

Schwierige Schüler

84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten
und sonderpädagogischem Förderbedarf

Sonderpädagogische
Förderung

1.-10. Klasse

PERSEN



**Bodo Hartke / Yvonne Blumenthal /
Oliver Carnein / Robert Vrban**

Schwierige Schüler – Förderschule –

**84 Handlungsmöglichkeiten bei
Verhaltensauffälligkeiten und
sonderpädagogischem Förderbedarf**

Die Autoren

Bodo Hartke war viele Jahre Lehrer an Grund-, Sonder- und Heimschulen und Beratungslehrer an Grundschulen. Seit über zwei Jahrzehnten lehrt er an Universitäten zu Themen wie Verhaltensstörungen, Lernhilfe, Sonderpädagogische Diagnostik und Gewalt gegen Kinder. Zudem ist er als Fortbildner und Trainer aktiv. Seit 2003 ist er Professor für Sonderpädagogik an der Universität Rostock.

Yvonne Blumenthal ist seit 2007 Mitarbeiterin an der Universität Rostock. Sie ist Sonderpädagogin mit Berufserfahrungen in Förder- und allgemeinen Schulen in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik. 2011 promovierte sie zum Thema Schulleistungsprognosen im frühen Grundschulalter. In verschiedenen Forschungsprojekten führt sie Lehrerfortbildungen zu Fragen der Diagnostik und Förderung im Bereich Lernen und Verhalten durch.

Oliver Carnein arbeitet seit 2002 als Sonderpädagoge ambulant im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Außerdem lehrt er seit 2012 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock im Modul Lehrertraining und Beratung und führt Eltern- sowie Lehrertrainings durch.

Robert Vrban hat ein Sonderpädagogikstudium in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik in Kiel sowie ein Referendariat in Schleswig-Holstein absolviert. Nach der Arbeit als Lehrer an einer Förderschule und seiner Promotion arbeitete er zunächst wieder an einer Schule für Erziehungshilfe. Seit 2009 lehrt er an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg am Institut für Sonderpädagogik.

Wir danken Claudia Erdmann, Wiebke Grünhagen und Jennifer Görig von der Universität Rostock für die Unterstützung bei der Endkorrektur des Textes.

© 2018 Persen Verlag, Hamburg
AAP Lehrerfachverlage GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Sind Internetadressen in diesem Werk angegeben, wurden diese vom Verlag sorgfältig geprüft. Da wir auf die externen Seiten weder inhaltliche noch gestalterische Einflussmöglichkeiten haben, können wir nicht garantieren, dass die Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt noch dieselben sind wie zum Zeitpunkt der Drucklegung. Der Persen Verlag übernimmt deshalb keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Internetseiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind, und schließt jegliche Haftung aus.

Illustrationen: Mele Brink (Covergrafik), Elisa Boedecker (Arbeitspiktogramme S. 181, Stifthalung S. 185, Sandwanne S. 188), Yvonne Blumenthal (Bewegungsrichtungen S. 188)

Satz: Satzpunkt Ursula Ewert GmbH, Bayreuth

ISBN: 978-3-403-50240-1

www.persen.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einführung	9
1 Planungshilfe I: Einschätzungs- und Planungsbögen	12
1.1 Anwendungshinweise zur Planungshilfe I	12
1.2 Einschätzungs- und Planungsbögen	13
1.3 Feststellung des Problembereichs im Verhalten – Auswertungshilfe SEVE – Teil 1	18
1.4 Feststellung des Problembereichs in der Entwicklung – Auswertungshilfe SEVE – Teil 2	22
2 Planungshilfe II: Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten	28
2.1 Basisinformationen zum lerntheoretischen Ansatz	28
2.2 Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diesen basierende Handlungsmöglichkeiten	31
2.3 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	32
1 Klare Instruktionen	32
2 Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens ..	34
3 Rückmeldekarten – Tootle Notes	35
4 Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen	36
5 Absehbare Risikosituationen entschärfen	37
6 Signale einsetzen	38
7 Verbote – Unterlassungsanweisungen	39
8 Mach es noch einmal – aber richtig!	40
9 Auszeit oder Ruhezeit	41
10 Geplantes Ignorieren	43
11 Verhaltenskorrektur	44
12 Interesse an positiven Aktivitäten	45
13 Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	46
14 Mit dem Schüler sprechen	47
15 Positive gemeinsame Erlebnisse	48
16 Lehrer als positives Verhaltensmodell	49
17 Token-Programme	50
18 Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren)	52
19 Verhaltensverträge schließen	54
3 Planungshilfe III: Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten	55
3.1 Basisinformationen zum kognitionspsychologischen Ansatz	55
3.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	57
1 Klare Strukturen schaffen	57
2 Die „Stopp-Technik“	58
3 Hilfreiche Gedanken finden	59
4 Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)	60
5 Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie	61
6 Selbstkontrollkarten für den Unterricht	63
7 Reflektierendes Krisengespräch	65

4	Planungshilfe IV: Handlungsmöglichkeiten, begründet durch den schülerzentrierten Ansatz	66
4.1	Basisinformationen zum schülerzentrierten Ansatz	66
4.2	Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	69
1	Die „Sprache der Annahme“ verwenden	69
2	Senden von Ich-Botschaften	70
3	Aktives Zuhören	72
4	Konfliktbewältigung ohne Niederlagen	73
5	Schülerzentriertes Lehrerverhalten	75
4.3	Exkurs 1: Gewaltfreie Kommunikation (GfK)	76
4.3.1	Basisinformationen zur gewaltfreien Kommunikation (GfK)	76
4.3.2	Handlungsmöglichkeiten im Sinne der gewaltfreien Kommunikation (GfK)	79
1	Was nehme ich an dir wahr?	79
2	Wie geht's dir?	80
3	Eine Reise – viele Bedürfnisse	81
4	Eine konkrete, realistische Bitte formulieren	82
5	Brücken bauen zwischen Konfliktparteien	83
5	Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens	84
5.1	Basisinformationen zur Förderung des Arbeitsverhaltens	84
5.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens und Angaben zum theoretischen Hintergrund	88
5.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens	89
1	Bezugsnormen klären	89
2	Individuelle Fortschritte erkennen	90
3	Realistische Zielsetzungen einüben	91
4	Kausalattributionen verbessern	92
5	Differenzierte Rückmeldung – korrekatives Feedback	93
6	Interessen berücksichtigen	94
7	Entspannen durch eine Atemübung	95
8	Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte	96
6	Planungshilfe VI: Förderung bei aggressivem Verhalten	97
6.1	Basisinformationen zur Förderung bei aggressivem Verhalten	97
6.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von aggressivem Verhalten und Angaben zum theoretischen Hintergrund	100
6.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei aggressivem Verhalten	101
1	Wutbarometer	101
2	Klassenregeln gegen Gewalt und für ein friedliches Miteinander	102
3	Rollenspiel zur Lösungsfindung	103
4	Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels	104
5	Rollenspiel zum Verhaltenstraining	105
6	Fantasiereise	106
7	Flüsterstuhl	108
7	Planungshilfe VII: Förderung bei Ängsten	109
7.1	Basisinformationen zur Förderung bei Ängsten	109

7.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Ängsten und Angaben zum theoretischen Hintergrund	112
7.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Ängsten	113
1	Erkennen von Ängsten im Schulalltag	113
2	Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen	115
3	Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung	116
4	Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen	118
5	Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	119
6	Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen	120
8	Planungshilfe VIII: Förderung bei Absentismus	121
8.1	Basisinformationen zur Förderung bei Absentismus	121
8.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Absentismus und Angaben zum theoretischen Hintergrund	123
8.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus	124
1	Patenschaften mit Schülern älterer Klassen	124
2	Kooperative Gruppenaktivitäten	125
3	Klassenparlament	126
4	Elternarbeit	127
9	Planungshilfe IX: Förderung der sozialen Integration	128
9.1	Basisinformationen zur Förderung sozialer Integration	128
9.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration und Angaben zum theoretischen Hintergrund	130
9.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Integration	131
1	Arbeit mit Gruppenzielen	131
2	Statussteigernde Rückmeldungen	132
3	Gruppenpuzzle	133
10	Exkurs 2: Classroom-Management (mit Checkliste zur Selbstüberprüfung)	134
11	Planungshilfe X: Förderung emotionaler Kompetenzen	143
11.1	Basisinformationen zur Förderung emotionaler Kompetenzen	143
11.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen und Angaben zum theoretischen Hintergrund	147
11.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen	148
1	Respektvoller Umgang mit den Emotionen meines Gegenübers	148
2	Emotionsregulationsstrategien	149
12	Planungshilfe XI: Förderung sozialer Kompetenzen	151
12.1	Basisinformationen zur Förderung sozialer Kompetenzen	151
12.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen	155
12.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen	156
1	Situationen „lesen“ können	156
2	Handlungsalternativen erarbeiten	158
3	Ich handle so, dass es gut für die anderen und für mich ist: Fünf Fragen.	160

13	Planungshilfe XII: Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens	162
13.1	Basisinformationen zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens	162
13.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls sowie Selbstwirksamkeitserlebens und Angaben zum theoretischen Hintergrund	165
13.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens	166
1	Das bin ICH! (Stärken-Schwächen-Profil)	166
2	ICH bin wertvoll!	168
14	Planungshilfe XIII: Förderung der sprachlichen Entwicklung	169
14.1	Basisinformationen zur Förderung der sprachlichen Entwicklung	169
14.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung	173
14.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung	174
1	Erkennen eines erhöhten Sprachförderbedarfs in Anlehnung an Mahlau (2017)	174
2	Förderung durch die Lehrersprache – Einsatz von Modellierungstechniken	177
3	Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Sprachliches Erklären und Kontrastieren	179
4	Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Visualisierung	181
15	Planungshilfe XIV: Förderung der (schreib)motorischen Fähigkeiten	182
15.1	Basisinformationen zur Förderung der (schreib)motorischen Fähigkeiten	182
15.2	Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der (schreib)motorischen Fähigkeiten	185
1	Beobachtung des Schreibens (anhand von Kriterien)	185
2	Förderung der Bewegungsführung (ein- und beidhändig) ohne Papier und Stift	187
3	Yogabaum (am Schülerarbeitsplatz)	189
4	Training der Koordinationsfähigkeit durch Ballspiele im Unterricht	191
16	Planungshilfe XV: Förderung des (induktiven) Denkens	193
16.1	Basisinformationen zur Förderung des (induktiven) Denkens	193
16.2	Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des (induktiven) Denkens	197
1	Erkennen von Förderbedarf im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten	197
2	Ein induktives Denktraining durchführen	199
3	Tabellen anfertigen und reflektieren	201
4	Visualisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Schaubilder/Abbildungen/ (Venn-)Diagramme	203
17	Wirksamkeitsstudien	205

Vorwort

Dieses Buch richtet sich an Lehrkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten. Es bietet Informationen über Förderaktivitäten und Handlungsmöglichkeiten, die bei einer Vielzahl der Schüler¹ mit gravierenden Schwierigkeiten im schulischen Lernen angezeigt sind. Verschiedene Studien zeigen, dass fast alle Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, insbesondere

in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, nicht nur im „attestierten“ Förderschwerpunkt Förderung brauchen, sondern auch in angrenzenden Bereichen. Gerade Kinder mit deutlichen Schulleistungsrückständen weisen eine Vielzahl an Entwicklungsproblemen auf (s. Beispiel in Kasten 1 zum Förderschwerpunkt Lernen).

Kasten 1: Frau S. berichtet über ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in ihrer Klasse:

Max hat im Vergleich zu seinen Klassenkameraden nur sehr schlecht schreiben gelernt. Er fasst den Stift nicht richtig an, der Schreibdruck ist viel zu hoch, meist benutzt er große Druckbuchstaben, bei kleinen Druckbuchstaben kommen oft „Dreher“ vor. Das Lesen klappt nur bei ein- und zweisilbigen, lautgetreu zu lesenden Wörtern. Sein Wortschatz ist eher gering und sein Satzbau stimmt selten. Mit anderen Kindern hat er oft Streit, er wird sehr schnell wütend und ihm fallen wenig friedliche Konfliktlösungen ein. Manchmal versteht er nicht, was andere Kinder oder auch Lehrkräfte von ihm wollen. Die Lösung von Mathematik-, meist Rechenaufgaben, gelingt ihm vergleichsweise besser als die Bearbeitung von Aufgaben im Deutschunterricht. Aber auch hier lässt er sich oft von anderen Schülern ablenken, fängt Aufgaben an, macht sie aber nicht zu Ende. Immer öfter sagt er Sätze wie „Lass mich in Ruhe“, „Das macht keinen Spaß, blöder Kram“. Wenn ich Tests und Fragebögen mit ihm durchführe, erreicht er im Deutschen, aber auch in Mathematik, sehr niedrige Ergebnisse, Gleiches gilt für Intelligenztests, Sprachentwicklungs- oder Motoriktests. Seine familiäre Situation ist schwierig, die Mutter verlässt gerade den Vater von Max und zieht in eine neue Wohnung. Sicherlich geht es darum, für Max einen individuellen Förderplan für die Bereiche Lesen, Rechtschreiben und Mathematik zu erarbeiten und zu realisieren, aber er braucht auch Hilfen in Bereichen wie Motorik, insbesondere Schreibmotorik, Arbeits- und Sozialverhalten (einschließlich Motivation), Wortschatz und Sprachverstehen sowie Aufgabenverständnis, emotionale Kompetenz und Emotionsregulierung, soziale Kompetenz, Selbstwertgefühl und Selbstkonzept sowie Denken. Letztlich bedarf er eines individuellen Lernplans und eines Plans zur Entwicklungsförderung.

Auch in Berichten über Kinder mit einem festgestellten Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung finden sich häufig Hinweise auf Förderbedarfe in schulischen Leistungsbereichen als auch der sprachlichen und motorischen sowie kognitiven Entwicklung. Erläutern Sprachheilpädagogen die Förderbedarfe der von ihnen betreuten Kinder, beziehen sich diese nicht nur auf sprachliche Fähigkeiten, sondern es geht meistens auch um Bereiche wie Motorik, insbesondere Grafo-motorik, Lesen, Rechtschreiben und Mathematik, Sozial- und Arbeitsverhalten, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl sowie kognitive Strategien. Ähnliche Berichte über komplexe Förderbedarfe finden sich bei Sonderpädagogen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, deren Hauptschwierigkeiten die Bereiche Hören, Sehen, motorische und kognitive Entwicklung betreffen.

Ziel dieses Buches ist die Unterstützung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Durch die Bereitstellung von Informationen über Handlungsmöglichkeiten bzw. Förderaktivitäten, die über die Arbeit im jeweils festgestellten Förderschwerpunkt hinausgehen, soll es gelingen, die von der jeweiligen Lehrkraft in Studium und

Beruf erworbenen individuellen Handlungskompetenzen zu erhöhen. In diesem Buch liegen dabei die Schwerpunkte auf der Förderung des Verhaltens sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen als auch des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls. Hinzu kommen Informationen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten, der (Grafo-)Motorik und des induktiven Denkens.

Die hier dargestellten Handlungsmöglichkeiten sollen und können keine umfassenden *förderschwerpunktspezifischen* Handlungskonzepte ersetzen. Sie sind daher als Ergänzung und Vervollständigung zu den Handlungsmöglichkeiten von z.B. Sprachheil-, Lernbehinderten- oder Körperbehindertenpädagoginnen zu verstehen, durch die es auch gelingen kann, die *förderschwerpunktübergreifende Kooperation* zu erleichtern. So können z.B. in der Schrift enthaltene Förderaktivitäten im Bereich Verhalten und emotional-soziale Entwicklung von entsprechend ausgebildeten Fachpersonen anderen Förderlehrkräften empfohlen und durch weitere angezeigte Maßnahmen erweitert werden. Gleiches gilt analog für andere Förderbereiche.

¹ Wir beschränken uns in allen Kapiteln auf die verallgemeinernde Form von Personen. Selbstverständlich sind alle Schülerinnen, Lehrerinnen etc. immer miteingeschlossen. Im Text wird außerdem häufig von „Kindern“ oder „Jugendlichen“ gesprochen. Inhaltlich passender wäre oft jeweils die Formulierung „Jugendliche/Kinder“ oder „Kinder und Jugendliche“, denn meist sind die im Buch beschriebenen Handlungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche gleichermaßen geeignet. All diese kürzeren Formulierungen wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit gewählt.

Dieses Buch basiert auf zwei Vorarbeiten: „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke & Vrban, 2017, 11. Aufl.) und „Schwierige Schüler – Sekundarstufe – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2017, 4. Aufl.). Beide Schriften richten sich an Lehrkräfte *allgemeiner* Schulen zur Unterstützung einer unterrichtsintegrierten Förderung von Kindern und Jugendlichen, deren Verhalten sowie sozial-emotionale Entwicklung auffällig ist. Aus diesen Büchern wurden diejenigen Inhalte übernommen, die nach Einschätzung der Autoren für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlicher Schwerpunkte wichtig sind (z. B. Förderung bei aggressivem Verhalten, bei Ängsten, des Arbeitsverhaltens). Für die vorliegende Version für die sonderpädagogische Förderung wurden folgende Kapitel ergänzt:

- Planungshilfe X: Förderung emotionaler Kompetenzen
- Planungshilfe XI: Förderung sozialer Kompetenzen
- Planungshilfe XII: Förderung des Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls
- Planungshilfe XIII: Förderung der sprachlichen Entwicklung
- Planungshilfe XIV: Förderung (schreib)motorischer Fähigkeiten
- Planungshilfe XV: Förderung des (induktiven) Denkens

Beibehalten wurde die Arbeit mit dem hierfür leicht veränderten Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“, mit dessen Hilfe die Lernausgangslage eines Kindes bzw. Jugendlichen in wesentlichen Verhaltens- und Entwicklungsbereichen ermittelt und beschrieben werden kann. Neben der Beschreibung der Lernausgangslage dient der Fragebogen auch der Bestimmung von Förderzielen und bei wiederholter Verwendung der Dokumentation und Einschätzung von Veränderungen in der Lernausgangslage und damit der Evaluation der Förderarbeit. Der Fragebogen SEVE einschließlich der Auswertungs- und Planungsblätter findet sich im ersten Kapitel des Buches als Kopiervorlage (Planungshilfe I). Zudem wird in der Einführung und dem ers-

ten Kapitel der Prozess der Förderplanung differenziert und zugleich praxisnah beschrieben.

Das Buch umfasst insgesamt 15 Planungshilfen. Der Begriff „Planungshilfen“ soll den pragmatischen Charakter dieses Buches betonen. Es soll ein *Werkzeug für die tägliche Lehreraarbeit* sein. Anstelle von umfangreichen, hoch elaborierten Studientexten über Förderbedarfe und deren Art, Vorkommen, Häufigkeit, Bedingungsfaktoren, Erklärungs- und Handlungsmodelle sowie Informationen zur Diagnostik und Förderung besteht dieses Buch in erster Linie aus sehr konkreten, empirisch bewährten und praxisnah geschilderten Handlungsmöglichkeiten. Zudem liefert Ihnen dieses Buch grundlegendes Wissen zu spezifischen Themen der Förderung durch informierende Basistexte für jeden der angesprochenen Bereiche. Aufgrund des hohen Ausbildungsstands von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum gehen wir davon aus, dass die hier vorgestellten Methoden sehr reflektiert innerhalb eines umfassenden förderpädagogischen Handelns verwendet werden, das sowohl auf die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit als auch auf die Sach-, Methoden-, Selbst- und sozial-emotionale Kompetenz von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist.

Der überwiegende Teil der hier dargestellten Handlungsmöglichkeiten basiert auf empirischen Forschungsergebnissen unter Berücksichtigung von Wirksamkeitsnachweisen. Eigene Studien belegen, dass gerade die Förderung des Verhaltens und übungsabhängiger Schulleistungen mit den verhaltensbezogenen Planungshilfen (I bis IX) gelingen kann (s. Kap. 17). Wir gehen davon aus, mit der Erweiterung der Planungshilfen die Chancen auf Fördererfolge weiter zu erhöhen.

Wir freuen uns, Ihnen mit diesem Buch 15 Planungshilfen mit 84 Handlungsmöglichkeiten zur Vorbereitung und Evaluation der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorlegen zu können und wünschen Ihnen viel Erfolg in Ihrer pädagogischen Arbeit.

*Bodo Hartke Yvonne Blumenthal Oliver Carnein
Robert Vrban*

Einführung

Ziel

Ähnlich wie Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Arbeitshefte, didaktische Handreichungen) der Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtseinheit dienen, sollen die hier dargestellten diagnostischen Materialien und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von erzieherischen und die Entwicklung fördernden Handlungen unterstützen, insbesondere

- die Erfassung der Lernausgangslage in fächerübergreifenden entwicklungs- und verhaltensbezogenen Bereichen, und damit
- die pädagogische Zielfindung sowie
- die Handlungsplanung und
- die Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns.

Die Passung zwischen Lernausgangslage und pädagogischen Handlungen soll verbessert und die aktive Lernzeit von Schülern mit Förderbedarf gesteigert und bereits bestehende Lern- und Verhaltensprobleme sollen gemindert werden. Die in diesem Buch enthaltenen Vorschläge für pädagogische Handlungen zielen vorwiegend auf Veränderungen des Verhaltens und auf die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen ab. Es beinhaltet aber auch Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung sprachlicher, motorischer und kognitiver Fähigkeiten von Schülern.

Aufbau

Der Text ist in 15 thematisch klar voneinander abgegrenzte Planungshilfen und zwei Exkurse gegliedert. Mit der Verwendung des Begriffs „Planungshilfe“ soll deutlich werden, dass der Text eine Hilfe bei der Planung der täglichen pädagogischen Arbeit in der Schule sein soll, er nicht vollständig „durchzuarbeiten“ ist, sondern man sich

pragmatisch eine passende Planungshilfe für aktuell stattfindende Planungsprozesse herausuchen kann.

Die *Planungshilfe I* enthält den Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ sowie Auswertungs- und Planungsblätter (Kopiervorlagen). Einleitend wird die Arbeit mit diesen Materialien beschrieben.

Die *Planungshilfen II bis IV* bestehen jeweils aus einer Basisinformation über einen erfahrungswissenschaftlich bewährten Erklärungs- und Handlungsansatz bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie aus kurzen Beschreibungen von *vielseitig einsetzbaren erzieherischen Handlungsmöglichkeiten*. Diese beruhen auf dem jeweils erläuterten Erklärungs- und Handlungsansatz.

Die *Planungshilfen V bis XII* beinhalten Kurzinformationen über besondere Lern-, Verhaltens- und emotional-soziale Probleme und Hinweise darüber, welche der in den Planungshilfen II bis IV erläuterten allgemeinen Handlungsmöglichkeiten zur Minderung der jeweiligen Schwierigkeiten beitragen, sowie weitere Handlungsmöglichkeiten, die zur Lösung des jeweiligen spezifischen Problems hilfreich sein könnten.

Die *Planungshilfen XIII bis XV* beschreiben Handlungsmöglichkeiten zur unterrichtsintegrierten Sprachförderung, der Förderung (schreib)motorischer Fähigkeiten und des Denkens.

Der *Exkurs 1* vertieft die Informationen zum schülerzentrierten Ansatz um weitere Aspekte friedlicher Konfliktbewältigungen. Der *Exkurs 2* informiert über Erkenntnisse zum Classroom-Management (Klassenführung). Viele der in den Planungshilfen II bis IX dargestellten Handlungsmöglichkeiten unterstützen eine effektive Klassenführung. Insofern ist es wichtig, dieses Thema zu behandeln, um eine optimale Verbindung zwischen der Anwendung der verhaltensbezogenen Planungshilfen und dem Classroom-Management zu erzielen.

Inhaltsübersicht

<i>Planungshilfe I:</i>	Einschätzungs- und Planungsbögen
<i>Planungshilfe II:</i>	Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten
<i>Planungshilfe III:</i>	Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten
<i>Planungshilfe IV:</i>	Handlungsmöglichkeiten, begründet durch den schülerzentrierten Ansatz
<i>Exkurs 1:</i>	Gewaltfreie Kommunikation (GfK)
<i>Planungshilfe V:</i>	Förderung des Arbeitsverhaltens
<i>Planungshilfe VI:</i>	Förderung bei aggressivem Verhalten
<i>Planungshilfe VII:</i>	Förderung bei Ängsten
<i>Planungshilfe VIII:</i>	Förderung bei Absentismus
<i>Planungshilfe IX:</i>	Förderung der sozialen Integration
<i>Exkurs 2:</i>	Classroom-Management (mit Checkliste zur Selbstüberprüfung)
<i>Planungshilfe X:</i>	Förderung emotionaler Kompetenzen
<i>Planungshilfe XI:</i>	Förderung sozialer Kompetenzen
<i>Planungshilfe XII:</i>	Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens
<i>Planungshilfe XIII:</i>	Förderung der sprachlichen Entwicklung
<i>Planungshilfe XIV:</i>	Förderung (schreib)motorischer Fähigkeiten
<i>Planungshilfe XV:</i>	Förderung des (induktiven) Denkens

Arbeitshinweise

Bei der Erstellung der Planungshilfen gingen wir davon aus, dass Sie nach einer *Sichtung der Materialien* selbst am besten wissen, welche der hier angebotenen Hilfen Sie auf welche Weise nutzen wollen. Unser Anliegen ist es, Ihnen als Lehrkraft möglichst übersichtlich und verständlich wissenschaftlich begründete, praxisrelevante Informationen und Materialien zur Verfügung zu stellen und damit konkrete Handlungsmöglichkeiten bei Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten aufzuzeigen.

Die Gestaltung der Planungshilfen beruht im Wesentlichen auf einer Analyse des Forschungsstandes zur Prävention von und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen (Borchert, Hartke & Jogschies, 2008; Hartke, 2004a,b,c; Hartke, 2005; Hartke, Koch & Diehl, 2010; Lauth, Grünke & Brunstein, 2014), aus der deutlich wird, dass insbesondere Maßnahmen wirksam sind,

- die gezielt und systematisch einzelnen Lern- und Verhaltensproblemen begegnen,
- die sich an lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und Erkenntnissen der humanistischen Psychologie orientieren sowie
- die in den schulischen Alltag integriert sind.

Die Notwendigkeit, innerhalb der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehrere Förderbereiche zu berücksichtigen, ergibt sich sowohl aus Erfahrungen in der Praxis als auch aus wissenschaftlichen beschreibenden Untersuchungen zum Förderbedarf und zur Lernausgangslage dieser Schüler (Koch, Hartke & Blumenthal, 2009; Voß, Blumenthal et al., 2016; Voß, Marten et al., 2016). Besondere Förderbedarfe umfassen meist mehrere Lern- und Entwicklungsbereiche. Selbst wenn eine spezifische Problematik dominiert (z.B. eine spezifische Sprachentwicklungsstörung), treten bei betroffenen Schülern meist noch weitere Entwicklungsprobleme (z.B. Ängste, motorische Defizite, Aufmerksamkeitsdefizite) auf.

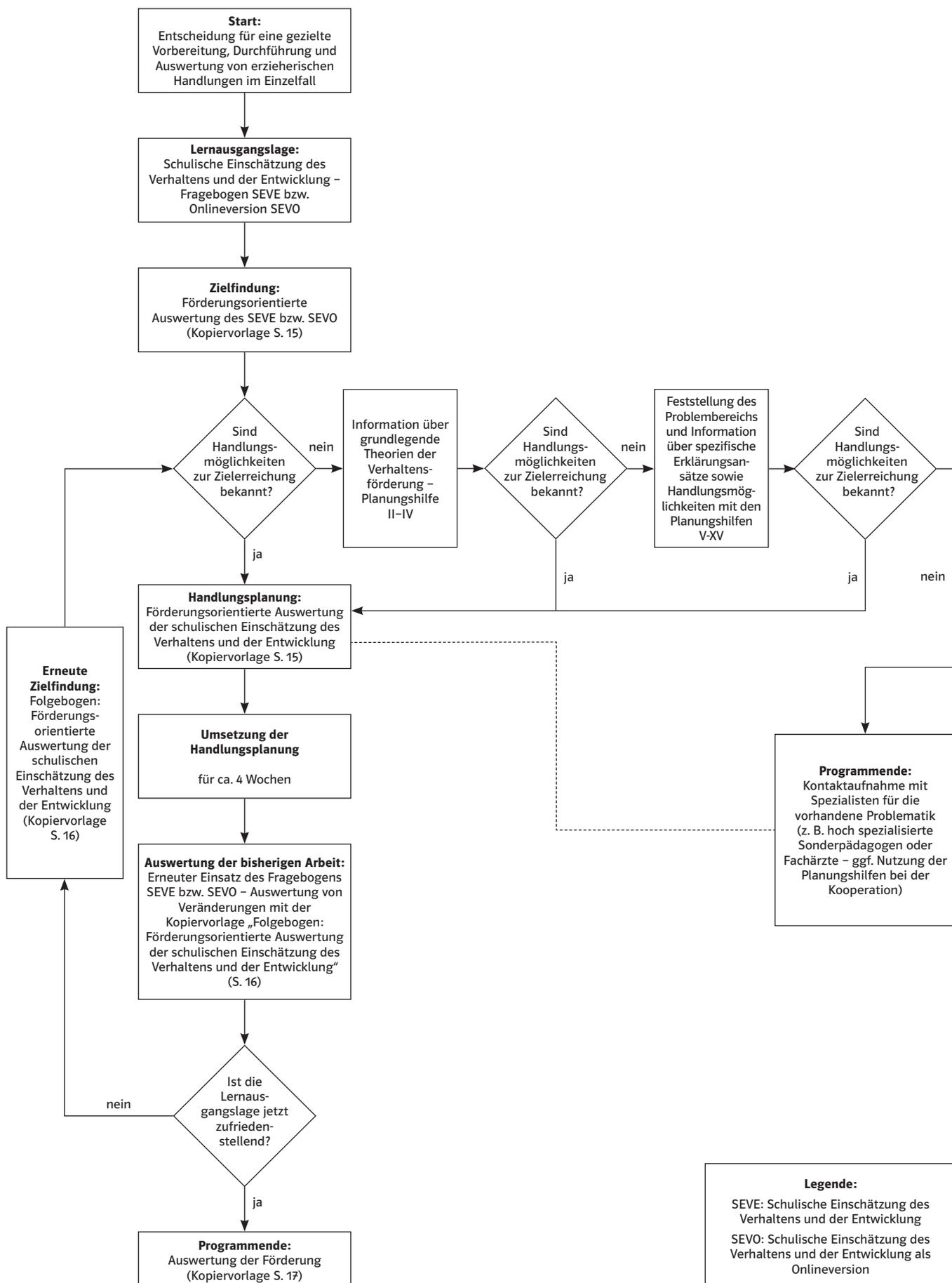
Die Frage, welche pädagogische Handlung oder welche Gesamtheit pädagogischer Handlungen in welcher Situation angemessen ist, kann allerdings durch die pädagogisch-psychologische und (sonder)pädagogische Forschung nur prinzipiell beantwortet werden (z.B. Prinzipien des Handelns zur Verhaltensänderung bei aggressivem Verhalten, bei Ängsten, bei Aufmerksamkeitsdefiziten, bei einem geringen Wortschatz). Die Umsetzung konkreter Maßnahmen im Unterricht verlangt einen planenden und verantwortlich handelnden Praktiker, der die einzelne Situation mit den speziellen Bedingungen erfasst und berücksichtigt. Begründete Abweichungen von unseren Vorschlägen, individuelle Vorgehensweisen, Varianten und Abwandlungen von Maßnahmen sind also erwünscht. Sinnvoll erscheint uns eine Übernahme einzelner von uns beschriebener Handlungsprinzipien und Handlungsmöglichkeiten, angepasst auf die jeweilige Situation.

Wenn Sie Ihre Ziele mithilfe der Planungshilfen nicht erreichen können und es sich um schwerwiegendere Probleme als erwartet handelt, sollten Sie sich mit weiteren Spezialisten, z.B. Fachärzten oder hoch spezialisierten Sonderpädagogen, in Verbindung setzen. Ihre bisherigen Planungsunterlagen und Erfahrungen bei der Problembewältigung auf Basis der hier vorgelegten Materialien können für weitere Problemlösungsversuche im Team eine gute Grundlage bilden. Die Chancen für eine erfolgreiche Kooperation steigen, wenn sich die Kooperationspartner auf gemeinsame Ziele und Mittel sowie Abläufe einigen. Hierbei können die Planungshilfen ebenfalls nützlich sein, indem gemeinsam vorgeschlagene Planungs- und Handlungsschritte durchlaufen werden. Das bisher beschriebene Vorgehen wird in dem Ablaufdiagramm „Die Arbeit mit den Planungshilfen I bis XV“ zusammengefasst (s. nächste Seite).

Literatur

- Borchert, J., Hartke, B. & Jogschies, P. (2008): *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B. (2004a). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: W. Mutzack & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. (S. 164–185). Weinheim: Beltz Sonderpädagogik.
- Hartke, B. (2004b). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leervolgsystem in einer deutschsprachigen Version. *Sonderpädagogik*, 34, 95–106.
- Hartke, B. (2004c). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – ein Beitrag zur schulischen Prävention? In: M. Wittrock, & B. Lütgenau (Hrsg.), *Partizipation und Teilhabechancen von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen im Lernen und/oder Verhalten heute* (S. 63–80). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis* (S. 11–37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K. (2010): *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, K., Hartke, B. & Blumenthal, Y. (2009). Merkmale von Kindern mit besonderem Förderbedarf im ersten Schuljahr. Erste Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Hamburg: Kovac.
- Lauth, G.W., Grünke, M. & Brunstein, J.C. (2014). *Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach fünf Schulbesuchsjahren*. Online verfügbar unter https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP6_KORRIGIERT_Internet.pdf

Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit den Planungshilfen I bis XV



Legende:
 SEVE: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung
 SEVO: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung als Onlineversion

1 Planungshilfe I: Einschätzungs- und Planungsbögen

1.1 Anwendungshinweise zur Planungshilfe I

Zur Arbeit mit der *Planungshilfe I* schlagen wir Folgendes vor: In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung über einen zu fördernden Schüler mittels des gleichnamigen Fragebogens (SEVE). Durch die Bearbeitung des Fragebogens SEVE wird Ihr Eindruck vom Verhalten des Kindes bzw. des Jugendlichen in der Schule und seines Entwicklungs- und Leistungsstandes festgehalten. Es entsteht ein Bild positiver sowie noch förderungsbedürftiger Aspekte der *Lernausgangslage* des Jugendlichen. Das vorhandene Problem wird beschrieben und es entsteht eine Übersicht vorhandener Fähigkeiten. Hieran schließt sich eine kurze *Handlungsplanung* an, bei der Sie in Stichworten *Ziele* und *Mittel* Ihres pädagogischen Handelns für einen von Ihnen gewählten Zeitraum notieren.

Die *Planungshilfen* bieten Ihnen Handlungsmöglichkeiten, die Sie zieladäquat auswählen können. Am Ende dieses Zeitraums folgt eine weitere Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung mit dem Fragebogen SEVE bzw. mit der onlinebasierten Version SEVO (in Vorbereitung: www.schwierige-schüler.net). Dadurch erfolgt eine Analyse der Veränderungen, von Fort- oder Rückschritten sowie eine erneute Förderplanung. Dieser Ablauf kann über mehrere Förderzeiträume fortgesetzt werden. Häufig reichen drei bis fünf Durchgänge, um deutliche Verbesserungen in ausgewählten Bereichen zu erzielen. Die Kopiervorlagen auf den folgenden Seiten präzisieren das beschriebene Vorgehen weiterhin, die entsprechenden Arbeitshinweise unterstützen Sie bei Ihrer Zielfindung und Handlungsplanung.

Die *Planungshilfe I* unterstützt Sie bei der Planung Ihrer pädagogischen Arbeit mit Problemschülern. Die Idee zu diesem Konzept stammt aus den Niederlanden und hat sich dort in der Praxis bewährt (Leerlingvolgsysteem, Van der Kooij, 2000). Erste eigene Untersuchungen zur Wirksamkeit der *Planungshilfe I* unterstützen die optimisti-

schen Wirksamkeitsvermutungen der niederländischen Praktiker. Die Grundgedanken des Konzepts sind einfach und überzeugend:

- Unterstützende Hilfen für Lehrer bei pädagogischen Problemen sollten wenig zeitaufwendig und vorrangig eine Hilfe zur Selbsthilfe sein.
- Klare, eingegrenzte Ziele erleichtern erfolgreiches pädagogisches Handeln.
- Wenn eine Lehrkraft ein professionelles Handlungsrepertoire an Fördermaßnahmen gezielt einsetzt, das sie mit ihren Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Ausbildung, Praxis und Fortbildung verbindet, bestehen gute Aussichten auf Fortschritte.
- Erfolge bei der Verhaltens- und Entwicklungsförderung werden im Alltag häufig übersehen. Es entsteht oft der „entmotivierende“ Eindruck von Stagnation oder Rückschritt, obwohl es bereits wichtige Entwicklungsschritte in die richtige Richtung gab. Deshalb ist es sinnvoll, die Entwicklung des Verhaltens und der Fähigkeiten eines Problemschülers in regelmäßigen Abständen zu erfassen und mit vorherigen Zeitpunkten zu vergleichen. Hierzu dient insbesondere die mehrmalige Verwendung des Fragebogens SEVE bzw. des SEVO, die im Vergleich zu nicht standardisierten Einschätzungen genauere Vergleichsmöglichkeiten bietet.

Können mit den zuerst geplanten Handlungsmöglichkeiten die avisierten Ziele nicht erreicht werden, sollte durch eine zusätzliche Auswertung des SEVE bzw. des SEVO der Bereich der weiteren Förderung und damit die Auswahl weiterer Planungshilfen näher bestimmt werden (s. Feststellung des Problembereichs/S. 18).

Literatur

Kooij, V.d. (2000). Grundlegende Probleme zwischen Diagnostik und Behandlung. In: W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 159–177). Weinheim: Deutscher Medienverlag.

1.2 Einschätzungs- und Planungsbögen

Fragebogen: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE) – Teil 1

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1	2	3	4	5	6	7	8
deutlich überdurchschnittlich				unterer Durchschnitt			nicht vorhanden

I. Verhalten**Verhalten außerhalb des Klassenraums**

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Erscheint täglich in der Schule | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 2. Erscheint morgens pünktlich in der Schule | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 3. Ist nach der Pause pünktlich in der Klasse | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 4. Verhält sich in der Pause friedlich | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 5. Befolgt die Anweisungen von Lehrkräften in der Pause | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 6. Bleibt während der Unterrichtszeit auf dem Schulgelände (im verabredeten Bereich) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 7. Hält sich an Absprachen und an allgemeine Regeln | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Umgang mit Schulmaterial

- | | |
|---|-----------------|
| 8. Stifte, Hefte, Mappen, Bücher etc. sind vorhanden | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 9. Stifte, Hefte, Mappen, Bücher etc. werden sorgfältig behandelt | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 10. Hefte und Mappen sind beschriftet bzw. gekennzeichnet | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 11. Führt Hefte und Mappen sorgfältig (leserlich, vollständig) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 12. Geht ordentlich mit den Sachen anderer um | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 13. Arbeitet nur mit den Dingen, die benutzt werden sollen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 14. Findet benötigte Materialien schnell | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Verhalten im Klassenraum

- | | |
|--|-----------------|
| 15. Nimmt von sich aus eine unterrichtsbezogene Haltung zu Unterrichtsbeginn ein | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 16. Hält sich an Gesprächsregeln | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 17. Sitzt an seinem Platz, steht nur auf, wenn es unterrichtlich passt | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 18. Hält im Unterrichtsgespräch Blickkontakt und hört zu | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 19. Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 20. Führt Arbeitsanweisungen aus | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 21. Verhält sich in Gestik, Mimik und Worten friedlich oder neutral gegenüber anderen Schülern | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Arbeitsverhalten (allgemein)

- | | |
|---|-----------------|
| 22. Versteht die Aufgabenstellung gut | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 23. Beginnt zügig mit der Arbeit | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 24. Liest schriftliche Aufgabenstellungen durch | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 25. Arbeitet durchgehend konzentriert | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 26. Beendet angefangene Aufgaben | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 27. Arbeitet mit angemessenem Tempo | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 28. Arbeitet mit angemessener Sorgfalt | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Arbeitsverhalten (spezielle Aspekte)

- | | |
|--|-----------------|
| 29. Kontrolliert das eigene Arbeitsergebnis | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 30. Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

- | | |
|--|-----------------|
| 31. Verbessert eigenständig Fehler bzw. bemüht sich um eine Fehlerkorrektur | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 32. Beherrscht Arbeitstechniken (z. B. Tabelle anlegen, farblich unterstreichen) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 33. Erschließt sich eigenständig Unterrichtsinhalte | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 34. Arbeitet gut mit anderen an einer Aufgabe in Partner- oder Gruppenarbeit | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 35. Zeigt Interesse an schulischen Aufgaben | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Sozialverhalten (allgemein)

- | | |
|--|-----------------|
| 36. Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 37. Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 38. Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 39. Hört anderen im Gespräch zu | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 40. Nimmt die Mimik, Gestik und Äußerungen anderer wahr und versteht deren Anliegen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 41. Geht auf die Anliegen anderer ein | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 42. Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt, was es möchte, macht Kompromisse) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Sozialverhalten (spezielle Aspekte)

- | | |
|--|-----------------|
| 43. Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 44. Reagiert bei kleinen Enttäuschungen (nicht drankommen, etwas noch mal machen müssen) passend | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 45. Toleriert eine andere Meinung | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 46. Hat Ideen zur Konfliktlösung (wie z. B. sich abwechseln, etwas anderes machen) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 47. Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 48. Vertritt eigene Interessen in der Klasse | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 49. Versucht, sich mit fairen Mitteln durchzusetzen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Verhalten gegenüber Lehrkräften

- | | |
|---|-----------------|
| 50. Spricht Lehrer angemessen an (bittet sie z. B. sachlich um Hilfe) | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 51. Äußert eigene Meinung gegenüber einer Lehrkraft | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 52. Verhält sich freundlich und hilfsbereit gegenüber Lehrern | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 53. Arbeitet selbstständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 54. Interagiert in der Klasse selbstständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 55. Reagiert auf Ermahnungen und Hinweise vernünftig | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 56. Hört zu, wenn ein Lehrer mit ihm/ihr spricht | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Weitere, bisher nicht erfasste zu fördernde Verhaltensaspekte (z. B. Kontakt zu den Mitschülern, soziale Ablehnung oder Ausgrenzung durch Mitschüler):

Fragebogen: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE) – Teil 2

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1	2	3	4	5	6	7	8	
deutlich überdurchschnittlich				unterer Durchschnitt				nicht vorhanden

II. Kognition

- 57. Merkt sich neue Informationen kurzfristig gut (gutes Kurzzeitgedächtnis) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 58. Merkt sich erarbeitete Inhalte, Lösungswege gut (gutes Langzeitgedächtnis) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 59. Erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Strukturen, Ordnungen) bei Dingen, Symbolen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 60. Erkennt logische Handlungsfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 61. Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachaufgaben und zieht treffende Schlussfolgerungen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 62. Überlegt vor eigenen Handlungen, schätzt Folgen ab 1 2 3 4 5 6 7 8
- 63. Verfügt über ein umfassendes allgemeines Wissen 1 2 3 4 5 6 7 8
Weiteres: _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

III. Sprache

- 64. Spricht deutlich (artikuliert) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 65. Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 66. Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz 1 2 3 4 5 6 7 8
- 67. Versteht inhaltlich, was Erwachsene sagen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 68. Spricht grammatikalisch richtig 1 2 3 4 5 6 7 8
- 69. Kann Gelesenes und Gehörtes verständlich in eigenen Worten wiedergeben 1 2 3 4 5 6 7 8
- 70. Versteht abstrakte Begriffe 1 2 3 4 5 6 7 8
Weiteres: _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

IV. Motorik und Wahrnehmung

- 71. Hat geschickte Hände 1 2 3 4 5 6 7 8
- 72. Gute Auge-Hand-Koordination 1 2 3 4 5 6 7 8
- 73. Körperliche Kraft und Ausdauer (Kondition) sind gut entwickelt 1 2 3 4 5 6 7 8
- 74. Bewegt sich koordiniert, sicher (gute Körperkontrolle, -koordination) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 75. Hört auch leise Geräusche und klangliche Unterschiede 1 2 3 4 5 6 7 8
- 76. Erkennt auch klein gedruckte Symbole (gute Sehstärke) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 77. Erkennt Formen, Gegenstände z. B. in Suchbildern gut (Figur-Grund-Unterscheidung) 1 2 3 4 5 6 7 8
Weiteres: _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

V. Emotion

- 78. Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassenarbeiten etc. zu 1 2 3 4 5 6 7 8
- 79. Geht gern zur Schule 1 2 3 4 5 6 7 8
- 80. Ist gern mit anderen Kindern zusammen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 81. Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 82. Kann Enttäuschungen vertragen (reagiert nicht übertrieben, wütend, trotzig) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 83. Besitzt Einfühlungsvermögen und ist mitfühlend 1 2 3 4 5 6 7 8
- 84. Fühlt sich mitverantwortlich für das, was in der Klasse passiert 1 2 3 4 5 6 7 8
Weiteres: _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

VI. Selbstbild/-konzept, Interessen, Motivation

- 85. Schätzt eigene Leistung realistisch ein 1 2 3 4 5 6 7 8
- 86. Sieht den eigenen Anteil an Erfolgen realistisch, kennt seine Stärken 1 2 3 4 5 6 7 8
- 87. Sieht den eigenen Anteil an Misserfolgen realistisch, kennt seine Schwächen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 88. Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse 1 2 3 4 5 6 7 8
- 89. Hat Interesse an schulischen Aktivitäten 1 2 3 4 5 6 7 8
- 90. Hat Interessen im Freizeitbereich 1 2 3 4 5 6 7 8
- 91. Geht auf Veränderungen in Aufgabenstellungen, Abläufen, Bedingungen flexibel ein 1 2 3 4 5 6 7 8
Weiteres: _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

Zusätzliche Einschätzung der Schulleistung

Aktueller Leistungsstand in den von Ihnen unterrichteten Fächern oder Lernbereichen des Anfangsunterrichts (z. B. Lesefertigkeit, bedeutungserfassendes Lesen, Rechenfertigkeit, Sachrechnen)

- 1 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 2 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 3 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 4 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 5 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 6 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 7 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8
- 8 _____ 1 2 3 4 5 6 7 8

Weitere, bisher nicht erfasste zu fördernde Verhaltensaspekte:

Nach Bedarf ausfüllen:

Anfertigung: Erstanfertigung Folgeanfertigung Schuljahr: _____

Geschlecht des Schülers: weiblich männlich geboren am: _____ Alter: _____

Ausfüllende Lehrkraft: _____

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (1)

1. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte will ich bei dem Kind bzw. Jugendlichen fördern?

Bitte gehen Sie den ausgefüllten Fragebogen erneut durch und notieren Sie, welche Verhaltens- und Entwicklungsaspekte Sie verändern möchten.

2. Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

Bitte stellen Sie zunächst durch Nummerierung der obigen Punkte eine Rangreihe der zu fördernden Aspekte auf. Entscheiden Sie sich anschließend für vier Aspekte, die Sie in der nächsten Zeit verbessern wollen. Ein Entscheidungskriterium könnte neben der Dringlichkeit die Einschätzung der Erfolgsaussichten sein.

3. Woran will ich speziell in den nächsten _____ Wochen arbeiten?

Reduzieren Sie bitte Ihr Vorhaben auf ein oder zwei Ziele für einen von Ihnen gewählten Förderzeitraum (z. B. vier Wochen).

4. Was fällt mir bei dem Kind bzw. Jugendlichen besonders positiv auf?

Um nicht eine zu problemorientierte Haltung dem Kind gegenüber einzunehmen und um Ansatzpunkte für die Verlängerung unproblematischer Zeitabschnitte zu finden, gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch zwecks Notation positiver Aspekte.

5. Welche Mittel will ich einsetzen?

Niemand kann Ihnen in einer bestimmten pädagogischen Problemsituation genau sagen, welche Handlungen erwünschte Effekte bringen. Pädagogische Entscheidungen sind Ermessensentscheidungen aufgrund von Fachwissen und Kenntnis der Situation. Hilfreich bei der Handlungsplanung ist oft ein Brainstorming, welches Sie auf der Grundlage der vorgeschlagenen Planungshilfen durchführen können. Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie infrage kommenden Handlungen. Anschließend unterstreichen Sie die mit einer guten Erfolgsaussicht, dann doppelt die vielversprechendsten, die restlichen streichen Sie durch.

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Folgebogen: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (2)

1. Ist es mir gelungen, die geplanten Handlungen/Förderaktivitäten umzusetzen?

Kreuzen Sie bitte an:

- ja, vollständig

 ja, aber nur in einem geringen Umfang
 ja, zum überwiegenden Teil

 nein

2. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte haben sich in den letzten Wochen verändert?

Bitte gehen Sie den Fragebogen erneut durch und vergleichen Sie dabei Ihre jetzige mit der vorherigen Einschätzung. Notieren Sie zunächst positive Veränderungen, gegebenenfalls auch negative. Bevor ein Problemverhalten verschwindet, steigert es sich manchmal zunächst. Leider treten manchmal auch neue Schwierigkeiten auf.

3. Haben sich Verhaltens- und Entwicklungsaspekte entsprechend meiner Ziele verändert?

Falls dies der Fall ist, unterstreichen Sie bitte diese Aspekte in der obigen Liste.

4. Welche Verhaltens- und Entwicklungsaspekte will ich in den nächsten Wochen fördern? Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

Wählen Sie – falls es nötig ist – erneut höchstens vier Aspekte aus, die Sie in einem von Ihnen gewählten Förderzeitraum verbessern wollen. Nutzen Sie hierbei die vorherige Auswahl der vier bisher wichtigsten Aspekte.

5. Woran will ich speziell in den nächsten _____ Wochen arbeiten?

Reduzieren Sie bitte Ihr Vorhaben auf ein bis zwei Ziele für einen von Ihnen gewählten Förderzeitraum.

6. Was fällt mir bei dem Kind bzw. Jugendlichen besonders positiv auf?

Gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch zwecks Notation positiver Aspekte.

7. Welche Mittel will ich einsetzen?

Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie infrage kommenden Handlungen im Sinne eines Brainstormings. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie durch.

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Auswertung der Förderung

1. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte haben sich im gesamten Förderzeitraum verändert?

