann der Verlauf und die Qualität der Interaktion zwischen den Interaktionspartnern ermittelt werden. Tabelle 1 zeigt die verschiedenen Möglichkeiten der Interaktionen.

Trotz der Einfachheit des Modells sind bei der Kodierung mehrere Aspekte zu berücksichtigen, um der Komplexität des interaktiven Geschehens auf der Mikroebene des Verhalten Rechnung zu tragen und eine hinreichende Validität der Beurteilungen zu erreichen. So ist bezogen auf den in diesem Modell so wichtigen Interaktionswechsel (als Ende einer Beobachtungssequenz) neben den verbalen Si-

³ Nach Innerhofer (1978b) und Peterander (1981) ist eine weitere Aufschlüsselung der Kategorien zur Erfassung nuancierten Verhaltens im Bedarfsfalle möglich, für die Zielrichtung in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht nötig.

Tab. 1: Anzahl und Art der Reaktionsklassen

	A	N	U
S	freundliche Steuerung	emotional neutrale Steuerung	unfreundliche Steuerung
B	freundliches Blockieren	emotional neutrales Blockieren	unfreundliches Blockieren
E	freundliches Eingehen	emotional neutrales Eingehen	unfreundliches Eingehen

gnalen (Beendigung der sprachlichen Sequenz) insbesondere auf nonverbale Signale zur Übergabe des Rederechts zu achten. Probleme können sich aus mehreren Gründen vor allem bei der Bewertung der emotionalen Qualität der jeweiligen Reaktionen ergeben. Trotz der von Innerhofer (1977, S. 199ff.) gegebenen Interpretationshilfen zu bestrafendem und belohnendem Verhalten im verhaltenstheoretischen Sinne gestaltet sich eine Signierung der emotionalen Qualität einzelner Beobachtungssegmente nicht einfach, weil das Belohnende bzw. Bestrafende im Inhalt einer Aussage (Lob, Versprechen etc.) im Ton der Aussage (freundlich, lebhaft, schroff etc.), im Ausdruck (lächeln, ernster verärgertes Blick) oder in der Gebärde (streicheln, umarmen, mit dem Zeigefinger drohen) enthalten sein kann (Innerhofer 1977, S. 165). Zudem können strukturell gleiche Verhaltenseinheiten, funktional verschieden sein. Ob z.B. ein Lächeln belohnend ist oder aber auch bestrafenden Charakter hat, wenn es z.B. ironisch aufgefaßt wird, erschließt sich oft nur aus dem Kontext (vgl. Wallbott 1990). Wie stark dabei schon geringe Nuancen die Urteilsbildung beeinflussen sind, zeigen Kempfer und Möller (2000) eindrucksvoll. Trotz der geschilderten Probleme wird die Interraterreliabilität des Ratinginstruments mit 80% angegeben.

Zusammenfassend lassen sich folgende Kodierungsprinzipien aus den sozialpsychologischen Befunden zur wechselseitigen Steuerung ableiten:

1. Insbesondere der nonverbale Verhaltensanteil erschließt sich aus dem situativen Kontext. Eine zweifelsfreie Zuordnung ist dennoch aufgrund der unterschiedlichen Variablen beim Sender, Empfänger und auch beim Beobachter nicht zu treffen.
2. Der nonverbale Anteil der Botschaft als Botschaft der Botschaft hat mehr Bedeutung für die Decodierung als der verbale Inhalt. Dies gilt insbesondere für Kinder als Dekodierer (vgl. Argyle 1996, S. 126).
3. Bezogen auf die nonverbalen Anteile ist die visuelle Information über das Gesicht im Vergleich zur vokalen Modulation der Botschaft bedeutsamer.
4. Der von Innerhofer (1977, S. 19) präferierte Blickkontakt als verhaltenssteuernde Variable steht insbesondere als Zeichen für Sympathie mit sozialpsy-

chologischen Ergebnissen in Einklang und sollte deshalb besonders fokussiert werden.

5. Ereignisse, die zeitlich gesehen gleichzeitig belohnend und bestrafend sind, werden nach dem vorherrschenden Aspekt klassifiziert (Innerhofer 1977, S. 166). Stehen verbale und nonverbale Signale im Widerspruch zueinander, wird in der Regel dem nonverbalen Aspekt mehr Bedeutung beigemessen (Argyle 1996, S. 113).