Bitte gehen Sie den Fragebogen erneut durch und vergleichen Sie dabei Ihre jetzige mit der ersten Einschätzung.

Notieren Sie zunächst positive Veränderungen, gegebenenfalls auch negative.

2. Welche Veränderungen fallen mir bei dem Kind bzw. Jugendlichen besonders positiv auf?

3. Welche Förderaktivitäten haben sich bewährt?

1.3 Feststellung des Problembereichs im Verhalten – Auswertungshilfe SEVE – Teil 1

Ziel dieser Auswertung ist es, spezifische Anregungen für die Förderplanung zu erhalten. Es soll eingeschätzt werden, ob insbesondere der Einbezug einer der Planungshilfen V bis IX hilfreich erscheint:

Tab. 1: Überblick über die Problembereiche

Planungshilfe	Problembereich
Planungshilfe V	Arbeitsverhalten (Motivation, Konzentration, Aufmerksamkeit)
Planungshilfe VI	Aggression
Planungshilfe VII	Angst
Planungshilfe VIII	Absentismus
Planungshilfe IX	Soziale Integration

Hierzu wurden bestimmte Fragen (Items) des Fragebogens SEVE als mögliche Hinweise auf einen spezifischen Förderbedarf den oben genannten Problembereichen zugeordnet. Das Ergebnis dieser Zuordnung wurde in Tabellen (s. u.) festgehalten.

Markieren Sie bitte in den folgenden Auswertungstabellen diejenigen Items mit einem Kreuz in der rechten Spalte, die im Fragebogen SEVE mit einem **Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem oder noch schlechter** eingeschätzt wurden (s. Angabe in der entsprechenden Spalte in den Auswertungstabellen). Wurden eine Vielzahl der Items von Ihnen mit einem Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem oder schlechter eingeschätzt, erscheint eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Förderbereich angezeigt.

Diese Auswertung „nach Augenschein“ zur Bestimmung eines Problembereichs (Wo sind eine Vielzahl von Items markiert?) sollte durch zusätzliche, gezielte Beobachtungen im Schulalltag ergänzt werden. Die Aussagekraft dieser zusätzlichen inhaltlichen Auswertung des SEVE sollte nicht überschätzt, aber auch nicht unterschätzt werden. Sie stellt keinesfalls eine „pädagogische Diagnose“ dar, bietet aber in Verbindung mit weiteren Informationen Hinweise für ein gezielteres, präventives pädagogisches Handeln.

Entscheiden Sie nach dem Ausfüllen der Tabellen, ob Sie eine der Planungshilfen V bis VIII verwenden möchten. Falls Sie dies beabsichtigen, kann es hilfreich sein, sich zuerst mit den Planungshilfen II bis IV auseinanderzusetzen, weil fast immer der Einbezug von erzieherischen Grundtechniken bei einer spezifischen Förderung notwendig ist (s. jeweilige Liste nützlicher Grundtechniken innerhalb der Planungshilfen V bis VIII). Oft erreicht man bereits mithilfe geeigneter Grundtechniken sein Ziel.

Beachten Sie bitte bei Ihren Überlegungen auch folgendes Ergebnis der pädagogisch-psychologischen Forschung: Insbesondere Ängste von Schülern werden im Schulalltag oft übersehen.

In der Auswertungstabelle 1 zum Problembereich Arbeitsverhalten weisen die eingeklammerten Begriffe Motivation und Konzentration hinter einem Item darauf hin, dass dieses Item inhaltlich insbesondere auf diesen Aspekt des Arbeitsverhaltens abzielt.

Als Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem wurde jeweils der Wert festgelegt, der die Grenze zu den am schlechtesten eingeschätzten 10 % einer Zufallsstichprobe von Grundschulern markiert. Bei den meisten Items ist dies der Schätzwert 5.

Kreuzen Sie nun bitte in den Auswertungstabellen die Items mit einem Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem im Fragebogen SEVE an.

Tab. 2: Auswertungstabelle 1

Problembereich: Arbeitsverhalten			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
11	Führt Hefte und Mappen sorgfältig	5	
14	Findet benötigte Materialien schnell	5	
15	Nimmt von sich aus eine unterrichtsbezogene Haltung zu Unterrichtsbeginn ein	5	
17	Sitzt an seinem Platz, steht nur auf, wenn es unterrichtlich passt	5	
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen (Motivation)	5	
20	Führt Arbeitsanweisungen aus	5	
22	Versteht die Aufgabenstellung gut	5	
23	Beginnt zügig mit der Arbeit	5	
24	Liest schriftliche Aufgabenstellungen durch	5	
25	Arbeitet durchgehend konzentriert (Konzentration)	5	
27	Arbeitet mit angemessenem Tempo (Konzentration)	5	
28	Arbeitet mit angemessener Sorgfalt (Konzentration)	5	
30	Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis (Motivation)	4	
33	Erschließt sich eigenständig Unterrichtsinhalte	6	
35	Zeigt Interesse an schulischen Aufgaben (Motivation)	5	
37	Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik	5	
38	Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an (Motivation)	5	
48	Vertritt eigene Interessen in der Klasse (Motivation)	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens: S. 88, Basisinformationen S. 84.

Tab. 3: Auswertungstabelle 2

Problembereich: Aggression			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
4	Verhält sich in der Pause friedlich	4	
5	Befolgt die Anweisungen von Lehrkräften in der Pause	4	
7	Hält sich an Absprachen und allgemeine Regeln	4	
16	Hält sich an Gesprächsregeln	5	
21	Verhält sich in Gestik, Mimik und Worten neutral gegenüber anderen Schülern	5	
36	Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen	5	
42	Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt, was es möchte, macht Kompromisse)	5	

Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
43	Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer	5	
47	Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse	5	
55	Reagiert auf Ermahnungen und Hinweise vernünftig	4	

Liste Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von aggressivem Verhalten: S. 100, Basisinformationen S. 97.

Tab. 4: Auswertungstabelle 3

Problembereich: Angst			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen	5	
23	Beginnt zügig mit der Arbeit	5	
58	Merkt sich erarbeitete Inhalte/Lösungswege gut (gutes Lang- zeitgedächtnis)	5	
60	Erkennt logische Handlungsabfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen	5	
61	Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachauf- gaben und zieht treffende Schlussfolgerungen	6	
64	Spricht deutlich (artikulierte)	5	
65	Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen	5	
78	Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassen- arbeiten etc. zu	5	
79	Geht gern zur Schule	4	
80	Ist gern mit anderen Kindern zusammen	4	
81	Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen	5	
82	Kann Enttäuschung vertragen (reagiert nicht übertrieben, wütend, trotzig)	5	
85	Schätzt seine Leistung realistisch ein	5	
86	Sieht den eigenen Anteil an Erfolgen realistisch, kennt seine Stärken	5	
87	Sieht den eigenen Anteil an Misserfolgen realistisch, kennt seine Schwächen	5	
88	Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse	4	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	
91	Geht auf Veränderungen in Aufgabenstellungen, Abläufen, Bedingungen flexibel ein	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Ängsten: S. 112, Basisinformationen S. 109.

Tab. 5: Auswertungstabelle 4

Problembereich: Absentismus			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen	3	
2	Erscheint morgens pünktlich in der Schule	3	
3	Ist nach der Pause pünktlich in der Klasse	4	
6	Bleibt während der Unterrichtszeit auf dem Schulgelände	3	
7	Hält sich an Absprachen und an allgemeine Regeln	4	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Absentismus: S. 123, Basisinformationen S. 121.

Tab. 6: Auswertungstabelle 5

Problembereich: Soziale Integration			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
1	Erscheint täglich in der Schule	5	
36	Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen	5	
37	Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik	5	
38	Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an (Motivation)	5	
42	Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt, was es möchte, macht Kompromisse)	5	
48	Vertritt eigene Interessen in der Klasse (Motivation)	5	
80	Ist gern mit anderen Kindern zusammen	4	
81	Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Integration: S. 130, Basisinformationen S. 128.

1.4 Feststellung des Problembereichs in der Entwicklung – Auswertungshilfe SEVE – Teil 2

Ziel dieser Auswertung des zweiten Teils des Fragebogens SEVE ist es, spezifische Anregungen für eine entwicklungsorientierte Förderplanung zu erhalten. Es soll eingeschätzt werden, ob der Einbezug einer der Planungshilfen X bis XV (s. Tab. 7) hilfreich erscheint.

Tab. 7: Überblick über die Problembereiche im Bereich Entwicklung

Planungshilfe	Problembereich
Planungshilfe X	Emotionale Kompetenz
Planungshilfe XI	Soziale Kompetenz
Planungshilfe XII	Selbstkonzept und Selbstwertgefühl
Planungshilfe XIII	Sprache
Planungshilfe XIV	(Schreib-)Motorik
Planungshilfe XV	Denken

Hierzu wurden ebenfalls analog dem Vorgehen bei der Auswertung des ersten Teils des SEVE bestimmte Fragen (Items) des Fragebogens SEVE als mögliche Hinweise auf einen spezifischen Förderbedarf den oben genannten Problembereichen zugeordnet. *Dabei werden insbesondere bezogen auf die Bereiche emotionale und soziale Kompetenz auch Items des ersten Teils des Fragebogens berücksichtigt*, da Verhalten in einem engen Zusammenhang mit diesen Kompetenzen steht. Das Ergebnis der Zuordnung von Items zu den in Tabelle 7 genannten Problembereichen wird in den Tabellen 8 bis 13 (s.u.) festgehalten.

Markieren Sie bitte in den folgenden Auswertungstabellen diejenigen Items mit einem Kreuz in der rechten Spalte, die im Fragebogen SEVE mit einem **Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem oder noch schlechter** eingeschätzt wurden (s. Angabe in der entsprechenden Spalte in den Auswertungstabellen). Wurden eine Vielzahl der Items von Ihnen mit einem Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem oder schlechter eingeschätzt, erscheint eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Problembereich angezeigt.

Diese Auswertung „nach Augenschein“ zur Bestimmung eines Problembereichs (Wo sind eine Vielzahl von Items markiert?) sollte durch zusätzliche, gezielte Beobachtungen im Schulalltag ergänzt werden. Die Aussagekraft dieser zusätzlichen inhaltlichen Auswertung des SEVE sollte nicht überschätzt, aber auch nicht unterschätzt werden. Sie stellt keinesfalls eine „pädagogische Diagnose“ dar, bietet aber in Verbindung mit weiteren Informationen Hinweise für ein gezielteres, präventives pädagogisches Handeln.

Entscheiden Sie nach dem Ausfüllen der Tabellen, ob Sie eine der Planungshilfen X bis XV verwenden möchten.

Als Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem wurde vorwiegend der Schätzwert 5 und höher gewählt, da eine solche Notation bei fast allen Items nur von 10 % der ausfüllenden Lehrkräfte gewählt wurde.

Kreuzen Sie nun bitte in den folgenden Auswertungstabellen die Items mit einem Wert mit Hinweischarakter auf ein Problem im Fragebogen SEVE an.

Tab. 8: Auswertungstabelle 6

Problembereich: Emotionale Kompetenz			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
30	Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis	4	
35	Zeigt Interesse an schulischen Aufgaben	5	
44	Reagiert bei kleinen Enttäuschungen (nicht drankommen, etwas noch mal machen müssen) passend	5	
52	Verhält sich freundlich und hilfsbereit gegenüber Lehrern	5	
78	Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassenarbeiten etc. zu	5	
79	Geht gern zur Schule	5	
80	Ist gern mit anderen Kindern zusammen	5	
81	Ist fröhlich und ausgeglichen	5	
82	Kann Enttäuschungen vertragen (reagiert nicht übertrieben wütend, trotzig)	5	
83	Besitzt Einfühlungsvermögen und ist mitfühlend	5	
84	Fühlt sich mitverantwortlich für das, was in der Klasse passiert	5	
88	Kennt seine Wünsche, Interessen, Bedürfnisse	5	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	
90	Hat Interessen im Freizeitbereich	6	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen: S. 147, Basisinformationen S. 143.

Tab. 9: Auswertungstabelle 7

Problembereich: Soziale Kompetenz			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
4	Verhält sich in der Pause friedlich	4	
5	Befolgt die Anweisungen von Lehrkräften in der Pause	4	
7	Hält sich an Absprachen und allgemeine Regeln	4	
16	Hält sich an Gesprächsregeln	5	
18	Hält im Unterrichtsgespräch Blickkontakt und hört zu	5	
34	Arbeitet gut mit anderen an einer Aufgabe in Partner- oder Gruppenarbeit	5	
36	Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen	5	
37	Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik	5	

Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
38	Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an (Motivation)	5	
39	Hört anderen im Gespräch zu	5	
40	Nimmt die Mimik, Gestik und Äußerungen anderer wahr und versteht deren Anliegen	5	
41	Geht auf die Anliegen anderer ein	5	
42	Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt, was es möchte, macht Kompromisse)	5	
43	Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer	5	
44	Reagiert bei kleinen Enttäuschungen (nicht drankommen, etwas noch mal machen müssen) passend	5	
45	Toleriert eine andere Meinung	5	
46	Hat Ideen zur Konfliktlösung (wie z. B. sich abwechseln, etwas anderes machen)	5	
47	Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse	5	
48	Vertritt eigene Interessen in der Klasse	5	
55	Reagiert auf Ermahnungen und Hinweise vernünftig	4	
83	Besitzt Einfühlungsvermögen und ist mitfühlend	4	
84	Fühlt sich mitverantwortlich für das, was in der Klasse passiert	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen: S. 155, Basisinformationen S. 151.

Tab. 10: Auswertungstabelle 8

Problembereich: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
30	Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis	4	
31	Verbessert eigenständig Fehler bzw. bemüht sich um eine Fehlerkorrektur	5	
48	Vertritt eigene Interessen in der Klasse	5	
51	Äußert eine eigene Meinung gegenüber einer Lehrkraft	5	
53	Arbeitet selbstständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen	5	
54	Interagiert in der Klasse selbstständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen	5	
78	Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassenarbeiten etc. zu	5	
85	Schätzt seine Leistung realistisch ein	5	

Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
86	Sieht den eigenen Anteil an Erfolgen realistisch, kennt seine Stärken	5	
87	Sieht den eigenen Anteil an Misserfolgen realistisch, kennt seine Schwächen	5	
88	Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse	4	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens: S. 165, Basisinformationen S. 162.

Tab. 11: Auswertungstabelle 9

Problembereich: Sprache			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen	3	
20	Führt Arbeitsanweisungen aus	5	
37	Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik	5	
47	Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse	5	
64	Spricht deutlich	5	
65	Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen	5	
66	Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz	5	
67	Versteht inhaltlich, was Erwachsene sagen	5	
68	Spricht grammatikalisch richtig	5	
69	Kann Gelesenes und Gehörtes verständlich in eigenen Worten wiedergeben	5	
70	Versteht abstrakte Begriffe	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung: S. 173, Basisinformationen S. 169.

Tab. 12: Auswertungstabelle 10

Problembereich: (Schreib-)Motorik			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
11	Führt Hefte und Mappen sorgfältig (leserlich, vollständig)	5	
71	Hat geschickte Finger	5	
72	Gute Auge-Hand-Koordination	5	
73	Körperliche Kraft und Ausdauer sind gut entwickelt	5	
74	Bewegt sich koordiniert, sicher (gute Körperkontrolle, -koordination)	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der (schreib)motorischen Fähigkeiten: S. 185, Basisinformationen S. 182.

Tab. 13: Auswertungstabelle 11

Problembereich: Denken			
Itemnr. im SEVE	Item	Wert mit Hin- weischarakter auf ein Problem	Notation im SEVE = X
22	Versteht die Aufgabenstellung gut	5	
57	Merkt sich neue Informationen kurzfristig gut (gutes Kurzzeitgedächtnis)	5	
58	Merkt sich erarbeitete Inhalte, Lösungswege gut (gutes Langzeitgedächtnis)	5	
59	Erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Strukturen, Ordnungen) bei Dingen, Symbolen	5	
60	Erkennt logische Handlungsfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen	5	
61	Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachaufgaben und zieht treffende Schlussfolgerungen	6	
62	Überlegt vor eigenen Handlungen, schätzt Folgen ab	4	
63	Verfügt über ein umfassendes allgemeines Wissen	5	
66	Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz	5	
67	Versteht inhaltlich, was Erwachsene sagen	5	
69	Kann Gelesenes und Gehörtes verständlich in eigenen Worten wiedergeben	5	
70	Versteht abstrakte Begriffe	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des (induktiven) Denkens: S. 197, Basisinformationen S. 193.

Schule: _____ Datum: _____

Lernplan/Förderplan

für: _____ geb. am: _____ Klasse: _____
(Name der Schülerin / des Schülers)

für den Zeitraum: _____ Erstanfertigung Fortführung

Anlass für den Förderplan: _____
(Stichworte)

- Schwerpunkte der Förderung: Fachliches Lernen (Fach: _____)
- Arbeitsverhalten Sozialverhalten Sprache und Kognition
- Motorik und Wahrnehmung Emotionale und soziale Entwicklung

Pädagogische Situation Lernausgangslage <i>(Ist-Stand)</i>	Ziele <i>(Was soll in dem Förderzeitraum erreicht werden?)</i>	Maßnahmen <i>(Wer macht wann was?)</i>

Nachteilsausgleich: _____

Auswertung der Maßnahmen am: _____
(Datum)

Unterschriften der beteiligten Personen:

2 Planungshilfe II: Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten

2.1 Basisinformationen zum lerntheoretischen Ansatz

Lerntheoretisch begründete Techniken des Lehrerverhaltens gehören zu den effektivsten Mitteln zur Veränderung des Verhaltens von Schülern. Wenn es gelingt, Verfahren wie „Absehbare Risikosituationen entschärfen“, „Logische Konsequenzen“ oder „Das Kind erwischen, wenn es gut ist“ in den Schulalltag zu integrieren, erleichtern sie nicht nur die allgemeine Unterrichtsarbeit, sondern insbesondere auch die Förderung von Schülern mit Schulschwierigkeiten. Auch unter Berücksichtigung neuerer verhaltenstheoretischer Ansätze, die auf die Bedeutung von Denkprozessen als Grundlage des Verhaltens hinweisen (s. Planungshilfen III), gelten weiterhin die Gesetze der klassischen Lerntheorie, Verhaltensmodifikation und erzieherischen Verhaltenssteuerung. Allerdings wird der Jugendliche aus kognitionspsychologischer Sicht eher als Person mit der Fähigkeit zur Selbststeuerung gesehen und damit die Notwendigkeit betont, erzieherische Maßnahmen für den Jugendlichen nachvollziehbar, verständlich und akzeptabel zu konzipieren.

Lerntheoretiker gehen von der optimistischen Grundannahme aus, dass Verhalten erlernt und verlernt werden kann, also veränderbar ist. Gerade die aktuelle Situation, das „Hier und Jetzt“, beeinflusst das Verhalten von Personen. Durch die Veränderung von situativen Bedingungen kann Verhalten gezielt hervorgerufen und in seiner Auftretenshäufigkeit vermehrt oder gemindert werden. Im Folgenden werden praxisrelevante Aussagen der Lerntheorie zusammengefasst.

- **Natürliche Reize/Stimuli** rufen natürliche Reaktionen hervor: Soll ein Jugendlicher etwas lernen, geht es zunächst darum, das Zielverhalten oder eine Vorstufe des angestrebten Verhaltens durch Reize (sprachliche oder optische Impulse, Lernmaterial) hervorzurufen.
- **Verstärkung** – Direkt auf ein gezeigtes Verhalten folgende angenehme Ereignisse (Erfolge) oder das Ende eines unangenehmen Ereignisses erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit des zuvor gezeigten Verhaltens: Wenn es gelingt, auf ein erwünschtes Verhalten des Jugendlichen angenehme Konsequenzen folgen zu lassen, wird er in Zukunft häufiger die erwünschte Verhaltensweise zeigen.
- **Strafe** – Direkt auf ein gezeigtes Verhalten folgende unangenehme Ereignisse (Misserfolge) mindern die Auftretenswahrscheinlichkeit des gezeigten Verhaltens: Wenn es gelingt, auf ein unerwünschtes Verhalten des Jugendlichen unmittelbar eine unangenehme Konsequenz folgen zu lassen oder ein vom Jugendlichen als angenehm empfundenen Ereignis zu beenden, wird er in Zukunft das unerwünschte Verhalten seltener zeigen. Voraussetzung hierfür ist, dass die unangenehme Konsequenz so angemessen ist, dass es nicht zu deutlichen Protestreaktionen des Jugendlichen kommt.
- **Hinweisreize/-stimuli** weisen auf mögliche nachfolgende angenehme, neutrale oder unangenehme Er-

eignisse hin: Ein Gegenstand, eine Person oder eine verbale Ankündigung können die Erwartung auslösen, dass ein bestimmtes angenehmes, neutrales oder unangenehmes Ereignis eintreten wird. Hinweisreize auf Konsequenzen (ein bestimmter Tonfall, ein vereinbartes Signal) können bereits ein bestimmtes Verhalten hervorrufen.

- **Löschung / Geplantes Ignorieren** – Auf ein Verhalten des Schülers folgt bewusst keine Reaktion: Wenn es gelingt, ein unerwünschtes Verhalten nicht zu beachten, wird dieses Verhalten nach einer gewissen Zeit nicht mehr auftreten, vorausgesetzt, das ignorierte Verhalten wird vom Jugendlichen nicht als selbstverstärkend (angenehm) erlebt oder durch andere Personen verstärkt.
- **Modelllernen** – Erfolgreiche Handlungen anderer Personen werden imitiert, erfolglose Handlungen anderer Personen werden nicht kopiert: Beobachtet ein Jugendlicher das Verhalten anderer Personen, merkt er sich, ob diese Personen Erfolg oder Misserfolg erleben, und imitiert in einer ähnlichen Situation das erfolgreiche Verhalten, soweit er dazu in der Lage ist. Insbesondere das Verhalten von sozial anerkannten Personen wirkt als Modell.
- **Konditionierte Reize/Stimuli** rufen gelernte emotionale, körperliche Reaktionen hervor: Im Lernprozess vorhandene Gegenstände und Personen lösen neben aktuellen natürlichen Reaktionen auch die Gefühle aus, die in der Auseinandersetzung mit diesen Dingen und Personen bisher vorrangig vorkamen. Ein unconditionierter Reiz (z.B. ein Klassenzimmer, ein Buch) kann im Lauf der Zeit zu einem konditionierten Reiz werden, wenn in seiner unmittelbaren zeitlichen und räumlichen Nähe starke Gefühle auslösende Ereignisse/Reize (z.B. Anerkennung oder verbale Bedrohung durch Mitschüler, Lob oder Kritik durch den Lehrer) auftreten.

Die meisten der genannten Modellvorstellungen über Lernprozesse lassen sich gut am

S-O-R-K-C-Modell

erläutern. Es stellt eine praktikable Erinnerungshilfe bei der Planung und Analyse von verhaltenssteuernden Maßnahmen im Anschluss an die Lerntheorie dar: Stimuli/Reize (S) – konditioniert oder unkonditioniert, mit und ohne Hinweischarakter – wirken auf eine Person / einen Organismus (O) und rufen Reaktionen/Verhalten (R) hervor. Die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens / der Reaktion des Organismus wird durch die Konsequenz (aus dem Engl. consequence – C) auf das Verhalten bestimmt (*operantes Lernen*). (Borchert, 2000; Edelman, 1994; Palmowski, 1996, Rost & Buch, 2010)

Je enger die zeitliche Verknüpfung bzw. Kontingenz (K) zwischen einer gezeigten Verhaltensweise und der darauf folgenden Konsequenz (C) ist, desto wirksamer ist der Einfluss der Konsequenz (C). Außerdem ist die Wirksamkeit der Konsequenz abhängig von deren Bewertung durch die sich verhaltende Person. Bei materiellen Ver-

stärkern bzw. bei deren Entzug spielt der Sättigungsgrad (die Stärke des Wunsches, die Belohnung zu erhalten) eine entscheidende Rolle, bei sozialen Verstärkern (Anerkennung, Zuwendung) die persönliche Beziehung zur verstärkenden bzw. strafenden Person (die Stärke des Wunsches, von der Person Anerkennung oder Zuwendung zu erfahren, Distanz und Kritik zu vermeiden). Vereinzelt wird von Kindern und Jugendlichen, die wenig Zuwendung von Erwachsenen erfahren, jegliche Zuwendung, z. B. auch ein Tadel, als „Belohnung“ erlebt. Hier gilt es, diese unerwünschten Verstärkungsprozesse zu erkennen und zu vermeiden sowie die Erziehungssituation insgesamt zu verbessern. Die vorrangig humanistisch und bindungstheoretisch begründete *pädagogische Grundregel*, dass es wichtig ist, zwischen dem Jugendlichen und der erziehenden Person eine wertschätzende Beziehung zu schaffen, wird auch von Lerntheoretikern befürwortet.

Exkurs: Pädagogische Handlungen zum Aufbau von persönlichen Beziehungen

Hilfreiche soziale Handlungen zum Aufbau von persönlichen Beziehungen sind:

- die Befriedigung von Bedürfnissen nach z. B. Nahrung, Sicherheit, Dazugehörigkeit, Anerkennung und Wissen,
- Annahme und Freude bei persönlichen Begegnungen zeigen,
- die Gestaltung gemeinsamer erfreulicher Ereignisse, in denen ähnliche Interessen zum Tragen kommen,
- positive Rückmeldungen über vom anderen in die Beziehung eingebrachte Anstrengungen und Leistungen,
- Rückmeldungen darüber, wenn Ansichten geteilt werden,
- sozial kompetente Reaktionen auf zwischenmenschliche Schwierigkeiten und in Konflikten (fair, empathisch, konstruktiv),
- das Einbringen von Sachkompetenz sowie von künstlerischen oder sportlichen Fähigkeiten, sofern dies erwünscht und möglich ist, Hilfe und Kooperation bei Problemlösungen (Aronson, 1994).

Wenn ein schulisch angemessenes Verhalten verstärkt wird und häufiger auftritt, nimmt im Gegenzug die Häufigkeit von Fehlverhalten zwangsläufig ab. Die Bekräftigung eines zu einem Fehlverhalten unvereinbaren (*inkompatiblen*) Verhaltens (z. B. aufgabenbezogene Mitarbeit) beugt einem unangemessenen Verhalten vor. Bisher seltenes positives Verhalten sollte stets unmittelbar nach dem Auftreten positiv verstärkt werden. Zur Aufrechterhaltung eines Verhaltens reicht eine gelegentlich wiederkehrende Bekräftigung. Soll ein Verhalten nur in bestimmten Situationen auftreten, darf es auch nur in diesen verstärkt werden (*Diskriminationslernen*, z. B. den Lehrer nur in bestimmten Situationen ansprechen).

Ein weiteres wichtiges Postulat der Lerntheorie ist das Prinzip der kleinen Schritte. Demnach können die Schritte einer geplanten Veränderung nur zu groß, aber nicht zu

klein sein. Mehrere kleinere Veränderungen können zu größeren Veränderungen führen, zu diesen verkettet werden (Borchert, 2000).

Beim *Modelllernen* unterstützt eine positive Beziehung zwischen Modellperson und Lernendem die Übernahme des Modellverhaltens. Der Vorgang des Modelllernens läuft in vier Schritten ab: Der erste Schritt ist die Aufmerksamkeitszuwendung auf das Modellverhalten (1). Danach wird das beobachtete Verhaltensschema abgespeichert (2). Die anschließende Reproduktion des sich eingepprägten Verhaltens dient seiner Erprobung (3). Abschließend wird der Effekt des Verhaltens von der erprobenden Person bewertet und entschieden, ob das Verhalten wiederholt wird oder nicht (4). Sollen Prozesse des Modelllernens pädagogisch genutzt werden, ist darauf zu achten, dass alle Schritte des Modelllernens stattfinden (Borchert, 1996).

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften

aus Sicht der Lerntheorie lassen sich wie folgt beschreiben: Zu seinen Schülern hat der Lehrer eine gute Beziehung aufgebaut. Hierzu gestaltet er mit ihnen angenehme Situationen, also Situationen, die ihm und dem Jugendlichen Freude bereiten, in denen gemeinsame Interessen und Einstellungen eine Rolle spielen. Solche Situationen kommen weiterhin wiederholt im Unterricht vor. Der Lehrer weiß, welche Verhaltensweisen er beim Schüler begrüßt und welche er ablehnt. Regeln und Abmachungen wurden besprochen und sind den Schülern bekannt. Auf erwünschtes Verhalten – auch erste Anfänge des erwünschten Verhaltens – reagiert der Lehrer mit Freude in Mimik, Gestik und Stimme sowie Wortwahl. Unerwünschtes Verhalten ignoriert er oder verdeutlicht durch sein Verhalten seine Ablehnung gegenüber dem Verhalten. Er unterscheidet hierbei zwischen Verhalten und Person. Der Person bringt er Achtung und Respekt entgegen, das Fehlverhalten benennt er und er fordert das korrekte Verhalten ein. Besonders wünschenswerte Aktivitäten von Schülern (z. B. Hilfsbereitschaft, Einhalten von Abmachungen) stellt er positiv vor der Gruppe heraus, er zeigt selbst ein positives Modellverhalten. Durch einen strukturierten, lernzielorientierten Unterricht, individuell ausgewählte Lernmaterialien und gestufte Anforderungen versucht die Lehrkraft, die Schulleistungen der Schüler gezielt zu fördern. Wichtiges Alltagsverhalten, Arbeitsformen, Rituale (sich melden, Gesprächsregeln, Heftführung) übt er mit der Gruppe und ggf. mit einzelnen Schülern ein (Hartke, 1997).

Die Verhaltenssteuerung im Schulalltag gelingt besonders gut, wenn Lehrkräfte ihr natürliches Verhalten (ihre Art zu lachen, sich zu freuen, Ärger zu zeigen, ihre individuelle Gestik und Mimik) professionell reflektieren und theoriegeleitet einsetzen. Diese abschließende Aussage klingt zwar zunächst widersprüchlich (natürlich versus professionell reflektiert), aber die Erfahrung lehrt, dass es gelingen kann, als Lehrer „man selbst zu sein“ und gleichzeitig „Profi“. Kinder und Jugendliche reagieren oft erst auf Hinweise, Aufforderungen, Konsequenzen, wenn sie merken, „da meint es eine Person wirklich ernst“. Unprofessionelle, emotionalisierte Reaktionen in Lehrer-Schüler-Konflikten sollten vermieden werden (nicht ziel-

dienliche Stimuli, Gefährdung der positiven Beziehung, problematisches Modellverhalten), aber ohne persönliches Engagement und natürliche Reaktionen, Kontakt mit dem Jugendlichen, spontanes Eingehen auf das Kind, funktionieren Verhaltenssteuerung und Erziehung nicht.

Die im weiteren Text vorgeschlagenen Grundtechniken des Lehrerverhaltens sollen im schulischen Alltag verwendet und eingeübt werden, eine persönliche Ausgestaltung und individuelle Variationen sind dabei erwünscht. Entwickeln Sie bitte Ihr persönliches erzieherisches Handlungsrepertoire theoriegeleitet weiter. Die meisten der im Weiteren dargestellten, lerntheoretisch fundierten Instruktionen lassen sich auch im vor- und außerschulischen Bereich einsetzen und werden seit Längerem in der psychologischen Beratung von Eltern verwendet (Breitenbach, 1992). Im Einzelfall kann es sich als hilfreich erweisen, Eltern über wirksame verhaltenspädagogische Prinzipien und Handlungsmöglichkeiten zu informieren.

Bei den einzelnen vorgeschlagenen verhaltenssteuernden Maßnahmen wird der jeweilige theoretische Hintergrund nicht im Einzelnen benannt oder erläutert. Oft ist dieser offensichtlich (z. B. „Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen“), insbesondere dann, wenn die Interventionstechnik auf einem einzelnen Lehrsatz der klassischen Lerntheorie beruht. Meistens beruhen die vorgeschlagenen Maßnahmen aber auf mehreren der oben genannten Lerngesetze (siehe Tabelle „Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diesen basierende Handlungsmöglichkeiten“ auf der nächsten Seite), deren Erläuterung und die Erklärung ihres Zusammen-

wirkens zu umfangreich ausfallen und der hier gewählten Darstellung die Prägnanz nehmen würden.

Überwiegend gilt folgendes „Bauprinzip“ für eine lerntheoretisch begründete verhaltenspädagogische Maßnahme: Eine Kombination verschiedener natürlicher Reize, Hinweisreize und milder Strafen unterbricht ein Fehlverhalten und regt ein schulisch passendes Verhalten an, das dann verstärkt wird. Ein bewusst herbeigeführtes Wechselspiel zwischen Misserfolg bei Fehlverhalten und Erfolg bei angemessenem Verhalten bezeichnet man als *differenzielle Verstärkung* (Borchert, 2000, S. 150).

Literatur

- Aronson, E. (1994). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Breitenbach, R. (1992). *Verhaltenstherapeutische Interventionen*. Seminarskript. Kiel: Eigendruck Pädagogische Hochschule Kiel.
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. Dortmund: Beltz.
- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. (2000). Verhaltenstheoretische Ansätze. In: J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 146–158). Göttingen: Hogrefe.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie*. Dortmund: Beltz.
- Hartke, H. (1997). *Lerntheorie*. Seminarskript. Kiel: Eigendruck Universität Kiel.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Palmowski, W. (1996). *Anders handeln*. Dortmund: Borgmann Publishing.
- Rost, D.h. & Buch, S. (2010). Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: D.h. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie*. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

2.2 Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diesen basierende Handlungsmöglichkeiten

Prinzipien Handlungsmöglichkeiten	Veränderungen der dem Verhalten vorausgehenden Stimuli/Reize in einer Situation S	Einüben von Verhalten, von angemessenen Reaktionen R	Aufbau von Verhalten durch angenehme Konsequenzen K+	Abbau von Verhalten durch unangenehme Konsequenzen (oder gezieltes Ignorieren) C-	Seite
Klare Instruktionen	X	(x)	(x)	(x)	32
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist			X		34
Rückmeldekarten – Tootle Notes			X		35
Logische Konsequenzen Wiedergutmachungen, Auflagen, Verluste von Vergünstigungen		(x) Wiedergutmachung		X	36
Absehbare Risikosituationen entschärfen	X	(x)	(x)		37
Signale einsetzen	X	(x)	(x)		38
Verbote – Unterlassungsanweisungen	(x)	(x)		X	39
Mach es noch einmal – aber richtig!		(x)		X	40
Auszeit oder Ruhezeit	X			(x)	41
Geplantes Ignorieren	(x)			X	43
Verhaltenskorrektur		(x)		X	44
Interesse an positiven Aktivitäten			X		45
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X	(x)	(x)		46
Mit dem Schüler sprechen			X		47
Positive gemeinsame Erlebnisse		X	(x)		48
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X				49
Token-Programme			X	(x)	50
Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren)			X	(x)	52
Verhaltensverträge schließen			X	(x)	54

Legende: Mehrfache Zuordnungen sind mit (x) gekennzeichnet, wenn neben dem Grundprinzip, gekennzeichnet mit **X**, weitere Prinzipien der Handlungsmöglichkeit zugrunde liegen.

2.3 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

1 Klare Instruktionen

Ziel

Sprachliche Steuerung des Verhaltens des Schülers, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers

Kurzbeschreibung

Sprachlich klar und eindeutig den Schüler über ein erwünschtes Verhalten, eine Aktivität oder eine Aufgabe informieren und dazu auffordern, ermutigen

Altersbereich

Alle Klassenstufen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstands der Gruppe und der Komplexität des Lerngegenstands

Anwendungsbereich

Tägliche unterrichtliche Situationen (z. B. Wechsel in den Stuhlkreis, Erklären einer Aufgabe, Angabe einer Regel), Bereinigung einer Konfliktsituation

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss in der Lage sein, das eingeforderte Verhalten zu zeigen. Sprachliche Instruktionen müssen verstanden und umgesetzt werden können. Manchmal kann der Schüler die Anweisung nicht sofort umsetzen, braucht mehrere Versuche oder mehr Zeit, um sich einen neuen Ablauf einzuprägen und anzuwenden.

Hinweise zur Durchführung

Geben Sie Ihrer Klasse klare und genaue Anweisungen, um ein bestimmtes Verhalten, eine Aktivität oder Aufgabenstellung zu ermöglichen.

1. Wecken Sie die Aufmerksamkeit des Schülers / der Klasse (z. B. sprachliches oder optisches Signal, Einsatz eines Rituals).
2. Setzen Sie Körpersignale ein: Wenden Sie sich konzentriert dem Schüler / der Klasse zu, stellen Sie Ruhe und Blickkontakt her.
3. Sagen Sie dem Schüler / der Klasse ruhig und verständlich, was Sie möchten, bieten Sie die Instruktion ggf. optisch an, lassen Sie ggf. Rückfragen zu.
4. Geben Sie dem Schüler / der Klasse Zeit, die Anweisung zu befolgen.
5. Zeigen Sie über Sprache, Mimik, Gestik sowie authentisches Interesse, dass der bzw. die Schüler auf dem richtigen Weg ist/sind.
6. Wiederholen Sie die Instruktion, wenn ein Schüler oder die Klasse nicht folgt. Sprechen Sie ggf. einzelne Schüler individuell an.
7. Warten Sie erneut eine kurze Zeit, damit der Schüler / die Klasse beginnen kann.
8. Verstärken Sie das erwünschte Verhalten, sobald der Schüler bzw. die Klasse dieses zeigt.
9. Wenn ein einzelner Schüler immer noch nicht folgt, verleihen Sie Ihrem Wunsch durch eine angemessene Konsequenz Nachdruck (z. B. Nacharbeiten des Versäumten, Auszeit ...). Bei lernschwachen Schülern kann eine erneute, weiter vereinfachte Instruktion hilfreich sein. In Einzelfällen kann auch ein Gespräch mit dem Schüler oder evtl. ein gezieltes Ignorieren angezeigt erscheinen.

10. Wenn der Schüler / die Klasse immer noch nicht folgt, prüfen Sie für sich, ob die Aufgabenstellung/Anforderung für den Schüler / die Klasse erfolgreich zu bewältigen sein wird. Falls im Einzelfall eine Überforderung zu vermuten ist, sichern Sie durch eine individualisierte Aufgabenstellung/Anforderung den fachlichen wie verhaltensbezogenen Handlungserfolg. Falls keine Über- oder Unterforderung zu erkennen ist, verleihen Sie entweder Ihrer Anweisung durch eine weitere angemessene Konsequenz Nachdruck oder führen Sie ein problemlösendes Klassengespräch.
11. Wenn Sie – bei Fortbestehen einer Verweigerung – ein individuelles Problem bei dem Schüler vermuten, welches er nicht vor der Klasse benennen kann (Ärger mit einem Mitschüler, Probleme in der Häuslichkeit etc.), akzeptieren und benennen Sie das Problem als in diesem Moment nicht lösbar und fahren Sie mit dem Unterricht fort.

Suchen Sie das Gespräch mit dem Schüler im Anschluss an den Unterricht: Zeigen Sie z.B. durch Ich-Botschaften (s. Planungshilfen IV/2 „Senden von Ich-Botschaften“) authentisches Interesse am Lernverhalten des Schülers und unterstützen Sie eine Lösungsfindung (z.B. durch „Aktives Zuhören“ oder die „Moderation einer Konfliktlösung“ – s. Planungshilfen IV).

2 Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens

Ziel

Häufigeres positives Verhalten des Schülers, Beibehalten des positiven Verhaltens, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers

Kurzbeschreibung

Auftreten eines positiven Verhaltens in einer Situation würdigen und anerkennen

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Förderung von prosozialem Verhalten, von selbstbewusstem Verhalten, von Regel- und Lernverhalten, des Selbstbildes, von Kreativität

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler vorkommen. Lob kann vom Schüler bei Beziehungsproblemen als „zu persönliche“ Begegnung interpretiert werden. Möglicherweise führt die Würdigung des Verhaltens bei einem – zur Lehrerreaktion gegenteiligen Selbstbild des Schülers – zu Verunsicherungen („Ich werde für meine Freundlichkeit gelobt, ich bin doch gar nicht freundlich!“). Die Reaktion des Lehrers auf das erwünschte Verhalten muss vom Schüler als angenehm erlebt werden.

Hinweise zur Durchführung

Verdeutlichen Sie durch Ihre Reaktion in Wort, Gestik, Mimik oder Handlung, dass das gerade gezeigte Verhalten von Ihnen als besonders wichtig und positiv bewertet wird.

1. Überlegen Sie sich, welche Verhaltensweise Sie bei einem Schüler aufbauen wollen (z. B. Ordnung in den Schul-sachen, mündliche Konfliktbewältigung).
2. Überlegen Sie, welche Verhaltensweisen des Schülers bereits in die richtige Richtung gehen (z. B. Federtasche im guten Zustand, macht aktiv Vorschläge zur Konfliktbewältigung).
3. Beobachten Sie den Schüler und warten Sie darauf, dass ein positives Verhalten oder eine Vorstufe zum erwünschten Verhalten auftritt.
4. Kommentieren Sie das gezeigte Verhalten, indem Sie das positive Verhalten verstärken („So schnell, wie du heute am Platz warst, wirst du bestimmt viel schaffen“, „Du hast schon vier der fünf Aufgaben geschafft“, „Gleich bist du fertig“, „Toll, dass du es geschafft hast, dich fünf Minuten auf die Aufgabe einzulassen“).
5. Reagieren Sie zu Anfang unmittelbar und häufig auf diese Verhaltensweisen.
6. Variieren Sie die Form Ihrer Verstärkung sprachlich. Auch interessierte Kommentare, Sprechen mit dem Schüler und positive Aufmerksamkeit wirken verstärkend.
7. Verringern Sie die Häufigkeit der Verstärkung im Laufe der Zeit.

3 Rückmeldekarten – Tootle Notes

Ziel

Verstärkung positiven Verhalten des Schülers, Verringerung unangemessenen Verhaltens, Verbesserung des Lern- und Sozialklimas, soziale Anerkennung.

Kurzbeschreibung

Rückmeldekarten bzw. Tootle Notes sind kurze, häufig einsetzbare, schriftliche Komplimente für positives Verhalten vom Lehrer oder von den Mitschülern an den Schüler.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Förderung von prosozialem Verhalten, von selbstbewusstem Verhalten, von Regel- und Lernverhalten, des Selbstbildes, Förderung der sozialen Inklusion

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Eifersuchtsreaktionen kann dadurch begegnet werden, dass auch die anderen Schüler vom Lehrer Tootle Notes bekommen. In den USA ist es üblich, die Tootle Notes häufig für alle sichtbar an eine Wand zu heften. Das kann jedoch einigen Schülern unangenehm sein. In diesen Fällen könnten die Karten dem Schüler auch direkt ausgegeben werden.

Hinweise zur Durchführung für die Lehrkraft

1. Überlegen Sie sich, welche Verhaltensweise Sie bei einem Schüler aufbauen wollen (z. B. pünktlich zu Unterrichtsbeginn am Tisch sitzen).
2. Beobachten Sie den Schüler und warten Sie darauf, dass ein positives Verhalten oder eine Vorstufe (z. B. zu Unterrichtsbeginn am Tisch) zum erwünschten Verhalten auftritt.
3. Notieren Sie die positive Verhaltensweise auf einer Tootle Note und heften Sie diese an eine dafür vorgesehene Stelle (z. B. Pinnwand) bzw. geben Sie diese dem Schüler.
4. Reagieren Sie zu Anfang sehr zeitnah und häufig auf diese Verhaltensweisen.

Hinweise zur Durchführung für die Mitschüler

1. Legen Sie gemeinsam mit Ihren Schülern fest, welches Verhalten positiv ist (z. B. pünktlich am Platz sitzen, melden, keine Raufereien auf dem Schulhof).
2. Geben Sie jedem Schüler eine Tootle Karte (Blankokarten sind auch möglich).
3. Bitten Sie die Schüler, positive Verhaltensweisen der Mitschüler (z. B. des Sitznachbarn) während des Unterrichts (bzw. in den Pausen) wahrzunehmen und auf den Notes kurz, aber konkret (nicht: „Ben, du warst nett zu mir“, sondern konkret: „Ben, es war nett, dass du mir die Tür aufgehalten hast, als wir zur Pause gingen“) zu notieren.
4. Sammeln Sie die Karten nach der Stunde (bzw. Pause) ein und heften Sie diese an eine dafür vorgesehene Stelle bzw. geben Sie diese den jeweiligen Schülern.
5. Führen Sie eine kurze Auswertung durch (siehe weitere Hinweise).

Weitere Hinweise

Sie können die Tootle Notes auch als Verstärkersystem für die gesamte Klasse nutzen, indem Sie z. B. für jede gültige Tootle Note einen Punkt vergeben. Bei einer vorher festgelegten Punktzahl erfolgt eine Belohnung für die gesamte Klasse. Dieses Vorgehen wird auch als Gruppenkontingenzverfahren bezeichnet, da der Erfolg der Klasse vom Erfolg der einzelnen Schüler abhängt.

Tootle Note für Moritz

Toll, dass du dich heute immer gemeldet hast.

Beobachter: YB Datum: 10.1.18

4 Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen

Ziel

Abbau von Fehlverhalten, Erkennen des eigenen Fehlverhaltens und der logischen Beziehung zwischen dem Verhalten des Schülers und der vom Lehrer gewählten Konsequenz, Information des Schülers über zukünftig zu erwartende Lehrerreaktionen

Kurzbeschreibung

Ableiten einer logischen Konsequenz aus einem Fehlverhalten

Altersbereich

Bei der Wahl von altersangemessenen Konsequenzen auf alle Altersstufen anwendbar

Anwendungsbereich

Stören einer Aktivität, Nichterledigen von Aufgaben, Zerstören oder Verbummeln einer Sache, unsachgemäßer Umgang mit einem Gegenstand, aggressives oder unzuverlässiges Verhalten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler sollte die gewählte Konsequenz des Lehrers als logisch und als unangenehm, aber angemessen empfinden. Ein günstiger Zeitpunkt für eine Wiedergutmachung ist häufig schwierig zu finden.

Hinweise zur Durchführung

Setzen Sie logische Konsequenzen ein wie das Ende einer Aktivität, die Wegnahme eines Gegenstandes, das Setzen einer Auflage, die Beendigung einer Vergünstigung sowie das Bestehen auf einer Wiedergutmachung, wenn der Schüler ein unerwünschtes Verhalten zeigt.

1. Falls eine Unterlassungsanweisung nicht befolgt wurde bzw. die Situation es sofort angezeigt erscheinen lässt, erringen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers und beschreiben Sie klar das Problem (z. B.: „Man wirft nicht mit einem dreckigen, nassen Lederball gegen die Wand des Klassenraumes. Dies erzeugt Dreckflecken.“, „Eure wiederholten Seitengespräche am hinteren Tisch stören die gesamte Klasse bei der Erarbeitung unseres neuen Themas.“).
2. Beenden Sie die unerwünschte Aktivität des Schülers. Wenn Ihnen eine logische Konsequenz notwendig erscheint, handeln Sie entschlossen und sofort. Debattieren oder streiten Sie nicht über diesen Punkt. Beachten Sie dabei bitte: „Milde Strafen“, die in einem logischen Zusammenhang zum Fehlverhalten stehen, sind wirksamer als unangemessene „harte Strafen“. Letztere erzeugen Protest.
3. Geben Sie ggf. eine Erklärung ab. Sagen Sie dem Schüler, weshalb Sie zu dieser logischen Konsequenz greifen und wie lange sie in welcher Form gilt, wann die Problematik geklärt ist und eine Auflage entfällt. Achten Sie auf eine angemessen realistische Zeitdauer der Konsequenz.
4. Halten Sie sich an diese Absprachen und kehren Sie nach dem Ende der logischen Konsequenz zum Alltag zurück.

5 Absehbare Risikosituationen entschärfen

Ziel

Schutz aller Beteiligten vor einem situationsspezifischen Fehlverhalten, Aufbau eines in der Situation passenden Verhaltens

Kurzbeschreibung

Den Schüler in Risikosituationen in angemessene Aktivitäten verwickeln, ein mit einem Fehlverhalten unvereinbares Verhalten aufbauen sowie den Aufmerksamkeitsfokus des Schülers umlenken

Altersbereich

Alle Klassenstufen, insbesondere bei jüngeren Schülern häufig angebracht

Anwendungsbereich

Situationen, in denen der Schüler erfahrungsgemäß häufig Fehlverhalten zeigt (z. B. längere Unterrichtsgespräche, Pausensituationen, auf dem Weg zur Sporthalle)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die ausgewählten Aktivitäten müssen den Schüler ansprechen und gleichzeitig unerwünschte Verhaltensweisen ausschließen.

Hinweise zur Durchführung

Planen Sie für Risikosituationen ablenkende Aktivitäten mit dem Schüler. Üben Sie diese ein.

1. Finden Sie heraus, in welchen Situationen der Schüler häufig auf die vorhandenen Reize mit unerwünschtem Verhalten reagiert.
2. Finden Sie passende Aktivitäten für die betreffenden Situationen (z. B. nach einer zügigen Aufgabenbearbeitung die „Wartezeit“ mit einem Puzzle überbrücken, während einer längeren Klassendiskussion Mandalas ausmalen, mit dem Lehrer gemeinsam und nicht allein zur Sporthalle gehen) und besprechen Sie ggf. mit dem Schüler die Regeln für die Situationen.
3. Entwickeln Sie Aktivitätslisten für Risikosituationen und beziehen Sie nach Möglichkeit den Schüler mit ein (z. B. für die Busfahrt ins Schullandheim: „Welche Aktivitäten können wir im Bus durchführen, damit kein Streit untereinander entsteht?“).
4. Sprechen Sie mit dem Schüler über die neuen Aktivitäten zur Entschärfung bisheriger Risikosituationen und erinnern Sie ihn unmittelbar vor der Situation an das vereinbarte alternative Verhalten / die entsprechende Aktivität.
5. Helfen Sie ggf. dem Schüler, mit der Aktivität zu beginnen.
6. Widmen Sie dem Schüler regelmäßig Aufmerksamkeit, wenn er sich in geeigneter Form beschäftigt. Zeigen Sie Ihre Freude über das angemessene Verhalten durch Gestik und Mimik. Loben Sie den Schüler und vermitteln Sie ihm Ihre Anerkennung für seine (Verhaltens-)Leistung.

6 Signale einsetzen

Ziel

Unerwünschtes Verhalten stoppen, verhindern und abbauen, größeren Regelüberschreitungen erfolgreich entgegenwirken, erwünschtes Verhalten hervorrufen

Kurzbeschreibung

Das unerwünschte Verhalten wird durch ein vereinbartes Signal beendet, stattdessen setzt ein abgesprochenes Verhalten ein.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Vorrangig bei leichten Formen von unerwünschten Verhaltensweisen (z. B. Stuhl oder Tisch kippen, unerlaubt reden, mit unterrichtsfremden Gegenständen spielen), ggf. auch bei deutlichem Problemverhalten als zusätzliche, unterstützende Hilfe, hilfreich, um Phasen im Unterrichtsverlauf oder bei Projekten einzuleiten oder zu beenden (z. B. ein Signal leitet das Aufräumen ein oder ist Zeichen für Schüler, sich an einem bestimmten Ort zu treffen)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss in der Situation das Signal des Lehrers wahrnehmen können. Das Signal muss bekannt, eindeutig und klar verständlich sein. Es sollten einige wenige Signale wiederkehrend eingesetzt werden.

Hinweise zur Durchführung

Unterbrechen Sie das zu verändernde Verhalten durch ein Signal und üben Sie das darauffolgende Verhalten ein.

1. Sie führen ein bestimmtes Signal (z. B. ein Handzeichen, einen Ton oder das An- und Abschalten des Lichts) für einen Schüler / eine Situation ein. Demonstrieren Sie das Signal und erklären Sie dessen Sinn und Zweck. Erläutern Sie das Verhalten nach dem Signal (z. B. still am Platz sitzen, „zu Eis erstarren“ und eine Anweisung abwarten, sich zu einem vereinbarten Ort begeben). Sie üben das Zielverhalten mit ein und verstärken das Zielverhalten dadurch positiv (s. Planungshilfe II/2 „Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist“).
2. Sie probieren den Einsatz des Signals in einer Unterrichtssituation. Sie beobachten die Reaktion. Führt Ihr Signal zur erwünschten Reaktion, loben Sie den Schüler für die nun entstandene angenehme Arbeitsatmosphäre. Bleibt die beabsichtigte Reaktion aus, sprechen Sie erneut mit dem Schüler / der Klasse über die Abmachung, erarbeiten ggf. gemeinsam Regeln und üben Sie den Signaleinsatz, bis es klappt.
3. Wenden Sie das Signal mit großer Selbstverständlichkeit in der vereinbarten Situation an.
4. Bestärken Sie jene Schüler, die sich entsprechend der Absprache verhalten haben.

Weitere Hinweise

- Beispiele für „Signale einsetzen“: Ein Lehrer arbeitet im Werkunterricht mit Normbausteinen, um den Kragbogenbau zu demonstrieren. Damit die mehr als 3000 Steine schnell eingeräumt werden, vereinbart der Lehrer ein akustisches Signal. Wenn es erklingt (der Deckel eines Kochtopfes, auf dem die Schüler zur Bekräftigung der Abmachung mit einem Filzstift namentlich unterschrieben haben, wird als „Gong“ benutzt), räumen die Schüler so schnell wie möglich die Bausteine ein.
- Schüler und Lehrer haben gemeinsam festgestellt, dass es für alle Beteiligten aufreibend ist, während der Gruppenarbeitsphasen immer wieder zur Zimmerlautstärke ermahnen / ermahnt werden zu müssen. Daher haben Sie vereinbart, dass derjenige, dem es zu laut ist, um konzentriert arbeiten zu können, einen Klangstab oder eine Triangel bedienen darf. Diese/-r steht vorn im Raum und wird im Laufe der Zeit immer öfter von Schülern und damit immer seltener vom Lehrer genutzt. Der Lehrer reflektiert die gute Arbeitsatmosphäre im Anschluss an die Arbeitsphase gemeinsam mit der Klasse.

7 Verbote – Unterlassungsanweisungen

Ziel

Umgehendes Beenden eines Fehlverhaltens, Aufzeigen von Handlungsalternativen

Kurzbeschreibung

Dem Schüler sagen, was er unterlassen soll und ihm danach das erwünschte Verhalten beschreiben, d.h. klar instruieren, was er stattdessen tun soll

Altersbereich

Bei sprachlicher Anpassung der Formulierung des Verbots und der Handlungsalternativen am Entwicklungsstand des Schülers in allen Klassenstufen einsetzbar

Anwendungsbereich

Gefährliche Aktivitäten, Schlagen eines anderen Schülers, verbale Angriffe auf andere, Zerstören von Gegenständen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss in der Situation für die Anweisungen des Lehrers aufnahmefähig sein.

Hinweise zur Durchführung

Die Anweisungen, was er unterlassen und was er stattdessen tun soll, sind klar, schnell und unmissverständlich an den Schüler zu richten und von ihm umzusetzen.

1. Wenn das Problemverhalten auftritt, unterbrechen Sie sofort Ihre Aktivitäten und erringen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Sagen Sie dem Schüler klar und fest, dass er sofort unterlassen soll, was er gerade tut (z.B.: „Tim, hör sofort auf, Peter zu schlagen!“). Solche Verbote sollten sofort erfolgen, sobald das nicht zu akzeptierende Verhalten auftritt.
3. Sagen oder beschreiben Sie in ruhiger Art, was der Schüler jetzt tun soll (z. B.: „Jetzt setzt du dich auf diesen Stuhl und beruhigst dich!“).
4. Für einen nachhaltigen emotional-sozialen Lerneffekt kann es sinnvoll sein, ein pädagogisches Gespräch über den Vorfall anzuschließen (z. B. Planungshilfe IV/4 „Konfliktbewältigung ohne Niederlagen“).

8 Mach es noch einmal – aber richtig!

Ziel

Abbau eines Fehlverhaltens und Übernahme eines passenden eingeübten Verhaltens in das Verhaltensrepertoire des Schülers, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers

Kurzbeschreibung

Üben des richtigen Verhaltens direkt im Anschluss an eine Regelverletzung (Variante von „Logische Konsequenzen“)

Altersbereich

Bei einfachen Tätigkeiten ab Klasse 5, bei komplexen Handlungen auch in höheren Klassenstufen

Anwendungsbereich

Falsch oder fehlerhaft ausgeführte Instruktionen, Regelverstöße

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Unterschiede zwischen dem gezeigten und dem geforderten Verhalten sollten dem Schüler deutlich sein. Der Schüler muss die Verhaltenskorrektur leisten können und es ist sicherzustellen, dass der Schüler nicht vor der Klasse bloßgestellt wird.

Hinweise zur Durchführung

Üben Sie direkt nach der Regelverletzung ggf. mehrmals das richtige Verhalten.

1. Erringen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Beschreiben Sie kurz, ruhig und einfach, worin das Problem besteht (z. B. Schultasche wird nach dem Eintreten neben den Schultisch in den Gang geschmissen).
3. Erklären Sie, weshalb das Verhalten für Sie ein Problem ist („Ich habe Angst, dass ich oder jemand anderes über die Tasche stolpern könnte.“, s. Planungshilfen IV/2 „Senden von Ich-Botschaften“).
4. Beschreiben Sie entweder selbst, was ein angemessenes Verhalten wäre, oder versuchen Sie, dass der Schüler dies tut („Ich stelle die Tasche in den vorhandenen Taschenhalter am Tisch.“).
5. Üben Sie mit dem Schüler das richtige Verhalten bei nächster Gelegenheit ein, indem Sie ihn bei Bedarf vor der betreffenden Situation an die neue, erwünschte Verhaltensweise, z. B. durch ein nonverbales Signal / physische Präsenz, erinnern (z. B. der Schüler kommt erneut in die Klasse und stellt die Tasche in den dafür vorhandenen Taschenhalter am Tisch).
6. Loben Sie den Schüler am Ende der Übungsphase für sein jetzt richtiges Verhalten, indem Sie der Klasse die positive Wirkung des erwünschten Schülerverhaltens in wertschätzender Art widerspiegeln (z. B.: „Ich freue mich, dass wir heute sofort beginnen können.“).

Weitere Hinweise

Ist das unerwünschte Verhalten im Moment des Auftretens so stark emotional dominiert, dass der Schüler das geforderte Verhalten vor seinen Mitschülern aus z. B. sozialem Druck nicht zeigen kann, können Sie für künftige Situationen die nachfolgend beschriebene „Auszeit oder Ruhezeit“ planen und somit die Voraussetzung für die Planungshilfe II/7 „Mach es noch einmal – aber richtig!“ schaffen.

9 Auszeit oder Ruhezeit

Ziel

Schutz für alle Beteiligten vor dem Fehlverhalten und Schaffen eines Raums zum „Durchatmen“, „Abkühlen“, „Sammeln“, „Beruhigen“, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung und die Reaktion des Lehrers, Abbau des Fehlverhaltens

Kurzbeschreibung

Den Schüler auf ein Problemverhalten hin für eine bestimmte Zeit in einen Bereich abseits der übrigen Schüler der Klasse platzieren

Altersbereich

Alle Altersstufen, im Bereich der Orientierungsstufe modifiziert hinsichtlich des situativen Verständnisses des Schülers sowie Aufsichtspflicht

Anwendungsbereich

Verhalten, das sehr stark von Emotionen dominiert ist, z. B. störendes Verhalten im Klassenraum, Wutausbrüche, aggressives Verhalten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Wird die Auszeit vorwiegend als Ausschluss erlebt und nicht als zeitlich begrenzte und – im Interesse der Gruppe – berechnete Maßnahme, können Protestreaktionen vorkommen. Gerade emotional entwicklungsverzögerte Schüler können oft den Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln und der Situation der Gruppe nicht herstellen. Der Ablauf einer Auszeit sollte dem Schüler bereits bekannt sein. Der Aufsichtspflicht muss entsprochen werden. Die Methode ist für Schüler mit Verlustängsten oder Traumatisierungen nur innerhalb des Klassenraums geeignet.

Hinweise zur Durchführung

Bringen Sie den Schüler, wenn das unerwünschte Verhalten auftritt, für einen bestimmten Zeitraum in einen Bereich abseits der anderen Schüler (abgetrennter Arbeitsplatz im Klassenraum, nicht im Sichtfeld der Mitschüler: Teilungsraum / vor der Tür / im „Trainingsraum“ entsprechend des gleichnamigen Konzepts – s.u.).

1. Erarbeiten Sie gemeinsam mit den Schülern Regeln für eine gute Arbeitsatmosphäre innerhalb der Klasse, bevor Sie die Auszeit verwenden. Zu diesen Regeln gehören Konsequenzen, wie z. B. dass ein Schüler, der mit seinem Verhalten die Gruppe beim Lernen stört, die Gruppe nach einem festgelegten Prozedere verlassen muss. Erklären Sie dem Schüler, wie die Auszeit funktioniert. Erzählen Sie dem Schüler, auf welche Verhaltensweisen Auszeiten folgen werden, und erklären Sie ihm ruhig, warum Sie diese einsetzen. Zeigen Sie dem Schüler genau, was passieren wird, wenn er das nächste Mal die störenden Verhaltensweisen zeigt.
2. Erinnern Sie die Schüler regelmäßig in geeigneten Situationen an die vereinbarten Regeln sowie die besprochene Auszeitkonsequenz (den Ablauf üben).
3. Überlegen Sie im Rahmen Ihrer allgemeinen Unterrichtsvorbereitungen, ob es einzelne Schüler gibt, für die diese Methode ungeeignet ist (z. B. bei Kindern und Jugendlichen mit Traumatisierungen, Verlustängsten, Schulphobien). Bei diesen Schülern kann eine Alternative zum unten beschriebenen Verfahren sein, sie nicht aus dem Klassenraum zu entfernen, sondern nur an einen separaten Tisch im Klassenraum oder vor dem Klassenraum bei offener Tür oder in Begleitung einer erwachsenen Person zu platzieren.
4. Erringen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers, wenn das Verhalten auftaucht, und sagen Sie ihm dann mit einer Unterlassungsanweisung ruhig, aber bestimmt, was falsch war (z. B.: „Peter, hör sofort auf, Kevin zu schubsen.“). Handeln Sie schnell, wann immer Sie das Verhalten beobachten.
5. Bedanken Sie sich bei dem Schüler, wenn er das Verhalten wie gewünscht unterlässt, und schlagen Sie ihm eine andere Aktivität vor.

6. Wenn das Verhalten weiter anhält bzw. wieder auftritt, verleihen Sie Ihrer Forderung durch eine Auszeit Nachdruck. Sagen Sie dem Schüler, was er falsch gemacht hat und welche Folgen dieses Verhalten hat: die Auszeit. Halten Sie keine Strafpredigt, drohen Sie die Auszeit nicht an und nörgeln Sie nicht. Fürchten Sie sich nicht davor zu handeln. Auch wenn der Schüler protestiert oder sich weigert, leiten Sie ihn ruhig, aber bestimmt zu dem Auszeitbereich. Für ein souveränes Auftreten ist es hilfreich, in unmittelbarer Nähe zum Schüler in aufrechter Körperhaltung zu stehen, den Blickkontakt zu suchen und mit ruhiger Stimme die Anweisung kurz und prägnant zu geben.
7. Wählen Sie die Zeitdauer der Auszeit in Abhängigkeit vom (Entwicklungs-)Alter des Schülers, der Situation sowie seiner erwartbaren Reaktion und lassen Sie den Schüler noch einmal die Regeln wissen, bevor Sie weggehen (z. B.: „Ich werde in 2, 3, 4 ... Minuten wieder zu dir kommen. Bis dahin hast du Zeit, über die gemeinsam vereinbarten Fragen nachzudenken, damit du wieder zu uns in die Klasse kommen kannst.“ Hinweise zu sinnvollen Fragestellungen – s. u.).
Sollten während der Auszeit Störungen auftreten (z. B. Schreien, Aufstehen o. Ä.), schätzen Sie bitte ein, ob dieses Verhalten lediglich dazu dient, Ihre Aufmerksamkeit zu erringen, also – wenn auch negative, so doch – Zuwendung zu erlangen; in diesem Falle verlängern Sie die Auszeit so lange, bis dieses zusätzliche unerwünschte Verhalten aufhört (s. Planungshilfe II/9 „Geplantes Ignorieren“).
Sollten Sie hingegen zu der Vermutung gelangen, dass durch den Ausschluss aus der Gruppensituation Verlassensängste o. Ä. aktiviert werden, so brechen Sie die Maßnahme ab und helfen dem Schüler, sich zu beruhigen (s. Punkt 3).
8. Sprechen Sie während der Auszeit nicht mit dem Schüler und stellen Sie sicher, dass er auch keine Aufmerksamkeit von anderen Personen erhält.
9. Regen Sie den Schüler zu einer erwünschten Aktivität an, wenn die Auszeit/Ruhezeit vorüber ist. Erwähnen Sie den Zwischenfall nicht mehr.

Weitere Hinweise

Aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungen zur Wirksamkeit einzelner pädagogischer Maßnahmen folgend gelten u. a. drei Fragen als zielführend, um Schülerverhalten positiv zu beeinflussen: „Wohin gehst du?“ (Feedup/Ziele), „Wie kommst du voran?“ (Feedback) und „Wohin geht es danach?“ (Feedforward) (Hattie, 2013, S. 209).

Für Schüler der Sekundarstufe I ist es im Rahmen ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung besonders wichtig, zu einer Gruppe dazuzugehören. Mit dem Bedürfnis, die Anerkennung der Gleichaltrigengruppe (Peergroup) zu haben sowie in Anlehnung an die oben genannten drei Fragen, hat sich folgendes Frageschema zur Reflexion einer Auszeit als zielführend erwiesen:

1. Warum musste ich die Klasse verlassen?
2. Warum möchte ich wieder in die Klasse zurück?
3. Was muss ich dafür tun?

Ein Konzept, das auf dem Grundgedanken dieser Methode beruht, ist das Trainingsraumkonzept (Bründel & Simon, 2013). Hier einigt sich das gesamte Kollegium einer Schule auf einen Raum, der ständig von den sich reihum abwechselnden Kollegen besetzt wird. Dorthin werden nach einem für die gesamte Schule verbindlichen Prozedere jene Schüler geschickt, die sich aktuell nicht an die vereinbarten Regeln halten. Im Trainingsraum werden sie dabei begleitet, sich zu beruhigen, ihr Verhalten zu reflektieren und einen Plan für die Rückkehr in den Unterricht zu entwerfen. Die Pädagogen gehen davon aus, dass der Jugendliche es noch nicht ausreichend gelernt hat, situationsadäquates Verhalten zu zeigen und eine Auszeit erhält, um sich diesem Entwicklungsthema zu widmen.

10 Geplantes Ignorieren

Ziel

Abbau von Fehlverhalten, Nichtverstärken eines unpassenden Verhaltens

Kurzbeschreibung

Keine persönliche Zuwendung während des Problemverhaltens

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Spontan auftretendes und wenig ausgeprägtes Fehlverhalten, aus dem kein „Thema“ werden soll, Protest nach einer berechtigten Maßnahme, ein bisher fälschlicherweise durch Beachtung verstärktes Fehlverhalten, Verhalten, das darauf abzielt, von Mitschülern / dem Lehrenden positive/negative Zuwendung zu erhalten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Fehlinterpretationen des Ignorierens durch die Schüler können vorkommen (z. B. „Der Lehrer akzeptiert das Verhalten von Peter.“). Infolgedessen können sich Mitschüler dazu animiert fühlen, das Fehlverhalten nachzuahmen. Es können Eifersuchtsreaktionen auftreten (z. B. „Weshalb darf er das und ich nicht?“). Fehlinterpretationen und Eifersuchtsreaktionen sollten nur in geringem Ausmaß vorkommen, ggf. können andere Schüler über die Strategie des Lehrers aufgeklärt und in diese einbezogen werden.

Außerdem kann es sein, dass ein Schüler auf das Ignorieren mit der Intensivierung bzw. Erhöhung des unerwünschten Verhaltens reagiert, die Sie zum Handeln zwingt. Dadurch hat der Schüler mit seinem Verhalten subjektiv Erfolg erlebt und wird dies mit hoher Wahrscheinlichkeit wiederholen.

Hinweise zur Durchführung

Ziehen Sie Ihre Aufmerksamkeit vom Problemverhalten des Schülers bewusst ab und schenken Sie Ihre Aufmerksamkeit der Klasse.

1. Wenn Sie ein unpassendes Verhalten beobachten, entscheiden Sie sich, ob Sie das Verhalten ignorieren wollen. Wenn ja, stellen Sie sicher, dass Sie es jedes Mal ignorieren.
2. Ziehen Sie alle Aufmerksamkeit ab. Vermeiden Sie Blickkontakt, wenden Sie sich ab oder gehen Sie ggf. woanders hin.
3. Ignorieren Sie das Verhalten weiter, auch wenn es sich verschlimmert. Animieren Sie ggf. auch die Mitschüler, das unerwünschte Verhalten zu ignorieren. Dies gelingt, wenn die Aufmerksamkeit der Klasse durch positiv erlebte Aktivitäten gebunden ist.
4. Wenden Sie sich dem Schüler zu, wenn das Problemverhalten abgenommen hat. Sollte es wieder auftreten, ziehen Sie sich erneut zurück.

Sobald der Schüler wieder mit im Kontext passenden oder unverfänglichen Aktivitäten beschäftigt ist, gehen Sie wieder auf den Schüler ein.

11 Verhaltenskorrektur

Ziel

Angemessenes Verhalten in vergleichbaren Situationen, Aktivierung von positiven Verhaltensweisen aus dem Verhaltensrepertoire des Schülers

Kurzbeschreibung

Nachdem ein Schüler eine Regel verletzt hat, sprechen Sie dies sofort an, erklären Sie das Problem und das angemessene Verhalten, üben Sie ggf. mit dem Kind das richtige Verhalten.

Altersbereich

Sprachlich variiert in allen Klassenstufen

Anwendungsbereich

Ein spontaner Einfall oder äußerer Reiz führt zu einer Regelverletzung, dem Schüler ist dies zunächst nicht bewusst (z. B. Materialien nicht zurückgeräumt, einen Mitschüler abwertend bezeichnet).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss seine aktuelle Aktivität unterbrechen und seine Aufmerksamkeit auf den Lehrer richten. Er sollte sich nicht bloßgestellt fühlen.

Hinweise zur Durchführung

Die Verhaltenskorrektur sollte als „matter of fact“ erfolgen, also nicht diskutiert werden. Manchmal reicht ein kurzes Erinnern des Schülers an die Regel.

1. Stellen Sie Blickkontakt mit dem Schüler her.
2. Benennen Sie sachlich und möglichst kurz das Problem.
3. Fordern Sie den Schüler auf, ein angemessenes Verhalten zu zeigen oder zu beschreiben. Geben Sie ggf. Hilfestellungen, bspw. beschreiben oder zeigen Sie das Verhalten.
4. Lassen Sie den Schüler das richtige Verhalten beschreiben oder ausführen.
5. Bestätigen Sie dem Schüler, dass Sie sehen und anerkennen, dass er es nun verstanden hat.

Weitere Hinweise

Bei der Maßnahme „Mach es noch einmal – aber richtig!“ handelt es sich um eine Variante einer Verhaltenskorrektur. Hierbei wird das alternative positive Verhalten immer ausgeführt.

12 Interesse an positiven Aktivitäten

Ziel

Dem Schüler deutlich machen, dass das aktuell gezeigte Verhalten richtig ist und er sich demnach weiter so verhalten soll

Kurzbeschreibung

Für eine kurze Zeit (30 Sek. bis drei Min.) an vom Schüler bevorzugten schulischen Aktivitäten teilhaben (z. B. in geöffneten Phasen, bei Einzelarbeit, in Spielphasen) und ununterbrochene Zuwendung geben

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die bisher wenig Interesse an selbstständigen (schulischen) Aktivitäten zeigten, Aufrechterhalten von angemessenem Schülerverhalten, Aufbau einer persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler vorkommen. Räumliche Nähe bzw. ungeteilte persönliche Aufmerksamkeit durch den Lehrer kann bei Beziehungsproblemen als zu „persönliche Begegnung“ vom Schüler erlebt werden. Die Reaktion des Lehrers kann vom Schüler falsch gedeutet werden (z. B.: „Der Lehrer hat es auf mich abgesehen.“). Das Lehrerverhalten muss vom Schüler als angenehm erlebt werden.

Hinweise zur Durchführung

Zeigen Sie Ihre Freude und Ihr Interesse an der Aktivität des Schülers durch eine kurze Phase ununterbrochener Zuwendung.

1. Überlegen Sie sich, welche Aktivitäten Sie bei dem Schüler fördern wollen.
2. Beobachten Sie den Schüler in Phasen der Eigenaktivität.
3. Nähern Sie sich dem Schüler und zeigen Sie durch Nachfragen Ihr Interesse am erfolgreichen Tun des Schülers (z. B. bei konzentrierter Arbeit, der Gestaltung eines Plakates für eine Projektpräsentation, ein konstruktives, gemeinsames Spiel in der Pause, gestalterische Aktivitäten für die Klasse).

Beenden Sie den Kontakt, nachdem Sie den Eindruck gewonnen haben, dass der Schüler Ihr Interesse wahrgenommen hat. Falls der Schüler negative Reaktionen zeigt oder sich durch Ihre Anwesenheit unbehaglich fühlt, nennen Sie kurz den aus Ihrer Sicht positiven Aspekt des beobachteten Verhaltens und ziehen sich anschließend zurück.

13 **Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten**

Ziel

Vermeiden von Fehlverhalten aufgrund von Langeweile, Förderung der Selbstständigkeit, der Motivation zu selbst gewählten Aktivitäten und zur Schule im Allgemeinen, Üben von regelgeleitetem Verhalten in selbstbestimmten Situationen, Anwendung von Wissen und Fertigkeiten für selbst gewählte Aktivitäten

Kurzbeschreibung

Ausstattung der Umwelt der Schüler – insbesondere des Klassenraumes – mit Lern- und Spielmaterialien und Arbeitsplätzen für selbstständige, angemessene Aktivitäten sowie Regelung der Rahmenbedingungen für selbstständige, positive Aktivitäten

Altersbereich

Bei alters- und entwicklungsgemäßen Materialien alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Ergänzung eines vorwiegend lehrergesteuerten Schulalltags um selbstständige Aktivitäten, Verhinderung von Langeweile und den damit häufig einhergehenden problematischen Verhaltensweisen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Rahmenbedingungen (Regeln, Zeitabsprachen) sind den Schülern klar zu vermitteln. Eine ausreichende Anzahl abwechslungsreicher und motivierender Angebote für Aktivitäten sollte vorhanden sein. Eine klassen- bzw. schülerangepasste Eingewöhnungsphase für selbstständige Aktivitäten ist vorzusehen. Im Schulalltag sollte ein bestimmter Zeitraum für selbst gesteuerte Aktivitäten vorgesehen sein.

Hinweise zur Durchführung

Bieten Sie Ihrer Klasse Anregungen für schulisch passende, eigenständige Aktivitäten und Spielmöglichkeiten, achten Sie zu Beginn auf die genaue Einhaltung getroffener Absprachen (Zeit, Häufigkeit, Regeln) und lösen Sie auftretende Schwierigkeiten gemeinsam.

1. Versorgen Sie sich vorher mit allem, was Sie brauchen (z. B. Lesebücher, Zeitschriften, Lexika, Puzzle, Gesellschaftsspiele, Malblöcke, Stifte, (computerunterstützte) Lernspiele, Unterrichtsmaterialien mit Selbstkontrolle).
2. Zeigen Sie den Schülern die Materialien und besprechen Sie sinnvolle Regelungen über räumliche Zonen, Umgang mit dem Material bezüglich des Wegräumens etc.
3. Üben Sie die Phase der Selbstbeschäftigung mit den Schülern zu festgelegten Zeitpunkten. Einige Schüler werden dabei mehr Übung benötigen als andere. Um die Eigenständigkeit im Handeln der Schüler zu fördern, ist es hilfreich, neue (für die Schüler attraktive) Materialien/Spiele einzuführen.
4. Erweitern Sie kontinuierlich die anregenden Materialien. Auch die Schüler können dazu beitragen, indem sie Dinge mitbringen.
5. Besprechen Sie in regelmäßigen Abständen die Regelungen bezüglich der selbstständigen Beschäftigungsphase.

14 Mit dem Schüler sprechen

Ziel

Förderung von Interessen, des Wortschatzes, der sozialen und kommunikativen Fertigkeiten, Ausdruck von Wertschätzungen

Kurzbeschreibung

Kurze Unterhaltungen mit dem Schüler über seine Aktivitäten und Interessen

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Alltägliche Unterrichts- und Pausensituationen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler vorkommen. Räumliche Nähe bzw. gezielte Interaktionen können bei Beziehungsproblemen als „zu persönliche“ Begegnung vom Schüler interpretiert werden. Das Verhalten des Lehrers muss vom Schüler als angenehm erlebt werden.

Hinweise zur Durchführung

Unterhalten Sie sich mit Ihrem Schüler über seine Aktivitäten und Interessen.

1. Warten Sie, bis sich der Schüler mit einer Aktivität beschäftigt. Nähern Sie sich auf einen guten Gesprächsabstand.
2. Warten Sie und beobachten Sie die Aktivitäten des Schülers. Versuchen Sie, das Ziel der Aktivitäten des Schülers herauszufinden. Antworten Sie auf Fragen, Bitten oder Kommentare des Schülers bzgl. seiner Aktivitäten. Ziehen Sie sich zurück, wenn der Schüler negative Reaktionen zeigt oder sich durch Ihre Anwesenheit unbehaglich fühlt.
3. Geben Sie einen kurzen, interessierten Kommentar über die Aktivität des Schülers ab (z. B.: „Du hast ja bereits viele Materialien gesammelt!“).
4. Wenn der Schüler antwortet oder dann selbst eine Frage stellt, führen Sie die Unterhaltung durch weitere Beiträge fort. Hilfreich sind hierbei offene Fragen (**W**-Fragen: „**W**o war das eigentlich?“, „**W**as hast du danach gemacht?“, „**W**ie der sich wohl gefühlt hat?“ etc.).
5. Geben Sie selbst Informationen (z. B. über Ihre Erfahrungen, Lichtblicke des Tages, Ideen, Meinungen oder Gefühle).
6. Halten Sie die Interaktion relativ kurz. Schülern fallen kurze Unterhaltungen oft leichter als längere.

15 Positive gemeinsame Erlebnisse

Ziel

Beziehungsverbesserung zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen den Schülern, Aufbau und Förderung von prosozialem Verhalten und Regelverhalten

Kurzbeschreibung

Mit einer Klasse angenehme Aktivitäten zu festgelegten Zeitpunkten durchführen (z. B. Kopfrechenspiele, Lesequiz, Vorlesephase, Singen, kleine Spiele), hierbei prosoziales Verhalten, gute Beiträge, Humor positiv würdigen, mit einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen in Förderstunden angenehme Aktivitäten veranstalten (z. B. ausgewählte Werkprojekte wie Heißluftballon, Luftkissenboot, CD-Regal, Gesellschaftsspiele, Lernspiele) und die passenden Aktivitäten, Einfälle des Schülers durch Zuwendung, Mitmachen anerkennen

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Wiederkehrendes Erlebnis im wöchentlichen Alltag (z. B. zum Wochenbeginn oder Wochenabschluss), bei Übernahme einer Klasse oder eines Förderkindes

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Voraussetzung ist, dass die Klasse / der Schüler die Aktivitäten als angenehm empfindet. Die Rahmenbedingungen (z. B. Ablauf, Regeln) sind gemeinsam zu besprechen und festzulegen.

Hinweise zur Durchführung

Unternehmen Sie mit Ihrer Klasse oder dem Förderkind angenehme Aktivitäten und würdigen Sie den Beitrag der Schüler / des Schülers am Gelingen der Aktivität.

1. Planen Sie die Einführung der Aktivität in einer möglichst einfachen und angenehmen Version (z. B. Rechenspiele, Schiffe versenken, Däumchen drücken, Teekesselraten, Vorlesestunde). Mit zunehmendem Alter können die Schüler in die Rahmensetzung und Gestaltung dieser Aktivitäten einbezogen werden.
2. Führen Sie die angenehme Aktivität verständlich und kurz ein.
3. Führen Sie die angenehme Aktivität durch.
4. Zeigen Sie Ihre Freude über die gelungene Aktivität und stellen Sie den positiven Beitrag der Klasse / des Schülers heraus (z. B. „Ihr habt die Spielregeln genau eingehalten, mit euch macht es wirklich Spaß zu spielen!“).
5. Führen Sie die Aktivität zu abgesprochenen Zeitpunkten durch (z. B. zu Beginn der Mathematikstunde, vor dem Wochenende, nach Erreichen eines Arbeitsergebnisses).
6. Denken Sie sich neue, angenehme Aktivitäten aus und wechseln Sie die Aktivität rechtzeitig, d. h., bevor sie ihren Reiz verliert. Lehrer, die über ein Repertoire an angenehmen Aktivitäten mit Klassen verfügen, werden häufig besonders geschätzt und anerkannt. Ihre Rückmeldungen haben damit eine höhere erzieherische Wirkung. Natürlich kann Unterricht nicht immer Spaß machen. Das wissen die Schüler und schätzen deshalb angenehme Erlebnisse ganz besonders. Einige Schüler entwickeln in solchen Phasen eine besondere Kreativität, Humor und ein ausgesprochen gruppendienliches Verhalten.
7. Nehmen Sie in späteren Konfliktgesprächen ggf. Bezug auf positive gemeinsame Aktivitäten. Damit können manchmal Aha-Erlebnisse bei Kindern und Jugendlichen ausgelöst werden, indem ein Grundsatz positiven sozialen Miteinanders an einem selbst erlebten Beispiel verständlich wird („Überleg einmal, weshalb unser Spiel vor dem Wochenende allen Spaß macht?“ – „Weil alle sich an die Abmachungen gehalten haben.“).

16 Lehrer als positives Verhaltensmodell

Ziel

Aufbau von positiven, zumeist komplexen Verhaltensweisen, Übernahme des Verhaltens in das Verhaltensrepertoire des Schülers, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers

Kurzbeschreibung

Dem Schüler ein Beispiel des erwünschten Verhaltens geben, indem der Lehrer selbst dieses Verhalten zeigt

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Einüben konkreter Verhaltensmuster im Schulalltag (z. B. konzentriert eine Aufgabe bearbeiten, ohne sich ablenken zu lassen, Ordnung in der Federtasche, Schultasche am Arbeitsplatz, sich Mühe geben beim Schreiben, ausreden lassen), komplexere soziale Verhaltensmuster trainieren (z. B. um Entschuldigung bitten, bei einem Konflikt an einer gemeinsamen Lösung mitarbeiten)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Wichtig ist die Akzeptanz des Lehrers als Modell, d. h., die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sollte nicht „zerrüttet“ sein. Für die Beobachtung muss ausreichend Zeit vorhanden sein. Der Schüler hat die notwendige Aufmerksamkeit zu erbringen.

Hinweise zur Durchführung

Schaffen Sie oder nutzen Sie Situationen, in denen der Schüler erwünschtes Verhalten durch die Beobachtung seines Lehrers lernen kann.

1. Suchen Sie erwünschte Verhaltensweisen, für die Sie ein Modell für den Schüler sein können (z. B. konzentriertes Arbeiten, Dinge an den vorgesehenen Ort zurückstellen, pünktlich sein, Spielregeln einhalten, bewusst zuhören).
2. Achten Sie darauf, dass der Schüler Sie beobachtet, während Sie das Verhalten oder die Aktivität ausführen. Es kann auch hilfreich sein, wenn Sie Ihr Verhalten laut beschreiben und evtl. auftretende Fragen des Schülers zum Verhalten dabei beantworten. („Ach, es tut gut, rechtzeitig im Klassenraum zu sein. So kann ich schon mal eure Arbeitsblätter zurechtlegen.“, „So. Damit alle das Tafelbild lesen können, schreibe ich jetzt in aller Ruhe schon die Überschrift und die Tabelle an.“)
3. Ermutigen Sie den Schüler dazu, dieses Verhalten oder die Aktivität nachzuahmen. Helfen Sie dabei, falls es nötig sein sollte.
4. Geben Sie eine positive Rückmeldung, wenn es dem Schüler gelingt, das Verhalten auszuführen.

17 Token-Programme

Ziel

Aufbau von positivem Verhalten, Übernahme des Verhaltens in das Verhaltensrepertoire des Schülers, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers, Förderung der Selbstbeobachtung und -bewertung

Kurzbeschreibung

Belohnung/Verstärkung von erwünschtem Verhalten durch Vergabe von Spielmünzen, Aufklebern oder Sternchen (Token) etc., die nach festgelegten Regeln gegen Spielzeiten oder andere Vergünstigungen (z.B. hausaufgabenfrei, Ausleihe eines Gegenstands) eingetauscht werden können

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Anbahnung eines Verhaltens so lange, bis es den Kindern und Jugendlichen selbstverständlich wird und sie dafür keine Verstärkung von außen benötigen: Erledigen der Hausaufgaben, Vollständigkeit der Schulsachen, Einhaltung von Klassenregeln (z.B. bei Klassengesprächen auf dem Platz sitzen bleiben) sowie Schulregeln (z.B. Sozialverhalten in den Pausen)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler oder Meinungsverschiedenheiten über die Vergabe der Token vorkommen. Der Lehrer muss das Programm so gestalten, dass er in der Lage ist, dieses täglich umzusetzen. Das Programm muss klar aufgebaut, für die Schüler verständlich und gut zu handhaben sein. Die Schüler sollten den Sinn des Token-Programms als Unterstützung eines erfolgreichen Lernverhaltens verstehen und nicht nur wegen der Belohnung mitarbeiten.

Hinweise zur Durchführung

Führen Sie ein für beide Seiten verständliches und geregeltes Listensystem für erwünschtes Verhalten ein, vergeben Sie zu den abgesprochenen Zeitpunkten die Token und teilen Sie bei Zielerreichung umgehend die vereinbarten Vergünstigungen aus.

1. Versorgen Sie sich vorher mit allem, was Sie brauchen (z.B. Pappe, Sticker, Sternchen o.Ä.) und fertigen Sie eine Notationsliste oder eine Tabelle, in die Aufkleber geklebt werden können, an.
2. Besprechen Sie mit dem Schüler das System. Es kann als eine Art Spiel dargestellt werden, bei dem es um das Erreichen von Punkten geht.
3. Bereiten Sie den Schüler vor, indem Sie das Problem ruhig, kurz und einfach beschreiben. Geben Sie einen Grund an, wieso Sie das Verhalten beschäftigt und welches Verhalten Sie sich stattdessen wünschen.
4. Sagen Sie dem Schüler, wie oft und wofür ein Sternchen, Sticker o.Ä. vergeben wird.
5. Sagen Sie dem Schüler, welche spätere Belohnung er für eine bestimmte Anzahl von Sternchen erhält.
6. Bitten Sie den Schüler, die Regeln für die Sternchen und die spätere Belohnung zu wiederholen.
7. Erläutern Sie dem Schüler die Konsequenzen, die eintreten, wenn er sich nicht um das erwünschte Verhalten bemüht (keine Token und z.B. stattdessen Auszeit oder Verhaltenskorrektur).
8. Sorgen Sie beim ersten Durchlauf unbedingt dafür, dass der Schüler dieses Verfahren als positiv erlebt und somit motiviert ist mitzumachen. Hierfür muss er mit dem Token-Programm vertraut sein, mögliche Schwierigkeiten oder Fehler müssen erkannt und gelöst werden. Außerdem müssen die Ziele so gewählt sein, dass sie in jedem Fall leicht erreichbar sind.

Weitere Hinweise

1. Beobachten Sie das Verhalten des Schülers genau.
2. Loben Sie den Schüler, wenn er das erwünschte Verhalten zeigt, und vergeben Sie die vereinbarten Token.
3. Beschreiben Sie andernfalls das Problem und die Konsequenz.
4. Geben Sie dem Schüler die Belohnung, sobald die Liste vollständig bzw. der vereinbarte Zeitraum abgelaufen ist.

Reflektieren Sie mit dem Schüler regelmäßig, welche Vorteile das neue erwünschte Verhalten für ihn hat (außer der in Aussicht stehenden Belohnung). Sobald das erwünschte Verhalten regelmäßig auftritt, reduzieren Sie systematisch die Belohnungen in dem Maße, dass schrittweise aus der äußeren eine Eigenmotivation wird.

18 Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren)

Ziel

Aufbau positiver Verhaltensweisen, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers, Förderung der Selbstbeobachtung und -bewertung

Kurzbeschreibung

Abzug von vorab verteilten Punkten bei Fehlverhalten, Vergabe einer Vergünstigung/Belohnung beim Bewahren einer bestimmten Punktzahl durch ein vereinbartes positives Verhalten

Altersbereich

Bei altersangemessenen Materialien und Vergünstigungen in jeder Klassenstufe einsetzbar (bevorzugt für die ganze Klasse einzusetzen, da es den Jugendlichen mit zunehmendem Alter voreinander peinlich sein könnte, sich für eine Belohnung anzustrengen)

Anwendungsbereich

Aufbau von klar definierten Verhaltensweisen (z. B. Jacke aufhängen, auf ein bestimmtes Zeichen hin ruhig sein)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Das Regelsystem muss für den Schüler klar und eindeutig definiert sein. Der Lehrer muss das Programm so gestalten, dass er in der Lage ist, dieses täglich umzusetzen. Es können Eifersuchtsreaktionen anderer Schüler oder Meinungsverschiedenheiten beim Abzug von Punkten vorkommen.

Hinweise zur Durchführung

Führen Sie ein für Lehrer und Schüler verständlich geregeltes Punktabzugssystem für unerwünschtes Verhalten ein, ziehen Sie entsprechend den Absprachen Punkte ab und teilen Sie bei einer angemessenen Punktzahl umgehend die vereinbarten Vergünstigungen aus.

1. Versorgen Sie sich vorher mit allem, was Sie brauchen (z. B. Pappe, Sticker, Sternchen, Murmeln o. Ä.).
2. Besprechen Sie mit dem Schüler das System. Geben Sie dem Schüler Punkte, die er durch positives Verhalten zu verteidigen hat. Das Punktabzugssystem kann als eine Art Spiel dargestellt werden, bei dem es um Punkte geht, die vom Lehrer abgezogen werden können. Machen Sie deutlich, dass Sie fair sein werden und der Erhalt der Punkte berechtigt sein muss.
3. Beschreiben Sie ruhig, kurz und verständlich, welches Verhalten zu Punktabzügen führt.
4. Geben Sie den Grund an, warum Sie das Verhalten beschäftigt und welches Verhalten Sie sich stattdessen wünschen.
5. Beschreiben Sie, welche spätere Belohnung für welche Anzahl von behaltene(n) Punkten erfolgt, ggf. setzen Sie diese Grenzen mit den Schülern gemeinsam fest. Bei älteren Schülern fördert dies die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie die Selbstbeobachtung und -bewertung.
6. Klären Sie, ab welcher Punktzahl es zu keiner Belohnung kommt. Überlegen Sie im Vorfeld die Rahmenbedingungen für dieses „Spiel“, um den Erfolg zu sichern. Haben die Schüler das Gefühl, die Belohnung nicht erreichen zu können, werden sie es vermutlich boykottieren.
7. Führen Sie das Punktabzugsprogramm durch, beobachten Sie das vereinbarte Verhalten genau, freuen Sie sich mit den Schülern, wenn sie es schaffen. Bei unerwünschten Verhaltensweisen reagieren Sie sofort, indem Sie jeweils einen Punkt abziehen. Gerade wenn diese pädagogische Intervention für die Schüler neu ist, können Jugendliche, die es z. B. gewöhnt sind, über alles zu diskutieren, nicht glauben, dass dieses Verhalten in dieser Situation per Verabredung zum sofortigen Punktabzug führt. So kann es sein, dass eben ein solcher Schüler binnen 10 Sekunden 7 von 10 Punkten einbüßt, da er es noch nicht gelernt hat, seine Impulse zu steuern: Mit jedem „Aber ...!“ sieht er einen Punkt verschwinden, möchte protestieren, was wiederum zum nächsten Verlust führt etc. Hier benötigt der

Lehrer ein gutes Maß an freundlicher, situationsangemessener Konsequenz, um dem Schüler die Erfahrung zu ermöglichen, dass er mit seinem Verhalten selbst für die Konsequenzen verantwortlich ist und dass es bei nächster Gelegenheit eine neue Chance geben wird. Eine kurze Unterbrechung des Spiels und ein Gespräch über die Spielregeln kann angebracht sein (Metakommunikation).

8. Werten Sie das Punktabzugsprogramm am Ende des vereinbarten Zeitraumes aus. Geben Sie die vereinbarten Belohnungen aus und ermutigen Sie die Schüler, weiter um Punkte zu kämpfen.

Weitere Hinweise

Eine in der 5. und 6. Klassen beliebte Variante eines Punktabzugssystems ist das Spiel „Miss Mooneys Marble Movers“:

Sie benötigen Murmeln und zwei durchsichtige Behälter. Auf dem ersten Behälter ist ein lachendes und auf dem zweiten Behälter ein trauriges Gesicht zu sehen. Verhält sich die Klasse oder ein einzelner Schüler in einem festgelegten Zeitraum entsprechend den Absprachen, dann wandert eine Murmel aus dem „traurigen“ in den „lachenden“ Behälter bzw. – wenn nicht – umgekehrt (Punktabzug). Ist der „lachende“ Behälter zu einem vereinbarten Zeitpunkt voll, dann bekommt die Klasse / der Schüler die abgesprochene Belohnung.

19 Verhaltensverträge schließen

Ziel

Aufbau von positivem Verhalten, Übernahme des Verhaltens in das Verhaltensrepertoire des Schülers, Information des Schülers über die Verhaltenserwartung des Lehrers, Förderung der Selbstbeobachtung und -bewertung

Kurzbeschreibung

Es wird eine Verhaltensabsprache für einen bestimmten Zeitraum, über die Form der Kontrolle (Selbstkontrolle oder Fremdkontrolle) sowie über etwaige Belohnungen bzw. Sanktionen getroffen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Regelverletzendes Verhalten, nicht erledigte Aufgaben, häufiges unentschuldigtes Fehlen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Vertrag muss für den Schüler inhaltlich klar und eindeutig sein. Der Schüler und der Lehrer sollten täglich in der Lage sein, ihren Part des Vertrags zu erfüllen. Der Vertrag sollte nur einige wenige Abmachungen beinhalten. Die Ziele müssen in jedem Falle für die Schüler erreichbar erscheinen. Zu hoch gesteckte Ziele, die vom Schüler selbst voller Optimismus gewählt oder von den Erwachsenen vorgegeben werden, bergen die Gefahr des Scheiterns. Es können Eifersuchtsreaktionen anderer Schüler vorkommen („Wir wollen auch einen Vertrag!“), die gemeinsam mit dem Schüler oder der Klasse besprochen und bereinigt werden sollten.

Hinweise zur Durchführung

Entwickeln Sie mit dem Schüler ein konkretes Verhaltensziel, eine angemessene Form der Kontrolle der Zielerreichung, Bewertungskriterien für das Verhalten sowie eine entsprechende Belohnung oder Bestrafung; ggf. legen Sie eigene Verhaltensweisen verbindlich fest.

1. Verabreden Sie mit dem Schüler ein Vier-Augen-Gespräch und erringen Sie seine Aufmerksamkeit.
2. Sprechen Sie mit dem Schüler ein konkretes Verhaltensziel ab (z. B. Schulsachen vollständig mitbringen, pünktlich sein, sich nicht vordrängeln, beim Fußballspiel den Ball nach drei Ballkontakten abspielen) und erarbeiten Sie mit dem Schüler den Nutzen dieses Verhaltenszieles für den Schüler selbst, für seine Mitschüler, Lehrer und ggf. Eltern.
3. Erklären Sie dem Schüler, dass ein Vertrag dafür einen sicheren Rahmen bietet, man sich auf diese Art und Weise also gut vertragen kann.
4. Entwickeln Sie mit dem Schüler einen Verhaltensvertrag, der das Zielverhalten, eine Zielkontrolle, Bewertungskriterien sowie Angaben über eine entsprechende Belohnung (z. B. eine Stunde Internet, Fußballsticker, ein Buch vorlesen, Musik hören, Verfügungszeit) oder Bestrafung (z. B. Auflagen für einen abgesprochenen Zeitraum, dem Hausmeister helfen) beinhaltet.
5. Wenn möglich, binden Sie in die Umsetzung der Belohnung die Eltern ein. Achten Sie hierbei darauf, dass auch die Eltern wenn überhaupt, dann nur kleine materielle Belohnungen wählen und stattdessen altersangemessen gemeinsame Erlebnisse innerhalb der Familie organisieren (z. B. zum Fußball oder ins Kino gehen).
6. Legen Sie einen Zeitraum für den Vertrag fest.
7. Werten Sie nach dem Zeitraum die Verhaltensabsprache entsprechend dem Vertrag mit dem Schüler aus.

3 Planungshilfe III: Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten

3.1 Basisinformationen zum kognitionspsychologischen Ansatz

Kognitionspsychologisch begründete Techniken des Lehrerverhaltens gehören nachweislich zu den effektiven Mitteln, um Verhaltensweisen von Schülern positiv zu verändern. Wenn es gelingt, Verfahren wie „Hilfreiche Gedanken finden“, „Selbstkontrollkarten für den Unterricht“ oder die „Stopp-Technik“ in den Unterricht zu integrieren, wirken sie sich insbesondere für Schüler mit Verhaltens- und Schulproblemen förderlich aus. Die Schüler können diese Verfahren nach einer Übungsphase häufig selbstständig und zielgerichtet einsetzen.

Der kognitionspsychologische Ansatz stellt seit den 1960er-Jahren eine der großen psychologischen theoretischen Richtungen dar, die versuchen, menschliches Verhalten zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Er kann als eine Weiterentwicklung des lerntheoretischen Ansatzes angesehen werden. Im Gegensatz zur Lerntheorie liegt der Betrachtungsschwerpunkt nicht auf den auf den Menschen einwirkenden äußeren Bedingungen, sondern vielmehr auf den ablaufenden inneren Vorgängen. Ulich (2005, S. 129) beschreibt die ablaufenden inneren Vorgänge bzw. kognitiven Prozesse wie folgt: „Die eigentlichen kognitiven Prozesse bestehen nun im gedanklichen Vorwegnehmen von Folgen, im Einschätzen von Erfolgsaussichten, im Beurteilen der eigenen Fähigkeiten in Relation zur gestellten Aufgabe, im Vergleichen von Ergebnissen mit den gesetzten Zielen, in der Bewertung von eigenen Fähigkeiten und Leistungen, im Abwägen von Wahrscheinlichkeiten. Diese ganz konkreten kognitiven Aktivitäten münden jeweils in eine resultierende Handlungstendenz, die im Handlungsablauf allerdings auch Änderungen erfahren kann.“ Der kognitionspsychologische Ansatz distanziert sich somit von der Auffassung, dass menschliches Handeln ausschließlich abhängig ist von äußeren Reizen. Kognitionspsychologen postulieren vielmehr, dass der Mensch selbstverantwortlich handelt, selbsttätig Informationen verarbeitet sowie Handlungen plant, ausführt und bewertet. Aufgrund dessen wird überwiegend nicht von Verhalten, sondern von Handeln gesprochen.

Alle kognitiven Prozesse wie Lernen, Denken, Handeln, Fühlen etc. unterliegen einer bewussten Steuerung (z. B. Bewusstmachung eines neuen Bewegungsablaufs am Reck, gezieltes Mobben eines Mitschülers) bzw. unbewussten Steuerung (z. B. Kaffee kochen, Fahrrad fahren). Viele verhaltenssteuernde Gedanken laufen automatisiert und vorbewusst ab. Es wäre viel zu aufwendig, wenn Personen sich in jeder Situation neu überlegen würden, wie sie sich verhalten wollen. Wird allerdings eine Situation als schwierig, unklar, bedrohlich oder widersprüchlich erlebt (z. B. Prüfung, Vorstellungsgespräch, Arbeitsgespräch), sollen neue Verhaltenskompetenzen eingeübt werden (z. B. Einführung der Bruchrechnung, Salto auf der Weichbodenmatte) oder sind bestehende Verhaltens-

kompetenzen blockiert (z. B. Angst in der Prüfungssituation) und werden deshalb nicht genutzt (z. B.: „Ich kann die Aufgabe nicht und deswegen strenge ich mich nicht an und versuche es erst gar nicht!“) oder führen die vorhandenen Überlegungen zu problematischem Verhalten (z. B.: „Ich zerreiße jetzt das Arbeitsblatt, dann brauch ich es nicht zu bearbeiten!“), erscheint es günstig, die dazu in Zusammenhang stehenden Gedankengänge zur Verhaltenssteuerung bewusst zu beeinflussen. Dieses Vorgehen beruht auf der Annahme, dass die mit dem Verhalten in Zusammenhang stehenden Kognitionen das Verhalten hervorrufen, aufrechterhalten und begleiten sowie gleichzeitig Emotionen auslösen. Es ist somit grundlegend und entscheidend für menschliches Handeln, wie der Handelnde eine Situation subjektiv wahrnimmt und gedanklich begleitet (Mayer, 2000, S. 27).