Innerhofer (1977, S. 136) schlägt vor, um redundante Ergebnisse zu vermeiden, die Datenmenge auf die therapierelevanten Anteile zu fokussieren. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird zudem eine Übertragung in normales Schriftdeutsch vorgenommen. Die Beschreibung erfolgt streng in zeitlicher Reihenfolge im Telegrammstil. Interpretationen durch den Beobachter, die die Qualität des Beobachteten oder die nonverbalen Anteile des Verhaltens bezeichnen, werden in dem nachfolgenden Fallbeispiel Innerhofers (1977, S. 134) Vorschlag entsprechend in Klammern gesetzt. Abweichend vom Vorgehen bei Innerhofer, der eine Mikroanalyse von 3-5 Sequenzen von 2 Minuten Dauer (am Anfang, im mittleren Teil und am Ende der Sitzung) analysiert, wird vom Autor eine Auswahl nach der Relevanz vorgeschlagen, weil es nicht um die Erhebung einer repräsentativen Stichprobe geht, sondern um eine therapiorientierte Interaktionsdiagnostik als Ausgangspunkt für einen Therapieprozeß.

Im Hinblick auf die Erhebung der Selbstwirksamkeit ist anzunehmen, daß eine niedrige Anzahl von Steuerungen, aber auch eine hohe Quote von Steuerungen, die vom Interaktionspartner blockiert werden, mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit einher geht. Umgekehrt dürfte eine positive Interaktion auch im Konfliktgespräch, z.B. nach der von Gordon (1980, 2000) vorgeschlagenen Niederlage-losen-Methode eine angemessene Selbstwirksamkeit bei allen Interaktionspartnern ermöglichen, wenn die Initiativen trotz konträrer inhaltlicher Positionen mit neutraler Steuerung einher gehen. In diesem Zusammenhang sind also folgende Leitfragen von besonderem Interesse:

- Wie hoch ist die Anzahl der Steuerungen bzw. Initiativen der einzelnen Interaktionspartner als Gradmesser für Dominanz bzw. Permissivität?
- Wie hoch ist die Rate von bestrafenden Initiativen im Vergleich zu den positiven oder neutralen Initiativen als Gradmesser für die Qualität der Beziehung (vgl. Innerhofer 1978b, S. 151)?
- Wie oft und mit welcher emotionalen Tönung (Signierung A, N oder U) gehen die Interaktionspartner aufeinander ein; wie oft sind also beide erfolgreich in ihren Initiativen?
- Wie oft und mit welcher emotionalen Tönung (Signierung A, N oder U) erfolgt eine Blockade der Handlungsziele des anderen?
- Wann treten Verhaltensketten auf, die im Sinne der Lerngesetze zu einem Bekräftigen von erwünschtem Verhalten aber auch unerwünschtem Verhalten führen?

Besonders die Analyse von Interaktionsabfolgen von positiven und im Sinne der Interaktionspartner erwünschten Verhaltensweisen ist bezogen auf die Selbstwirksamkeit wichtig.

4 Handlungstheoretische Erweiterung der Kategorienbildung

Wie bereits bei der genauen Definition der einzelnen Kategorien deutlich wird, ist intentionales Verhalten, also die Orientierung an einem reflexiven rationalistischen Menschenbild und damit die Abkehr von mechanistischen S-R-theoretischen Konzepten menschlichen Verhaltens, Grundlage für das Modell. Danach wird Verhalten unter der Perspektive betrachtet, daß der Handelnde sich aufgrund einer motivierenden Ausgangssituation ein Ziel setzt und sein Verhalten danach einrichtet, dieses Ziel zu realisieren. „Sozialverhalten in Dyaden wird ... dargestellt als das Zusammenwirken zweier Systeme, in dem eines dem anderen Ziele setzen kann und es instrumentell für die Realisierung seiner Ziele einzusetzen versucht, worauf das zweite System sich darauf einlassen, abblocken oder seinerseits die Initiative ergreifen kann. Auf diese Weise entsteht ein kooperatives Zusammenwirken, um ein Ziel zu realisieren, ein Gegeneinander, ein Durchsetzungskampf oder ein Aneinandervorbeigieren“ (Innerhofer u. Peterander 1984, S. 185). Vor allem interaktionelle Verhaltenspläne sind nur teilweise kognitiv repräsentiert und oft hochautomatisiert. Sie müssen daher durch Beobachtung oder im Gespräch durch den Therapeuten erschlossen werden und sind später Gegenstand der therapeutischen Verständigung. Häufig werden sie erst durch die sprachliche Formulierung bewußt und somit einer Reflexion zugänglich (Bartling et al. 1992, S. 48).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist neben der Analyse der wechselseitigen Steuerung auch die Klärung der oft nicht bewußten Handlungsziele der beteiligten Personen notwendig, um zu einem tieferen diagnostischen Verständnis zu kommen. Dabei geht es jedoch nicht primär um eine vertikale Verhaltensanalyse im Sinne der systematischen Erarbeitung hierarchisch angeordneter situationsübergreifender Motivstrukturen, wie sie von Grawe und Mitarbeitern (Grawe u. Dziewas 1978; Grawe u. Caspar 1984; Caspar 1989) ausgearbeitet wurden. Im Fokus steht vielmehr das instrumentelle Erziehungswissen der Eltern, das sich aus den angewendeten Strategien im beobachteten Verhalten extrahieren läßt. Im Gegensatz zu deskriptiven Überzeugungen, die erzieherisch relevante Sachverhalte beinhalten, aber keinen unmittelbaren Bezug zu Erziehungszielen haben, hat das instrumentelle Beziehungswissen einen direkten Einfluß auf die Erziehung, weil es die konkreten Erziehungsmethoden betrifft. „Eine instrumentelle Überzeugung behauptet, daß zwischen einer Handlung und einem Ziel ein Zusammenhang besteht. Diese Überzeugungen betreffen die Mittel, mit denen die Eltern glauben, die Ziele zu erreichen ...“ (Stolz 1967, zit. n. Genser 1978, S. 27). In Anlehnung an die Plananalyse (vgl. Bartling et al. 1992, S. 54ff.) werden diese Strategien im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit vor allem unter dem Aspekt von Bewußtheit, Widerspruchsfreiheit, sinnvoller Ableitung und Effizienz betrachtet. Daneben gilt es aber auch die Motive der beteiligten Kinder herauszuarbeiten, denn gerade sie finden in den verschiedenen therapeutischen Verfahren nicht genügend Berücksichtigung (vgl. Müller 1978; Lenz 1998; Reiter-Theil et al. 1993; Märten u. Petzold 1995; Vossler 2000), obwohl sie als identifizierter Patient im Grunde die Hauptperson sind. Durch den intensiven Nachvollzug ihrer Motive kann ihre je nach Alter eingeschränkte Verbalisationsfähigkeit ausgeglichen werden.