Kognitionen haben Auswirkungen auf

- die Entstehung von Emotionen (z. B. Angst, Furcht, Wut),
- das konkrete Verhalten (z. B.: „Ich gehe nicht zum Unterricht, weil ich mich dort nur blamiere!“),
- die Aktivierung eigener Potenziale und die Anstrengungsbereitschaft („Ich kann die Aufgabe nicht und deswegen strenge ich mich nicht an und versuche es erst gar nicht!“) und
- ähnliche zukünftige Situationen. Der Schüler denkt, dass er der aktuellen Prüfungssituation oder der Situation der Neueinführung eines Themas nicht gewachsen ist, und deshalb geht er auch davon aus, dass er den nachfolgenden Situationen gleichfalls nicht gewachsen sein wird (Borchert, 1996).

In den meisten als schwierig, unklar, bedrohlich, widersprüchlich oder neu wahrgenommenen Situationen wäre es günstiger, zunächst ruhig zu bleiben, genauer zu überlegen, welche Probleme die Situation wirklich beinhaltet, und was als Nächstes getan werden sollte (z. B. Entwicklung eines Handlungsplans, von Handlungsschritten etc.). Diese Art eines reflektierten Vorgehens kann durch eine gezielte Selbstinstruktion (inneres Sprechen) zunächst für bestimmte Situationen (z. B. Prüfungsangst) geübt und später auf andere übertragen werden. Die Kompetenz zur Selbststeuerung durch eine sinnvolle innere Selbstinstruktion kann somit erlernt sowie deren Anwendung verbessert werden.

Aufgrund der Beziehung zwischen Kognitionen und Handeln wäre eine Person ohne fremde Hilfe fähig, wenn sie sich ihrer verhaltensbeeinflussenden Kognitionen bewusst ist, problematische oder nicht Erfolg versprechende Verhaltensweisen zu verändern. Dafür sind nach Borchert (1996) drei Komponenten der Selbstkontrolle notwendig:

1. „Selbstbeobachtung des realisierten Verhaltens: Quantität, Qualität, Normen,

2. Selbstbewertung des realisierten Verhaltens: individuelle Lerngeschichte, Normvorstellungen, Erklärungsmuster,
3. Selbstverstärkung des realisierten Verhaltens: Selbstbelohnung, Selbstbestrafung.“ (S. 26).

Als Erstes beobachtet die Person das Verhalten (z. B. in einer Gruppe und/oder Situation) und bewertet dieses im zweiten Schritt. Die Bewertung ist abhängig von den bisher gemachten Erfahrungen, von den Vorstellungen und Regeln der Gruppe, den im Kontext bestehenden Reizen und der Ansicht darüber, inwieweit das eigene Verhalten oder das der anderen gesteuert werden kann. Wird das beobachtete Verhalten positiv verstärkt und selbstbelohnt, stellt sich Zufriedenheit ein und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ähnliche Ziele angegangen werden. Dagegen stellt sich bei einer negativen Bewertung des eigenen Verhaltens eher das Gegenteil (Mutlosigkeit, geringer Selbstwert, ungünstiges Folgeverhalten) ein (S. 26). Letzteres ist häufig bei misserfolgsorientierten Schülern zu beobachten (zur Veränderung von problematischen Ursachenzuschreibungen, Bezugsnormorientierungen und Zielsetzungen finden Sie weitere Informationen im Basistext zum Arbeitsverhalten).

Werden einzelne der kurz beschriebenen Komponenten der Selbstkontrolle nicht oder fehlerhaft durchlaufen, kann dies die Selbstkontrolle verhindern und situationsunangemessenes Handeln nach sich ziehen. Schwierigkeiten in der Selbstbeobachtung aufgrund nicht ausreichender Fähigkeiten oder einer Überforderungssituation (z. B. komplexe unterrichtliche, praktische oder soziale Problemsituation) können dazu führen, dass das eigene Verhalten verzerrt, falsch wahrgenommen und die Reaktion der Umwelt nicht verstanden wird. Dies führt zwangsläufig zu Konflikten mit anderen Personen. Die Wahrnehmung komplexer Situationen kann durch Entspannungsverfahren verbessert werden.

Weitere wichtige Aspekte des kognitionspsychologischen Ansatzes werden im Basistext zum Thema Förderung des Arbeitsverhalten (Planungshilfe V) erläutert. Gerade motivationale und Prozesse der Aufmerksamkeit sind von Kognitionen beeinflusst. Die im Weiteren aufgeführten Handlungsmöglichkeiten in der Planungshilfe III informieren über die vielfältigen Möglichkeiten, kognitionspsychologisches Wissen in der Schule zu nutzen.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften aus der Sichtweise der Kognitionspsychologie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der Lehrer baut zu seinen Schülern eine vertrauensvolle, respektvolle, kongruente Beziehung auf. Sein Unterricht ist durch Klarheit (z. B. Inhalt, Thema, Regeln, Zielsetzung), Strukturierung, eine zügige und straffe Unterrichtsführung, einen hohen Aktivierungsgrad der Schüler, eine bedarfsorientierte individuelle Unterstützung und variable Unterrichtsformen gekennzeichnet. Die Form des Unterrichts orientiert sich an den Schülern, am Unterrichtsziel und am Inhalt. Schüler, die ängstlich, unsicher, wenig motiviert sind, ein geringes Leistungsniveau aufweisen, benötigen eher einen klar und detailliert strukturierten Unterricht. Dagegen haben Schüler, die erfolgreich, angstfrei und hoch motiviert sind, langfristig mehr davon, wenn sie Freiheiten

bekommen, eigene Lernwege zu suchen und auszuprobieren. Dabei stellt der Lehrer Raum, Zeit, notwendige Materialien und Hilfen zur Verfügung.

Haben Schüler noch Schwierigkeiten, das Zustandekommen ihrer Leistungen zu erkennen und richtig zu bewerten, werden sie im ersten Schritt durch den Lehrer (fremd) verstärkt. Danach macht der Lehrer den Schüler auf seine ggf. falschen Ursachenzuschreibungen und deren Folgen aufmerksam und unterstützt den Schüler bei dem Veränderungsprozess (Kausalattribution, s. Techniken Arbeitsverhalten).

Schüler, die Misserfolge haben, da sie ihre Leistungsfähigkeit falsch einschätzen, erhalten Hilfen (z. B. Planungshilfe V/3: „Realistische Zielsetzungen einüben“), um ihre Ziele passender einzuschätzen und Erfolgserlebnisse zu erzielen. Dabei bewertet und orientiert sich der Lehrer überwiegend an dem individuellen Leistungsniveau und richtet die Unterrichtsziele für den einzelnen Schüler darauf aus (s. Planungshilfe V/2 „Individuelle Fortschritte anerkennen“). Geht es um stark systematisch aufgebaute Sachgebiete, also den Aufbau von Sachwissen, dann wird der Inhalt grundsätzlich hierarchisch geordnet vermittelt. Sollen dagegen Inhalte analysiert und synthetisiert bzw. kommunikative oder gestalterische Fertigkeiten entwickelt werden, dann ist ein einsichtiges, sinngebendes und entdeckendes Lernen am aussichtsreichsten. Diese Form des Lernens wird überwiegen, da der Lehrer weiß, dass hierbei die Wahrscheinlichkeit für den Schüler am größten ist, Wissen so zu durchdringen und im Gedächtnis zu verankern, dass es langfristig nutzbar und auf neue Probleme übertragbar sein wird.

Beim Erwerb von Lern- und Problemlösestrategien wird der Schüler dazu angeleitet zu überlegen, welche eigenen Strategien ihm für das Lösen des aktuellen Problems zur Verfügung stehen. Kommt er zu dem Schluss, dass er keine adäquaten oder Erfolg versprechenden Strategien besitzt, dann wird er vom Lehrer neue Strategien kennen- und verstehen lernen. Der Lehrer kann ihm dabei als Modell dienen (z. B. Planungshilfe III/5: „Kognitives Modellieren“). Im weiteren Übungsprozess wird der Schüler die Strategien bei ähnlichen Problemen in unterschiedlichen Kontexten anwenden, weiter einüben und diese auf ihre Nützlichkeit überprüfen. Strategien beziehen sich dabei nicht nur auf das Erreichen fachlicher Ziele, sondern auch auf soziale und emotionale Ziele, d. h., der Schüler versucht, problematische Verhaltensweisen durch z. B. bewusste Handlungs- bzw. Impulskontrolle oder Anwendung von Alternativhandlungen zu verändern.

Literatur

- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, H.O. (2000). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*. München, Wien: Oldenbourg.
- Ulich, D. & Bösel R.M. (2005). *Einführung in die Psychologie. Grundriss der Psychologie Band 2*. Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher.

3.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

1 Klare Strukturen schaffen

Ziel

Klarer Orientierungsrahmen für Überlegungen und Handlungen der Schüler, Information über die Verhaltenserwartung des Lehrers und den Umgang mit Regelverstößen, Abbau von Unsicherheiten und Ängsten

Kurzbeschreibung

Durch eindeutige und sachliche Anweisungen, Regeln, Gebote und Verbote, Absprachen, Zeitstrukturen, wiederkehrende Rituale und gute Gewohnheiten den Schülern vermitteln, wie ihr Tag in der Schule in der Regel abläuft

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Besonders hilfreich für sozial ängstliche, unsichere Schüler, aber auch für Schüler mit einer geringen Impulskontrolle und einem gering ausgeprägten Regelverhalten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen die Regeln und Absprachen verstehen und einen Sinn darin erkennen. Ein gewisses Maß an Bereitschaft zur Umsetzung dieser ist erforderlich. Dem Lehrer müssen die Regeln und Absprachen wichtig sein und er sollte in der Lage sein, diese durchzusetzen. Der Lehrer muss den Schülern eine Zeit der Gewöhnung und des Übens gewähren. Der Lehrer sollte offen für Veränderungen sein, denn eine optimale Passung zwischen Lerngruppe, Lehrer und Regeln benötigt Zeit und Geduld.

Hinweise zur Durchführung

Schaffen Sie klar strukturierte und angenehme Lernbedingungen.

1. Informieren Sie die Schüler über alle geltenden Schulregeln und Absprachen.
2. Entwickeln Sie mit der Gruppe Klassenregeln/-absprachen und visualisieren Sie die Regeln im Klassenraum, nutzen Sie optische Signale zwecks Erinnerung an die Regeln. Benutzen Sie eine Sprache und optische Signale/Bilder, die die Schüler verstehen. Lassen Sie möglicherweise die Schüler die Piktogramme zeichnen. Danach wird abgestimmt, welches Bild die Regel abbilden soll.
3. Führen Sie wiederkehrende Rituale und Gewohnheiten ein, üben Sie diese und benutzen Sie sie regelmäßig (z. B. Vorlesestunde, Begrüßungslied, informierender Unterrichtseinstieg, Vergleichen der Hausaufgaben, Wocheneröffnungsspiel, Wochenendspiel).
4. Regeln Sie die Zeiten, in denen sich Schüler mit Spielen, Büchern, Materialien eigenständig beschäftigen können. Legen Sie gleichfalls fest, in *welchen* Bereichen/Zonen die Schüler *was* spielen dürfen und *wer* für das Aufräumen verantwortlich ist. Besonders freiere Phasen sind mit den Schülern gemeinsam zu üben.
5. Nehmen Sie sich die Zeit, Unklarheiten im Gespräch auszuräumen.

Weitere Hinweise

Regeln sollten unbedingt positiv formuliert sein, da hierdurch das gewünschte Zielverhalten im Zentrum steht. Beispielsweise wird mit der Aufforderung „Rennt nicht durchs Schulhaus!“ der Aufmerksamkeitsfokus der Schüler anders gelenkt (nämlich auf das Wort „rennen“) als mit dem formulierten Ziel: „Am Ende der Stunde gehen wir leise zur Essensausgabe.“ Immer mehr Pädagogen gestalten Regeln (z. B.: „Es wird nicht dazwischengerufen!“) als Klassenziele („Es spricht immer genau einer!“ oder „Wir hören einander zu!“).

2 Die „Stopp-Technik“

Ziel

Reaktionsverzögerung, Erhöhung der Anzahl überlegter situationsangemessener Verhaltensweisen

Kurzbeschreibung

Den Schüler dazu anleiten, auf ein Ereignis nicht sofort zu reagieren, sondern zunächst kurz zu überlegen

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Impulsiver Arbeitsstil, reflexhafte Reaktionen (z. B. aggressives Verhalten)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Ausreichend Zeit sollte für die Vermittlung und Übung der Technik (z. B. im Rollenspiel) sowie für die Erarbeitung und Festigung von Handlungsalternativen zum Fehlverhalten eingeplant werden. Die Bereitschaft des Schülers, das erarbeitete Vorgehen umzusetzen, sollte vorhanden sein.

Hinweise zur Durchführung

Leiten Sie den Schüler dazu an, in bestimmten Situationen (z. B. „Jemand ärgert mich und ich werde zornig“, „Das könnte gefährlich sein, aber es macht Spaß“, „Das ist wahrscheinlich falsch, aber ich mache trotzdem weiter“) mit sich selbst zu sprechen (z. B. „Stopp! Was passiert, wenn ich weitermache?“, „Will ich das wirklich?“, „Was kann ich stattdessen tun?“).

1. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Erzählen Sie eine kurze Geschichte, in der eine Identifikationsfigur (z. B. ein Gleichaltriger oder ein bekannter Held aus dem Fernsehen, Fußballstar) immer in Schwierigkeiten kommt (Streit, Unfälle, Ärger), bis ihm jemand ein „Geheimnis“ verrät: „Du musst lernen, dich selbst zu stoppen, um nachdenken zu können. Wenn du Wut spürst, oder Lust hast, andere zu ärgern, dann sage zu dir selbst: Stopp! Was passiert, wenn ich weitermache? Will ich das wirklich? Was kann ich stattdessen tun?“
3. Erzählen Sie von einem nächsten Ereignis in der Geschichte und überlegen Sie mit dem Schüler, was die Identifikationsfigur jetzt macht, nachdem sie das „Geheimnis“ kennt.
4. Spielen Sie mit dem Schüler eine konflikthafte Situation (z. B. aus der vorher erzählten Geschichte) und üben Sie dabei die „Stopp-Technik“ ein. Unterbrechen Sie das Spiel mit einem lauten „Stopp!“. Lassen Sie im nächsten Spiel den „Stopp-Zeitpunkt“ von dem Schüler bestimmen. Nach dem Stopp wird nachgedacht.
5. Besprechen Sie mit dem Schüler, ob und wie er die „Stopp-Technik“ einsetzen kann.
6. Visualisieren Sie die „Stopp-Technik“ mit einer Karte und schenken Sie Ihrem Schüler eine „Stopp-Karte“.

Weitere Hinweise

Eine Variante der „Stopp-Technik“ ist die Methode „Hände in die Tasche“. Wenn ein Jugendlicher gewohnheitsmäßig unüberlegt Dinge wegnimmt oder andere schlägt, kann es hilfreich sein, wenn dieser Schüler lernt, die Hände in die Tasche zu stecken, wenn er in eine Risikosituation gerät.

3 Hilfreiche Gedanken finden

Ziel

Hilfreiche Gedanken zu einer Problemsituation entwickeln, Abbau von angstauslösenden oder selbst herabsetzenden Überlegungen

Kurzbeschreibung

Mit dem Schüler sprechen, um seine problematischen Einstellungen, Gedanken oder Verhaltensweisen zu verändern

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler mit einem negativen Selbstbild, Ängsten oder anderen nicht hilfreichen Einstellungen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler sollte bereit sein, mit dem Lehrer offen zu reden. Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer ein echtes Interesse an dem Schüler und der Schüler zum Lehrer eine vertrauensvolle Beziehung hat. Konstruktive Lösungen sollten gemeinsam erarbeitet werden. Die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers, die erarbeiteten Lösungen umzusetzen, sollte vorhanden sein.

Hinweise zur Durchführung

Sprechen Sie mit dem Schüler, finden Sie heraus, was er z. B. über seine schulischen Fähigkeiten, sein Verhältnis zu Klassenkameraden etc. denkt, und erarbeiten Sie mit dem Schüler gedankliche Alternativen zu destruktiven, angstauslösenden Überlegungen.

1. Finden Sie mit dem Schüler heraus, wie er über das Problem denkt und wie er seinem Denken Ausdruck verleiht. Schätzen Sie gemeinsam ein, wie realistisch die Befürchtungen, Gedanken sind bzw. wie hilfreich sie sind (z. B.: „Du meinst, alle anderen Schüler können die Aufgaben rechnen. Stimmt das wirklich?“).
2. Entwickeln Sie mit dem Schüler für ihn hilfreiche Übungssätze (s. u.), die ihm über sein Problem hinweghelfen können.
3. Üben Sie das Besprochene in realen Leistungs- und Prüfungssituationen. Erinnern Sie den Schüler dezent vor und ggf. auch mehrfach während der entsprechenden Situation an die hilfreichen Gedanken.

Weitere Hinweise

Beispielsätze zur Überwindung von Angst vor Tests:

- Ich habe gründlich gelernt und verfüge über genug Kenntnisse.
- Ich werde ein paarmal tief Luft holen, eine kleine Pause einlegen und dann bin ich bereit, mein Bestes zu geben.
- Ich konzentriere mich nur auf die Aufgabe.
- Zuerst beantworte ich die leichten Fragen, um mein Selbstvertrauen zu stärken, dann schaffe ich auch weitere Aufgaben.
- Ich kann in dem Test eine gute Leistung bringen.
- Der Test wirkt wie eine bedeutende Angelegenheit, aber sie wird bald vorbei sein. Und was immer geschieht, wenn ich irgendwann in der Zukunft daran zurückdenke, wird es eine nicht sehr wichtige Erinnerung sein.
- Egal, wie viele meiner Mitschüler die Aufgabe rechnen können – ich fange einfach an und wenn ich nicht weiterkomme, hilft mir mein Lehrer gerne.

4 Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)

Ziel

Einüben von effizienten Handlungsstrategien, Verbesserung des Lösungsverhaltens (kontrolliert-reflexives Lösungsverhalten)

Kurzbeschreibung

Der Lehrer demonstriert die Lösung von Aufgaben: Im Verlauf des Einübens des Lösungsverhaltens mit dem Schüler spricht der Lehrer laut die Handlungsanweisung in Ich-Form und überlässt zunächst dem Schüler das Handeln, später auch das laute Denken während des Handelns. Danach verändert sich das laute Denken in eine innere Selbstinstruktion.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Impulsiver Arbeitsstil, Aufgaben, die zur Lösung ein mehrschrittiges und systematisches Vorgehen verlangen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Lehrer muss als Modell akzeptiert werden. Die äußeren Bedingungen der Übungssituation sollten ein konzentriertes, entspanntes Arbeiten unterstützen. Die Handlungsanweisungen sind dem Entwicklungsstand des Schülers anzupassen. Es ist dem Schüler ausreichend Zeit und Raum zum Üben einzuräumen.

Hinweise zur Durchführung

Leiten Sie Ihren Schüler zur gedanklichen Selbstinstruktion an, indem Ihre verbalisierten, handlungssteuernden Gedanken dem Schüler als Modell dienen.

1. Der Lehrer demonstriert die Lösung einer Aufgabe und denkt dabei laut. Schauen Sie sich die Aufgabe bitte vorher genau an (z. B. eine Rechenaufgabe, Nachschlagen im Wörterbuch, die Bearbeitung einer Aufgabe im Sachunterricht) und überlegen Sie sich den exakten Wortlaut Ihres lauten Denkens.
2. Der Schüler führt die Handlung aus und die Lehrkraft spricht dabei die hilfreichen Gedanken laut in Ich-Form aus. Der Lehrer tut dabei so, als sei er der Schüler.
3. Der Schüler führt die Handlung aus und spricht dabei laut die (hilfreichen) Gedanken aus, wird ggf. vom Lehrer dabei korrigiert.
4. Der Schüler flüstert die Selbstinstruktion und handelt dazu.
5. Es folgt eine gedankliche, innere Selbstinstruktion des Schülers, die das Handeln begleitet.

Weitere Hinweise

Es kann hilfreich sein, die Selbstinstruktion einzeln mit einem Schüler oder nur mit einer kleinen Gruppe durchzuführen.

Dieses Verfahren ist ebenfalls nutzbar für das Erlernen erfolgreicher Strategien in sozialen Situationen. Beispielsweise fassen Schüler mit aggressiven Verhaltensmustern sozial zweideutige Situationen häufiger im Sinne persönlicher Angriffe auf. Eine hilfreiche Selbstinstruktion könnte hier sein: „Ich höre erst mal zu, was der andere von mir möchte. Wenn ich nicht sicher bin, frage ich nach.“ Weitere vergleichbare Hinweise finden sich in der Planungshilfe VI „Förderung bei aggressivem Verhalten“.

5 Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie

Ziel

Aufbau und Förderung einer bewussten Handlungssteuerung

Kurzbeschreibung

Die Lehrkraft führt eine Handlung (z. B. ein Experiment, die Bearbeitung einer Rechenaufgabe, die Informationsentnahme aus einem Sachtext) vor und spricht dabei laut und modellhaft ihre handlungssteuernden Gedanken aus. Anhand derer werden mit dem Schüler Handlungsanweisungen erarbeitet, die in leicht modifizierter Form auch auf andere Situationen übertragbar sind.

Altersbereich

Alle Altersgruppen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstands

Anwendungsbereich

Mehrschrittige Abläufe, impulsiver Arbeitsstil, eine schwach entwickelte Problemlösefähigkeit

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Dem Schüler sind die Handlungsanweisungen und Selbstverstärkungsprinzipien verständlich darzulegen. Die notwendige Aufmerksamkeit des Schülers ist sicherzustellen. Die gewählten Beispielaufgaben sind dem Entwicklungsstand des Schülers anzupassen. Der Lehrer sollte vom Schüler als Modell akzeptiert werden. Der Schüler sollte genug Zeit zum Üben der Selbstinstruktion haben.

Hinweise zur Durchführung

Führen Sie eine mehrschrittige Handlung vor, sprechen Sie dabei laut Ihre handlungssteuernden Gedanken aus und erarbeiten Sie daran mit dem Schüler allgemeingültige Handlungsanweisungen.

1. Verschaffen Sie sich die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Nennen Sie das Ziel der Vorführung (z. B.: „Ich zeige dir gleich, wie ich meine Multiplikationsaufgabe rechne, und spreche dabei laut meine Gedanken aus. Hinterher möchte ich mit dir besprechen, welche Gedanken mitgeholfen haben, die Aufgabe zu lösen.“).
3. Führen Sie die Handlung durch und sprechen Sie dabei laut (z. B.: „Was ist das für eine Aufgabe, was ist die Schwierigkeit? Eine Multiplikationsaufgabe mit einer vierstelligen und einer zweistelligen Zahl und einigen schweren Rechnungen. Solche Aufgaben kann ich! Ich muss ruhig bleiben und alles in der richtigen Reihenfolge machen.“ – Demonstration der Rechnung – Zwischendurch: „Stimmt das Teilergebnis? [Überschlag] – Bleib ruhig! Einen Fehler erkennst du und kannst ihn korrigieren. Ist das Endergebnis richtig?“ [Überschlag oder Kontrolle über Kontrollbogen] – „Das habe ich gut gemacht!“).
4. Sprechen Sie mit dem Schüler über die Gedankensteuerung (z. B.: „Einige Gedanken haben mir besonders geholfen, die Aufgabe zu lösen.“). Fordern Sie die Schüler auf, die entdeckten, hilfreichen Gedanken zu benutzen, um sich damit selbst zu steuern.
5. Nachdem Sie Modellhandeln und dabei lautes Denken an verschiedenen Beispielen mit dem Schüler durchgeführt haben, entwickeln Sie eine allgemein hilfreiche Denkstrategie zum Problemlösen.
 - I. Was ist das Problem und was ist das Ziel?
 - II. Wie kann ich das Problem lösen und das Ziel erreichen? (Wie habe ich früher ähnliche Aufgaben gelöst?)
 - III. Welche Schritte führen in welcher Reihenfolge zur Lösung?
 - IV. Arbeite ich ruhig und sorgfältig, bin ich auf dem richtigen Weg? (Wenn ich ruhig und sorgfältig arbeite, schaffe ich es!)
 - V. Ist mein Ergebnis richtig, habe ich das Ziel erreicht? (Kontrollmöglichkeiten sollten im Unterricht vorhanden sein, z. B. Lösungsbogen)
 - VI. Das habe ich prima gemacht!

6. Visualisieren Sie die gefundene Lösungsstrategie im Klassenraum (Vorschläge der Jugendlichen berücksichtigen) und fordern Sie die Schüler auf, die Fragen zur Selbstinstruktion beim selbstständigen Problemlösen zu benutzen.

Weitere Hinweise

Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen haben sehr oft weniger schulische Erfolge als ihre Mitschüler. Ihr Selbstkonzept ist oft gekennzeichnet von einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung. Daher ist der 6. Punkt „Das habe ich prima gemacht!“ (bzw.: „Geschafft. Geht doch!“) elementarer Bestandteil einer Selbstinstruktion – auch und gerade, wenn es dem Jugendlichen ungewohnt vorkommt.

6 Selbstkontrollkarten für den Unterricht

Ziel

Aufbau neuer Verhaltensweisen, Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstkontrolle

Kurzbeschreibung

Der Schüler beobachtet sich selbst über einen vereinbarten Zeitraum daraufhin, ob er sich entsprechend einer Absprache verhält, notiert seine Beobachtungen auf einer Karte, bewertet dann das eigene Verhalten hinsichtlich der Zielerreichung und verstärkt sich bei Zielerreichung selbst. Gegebenenfalls kann der Lehrer den Schüler bei der Selbstbeobachtung durch Angabe des Beobachtungszeitpunktes sowie bei der Selbstbewertung und Selbstverstärkung durch Impulse unterstützen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Situationen, in denen ein Schüler versucht, sein Verhalten zu verbessern, er aber trotz Einsicht und Motivation Schwierigkeiten hat, das erwünschte Verhalten zu realisieren

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss sein Verhalten beobachten können. Die Mitschüler sind über das Prinzip der Selbstkontrollkarten, aber auch über vereinbarte Hilfen im Ablauf der Selbstkontrollübung aufzuklären.

Hinweise zur Durchführung

Entwickeln Sie mit dem Schüler ein konkretes Verhaltensziel, ein dazu passendes Selbstbeobachtungsraster/Notationsschema, Bewertungskriterien für das Ergebnis sowie Belohnungen/Bestrafungen in Abhängigkeit vom Bewertungsergebnis.

1. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers. Hilfreich kann hierfür die Verwendung einer Ich-Botschaft sein (s. Planungshilfen IV/2 „Senden von Ich-Botschaften“).
2. Sprechen Sie mit dem Schüler ein konkretes Verhaltensziel ab und vereinbaren Sie einen Übungszeitraum.
3. Entwickeln Sie mit dem Schüler für ihn nachvollziehbare Bewertungskriterien (z.B.: Ziel prima erreicht, Ziel erreicht, Ziel knapp verfehlt, Ziel deutlich verfehlt).
4. Besprechen Sie zur Bewertung passende Belohnungen oder negative Konsequenzen.
5. Entwerfen Sie mit dem Schüler eine für ihn nachvollziehbare Selbstbeobachtungskarte (Zeit, Ort, Zielverhalten, Notationsschema und die Bewertungskriterien sowie ggf. Konsequenzen für gezeigtes Verhalten).
6. Lassen Sie die Selbstbeobachtung probeweise durchführen. Ggf. können Sie durch akustische Impulse und/oder Moderation den Schüler unterstützen. Reden Sie mit dem Schüler über seine Erfolge bzw. Misserfolge und lassen Sie ihn, wenn nötig, Veränderungen an den Selbstkontrollkarten vornehmen.
7. Vereinbaren Sie einen Zeitraum für die Selbstbeobachtung. Werten Sie die Arbeit mit der Selbstkontrollkarte mit dem Schüler aus und besprechen Sie mit ihm das weitere Vorgehen.

Weitere Hinweise

Beispiel für eine Selbstkontrollkarte:

Selbstkontrollkarte						
Name: _____						
Woche vom _____ bis _____						
Ziel: Ich schaffe es, mich jede Deutschstunde mindestens 3-mal zu melden!						
Melden in den Deutschstunden:						
Mo	Di	Mi	Do	Fr		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertungsschlüssel						
5 Deutschstunden mindestens 3-mal gemeldet = Super, weiter so!						
4 Deutschstunden mindestens 3-mal gemeldet = Okay!						
3 Deutschstunden mindestens 3-mal gemeldet = Nächste Woche wird es noch besser!						
Weniger als 3 Deutschstunden 3-mal gemeldet = Schade, das kannst du besser!						
Besprochen am: _____						
Datum			Unterschriften			

7 Reflektierendes Krisengespräch

Ziel

Ausbildung von Handlungskompetenzen, Übernahme von Verantwortung für eigenes Handeln, Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung entwickeln

Kurzbeschreibung

In einer Situation, in der Fehlverhalten stattfindet, direkt eingreifen (evtl. auch nach der Situation) und über das Ereignis gemeinsam im Hinblick darauf nachdenken, dass es nicht wieder passiert, dabei ggf. problematische Überlegungen korrigieren

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Regelverletzungen, die mit Ausreden, problematischen Erklärungen oder Rechtfertigungen begründet werden, Mangel an alternativen Verhaltenskompetenzen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die notwendigen Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Regeln) für das klärende/aufarbeitende Gespräch sollten feststehen. Die Schüler müssen für das Gespräch bereit sein. Evtl. ist der Gesprächstermin zu verlegen, wenn die Beteiligten noch stark mit der Regulierung ihrer Emotionen beschäftigt sind.

Hinweise zur Durchführung

Unterbinden Sie ein Fehlverhalten durch eine deutliche Anweisung und führen Sie anschließend oder ggf. zu einem günstigeren Zeitpunkt ein Gespräch über die Problemsituation, den Ablauf der Ereignisse, Gedanken und Gefühle während des Ereignisses, die möglichen Auswirkungen des Verhaltens, die Bewertung der Situation und mögliche Verhaltensalternativen.

1. Unterbinden Sie mit fester und deutlicher Stimme das Fehlverhalten.
2. Geben Sie den Beteiligten eine Anweisung, was sie sofort tun sollen (z.B.: „Du gehst jetzt in die Nachbarklasse!“, „Du gehst jetzt auf den Schulhof!“, „Du setzt dich auf diesen Stuhl!“).
3. Bestehen Sie auf der Umsetzung Ihrer Anweisung und beruhigen Sie ggf. die Beteiligten.
4. Benennen Sie eine Zeit, von der Sie ausgehen, dass alle Beteiligten sich emotional beruhigt haben werden. Versammeln Sie zu diesem Zeitpunkt die Beteiligten zu einem Gespräch oder sprechen Sie zunächst einzeln mit den Beteiligten.
5. Lassen Sie die Situation aus der Sicht verschiedener Personen schildern. Erkundigen Sie sich dabei nach den Gedanken und Gefühlen der schildernden Personen.
6. Regen Sie an, sich in die anderen Personen hineinzusetzen.
7. Fragen Sie die Beteiligten danach, was in der Situation falsch war, konfrontieren Sie sie ggf. mit ihrer Bewertung und Analyse, kritisieren Sie destruktive Verallgemeinerungen und Haltungen der Beteiligten sachlich (z.B.: „Wenn jemand ... zu mir sagt, darf ich zuschlagen.“).
8. Bitten Sie die Beteiligten darum, sich bessere Lösungen für zukünftige Situationen zu überlegen. Sammeln und bewerten Sie mit den Schülern die Lösungsvorschläge, lassen Sie die beste Lösung benennen.
9. Verabreden Sie einen Termin für ein weiteres Gespräch über Erfahrungen mit der neuen Lösungsidee, weisen Sie ggf. auf Folgen nicht eingehaltener Absprachen hin.
10. Entlassen Sie die Schüler erst, wenn sie glaubhaft schildern, wie sie sich in Zukunft angemessen verhalten wollen.

4 Planungshilfe IV: Handlungsmöglichkeiten, begründet durch den schülerzentrierten Ansatz

4.1 Basisinformationen zum schülerzentrierten Ansatz

Auf dem schülerzentrierten Ansatz beruhende Haltungen und Aktivitäten führen nachweislich zu positiven Verhaltensänderungen bei Schülern. Wenn der Lehrer in den zwischenmenschlichen Beziehungen zu seinen Schülern die humanen Dimensionen Echtheit, Akzeptanz und Empathie im Schulalltag lebt und von den Schülern so wahrgenommen wird sowie Techniken wie „Aktives Zuhören“, „Ich-Botschaften“ und „Konfliktbewältigung ohne Niederlagen“ personenzentriert anwendet, dann wird sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich der Schüler sozial positiv weiterentwickelt.

In der humanistischen Psychologie wird der Mensch als ein soziales, mit vielfältigen positiven Potenzialen (z.B. Rationalität, soziales Verantwortungsgefühl, Empathie) ausgestattetes Wesen gesehen. Der Mensch verfügt über natürliche Wachstumskräfte in Richtung psychischer Reife und Selbstaktualisierung. Diese positiven Potenziale können sich allerdings nur in einem hilfreichen, wachstumsfördernden psychologischen Klima entfalten. Selbstakzeptanz sowie ein positives Selbstkonzept werden besonders durch eine soziale Umgebung gefördert, in der sich Menschen mit Echtheit, Akzeptanz und Empathie begegnen. Unter Bedingungen der Missachtung und emotionalen Kälte entwickelt sich ein negatives Selbstkonzept bei Schülern. Sie erkennen ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse nicht oder nur verzerrt und es entstehen Ängste, Depressionen und Feindseligkeiten. Zeigt eine Person ein deutlich unsicheres oder unsoziales Verhalten, kann dies durch verschiedene, die Entwicklung der Person einschränkende Faktoren und soziale Probleme bedingt sein. Im Folgenden werden einige praxisrelevante Aussagen aus dem schülerzentrierten Ansatz zusammengefasst:

- Unbefriedigte Bedürfnisse verhindern Lernen: Biologische, soziale und psychische Bedürfnisse kennzeichnen die menschliche Existenz. Erst wenn biologische, emotionale und soziale Bedürfnisse im Wesentlichen befriedigt sind, entstehen Bedürfnisse nach psychischem Wachstum wie das Bedürfnis nach Wissen und Verstehen sowie kulturellen Aktivitäten. Befriedigte Überlebens-, Sicherheits-, Dazugehörigkeitsbedürfnisse, Liebes- und Achtungsbedürfnisse ermöglichen es der Person, individuelle kulturelle Interessen zu entwickeln und aktiv am schulischen Lernen teilzunehmen.
- Vertrauensvolle Beziehungen zwischen erziehenden Personen und Schülern fördern das Lernen: Bestimmte erzieherische Verhaltensweisen erleichtern ihnen das Lernen, andere erschweren es. Als günstig erweist sich ein Erziehungsstil mit einem mittleren Maß an Lenkung in Verbindung mit einem hohen Maß an Wertschätzung, emotionaler Wärme und Zuneigung.
- Unnötige einschränkende Vorschriften und äußere Anreize beeinträchtigen die natürliche Lernbereitschaft von Kindern und Jugendlichen: Menschen wollen lernen, um ihre Potenziale zu aktualisieren, und sie möchten den Lernprozess mitbestimmen. Ein selbst initiiertes Lernen ist in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten und setzt persönliche Wachstumskräfte frei.
- Persönliche Probleme und Konflikte in und zwischen Personen können das Lernen beeinträchtigen: Schwierige Situationen in Klassen können dadurch bedingt sein, dass 1. der Jugendliche ein Problem hat, 2. der Lehrer ein Problem hat oder 3. ein Konflikt zwischen Personen in der Klasse besteht, also Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler-Konflikt (Gordon, 1974).

Der letzte Punkt der Aufzählung klassifiziert Konflikte nach dem „Problembesitz“. Dieser Aspekt entscheidet über die Art der Problembewältigung: Besitzt der Schüler das Problem, dann folgt nach der humanistischen Psychologie ein schülerzentriertes Gespräch. In diesem Gespräch wird der Schüler vom Lehrer dabei unterstützt, die Situation und die damit verbundenen eigenen Gedanken und Gefühle besser zu verstehen. Eine schülerzentrierte Gesprächsführung führt zu neuen Einsichten über Probleme und fördert eine individuelle Lösungsfindung. Der Schüler wird darin unterstützt, seine eigenen Gefühle, Wünsche, Absichten, das Erleben von Situationen und von Handlungsalternativen differenzierter zu sehen.

Methoden der Gesprächsführung beschreiben Bachmaier (1994), Minsel (1974), Schneeweiß (1991) und Weinberger (2011). Wesentliche, den Selbstexplorationsprozess von Personen fördernde Berateraktivitäten sind nach Schneeweiß (1991, S. 64):

1. **Anteilnehmendes Interesse zeigen** (offen formulierte Fragen stellen, nachfragen, zugewandte Körperhaltung, ein Zunicken und ein Verständnis signalisierendes „Mhm“, ausreden lassen, eigene Erlebnisse und Berichte des Beraters zurückstellen, zuhören)
2. **Bedingungslose Zuwendung geben** (unbedingte Wertschätzung, Verzicht auf Bewertungen)
3. **Zeit geben** (Hinweis auf genügend Zeit, Bitte/Angebot, bei einem Aspekt zu verweilen, Gesprächspausen zulassen)
4. **Emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren** (Gefühle der Person zu verstehen versuchen und in eigenen Worten wiedergeben, kurze Aussagen, direkte persönliche Ansprache, nachvollziehbare, auf den Bericht der Person bezogene Äußerungen, auch vage, von der Person nonverbal angedeutete Gefühle verbalisieren)
5. **Strukturieren helfen** (die Schilderung einer exemplarischen Situation unterstützen durch offene Fragen (W-Fragen): Wo und wann spielt die Situation?, Wer war beteiligt?, Wie haben die Beteiligten sich ver-

halten?, Welche Gedanken und Gefühle hatten sie / hattest du dabei?, Was bewirkte ihr/dein Verhalten?)

6. **Auf Konkretisierung drängen** (Fachausdrücke, Trend- oder Modewörter, substantivistische Beschreibungen, zusammenfassende Begriffe genauer klären lassen, Ziele und Handlungsalternativen konkret formulieren lassen)
7. **Genauigkeitsüberprüfung einer Beschreibung anregen** (Der Berater gibt das Verstandene in eigenen Worten wieder, gibt ein Resümee und bittet die Person dabei, genau zuzuhören und zu überprüfen, ob die Paraphrase oder das Resümee zutrifft.)
8. **Von der Ursachensuche zurückhalten** (bei ursachenbezogenen Äußerungen bitten, diese zurückzustellen, um zunächst weiter eigenes Erleben, Gedanken und Gefühle zu betrachten)
9. **Lösungssuche zurückstellen lassen** (nicht zur Lösungssuche übergehen, bevor ein klares Bild von der Situation besteht, für die eine Lösung gesucht wird)
10. **Schüler selbstbeobachtung und Beraterbeobachtung gegenüberstellen** (Fällt dem Berater im Gespräch ein Verhalten des Klienten auf, das er mit einer vom Klienten geschilderten Situation in Verbindung bringt, teilt er diese Beobachtung der Rat suchenden Person mit und bittet sie, dies zu überprüfen.)

Gordon bezeichnet diese Art der Gesprächsführung als „Aktives Zuhören“. Es sollte immer dann eingesetzt werden, wenn ein Schüler ein Problem hat, ihm das Problem selbst allerdings noch nicht klar ist und er sich deshalb unsicher oder nicht kooperativ verhält. Liegt dagegen das Problem beim Lehrer (z. B. Unpünktlichkeit der Schüler nach der Pause verhindert, das geplante Pensum im Unterricht zu bewältigen), folgt eine „Ich-Botschaft“ („Es ärgert mich, dass wir zu spät mit dem Unterricht anfangen und ich habe Sorge, dass wir nun nicht alles schaffen werden, was ich für heute vorbereitet habe.“). Abhängig von der Situationsentwicklung kann sich das „Aktive Zuhören“ anschließen. Bestehen Konflikte bzw. Probleme zwischen Personen in der Klasse, folgt die „niederlagenlose Konfliktbewältigung“ (s. u. nähere Erklärung und Technik).

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften nach dem schülerzentrierten Ansatz lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zu seinen Schülern hat der Lehrer eine echte, vertrauensvolle und warme zwischenmenschliche Beziehung durch die Haltungen Echtheit, Akzeptanz und Empathie aufgebaut. Die Schüler lernen und übernehmen diese Haltungen und Aktivitäten vom Lehrer (Modelllernen) und zeigen diese nicht nur in der Beziehung zum Lehrer, sondern auch zu anderen Personen (z. B. Eltern, Mitschülern, Freunden). Es besteht ein gutes, lernförderliches und soziales Klassenklima. Der Lehrer ist davon überzeugt, dass jeder einzelne Schüler vertrauenswürdig sowie achtens- und anerkennenswert ist, ohne dass er dies an Bedingungen knüpft.

Der Lehrer fühlt sich verantwortlich für die Schaffung von Bedingungen und Situationen im Unterricht, die die

ganze Persönlichkeit ansprechen und fördern. Er ist Lernförderer, d. h., er arbeitet gemeinsam mit den Schülern an einem Thema und fördert das eigenverantwortliche und entdeckende Lernen der Schüler. Er erleichtert das Lernen durch persönliche und materielle Lernhilfen. Ferner macht er seinen Unterricht transparent, lässt Kleingruppenarbeit zu, regt selbstständige Denkvorgänge und Kreativität an. Der Lehrer weiß, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn er und auch die Schüler keine persönlichen Konflikte haben (Lernen in der problemfreien Zone), d. h., dass beginnende Spannungen, Probleme oder Konflikte möglichst frühzeitig angesprochen und gemeinsam gelöst werden. Deshalb klärt der Lehrer bei auftretenden sozialen Schwierigkeiten im ersten Schritt ab, wer das Problem besitzt. Besitzt er das Problem, dann wird er mit aktiven Ich-Botschaften (Verantwortungsbotschaften) seine Emotionen gegenüber dem Schüler äußern. Dieser erhält dadurch Informationen darüber, welche Auswirkungen sein momentanes Verhalten auf den Lehrer hat, und ermöglicht es ihm, ohne Macht- bzw. Druckausübung vonseiten des Lehrers, sein Verhalten zu korrigieren. Aufgrund der intakten Beziehung ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass der Schüler auf die Bedürfnisse des Lehrers Rücksicht nimmt und sich kooperativ verhält.

Besitzt dagegen der Schüler das Problem, dann wird der Lehrer dem Schüler aktiv zuhören, ihm das Gesagte mit eigenen Worten spiegeln, um sicher zu sein, dass er den Schüler richtig verstanden hat. Der Schüler kann in einer angstfreien und sicherheitsgebenden Atmosphäre über seine Gefühle, Ansichten und Gedanken sprechen, ohne dass sich der Lehrer in irgendeiner Form einmischt. Der Schüler wird sich seiner Innenwelt besser bewusst und entwickelt eigene neue Lösungen. Haben in einem Konflikt beide Seiten ein Problem, also sehen die Beteiligten ihre Bedürfnisse als nicht ausreichend beachtet an, dann wird der Lehrer gemeinsam mit den betreffenden Schülern den Konflikt in Form der „niederlagenlosen Konfliktbewältigung“ lösen. Dies ist ein Problemlöseprozess, der nicht auf Gewinner und Verlierer abzielt, sondern auf eine Erarbeitung akzeptabler und zufriedenstellender Lösungen für alle Beteiligten.

Es scheint, als würden sich der lerntheoretische (Außensteuerung) und der schülerzentrierte Ansatz (Selbststeuerung) ausschließen. Es zeigt sich jedoch in der Praxis, dass sich lerntheoretisch begründete und schülerzentrierte fundierte Handlungen nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich sogar situativ wertvoll ergänzen können. Die Haltungen Echtheit, Akzeptanz und Empathie machen den Schülern deutlich, dass sie als Person geachtet und respektiert werden. Kurzum: Sie fühlen sich in der Schule verstanden, akzeptiert und sicher, sie gehen gern zur Schule, da ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse befriedigt werden. Auf dieser Basis sind Schüler überhaupt erst in der Lage, sich auf Schule einzulassen und zu lernen. Der lerntheoretische Ansatz baut darauf auf und fokussiert die Bemühungen auf die im Kontext stehenden Verhaltensweisen, die gelernt, verlernt oder gelöscht werden sollen. Dabei kann der Lehrer auf ein Repertoire von nachweislich effektiven Strategien zurückgreifen. Hieraus gewinnt der Lehrer an Sicherheit und kann

schnell und geplant handeln, wenn es die Situation erfordert. Solange die Verhaltenssteuerung situationsangemessen erfolgt, leidet die persönliche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der Regel nicht. Die Schüler wissen, dass Anleiten und Lenken zum Lehrerberuf gehören und dass sie selbst und andere manchmal Impulse brauchen, um sich schulangemessen zu verhalten (Gordon, 1974; Palmowski, 1996; Tausch & Tausch 1979).

Erfahrungen an „Best-Practice-Schulen“ (die z. B. für den Deutschen Schulpreis vorgeschlagen wurden) zeigen, dass diese Schulen großen Wert auf einen bewussten, respektvollen und menschenfreundlichen Umgang miteinander legen. Dies führt nicht nur zu einer spürbar positiven Lernatmosphäre, sondern auch zu einer Senkung von aggressiven Verhaltensweisen, Mobbing etc. (vgl. www.blickueberdenzaun.de).

Nach diesen Ausführungen vom schülerzentrierten Ansatz und den darauf aufbauenden Handlungsweisen, folgt ein Exkurs zur Gewaltfreien Kommunikation (GfK, s. Kapitel 4.3), der auf den beschriebenen Sichtweisen, Haltungen, Einstellungen und pädagogischen Maßnahmen des schülerzentrierten Ansatzes aufbaut. In der GfK

liegt das besondere Augenmerk darauf, wie wir es im pädagogischen Alltag schaffen, auch in schwierigen, konflikthaften Situationen friedlich miteinander zu kommunizieren und umzugehen.

Literatur

- Bachmaier, S. (1994). *Beraten will gelernt sein*. Weinheim: Beltz.
- Gordon, T. (1974). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Minsel, W.R. (1974). *Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Graz: Böhlau.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (1996). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch*. Dortmund: Borgmann.
- Schneeweiß, J. (1991). Elemente der Gesprächsführung. In: W. Mutzeck, *Grundlagen und Methoden der Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Fernuniversität Hagen.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinberger, S. (2011). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

4.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

1 Die „Sprache der Annahme“ verwenden

Ziel

Selbstständiges Lösen von persönlichen Problemen

Kurzbeschreibung

Der Schüler soll durch die „Sprache der Annahme“ vom Lehrer dazu angeregt werden, seine Gefühle und Probleme mitzuteilen, um diese selbst besser zu verstehen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Emotionale und soziale Probleme

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es ist ausreichend Zeit und Raum für das Gespräch einzuplanen. Das persönliche Verhältnis zwischen dem Schüler und der Lehrkraft sollte möglichst unbelastet und eine gewisse Bereitschaft des Schülers vorhanden sein, sich dem Lehrer mitzuteilen. Der Lehrer sollte bereit sein, sich auf diese Technik einzulassen und mit dem Grundverständnis in das Gespräch gehen, dass der Schüler seine Probleme selbstständig lösen kann.

Hinweise zur Durchführung

Dem Schüler, der ein Problem besitzt, soll vermittelt werden, dass er so angenommen wird, wie er ist. Ratschläge, Bewertungen oder Lösungsvorschläge durch den Lehrer sollen unterbleiben.

1. Sie entdecken bei einem Schüler ein auffälliges Verhalten (z. B. Malen im Unterricht, anstatt mitzuschreiben, Zerreißen eines Arbeitsblattes, wütendes Schmeißen des Ranzens), das Sie als Ausdruck eines sozialen oder emotionalen Problems aufseiten des Schülers auffassen. Anstelle eines Verbots oder einer Bewertung des Verhaltens entscheiden Sie sich, die „Sprache der Annahme“ zu verwenden (drei Kommunikationsstrategien: „Passives Zuhören“, „Bestätigende Reaktionen“, „Verwendung von Türöffnern“, s. u.).
2. Gehen Sie mit dem Schüler an einen Ort, an dem Sie ungestört sind. Nehmen Sie sich Zeit.
3. Der Schüler übernimmt den aktiveren Part. Trauen Sie dem Schüler zu, dass er seine Probleme verstehen und lösen kann. Sie reagieren auf die Schüleräußerung und achten darauf, die Kommunikationsstrategien der „Sprache der Annahme“ einzuhalten. Diese wenden Sie einzeln oder in Kombination an.
4. Wenn Sie merken, dass diese Reaktionen nicht ausreichen, um den Schüler bei der Lösung des Problems zu unterstützen, wenden Sie die Strategie des „Aktiven Zuhörens“ an (s. Planungshilfe IV/3 „Aktives Zuhören“).

Weitere Hinweise

Passives Zuhören: Mit dem passiven Zuhören ist nichts anderes als Schweigen gemeint. Schweigen kann dem Schüler das Gefühl von Annahme vermitteln und ihn dazu veranlassen, selbst zu reden. Nur wenn der Lehrer nicht das Reden übernimmt, besteht für den Schüler die Möglichkeit, über sein Problem zu sprechen.

Bestätigende Reaktionen: Hiermit sind verbale und nonverbale Botschaften gemeint, die der Lehrer in einem Gespräch mit dem Schüler aussendet. Der Schüler soll merken, dass ihm die volle Aufmerksamkeit des Lehrers zukommt. Mimische Äußerungen wie z. B. Nicken, Stirnrunzeln oder Lächeln, zeigen dem Schüler, dass der Lehrer ihm wirklich zuhört und ganz bei der Sache ist. Verbale Reaktionen, wie z. B. „Aha“, „Ah ja“, zeigen dem Schüler, dass sein Gegenüber interessiert ist und möchte, dass er fortfährt.