Eine Verbesserung der erlebten Selbstwirksamkeit von Interaktionspartnern kann an unterschiedlichen Punkten ansetzen. Sofern es sich um keine tiefgreifenden Beziehungsstörungen handelt, ergeben sich bereits positive Effekte, wenn sich Eltern im Videofeedback ihrer unbewußten Reaktionen dem Kind gegenüber (vgl. Jansen u. Streit 1993) vor allem im Hinblick auf die mögliche Diskrepanz zwischen ihrem Handlungsziel und dem tatsächlichen Verhalten gewahr werden. Hilfreich ist die Analyse der Kommunikation der Eltern anhand der Aspekte der Widerspruchsfreiheit, sinnvoller Ableitung und Effizienz. Zusätzlich sollte der Fokus entsprechend der Praxis in der Säuglings- und Kleinkindberatung (Papoušek 2000) oder im Video-Home-Training (Räder 1999) auf den vom Kind ausgehenden, vor allem positiven Signalen liegen. Ist jedoch bei der Videobearbeitung erkennbar, daß bei den Eltern keine Einfühlung in die Rolle des Kindes möglich ist und negative Kognitionen das Wahrgenommene aufgrund von projektiven Elementen (vgl. Brazelton u. Cramer 1994) überlagern, sollte mit den Eltern der psychodynamische Hintergrund bearbeitet werden (vgl. Barth u. Warren 1993). In keinem Fall darf eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Eltern mit der Reduzierung der Selbstwirksamkeit der Kinder einher gehen (Kreuzer 1999).

5 Fallbeispiel

Auf eine ausführliche Darstellung anamnestischer Angaben und des familiären Hintergrundes wird verzichtet, weil dies den Rahmen des Beitrages sprengen würde und zudem die Effizienz der Interaktionsbeobachtung für die Diagnostik und nachfolgende Interventionsplanung im Vordergrund steht. Es geht also um die Frage, wieviele bedeutsame Informationen allein aus der ca. dreiminütigen Interaktionsbeobachtung für Interventionsstrategien gewonnen werden können. Im Beispiel handelt es sich um eine Mutter und ihren neunjährigen Sohn, der vor kurzem im Haus gezündelt hatte und der neben den häuslichen Problemen schulische Schwierigkeiten zeigt. In der vollständigen Familie leben zwei weitere jüngere Geschwister. Die Signierung erfolgt anhand der gefertigten Videoaufzeichnung entlang der beschriebenen Kodierungsprinzipien zur wechselseitigen Steuerung, die durch eine Analyse der vermuteten Handlungsziele und dem persönlichen Kommentar des Therapeuten ergänzt wird (s. S. 350ff.).