Verwendung von Türöffnern: Hiermit sind verbale Botschaften des Lehrers gemeint, die den Schüler ermutigen sollen weiterzusprechen. Diese verbalen Reaktionen sollen als offene Fragen formuliert werden und keine Bewertung des vom Schüler Gesagten enthalten (z. B.: „Als wir im Schwimmbad waren, habe ich gesehen ... Magst du mal erzählen, was da los war?“, „Möchtest du mir mehr über die Sache erzählen?“, „Es scheint dich sehr zu beschäftigen.“).

2 Senden von Ich-Botschaften

Ziel

Fehlverhalten abbauen, Wissen des Schülers um die konkreten Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf den Lehrer bzw. die Situation

Kurzbeschreibung

Der Lehrer teilt dem Schüler in der Ich-Form mit, welches Schülerverhalten (Beschreibung) einen negativen Einfluss auf den Unterricht hat (konkreter Effekt) und welche emotionale Reaktion (Gefühl) bei ihm dadurch auftritt. Diese Informationen sollen dem Schüler helfen, sein Verhalten selbstständig zu ändern bzw. bereitwilliger Hilfen (z.B. Selbstkontrollkarten für den Unterricht, Planungshilfen III/6: „Selbstkontrollkarten für den Unterricht“) vom Lehrer anzunehmen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Unpassendes, den Lehrer störendes Verhalten, Schüler erkennt nicht, dass sein Verhalten für den Lehrer ein Problem darstellt

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Bei einem durch Konfrontation geprägten Lehrer-Schüler-Verhältnis und bei Verstärkung des problematischen Verhaltens durch Mitschüler (Verhaltensverstärkung) kann diese Form der Konfliktlösung scheitern. Der Lehrer muss bereit sein, dem Schüler seine emotionale Betroffenheit zu zeigen und eigene Bedürfnisse zu benennen. Der Schüler sollte bereit und in der Lage sein, aufgrund der Informationen durch den Lehrer sein Verhalten zu ändern.

Hinweise zur Durchführung

Indem der Lehrer dem Schüler sein Erleben der Situation und seine damit verbundenen Gefühle mitteilt, lässt er die Verantwortung für sein Unbehagen bei sich, überträgt die Verantwortung für das Handeln aber dem Schüler. Es bleibt dem Schüler weiterhin überlassen, ob er das Verhalten fortführt. Er kann sich jedoch nun bewusst entscheiden, Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lehrers zu nehmen.

1. Ein Schüler zeigt ein auffälliges Verhalten, das Sie stört, also eine negative Emotion hervorruft.
2. Identifizieren Sie das Problem. Liegt es bei Ihnen, so senden Sie dem Schüler eine Ich-Botschaft (z. B.: „Wenn du mit deinem Nachbarn redest [Beschreibung], muss ich lauter reden, damit mich die anderen Schüler noch verstehen [konkreter Effekt]. Ich fürchte, dass ich durch das laute Reden morgen heiser bin [Gefühle].“ Oder: „Wenn du mit deinen Stiften spielst [Beschreibung], lenkt mich das ab und ich muss die ganze Zeit zu dir hingucken, sodass ich mich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren kann [konkreter Effekt]. Das macht mich nervös.“ [Gefühle]).
3. Teilen Sie also dem Schüler durch Ihre Ich-Botschaft mit, dass Sie ein Problem mit seinem Verhalten haben. Nehmen Sie die Verantwortung für Ihr Unbehagen auf sich und teilen Sie Ihr Unbehagen dem Schüler ehrlich mit.
4. Der Schüler trägt die Verantwortung für sein Handeln und kann sich entscheiden, ob er sein Verhalten ändert bzw. sich bemüht, sein Verhalten zu ändern, oder ob er so weitermacht wie bisher.

Weitere Hinweise

Eine Ich-Botschaft besteht aus drei Komponenten:

1. *Beschreibung des problematischen Verhaltens:*

Der Schüler muss sofort verstehen, was der Lehrer als Problem erlebt. Alle Feststellungen sollten direkten Bezug auf das konkrete Verhalten des Schülers nehmen und nicht wertend sein. Jede Ich-Botschaft beginnt mit einem „Wenn“, was dem Schüler symbolisieren soll, dass Sie das Problem nur in dem Augenblick haben, wenn ein bestimmtes Verhalten auftritt.

2. *Effekt des Verhaltens:*

Dem Schüler müssen die konkreten Auswirkungen seines Verhaltens auf den Lehrer mitgeteilt werden. Nur wenn er erfährt, dass sein Verhalten negative Effekte für den Lehrer mit sich bringt, wird er motiviert sein, sein Verhalten zu ändern.

3. *Gefühle, die das Verhalten auslösen:*

Ich-Botschaften sollen die Gefühle des Lehrers zum Ausdruck bringen, dem Schüler seine Betroffenheit zeigen.

Ich-Botschaften erfüllen drei wichtige Kriterien einer effektiven Konfliktbewältigung:

- Sie fördern mit hoher Wahrscheinlichkeit die Bereitschaft, sich zu ändern.
- Sie enthalten kaum eine negative Bewertung des Schülers.
- Sie verletzen die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht.

Diese Form der Kommunikation verlangt oft Mut und Selbstsicherheit, man muss sich bloßstellen können. Ich-Botschaften enthüllen Gefühle und Bedürfnisse.

Da es sich bei dem Senden einer Ich-Botschaft um eine pädagogische Intervention handelt, die an das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung in einer sozialen Gemeinschaft appelliert, sollte der Lehrer nach dem Senden von Ich-Botschaften den Schüler mit der gegebenen Information einen Moment alleinlassen. Auf diese Art und Weise hat der Jugendliche eine echte Chance, das Gesagte auf sich wirken zu lassen und sich aktiv für ein besseres Verhalten zu entscheiden. Bleibt die Lehrperson hingegen unmittelbar vor dem Schüler stehen, in der Erwartung, dass der Schüler sofort das geforderte Verhalten zeigt, kann dies oppositionelles Verhalten hervorrufen, da er oder sie vor den Mitschülern leicht das Gesicht verlieren könnte (bzw. die Situation so erlebt).

3 Aktives Zuhören

Ziel

Emotionale und soziale Probleme erkennen und selbstständig lösen, Verbesserung der Schüler-Lehrer-Kommunikation, Selbstbewusstsein stärken

Kurzbeschreibung

Der Lehrer geht durch eine kurze sprachliche Äußerung auf Gedanken und Gefühle des Schülers ein, spiegelt dem Schüler insbesondere dessen emotionale Erlebnisinhalte.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Emotionale und soziale Probleme

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es ist ausreichend Zeit und Raum für das Gespräch einzuplanen. Das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer sollte möglichst unbelastet sein. Der Schüler muss bereit sein, sich dem Lehrer mitzuteilen. Eine gewisse Bereitschaft des Lehrers, sich auf diese Technik einzulassen, und die Grundeinstellung, dass der Schüler seine Probleme selbstständig lösen kann, sollten vorhanden sein.

Hinweise zur Durchführung

Der Schüler äußert eine verschlüsselte Botschaft, die einen Hinweis auf ein dahinterliegendes emotionales Problem liefert. Der Lehrer versucht, die Botschaft zu entschlüsseln, teilt seine Vermutung dem Schüler mit und der Schüler bestätigt oder korrigiert die Vermutung.

1. Ein Schüler äußert Ihnen gegenüber eine „verschlüsselte Botschaft“, hinter der Sie ein Problem des Schülers vermuten (z. B.: „Werden wir schon bald eine Arbeit schreiben?“).
2. Sie versuchen nun, die Botschaft zu entschlüsseln und in Ihren Worten auszudrücken. Versuchen Sie, dabei die Gefühle des Schülers ehrlich nachzuempfinden, als ob es Ihre eigenen wären, und in einem kurzen, den Schüler persönlich ansprechenden Satz zu formulieren (z. B.: „Du machst dir Sorgen, bald geprüft zu werden.“).
3. Liegen Sie mit der Annahme richtig, wird der Schüler Ihre Aussage bestätigen (z. B.: „Ja, wir schreiben nächste Woche schon drei Klausuren. Wie soll man das nur alles schaffen?!“ oder: „Wenn ich ehrlich bin: Ich hab das alles noch nicht verstanden.“).
4. Verfahren Sie in gleicher Weise mit den noch folgenden Botschaften des Schülers, bis er sein Problem erkannt und eine Lösung für sein Problem gefunden hat (z. B.: „Da werde ich wohl diese Woche nicht zum Training gehen können.“ oder: „Da werde ich wohl Svenja fragen müssen, ob sie mir das noch mal erklären kann.“).

Weitere Hinweise

Folgendes Beispiel soll die Handlungsmöglichkeit „Aktives Zuhören“ verdeutlichen:

Schüler: „Nehmen Sie mich doch auch mal dran!“

Lehrer: „Du fühlst dich nicht gerecht behandelt.“

Schüler: „Nein, natürlich können Sie nicht alle drannehmen, nur ich hatte eine so gute Idee.“

4 Konfliktbewältigung ohne Niederlagen

Ziel

Zufriedenstellende Konfliktlösung für alle Beteiligten

Kurzbeschreibung

Für einen Interessenkonflikt (Lehrer-Schüler-Konflikt, Schüler-Schüler-Konflikt) soll eine Lösung gefunden werden, unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Schüler sowie des Lehrers.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Konfliktsituationen, in denen verschiedene Interessen und Bedürfnisse aufeinandertreffen und ein persönlicher Entscheidungsspielraum für die Betroffenen gegeben ist (z.B. Auswahl eines Ausflugsziels, Gestaltung eines Klassenfestes)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Eine gewisse Bereitschaft zur respektvollen Konfliktlösung sollte bei allen Beteiligten vorhanden sein. Die Akzeptanz von Gesprächsregeln und Kenntnisse der Schüler über den Ablauf der Methode unterstützen die Anwendung.

Hinweise zur Durchführung

Die Lehrkraft moderiert den Prozess der Konfliktbewältigung ohne Niederlage, leitet in die einzelnen Phasen des Gesprächs ein und fasst das jeweilige Ergebnis zusammen.

1. Erklären Sie den Schülern zunächst die Methode. Legen Sie das Problem deutlich dar bzw. lassen Sie das Problem deutlich darlegen. Gehen Sie auf die Schüleräußerungen mit „Aktivem Zuhören“ ein. Äußern Sie ggf. Ihre Gefühle und Bedürfnisse in Form von Ich-Botschaften (*1. Schritt: Definition des Konflikts/Problems*: Es nehmen nur Schüler teil, die auch am Konflikt beteiligt sind, die Schüler nehmen freiwillig teil, planen Sie genügend Zeit ein.).
2. Sammeln Sie gemeinsam mit den Schülern Lösungsvorschläge und schreiben Sie diese an die Tafel (*2. Schritt: Sammlung möglicher Lösungen*: Nehmen Sie keine Wertungen vor. Verlangen Sie keine Rechtfertigungen oder Begründungen von den Schülern. Versuchen Sie ggf., den Lösungsfindungsprozess durch erneute Fragen in Gang zu bringen sowie durch den Hinweis, dass in dieser Phase der Problemlösung alle Ideen gefragt sind, also auch erstmal solche, die auf den ersten Blick unrealistisch erscheinen. Eine von Humor geprägte Atmosphäre ist der Lösungsfindung insgesamt sehr zuträglich, da es dem Konflikt etwas von seiner Dramatik nimmt und somit mehr auf die gemeinsame Lösungssuche fokussiert.).
3. Jeder Vorschlag, der anschließend von den Beteiligten eine negative Wertung erhält, wird durchgestrichen. Die übrigen Vorschläge werden im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile diskutiert. (*3. Schritt: Wertung der Lösungsvorschläge*: Bekunden Sie ebenso wie die Schüler Ihre Meinung und äußern Sie Gefühle und Bedürfnisse in Form von Ich-Botschaften. Achten Sie darauf, dass alle am Konflikt Beteiligten ihre Meinung äußern).
4. Falls zu diesem Zeitpunkt noch keine Entscheidung über eine geeignete Lösung getroffen werden konnte, verfahren Sie wie folgt:
 - (1) Durchdenken Sie gemeinsam mit den Schülern nochmals alle Lösungsvorschläge. (s. ggf. auch „Weitere Hinweise“!)
 - (2) Arbeiten Sie auf einen Konsens hin, indem Sie die Vorläufigkeit der Lösung betonen.
 - (3) Fixieren Sie die gefundene Lösung schriftlich (*4. Schritt: Die Entscheidung*: Führen Sie keine Abstimmung durch, da so die Bedürfnisse der Minderheit nicht berücksichtigt werden, die Lösung soll im Konsens entstehen.).

5. Legen Sie gemeinsam mit den Schülern fest, wer was zu welchem Zeitpunkt tun soll. Arbeiten Sie ggf. gemeinsam Richtlinien aus. Fertigen Sie einen genauen Zeit- und Aufgabenplan an (5. Schritt: Die Realisierung der Entscheidung).
6. Fragen Sie zu einem gemeinsam vereinbarten Zeitpunkt nach, ob alle Beteiligten weiterhin mit der Lösung einverstanden sind. Ggf. muss eine andere Lösung gefunden werden (6. Schritt: Beurteilung des Erfolgs).

Weitere Hinweise

Erscheint in Schritt 4 (Entscheidungsfindung) keine der Ideen akzeptabel, schlussfolgern Sie gemeinsam mit den Schülern die Logik, wieder zum Schritt 2 zurückzukehren und nach weiteren Lösungsvorschlägen zu suchen. Dieser etwas mühsame Prozess erzeugt zuerst oft Widerstand. Ist das zugrunde liegende Problem jedoch wichtig genug, werden erfahrungsgemäß nun weitere Ideen, die möglicherweise aus persönlichen Gründen bisher zurückgehalten wurden, genannt. Zuweilen führt die Rückkehr zu Schritt 2 auch dazu, dass einige Beteiligte von ihren Maximalforderungen abrücken und eher zu Kompromissen bereit sind.

**Struktur- und Dokumentationshilfe in der konkreten Umsetzung der Handlungsmöglichkeit:
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen nach dem schülerzentrierten Ansatz**

Klasse: _____ Lehrer/-in: _____ Datum: _____

1. Schritt: Definition des Konflikts/Problems

2. Schritt: Sammlung möglicher Lösungen

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. Schritt: Bewertung der Lösungsvorschläge

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4. Schritt: Entscheidung

5. Schritt: Realisierung der Entscheidung

6. Schritt: Beurteilung des Erfolgs

5 Schülerzentriertes Lehrerverhalten

Ziel

Persönlichkeitsförderung, Grundbedürfnisse nach sozialer Anerkennung und vertrauensvollen Beziehungen befriedigen, Stärkung des Selbstwertgefühls

Kurzbeschreibung

Das Lehrerverhalten ist gekennzeichnet durch Unterstützung des Schülers bei Lernaktivitäten, Lob für eine angemessene Unterrichtsbeteiligung, Akzeptanz und Eingehen auf emotionale Erlebnisinhalte bei einem mittleren Maß an Lenkung im Unterricht.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Beständig einsetzbar

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Aggressives oder regelverletzendes Verhalten erschwert ein durchgängig schülerzentriertes Lehrerverhalten, weil Methoden der klassischen und kognitiven Verhaltensmodifikation notwendig werden können. Der Wechsel zwischen einem schülerzentrierten und einem strukturierenden Lehrerverhalten ist emotional für den Lehrer oft problematisch und manchmal für Schüler nicht immer nachvollziehbar.

Hinweise zur Durchführung

Emotionale Zuwendung, Freundlichkeit und Akzeptanz sind zentrale Dimensionen eines schülerzentrierten Unterrichts. Eine kurze Einführung in die Gesprächsführung des schülerzentrierten Ansatzes erleichtert die Umsetzung eines sozial-integrativen Lehrerverhaltens.

1. Beobachten Sie, ob Sie dem Schüler Lob und Unterstützung zukommen lassen können (z. B.: „Das hast du gut gemacht!“, „Du warst schon auf dem richtigen Weg, du kannst es schaffen.“). *Unterstützung, Lob, Akzeptanz* dienen der Förderung von Kritikfähigkeit, der Fähigkeit, eigene konstruktive Vorschläge zu machen. Durch Unterstützung, Lob und Akzeptanz erhält der Schüler u. a. auch eine Rückmeldung darüber, dass er unabhängig von seiner fachlichen Leistung als Person wertgeschätzt wird.
2. Stellen Sie Fragen oder äußern Sie sich zu inhaltlichen oder gefühlsmäßigen Aspekten, die das Gesagte des Schülers wiedergeben, ohne den Schüler inhaltlich zu beeinflussen (z. B.: „Du findest also, dass ...“, „Deiner Meinung nach ...“). *Reflektieren, verständnisvolles Wiedergeben* hilft dem Schüler, eigene Gefühle und Gedanken besser zu verstehen.
3. Sagen Sie etwas über sich aus (z. B.: „Ich kann mich im Moment nicht konzentrieren.“, „Darüber freue ich mich.“, „Das ist mir jetzt so herausgerutscht.“), *verbalisieren Sie eigene Gefühle*.
4. Fassen Sie mit Äußerungen, die nichts Neues beitragen, den Gesprächsverlauf zusammen oder führen Sie auf das Thema zurück (z. B.: „Habt Ihr Probleme bei der Bearbeitung gehabt?“, „Ich merke, dass wir vom Thema abkommen.“). *Gesprächsstrukturierende Äußerungen und Fragen* unterstützen die Arbeit an einem Thema, sind ein Ausdruck von Interesse an den Personen, die an dem Thema arbeiten.
5. Äußern Sie sich zur Strukturierung eines Problems in einer nicht bedrohlichen Art und Weise. Geben Sie Informationen, lassen Sie Vorschläge, Vermutungen usw. zu (z. B.: „Wieso färbt sich die Flüssigkeit blau?“, „Warum ist bei unserem Versuch die Spannung abgefallen?“). *Problemstrukturierende Äußerungen und Fragen* unterstützen eine selbstständige Lösungsfindung.

4.3 Exkurs 1: Gewaltfreie Kommunikation (GfK)

4.3.1 Basisinformationen zur gewaltfreien Kommunikation (GfK)

Der Exkurs zur GfK („ein erster kleiner Schritt“) ergänzt die Erkenntnisse des zuvor beschriebenen humanistischen (schülerzentrierten) Ansatzes. Auch im GfK-Modell baut der Lehrer vertrauensvolle Beziehungen zu seinen Schülern, Eltern und Kollegen auf, indem er die wachstumsförderlichen Dimensionen Echtheit, Akzeptanz und Empathie vorlebt. Mit seinen Schülern wendet er wiederholt verschiedene Spiel- und Übungsmöglichkeiten zu den vier Schritten „Beobachtung“, „Gefühle“, „Bedürfnisse“, „Bitten“ an und überträgt diese zugunsten friedlicher Kommunikation auf vielfältige (Konflikt-)Situationen im Alltag. Dadurch soll sich schrittweise ein friedliches/empathisches Klima in der Klasse/Schule entwickeln. Dies untermauert der Begründer der GfK Rosenberg (2011) durch seine jahrzehntelangen Erfahrungen in der Anwendung der GfK in Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Kriegsgebieten, Gefängnissen und bei Ehe- und Familienkonflikten.

Rosenberg (2005) stellt mit der sogenannten Giraffensprache, der Sprache des Herzens, die Zuwendung, Einfühlung und Gewaltlosigkeit in den Mittelpunkt des Zusammenlebens. Dabei beinhaltet die GfK nichts Neues (Rosenberg, 2011). Sie dient dazu, uns wieder an etwas zu erinnern, was in uns verborgen, verschüttet liegt. Säuglinge und Kleinkinder sind sehr gut in der Lage, mit ihren kommunikativen Fähigkeiten – von nonverbalen bis hin zu sprachlichen – der Umwelt deutlich zu machen, was sie fühlen und brauchen. Diese Klarheit erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Umwelt die Gefühle und Bedürfnisse erkennt und darauf einfühlsam (empathisch) reagiert.

In den Fortbildungen zur GfK in Schulen lernen die Erstklässler die GfK sehr schnell, während ältere Schüler und die Lehrkräfte länger üben (Rosenberg, 2010). Dies liegt daran, dass nach Rosenberg (2011) die einfühlsamen kommunikativen Fähigkeiten im Laufe unserer Sozialisation in der Familie, Gesellschaft und Schule durch „lebensentfremdende“ Kommunikationsformen, Denkweisen und das Umgehen mit Macht (Rosenberg nennt es „Wolfsprache“) überlagert werden. Dazu zählen bspw. Kategorisieren („Du bist faul!“), Diagnostizieren („Das hast du nicht richtig gemacht!“), Moralisieren („Das gehört sich nicht.“), Vergleichen („Guck dir mal deine Schwester an, die hat sich bereits um einen Ausbildungsplatz gekümmert.“), Beschuldigen („Du hast den Stift von mir kaputtgemacht!“) u.a. Dies führt nicht selten dazu, dass wir uns zur Wehr setzen, rebellieren („So nicht mit mir, das wirst du mir büßen!“) und in gleicher Art und Weise dem anderen gegenübertreten, d.h.: „Wir sind Spieler, des gleichen Spiels.“ So kommt es sehr wahrscheinlich zu einer Verschärfung des Konflikts und eben nicht dazu, dass wir einfühlsam mit der anderen Person und uns in Kontakt (Selbstempathie, s. hierzu Fritsch, 2010; Rosenberg 2011, S. 147–155) treten. Nach Rosenberg

ist eine lebensentfremdende Kommunikation/Denkweise der Nährboden von verbaler und/oder tätlicher Gewalt.

Hierzu ein Beispiel:

Matin: „Ich habe Gunnar auf den Kopf geschlagen, weil er mir die Zunge rausgestreckt hat, das darf man nicht!“

Gunnar (weinend): „Ich habe dir die Zunge rausgestreckt, weil du – wie immer – nicht aufgehört hast, meinen besten Freund zu beleidigen.“

In diesem Dialog wird deutlich, dass Gunnar und Matin es nicht schaffen, einfühlsam aufeinander einzugehen. Gunnar hat Matin der Kategorie „Beleidigt meinen besten Freund“ zugeordnet und daraus gefolgert, dass es in Ordnung ist, die Zunge rauszustrecken. Matin dagegen verurteilt (moralisiert) das Verhalten von Gunnar und reagiert mit dem Schlagen auf den Kopf, nimmt sich als vermeintliches Opfer das Recht, selbst aggressiv zu reagieren. Beide fühlen sich im Recht. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie sonst so nicht gehandelt hätten (Ausnahme bspw. bei Affektdurchbrüchen), wie sie gehandelt haben. Dieser Konflikt verschärft sich eher, als dass er sich löst.

Eine weitere Annahme der GfK ist, dass wir Menschen nichts lieber tun, als zum Wohlergehen anderer beizutragen (Rosenberg, 2010). Hierzu durchlaufen wir die Stadien von der emotionalen Sklaverei zur emotionalen Befreiung. Dies wird nachstehend (Rosenberg, 2011, S. 78 ff.) mit abgewandelten Beispielen aus Rosenberg (2010) kurz erläutert:

1. Stadium: *Emotionale Sklaverei*

Wenn bspw. meine Freundin schlechte Laune verbreitet, Hunger hat, aber nicht kochen möchte und ich mich dafür verantwortlich fühle, dann versuche ich, diesen Zustand zu verändern („Natürlich koche ich heute!“). In diesem Entwicklungsstadium fühle ich mich für die Gefühle und Bedürfnisse anderer (meiner Freundin) verantwortlich. Ich fühle mich „gezwungen“, einen Beitrag dazu zu leisten, dass meine Freundin wieder weniger schlecht gelaunt ist und etwas zu essen bekommt. Vielleicht handle ich aus Schuld, Scham oder Angst. Dabei vergesse ich mich, was ich eigentlich in diesem Moment brauche und unterdrücke dies. Der Preis kann hoch sein, da ich mich als Person dann nur nach außen (Wohlergehen der Freundin) orientiere und mein Inneres nicht beachte, verleugne (mögliche negative Auswirkungen auf das Selbstbild). Kurzum: Nach der GfK ist jeder Mensch für seine Gefühle und Bedürfnisse selbst verantwortlich!

2. Stadium: *Rebellisches Stadium*

In diesem Stadium wird erkannt, dass ich nicht für die Gefühle/Bedürfnisse anderer verantwortlich bin und ich mich selbst um meine Gefühle/Bedürfnisse kümmern muss. Allerdings wird keine Rücksicht auf die Mitmenschen genommen. Ich handle im Sinne von „Hauptsache, ich bin glücklich und meine Bedürfnisse sind erfüllt!“ Sagt die Freundin zu mir, könntest du mir etwas kochen, würde ich möglicherweise, falls ich überhaupt keine Lust auf das Kochen habe, in diesem Stadium die Antwort, Koche doch selber, ich gehe zu Matin zum Fußball schauen!, geben. Kurzum: Wir übernehmen volle Verantwortung für unsere Gefühle

und Bedürfnisse, allerdings auf Kosten der Mitmenschen. Die Kosten (Nebenwirkungen) sind hoch!

3. Stadium: *Emotionale Befreiung*

„Im dritten Stadium, der emotionalen Befreiung, reagieren wir auf die Bedürfnisse anderer aus Mitgefühl heraus, niemals aus Angst, Schuld oder Scham ... In diesem Stadium ist uns bewusst, dass wir unsere Bedürfnisse niemals auf Kosten anderer erfüllen können.“ (Rosenberg, 2011, S. 80) Kurzum: Wir übernehmen volle Verantwortung für unsere Gefühle und Bedürfnisse, allerdings nicht auf Kosten der Mitmenschen und unterstützen – aus Freude, Mitgefühl, freien Stücken – die Mitmenschen bei ihrer Bedürfnisbefriedigung. Übertragen auf das beschriebene Beispiel: Ich würde für meine Freundin kochen, wenn mir dies Freude bereiten würde. Wäre das Gegenteil der Fall, dann könnte ich zwar empathisch auf sie eingehen, ihr jedoch gleichzeitig deutlich machen, dass ich Zeit mit meinem Freund verbringen möchte (Bedürfnis) und deshalb keine Zeit zum Kochen habe, ich aber bspw. bereit wäre, morgen für sie zu kochen.

Bei der Umsetzung der GfK sind zwei Fragen zentral:

1. Beobachte dich selbst, was ist lebendig in dir, was denkst und fühlst du? 2. Wodurch würde sich deine Lebensqualität verbessern, was würde dein Leben bereichern? Lerne, diese beiden Dinge zu kommunizieren, ehrlich ohne jegliche Kritik (Rosenberg, 2011, 2010, 2005). Zur Beantwortung dieser beiden Fragen haben sich die vier Schritte der GfK, Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte, herauskristallisiert. Die vier Schritte der GfK sind allerdings nicht mit der GfK gleichzusetzen, die Orientierung an den Schritten kann als unterstützendes Werkzeug angesehen werden, um erste Schritte im Sinne der GfK zu gehen. Da Rosenberg (2011) die GfK als prozessorientierte Sprache versteht, ist innerhalb des Prozesses viel Übung, Mut, Ausdauer und Reflexionsfähigkeit erforderlich. Nachfolgend werden die zuvor genannten vier Schritte kurz beschrieben:

Schritt 1: Beobachten, ohne zu bewerten – *Was habe ich gesehen, gehört, berührt?*

Das Wahrgenommene, ohne Bewertungen, Interpretationen ausdrücken, wie z. B. „Wenn ich sehe, wie du während unseres Gesprächs auf dein Handy schaut (Beobachtung), dann glaube ich, dass du mir nicht zuhörst (Interpretation).“ Wird die Beobachtung mit einer Bewertung vermischt, dann könnte es lauten: „Du hörst mir nie zu!“ (weitere Beispiele: Holler & Heim, 2009; Rosenberg, 2011; Hart & Hodson, 2010). Hier spricht Rosenberg von statischer Sprache, die ein In-Kontakt-treten mit der Person unmöglich macht. Es steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Empfänger sich angegriffen fühlt und möglicherweise mit der Aussage wie z. B. „Ich höre dir doch zu, du hörst mir ja nie zu ...“ sich zu verteidigen versucht. Dieses Gespräch könnte in diesem Sinne endlos weitergeführt werden, vermutlich ohne gegenseitiges Zuhören. Ist kein Widerspruch möglich, handelt es sich um eine wertfreie Beobachtung, die nachprüfbar Tatsachen benennt! (Spiel- und Übungsmöglichkeiten für die Schule finden sich bei Rosenberg, 2011, 2005; Walker, 2001, 2000; Hart & Hodson, 2010; Holler & Heim, 2009)

Schritt 2: Gefühle äußern – *Was fühle ich?*

„Unser Repertoire an Schimpfwörtern ist oft umfangreicher als der Wortschatz, mit dem wir unseren Gefühlszustand klar beschreiben können.“ (Rosenberg, 2011, S. 57) Dafür gibt es unterschiedliche Gründe (z. B.: Es scheint nicht wichtig zu sein, möglicherweise Angst vor Bloßstellung, kann als zu persönlich empfunden werden, könnte als Schwäche von der Umwelt interpretiert werden, das Ausdrücken von Gefühlen ist nicht geübt worden.). Häufig versuchen wir, mit *gut* und *schlecht* unseren Gefühlszustand auszudrücken, jedoch kann hinter *gut* bspw. *hoherfreut, zufrieden, froh, berührt* etc. stehen. Der Ausdruck unserer Gefühle macht unverkennbar deutlich, dass der Mensch lebendig ist. In der GfK wird davon ausgegangen, dass je klarer wir es schaffen, unsere aktuelle Gefühlslage zu erkennen und auszudrücken, desto wahrscheinlicher wird es, dass wir zu uns selbst bzw. zu anderen Personen Kontakt herstellen können. Dies kann mit den Warnsignalen des Armaturenbrettes eines Autos verglichen werden (Rosenberg, 2011): Das Signal gibt einen Hinweis darauf, dass bspw. der Tank bald leer ist oder etwas mit den Bremsen nicht in Ordnung ist. Wir werden aufgefordert, etwas an dem Zustand (aktiv) zu verändern. Leuchtet kein Signal auf, dann ist alles in Ordnung. Wir würden nie auf die Idee kommen, diese Signale zu ignorieren. Dies geschieht allerdings aus unterschiedlichsten Gründen mit unseren Gefühlen, die uns zu signalisieren versuchen, dass unsere Bedürfnisse aktuell befriedigt (z. B. jubelnd, zufrieden, erfüllt, erleichtert, froh etc.) oder nicht befriedigt (z. B. ärgerlich, apathisch, betroffen, traurig, sauer etc.) sind. Zeige ich Traurigkeit, dann ist nicht eine andere Person dafür verantwortlich, sondern mein Bedürfnis nach bspw. Zugehörigkeit ist im Moment nicht erfüllt und deswegen hat sich Traurigkeit eingestellt. Wenn ich meine Bedürfnisse wahrnehme, kann ich mir Hilfe bei Freunden suchen oder mir selbst helfen. Es kann zu einem aktiven (Veränderungs-)Prozess kommen. Findet keine Beachtung meiner Gefühle statt, dann wird der aktive Prozess erschwert, da nicht erkennbar ist, inwieweit die Bedürfnisse befriedigt sind und warum sich Traurigkeit eingestellt hat (Spiel- und Übungsmöglichkeiten für die Schule finden sich bei Rosenberg, 2011, 2005; Walker, 2001, 2000; Hart & Hodson, 2010; Holler & Heim, 2009). Wenn sich unsere Bedürfnisse erfüllen, werden wir uns z. B. angeregt, fasziniert, munter, ruhig, satt, strahlend, inspiriert, ergriffen fühlen (Rosenberg, 2011, S. 63). Wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen, werden wir uns z. B. schüchtern betroffen, unzufrieden, verzweifelt, zornig, empört, leblos, ängstlich fühlen (Rosenberg, 2011, S. 64).

Schritt 3: Bedürfnisse nennen – *Was brauche ich?*

Nach Rosenberg (2005, Liste s.S. 51) sind die Bedürfnisse aller Menschen gleich. Hierzu zählt er die Grundbedürfnisse Autonomie (sich seine Träume, Ziele, Werte selbst aussuchen), Feiern (die Erfüllung von Bedürfnissen feiern), Integrität (Sinn, Kreativität), Interdependenz (Gemeinsinn), Kontakt (Akzeptanz, Wertschätzung, Nähe, Rücksichtnahme, Liebe, Geborgenheit), Lebenserhalt (Luft, Nahrung, Sexualleben), Spiel (Spaß, Freude, Selbstausdruck) und spirituelle Verbundenheit (Harmonie, Inspiration, Frieden). Da die Bedürfnisse aller Menschen

prinzipiell gleich sind, sind diese legitim und uns allen bekannt. Diese können jedoch in aktuellen Situationen bei verschiedenen Personen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Kommt es dann zu Konflikten / kritischen Äußerungen (Abb. 1), ist es ein Ausdruck davon, dass die Bedürfnisse der jeweiligen Personen – aus welchen Gründen auch immer – nicht befriedigt sind. Es ist notwendig, seine Bedürfnisse und die dazugehörigen Gefühle dem Gegenüber deutlich zu machen. Dadurch verfällt man nicht in die Situation, jemanden oder sich selber dafür zu verurteilen, sondern offen auszusprechen, was ich fühle und brauche bzw. dahinterzugucken, was das Gegenüber fühlt und braucht. Dadurch steigt nach Rosenberg (2011, 2005) die Chance einer kooperativen, friedlichen Konfliktlösung, bei der beide Seiten ein Höchstmaß an Bedürfnisbefriedigung erleben. Damit das Gegenüber weiß, was es konkret tun kann, damit das Bedürfnis befriedigt wird, folgt im letzten der vier Schritte die Äußerung der konkreten Bitte. Dies wird nachfolgend beschrieben (Spiel- und Übungsmöglichkeiten für die Schule finden sich bei Rosenberg, 2011, 2005; Walker, 2001, 2000; Hart & Hodson, 2010; Holler & Heim, 2009).

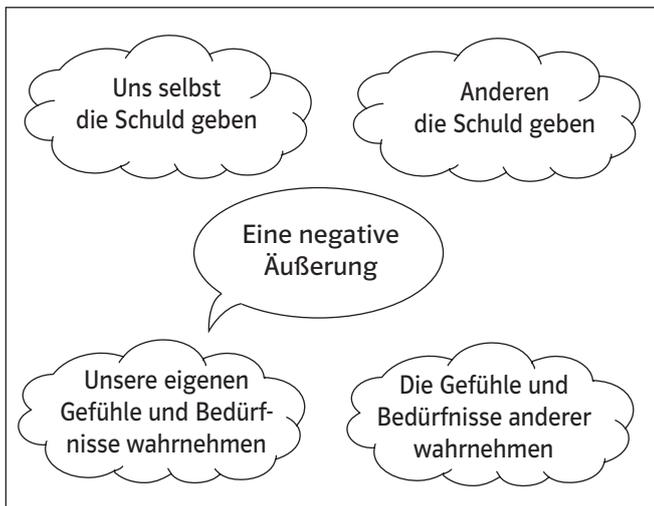


Abb. 1: Vier Reaktionsmöglichkeiten auf eine negative Äußerung ([nach] Rosenberg, 2011, S. 70)

Schritt 4: Bitten formulieren – Um was möchte ich dich bitten?

„Bitten in klarer, positiver, konkreter Handlungssprache zu formulieren bringt das zutage, was wir wirklich wollen“ (Rosenberg, 2011, S. 91). So wird es wahrscheinlicher, dass sich unsere Bedürfnisse erfüllen, als wenn wir unkonkret sind, selbst gar nicht wissen, um was wir bitten wollen, oder Forderungen formulieren. Formulieren wir eine Bitte, dann soll das Gegenüber im Sinne der GfK die Erfüllung der Bitte nur dann zustimmen, wenn dieser es tatsächlich ernst meint. Somit ist es auch möglich, dass der Bitte nicht nachgekommen wird und dann jemand anderes oder eine andere Art und Weise der Bedürfnisbefriedigung zu finden ist (individuelle Strategien: Entspan-

nung erleben durch einen Waldlauf, ein Buch lesen, an den Strand legen etc.).

Das nachfolgende Beispiel wird das Gesagte konkretisieren:

Forderung: Bitte sei rücksichtsvoller!

Bitte: Ich möchte dich bitten, mir jetzt zuzusichern, dass du mich in Zukunft fragst, wenn du mein Fahrrad woanders hinstellst, okay? (Handlungsmöglichkeiten für die Schule finden sich bei Rosenberg, 2011, 2005; Walker, 2001, 2000; Hart & Hodson, 2010; Holler & Heim, 2009)

Bei der Formulierung einer Aussage nach der GfK folgen nach der Beobachtung ein Gefühl, ein Bedürfnis und eine Bitte, um das Gegenüber nicht zu überfordern. Es ist nicht zwingend notwendig, alle Schritte immer zu durchlaufen, z.B. nichts sagen, dem Gegenüber empathisch zuhören (siehe schülerzentrierter Ansatz), ist selbstverständlich auch im Sinne der GfK.

Die Handlungsmöglichkeiten „Selbstwahrnehmung steigern“, „Gefühle besser ausdrücken“, „Bedürfnisse kennen und aussprechen“ und „Um etwas bitten“ basieren auf der GfK und sind in einem Zusammenhang zu sehen. Die Handlungsmöglichkeit „Gewaltfrei Bedürfnisse einbringen“ fasst die zentralen Handlungsschritte der GfK zusammen. Die im weiteren Text angegebenen Handlungsmöglichkeiten basieren vor allem auf Überlegungen zu gewaltfreien Kommunikationstrategien von Holler (2006) und Rosenberg (2005; 2010; 2011)

Literatur

- Fritsch, R.G. (2010). *Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Hart, S., Hodson, K.V. (2010). *Das respektvolle Klassenzimmer. Werkzeuge zur Konfliktlösung und Förderung der Beziehungskompetenz*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Holler, I. (2006). *Trainingshandbuch Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Holler, I. & Heim, V. (2009). *Konfliktkiste. Konflikte erfolgreich lösen mit der Gewaltfreien Kommunikation. Praxistraining „Gewaltfreie Kommunikation“ Trainingskarten, Handbuch, Lesezeichen und Übungsheft*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Petermann & Wiedebusch (2008). *Emotionale Kompetenz*. Stuttgart: Hogrefe.
- Rosenberg, Marshall B. (2005). *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie Gewaltfreie Kommunikation (GfK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2010). *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation: Ein Gespräch mit Gabriele Seils*. Freiburg: Herder Verlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2011). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Walker, J. (Hrsg.), (2001). *Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1*. Berlin: Cornelsen.
- Walker, J. (2000). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen*. Berlin: Cornelsen.

4.3.2 Handlungsmöglichkeiten im Sinne der gewaltfreien Kommunikation (GfK)

1 Was nehme ich an dir wahr?

Ziel

Die Schüler lernen, das Beobachtete/Wahrgenommene ohne Interpretation/Bewertung verbal auszudrücken.

Kurzbeschreibung

Eine Möglichkeit zum Üben des ersten Schrittes der GfK wird mithilfe dieser Handlungsmöglichkeit aufgezeigt.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Im ersten Schritt der GfK geht es um die Fähigkeit, das Beobachtete ohne Interpretation/Bewertung verbal auszudrücken. Es geht bspw. um die Fragen: Welche Handlung hast du wahrgenommen? Welche Worte hast du gehört? Wenn kein Widerspruch möglich ist, dann handelt es sich um eine wertfreie Beobachtung, die nachprüfbare Tatsachen wiedergibt (Holler, 2006). Geschieht dies in der Kommunikation nicht, dann erhöht es die Wahrscheinlichkeit, dass durch den Ausdruck von Beobachtung und Interpretation („Du bist faul!“) der Empfänger einen „Gegenangriff“ startet („Du bist der Faule, nicht ich!“).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen bereit sein, sich auf die Übung einzulassen. Es braucht ein Mindestmaß an Reflexions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Die Unterstützung durch den Lehrer ist individuell passend zu gestalten und muss für den Schüler annehmbar sein.

Hinweise zur Durchführung

1. Die Schüler gehen zu zweit zusammen.
2. Schüler 1 beschreibt eine Minute lang, was er bei Schüler 2 wahrnimmt/sieht.
3. Schüler 2 hört zu.
4. Nach einer Minute kann Schüler 2 zu den Aussagen Stellung nehmen.
5. Nun darf Schüler 2 eine Minute lang beschreiben, was er bei Schüler 1 wahrnimmt/sieht.
6. Schüler 1 hört zu.
7. Nach einer Minute kann Schüler 1 zu den Aussagen Stellung nehmen.
8. Danach bilden sich neue Paare.
9. Am Ende wird die Übung mit den Schülern mit Fragen reflektiert wie: „Was fiel leicht?“, „Was fiel schwer?“, „Gab es Überraschungen?“

Weitere Hinweise

Die Lehrkraft geht zu den Gruppen und verstärkt Aussagen, die in Form einer reinen Beobachtung formuliert sind und gibt bei Bedarf Unterstützung. Ist den Schülern die Beschreibung eines Mitschülers zu „nah“, dann können bspw. Bilder von Popstars/Idolen verwendet werden.

2 Wie geht's dir?

Ziel

Die Schüler lernen, den eigenen, aktuellen Gefühlszustand wahrzunehmen und verbal – mit Unterstützung durch die Lehrkraft/Piktogramme o.Ä. – auszudrücken sowie damit den Aufbau eines Gefühlsvokabulars (s. Rosenberg, 2011, S. 63).

Kurzbeschreibung

Zu Beginn des Tages zeigt die Lehrkraft ernsthaftes Interesse an der aktuellen Befindlichkeit ihrer Schüler. Der Lehrer möchte dies mit den Schülern üben und ein Klima in der Klasse entwickeln, in der Gefühle eine Rolle spielen, die offen – ohne Angst – ausgedrückt werden, damit die Mitschüler und die Lehrkraft auch bei Bedarf auf die aktuelle Gefühlslage (z. B. Trauer, Wut) Rücksicht nehmen können.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Die Erfahrungen mit der GfK zeigen, dass das Wahrnehmen und Ausdrücken von Gefühlen eine zentrale Kompetenz für einen friedlichen Umgang darstellen. Um diese Kompetenz sukzessive anzubahnen, ist das tägliche Üben hilfreich. Dies ist insbesondere für diejenigen Schüler relevant, die mit dem Wahrnehmen und (adäquaten) Ausdrücken von Gefühlen Schwierigkeiten haben, oft besonders starke Gefühle (z. B. Freude/Trauer) haben und noch Unterstützung in der Regulation (interpsychische Emotionsregulation, Petermann & Wiedebusch, 2008) benötigen. Aufgrund der Informationen über die Gefühlslage kann die Lehrkraft feinfühlig auf die Schüler eingehen und damit ein Modellverhalten zeigen.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler brauchen ein Mindestmaß an Bereitschaft, sich mit ihrer aktuellen Gefühlslage auseinanderzusetzen und diese auch mit/ohne Hilfe auszudrücken. Die Bereitschaft ist sicherlich auch davon abhängig, wie der Schüler die Beziehung zum Lehrer sowie die Beziehungen der Schüler untereinander wahrnimmt. Ist diese problematisch, dann wird der Schüler vermutlich Schwierigkeiten haben, sich auf seine Gefühle und den Ausdruck derer einzulassen. Je älter die Schüler sind, desto mehr Zeit ist vermutlich für den Aufbau der notwendigen Bereitschaft einzuplanen.

Hinweise zur Durchführung

1. Die Schüler kommen morgens in die Klasse.
2. Die Lehrkraft begrüßt die Schüler und die Schüler kommen, wenn sie bereit dazu sind, einzeln zum Lehrer, um sich die Frage stellen zu lassen: „Wie gehts dir?“ Es ist wichtig, dass die Schüler selbstständig entscheiden, wann sie über ihre Gefühle sprechen wollen/können. Ist dies ritualisiert, dann fällt es den Schülern vermutlich leichter.
3. Es findet ein wertschätzender Austausch statt und der Lehrer kann bei Bedarf Piktogramme und Gefühlswörter unterstützend einbringen.
4. Zeigen sich aktuell besonders starke Gefühle, ist in Absprache mit dem Schüler darauf Rücksicht zu nehmen.
5. Am Ende bedanken sich beide Seiten für die Offenheit und Ehrlichkeit.

Variationsmöglichkeiten sind in der Sozialform (Einzelgespräch bis Gruppengespräch), den Hilfestellungen (z. B. Piktogramme, Gefühlswörter), der fragenden Person (Lehrer, „guter“ Mitschüler bis hin zu „schwierigem“ Mitschüler) denkbar.

3 Eine Reise – viele Bedürfnisse

Ziel

Aufbau eines Bedürfnisvokabulars, Anerkennen von unterschiedlichen Gefühlen und Bedürfnissen einzelner Personen in einer scheinbar gleichen Situation

Kurzbeschreibung

Die Schüler für das Thema „Bedürfnisse“ anhand der Geschichte „Eine gewonnene Reise nach Kroatien“ sensibilisieren

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Im dritten Schritt der GfK geht es um die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und deren Ausdruck. Um dies zu üben, können Geschichten ein Türöffner sein. Ziel ist es, ein Bedürfnisvokabular aufzubauen, das es den Schülern erleichtert, den Zugang zu eigenen Bedürfnissen/Gefühlen zu finden.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen bereit sein, sich auf die Geschichte einzulassen. Sollte die Geschichte nicht den Bedürfnissen der Schüler entsprechen, dann ist diese evtl. sprachlich zu vereinfachen, die Personen zu verändern o.Ä. Zudem ist es wichtig, dass die Lehrkraft zuvor das Thema „Gefühle“ und deren Zusammenhang mit Bedürfnissen thematisiert sowie das Gefühlswahrnehmen und -benennen mit den Schülern geübt hat.

Hinweise zur Durchführung

1. Die Schüler nehmen eine bequeme Sitzhaltung ein, werden aufgefordert, genau zuzuhören und sich zu merken (kurz aufzuschreiben, Papier und Stift vorzubereiten), wie die einzelnen Personen den Aufenthalt in Kroatien empfunden haben.
2. Die Lehrkraft liest langsam, betont und deutlich die Geschichte vor:

Zwei Frauen und zwei Männer gewinnen bei einem Gewinnspiel eine Reise nach Kroatien (Dubrovnik). Nach 14 Tagen kommen sie wieder nach Hause und werden gefragt, wie es ihnen in Kroatien gefallen hat. Die Erste sagt: „Also, ich habe mich sehr wohlgefühlt, Dubrovnik ist im Mai ja recht ruhig, da bin ich zum Lesen gekommen und habe mich gut erholt.“ Der Zweite antwortet: „Ehrlich gesagt fand ich es ziemlich langweilig, immer nur Strand, zu wenig kulturelle Angebote und dann noch sehr teuer. Die 14 Tage haben mich wirklich nicht vom Hocker gerissen.“ Die Dritte berichtet: „Ich bin sehr zufrieden mit dem Urlaub, weil ich mit Einheimischen in Kontakt gekommen bin, die uns an einem Abend zum Essen bei sich zu Hause eingeladen haben. Sie waren sehr gastfreundlich und haben uns viele Strände empfohlen, die von Einheimischen aufgesucht werden. Tolle Strände, die kaum ein Tourist kannte und wo es schön leer war.“ Der Vierte erzählt: „Ich bin ganz begeistert von Dubrovnik, weil ich viel wandern und schnorcheln konnte und dadurch tolle Naturerlebnisse hatte. Beim Wandern begegnen einem auch nicht so viele Menschen. Ich für meinen Teil habe die 14 Tage sehr genossen.“

3. Die Lehrkraft sammelt die Aussagen/Mitschriften der Schüler. Dabei kann die Lehrkraft bei Bedarf darauf hinweisen, dass die einzelnen Personen den Urlaub unterschiedlich beschreiben: *Welche Gefühle werden geäußert? Wie könnte dies mit den individuellen Erwartungen/Bedürfnissen zusammenhängen?* Sie regt einen Transfer auf die eigene Person an: *Hast du auch schon mal eine ähnliche Erfahrung gemacht? Wie war das für dich? Wie kam es dazu, dass dein Freund die scheinbar gleiche Situation anders wahrgenommen hat?*

4 Eine konkrete, realistische Bitte formulieren

Ziel

Die Schüler lernen, Bitten so auszudrücken, dass diese sofort umgesetzt werden können.

Kurzbeschreibung

In spielerischer Art und Weise üben die Schüler, Bitten konkret auszudrücken.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Im vierten Schritt der GfK geht es um die Fähigkeit, eine Bitte so auszudrücken, dass der Empfänger weiß, was er konkret tun kann, um die Bitte zu erfüllen. Wenn keine Ausführung möglich ist, dann handelt es sich vermutlich um eine (Über-)Forderung oder einen allgemeinen Appell.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen bereit sein, sich auf die Übung einzulassen. Es braucht ein Mindestmaß an Reflexions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Die Unterstützung durch den Lehrer ist individuell passend zu gestalten und sollte für den Schüler annehmbar sein.

Hinweise zur Durchführung

1. Die Schüler gehen zu zweit zusammen.
2. Schüler 1 äußert eine konkrete Bitte (z. B.: „Peter, gehe bitte in die Hocke.“) oder Forderung bzw. einen Appell (z. B.: „Bitte sei rücksichtsvoller!“).
3. Schüler 2 hört zu und folgt der Anweisung, wenn er das auch möchte bzw. sie ausführen kann. Möchte oder kann er dies nicht, sagt er es freundlich.
4. Nach der Ausführung werden die Rollen getauscht.
5. Bei Bedarf können auch die Paare wechseln.
6. Am Ende wird die Übung mit den Schülern reflektiert (z. B.: „Wie geht es dir, wenn du die Bitte erfüllen kannst bzw. nicht erfüllen kannst?“).

Weitere Hinweise

Die Lehrkraft geht zu den Gruppen und verstärkt Aussagen, die in Form einer konkreten Bitte formuliert sind, und gibt bei Bedarf Unterstützung. Ist zu vermuten, dass den Schülern keine Bitten einfallen werden, dann können diese von der Lehrkraft oder in einer vorbereitenden Übung auf Situationskärtchen vorbereitet werden.

5 Brücken bauen zwischen Konfliktparteien

Ziel

Zufriedenstellende Bedürfnisbefriedigung, Konfliktlösung für alle Beteiligten

Kurzbeschreibung

Die Umsetzung der vier GfK-Schritte: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse und Bitte. Die Handlungsmöglichkeit „Brücken bauen zwischen Konfliktpartnern“ (Brücke hier = eine Metapher für aufeinander zugehen) soll dabei helfen, Konflikte (mehr oder weniger angeleitet) friedlich zu lösen und allen Beteiligten ein Höchstmaß an Bedürfnisbefriedigung zu verschaffen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Konfliktsituationen, in denen die Konfliktparteien Schwierigkeiten haben, selbstständig friedliche Lösungswege zu finden; die Lehrkraft oder geschulte Mediatoren helfen bei Bedarf begleitend bei der kooperativen Lösungsfindung.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Beteiligten müssen bereit sein, sich mit dem Konflikt in kooperativer, regelgeleiteter Form auseinanderzusetzen und sich auf diese Konfliktlösung einzulassen, also in der Lage sein, Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte selbstständig oder zumindest angeleitet auszudrücken und einander zuzuhören. Die Lehrkraft bzw. der Mediator sind im Sinne der GfK kompetent und davon überzeugt (z. B. hinsichtlich ihrer Einstellungen, Haltungen, ihres Menschenbildes), dass es sinnvoll und zielführend ist, Konflikte auf diese Art und Weise in der Klasse zu lösen.

Hinweise zur Durchführung

1. Die beiden in einen Konflikt involvierten Schüler (Schüler 1 und Schüler 2) entscheiden sich, den Konflikt auf der „Brücke“ (Metapher für aufeinander zugehen) zu lösen.
2. Schüler 1 nennt seine Beobachtung, sein Gefühl, sein Bedürfnis; Schüler 2 hört zu.
3. Schüler 2 wiederholt das, was er den Schüler 1 hat sagen hören; Schüler 1 hört zu und geht bei Bedarf auf die Äußerungen von Schüler 2 korrigierend ein.
4. Schüler 2 nennt seine Beobachtung, sein Gefühl, sein Bedürfnis; Schüler 1 hört zu.
5. Schüler 1 wiederholt das, was er den Schüler 2 hat sagen hören; Schüler 2 hört zu und geht bei Bedarf auf die Äußerungen von Schüler 1 korrigierend ein.
6. Schüler 1 äußert eine Bitte (konkrete Handlungsmöglichkeiten), d. h., was Schüler 2 tun kann, damit das Bedürfnis von Schüler 1 befriedigt wird.
7. Schüler 2 äußert eine Bitte (konkrete Handlungsmöglichkeiten), d. h., was Schüler 1 tun kann, damit das Bedürfnis von Schüler 2 befriedigt wird.
8. Es findet ein Einigungsprozess auf der Ebene der Bitten (evtl. Abmachung, wann der Erfolg der Abmachung überprüft wird) statt. Kommt es – nach Rücksprache mit den Schülern – zu keiner Einigung, muss entschieden werden, ob beiden Beteiligten das Problem einfach nicht wichtig genug ist, um es zu klären, oder ein wiederholtes Durchlaufen der Phasen notwendig ist. Bei einem positiven Einigungsprozess kann in die letzte Phase übergeleitet werden.
9. Die Schüler geben sich die Hand und verlassen die „Brücke“.

Weitere Hinweise

Entscheidet sich die Lehrkraft/Klasse/Schule für diese ritualisierte Konfliktlösungsmethode, dann kann es hilfreich sein, z. B. im Werkunterricht eine Brücke zu bauen und/oder im Kunstunterricht Bilder dazu zu malen und/oder im Deutschunterricht dieses Thema zu thematisieren o. Ä., um den Schülern eine Vielzahl an Anregungen im Hinblick auf die Vorteile von Brücken (die Brücke als Metapher) zu geben.

5 Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens

5.1 Basisinformationen zur Förderung des Arbeitsverhaltens

Das Arbeitsverhalten hat einen hohen Einfluss darauf, ob eine Schullaufbahn erfolgreich oder weniger erfolgreich verläuft. Folgende Aspekte sind hierbei u. a. wichtig: Motivation, Aufmerksamkeit und Unterrichtsbeteiligung (siehe Abb. 2).

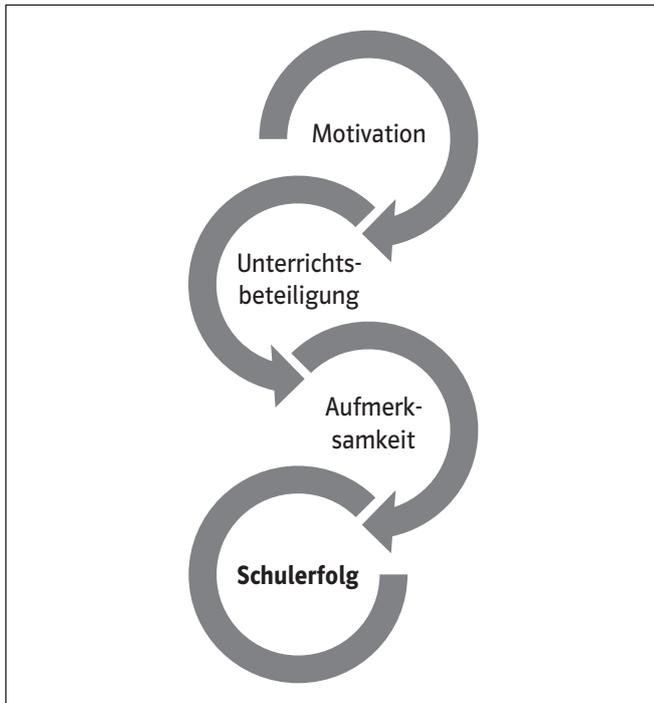


Abb. 2: Komponenten des Arbeitsverhaltens

Motivation

„Lernen ist ein aktiver Denkprozess“ (Mietzel, 2007). Die reine Darlegung von Informationen ist nicht ausreichend, um Schüler zum Lernen zu bewegen. Ihre Aktivität ist erforderlich – sie müssen motiviert sein. Motivation kann als Prozess gedacht werden, in dem zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ausgewählt wird. Sie steuert das Handeln auf die Erreichung bestimmter Ziele. Konkret: Motivation ist die „aktive Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2012). Motivierte Personen haben ein Ziel, das erreicht werden soll, bemühen sich deshalb und strengen sich an und lassen sich nicht durch äußere Reize ablenken. Motiviertes Verhalten ist somit kognitiv gesteuert sowie ziel- und sachgebunden (Borchert, 2000; Zimbardo, 1995). Für den schulischen Bereich ist die *Lernmotivation* als „Bereitschaft der Person, bestimmte Lernaktivitäten vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich von ihnen Lernzuwachs verspricht“ (Rheinberg, 2012) bedeutsam.

Der Wunsch, ein Ziel zu erreichen, kann extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein. Bei der *extrinsischen* Motivation wird das gewünschte Verhalten von außen erzeugt.

Dies ist z. B. dann der Fall, wenn äußere Faktoren (Belohnung, gute Noten etc.) zur Lernbereitschaft führen. Eine Handlung wird vollzogen, um positive Folgen herbeizuführen. *Intrinsische* Motivation ist dagegen die auf den Inhalt der Handlung bezogene Motivation. Eine Handlung wird ausgeführt, weil die Handlung selbst als spannend, herausfordernd oder wertvoll empfunden wird. Fremdbekräftigung ist überflüssig. Laut Borchert (2000, S. 704) besteht ein bedeutender Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und der Entwicklung von Interesse und schulischer Leistung ($r = .30$). Sie stehen in einer wichtigen Beziehung zueinander. Hattie (2013) berichtet in seinen bekannten Wirksamkeitsstudien über einen pädagogisch relevanten Effekt der Motivation auf schulische Leistungen.

Entscheidend bei jeglichen motivationalen Prozessen ist der Übergang vom Vorhaben zur Handlung. So kann sich ein Schüler ernsthaft vornehmen, mehr mitzuarbeiten. Aber erst die Umsetzung ist entscheidend (Rubikonmodell nach Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Doch wie kann diese „magische Grenze der Motivation“ überschritten werden? Welche theoretischen Erklärungen gibt es, die wiederum geeignete Ansätze für die Schulpraxis bieten?

Die Bearbeitung einer Aufgabe in der Schule führt zu erkennbaren sowie fremd- und/oder selbst bewerteten Leistungen (Zielzuständen), unabhängig davon, ob jemand intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist. Die den Schüler dabei antreibende Motivation ist das Produkt zweier Kräfte:

- Die Erwartung, das gewünschte Ziel erreichen zu können:
„Werde ich mein Ziel erreichen können, wenn ich mich stark genug anstrenge?“
- Der Wert des zu erreichenden Ziels:
„Wird es sich für mich lohnen, mich mit der vorliegenden Aufgabe zu beschäftigen?“

Lehrkräfte, die die Lernmotivation ihrer Schüler anregen möchten, müssen sich also zwei Aufgaben stellen:

1. Es muss gewährleistet sein, dass die Schüler mit ihren vorhandenen sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen die Aufgabe erfolgreich bearbeiten können.
2. Die Aufgaben sollten dem Lernenden sinnvoll erscheinen, indem sie z. B. einen Lebensweltbezug haben. Damit entwickelten die Schüler eine Wertschätzung der Aufgabe.

Eine weitere entscheidende Quelle der Motivation ist das Vorhersagen von möglichen Handlungsergebnissen: die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), z. B. als Antwort auf die Frage: „Werde ich die Aufgabe mit meinen Fähigkeiten lösen können?“ Forschungsergebnisse (Hsieh & Schaller, 2008; Liem, Lau & Nie, 2008) zeigen die enge Verflechtung der Aspekte: Wertschätzung der Aufgabe (möglichst eine intrinsische Motivation), SWE und schulischer Leistung.

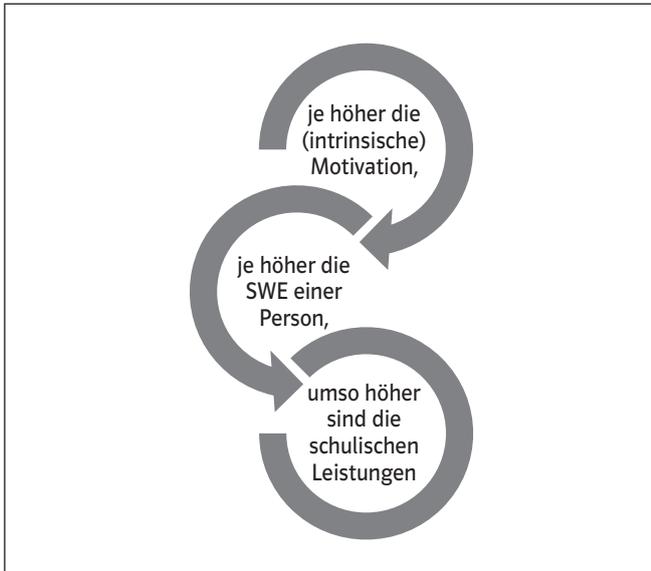


Abb. 3: Zusammenhänge zwischen Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), Schulleistungen und wiederum der Motivation

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird nicht nur von der intrinsischen Motivation beeinflusst, sondern auch durch Vorerfahrungen (Erfolge und Misserfolge). Weiterhin haben vor allem die Ursachen, die den früheren Ergebnissen zugeschrieben werden – die Attributionen – erheblichen Einfluss.

Hierbei lassen sich zwei Attributionsmuster unterscheiden:

- **Internal:** Erfolge bzw. Leistungen werden auf die eigene Begabung / auf eigene Fähigkeiten zurückgeführt.
- **External:** Erfolge bzw. Leistungen werden auf äußere Einflüsse zurückgeführt (z.B. Zufall oder Aufgabenschwierigkeit).

Genau in diesem Konfliktfeld unterscheiden sich „gute“ von „schwachen“ Schülern (Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation nach Heckhausen, 1989). „Gute“ Schüler sind erfolgszuversichtlich, haben eine realistische Zielsetzung bei mittelschweren Aufgaben. Die Ursachen ihres Erfolges begründen sie internal. Misserfolg schreiben sie mangelnder Anstrengung oder Pech zu. Ihre positiven Gefühle nach einem Erfolg sind stärker als negative Gefühle nach einem Misserfolg. „Schwache“ Schüler dagegen sind misserfolgsvermeidend, haben eine unrealistische Zielsetzung und wählen deshalb zu leichte oder zu schwere Aufgaben aus. Die Ursachen ihres Erfolges begründen sie external und zusätzlich Misserfolge internal (mangelnde Begabung, eigene Unfähigkeit). Ihre negativen Gefühle nach einem Misserfolg sind stärker als positive Gefühle nach einem Erfolg (Hartke & Urban, 2010). Ihre Motivation nimmt dadurch weiter ab. Bei der Förderung von Motivation geht es also auch um die Förderung von realistischen Zielsetzungen und der Wahrnehmung von Zusammenhängen zwischen Erfolg und Anstrengung.

Aufmerksamkeit

Eine angemessene Leistung ist ohne ein Mindestmaß an *Aufmerksamkeit* und *Konzentration* nicht zu erbringen. Schulische Aufmerksamkeit stellt eine allgemeine Voraussetzung dar, um einen Lernstoff aufzunehmen und zu verarbeiten (Hartke & Urban, 2010) und ist damit eine Notwendigkeit für eine erfolgreiche Informationsvermittlung und -verarbeitung (Hasselhorn, 2004).

Aufmerksamkeitsgestörte Kinder

- erreichen schlechtere Schulleistungen als ihre Mitschüler,
- schneiden im Intelligenztest schlechter ab,
- erhalten schlechtere Schulnoten,
- lernen schwerer Lesen und Rechnen,
- wiederholen häufiger eine Klasse und
- erreichen meist schlechtere Lern- und Ausbildungsergebnisse (Lauth & Schlottke, 2009).

Hinzu kommt, dass eine andauernde geringe Konzentrationsfähigkeit zu einer abnehmenden Leistungsmotivation, einem geringen Selbstwertgefühl sowie einer zunehmenden motorischen Unruhe führen kann (Hartke & Urban, 2010).

Die Begriffe Konzentration und Aufmerksamkeit werden häufig synonym verwendet. Dennoch ist es hilfreich, beide Begriffe voneinander abzugrenzen (u.a. Ellinger, 2010, Westhoff & Hagemeyer, 2001). Hiernach ist Konzentration als besonders intensive Form der Aufmerksamkeit zu verstehen. Der Fokus liegt auf *einem* Aufmerksamkeitsgegenstand (Blumenthal, 2012).

Es lassen sich drei Formen von Aufmerksamkeit (Westhoff & Hagemeyer, 2001) unterscheiden:

- **Selektive Aufmerksamkeit:** Der Fokus liegt auf bestimmten Reizen, z.B. dem Lehrervortrag bei einer Einführung in ein neues Thema zuhören.
- **Geteilte Aufmerksamkeit:** aufmerksames Verfolgen mehrerer Prozesse, z.B. dem Unterricht folgen und gleichzeitig ein Tafelbild in den Hefter übernehmen.
- **Daueraufmerksamkeit:** Konstanthaltung von Aufmerksamkeit, selbst bei auftretender Monotonie und Langeweile

Erfolgreiches schulisches Lernen erfordert alle drei Aufmerksamkeitsformen mit besonderer Gewichtung der selektiven Aufmerksamkeit (Naumann & Lauth, 2007). Dadurch gelingt es dem Schüler, sich einem Lerngegenstand intensiv zuzuwenden und gleichzeitig auftretende Reize, z. B. Geräusche der Mitschüler, unbeachtet zu lassen. Dabei ist eine direkte Zuwendung auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten und eine Selbstkontrolle kognitiver Prozesse wichtig (Borchert, 1996). Damit dies gelingt, wählt der Mensch bewusst aus, was er aufnehmen will. Die Aufmerksamkeit wird auf bestimmte Reize mit einer entsprechenden Intensität fokussiert, irrelevante Reize werden ausgeblendet. Die Ausrichtung auf eine bestimmte Tätigkeit oder auf einen Reiz geschieht durch die Aktivierung kognitiver Prozesse. Demnach dient die Aufmerksamkeit der zieladäquaten Selbststeuerung und -kontrolle des Denkens und Handelns:

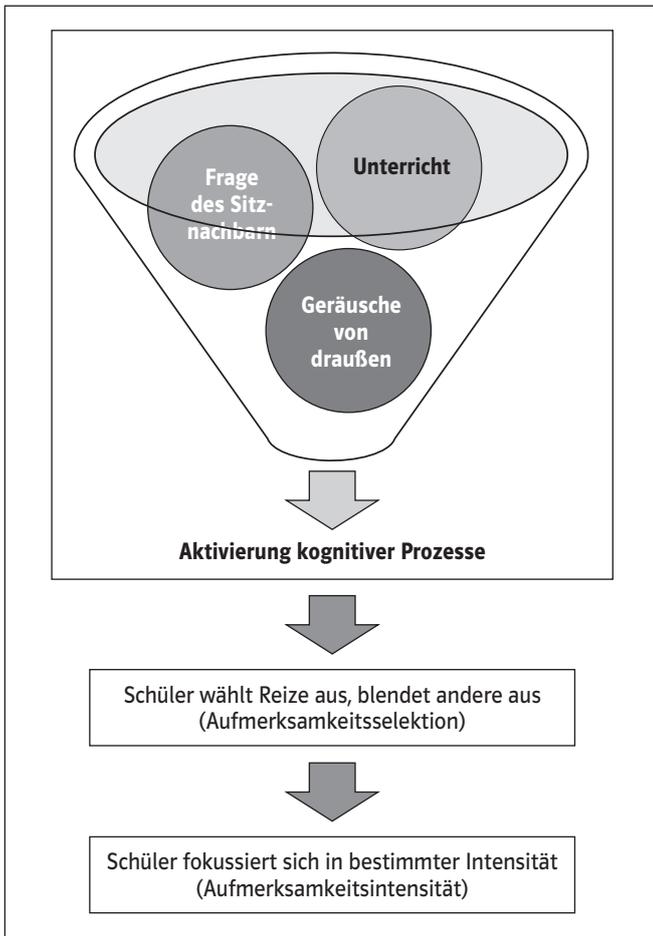


Abb. 4: Selektive Aufmerksamkeit als selbst gesteuertes Handeln

Schafft es ein Schüler nicht, sich auf die Aufgabe oder den Inhalt zu konzentrieren (z.B. träumt vor sich hin, spielt mit unterrichtsfremden Gegenständen, kippt mit dem Stuhl etc.), kann dies unterschiedliche Gründe haben. Schwierigkeiten können in der Person selbst, aber auch in der aktuellen (Reiz-)Situation oder in beeinflussenden (beschäftigenden), zukünftigen bzw. vergangenen Erfahrungen begründet sein. Eine kurze tabellarische Auflistung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, soll dies verdeutlichen (Hartke & Vrban, 2010). Diese Auflistung zeigt auch Ansatzpunkte zur Steigerung von Aufmerksamkeit auf. Oft geht es darum, Schüler dabei zu unterstützen, sich gegen Ablenkungen abzuschotten oder zielgerichtet das Aufmerksamkeitsverhalten zu steuern.

Unterrichtsbeteiligung

Eine hohe Unterrichtsbeteiligung setzt neben Motivation und Aufmerksamkeit sowie einem soliden Unterrichtsangebot individuelle Fähigkeiten voraus, die dazu dienen, sich an unterrichtlichen Aktivitäten zu beteiligen. Solche Fähigkeiten sind z. B. Zuhören, Arbeitsaufträge verstehen und befolgen, sich melden, Fragen stellen, Vorschläge unterbreiten oder ein Arbeitsblatt selbstständig bearbeiten. Sollte ein Schüler nicht über solche Fähigkeiten verfügen, sollten sie ihm nacheinander gezielt beigebracht und mit ihm eingeübt werden.

Die hierzu geeignetste Methode ist die systematische Verstärkung gelungener unterrichtlicher Aktivitäten (s. „Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist“). Solche müssen angeregt, belohnt und eingeübt werden (Hartke & Borchert, 2014). Hierzu eignen sich insbesondere die in den Planungshilfen zwei und drei dargestellten Methoden.

Tab. 14: Mögliche Gründe für mangelnde Konzentration

Person	Aktuelle Reizeinflüsse	Zukünftige/vergangene Ereignisse und Erfahrungen
<ul style="list-style-type: none"> - misserfolgsorientiert - keine ausreichende Handlungssteuerung, Handlungskontrolle - keine adäquaten Handlungsstrategien - empfindet den Unterricht als zu langweilig - fühlt sich überfordert/unterfordert 	<ul style="list-style-type: none"> - undurchsichtiger Unterricht - Überforderung - Unterforderung - viele Ablenkungen 	<ul style="list-style-type: none"> - hat morgens nicht gefrühstückt - hat wenig geschlafen - Streit der Eltern vom Vortag - Streit mit Mitschülern in der Pause - häufige Misserfolge - Angst zu versagen (plötzlich aufgerufen zu werden, an die Tafel zu müssen, wie immer zu versagen)

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften

bei der Förderung des Arbeitsverhaltens: Der Lehrer macht einen abwechslungsreichen, interessanten, sinngebenden (Herstellung von Querverbindungen zu den Erfahrungen der Schüler, Sinn und Zweck der zu behandelnden Themen werden offengelegt), klar strukturierten Unterricht und bemüht sich dabei um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Spannung und Entspannung. Eine Möglichkeit, um Letzteres in die Praxis umzusetzen, wäre, wenn der Lehrer seinen Schülern im Tagesverlauf die Zeit gibt, aufzustehen, umherzugehen oder sich zu strecken. Die Art und Weise der Nutzung dieser Zeit ist für alle Schüler eindeutig begrenzt und geregelt. Die Aufgaben werden so gestellt, dass der Schüler seine Ziele selbstständig bzw. mit Hilfe erreichen kann, sich jedoch für die Zielerreichung anstrengen muss. Insbesondere bei Schülern, die Schwierigkeiten in Teilbereichen des Arbeitsverhaltens haben, achtet der Lehrer darauf, die erbrachten Aufmerksamkeitsleistungen zu verstärken und zu würdigen. Zusätzlich wird der Lehrer dies unterstützen, indem er z. B. einen Zeitgeber (Schüler oder große Uhr) einsetzt. Der Lehrer gibt eine realistische (individuell passende) Zeit vor, in der der Schüler aufmerksam und konzentriert arbeiten soll, und macht deutlich, was er von ihm in der abgesprochenen Zeit erwartet. Hierbei wäre eine Verbindung mit einem Token-System oder Verhaltensvertrag möglich (s. Planungshilfen II und III). Präventiv unterstützt der Lehrer die Schüler, indem er sie bittet, nur das notwendige Material für die aktuelle Aufgabe auf dem Tisch zu haben. Modelllernen ermöglicht er, indem „auffällige“ Schüler in der Nähe von Schülern sitzen, die ruhig und unabhängig arbeiten. Leicht ablenkbare Schüler lässt er nicht in der Nähe von Türen, Fenstern oder Durchgängen sitzen. Materialien in der Klasse postiert er

so, dass sie nicht ablenken. Bei auftretenden Problemen führt der Lehrer Gespräche mit den betreffenden Schülern. Dabei werden Schwierigkeiten besprochen und Maßnahmen (z. B. Selbstinstruktionstraining, kognitives Modellieren, Verhaltensvertrag, Token-System etc.) eingeleitet. Falls notwendig, bringt er dem Schüler unterrichtlich hilfreiche Verhaltensweisen direkt instruierend bei (kleinschrittig vormachen, nachmachen lassen und Verstärkung). Gleichfalls führt der Lehrer Elterngespräche, um diese über Maßnahmen zu informieren, Absprachen vorzunehmen etc. und um bei Bedarf Informationen über einen möglichen Zusammenhang zwischen angemessener Ernährung, ausreichender Nachtruhe, Fernsehdauer und -häufigkeit, täglichen Erholungsphasen, Bedeutung von Spielphasen etc. und dem Verhalten im Unterricht zu geben.

Literatur

- Blumenthal, Y. (2012). *Kognitive Prädiktoren schulischer Minderleistungen*. Zur Möglichkeit valider Schulleistungsprognosen im frühen Grundschulalter. Saarbrücken: SVH.
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000). *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Ellinger, S. (2010). Aufmerksamkeitsförderung. In: B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 233–251). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B. & Urban, R. (2010). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. (4. Aufl.) Buxtehude: Persen.
- Hartke, B. & Borchert, J. (2014). *Förderung von Unterrichtsbeteiligung*. In: G. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Überarb. Auflage, S. 243–250). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. (2004). *Individuelle Lernvoraussetzungen zwischen sechs und sechzehn Jahren: Allgemeine und Differentielle Entwicklungsveränderungen*. In: C. Aeberli (Hrsg.), *Lehrmittel neu diskutiert* (S. 11–26). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120.
- Hsieh, P.H., & Schallert, D.L. (2008). *Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course*. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513–532.
- Lauth & Schlotzke (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Beltz PVU.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). *The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting cognitive engagement, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome*. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512. (Impact factor: 1.057, Rank: 19/44, 2009. Times cited: 14).
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie*. (8. Aufl.), Göttingen: Hogrefe.
- Naumann, K. & Lauth, G. (2007). *Unterrichtsintegrierte Förderung von Aufmerksamkeit*. In: J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 328–337). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2007). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress*. Freiburg: Herder.
- Petermann, U. (2012). *Entspannungsgeschichten für Kinder und Jugendliche: Ein Praxisbuch*. Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2002). *Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit?* In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–72). Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/Leistbeurteilung.pdf>
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation*. (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Westhoff, K. & Hagemeyer, C. (2001). *Konzentrationstraining*. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 515–538). Göttingen: Hogrefe.
- Zimbardo, P.G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.

5.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			32
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens	X			34
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Signale einsetzen	X			38
Interesse an positiven Aktivitäten	X			45
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Token-Programme	X			50
Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren)	X			52
Verhaltensverträge schließen	X			54
Klare Strukturen schaffen			X	57
Die „Stopp-Technik“			X	58
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)			X	60
Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie			X	61
Selbstkontrollkarten für den Unterricht			X	63
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen	X			115
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung		X		116
Arbeit mit Gruppenzielen			X	131
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Bezugsnormen klären			X	89
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Differenzierte Rückmeldung – korrektives Feedback			X	93
Interessen berücksichtigen			X	94
Entspannen durch eine Atemübung			X	95
Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte			X	96

5.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens

1 Bezugsnormen klären

Ziel

Kenntnis über unterschiedliche Bezugsnormen bei Leistungsbewertungen, Transparenz des Bewertungssystems des Lehrers, Erhöhung der Lern- und Leistungsmotivation

Kurzbeschreibung

Der Lehrer erklärt den Schülern die unterschiedlichen Bezugsnormen, die bei Bewertungen von Leistungen eine Rolle spielen und weist darauf hin, wann er welche Bezugsnorm einsetzt.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Insbesondere leistungsschwache Schüler, die sich im Vergleich zu den Mitschülern als wenig erfolgreiche Lerner wahrnehmen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Lehrer muss sich Zeit nehmen, die drei Bezugsnormen verständlich und möglichst an einem Beispiel zu erklären.

Hinweise zur Durchführung

Erklären Sie den Schülern anschaulich und verständlich die drei möglichen Bezugsnormen:

1. *Individuelle Bezugsnorm*: Hier erfolgt die Leistungsbeurteilung eines Schülers anhand des Vergleichs zu seinen eigenen vorangegangenen Leistungen. Unabhängig vom Leistungsniveau wird eine Leistungssteigerung als positive Entwicklung bewertet (s. dazu auch Handlungsmöglichkeit 2, S. 85 – Individuelle Fortschritte anerkennen).
2. *Soziale Bezugsnorm*: Hier erfolgt die Leistungsbeurteilung eines Schülers anhand des Vergleichs zu einer sozialen Bezugsgruppe, wie z.B. der Klasse oder allen Schülern einer Klassenstufe in einem Land. Leistungen über dem Durchschnitt gelten als positive bzw. gute Leistungen, Leistungen unter dem Durchschnitt als negative bzw. schlechte Leistungen.
3. *Sachliche (kriteriale oder curriculare) Bezugsnorm*: Hier erfolgt die Leistungsbeurteilung eines Schülers anhand des Vergleichs zu einem aufgabenbezogenen Kriterium, z. B. den im Lehrplan festgeschriebenen Kompetenzen. Unabhängig von der Leistung der Klasse oder der individuellen Leistungsentwicklung geht es also darum zu erfassen, ob ein bestimmtes Wissen oder Können vorhanden ist oder nicht.

Weitere Hinweise

Die Information über die möglichen Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung sollte der Lehrer zum einen dazu nutzen, um auf deren Vor- und Nachteile hinzuweisen.

Zum anderen ergibt sich an dieser Stelle die Möglichkeit, das eigene Bewertungsvorgehen den Schülern transparent zu machen und zu erklären, warum und in welchen Fällen eine bestimmte Bezugsnorm bevorzugt wird. Dies wird dazu führen, dass das Bewertungsverhalten des Lehrers von den Schülern als nachvollziehbar erlebt wird und deren Motivation positiv beeinflusst.

2 Individuelle Fortschritte anerkennen

Ziel

Erhalt und Steigerung der Motivation, Wissen des Schülers über eigene Kenntnisse und Fertigkeiten, Schaffung von Erfolgserlebnissen. Aufbau eines positiven Attribuierungsmusters, Kenntnisse über individuelle Leistungsveränderungen, Minderung der Bedeutung sozialer Vergleichsprozesse

Kurzbeschreibung

Maßgeblich für die Leistungs- und/oder Verhaltensbeurteilung ist hier nicht die soziale Bezugsnorm (Mitschüler, Klassenstufe), sondern die individuelle Bezugsnorm, d.h., der Schüler erhält individuelle Rückmeldungen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Leistungsschwache oder besonders leistungsstarke Schüler

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Lehrer muss dem Schüler das Prinzip verständlich erläutern. Ein Umdenken auf beiden Seiten ist notwendig, also eine Abkehr vom „Vergleich mit dem Durchschnitt“. Der Lehrer sollte Zeit für zusätzliche Gespräche einplanen.

Hinweise zur Durchführung

Zeigen Sie dem Schüler in einem Gespräch seinen momentanen Leistungs- und Entwicklungsstand auf (z.B. verbal, grafisch). Sprechen Sie über den nächsten Entwicklungsschritt. Legen Sie dafür den Zeitraum fest und machen Sie deutlich, wie der Schüler dies erreichen kann und woran er dies erkennt.

1. Sprechen Sie mit dem Schüler über seinen momentanen Leistungs- und Entwicklungsstand. Machen Sie im Gespräch deutlich, dass die Klasse im Leistungsstand und Verhalten heterogen ist und Sie bei einem Schüler ein bestimmtes Verhalten bereits voraussetzen und bei einem anderen dieses erst noch mit ihm erarbeiten müssen. Deshalb kann es dazu kommen, dass ein Schüler für ein bestimmtes Verhalten gelobt wird, ein anderer für dasselbe Verhalten keine besondere Anerkennung erfährt.
2. Legen Sie den nächsten Entwicklungsschritt oder die nächsten Lernziele und den zeitlichen Rahmen fest. Lassen Sie den Schüler die Ergebnisse des Gesprächs mit seinen eigenen Worten wiederholen. Stellen Sie sicher, dass der Schüler die Zielabsprache verstanden hat. Die getroffenen Absprachen können z.B. vertraglich festgeschrieben werden und/oder in Form eines Token-Systems (Planungshilfe II/16: „Token-Programme“) abgebildet werden.
3. Informieren Sie die Klasse über die individuelle Abmachung mit dem Schüler (s. hierzu auch Punkt 1).
4. Geben Sie dem Schüler Rückmeldung, indem Sie direkt Bezug auf die Absprachen nehmen. Die Rückmeldung zum individuellen Fortschritt ist so darzustellen, dass der Schüler sie versteht.
5. Planen Sie gemeinsam mit dem Schüler den nächsten Entwicklungsschritt.

3 Realistische Zielsetzungen einüben

Ziel

Entwicklung realistischer Zielsetzungen, realistischere Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens, Schaffung von Erfolgserlebnissen und der Erkenntnis, dass eigene Anstrengungen zu einer erfolgreichen Zielerreichung führen, Förderung der Motivation, Vermeidung von unnötigen Misserfolgserlebnissen

Kurzbeschreibung

Schüler sollen ihre Ziele so setzen, dass ihre Erwartungen in etwa mit den erreichbaren Leistungen übereinstimmen. Sie sollen ihr eigenes Leistungsvermögen besser einschätzen können.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die ihre Ziele nicht realistisch setzen, die aufgrund unrealistisch hoher Ziele häufig Misserfolge und einen Motivationsverlust erleben

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Aufgaben sind so zu stellen, dass es dem Schüler möglich ist, ein realistisches Ziel zu formulieren (verbal, schriftlich, grafisch). Eingebrachte Stärken (Kompetenzen) des Schülers sind im gesamten Prozess hervorzuheben und positive Entwicklungen im Leistungsstand sind aufzuzeigen. Erläuterungen und Beispiele sind dem Entwicklungsstand des Schülers anzupassen.

Hinweise zur Durchführung

Verdeutlichen Sie dem Schüler den Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, dem tatsächlichen Leistungsvermögen und der Selbsteinschätzung. Auf problematische Selbsteinschätzungen bzw. Zielsetzungen weisen Sie deutlich hin und korrigieren diese gemeinsam durch ein kleinschrittiges Durchdenken aller Teilaufgaben sowie durch die Auswahl eines ersten Teilziels. Damit ermöglichen sie dem Schüler ein Erfolgserlebnis.

1. Verdeutlichen Sie dem Schüler seine unrealistischen Zielsetzungen und dessen Effekte an Beispielen oder anhand eines Schaubildes und erarbeiten Sie mit ihm eine realistische Zielsetzung für eine aktuelle Aufgabe.
2. Halten Sie die Zielsetzung vor der Bearbeitung der Aufgaben schriftlich fest.
3. Die Zielsetzung und das Ergebnis werden verglichen, das Ergebnis anhand der Zielsetzung individuell mit dem Schüler bewertet.
4. Sammeln Sie die Zielsetzungen und die Arbeitsergebnisse in einer Mappe (z.B. Portfoliohefter), um dem Schüler Entwicklungen zu verdeutlichen.

Für Schüler mit spezifischen Schwierigkeiten (z.B. Rechtschreibschwäche) ist es besonders wichtig, dass mit ihnen individuelle, realistische Ziele erarbeitet werden. Nur mit Rückmeldungen über individuelle Fortschritte, orientiert an einer individuellen Bezugsnorm, gelingt es längerfristig, ihre Lernmotivation zu erhalten.

Solche individuellen Schülerziele sowie das Anerkennen von „Selbstverständlichkeiten“ (aus Sicht der „guten Schüler“) werden zuweilen sehr emotional diskutiert: Mitschüler, Eltern und auch manche Pädagogen empfinden dies als Ungerechtigkeit gegenüber den motivierten, leistungsstarken Kinder und Jugendlichen.

Mithilfe des „Aktiven Zuhörens“ (s. Planungshilfe IV) können Sie die Klasse, die Eltern und Kollegen unterstützen, sich ihrer aktuellen negativen Gefühle bewusst zu werden. Oft wird in dem sich anschließenden Dialog deutlich, dass einzelne Schüler sich nicht genügend wahrgenommen fühlen, sich ebenfalls über mehr Wertschätzung und Unterstützungen freuen würden. Von diesem positiven Aspekt ausgehend fällt es dann zumeist leicht, über die Verschiedenheit von Menschen – Schülern wie Erwachsenen – ins Gespräch zu kommen.

4 Kausalattributionen verbessern

Ziel

Gesteigerte Anstrengungsbereitschaft (Leistungsmotivation), Aufbau von realistischen Ursachenzuschreibungen

Kurzbeschreibung

Der Schüler wird unterstützt, Gründe für Erfolg in eigenen Fähigkeiten und in der eigenen Begabung sowie ggf. in seinen bisherigen Lernaktivitäten zu suchen, dagegen Misserfolg durch eine bisher mangelnde Anstrengung zu erklären.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Problematische Ursachenzuschreibung bei Erfolg (Zufall) und Misserfolg (fehlende Begabung), Schüler mit niedrigem Begabungskonzept, Schüler mit wenig Anstrengungsbereitschaft

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Bei Schülern, die wenige Erfolgserlebnisse im Unterricht erfahren, gelingt es nur mühsam, eine Erfolgszuversicht und ein positives Begabungskonzept aufzubauen. Hier müssen zunächst Erfolge erarbeitet werden, bevor eine günstige Ursachenzuschreibung bei Erfolgen unterstützt werden kann. Kombinieren Sie in solchen Fällen diese Methode mit der Methode „Realistische Zielsetzungen“.

Hinweise zur Durchführung

Vermitteln Sie dem „schwachen“ Schüler das positive Ursache-Wirkung-Denken eines „guten“ bzw. „erfolgsmotivierten“ Schülers.

1. Verdeutlichen Sie dem Schüler, dass er seine Leistungen falschen Ursachen zuschreibt.
2. Leiten Sie den Schüler an, vor der Bearbeitung seiner Aufgaben einzuschätzen, wie viele Aufgaben er richtig lösen kann. Nach der Bearbeitung soll der Schüler anhand einer Lösungsfolie die Anzahl der richtigen Aufgaben feststellen. Zu Beginn ist der Schüler hier auf Ihre Unterstützung angewiesen. Zeigen Sie ihm auf, auf welche Faktoren sein Erfolg oder Misserfolg zurückgeführt werden kann.
3. Dann folgt die Ursachenzuschreibung durch den Schüler (z. B. „Ich vergleiche zwischen Ziel und Ergebnis: Ich hatte immer Erfolg. Ich hatte meistens Erfolg. Ich hatte meistens Misserfolg. Ich hatte immer Misserfolg. Ich überlege mir, warum ich Erfolg oder Misserfolg hatte: Ich habe das Ziel richtig/falsch gewählt. Ich habe mich im Unterricht vor dem Test richtig / nicht richtig angestrengt. Ich habe mich während des Tests richtig / nicht richtig angestrengt. Ich bin eben gut im Fach ...“).
4. Sammeln Sie verschiedene Arbeitsergebnisse, um dem Schüler seine Entwicklung zu verdeutlichen.

5 Differenzierte Rückmeldung – korrekatives Feedback

Ziel

Erkennen von Erfolgen und Misserfolgen sowie von Gründen für Erfolge oder Misserfolge, Entwicklung von Freude bei Erfolgen, Überwindung von Misserfolgen durch gezieltes Üben, gesteigerte Motivation, Unterrichtsbeteiligung und Lernfortschritte

Kurzbeschreibung

Der Lehrer sagt dem Schüler nach einer guten Leistung, welches Schülerverhalten zu dieser guten Leistung geführt hat, bei Misserfolg unterstützt er den Schüler sachlich bei der Fehlerkorrektur.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Insbesondere leistungsschwache Schüler, die Ursachen ihrer Misserfolge in ihrer eigenen Unfähigkeit und mangelnden Begabung sehen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Lehrer muss sich die Zeit nehmen, Rückmeldungen zu geben sowie die Art seiner Rückmeldungen reflektieren.

Hinweise zur Durchführung

Unterstützen Sie durch differenzierte Rückmeldungen realistische und günstige Kausalattributionen des Schülers. Vermeiden Sie Kommentare wie: „Na, da hast du aber Glück gehabt!“ oder „Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn.“

1. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers. Stellen Sie sicher, dass der Schüler Ihnen aufmerksam zuhört, wenn Sie mit ihm sprechen. Blickkontakt ist dabei wichtig.
2. Geben Sie eine personen- und situationsangemessene Rückmeldung, indem Sie das Arbeitsergebnis des Schülers ermitteln und bewerten.

Bei Erfolg: Geben Sie dem Schüler ein differenziertes Lob. Sagen Sie dem Schüler, was gut war. Dies hat den Vorteil, dass das Lob glaubwürdig ist und dem Schüler zusätzlich Informationen darüber gibt, was er gut gemacht hat.

Bei Misserfolg: Zeigen Sie dem Schüler ohne Tadel seine Fehler. Erarbeiten Sie mit dem Schüler, wie man diesen Fehler ausbessern kann. Schlagen Sie einen freundlichen und interessierten Tonfall an. Lassen Sie den Schüler den Fehler sofort ausbessern. Loben Sie den Schüler direkt nach der Korrektur. Hier genügt ein einfaches Lob (z. B. sehr gut, super, sehr tüchtig, wunderbar).

Weitere Hinweise

Die letztgenannte Methode wird in der internationalen Unterrichtsforschung als korrekatives Feedback bezeichnet und gilt als besonders wirksam. Für Schüler mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen, aber auch für das gesamte Lernklima in der Schule ist es hilfreich, Fehler als „kostenlose Helfer“ zu definieren: Sie helfen uns, immer besser zu werden. Im Zusammenhang mit dem korrekativen Feedback hat es sich bewährt, einen Hinweis auf die Welt der Erwachsenen zu geben, wo z. B. in Automobilfirmen zu dem Zweck „Fehlerforschung“ extra Testfahrer angestellt sind. Dieser Hinweis kann verdeutlichen, dass das Erkennen von Fehlern eine Leistung und eine Grundlage für Verbesserungen und korrekatives Feedback damit hilfreich und notwendig ist.

6 Interessen berücksichtigen

Ziel

Erhöhung der aktiven Unterrichtsbeteiligung und intrinsischen Motivation, Entwicklung von Interesse am Unterricht

Kurzbeschreibung

Im Unterricht werden Inhalte behandelt, die für die Schüler besonders interessant sind, und die Schüler erhalten Möglichkeiten zum selbst gesteuerten Lernen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Wenig unterrichtlich motivierte Schüler, Schüler mit einem niedrigen Begabungskonzept

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Interessenslagen der Schüler einer Klasse können sehr unterschiedlich sein. Curriculare Vorgaben und Interessenslagen der Schüler können weit auseinanderklaffen. Es kann zu einer Mehrarbeit für Lehrer kommen im Vergleich zum Unterricht nach Plan (mit bisher vorhandenen Lernmaterialien).

Hinweise zur Durchführung

Versuchen Sie, die Interessen Ihrer Schüler herauszufinden. Bringen Sie diese, so oft es möglich ist, in Ihre Planung für den Unterricht ein und wenden Sie weitere Methoden der Motivationsförderung an.

1. Sprechen Sie mit Ihren Schülern über ihre Interessen.
2. Gestalten Sie einen abwechslungsreichen Unterricht zu einer interessierenden Thematik.
3. Fördern Sie das Interesse für Inhalte und Themen durch den vermehrten Einsatz selbst gesteuerter Lernformen (Projektunterricht, offener Unterricht) zu selbst gewählten Themen.

Kombinieren Sie diese Methode mit den Methoden „Differenzierte Rückmeldung – korrektives Feedback“ und „Realistische Zielsetzungen einüben“.

7 Entspannen durch eine Atemübung

Ziel

Aufbau von innerer Ruhe und Entspannung, Abbau von Ängsten und Stress, Wiederherstellen von Aufmerksamkeit und Unterrichtsbeteiligung

Kurzbeschreibung

Durch ein bewusstes Ein- und Ausatmen entspannen sich die Schüler. Zusätzlich kann die Atemübung mit einer Vorstellungsbildung (sich einen schönen und angenehmen Ort vorstellen, z.B. Wiese, Strand, Berge) ergänzt werden.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Entspannung vor oder nach Arbeitsphasen, Konzentrationsaufbau beim Phasenwechsel (z.B. Pause – Unterricht, Arbeitsphase – Präsentationsphase)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Eine grundlegende Bereitschaft des Schülers, sich auf Atemübungen einzulassen, muss in der Regel geweckt werden. Regelmäßig wiederkehrende Übungen zu festgelegten Zeiten unterstützen das Erlernen dieser Entspannungsmethode. Es ist ausreichend Zeit einzuplanen.

Hinweise zur Durchführung

Beginnen Sie Ihren Unterricht oder die neue Unterrichtsphase mit einer kurzen Atemübung (ca. fünf Minuten), damit sich die Schüler sammeln und zur Ruhe kommen können, um anschließend effektiver zu arbeiten.

1. Kündigen Sie die Atemübung an. Bitten Sie die Schüler, eine für sie entspannte Sitzhaltung einzunehmen.
2. Leiten Sie die Schüler an, die Ausatemzeit zu verlängern und bis zum nächsten Einatmen etwas zu warten.
3. Die Ruhe vor dem nächsten Einatmen soll bewusst wahrgenommen werden. Dabei kann der Schüler sich einen Ort vorstellen, den er schön findet und der ihn beruhigt (z.B. das Meer).
4. Unterstützen Sie beim Ausatmen die Vorstellung bei den Schülern, wie alle Unruhe und Hektik aus dem Körper geatmet wird.
5. Bieten Sie den Schülern an, über die Atemübung zu sprechen.

8 Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte

Ziel

Aufbau von innerer Ruhe und Entspannung, Abbau von Ängsten und Stress, Wiederherstellen von Aufmerksamkeit und Unterrichtsbeteiligung

Kurzbeschreibung

Durch eine Entspannungsgeschichte kommen die Schüler zur Ruhe.

Altersbereich

Bei entsprechender Passung der Entspannungsgeschichte in allen Klassenstufen anwendbar

Anwendungsbereich

Schüler, die sich unruhig, zappelig zeigen und sich schnell ablenken lassen, Klassen, die große Schwierigkeiten haben, sich z. B. in der fünften Stunde auf Fachunterricht einzulassen, Sammlung von Energie für anstehende Leistungssituationen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Wiederkehrende Vorlesezeiten unterstützen die Akzeptanz der Methode. Sie sollten ausreichend Zeit einplanen und die Rahmenbedingungen festlegen. Der Inhalt der Geschichte ist dem Adressatenkreis anzupassen. Jugendliche mit Asthma erleben durch die – auch in den Bronchien – einsetzende Tiefenentspannung manchmal eine Verschlimmerung ihrer Symptomatik; für sie ist diese pädagogische Maßnahme ungeeignet.

Hinweise zur Durchführung

Lesen Sie Ihren Schülern mit ruhiger Stimme und gleichbleibender Tonlage eine Geschichte zur Entspannung vor, damit sie danach konzentriert arbeiten können.

1. Die Schüler sollen sich bequem hinsetzen oder evtl. hinlegen. Achten Sie darauf, dass Sie in einem Raum sind, in dem Sie während der Phase der Entspannung von keinen äußeren Umständen gestört werden können.
2. Verdunkeln Sie den Raum etwas.
3. Lesen Sie mit ruhiger Stimme und gleichbleibendem Tempo die Geschichte zur Entspannung vor.
4. Nach der Geschichte lassen Sie den Schülern noch Zeit, wieder eine unterrichtsbezogene Haltung einzunehmen. Lassen Sie die Schüler sich recken und strecken. Geben Sie bei Bedarf den Schülern Raum, sich auszutauschen bzw. über ihr Erleben während der Geschichte zu berichten.
5. Danach beginnen die Schüler, konzentriert an ihren Aufgaben zu arbeiten.

Weitere Hinweise

Dass Körper und Psyche sich gegenseitig beeinflussen, ist nicht neu. Gerade Jugendliche stehen „solch pädagogischem Budenzauber“ anfangs jedoch oft skeptisch gegenüber. Ihnen hilft zuweilen ein Vergleich mit Leistungssportlern, die vor entscheidenden Wettkämpfen z. B. Yoga machen oder meditieren. Eine prägnante Einführung in Traumreisen und körperbezogene Entspannungstechniken sowie Beispielgeschichten findet sich bei Petermann 2007 und 2012.

6 Planungshilfe VI: Förderung bei aggressivem Verhalten

6.1 Basisinformationen zur Förderung bei aggressivem Verhalten

Aggressives Verhalten von Schülern stellt möglicherweise die größte Herausforderung für die Schule dar (Goetze, 2001, S. 102). Das Wissen um das Phänomen (Definition, Vorkommen, Entstehungsbedingungen etc.) und die Einleitung von klassen- sowie schulbezogenen Maßnahmen (gemeinsame Regeln und deren Achtung, Anwendung effektiver Strategien etc.) sind notwendige Voraussetzung, um aggressives Verhalten abzubauen.

Aggressives Verhalten wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Erklärungsmodelle führen zu dieser Uneinheitlichkeit.

„Jede Definition ist theorieabhängig, was zur Folge hat, dass es eine allgemeingültige Definition nicht gibt.“ (Goetze, 2001, S. 103) Für die Arbeit in der Schule ist es wichtig, dass die Schule als Ganzes einen Konsens über aggressive Verhaltensweisen herstellt. Dies schafft Klarheit darüber, wann ein Verhalten als aggressiv gilt (1. Schritt) und wie (2. Schritt) darauf reagiert wird bzw. reagiert werden soll. Eine mögliche Definition, die den Schwerpunkt auf die Folgen aggressiven Verhaltens legt, lautet: „Gemeinhin bezieht sich der Terminus ‚aggressives Verhalten‘ auf jene Verhaltensweisen, die in irgendeiner Weise Objekten oder Personen der Umgebung Schaden, Verletzung oder zumindest unangenehme Zuständigkeiten zufügen.“ (Mummendey, 1983, S. 323)

Sich aggressiv zu verhalten, ist in der Regel instrumentell oder affektiv motiviert und kann sich abhängig vom Geschlecht, vom Alter, von der individuellen Lernerfahrung und von der Situation unterschiedlich ausdrücken. „Instrumentell aggressives Verhalten verfolgt ein bestimmtes Ziel, etwas Bestimmtes zu erreichen. Dabei sind alle Ausdrucksformen denkbar. Affektiv aggressives Verhalten tritt impulsiv, unkontrolliert und ungeplant auf. Denkbare Ausdrucksformen sind am ehesten reaktives, offenes, direktes und sowohl verbal als auch körperlich aggressives Verhalten.“ (Petermann & Petermann, 2008, S. 7)

In verschiedenen Untersuchungen ergab sich, dass Jungen eher offen-direkte und körperlich aggressive Verhaltensweisen (z. B. körperliche An- und Übergriffe, Schubsen, Schimpfen usw.), Mädchen dagegen eher hinterhältig-verdeckte sowie verbale Formen aggressiven Verhaltens zeigen (z. B. anderen Jugendlichen negative Dinge über einen bestimmten Jugendlichen erzählen, um ihn zu isolieren). Die Ergebnisse decken sich mit nationalen und internationalen Befunden.