6 Resümee

Neben den bereits im Auswertungsschema gegebenen kommentierenden Hinweisen lassen sich zusammenfassend folgende Feststellungen treffen: Die Asymmetrie der Gesprächssituation wird auch ohne eine quantitative Analyse der Gesprächssequenzen eindrucksvoll belegt. Die Mutter ist sehr dominant und steuert das Gespräch fast ausschließlich. Der Sohn kommt nur zu einer Steuerung (KZ 17) und bleibt so in der reaktiven Rolle. Weitere Initiativen können aufgrund der sprachlichen Dominanz der Mutter nicht zustande kommen, unterbleiben vermutlich aber

Kenn- zahl	wer zu wem	Handlung	Signie- rung	vermutetes Handlungsziel	Kommentar
		Therapeut fordert die Mutter dazu auf, mit ihrem Sohn die Konflikte zu besprechen			
1	M → S	M schaut nach unten, „so ich habe drei Punkte, das habe ich auch Herr B. gesagt, die mich stören“ (mit Nachdruck)	SU	M will ein Problem klären, gleichzeitig auch den Therapeuten einbeziehen	
2	S → M	Dreht sich zur Mutter, Blickkontakt „mhmm“	EN		
3	M → S	„Es stört nicht nur mich, sondern auch Papa“, schaut weiter nach unten, „das ist das Lügen, das du nicht gehorchst und die Schule“ (schließlich Blickkontakt)	SU	M versucht ihre Position zu stärken, indem sie auf den Vater verweist	
4	M → S	„Das Wichtigste ist für mich aber die Familie, und ich glaube es ist für C. und A. (weitere Kinder in der Familie) auch der Fall, wo du dazu gehörs!“ (weiche Stimme mit Blickkontakt)	SA	M will deutlich machen, daß er dazu gehört	
5	M → S	„Das Wichtigste ist aber das Gehorchen“ (sachlich, Blickkontakt)	SN		Die Mutter ist hin und her gerissen zwischen konfrontieren und Beziehung anbieten
6	S → M	„Ja“	EN		
7	M → S	„Schule ist mit K. (Nachhilfekraft) zu klären“ (ruhig, sachlich, Blickkontakt)	SN		
8	S → M	„Ja“	EN		
9	M → S	„Die Lügengeschichten hast du mit Herrn T. (Sozialarbeiter) geklärt“	SN		
10	S → M	„Ja“	EN		Durch die emotional neutrale Steuerung der Mutter geht der Sohn zum ersten Mal partiell auf sie ein
11	M → S	„Es bleibt dieses Gehorchen, was mich stört, wenn ich das mit Geschrei machen muß, dir etwas 4, 5 oder 6mal sagen muß und ich möchte gerne wissen warum“ (weiche Stimme, ruhig, Blickkontakt)	SN	M will die Motive von S verstehen	
12	S → M	„Ja weil ich oft keine Lust habe“ (sachlich, ruhig)	EN		
13	M → S	„neigt den Kopf leicht zur Seite, „dann müssen wir das mal irgendwo einen Nenner kommen, denn Du hast selber gehört, daß es so nicht weiter geht“ (wohlwollend)	SA		
14	S → M	„Ja“ (Blickkontakt)	EA		

- 15 M → S M redet sofort weiter, „Herr B. hat Dir das gesagt und ich sage Dir das auch das letzte Mal (mit Nachdruck), ich kann und will nicht mehr“, schüttelt langsam den Kopf mit Blickkontakt (entschlossen, ärgerlich),
- 16 SA „denn ich weiß, daß du auch ein lieber Junge bist“, nickt, hat Blickkontakt (schaut freundlich)
- 17 S → M „Ja, wenn ich jetzt weiß, daß ich gelogen habe, sage ich das auch“, nickt (kündlich unschuldig)
- EA SA S will M deutlich machen, daß er „lieb“ ist
- 18 M → S „Ja“, nicken (zustimmend), „dann können wir darüber reden“, aber wir reden nicht über das Lügen (streng), sondern über das Gehörchen und wenn ich Dir jetzt sage, S. tue mir einen Gefallen und setz Dich hin und lese“, klopf mit dem Finger auf den Tisch, „was machst Du dann?“
- EA Die Mutter erkennt das Eingehen des Sohnes kurzfristig an, nutzt jedoch nicht die Chance zu einer kooperativen Gestaltung des Gespräches, sondern fällt in die bisher praktizierte negative Steuerung zurück
- 20 S → M „Lesen“ (eingeschüchtert)
- EN Hier kommt es zu einer besonders schwierigen Situation für den Sohn, weil er jetzt merkt, daß die Frage der Mutter rhetorisch gemeint ist und sein Eingehen (verstärkt) dadurch, daß die Mutter ihm gegenüber in der 3. Person spricht) mit einem massiven Strafrezit versehen wird.
- 21 M → S „Nein, Du spielst, du machst immer das Gegenteil, wenn ich was sage“, (sehr ärgerlicher) Blickkontakt
- SU M will S zeigen, wie sehr es sie ärgert, wenn er nicht ihren Anweisungen folgt und ihn über die Benennung des Problemverhaltens zur Verhaltensänderung bewegen
- 22 das Gegenteil, wenn ich zu Dir sage, putze Deine Zähne, du hast Mundgeruch, nein S tut es nicht“
- SU M will S die Wirkung seines Verhaltens (durch die Nennung psychosomatischer Reaktionen) auf sie verdeutlichen, ihm die Folgen vor Augen führen (auch die Einbeziehung des Vaters).
- 23 (wieder milder) „das sind so die Punkte, die mich stören“
- SN S will zeigen, daß er M versteht
- 24 ich bekomme Kopfschmerzen und dann werde ich wütend und wir kriegen uns in die Haare und ich erzähle es Papa und der regt sich erst richtig auf“
- EA SA S will zeigen, daß er M versteht
- 25 „und das müssen wir ändern“ (mit Nachdruck)
- SN
- 26 S → M „Ja und dann passiert das mit dem Feuer“ (S hatte im Haus gezündelt)
- EA SA
- 27 M → S „Eben, eben“ (Der Rest ist unverständlich)
- EA Die Mutter kann ihrerseits trotz des massiv geäußerten Ärgers wie oben die positiven Signale vom Sohn empfangen.