Nachfolgend werden stichwortartig Untersuchungsergebnisse über Aggression aufgeführt:

- Nach Aussage von Eltern zeigen ca. 6 % der Jungen und ca. 3 % der Mädchen ausgeprägte aggressive Verhaltensweisen.
- 20–30 % der aggressiv auffälligen Schüler weisen zusätzlich internalisierende Störungen auf, d. h. sozialen

Rückzug, körperliche Beschwerden und Angst/Depressivität.

- Langfristige Studien belegen einen hohen Grad an Stabilität bei aggressivem Verhalten.
- Je früher und häufiger das problematische Verhalten auftritt, je ausgeprägter und vielfältiger es sich äußert und je unabhängiger es vom jeweiligen Kontext auftritt, desto stabiler ist auch der Verlauf (Kuschel et al. 2000, S. 21).
- Je häufiger ein Kind bisher mit Aggressionen reagiert hat, desto wahrscheinlicher wird es sich auch in zukünftigen Situation aggressiv verhalten (Mand, 2003).
- Tritt delinquentes Verhalten schon sehr früh auf (15–16 Jahre), dann ist ein kriminelles Verhalten in der Zukunft sehr wahrscheinlich.
- Das Auftreten von Aggressionen ist im Allgemeinen von Schulmisserfolgen begleitet.
- Die Klassenkameraden meiden verständlicherweise den Kontakt mit aggressiven Mitschülern und lehnen sie ab – umgekehrt sehen aggressive Kinder und Jugendliche ihre Peers als feindselig an (Goetze, 2001, S. 104).

Tab. 15: Formen aggressiven Verhaltens (nach Petermann & Petermann, 2008, S. 4)

Ausdrucksformen	Beispiele
offen-direkte Aggression	offene und für jeden erkennbare Aggressionen
verdeckt-hinterhältige Aggression	Angriff aus dem Hinterhalt, Gerüchte
körperliche Aggression	Boxen, Schlagen, Treten
verbale Aggression	Schimpfen, Ärgern, Beleidigen
aktiv-ausübende Aggression	der Aggressor wendet Aggressionen unbegründet oder zur Verteidigung wichtiger Bedürfnisse an
passiv erlittene Aggression	das Opfer erfährt Aggression, indem es angegriffen oder beschimpft wird
direkte Aggression	unmittelbar gegen eine Person gerichtete Aggression
indirekte Aggression	Zerstörung und Verunglimpfung von Sachen, Stehlen
nach außen gewandte Aggression	Aggressionen gegen Personen oder Gegenstände
nach innen gewandte Aggression	gegen sich selbst gerichtete Aggressionen (Autoaggression), wie z. B. Haareausreißen, Nägelkauen, Kratzen etc.

Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Ansätze, die versuchen, das Auftreten und Zustandekommen aggressiver Verhaltensweisen zu beschreiben, zu erklären und mögliche Lösungsansätze zu benennen. Hier stehen der

lerntheoretische und der kognitionspsychologische Ansatz im Fokus der weiteren Betrachtungen, da diese am praxisrelevantesten erscheinen und Untersuchungen günstige Effekte von lerntheoretisch und kognitionspsychologisch begründeten Maßnahmen nachweisen konnten. Nach dem lerntheoretischen Ansatz wird aggressives Verhalten erlernt und kann somit auch wieder verlernt werden, d.h., genauso wie andere Formen sozialen Verhaltens steht das Erlernen aggressiven Verhaltens unter Stimulus- und Bekräftigungskontrolle (Petermann & Petermann, 2008, Mand, 2003, Dutschmann, 1982, Bandura, 1979, Mummendey, 1983).

Bei der Entstehung von aggressivem Verhalten unterscheiden Petermann & Petermann (2008, S. 69) drei mögliche (Einfluss-)Faktoren: soziale, biologische und psychische. Insbesondere soziale Faktoren (dazu zählen z.B. mangelnde Aufsicht durch die Eltern, unzureichende Erziehungskompetenz der Eltern, unzureichende emotionale Unterstützung und Akzeptanz gegenüber dem Jugendlichen, negative Erziehungspraktiken, familiäre Stressbelastung, Erfahrung von körperlicher Misshandlung und sozialer Ablehnung durch Gleichaltrige) erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens aggressiven Verhaltens. Der biologische Faktor bezieht sich z.B. auf Geschlechtsunterschiede. Der psychische Faktor beinhaltet ein schwieriges Temperament, eine unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation, eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung sowie ein unzureichendes Einfühlungsvermögen.

Aus den jeweiligen Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens lassen sich Handlungs- und Interventionsvorschläge ableiten. Lässt sich z. B. aggressives Verhalten auf das Fehlen von handlungsnotwendigen Kognitionen zurückführen, d.h., vorhandene Kognitionen führen zu verkürzten Problemlösungen oder partieller Handlungsunfähigkeit, dann ist eine adäquate kognitive Handlungssteuerung einzuüben (z.B. durch ein Selbstinstruktions-training). Liegt die Ursache eher darin, dass das Verhalten zur Zielerreichung eingesetzt wird, dann ist diese „Erfolgskette“ zu unterbrechen. Fehlt es der Person an Handlungsalternativen, dann sind diese zu erarbeiten, zu üben und zu verstärken (z. B. mittels eines Verhaltensvertrags, siehe auch Planungshilfe II/18: „Verhaltensverträge schließen“). Nimmt die Person die Situationen selektiv wahr und bewertet diese falsch (z.B. subjektiv als bedrohlich), können dies Gründe für ein aggressives Verhalten sein. Ein Training an der Selbst- und Fremdwahrnehmung wäre dann eine geeignete Maßnahme. Das nachfolgende Schaubild erläutert die bisherigen Aussagen über den Zusammenhang zwischen Gründen für aggressives Verhalten und Interventionsmöglichkeiten.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften beim Abbau aggressiver Verhaltensweisen: Zu seinen Schülern hat der Lehrer eine emotional warme und echte Beziehung aufbauen können. Die Schüler fühlen sich verstanden und können mit Problemen zu ihrem Lehrer gehen, da er darum bemüht ist, sich derer anzunehmen und gemeinsame Lösungswege zu entwickeln. In und außerhalb der Klasse bestehen Regeln, die eindeutig festlegen, dass aggressives Verhalten nicht akzeptiert wird (z. B. wie

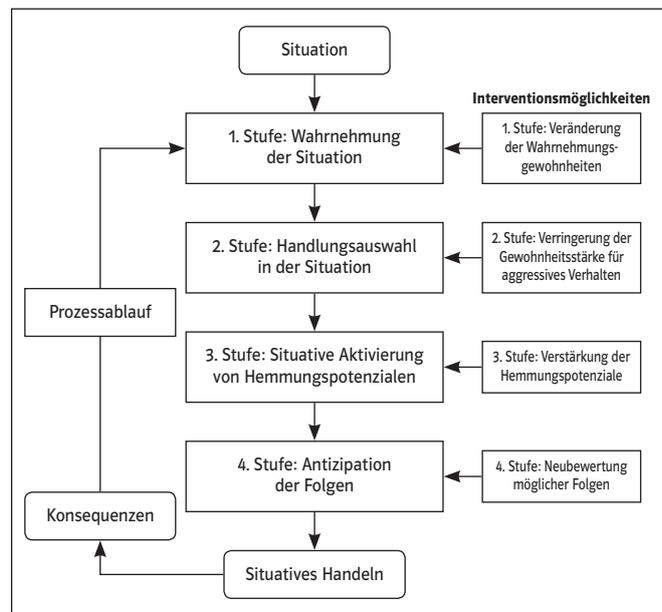


Abb.5: Aggressives Verhalten und Interventionsmöglichkeiten aus kognitionspsychologischer Sicht (nach Petermann & Petermann, 1994, S. 13)

im Olweus Programm: 1. Wir werden andere Schüler nicht mobben. 2. Wir werden versuchen, Schülern zu helfen, wenn sie gemobbt werden. 3. Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden.) und die den Umgang mit Aggressionen bzw. die auf Aggressionen folgenden Konsequenzen bestimmen.

Der Lehrer ist seinerseits gleichfalls darauf bedacht, diese Regeln konsequent einzuhalten. Er weiß, dass der Schutz aller Beteiligten oberste Priorität genießt, er verhält sich dementsprechend und zeigt sich in kritischen Situationen selbstbewusst, sicher und in seinem Handeln konsequent. Dabei vermeidet er seinerseits aggressives Verhalten. Das Vorgehen bei Aggressionen orientiert sich an den Absprachen zwischen Schülern und Lehrern sowie den Lehrern untereinander. Der Unterricht läuft flüssig, kontinuierlich und ohne Verzögerungen ab. Der Lehrer versucht dauerhaft, alle Schüler im Arbeitsprozess zu beachten, um positives Verhalten zu verstärken und mögliche auftretende Probleme im Vorfeld zu bereinigen (z. B. den aggressiven Schüler ablenken, in neue/gewaltfreie Situationen einbinden). Die Aufgaben und Inhalte sind so gewählt, dass sie zu Erfolgserlebnissen führen. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht Ausgangspunkt für den Aufbau aggressiver Verhaltensweisen werden. Regelkonformes Verhalten wird verstärkt und es wird darauf geachtet, dass bei aggressivem Verhalten keine verstärkenden Signale durch Lehrer und Mitschüler gesendet werden. Rufen Gegenstände oder Situationen aggressives Verhalten hervor, dann sind diese zu vermeiden. Die Schule und die Lehrer sind darum bemüht, Außenseiter und Cliquen in das Schulleben zu integrieren. Umgangsformen in Gruppen, die Beeinflussung durch Gruppendruck und Konformität werden im Unterricht behandelt und Übungen zum Umgang mit Gruppendruck (z. B. Rollenspiel) durchgeführt.

Literatur

- Bandura, A. (1979). *Aggression*. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.
- Bäuerle, S. (1999). *Gewalt in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Dutschmann, A. (1982). *Aggressivität bei Kindern. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Goetze, H. (2001). *Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik*. Berlin: Wissenschaftsverlag.
- Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hählweg, K. & Sanders, R.M. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P – ein Programm zu einer positiven Erziehung. In: *Kindheit und Entwicklung*, 9, 20–29.
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Mummendey, A. (1983). Aggressives Verhalten. In: H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, P. (2000). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1994). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

6.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von aggressivem Verhalten und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			32
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens	X			34
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Logische Konsequenzen – Wiedergutmachung, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen	X			36
Absehbare Risikosituationen entschärfen	X			37
Verbote – Unterlassungsanweisungen	X			39
Auszeit oder Ruhezeit	X			41
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			46
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Token-Programme	X			50
Verhaltensverträge schließen	X			54
Die „Stopp-Technik“			X	58
Selbstkontrollkarten für den Unterricht			X	63
Reflektierendes Krisengespräch			X	65
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen			X	124
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen		X		118
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen	X			115
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung		X		116
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Arbeit mit Gruppenzielen			X	131
Brücken bauen zwischen Konfliktparteien		X		83
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Wutbarometer			X	101
Klassenregeln gegen Gewalt			X	102
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	103
Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels			X	104
Rollenspiel zum Verhaltenstraining			X	105
Fantasiereise			X	106
Flüsterstuhl			X	108

6.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei aggressivem Verhalten

1 Wutbarometer

Ziel

Vorbeugung von Wutausbrüchen

Kurzbeschreibung

Der Schüler erlernt Selbstwahrnehmung und Handlungsoptionen hinsichtlich aufgestauter Gefühle wie Wut und Ohnmacht.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Ein Schüler „explodiert“ regelmäßig mit erkennbarem / ohne erkennbaren Grund.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler, die mit einem ausgeprägt autoritären elterlichen Erziehungsstil aufwachsen, haben oft wenig Zugang zu eigenen Gefühlen. Aufseiten des Pädagogen bedarf es professioneller Reflexivität, um in der Situation des Wutausbruchs zu erkennen, dass der Schüler noch keine altersentsprechende Frustrationstoleranz entwickelt hat, also Begleitung benötigt, um seine Emotionen selber zu regulieren. Diese Planungshilfe ist nicht in der Krisensituation anwendbar, sondern in Situationen, in denen der/die Schüler ausreichend emotionalen Abstand zur letzten Konfliktsituation hat/haben.

Hinweise zur Durchführung

Erarbeiten Sie mit dem Schüler / Ihrer Klasse, welche verschiedenen Gefühle es gibt, woran sie erkennbar sind und wie man auf sie reagieren kann.

1. Stellen Sie mit dem Schüler / der Klasse einen Konsens her, dass es normal und menschlich ist, nicht nur positive, sondern auch negative Gefühle zu haben, dass das Ausleben dieser jedoch niemandem schaden darf.
2. Erzeugen Sie anhand von Beispielen oder Jugendbüchern die Einsicht, dass es mit zunehmendem Lebensalter immer besser gelingt, diese negativen Gefühle in den Griff zu bekommen, dass also in Gruppen passendes Verhalten erlernt werden kann.
3. Zeichnen Sie einen Pfeil mit einer Skalierung von 0 bis 10 an die Tafel oder nutzen Sie ein Plakat. Erzählen Sie exemplarisch, in welchen Situationen Sie selbst sich „sehr wohl“ (0) oder „verunsichert“ (5) fühlen und schließlich, wann Sie „fast außer Kontrolle“ (10) vor Wut und Ärger geraten könnten.
4. Sammeln Sie nun gemeinsam mit dem/den Schüler(n) entsprechende Situationen aus dessen/deren Lebenswelt.
5. Lassen Sie den/die Schüler ihr eigenes Wutbarometer gestalten und einen leicht zugänglichen Platz für den Alltag finden (auf Hausaufgabenheft/die Schulbank geklebt).
6. Nutzen Sie das Wutbarometer nun täglich zu Beginn von Situationen, indem Sie
 - a) Ihren Schülern zeigen, wie Sie selbst gerade gestimmt sind / eine Situation wahrnehmen.
 - b) Ihre Schüler ermutigen, angemessen zu zeigen, wie es ihnen geht.
7. Erarbeiten Sie bei jeder passenden Gelegenheit mit dem Schüler / der Klasse, was man machen kann, um seine Gefühle zu regulieren. Hilfreich sind hier Vergleiche mit öffentlichen/persönlichen positiven Vorbildern: Was würde denn jener Fußballprofi/Musiker / dein Onkel machen, wenn er etwas nicht kann etc.?

Diese Planungshilfe ist gut kombinierbar mit der „Stopp-Technik“ (s. Planungshilfe III) sowie der Methode „Verhaltensverträge schließen“ (s. Planungshilfe II).

2 Klassenregeln gegen Gewalt und für ein friedliches Miteinander

Ziel

Vorbeugung von häufiger Aggression und Gewalt

Kurzbeschreibung

Sie stellen mit der Klasse Verhaltensregeln auf und bestimmen logische Konsequenzen bei Regelverstößen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Verschiedene Vorfälle weisen darauf hin, dass Aggression und Gewalt in der Klasse zu häufig vorkommen.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Hilfe suchen kann als petzen missverstanden werden. Möglicherweise ist es hilfreich, in diesem Zusammenhang deutlich herauszustellen, dass es richtig ist, sich Hilfe zu holen, wenn man eine Schwierigkeit nicht allein lösen kann. Jeder Einzelne ist für sein Handeln verantwortlich und jeder trägt Verantwortung für ein friedliches Schulleben.

Hinweise zur Durchführung

Stellen Sie mit Ihrer Klasse Verhaltensregeln auf und führen Sie mit ihr regelmäßig ein Gespräch über die in der Klasse praktizierten Formen der Konfliktlösung.

1. Treffen Sie mit der Klasse die Übereinkunft, keine Gewalt zu akzeptieren und schwächere Schüler zu schützen. Überlegen und bestimmen Sie gemeinsam, wie die Hilfe für Schwächere aussehen kann.
2. Stellen Sie gemeinsam mit der Klasse Regeln gegen Gewalt und für ein faires und friedliches Miteinander auf. Lassen Sie die Schüler Vorschläge für Verhaltensregeln machen und diskutieren Sie diese. Bemühen Sie sich auch, Regeln zum Schutz für Schwächere aufzustellen.
3. Bestimmen Sie mit der Klasse angemessene Konsequenzen (z. B. Wiedergutmachung, Auflagen) bei Regelverstößen.
4. Sollte es trotz der Absprachen zu Gewalt kommen, setzen Sie die besprochenen Konsequenzen ohne Diskussion um.
5. Führen Sie einmal wöchentlich (bzw. nach Bedarf) ein Klassengespräch über Konflikte. Lassen Sie sich Konflikte schildern und diskutieren Sie mit der Klasse über Lösungen. Verstärken Sie hierbei gelungene Konfliktlösungen durch das Zeigen von Freude, Lob, Vergünstigungen für die Klasse (z. B. Spielzeiten).

Weitere Hinweise

Regeln sind für Schüler leichter zu erfassen, wenn sie positiv formuliert sind. So wissen sie z. B. bei der Regel „Wir verhalten uns so, dass alle gut lernen können“ nach einer entsprechenden Einführung sofort, wie sie sich verhalten müssen. Bei einer negativ formulierten Regel (z. B. „Wir reden nicht durcheinander“) müssen die Kinder und Jugendlichen sich zuerst das unerwünschte Durcheinanderreden vorstellen, um sich dann zu fragen, was sie denn eigentlich tun müssen.

3 Rollenspiel zur Lösungsfindung

Ziel

Erarbeitung und Übung von Handlungsalternativen zu aggressivem Verhalten in Konflikten, Förderung einer gewaltfreien Konfliktbewältigung

Kurzbeschreibung

Konflikte mit der gesamten oder einem Teil der Klasse in einem Rollenspiel darstellen, Lösungen erarbeiten und im Rollenspiel ausprobieren sowie diskutieren

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die Konflikte aggressiv lösen, da es ihnen an Handlungsalternativen fehlt

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen sich auf das Rollenspiel einlassen und die Übungen ernst nehmen. Es sollte genügend Zeit vorhanden sein. Erarbeitete Lösungsmöglichkeiten für Konflikte müssen für die Schüler im Alltag umsetzbar sein. Die Schüler sind beim Lösungsfindungsprozess aktiv zu beteiligen.

Hinweise zur Durchführung

Lassen Sie die Klasse bzw. einige Schüler der Klasse eine Konfliktsituation in einem Rollenspiel wirklichkeitsgetreu nachspielen, erarbeiten Sie daran gemeinsame Lösungswege und probieren Sie diese aus.

1. Geben Sie den Schülern eine konkrete Situation vor (z. B. einen Konflikt aus der Klasse, eine Szene aus einem Jugendbuch oder einem Film).
2. Teilen Sie den Schülern die Rollen zu. Es ist sinnvoll, dass Schwächere die Möglichkeit erhalten, die Rolle des Starke zu übernehmen und umgekehrt. Dadurch können die Schüler eine neue Sichtweise kennenlernen. Nicht mitspielende Schüler erhalten einen konkreten Beobachtungsauftrag.
3. Lassen Sie das Rollenspiel durchführen. Helfen Sie den Schülern ggf., in ihre Rollen zu kommen, indem Sie sie zu Beginn kurz mit dem jeweils neuen Namen begrüßen, nach aktuellen Befindlichkeiten innerhalb der Rolle fragen etc.
4. Sprechen Sie mit den Schülern über ihre Erfahrungen im Rollenspiel (regen Sie spontane Äußerungen an, lassen Sie die Akteure nacheinander ihre Gefühle und Gedanken während des Spiels äußern, arbeiten Sie die Probleme aggressiver Konfliktlösungen heraus).
5. Diskutieren Sie mit der Klasse über alternative Lösungswege. Sammeln Sie Lösungsmöglichkeiten an der Tafel.
6. Diskutieren Sie mit den Schülern über die gefundenen Lösungsmöglichkeiten und entscheiden Sie sich für eine Lösung.
7. Die Schüler spielen die erarbeitete Lösung. Werten Sie das erneute Rollenspiel aus. Diskutieren Sie mit den Schülern über die Umsetzung der gefundenen Lösungen im Alltag. Es könnte hilfreich sein, weitere Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren und zu bewerten.

Weitere Hinweise

Eine bewährte Technik im Rollenspiel besteht darin, dass Schüler, die gerade Beobachter sind, mit einem „STOPP!“ die Situation „einfrieren“ lassen, sich gegen einen Rollenspieler austauschen und an seiner Stelle weiterspielen. Diese Variante regt die Kreativität beim Finden von Alternativen an und macht den Jugendlichen viel Spaß. Schüler, die nicht mitspielen wollen, sollten weder direkt noch indirekt gezwungen werden. Sie sind in der Lage, wichtige Beobachtungen zusammenzufassen etc. Um ein positives Sozialklima in der Klasse zu erzeugen, hat es sich bewährt, vielfältige Formen des Spielens im Schul- und Unterrichtsalltag zu ritualisieren.

4 Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels

Ziel

Hineinversetzen in das Denken und Fühlen einer anderen Person in einer Konfliktsituation, Verstehen der Bedeutung der Regeln eines fairen Miteinanders

Kurzbeschreibung

Konflikte werden in der Klasse thematisiert und es wird dabei versucht, sich in die beteiligten Personen einzufühlen. Auf dieser Basis werden für die Personen akzeptable Lösungsmöglichkeiten sowie Regeln für die Klasse erarbeitet.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Aggressives Verhalten eines Kindes mit eingeschränkter Wahrnehmung der Gefühle des „Konfliktgegners“

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es ist ausreichend Zeit einzuplanen. Die Schüler müssen bereit sein, sich auf das Rollenspiel einzulassen und ihre Gefühle zu äußern. Es sollte eine Atmosphäre frei von Bedrohung, also von Akzeptanz und Empathie geschaffen werden. Manchmal gelingt der Perspektivwechsel nur in einer kleinen Gruppe oder in der Einzelsituation.

Hinweise zur Durchführung

Lassen Sie die Schüler eine Konfliktsituation im Rollenspiel nachspielen.

Die Schüler versetzen sich in die verschiedenen Rollen eines Konfliktes, äußern ihre Empfindungen und Gefühle, diskutieren über Lösungsmöglichkeiten und legen Regeln für die zukünftige Verhinderung bzw. Lösung von Konflikten fest.

1. Schildern Sie den Schülern eine Konfliktsituation (Konflikt in der Klasse, ein Comic).
2. Sprechen Sie mit den Schülern über die Personen in der Konfliktsituation.
3. Teilen Sie die Rollen ein, achten Sie darauf, dass das wenig einfühlsame Kind eine Rolle erhält, die seiner aktuellen Rolle in der Gruppe widerspricht (das „Opfer“, den häufig im Konflikt unterlegenen Schüler).
4. Lassen Sie das Rollenspiel durchführen.
5. Sprechen Sie mit den Schülern über ihre Erfahrungen im Rollenspiel („Wie ist es euch ergangen?“, „Wie ging es dir, als ...?“). Nutzen Sie die Methoden des passiven und aktiven Zuhörens.
6. Diskutieren Sie mit den Schülern über eine faire, respektvolle Konfliktlösung für die Rollenspielsituation und allgemein über respektvolles, faires Verhalten.
7. Spielen Sie ggf. eine der diskutierten Lösungen in einem erneuten Rollenspiel durch und werten Sie das Rollenspiel anschließend mit den Schülern aus.

5 Rollenspiel zum Verhaltenstraining

Ziel

Abbau aggressiver Verhaltensweisen, „richtige“ Lösungen in Konfliktsituationen kennen und anwenden lernen

Kurzbeschreibung

Konflikte mit der gesamten oder einem Teil der Klasse in Form eines Rollenspiels durchspielen, Lösungen erarbeiten und im Spiel ausprobieren und trainieren

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die Konflikte aggressiv lösen, da es ihnen an Handlungsalternativen fehlt

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Schüler müssen sich auf die Übungen einlassen und das Rollenspiel ernst nehmen. Sie benötigen genügend Zeit und Raum, um die alternativen Verhaltensweisen trainieren zu können. Die Lösungsmöglichkeiten sollten für die Schüler wirkliche Alternativen sein, d. h., die Schüler sind aktiv am Lösungsprozess zu beteiligen. Je mehr die Schüler die Lösungsmöglichkeiten akzeptieren und je besser sie diese praktisch umsetzen lernen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich demgemäß in kritischen Situationen verhalten.

Hinweise zur Durchführung

Lassen Sie die Klasse bzw. einige Schüler der Klasse eine Konfliktsituation in einem Rollenspiel wirklichkeitsgetreu nachspielen, erarbeiten Sie verschiedene Lösungswege und trainieren Sie diese.

1. Geben Sie den Schülern eine konkrete Konfliktsituation vor.
2. Diskutieren Sie mit der Klasse über Lösungswege. Sammeln Sie Lösungsmöglichkeiten an der Tafel.
3. Entscheiden Sie sich mit den Schülern für eine Lösungsmöglichkeit, beschreiben Sie das richtige Verhalten mit den Schülern.
4. Verteilen Sie Rollen an die Schüler. Achten Sie darauf, dass das richtige Lösungsverhalten von Schülern gespielt wird, die bisher Schwierigkeiten hatten, dieses Verhalten zu zeigen (nur notfalls ein „Modellkind“ das passende Verhalten spielen lassen).
5. Lassen Sie das Rollenspiel durchführen. Legen Sie dabei das Augenmerk auf die neue Verhaltensweise. Geben Sie diesbezüglich Rückmeldungen. Gliedern Sie nach Bedarf komplexe Verhaltensweisen in einfache, überschaubare Verhaltenselemente. Nach und nach können diese wieder zur komplexen Verhaltensweise zusammenwachsen. Üben Sie das Zielverhalten ggf. mehrmals.
6. Diskutieren Sie mit den Schülern über das Ergebnis. Ggf. könnte es hilfreich sein, weitere Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren und zu bewerten.

6 **Fantasiereise**

Ziel

Förderung von Entspannung, Fremd-, Selbst- und Situationswahrnehmung (z. B. sich im entspannten Zustand nicht so schnell angegriffen fühlen), Konzentrationsförderung, Vorbeugung von aggressiv-impulsiven Verhaltensweisen

Kurzbeschreibung

Eine fantasieanregende Geschichte unterstützt die Schüler dabei, sich zu entspannen.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Vorbeugung von aggressiv-impulsiven Verhaltensweisen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Jeder Schüler benötigt unterschiedlich viel Zeit, um sich auf eine Fantasiereise einzulassen. Die Auswahl der Fantasiereise hat sich an der Lerngruppe zu orientieren (Alter der Schüler, sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklungsstand). Die Fantasiereise sollte nur geringe Voraussetzungen an die sprachlichen Fähigkeiten sowie an das Konzentrations- und Abstraktionsvermögen stellen. (Hinweis für Jugendliche mit Asthma: s. Seite 90)

Hinweise zur Durchführung

Leiten Sie die Klasse an, sich auf eine Fantasiereise einzulassen.

1. Erklären Sie den Schülern, was eine Fantasiereise ist.
2. Fordern Sie die Schüler auf, eine bequeme Haltung einzunehmen. Achtung! Kein Schüler soll die Augen schließen, wenn er es nicht möchte. Bitten Sie die Schüler, sich zu entspannen, z. B. im Kutschersitz mit den Ellenbogen auf den Knien, den Kopf mit den Händen zu stützen oder aber den Kopf auf die verschränkten Arme auf den Tisch zu legen.
3. Lesen Sie langsam und mit ruhiger Stimme eine Geschichte zur Fantasiereise (z. B. „Mein magischer Spiegel“) vor. Machen Sie dabei ausreichend Pausen, sodass die Kinder in die Fantasiewelt eintauchen können. Eine passende Musik, die leise im Hintergrund läuft, kann die Wirkung gut unterstützen.
4. Geben Sie den Schülern die Möglichkeit, sich zu besinnen, sich „im Klassenraum einzufinden“, wenn Sie die Geschichte beendet haben.
5. Anschließend sprechen Sie mit den Schülern über ihre Erlebnisse während der Fantasiereise oder lassen Sie die Schüler z. B. ihre Erlebnisse und Vorstellungen zeichnen. Es bietet sich an, die gestalteten Bilder in der Klasse auszustellen.
6. Sprechen Sie mit den Schülern über die Wirkung von Entspannungsverfahren und Situationen, in denen es hilfreich sein kann, sich zu entspannen.

Weitere Hinweise

Beispiel „Mein magischer Spiegel“

Einstieg

Lasst uns eine ganz besondere Reise machen. Setzt euch gemütlich auf euren Stuhl, lehnt euch zurück (bzw. legt den Kopf auf den Tisch), entspannt und atmet ruhig ein und aus. Wer möchte, kann auch gern seine Augen schließen.

Geschichte

Stell dir vor, du bist (allein) zu Hause in deinem Zimmer. Du sitzt auf deinem Bett, schaust dich in deinem Zimmer um und plötzlich verändert sich dein Fenster. Ganz langsam erscheinen Buchstaben in leuchtenden Farben auf der Glasscheibe und du liest „Willkommen in deiner Wunderwelt“. Das Fenster verändert sich auch. Es ist aus Holz, die Farbe blättert vom Rahmen etwas ab und das Glas ist leicht staubig. Du wunderst dich, bist aber neugierig und fragst dich: „Warum verändert sich mein Fenster und was hat es mit der Wunderwelt auf sich?“ Du drückst vorsichtig die Griffe runter und dir strahlt helles Sonnenlicht entgegen. Du kletterst durch das Fenster und wirst von den Sonnenstrahlen gewärmt. Du siehst dich um und bist in einem schönen, hellen Raum gelandet.

Ganz weit hinten in der Ecke entdeckst du einen großen, alten, staubigen Spiegel im Sonnenlicht. Der goldumrandete Spiegel zieht dich magisch an. Du gehst hin, putzt ihn vorsichtig mit deiner Hand und schaust hinein. Wen/Was siehst du?

Das Bild, was du gerade siehst, wird unscharf und verschwimmt. Der Spiegel zeigt dir nun einen Ort, an dem du gern sein möchtest, weil du dich hier wohlfühlst und glücklich bist. Du möchtest zu diesem Ort und berührst den Spiegel. Dabei merkst du, dass du durch den Spiegel hindurch zu dem Ort gelangen kannst. Du traust dich und steigst hindurch. Dort angekommen, atmest du erst einmal tief ein und aus und riechst den Duft deines Ortes. Du fühlst dich sicher, warm und geborgen. Du gehst ein Stück weiter und schaust dir die Umgebung an. Auf einmal siehst du ein Tor mit einem alten Schild, auf dem geschrieben steht: „Gehst du durch mich hindurch, wirst du für kurze Zeit ein Tier, das du schon immer einmal sein wolltest.“ Du freust dich, das auszuprobieren, überlegst dir ein Tier und gehst hindurch.

Was für ein Tier bist du und wie bewegst du dich?

Ein weiterer leiser Schlag ertönt und du verwandelst dich in eine Feder. Leicht, ganz ohne Sorgen schwebst du umher und lässt dich treiben. Du schwebst langsam nach oben, ziehst weite Kreise und wirst von der warmen Luft sanft zu Boden getragen.

Kurz bevor du weich auf dem Boden landest, ertönt ein weiterer Glockenschlag und du bist wieder du selbst. Du läufst weiter und kommst an ein zweites Tor. An diesem steht geschrieben: „Gehst du durch mich hindurch, wirst du für kurze Zeit in eine andere Person verwandelt, die du schon immer einmal sein wolltest.“ Du überlegst dir kurz eine Person und gehst hindurch.

Wer bist du? Was tust du gerade und was kannst du jetzt alles, was du vorher vielleicht nicht konntest?

Ein Glockenschlag ertönt und du bist wieder du selbst. Du gehst an diesem Ort ein Stück weiter und siehst ein drittes Tor mit der Aufschrift: „Gehst du durch mich hindurch, erfülle ich dir einen Wunsch. Du kannst dir wünschen, was immer du willst.“ Du überlegst kurz und gehst hindurch. Was für ein Wunsch hat sich dir erfüllt?

Du hörst nun wieder einen Glockenschlag ertönen und bist wieder du selbst. Du gehst weiter, fühlst dich wohl und bist glücklich. Nach einer Weile siehst du wieder den großen, goldumrandeten Spiegel in dem hellen Raum.

Ende

Du schaust hinein, siehst den schönen, hellen Raum auf der anderen Seite und steigst hindurch. Du gehst glücklich und zufrieden in dein Zimmer zurück und machst die Fenstertür hinter dir zu. Du setzt dich wieder auf dein Bett, streckst dich und atmest tief ein und aus.

Öffne nun deine Augen und kehre von der Reise durch den magischen Spiegel hierher zurück.

7 Flüsterstuhl

Ziel

Befriedigung des Bedürfnisses nach Aufmerksamkeit und Zuwendung, Steigerung des Selbstwertgefühls

Kurzbeschreibung

Einem Schüler, der gerade besonders viel Aufmerksamkeit benötigt, flüstern die Schüler der Klasse eine aufmunternde, aufwertende Bemerkung ins Ohr.

Altersbereich

Klasse 5 und 6, bei entsprechender „Anmoderation“ auch in höheren Klassenstufen

Anwendungsbereich

Aufmerksamkeits- und zuwendungsmotiviertes Fehlverhalten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Für die Schüler sollten sozial-integrative Spiele im Unterricht etwas Alltägliches sein. Die Regeln der Spiele sollten eingehalten werden. Dieses Spiel sollte vor dem gezielten Einsatz in einer Spielstunde eingeführt werden.

Hinweise zur Durchführung

Ein Schüler, der gerade besondere Aufmerksamkeit benötigt, setzt sich auf den sogenannten Flüsterstuhl und die anderen Schüler dürfen ihm nur aufwertende, aufmunternde Bemerkungen ins Ohr flüstern.

1. Lassen Sie die Klasse einen Stuhlkreis bilden.
2. Stellen Sie einen Stuhl in die Mitte, auf dem im Verlauf des Spiels auch der Schüler Platz nimmt, der nach Ihrer Einschätzung gerade am meisten Zuwendung benötigt.
3. Erklären Sie den Schülern das Spiel bzw. erinnern Sie an Ablauf, Regeln und das Ziel. Sagen Sie deutlich, dass dem Schüler nur etwas ins Ohr geflüstert werden darf, was der Spielregel bzw. der inhaltlichen Vorgabe (z. B. „Was du gut kannst“, „Was ich von dir lernen kann“, „Was ich an dir schätze“) entspricht. Verdeutlichen Sie den Schülern, dass jeder Mensch positive Eigenschaften und Merkmale hat sowie dass jeder Mensch Lob und Wertschätzung braucht „wie Licht und Luft“, um zu Leben.
4. Fordern Sie die Schüler auf, ihrem Mitschüler nacheinander etwas entsprechend der Vorgabe ins Ohr zu flüstern.
5. Besprechen Sie mit den Schülern kurz (zunächst mit denjenigen, die auf dem Flüsterstuhl saßen), wie sie das Spiel erlebt haben, ob die Vorgabe eingehalten wurde und wie sie sich jetzt fühlen.

7 Planungshilfe VII: Förderung bei Ängsten

7.1 Basisinformationen zur Förderung bei Ängsten

Angst entsteht nach Lazarus (zit. nach Thomaе, 1983, S. 146) aus der Einsicht, dass eine als bedrohlich eingeschätzte Situation mit den zur Verfügung stehenden Denk- und Verhaltensmöglichkeiten nicht zu bewältigen ist und dass vermutlich unangenehme Konsequenzen eintreten werden. Handelt es sich hierbei um Realängste, die aufgrund einer tatsächlichen Gefahrensituation entstehen, sind diese meistens für Außenstehende nachvollziehbar. Dagegen werden neurotische Ängste durch scheinbar minimale Anlässe ausgelöst und sind für den Außenstehenden in der Regel unverständlich. Zu den neurotischen Ängsten zählt Borchert (1996) die allgemeine Grundängstlichkeit und Leistungsangst. Weiterhin können *Leistungsangst* und *soziale Angst* unterschieden werden. Leistungsängstliche haben eine überdauernde Tendenz entwickelt, Leistungs- oder Anforderungssituationen als bedrohend zu empfinden. Je höher der Stellenwert der Prüfung, je niedriger die Erfolgswahrscheinlichkeit, je höher die empfundene subjektive Hilflosigkeit und je unberechenbarer der Ausgang, umso höher ist die Leistungsangst. Dagegen wird von sozialer Angst gesprochen, wenn Ängste vor Zurückweisung, vor Nichtanerkennung oder vor Machtverlust bestehen, unabhängig von einer Leistungssituation.

Verschiedene Faktoren können das Entwickeln von Ängsten in der Schule begünstigen. Erlebt bspw. ein Schüler eine persönliche Niederlage oder Bloßstellung im Unterricht, dann kann dies unangenehme, angstbesetzte Gefühle auslösen. Werden diese Gefühle nicht adäquat verarbeitet, kann dies Auswirkungen auf Situationen im weiteren Unterricht haben. Ob unangenehme Erlebnisse zu weiteren Ängsten führen, ist u.a. abhängig von der Persönlichkeit des Schülers. Verschlussene, in sich gekehrte Schüler entwickeln eher Ängste als verbal mitteilende Schüler. Diese sprechen eher über unangenehme Erlebnisse und verarbeiten sie damit besser, erkennen, dass sich die Situation vermutlich nicht wiederholen wird bzw. wird eine Strategie zur Bewältigung der Situation entwickelt. Ängste sind also überwiegend erlernt (Borchert, 1996, S. 137). Dabei reicht es manchmal aus, dass der Angstreiz lediglich einmal mit einem neutralen Reiz gekoppelt wurde, um so den neutralen Reiz mit Angst zu besetzen (*klassisches Konditionieren*). Dabei muss jedoch der Angstreiz sehr hoch gewesen sein, d.h. bspw., dass ein Schüler das Fallen vom Reck als ein traumatisches Ereignis empfindet. Wird dieser Schüler beim nächsten Mal aufgefordert, am Reck zu turnen oder denkt er nur an die Situation, wird er sehr wahrscheinlich die Situation anders als vor dem Ereignis sehen und bewerten (z. B.: „Gefahr! Ich werde wieder vom Reck fallen.“). Diese Antizipationsphase ist durch das Ereignis außerordentlich emotionalisiert, d.h., ein ursprünglich neutraler Reiz wurde konditioniert. Präziser ausgedrückt, der neutrale Reiz (Reck) stand einmalig in einem raumzeitlich dichten Zusammenhang mit einem schmerz- und schreckauslösen-

den Reiz (vom Reck abstürzen). Beispiele für Situationen, die in der Schule Angst erzeugen können: Kopfrechnen im Mathematikunterricht, Schüler X rechnet offensichtlich schlechter als die anderen; ein Schüler passt nicht auf und der Lehrer nimmt ihn immer dann dran; der Schüler muss an die Tafel, obwohl er die Aufgabe nicht lösen kann.

Neben dem beschriebenen klassischen Konditionieren kann der Erwerb von Ängsten auch über operantes Konditionieren und Modelllernen stattfinden. Bei beiden Lernformen entwickelt sich die Angst zumeist allmählich.

Operantes Konditionieren

Macht ein Schüler immer wieder die Erfahrung, vermittelt durch Zensuren und Rückmeldungen, dass er den Anforderungen der Schule nicht gewachsen ist, können sich Leistungsängste, ja sogar Schulphobien entwickeln. Er fühlt sich in Leistungs- bzw. Prüfungssituationen unsicher, unfähig und denkt aufgrund seiner bisher gemachten Erfahrungen, dass seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auch für zukünftige Aufgaben nicht ausreichen werden. Deshalb glaubt der Schüler auch nicht, dass sich eigene lösungsrelevante Anstrengungen lohnen könnten. Seine Bewältigungsversuche nehmen ab und es steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die angstbesetzte Erwartungshaltung bestätigt wird. Ein in sich verstärkender Kreislauf kommt in Bewegung. Nach Strittmatter fühlen sich diese Schüler als „ausgemachte Pechvögel“ (1993, S. 12). Sie entwickeln ein negatives Selbstbild, zeigen weniger Interesse an schulischen Inhalten und versuchen, angstbesetzte Situationen zu meiden. Kinder und Jugendliche mit hohem Angstpotenzial neigen dazu, Situationen nach ihrem Gefahrengehalt abzusuchen und zu bewerten. Dadurch wird die kindliche Neugier reduziert und es werden neue Lernerfahrungen behindert (Borchert, 1996, S. 138). Die beschriebenen Prozesse erschweren eine aktive Mitarbeit im Unterricht. Hinzu kommt häufig, dass ängstliche Schüler zumeist überzogene Leistungsansprüche an sich selbst richten und dadurch das angestrebte Ziel nicht erreichen können. Demzufolge sind sie permanent unzufrieden und angespannt (Stresserleben). Neben den beschriebenen spezifischen Emotionen können noch physiologische Begleiterscheinungen auftreten, wie z.B. Veränderung des Atemrhythmus, der Herzaktivität, der peripheren Durchblutung, der Magen-Darm-Tätigkeit.

Modelllernen

Ängste können auch durch das ängstliche Verhalten der Eltern oder anderer Bezugspersonen erlernt werden (z. B. die Mutter vermeidet aufgrund sozialer Angst Kontakte, das Kind verhält sich auch schüchtern) (Essau, 2003).

Der Erklärungsansatz geht auf die Überlegungen von Bandura (1957) zurück und umfasst kurz gesagt das Lernen durch Beobachtung. Das Kind beobachtet dabei ein Modell, das eine reale Bezugsperson sein kann (Mutter, Lehrer, Mitschüler) oder auch eine fiktive Person (Fernseh-

figur). Die Erfahrungen, die dem Modell aufgrund seiner Handlungen wiederfahren, überträgt das Kind auf sein eigenes Verhalten. Es eignet sich entweder die Verhaltensweisen an oder reagiert bei bestimmten Hinweisreizen (Stein, 2012).

Beispiele:

- (1) Eine Schülerin beobachtet einen sehr fleißigen und guten Mitschüler, der vor einer Leistungskontrolle sehr nervös und ängstlich ist und evtl. trotz großer Anstrengung eine schlechte Note für eine Leistung erhält. Solche Beobachtungen können u.a. das Entstehen von Prüfungsangst begünstigen.
- (2) Die Mutter sieht im Haus eine Spinne, reagiert sehr unruhig und lässt sie von ihrem Mann entfernen. Das Kind überträgt die Unruhe oder auch die Vermeidungsstrategie auf sein eigenes Verhalten und könnte sogar Angst vor Spinnen entwickeln.

Die Unterscheidung vom Modelllernen zum klassischen und operanten Konditionieren ist hierbei hervorzuheben: Das Individuum lernt *durch die Beobachtung* des Verhaltens (Nervosität, Angst vor Prüfung, Unruhe, Entfernen der Spinne), *nicht durch etwaigen Misserfolg oder Erfolg* der Person (schlechte Note/ Spinne ist weg). Das Lernen am Modell setzt Aufmerksamkeit und bestimmte Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstrategien voraus (Schermer, 2006). Je nachdem, welche Beobachtungen das Individuum wie stark wahrnimmt, und je nachdem, wie es sie verarbeitet und interpretiert, findet der Lernprozess statt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Angst einen emotionalen Zustand darstellt, der sich durch das Zusammenspiel zwischen Situation, kognitiver Situationsbewertung, subjektiver Kompetenz und subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten entwickelt bzw. aufrechterhalten wird. Ängstliche Schüler haben große Schwierigkeiten, sich auf den Unterricht einzulassen, sich Prüfungs- und Leistungssituationen zu stellen, sich anzustrengen und ihr wahres Leistungspotenzial abzurufen sowie mit unvorhersehbaren und gleichzeitig unkontrollierbaren Situationen umzugehen.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften beim Abbau von Ängsten: Die Schule schafft Sicherheit und Orientierung durch Schulregeln (z.B. keine Akzeptanz und Duldung von aggressiven Verhaltensweisen), Rituale (z.B. gemeinsames Verabschieden in die Ferien bzw. gemeinsame Begrüßung nach den Ferien, gemeinsame wiederkehrende Feste und Aktivitäten oder sobald neue Schüler kommen, erhalten diese die Möglichkeit, das Schulgebäude, die Lehrer, ältere Schüler, Sekretariat, Hausmeister usw. kennenzulernen, „Schulrallye“) oder durch den Versuch, den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule bzw. von der Grundschule in die weiterführende Schule durch gemeinsame Besuche oder Projekte zu erleichtern. Der Lehrer hat insbesondere gegenüber

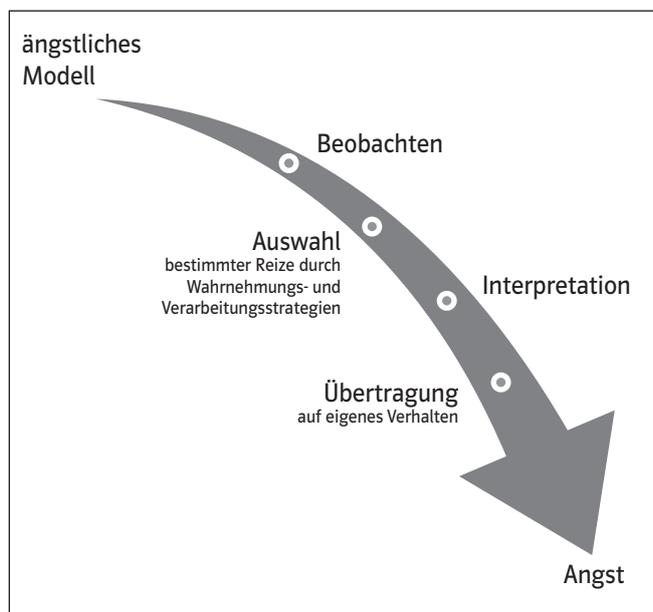


Abb. 6: Schritte des Modelllernens

ängstlichen Schülern eine positive, emotional warme und echte Beziehung aufbauen können und signalisiert ihnen Gesprächs- und Hilfsbereitschaft. Jegliche Form von Gewalt im Unterricht wird nicht akzeptiert oder geduldet. Der Unterricht ist durch transparente Strukturen gekennzeichnet, d.h., es bestehen Klassenregeln, Absprachen, feste und täglich ablaufende, orientierungs- und sicherheitsgebende Rituale in der Klasse. Zusätzlich könnten organisatorische Maßnahmen hilfreich sein, indem z.B. ein hochängstlicher Schüler neben einem nicht ängstlichen Schüler oder in der Nähe des Lehrers sitzt. Beim Unterrichten ist der Lehrer darauf bedacht, möglichst viel Sicherheit und Orientierung zu geben. Die Schüler wissen, was der Lehrer im Unterricht und in den Arbeiten von ihnen fordert, welche Bewertungskriterien er anlegt, wie sie sich darauf vorbereiten können und wie sie sich bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfen (materielle oder menschliche Helfer) einholen können. Vor einer gründlich vorbereiteten und in ihrer Struktur und ihren Anforderungen durchsichtigen Klassenarbeit könnte es ängstlichen Schülern zusätzlich helfen, Stress und Ängste mithilfe von Entspannungstechniken abzubauen. Grundsätzlich bespricht und öffnet der Lehrer das Curriculum (Welches Thema wird wann und warum behandelt? Wie passt der neue Inhalt zum bisher Gelernten? Was kennt der Schüler bereits? Woran kann er anknüpfen? Wie geht es weiter? Welches Ziel haben wir? usw.). Im Unterricht thematisiert der Lehrer u.a. Gefühle und spricht somit auch über Ängste und wie diese adäquat verarbeitet werden können (z.B. Welche Emotionen kennst du? Wie äußern sie sich? Wie gehst du mit Angst um? Wie gehen deine Mitschüler damit um? Wie könntest du möglicherweise besser damit umgehen? Wie können dir deine Mitschüler helfen?) (Engelbrecht & Weigert, 1991; Mertens, 2001; Borcherch, 1996; Thomae, 1983).

Literatur

- Bandura, A. (1957). Review of case studies in childhood emotional disabilities (Vol. 2) by Gardner. *Contemporary Psychology*, 2, 14–15.
- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Engelbrecht, A. & Weigert, H. (1991). *Lernbehinderung verhindern: Anregungen für eine förderorientierte Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Essau, C. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen: Mit 35 Tabellen und 97 Übungsaufgaben*. München: Reinhardt.
- Mertens, N. (2001). *Abbau von Angst im Schulalltag. Eine Auswertung ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Erstellung von Fördervorschlägen*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Kiel.
- Schermer, F.J. (2006). *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strittmatter, P. (1993). *Schulangstreduktion: Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Thomae, H. (Hrsg.) (1983). *Enzyklopädie der Psychologie – Psychologie der Motive*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Francis, D. & Young, D. (1996). *Mehr Erfolg im Team: Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Hamburg: Windmühle.

7.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Ängsten und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			32
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			34
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Interesse an positiven Aktivitäten	X			45
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			46
Mit dem Schüler sprechen	X			47
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			48
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Token-Programme	X			50
Verhaltensverträge schließen	X			54
Interessen berücksichtigen	X			94
Klare Strukturen schaffen			X	57
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)			X	60
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Entspannen durch eine Atemübung			X	95
Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte			X	96
Rollenspiel zum Verhaltenstraining (Hinweis: zum Einüben von Selbstbehauptung)			X	105
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Erkennen von Ängsten im Schulalltag			X	113
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen	X			115
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung		X		116
Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen		X		118
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120

7.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Ängsten

1 Erkennen von Ängsten im Schulalltag

Ziel

Erkennen und Unterscheiden von Leistungsängsten und sozialen Ängsten

Kurzbeschreibung

Die Vermutung, ein Schüler leide unter Leistungs- oder sozialer Angst, wird durch kriteriengeleitete Verhaltensbeobachtungen und Gespräche überprüft.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Geringe Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, Vermeidung von freiwilligen sozialen Kontakten, Resignation bei Misserfolgen, Aufmunterungen und Anregungen zur Mitarbeit vonseiten der Lehrkraft zeigen immer weniger Wirkung.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Ängste werden häufig nicht erkannt, weil sie schwer beobachtbar sind und andere Gründe für ein Verhalten oft als wahrscheinlicher angesehen werden. Machen Sie sich mit den Anzeichen von Leistungsangst und sozialer Angst vertraut. Achten Sie bei der Verhaltensbeobachtung gezielt auf einzelne ausgewählte Symptome. Beobachten Sie den Schüler über einen langen Zeitraum.