28	M → S	„So mein Vorschlag ist, wenn ich in Zukunft zu Dir sage, setz Dich jetzt bitte hin und mache Deine Hausaufgaben und Du solltest es nicht tun, kriegst Du eine Strafarbeit. Du wirst dann einen Aufsatz schreiben (Blickkontakt, sachlich). Ja?“	SN	M will den Konfliktpunkt regeln, indem sie eine Sanktion androht.	Auch hier zeigt sich wie bereits oben in der Kommunikation, daß die Mutter in ihrer Haltung stark schwankt zwischen einer kooperativen und einer stark straffenden Haltung gegenüber dem Sohn.
29	S → M	„Ja“, nickt	EN		
30	M → S	„Das ist das Erste, was das angeht,	EN		
31	M → S	„wenn ich Dir jetzt sage (lauter werdend, ärgerlich), tue mir einen Gefallen und gehe duschen oder putze die Zähne und du machst es nicht, hast Du eine Woche Hausarrest. Beim Zimmer aufräumen gilt genau das Gleiche, ich sage das dann nur einmal und wenn es nicht passiert ist alles vorbei“, Kopf schütteln, Pause „dann hast du Hausarrest oder Deinen Aufsatz zu schreiben“	SU	Indem M große Konsequenzen androht, will sie ein Einlenken und die Mitarbeit von S erreichen.	Hier klingt kurz an, daß die Mutter auch an einen endgültigen Beziehungsabbruch denkt. Sofort danach kommt jedoch wieder ein Kooperationsangebot fast im Sinne eines Wechselbades der Gefühle.
32	S → M	„können wir uns darauf einigen?“	SN		
33	S → M	„Ja“	EN		
34	M → S	„Du kannst auch was anderes sagen“ (weiche Stimme, Blickkontakt)	SN	M will S einbeziehen und nicht auf der gezeigten harten Haltung beharren	
35	S → M	„Ich bin damit einverstanden“	BN		
36	M → S	„Sag mir sonst etwas, was Dir lieber ist“ (sachlich)	SN	M will S erneut einbeziehen, um eine positive Beziehung herzustellen	
37	S → M	„Nein, das ist mir recht“	BN SN	S will kein weiteres Gespräch über alternative Strafen führen, um Ärger mit der Mutter zu vermeiden	
38	M → S	„Gut“, dreht sich zum Therapeuten, der hinter der Kamera steht	EN		

auch aufgrund der Furcht vor neueren „mächtigen“ negativen Steuerungen der Mutter. Seine Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehung zu seiner Mutter ist nicht nur massiv herabgesetzt. Die Gesprächssituation nährt vielmehr die Hypothese, daß er nur indirekt und heimlich seine Opposition über fehlende Kooperation und die aufgrund der Situation entstandene Spannung durch Zündeln zum Ausdruck bringen kann.

Trotz der sprachlichen Dominanz der Mutter macht die genaue Interaktionsanalyse aber auch die Ohnmacht und eine damit verbundene geringe empfundene Selbstwirksamkeit bei der Mutter deutlich, weil sie ihre autoritäre Strategie nicht durchhalten will (KZ 32-36) und sich eine Stärkung ihrer Position durch Nennung des Vaters (KZ 3), des Therapeuten (KZ 15) sowie zweier weiterer Helfer (KZ 7 und 9) erhofft. Dazu trägt auch die Widersprüchlichkeit in ihren sachlichen Botschaften (z. B. KZ 3: „das Wichtigste ist die Familie ...“; KZ 5: „das Wichtigste ist das Gehorchen ...“) und der abrupte Wechsel in der Erziehungsstrategie von einem verstehenden Zugang (KZ 11) bis zu massiven Drohungen (KZ 31) bei. Da insbesondere letztere Strategie bei weitem überwiegt, reagiert sie nur kurz auf die positiven vom Sohn ausgehenden Signale (KZ 18) und baut ein mächtiges „Droh-Vermeidungsmuster“ (vgl. Innerhofer u. Peterander 1981, S. 207) auf, ohne den Eindruck einer echten Kooperation des Sohnes am Ende des Gespräches gewonnen zu haben.

Im Hinblick auf eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit der Mutter wäre es zunächst wichtig, die aufgrund der Feinanalyse ihrer Handlungsintentionen sichtbar gewordene implizite Erziehungsstrategie, wonach man Kindern massiv drohen und sie bestrafen muß (Mittelaspekt), um sie zum Einlenken oder zum Gehorsam zu bringen (Zielaspekt) im Videofeedback bewußt zu machen und Alternativen zu erarbeiten. Aufgrund der vorgenommenen Kodierung bieten sich mehrere Ansatzpunkte für eine Steigerung der Selbstwirksamkeit und der notwendigen Verbesserung ihrer Responsivität. Zu diesem Zweck kann im Videofeedback eine Art „Wahrnehmungstraining“ erfolgen und das von ihr aufgebaute Drohvermeidungsmuster überflüssig werden lassen, denn vermutlich nimmt die Mutter nicht bewußt wahr, daß der Sohn selbst nach stark negativen Steuerungen ihrerseits noch auf sie eingeht (EN oder EA). In einem Fall kann er sogar sein Zündeln als Folge der eskalierenden Interaktionsdynamik (KZ 25) verbalisieren. Lediglich ein einziges Mal (KZ 34) blockiert er das Handlungsziel der Mutter, als sie ihn erstmalig, aber zu spät um eine eigenständige Meinung bittet, die jedoch aufgrund des bisherigen Gesprächsverlaufs unterbleibt. Insbesondere an dieser Sequenz kann die Intention der Mutter, die Eigeninitiative des Sohnes anzuregen (KZ 33), positiv aufgenommen und darauf aufbauend am Videoband Hilfen gegeben werden, wie sie seine Initiativen z. B. über das Prinzip „Fragen nicht Sagen“ (vgl. Lickona 1989) erhöhen kann. Dadurch kann u. a. vermieden werden, daß die Mutter ihre eigenen Initiativen selbst entwertet, weil der Sohn die Intentionen der Mutter vor allem bei direkt aufeinanderfolgenden Steuerungen gar nicht alle aufnehmen und darauf reagieren kann. Er reagiert vielfach lediglich auf die zuletzt gegebene Steuerung (vgl. KZ 16, 25, 32). Schließlich bietet die Interaktionsanalyse in einer Sequenz (vgl. KZ 13 bis 18) die Möglichkeit, die Chancen einer sich andeutenden positiven Reziprozität aufzuzeigen, wenn die Mutter das positive Eingehen des Sohnes nachhaltig anerkennen kann.

Diese Form der verhaltensnahen Interventionen können natürlich nur dann eine durchgreifende Veränderung erzielen, wenn die Motivation zur Veränderung bei der Mutter gegeben sind. Das zwischenzeitlich immer wieder sichtbare Bemühen um den Sohn (KZ 4, 11, 36) könnte dafür sprechen. Darüber hinaus kann aber auch die Bearbeitung projektiver Momente und den daraus resultierenden aggressiven Impulsen, die indirekt z.B. bei Kennzahl 21 („S. spielt mit mir“) zum Ausdruck kommen, notwendig sein, um das stark anklagende Potential bei der Mutter zu vermindern. Eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit des Sohnes außerhalb der direkten Mutter-Kind-Interaktion ist um so notwendiger, desto weniger es gelingt, eine positive Reziprozität in der Eltern-Kind-Beziehung zu erzielen. Die Grundlage dafür kann in Einzelterminen gelegt werden, indem das Vertrauen in die Unterstützung durch den Therapeuten gefestigt wird und modellhaft eine angemessene Selbstwirksamkeit in dieser Beziehung ohne Konformitätsdruck geprobt wird. Ein Bestandteil dieser Arbeit kann die Bearbeitung der Videosequenz sein, indem er mit Hilfe des Therapeuten seine Empfindungen und Gedanken äußert.

Die auf der Auswertung der Interaktionsbeobachtung basierenden Interventionsstrategien konnten an dieser Stelle nur kurz skizziert werden. Es hängt sicherlich vom Geschick des Therapeuten und auch von den Voraussetzungen der Klienten ab, in welcher Form die gewonnenen Informationen aus der Interaktionsbeobachtung für Interventionen genutzt werden. Ziel dieses Beitrags war es, deutlich zu machen, daß selbst eine ca. dreiminütige, nach den skizzierten Prinzipien ausgewertete Interaktionsbeobachtung eine Fülle wichtiger Basisinformationen zur Verbesserung der Selbstwirksamkeit der beteiligten Interaktionspartner bietet.

Literatur

- Argyle, M. (1996): Körpersprache und Kommunikation, 7. Aufl. Paderborn. Junfermann.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84. 191-215.
- Barth, R.; Warren, B. (1993): Zur Förderung einer positiven Beziehung zwischen Eltern und Kind – ein Beratungsangebot für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern in Sydney. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 42: 339-345.
- Bartling, G.; Echelmeyer, L.; Engberding, A.; Krause, R. (1992): Problemanalyse im therapeutischen Prozeß, 3., erw. Aufl. Stuttgart. Kohlhammer.
- Bender, D.; Lösel, F. (1997): Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und Bewältigung von Mißhandlung und Vernachlässigung. In: Egle, T.; Hoffmann, S.O.; Joraschky, P. (Hg.): Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen. Stuttgart: Schattauer, S. 35-53.
- Bohlen, G. (1991): Hindernisse in der Praxis systemisch orientierter Beratung an Erziehungsberatungsstellen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 40: 222-227.
- Brazelton, T.B.; Cramer, B.G. (1994): Die frühe Bindung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brunner, E.J.; Brunner-Wörner, R.; Odronitz-Dieterle, A. (1982): Interaktionsanalyse in der systemorientierten Familientherapie. *Familiendynamik* 7: 129-37.
- Caspar, F. (1989): Beziehungen und Probleme verstehen. Eine Einführung in die psychotherapeutische Plananalyse. Bern: Huber.
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Reinbek. Rowohlt.

- Fritz, A. (1991): Kontrollüberzeugungen von Müttern – ein protektiver Faktor in der Entwicklung von Kindern mit umschriebenen Entwicklungsstörungen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 38: 168-179.
- Genser, B. (1978): Erziehungswissen von Eltern. In: Schneewind, K. A.; Lukesch, H. (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart, S. 27-43.
- Gordon, T. (1980): *Familienkonferenz in der Praxis*. München: Heyne.
- Gordon, T. (2000): *Familienkonferenz*, 14. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Grawe, K.; Caspar, F.M. (1984): Die Plananalyse als Konzept und Instrument für die Psychotherapieforschung. In: Baumann, U. (Hg.): *Psychotherapie: Makro-/Mikroperspektive*. Göttingen: Hogrefe, S.177-197.
- Grawe, K.; Dziewas, H. (1978): Interaktionelle Verhaltenstherapie. *Mitteilungen der DGVT. Sonderheft I: Fortschritte der Verhaltenstherapie*. Tübingen: DGVT, S. 27-49.
- Grawe, K.; Donati, R.; Bernauer, F. (1994): *Psychotherapie im Wandel*. Göttingen: Hogrefe.
- Hundsals, A. (1995): *Die Erziehungsberatung*. Weinheim: Juventa.
- Innerhofer, P. (1977): *Das Münchener Trainingsmodell*. Berlin: Springer.
- Innerhofer, P. (1978a): Änderung des familiären Umfeldes. In: Gottschaldt, K.; Lersch, P.; Sander, F.; Thomae, H. (Hg.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. 8. Göttingen: Hogrefe, S. 2842-2872.
- Innerhofer, P. (1978b): Verfahren zur Beobachtung und Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen. In: Sbandi, P.; Vogl, A. (Hg.): *Lebenselement Gruppe*. München: Pfeiffer, S. 121-156.
- Innerhofer, P.; Peterander, F. (1981): Quantitative Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen. In: Bommert, H.; Hockel, M. (Hg.): *Therapieorientierte Diagnostik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 194-216.
- Innerhofer, P.; Peterander, F. (1984): Paar-Diagnostik: Unterforderndes Verhalten im Umgang mit behinderten Kindern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 13: 184-203.
- Jansen, F.; Streit, U. (1993): *Eltern als Therapeuten*. Berlin: Springer.
- Jerusalem, M. (1991): Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Streßprozesse. *Psychologische Beiträge* 33: 388-406.
- Jerusalem, M.; Mittag, W. (1994): Emotionen und Attributionen in Leistungssituationen. In: Olechowski, R.; Rollett, B. (Hg.): *Theorie und Praxis. Aspekte der empirisch-pädagogischen Forschung*. Frankfurt: Lang, S. 319-324.
- Joisten, H. (1982): Urteile und Vorurteile über institutionelle Erziehungsberatung: Eine Analyse der Einstellungs- und Sozialstruktur von Klienten und Nichtklienten öffentlicher Erziehungsberatungsstellen am Beispiel der Stadt Oberhausen. Frankfurt a.M. Fischer.
- Kaisen, R. (1996): Erwartungen an die Erziehungsberatung. Inhalte und Auswirkungen der Wünsche und Vermutungen von Klienten und Beratern. In: Menne, K.; Cremer, H.; Hundsals, A. (Hg.): *Jahrbuch für Erziehungsberatung*, Bd. II. Weinheim: Juventa, S. 241-260.
- Kempter, G.; Möller, C. (2000): Beurteilung einzelner Stimuli des Ausdrucksverhaltens ohne ihre entsprechenden Kontext- und Begleitmerkmale. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 31: 102-112.
- Kreuzer, M. (1999): Einordnung des Video-Home-Training und seiner Grundlagen in die fachliche Diskussion. In: Kreuzer, M.; Räder, H. (Hg.): *Video-Home-Training*. Mönchengladbach: Fachhochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen, S. 373-428.
- Lenz, A. (1990): *Ländlicher Alltag und familiäre Probleme*. München: Profil.
- Lenz, A. (1998): Erziehungsberatung aus der Sicht der Kinder. In: Dietzfelbinger, M.; Haid-Loh, A. (Hg.): *Qualitätsentwicklung – Eine Option für Güte*, Bd. 2. Berlin: EZI-Eigenverlag, S. 48-81.
- Lickona, T. (1989): *Wie man gute Kinder erzieht. Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter – und was Sie dazu beitragen können*. München: Kindt.
- Lipchik, E. (1994): Die Hast, kurz zu sein. *Zeitschrift für systemische Therapie* 12: 228-235.
- Mangold, B. (1982): Psychosomatik und Familientherapie. *Theorie und Klinische Praxis. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 31: 207-213.
- Manz-Gill, B. (1998): Beratungseffekte aus Sicht der Eltern. In: Dietzfelbinger, M.; Haid-Loh, A. (Hg.): *Qualitätsentwicklung – Eine Option für Güte*, Bd. 2. Berlin: EZI-Eigenverlag, S. 38-47.
- Märtens, M.; Petzold, H.G. (1995): Psychotherapieforschung und kinderpsychotherapeutische Praxis. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 44: 302-321.

- Müller, G.F. (1978): Erfahrungen mit dem Präventiven Elternteraining. In: Schneewind, K.A.; Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Stuttgart, S. 280-293.
- Naumann, K.; Beck, M. (1994): Effekte von Erziehungsberatung: Eine katamnestiche Studie. In: Cremer, H.; Hundsalz, A.; Menne, K. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. I. Weinheim: Juventa, S. 253-272.
- Overbeck, A. (1980): Beziehungsstruktur und Interaktion bei familientherapeutischen Interviews. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Gießen.
- Papoušek, M. (2000): Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49: 611-627.
- Peterander, F. (1981): Die Interaktionsanalyse als diagnostisches Instrument. In: Bommert, H.; Hockel M. (Hg.): Therapieorientierte Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 217-239.
- Peterander, F. (1987): Überlegungen zu einer familienzentrierten Kindertherapie. In: Speck, O.; Peterander, F.; Innerhofer, P. (Hg.): Kindertherapie. München: Reinhardt, S. 214-226.
- Räder, H. (1999): Der fachliche Grundkonsens der Entwicklungen des Video-Home-Training. In: Kreuzer, M.; Räder, H. (Hg.): Video-Home-Training. Mönchengladbach. Fachhochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen, S. 77-96.
- Reiter-Theil, S.; Eich, H.; Reiter, L. (1993): Der ethische Status des Kindes in der Familien- und Kinderpsychotherapie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 42: 14-20.
- Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und Prüfungsangst – Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13: 207-211.
- Schmidtchen, S.; Bohnoff, S.; Fischer, K.; Lilienthal, C. (1983): Das Bild der Erziehungsberatungsstelle in der Öffentlichkeit und aus der Sicht von Klienten und Beratern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 32: 166-173.
- Schmitz, G.S.; Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14: 12-25.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. Diagnostica 40: 105-123.
- Stolz, L.M. (1967): Influences on parent behavior. Stanford. Standord University Press.
- Stiensmeier-Pelster, J.; Gerlach, H. (1997): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen aus attributionstheoretischer Sicht. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 11: 203-209.
- von Schlippe, A. (1988): Der systemische Ansatz – Versuch einer Präzisierung. Zeitschrift für systemische Therapie 6: 81-89.
- Vossler, A. (2000): Als Indexpatient ins therapeutische Abseits? – Kinder in der systemischen Familientherapie und -beratung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49: 435-449.
- Weiner, B. (1985): „Spontaneous“ causal thinking. Psychological Bulletin 97: 74-84.
- Welter-Enderlin, R. (1988): „Die Geister, die wir riefen ...“ – Von Schwierigkeiten und möglichen Lösungen, den Systemansatz auf die Praxis zu übertragen. In: Reiter, L.; Brunner, E.J.; Reiter-Theil, S. (Hg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin: Springer, S. 175-188.
- Wirsching, M. (1998): Geschichte und Geschichten der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Familientherapie – DAF. Kontext 29: 85-104.

Anschrift des Verfassers: Dipl.-Psych. Gerd Bohlen, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern des Landkreises Aurich, Bahnhofstr. 27, 26506 Norden.