Hinweise zur Durchführung

Ordnen Sie beobachtete Verhaltensweisen Kategorien zu und bewerten Sie diese (z. B. tritt nie auf, tritt selten auf, tritt manchmal auf, tritt häufig auf und tritt ständig auf). Bei mehreren Einschätzungen „tritt häufig auf“ oder „tritt ständig auf“ sollten Sie mit dem Schüler oder auch seinen Eltern über Ihre Beobachtungen sprechen und deren Sicht des Problemverhaltens kennenlernen.

1. Entscheiden Sie sich, die Vermutung „Angst“ zu überprüfen. Machen Sie sich mit den Symptomen von „sozialer Angst“ und „Leistungsangst“ vertraut (siehe „Weitere Hinweise“).
2. Wählen Sie eine Anzahl von Angstsymptomen aus und beobachten Sie Ihren Schüler bzgl. dieser Verhaltensweisen so lange, bis Sie zu einer Einschätzung der Häufigkeit gekommen sind. Halten Sie Ihr Ergebnis fest.
3. Verfahren Sie so mit weiteren Symptomen.
4. Verdichten sich die Hinweise auf Ängste, sprechen Sie mit dem Schüler und weiteren Personen über Ihre Vermutung. Verwenden Sie dabei Methoden des passiven und aktiven Zuhörens. Als „Türöffner“ für ein solches Gespräch eignet sich eine Ich-Botschaft, in der Sie dem Schüler Ihre Sorge über seinen emotionalen Zustand, Lernerfolg o.Ä. mitteilen.
5. Bewerten Sie alle Informationen und entscheiden Sie sich ggf. für eine bzw. mehrere Interventionstechniken zum Abbau von Ängsten.
6. Überprüfen Sie die Wirkung Ihrer Maßnahme durch erneute Verhaltensbeobachtungen und Gespräche. Ggf. wählen Sie neue Ziele bzw. Interventionstechniken aus.

Weitere Hinweise

Symptome sozialer Angst

1. Keine Freude zeigen, erzählt nichts, erfragt und erbittet nichts
2. Zu leises oder zu lautes Sprechen, beim Sprechen außer Atem sein, undeutliches, abgehacktes, gehetztes Sprechen, antwortet langsam, wartet lange, um etwas zu erzählen, Zittern in der Stimme
3. Lautes oder leises Weinen, Tränen in den Augen
4. Unsteter Blick, Gesichtszucken, unsicheres Umherschauen, verlegenes Lächeln
5. Kein Blickkontakt
6. Zittern der Hände, Nägelkauen oder Kauen an Gegenständen, Nervosität
7. Bewegungsarmut, eintönige Bewegungsabläufe, starr an der Stelle verweilen
8. Sich bei sozialen Anforderungen in der Schule und zu Hause verweigern
9. Wütendes oder resigniertes Verhalten, wenn ein Spiel misslingt oder soziale Aufgaben nicht bewältigt werden
10. Das Haus nicht verlassen wollen, sich nicht mit Freunden verabreden wollen
11. Steht in der Pause abseits oder kommt in Opferrolle in Mobbingzusammenhängen
12. Sich von Bezugspersonen nicht trennen wollen, anhängliches Verhalten gegenüber vertrauten Personen
13. Sich keiner spielenden Kindergruppe anschließen wollen
14. Bauchschmerzen (vor und in der Schule), Übelkeit, Mundtrockenheit, Erröten, Erblassen, Einkoten (nachts, tagsüber)
15. Kommt regelmäßig morgens / aus der Pause als Letzter in den Klassenraum oder gar zu spät in den Unterricht
16. Vermeidung von Small-Talk-Situationen
17. Eltern berichten von täglichen Kämpfen beim morgendlichen Verlassen der Häuslichkeit: das Kind habe keine Lust auf Schule

Symptome von Leistungsangst

18. Erröten bei Leistungsanforderungen, wie z. B. beim Vorlesen, beim Rechnen einer Aufgabe vor der Klasse
19. Geht ungern an die Tafel
20. Beteiligt sich ungern an Spielen, die Leistungen messen („Eckenrechnen“)
21. Vermeidet oder verweigert Konkurrenzsituationen, wie z. B. beim Sportunterricht (Wettkampf, Wettschwimmen), im Mathematikunterricht (Kopfrechenübungen) oder im Deutschunterricht (Tafeldiktat)
22. Hat Bauchschmerzen vor Klassenarbeiten oder Testsituationen, klagt über Übelkeit vor, während und nach Leistungssituationen
23. Erbrechen vor der Schule oder in der Schule
24. Zittern der Hände, Nervosität, Nägel knabbern
25. Beteiligt sich selten an Unterrichtsgesprächen
26. Verlässt den Unterricht für Toilettengänge sehr häufig sowie über ausgedehnte Zeiträume
27. Resigniert beim Misslingen einer Leistungsanforderung
28. Wirkt verzweifelt, niedergeschlagen beim Nichtbewältigen einer Aufgabe
29. Fängt an zu weinen, wenn eine Aufgabe nicht gelingt oder falsch gelöst ist
30. Versichert sich sehr häufig bei der Lehrkraft, ob die Aufgabe richtig ist
31. Körperliche Unruhe, Erblassen, Erröten, angespannte Gesichtszüge
32. Misserfolgserwartungshaltung in Leistungssituationen
33. Mangelnde Konzentration bei Leistungsanforderungen
34. Impulsives Verhalten bei Leistungsanforderungen
35. Fehlt mit erkennbarer Regelmäßigkeit (entschuldigt/unentschuldigt) bevorzugt an Tagen, für die Leistungskontrollen, Klassenarbeiten, Projektpräsentationen etc. angekündigt waren (s. auch Planungshilfen VIII: Förderung bei Absentismus/Basistext sowie „Elternarbeit“)

2 Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen

Ziel

Der Schüler bewältigt angstbesetzte, komplexe Unterrichtssituationen erfolgreich.

Kurzbeschreibung

Dem Schüler helfen, eine durch ihre Komplexität überfordernde Situation transparent umzugestalten und dadurch seine subjektiv empfundene Hilflosigkeit zu vermindern

Altersbereich

Alle Altersstufen

Anwendungsbereich

Sie haben mittels der Planungshilfe VII/1: „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“ festgestellt, dass ein Schüler Ängste in Leistungssituationen hat und beobachten, dass dies u. a. in komplexen Situationen auftritt (z. B. Äußerungen: „Das schaff ich doch eh nicht!“, impulsives „Drauflosarbeiten“, schnelles Aufgeben, sich zurückziehen).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler der Sekundarstufe I orientieren sich zunehmend am Verhaltenskodex der Gleichaltrigen. Wiederholt explizite Hilfe durch den Erwachsenen zu erhalten, könnte als „uncool“ gelten und ggf. eine Außenseiterposition verstärken, was zur Ablehnung der Hilfe durch den Schüler führt. Individuelle Hilfen sind also dezent und feinfühlig zu gestalten, notfalls in Einzelsituationen. Gleichzeitig sollte an einem sozialen Klima gearbeitet werden, in dem individuelle Hilfen akzeptiert werden.

Hinweise zur Durchführung

1. Schaffen Sie eine schülerzentrierte Unterrichtssituation, in der Sie die Möglichkeit haben, die Lernenden beim Aufgabenlösen individuell zu begleiten.
2. Tritt nun eine Verhaltensweise im Zusammenhang mit Leistungsangst auf, gehen Sie zu diesem Schüler und zeigen Freude, dass er schon angefangen hat (positives Verstärken erwünschten Verhaltens – s. Planungshilfe II/2 „Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist“). Ignorieren Sie gezielt auftretende Äußerungen von Frust oder Misserfolgen (s. Planungshilfe II/9 „Geplantes Ignorieren“).
3. Nun überlegen Sie gemeinsam mit dem Schüler, welches der nächste Arbeitsschritt ist, welche Hilfsmittel, wie viel Zeit etc. er dafür benötigt und geben dem Schüler so das Gefühl, dass die nächste Teilaufgabe gut zu schaffen ist. Untergliedern Sie dabei die Aufgabe so kleinschrittig, wie es für diesen Schüler individuell notwendig ist (unabhängig von der Klassenstufe). Lassen Sie ihn ggf. den Handlungsalgorithmus notieren (z. B. im Regelhefter).
4. Lassen Sie jetzt den Schüler die Teilaufgabe selbstständig lösen und sagen Sie ihm, dass Sie gleich wieder vorbeikommen werden.
5. Suchen Sie den Schüler auf, noch bevor er fertig ist, melden Sie ihm den sichtbaren Fortschritt zurück und fragen Sie ihn schon jetzt, womit er anschließend fortfahren wird. Wiederholen Sie die Schritte 2 bis 5 regelmäßig, da Schüler mit Versagensängsten sonst sehr schnell wieder in ihre gewohnten, ungünstigen Verhaltensmuster zurückfallen.

Weitere Hinweise

Gestalten Sie klare Abläufe und Routinen, um den Rücken freizuhaben für die Begleitung einzelner Schüler:

- transparenter Unterricht (inhaltlich-curricular sowie methodisch),
- hohe Aktivität und Selbsttätigkeit der Schüler (s. auch Exkurs 2: Classroom-Management),
- Klärung, wie Schüler Antworten auf ihre Fragen erhalten,
- Verständnisprüfung bezogen auf das notwendige Vorwissen und das Aufgabenverständnis vor selbstständigen Arbeitsphasen.

Besonders für Schüler mit Leistungsangst ist es hilfreich, wenn Regelungen zu Vorträgen, Klassenarbeiten, Präsentationen, Fristen etc. in der ganzen Schule einheitlich geregelt sind.

3 Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung

Ziel

Der Schüler bewältigt angstbesetzte Leistungs- und Prüfungssituationen erfolgreich.

Kurzbeschreibung

Indem Sie dem Schüler die Anforderungen konkret und langfristig bekannt geben, lässt er sich auf leistungsfordernde Situationen emotional entspannter ein.

Altersbereich

Alle Altersstufen

Anwendungsbereich

Sie haben mittels Planungshilfe VII/1: „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“ festgestellt, dass ein Schüler Ängste bei einer expliziten Leistungsüberprüfung hat (z. B. nach unten schauen, wenn Sie den Schüler aufrufen, bei der Ankündigung von Tests trotzig reagieren, Tics zeigen).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Mitschüler könnten sich benachteiligt fühlen und deren Eltern könnten die Methode als „Ungerechtigkeit“ kritisieren. Individualisierung ist jedoch eine pädagogisch professionelle Maßnahme, die lernpsychologisch sowie mit dem Schulgesetz seriös begründbar ist.

Hinweise zur Durchführung

1. Geben Sie Ihren Schülern Sicherheit, indem Sie ihnen ritualisiert vor jeder Aufgabe bzw. Anforderung erläutern, ob sowie ggf. wann und in welcher Form diese zu präsentieren ist oder bewertet wird (z. B. Transparenzpapier – s.u.).
2. Erarbeiten Sie mit den Schülern gemeinsam Bewertungsmaßstäbe bzw. machen Sie Ihre eigenen Bewertungsmaßstäbe transparent. Nutzen Sie hierfür auch Plakate im Klassenraum, ein Deckblatt im Hefter, Elternbriefe etc.
3. Finden Sie mit dem leistungängstlichen Schüler gemeinsam ein realistisches Nahziel für die nächste konkrete Leistungsanforderung. Besprechen Sie hierzu unter vier Augen sachlich mit dem Schüler jeden einzelnen Schritt (vor, während und nach der Leistungsüberprüfung), damit die Situation in der Konkretheit der einzelnen Anteile als „schaffbar“ antizipiert wird (s. Planungshilfe III/3 „Hilfreiche Gedanken finden“). Fragen Sie ihn, welche Unterstützung er sich wünscht bzw. bieten Sie ihm eine Überprüfung im geschützten Rahmen an (s.u.).
4. Erinnern Sie den Schüler an die besprochene Strategie unmittelbar vor der Leistungsüberprüfung und zeigen Sie sich überzeugt von seinem Leistungsvermögen.
5. Geben Sie nach der Leistungsüberprüfung eine positive Rückmeldung für die gelungenen Anteile (s. Planungshilfe II/2 „Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist“). Ignorieren Sie gezielt die weniger gelungenen (s. Planungshilfe II/9 „Geplantes Ignorieren“).
6. Erzeugen Sie eine positive Lernatmosphäre, indem Sie mit den Schülern das Lerngesetz der Verhaltenspsychologie „Lernen nach Versuch und Irrtum“ besprechen, also die Schüler ermutigen, aus Fehlern zu lernen.
7. Laden Sie den leistungängstlichen Schüler nun ein, als „Lerndetektiv“ aktiv zu werden: Fehler werden subjektiv emotional neu bewertet – sie bedeuten nicht mehr, „versagt“ zu haben, sondern sind Chancen der Bewältigung.
8. Vor Leistungssituationen hilft es Schülern – wenn es ritualisiert angeboten wird –, eine Entspannungsreise zu unternehmen (s. Planungshilfe V/8 „Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte“).

Weitere Hinweise

Angst kann ein schwerwiegendes psychologisches Problem sein, das Menschen – trotz vorhandener Fähigkeiten, Erfolg zu erzielen – scheitern lassen kann. Die Betroffenen fühlen sich blockiert, haben in den relevanten Situationen ein Blackout.

Zeitweise kann es hilfreich sein, in einem Förderplan festzulegen, wie die Anforderungen laut Curriculum auf individuellem Wege erbracht werden können (in Abhängigkeit vom angstausslösenden Moment: z. B. Zeitzugaben, Verringerung des Umfangs, Benutzung von Hilfsmitteln, Vortrag in einer Einzelsituation). Im Falle, dass der Schüler – trotz Lernens – angstbedingt nur noch derart schlechte Noten erreicht, dass dies aus lernpsychologischer Sicht demotivierend ist, kann es sinnvoll sein, die Zensur vorübergehend teilweise oder vollständig auszusetzen. Dieser Zustand sollte nach einer Stabilisierung des Leistungsverhaltens und einer erfolgreichen Angstreduktion schrittweise wieder beendet werden.

Tab. 16: Beispiel für ein Transparentpapier mit Maßnahmen zur Angstreduktion als Vorbereitung einer Klassenarbeit in der 5. Klasse im Fach Mathematik:

Aufgabe	Was/Wie musst du lernen?
Sicherer Umgang mit den natürlichen Zahlen: Du musst im Zahlenraum bis 1 000 000 sicher addieren und subtrahieren können. (max. 14 P.)	Wiederhole den Einführungstext im Mathematikbuch (S. 24–25) und den Merksatz in deinem Mathematikhefter. Übe dann die Wiederholungsaufgaben aus Klasse 4 im Mathematikarbeitsheft (S. 10–12).
Du musst Strategien für Rechenvorteile nutzen und erklären können. (max. 32 P.)	Schau dir dazu die Aufgaben in deinem Mathematikbuch (S. 26–27) an und rechne anschließend im Arbeitsheft S. 13, Nr. 4 bis 6.
Du musst die Techniken des Überschlagens beherrschen. (max. 30 P.)	Schau dir dazu die Aufgaben in deinem Mathematikbuch (S. 28) an und rechne anschließend im Arbeitsheft S. 14, Nr. 2 + 3.
Zusatzaufgaben: Eine Sachaufgabe rechnen und mit Probe kontrollieren (max. 10 P.)	Löse die Sachaufgaben im Mathematikbuch (S. 30) und rechne nochmals die Übungsaufgaben (AB 1–3) aus dem Unterricht – dieses Mal mit Probe.

Du kannst in der Arbeit max. 86 Punkte erreichen. Die Untergrenze (noch ausreichend) liegt bei 39 Punkten.

4 Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen

Ziel

Ein sozial ängstlicher Schüler erlebt den Pädagogen unterstützend, nicht bedrohlich.

Kurzbeschreibung

Zuspruch (positives Verstärken) und gemeinsame Lösungssuche stehen im Vordergrund der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler.

Altersbereich

Alle Altersstufen

Anwendungsbereich

Aufgrund Ihrer gezielten Beobachtungen (s. Liste in Planungshilfe VII/1: „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“) haben Sie festgestellt, dass ein Schüler sozial ängstliches Verhalten zeigt, z. B. trägt er Arbeitsergebnisse – selbst, wenn sie richtig sind – nicht vor, zieht sich bei Partner- oder Gruppenarbeit zurück oder verweigert sich.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler der Sekundarstufe I mögen oft keine „Sonderbehandlung“. Der Lehrer sollte daher allen Schülern authentisch zugewandt sein, wovon dann auch der sozial ängstliche Schüler profitiert.

Hinweise zur Durchführung

1. Bauen Sie zu dem sozial ängstlichen Schüler eine positive, emotional warme und echte Beziehung auf und signalisieren Sie ihm Gesprächs- und Hilfsbereitschaft (s. Planungshilfe IV/5 „Schülerzentriertes Lehrerverhalten“).
2. Zeigen Sie ein transparentes Lehrerverhalten für alle Schüler. Klären Sie Ihre Schüler regelmäßig über Ihre Ziele, Pläne, Rituale und Methoden auf, sodass auch den sozial ängstlichen Schülern die erlebte Verlässlichkeit kognitiv bewusst wird.
3. Finden Sie gemeinsam mit dem sozial unsicheren Schüler einen für ihn geeigneten Sitzplatz: z. B. in der Nähe eines Freundes, eines sozial gut integrierten Mitschülers, in der Nähe des Lehrertisches.
4. Thematisieren Sie in unterschiedlichen Unterrichtssituationen mit Schülergruppen bzw. der ganzen Klasse Gefühle (z. B. vor einem neuen Themengebiet, während einer Gruppenarbeit, nach einer Präsentation). Regen Sie sie an, sich über positive Gefühle, aber auch über Ängste, auszutauschen (z. B. Wie fühle ich mich, wenn ...? Wie gehst du damit um, wenn ...? Was wünsche ich mir von meinem Lehrer/von meinen Mitschülern in dieser Situation?).
5. Greifen Sie aus diesen Gesprächen Ideen auf und überlegen Sie gemeinsam, wie die Klasse dies konkret umsetzen kann. Sorgen Sie dafür, dass sich für die Umsetzung jeder Maßnahme auch ein oder zwei Schüler persönlich verantwortlich fühlen.
6. Geben Sie unmittelbar positive Rückmeldung, sobald die erarbeiteten Maßnahmen – auch wenn erst ansatzweise – von einzelnen Schülern / der Klasse umgesetzt werden. Reflektieren Sie regelmäßig mit ihren Schülern über das aktuelle Klassenklima, ggf. anhand Ihres Wissens zu gruppendynamischen Prozessen (s. auch „Weitere Hinweise“).

Weitere Hinweise

Die o.g. Schritte zeigen besonders große Wirkung, wenn Schule gemeinschaftlich Sicherheit und Orientierung schafft durch

- ein hohes Maß an persönlicher Bekanntheit der Schüler untereinander sowie zwischen Schülern, Lehrern, Hausmeister, Sekretärin etc.,
- Rituale der gemeinsamen Wertschätzung von Einzel- und Gruppenleistungen sowie
- Schul- und Klassenregeln.

Gruppendynamische Prozesse sind nach Francis & Young (1996) gekennzeichnet durch vier Phasen, die sich zirkulär wiederholend durchlaufen werden: 1. Orientierung, 2. „Nahkampf“, 3. Organisation, 4. Integration. Gerade in den Phasen 1. und 2. hat der Pädagoge explizite Gelegenheiten, sozial unsichere Kinder, z. B. durch kooperative Spiele, in die Klasse zu integrieren.

5 Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse

Ziel

Der Schüler erlebt einzelne Mitschüler als Brücke in die Klassengemeinschaft.

Kurzbeschreibung

Gezielter Aufbau unterrichtsbezogener positiver Interaktionen mit Mitschülern

Altersbereich

Alle Altersstufen

Anwendungsbereich

Ein Schüler, der Verhaltensweisen sozialer Ängstlichkeit zeigt (s. Planungshilfe VII/1 „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“), hält sich z. B. in den Pausen abseits, wird oft als Letzter oder gar nicht in Teams gewählt, setzt gegenüber Mitschülern seine Interessen nicht durch und holt sich weder von Klassenkameraden noch vom Lehrer Hilfe.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Sozial starke Jugendliche können an der Aufgabe als Pate wachsen, aber auch emotional überfordert sein. Dies passiert u. a. dann, wenn dem Willen zu helfen kein zeitnaher Erfolg beschieden ist.

Auf der Seite des sozial ängstlichen Jugendlichen ist zu bedenken, dass er für sich meist keinen Unterstützungsbedarf eingefordert hat, sich also durch eine „verordnete“ Patenschaft eventuell überfordert oder bedroht fühlt. Hilfreich sind daher Patenschaften, die u. a. aus gemeinsamen (unterrichtlichen) Aktivitäten bestehen, die der Lehrende gezielt organisiert (z. B. Formen der Partnerarbeit).

Hinweise zur Durchführung

1. Analysieren Sie Ihre Unterrichtsplanung hinsichtlich jener Situationen, in denen der Schüler Angst vor Zurückweisung haben könnte (z. B. Auswahl des Arbeitspartners), vor Nichtanerkennung (z. B. Vortragen von Arbeitsergebnissen) oder vor Ohnmachtserlebnissen (z. B. Aufgabenverteilung innerhalb von Arbeitsgruppen).
2. Suchen Sie für jene Unterrichtssituationen Aufgabenstellungen, die bevorzugt in Partnerarbeit zu bewältigen sind. Sie schaffen so Gelegenheiten für soziales Lernen innerhalb des Unterrichts.
3. Überlegen Sie, welche Schüler voneinander profitieren werden und wer dabei welche Aufgabe übernehmen wird.
4. Teilen Sie dies dann in der jeweiligen Unterrichtssituation den Schülern mit. Achten Sie darauf, dass für möglichst viele Schüler die Arbeitspatenschaften vorausgeplant sind, sodass sich kein Schüler „sonderbehandelt“ fühlt.
5. Planen Sie etwas Zeit nach der jeweiligen Partnerarbeit ein, in der Sie mit den Schülern gemeinsam reflektieren, z. B.: Was hat gut geklappt? Wer braucht welche Unterstützung?
6. Nutzen Sie diese Informationen für die didaktische Planung Ihrer nächsten Unterrichtssequenz und ermöglichen Sie so den Schülern die Erfahrung, dass es sich lohnt, das eigene Lernen mitzugestalten.

Weitere Hinweise

Schüler sind auf natürliche Art und Weise hilfsbereit, wenn im Unterricht kooperative Lernformen regelmäßig praktiziert und reflektiert werden. Wenn sie in Partner- und Gruppenarbeit erleben, dass sich ein gutes Gesamtergebnis durch sinnvolle Arbeitsteilung erzielen lässt, gehen sie mit ihrer Unterschiedlichkeit (Heterogenität) immer öfter konstruktiv um. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, hierfür geeignete Aufgabentypen und Lernformen auszuwählen sowie diese sozialen Prozesse mit den Schülern zu reflektieren.

Für Schüler, mit denen Sie über ihre Ängste einzeln ins Gespräch gekommen sind (z. B. durch das Verwenden der „Sprache der Annahme“ – s. Planungshilfe IV/1), ist es wichtig zu wissen, dass es in Ihrem Unterricht möglichst keine Ohnmachtssituation, keine Bloßstellung etc. geben wird.

6 Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen

Ziel

Ein sozial unsicherer Schüler erwirbt Kompetenzen, um in sozial angstbesetzten Situationen angemessen zu agieren/reagieren.

Kurzbeschreibung

Beobachten, Erproben und Reflektieren von Bewältigungsstrategien im Rollenspiel

Altersbereich

Alle Altersstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die Verhaltensweisen sozialer Ängstlichkeit zeigen (s. Planungshilfe VII/1 „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Klasse sollte Rollenspiele in verschiedenen Situationen freudvoll kennengelernt haben. Schüler, die gerade nicht mitmachen wollen, erhalten vom Pädagogen eine alternative Aufgabe, die a) nicht so attraktiv ist wie die Teilnahme am Spiel und b) trotzdem eine integrierende Funktion beinhaltet (z. B. Beobachter, Zeitnehmer, Protokollant, Ersatzspieler).

Hinweise zur Durchführung

1. Planen Sie regelmäßig in Ihrem Unterricht eine kurze Spielphase als didaktisches Moment ein (z. B. Belohnung nach einer gelungenen Doppelstunde, zur Entspannung nach einer anstrengenden Erarbeitungsphase).
2. Legen Sie für diese Spielphase vorher Regeln fest (z. B. wann und unter welchen Bedingungen, wie lange) und besprechen Sie diese mit der Klasse.
3. Sorgen Sie dafür, dass in den Spielphasen durch altersangemessene Herausforderungen die Freude am Probieren im Vordergrund steht. Viele Schüler kennen z. B. Spiele mit Aufgaben, wie ein Wort bzw. eine Redewendung pantomimisch oder umschreibend oder grafisch darzustellen ist.
4. Nutzen Sie die so entstandene Spielfreude für Themen, die sich im Gespräch mit der Klasse ergeben (z. B. „Montags morgens bin ich unausstehlich“, „Wenn ich an die Tafel muss, fühle ich mich ...“).
5. Lassen Sie diese Situation in der Spielphase einmal durchspielen und kurz reflektieren (z. B. „Wie hast du dich gefühlt, als ...?“).
6. In einer weiteren Spielphase (nächste Stunde) sammeln Sie kurz mit den Schülern Ideen zu einem veränderten Ablauf nach dem Motto: „Was wäre wenn ...?“ Hier sind Humor und Fantasie willkommen. Lassen Sie die gleiche Situation nun noch einmal anspielen, jedoch mit dem Hinweis, dass jeder Schüler jederzeit „STOPP!“ rufen kann, damit die Spieler in der Situation „einfrieren“ und derjenige einen aktiven Spieler ablöst und für ihn weiterspielt. Halten Sie die anschließende Reflexion altersangemessen kurz.
7. Bitten Sie die Klasse gelegentlich, auch „unbequeme“ Situationen (wie sie z. B. von den sozial noch nicht gut integrierten Schülern erlebt werden) einzubringen, in verschiedenen Varianten durchzuspielen und kurz zu reflektieren. Ermutigen Sie jene Schüler dezent, hier auch alternative Handlungsmöglichkeiten zu benennen oder zu erproben.

Weitere Hinweise

Klassen, in denen regelmäßig miteinander gespielt wird (kooperative, kreativitätsfördernde, aktivierende Spiele etc.), haben es leichter, sich auch mit problematischen Situationen spielerisch auseinanderzusetzen. Humor und das Recht auf eine eigene Meinung sind dabei sehr wichtig, ebenso die Freiwilligkeit der Teilnahme.

8 Planungshilfe VIII: Förderung bei Absentismus

8.1 Basisinformationen zur Förderung bei Absentismus

Das Wort Absentismus (lat. „Absenz“) bedeutet Abwesenheit. Demnach ist Schulabsentismus als Abwesenheit des Schülers vom schulischen Unterricht zu verstehen und stellt einen Sammelbegriff für alle Varianten des Fernbleibens von der Schule dar (Ricking & Neukäter, 1997, S. 51). Dieser Sammelbegriff wird in der einschlägigen Literatur in drei Kategorien unterteilt: Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten. Schulschwänzen und Schulverweigerung sind am häufigsten in der Praxis anzutreffen.

Das Zurückhalten dagegen stellt eine besondere Form des Fernbleibens dar, da die Initiative von den Erziehungsberechtigten ausgeht und sich somit Interventionen schwerpunktmäßig auf das Elternhaus beziehen müssen. Es wird von Zurückhalten bzw. Zurückgehalten werden gesprochen, „wenn ein Kind wider seinen Willen oder ohne dazu befragt zu werden, durch die Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten wird“ (Hildeschiedt et al. 1979, S. 27). Dabei spricht der Autor von elterlichem Egoismus, d.h., das Kind soll entweder im Haushalt helfen oder die Eltern wollen mit ihrem Verhalten gegen die Schule protestieren. Nachfolgend fasst die Tabelle die Merkmale des Zurückhaltens zusammen und zeigt mögliche Ansatzpunkte für Interventionen auf.

Tab. 17: Merkmale des Zurückhaltens

Merkmale	Untersuchungsergebnisse
Ausgangspunkt der Initiative	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Schülers
Aufenthaltsort beim Fehlen	in der Regel zu Hause
Bedingungen/ Gründe	a) kulturelle Divergenz b) Desinteresse oder Aversionen der Eltern gegen die Schule
Durchschnittsalter	uneinheitlich, eher über 9 Jahre
Schwerpunkt der Interventionen	Elternhaus: Beratung der Eltern (Hinweis auf Schulpflicht, ggf. mit Unterstützung von Schul- und Jugendamt), Hilfen bei besonderen Schwierigkeiten anbieten, Schaffung einer Kooperationsbasis/ Beziehungsförderung zwischen Eltern – Schule – Schüler

„Schulschwänzen wird häufig mit Schulverweigern verwechselt. Auf den ersten Blick scheint es kaum einen Unterschied zu geben zwischen dem Kind, das beim Frühstück über Leibschmerzen klagt, die es vom Schulbesuch abhalten, und das, kaum hat man ihm erlaubt, zu Hause

zu bleiben, glücklich und zufrieden spielt und die Leibschmerzen vergessen hat, und einem anderen Kind, das das Haus verlässt, anscheinend um zur Schule zu gehen, aber zum Spielen in den Park abbiegt, ohne es den Eltern zu sagen. Hier besteht ein grundlegender Unterschied, der differentialdiagnostisch bedeutsam ist.“ (Clyne, 1969, S. 35)

Wie es bereits in dem Zitat zum Ausdruck kommt, sind sich die Autoren der einschlägigen Literatur darüber einig, dass beide Formen voneinander abzugrenzen sind. Es existiert hingegen kein Konsens bei der inhaltlichen Beschreibung der Begriffe. Ricking & Neukäter (1997, S. 53) führen dazu aus: „Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Begriffe recht unterschiedlich gefüllt werden. Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass Schulverweigerung und Schulschwänzen gegensätzliche Pole sind, die aber einen Überschneidungsbereich aufweisen.“

Der Schulschwänzer verlässt das Haus und geht, ohne dass es die Eltern wissen, einer angenehmeren Tätigkeit nach. Die Entscheidung kann spontan oder geplant sein. Der Schulverweigerer bleibt dagegen zu Hause, die Eltern wissen demnach Bescheid und geben ihr Einverständnis, d.h., die Eltern legitimieren das Fehlen ihres Kindes in der Schule (Eltern schreiben eine Entschuldigung für die Schule), obwohl das Kind möglicherweise Bauchschmerzen bewusst vortäuscht, um z. B. einer Leistungssituation aus dem Weg zu gehen.

Die ausgesprochene Legitimation fehlt dem Schulschwänzer. Deswegen könnte dieser Schwierigkeiten beim nächsten Schulbesuch bekommen, wogegen der Schulverweigerer in der Regel nicht mit Schwierigkeiten zu rechnen hat. „In der Regel“ meint, dass bei gelegentlicher Auftretenshäufigkeit die Entschuldigung vom Lehrer akzeptiert wird, dies allerdings bei hoher Auftretenshäufigkeit, bei einem anderen Lehrer oder bei einem anderen Schüler anders aussehen kann. Hier wird eine Schwierigkeit offenbar, mit der Theoretiker und Praktiker gleichsam zu kämpfen haben: Wann gilt ein Fehlen als legitim oder illegitim, entschuldigt vs. unentschuldigt bzw. noch krankheitsbedingt vs. nicht krankheitsbedingt? Die verschiedenen Bewertungsspielräume durch Schule, Elternhaus und Lehrer führen dazu, dass „der tatsächliche Grund für das Fehlen und die Legitimierung nur in einem mittelbaren Verhältnis stehen“ (Ricking & Neukäter, 1997, S. 53). Im Bereich der Schulverweigerung stellt dabei die Schulphobie die schwerwiegendste Ausprägungsform dar, beim Schulschwänzen eine generalisierte Fehlanpassung mit delinquenten Verhaltensweisen und Drogenkonsum.

Aus Untersuchungsergebnissen im angloamerikanischen Raum lassen sich unterschiedliche Merkmale für Schulschwänzer und Schulverweigerer herauskristallisieren. Die im Folgenden aufgeführte Tabelle nach Preuß (1978, S. 171) fasst diese Untersuchungsergebnisse zusammen:

Tab. 18: Unterschiedliche Merkmale von Schulschwänzern und Schulverweigerern

Merkmal	Schulschwänzer	Schulverweigerer
Symptombereiche	überwiegend psychogen	psychosomatisch
Anpassung	generalisierte soziale Fehlanpassung	partielle soziale Fehlanpassung
Aufenthalt bei Schulversäumnis	außerhäuslicher Bereich	häuslicher Bereich
Alter	im Durchschnitt älter als 9 Jahre	im Durchschnitt jünger als 9 Jahre
Geschlecht	überwiegend Jungen	nicht geschlechtsspezifische Differenzen
Intelligenz	überwiegend leicht unterdurchschnittlich	normale Intelligenz
Schullaufbahn	häufig mit Schulversagen	in der Regel kein Schulversagen
Familie	niedriger sozioökonomischer Status	mittlerer sozioökonomischer Status
Generalisierung	Verwahrlosung, Weglaufen, jugendliche Delinquenz	keine Verwahrlosungserscheinungen, Schulphobie

Bei der Schulverweigerung handelt es sich um eine komplexe individuelle Verhaltensstörung, in der sich Symptome im affektiven und somatischen Bereich zeigen (Preuß, 1978, S.167).

Schulschwänzen und Schulverweigerung sind ein Signal an die Schule, dass „etwas nicht stimmt“, der Schüler sich in einer sozialen Konfliktsituation befindet und/oder die Interaktion zwischen Schule und Schüler gestört ist. Hier hat die Schule die Aufgabe, dem Schüler bei der Lösung der anstehenden Schwierigkeiten behilflich zu sein. Eine adressatenbezogene Hilfe sollte auf einer Diagnostik der Bedingungen und des Ausmaßes des Fehlens beruhen (Gespräche mit dem Schüler, mit Eltern und anderen Bezugspersonen sowie beteiligten Lehrern, stündliches Kontrollieren und Eintragen von Fehlzeiten etc.) und zu individualisierten Maßnahmen führen.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften beim Abbau von Absentismus: Der Lehrer hat eine positive und echte Beziehung zu seinen Schülern aufbauen können. Die Leistungsanforderungen werden so gestellt, dass sich Erfolgserlebnisse einstellen. Durch gemeinsame positive Aktionen und Projekte wächst die Gemeinschaft in der Klasse sowie zwischen den Klassen der Schule. Ferner legt der Lehrer großen Wert auf soziale und kooperative Lernformen. Der Unterricht ist für den Einzelnen und für die Gruppe produktiv und angenehm. Der Lehrer wird die Anwesenheit durch operante Methoden (z. B. Token-System) verstärken. Er wird versuchen, dass dies langfristig die Eltern übernehmen. Der Lehrer beachtet Warnsignale wie häufiges Zuspätkommen, Unzufriedenheit mit Schule und Unterricht, Schulversagen, Mitgliedschaft in einer schulaversiven Clique, beeinträchtigte Schüler-Lehrer-Beziehung, Störverhalten im Unterricht, unangemessene lange Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten sowie Passivität, Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber der Schule, um möglichst früh intervenieren zu können. Dies heißt auch, dass der Lehrer bei häufigem Fehlen einen Elternbesuch vornimmt, um den Grund für das Fehlen herauszufinden und um ggf. Maßnahmen (z. B. Fernsehverbot, Token-Programm, Response-Cost-Verfahren, Schüler wird von den Eltern zur

Schule gebracht, Mitteilungshefte, ein vorab vereinbartes Rückmeldesystem etc.) einzuleiten und die nachzuarbeitenden Inhalte vom Schüler zu Hause erledigen zu lassen. In der Schule steht der Lehrer dem Schüler für eine individuelle Problemlösung zur Verfügung. Er versucht außerdem, bei Hausaufgabenproblemen eine nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung zu organisieren, oder erleichtert die Rückkehr nach Fehlzeiten (häufig haben die Schüler Angst zurückzukommen und verlängern deshalb die Fehlzeiten). (Gordon, 1981, Hurrelmann, 1999, Neukäter & Ricking, 2000, 1997)

Kommt der Schüler zu spät in den Unterricht, so ignoriert der Lehrer den Aspekt des Zuspätkommens (s. Planungshilfe II/9 „Geplantes Ignorieren“), bittet den Jugendlichen freundlich auf seinen Platz und fährt mit dem begonnenen Unterricht fort. Auf Protest durch Mitschüler, die eine Strafe für das Zuspätkommen fordern, reagiert der Lehrer positiv, indem er die Pünktlichkeit der meisten Schüler lobt und ggf. sachlich auf den sozial-emotionalen Lernprozess jenes Schülers hinweist.

Literatur

- Clyne, M. B. (1969). *Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen*. Stuttgart: Klett.
- Egert, S. (2011). *Erfolgreich erziehen helfen; Elternarbeit in Jugendhilfe, Kita und Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gordon, T. (1981). *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Hildeschmidt, A., Fischer, R. & Kleber, E. (1979). *Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingung, Interventionsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bündel, H. (1999). *Gewalt in der Schule: pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim: Beltz.
- Neukäter, H. & Ricking, H. (2000). Schulabsentismus. In: J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 814–823). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Neukäter, H. & Ricking, H. (1997). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Heilpädagogische Forschung, 23.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Preuß, E. (1978). Schulschwänzen und Schulverweigerung. In: K. J. Klauer (Hrsg.), *Sonderpädagogik in allgemeinbildenden Schulen*. (S. 164–173). Berlin: Marhold.

8.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Absentismus und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			34
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Logische Konsequenzen – Wiedergutmachung, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen	X			36
Interesse an positiven Aktivitäten	X			45
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			46
Mit dem Schüler sprechen	X			47
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			48
Klare Strukturen schaffen			X	57
Reflektierendes Krisengespräch			X	65
Token-Programme	X			50
Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren)	X			52
Verhaltensverträge schließen	X			54
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Differenzierte Rückmeldung – korrektives Feedback			X	93
Interessen berücksichtigen			X	94
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	103
Erkennen von Ängsten im Schulalltag			X	113
Die „Sprache der Annahme“ verwenden		X		69
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen		X		118
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen	X			115
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung		X		116
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Wutbarometer			X	101
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen			X	124
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Klassenparlament			X	126
Elternarbeit			X	127

8.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus

1 Patenschaften mit Schülern älterer Klassen

Ziel

Verhinderung von Gewalt gegen jüngere Schüler, von sozialer Ausgrenzung und angstbedingtem Absentismus

Kurzbeschreibung

Ältere Schüler übernehmen Patenschaften für jüngere Schüler, um sie in Konfliktsituationen unterstützen zu können.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Gehäuftes Fehlen eines Schülers, der bisher wenige soziale Kontakte knüpfen konnte, häufig geärgert und geschlagen wird

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Echte und gewachsene Patenschaften führen am ehesten zum Ziel. Pate und jüngerer Schüler sollten sich sympathisch sein und miteinander reden können. Jeder junge Schüler sollte einen Paten erhalten und, wenn möglich, sollten ältere, stärkere Schüler eher schwächere, jüngere Schüler unterstützen. Die Art der Konfliktlösung, der Sinn und Zweck einer Patenschaft sollten für alle Beteiligten klar und eindeutig sein.

Hinweise zur Durchführung

Nach einer Einführungs- und Findungsphase übernimmt ein älterer Schüler eine Patenschaft für einen jüngeren Schüler, die in regelmäßigen Abständen bzw. nach Bedarf gemeinsam reflektiert wird.

1. Organisieren Sie eine gemeinsame Aktivität, damit sich die jüngeren Schüler und die Paten kennenlernen können (z. B. Spielevormittag, ein gemeinsames Frühstück).
2. Teilen Sie die jüngeren Schüler einem Paten zu oder lassen Sie die jüngeren Schüler selbst aussuchen. Stellen Sie genügend Zeit für die Paarbildung zur Verfügung. Seien Sie offen für Patenschaften, die auf den ersten Blick nicht sinnvoll erscheinen, aber Chancen beinhalten.
3. Weisen Sie die Paten in konkrete Hilfen zur Lösung von Konfliktsituationen ein. Es ist hilfreich, Konfliktsituationen (ggf. auch mit den jüngeren Schülern) in Form von Rollenspielen durchzuspielen.
4. Bieten Sie Sprechstunden (z. B. in der Pause) an, in denen die Paten mit eventuellen Problemen zu Ihnen kommen können. Um die Schützlinge besser betreuen zu können, ist eine räumlich benachbarte Unterbringung der Klassen der Paten und der jüngeren Schüler hilfreich.

Weitere Hinweise

Um einer Überforderungssituation der Paten vorzubeugen, sind diese langfristig inhaltlich und methodisch auf Ihre Aufgabe vorzubereiten. Die Freude am gemeinsamen Tun steht dabei im Vordergrund. Bewährt haben sich u. a. Angebote in Anlehnung an die Schüler-Streitschlichter- bzw. Mediatorenausbildung, die in vielen Schulen eine wichtige Unterstützung einer positiven sozialen Schulumgebung darstellt und teilweise im Wahlpflichtunterricht auch schulische Anerkennung findet.

2 Kooperative Gruppenaktivitäten

Ziel

Verbesserung des Klassenklimas, Förderung von Freundschaften, Verbesserung der Einstellung und Motivation zur Schule, Abbau und/oder Verhinderung von Absentismus durch eine bessere Einbindung in die Gruppe

Kurzbeschreibung

In unteren Klassen werden konkrete Vorschläge für eine Gruppenaktivität unterbreitet (z. B. gemeinsames Verschönern der Klasse, großflächiges, gemeinsames Malen einer riesigen, bunten Schlange, Gestaltung einer wöchentlichen Spielstunde) und die Durchführung unterstützt; ältere Schüler werden unterstützt, selbstständig eine Aktivität in der Gruppe zu planen und durchzuführen (z. B. Klassenfest, Ausflug, gemeinsames Kochen).

Altersbereich

Alle Klassenstufen (bei passend ausgewählten Aktivitäten)

Anwendungsbereich

Vorbeugung von Absentismus, wenig positive soziale Kontakte zwischen den Schülern der Klasse

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Projekte mit hohem Aufforderungscharakter, die den Bedürfnissen der Klasse entsprechen und alle Schüler einbinden, sind oft schwierig zu finden. Innerhalb der Gruppenaktivitäten sollte jeder Schüler wissen, welche Aufgaben er zu bearbeiten hat und wie er diese lösen kann. Freiräume (Kommunikationsanlässe) für die Schließung persönlicher Kontakte sind wünschenswert.

Konflikte während der Aktivitäten kommen vor, teilweise benötigen die Schüler Hilfe zur Konfliktbewältigung.

Hinweise zur Durchführung

Geben Sie den Schülern eine Aufgabe gemäß ihrem Entwicklungsstand, lassen Sie gemeinsam eine Gruppenaktivität planen und durchführen. Ziehen Sie sich aus den Aktivitäten zurück, sobald die Schüler eigenständig miteinander kooperieren, unterstützen Sie die Gruppe bei auftretenden Schwierigkeiten durch beratende Gespräche.

1. Teilen Sie den Schülern Ihre Ideen mit und betonen Sie, dass die Schüler in die Planung einbezogen werden. Jüngeren Schülern unterbreiten Sie mehrere Vorschläge (z. B. Klassenschlange malen, Minizoo einrichten, ein Buch über Wale erstellen). Überlegen Sie sich bei älteren Schülern, welches Projekt die Schüler eigenständig planen und ausführen können. Es kann sinnvoll sein, etwas zu planen, bei dem gerade dem Schüler, der häufig fehlt, eine wichtige Aufgabe zukommt.
2. Halten Sie sich bei der Planung zurück. Nehmen Sie eine beobachtende, ggf. moderierende, unterstützende Position ein.
3. Lassen Sie die Schüler diskutieren und Entscheidungen fällen.
4. Führen Sie das Vorhaben gemeinsam mit der Klasse durch.
5. Diskutieren Sie am Ende über den Beitrag jedes Einzelnen. Sprechen Sie darüber, was besonders gut war und was beim nächsten Mal geändert werden sollte. Überlegen Sie dazu im Vorfeld, wie sie eine ggf. augenscheinlich kleine Aufgabe eines Schülers, der noch wenig in die Klasse integriert ist, aufwerten können. Wichtig ist für jenen Schüler die Erfahrung, mit seiner Arbeit etwas zum Gelingen beigetragen zu haben (unabhängig davon, ob andere mehr geleistet haben).
6. Überlegen Sie gemeinsam, ob selbstbestimmte Aktivitäten jetzt regelmäßig durchgeführt werden sollen.

3 Klassenparlament

Ziel

Verbesserung des Klassenklimas und der Klassengemeinschaft, Verbesserung der Einstellung und Motivation zur Schule, Verringerung von Schulunlust, Vorbeugung von Absentismus

Kurzbeschreibung

Die Klasse wird aufgefordert, über Vorstellungen und Wünsche zum Unterricht nachzudenken und diese zu diskutieren. Am Ende der Diskussion sollen einige Verbesserungsvorschläge stehen, die in einem vereinbarten Zeitraum erprobt werden.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Abnehmendes Interesse an der Schule, Vorbeugung von Absentismus

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Unrealistische Vorschläge der Schüler können vorkommen. Interessen von Schülern im Unterricht zu berücksichtigen, verlangt manchmal eine weite Auslegung des Lehrplans. Es ist nicht möglich, alle Interessen gleichzeitig zu berücksichtigen. Grenzen des Schulsystems und persönliche Grenzen der Lehrkräfte (vermehrte Arbeit) sind zu beachten.

Hinweise zur Durchführung

Geben Sie den Schülern die Möglichkeit, den Unterricht aktiv mitzugestalten, beschlossene unterrichtliche Aktivitäten können in einzelnen Fächern oder in Stunden für fächerübergreifenden Unterricht realisiert werden.

1. Bereiten Sie mit der Klasse eine Diskussionsrunde vor. Trauen Sie den Schülern zu, dass sie sinnvolle Verbesserungsvorschläge für den Unterricht machen.
2. Fordern Sie die Schüler auf, sich Gedanken darüber zu machen, wie man den Unterricht verändern kann, damit sie noch lieber zur Schule gehen. Hierzu können auch Arbeitsgruppen gebildet und Vorschläge unterbreitet werden.
3. Geben Sie den Schülern Zeit zum Nachdenken.
4. Lassen Sie die Schüler anschließend diskutieren. Greifen Sie möglichst wenig in die Diskussion ein. Ein Schüler kann die Gesprächsführung übernehmen.
5. Halten Sie die Vorschläge der Schüler schriftlich fest.
6. Überlegen Sie gemeinsam mit den Schülern, welche dieser Vorschläge in welcher Reihenfolge wie umgesetzt werden können.
7. Versuchen Sie, die Vorschläge der Schüler nacheinander gemeinsam zu realisieren.

4 Elternarbeit

Ziel

Information der Eltern über das häufige Fehlen ihres Kindes, Entwicklung einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, Verringerung der Abwesenheit des Schülers

Kurzbeschreibung

Sie informieren die Eltern über das häufige Fehlen, erörtern gemeinsam Bedingungen der Problematik, suchen Ansatzpunkte für Maßnahmen, legen diese gemeinsam fest und setzen sie um.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schulunlust, Schulschwierigkeiten, soziale Probleme

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Kooperation und Aufklärungsarbeit sind eine langfristige Aufgabe und verlangen oft mehrere Treffen. Versuchen Sie, sich nicht von einer anfänglich geringen Resonanz Ihrer Bemühungen abschrecken zu lassen. Informierende Aussagen und die Art der Gesprächsführung sind an die Eltern anzupassen. Manche Eltern kommen nur ungern in die Schule, ggf. im Zusammenhang mit einer eigenen problematischen Schulbiografie. Mit dem Gefühl, „vorgeladen“ zu werden, entsteht oft innere Abwehr, noch bevor das Gespräch begonnen hat. Versuchen Sie, Schuldzuweisungen zu vermeiden und eine kooperative Atmosphäre zu schaffen. Berichten Sie auch Positives über das Kind. Erkennen Sie Leistungen der Eltern an. Betonen Sie Ihr gemeinsames Interesse (Lehrer und Eltern) am Wohlergehen des Kindes.

Hinweise zur Durchführung

Beschreiben Sie mit den Eltern das aktuelle Problem, erarbeiten Sie gemeinsam Faktoren, die das Problem bedingen, legen Sie Ziele und Maßnahmen fest, vereinbaren Sie weitere Gespräche.

1. Vereinbaren Sie ein Elterngespräch aufgrund der aufgetretenen Schwierigkeiten (z. B. Fehlzeiten, Schulunlust, soziale Konflikte). Beginnen Sie diese Kontaktaufnahme mit einer Ich-Botschaft (Planungshilfe IV/2: „Senden von Ich-Botschaften“), in der Sie Ihre Sorge um den Schüler Ausdruck verleihen.
2. Berichten Sie den Eltern über das Problem und mögliche weitere Folgen (z. B. Lücken im Wissen, schlechte Noten, Abnahme des Selbstvertrauens). Lassen Sie die Eltern ihre Sicht des Problems schildern. Betonen Sie dabei die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.
3. Erörtern Sie gemeinsam Bedingungen des Problems. Eltern kennen vielleicht die Gründe für z. B. Schulschwänzen eher als Sie. Versuchen Sie, sich gemeinsam in den Schüler hineinzusetzen.
4. Bestimmen Sie gemeinsam ein Ziel für die nächsten vier Wochen.
5. Sammeln Sie Handlungsvorschläge zwecks Zielerreichung (z. B. ein Mitteilungsheft).
6. Entscheiden Sie sich gemeinsam für Maßnahmen, die Sie in den nächsten vier Wochen praktizieren werden.
7. Verabreden Sie einen Termin zur Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen.
8. Wenn die Maßnahmen nicht ausreichend sind: Erläutern Sie den Eltern Möglichkeiten, sich ggf. weitere Unterstützung zu holen (z. B. ambulante Präventionsangebote und Schulmeiderprojekte sowie schulpsychologischer Dienst der Schulämter, Beratungsstellen freier Träger der Jugendhilfe, Hilfe zur Erziehung lt. KJHG etc.).

9 Planungshilfe IX: Förderung der sozialen Integration

9.1 Basisinformationen zur Förderung sozialer Integration

Der Stellung eines Jugendlichen innerhalb einer Gruppe von Gleichaltrigen kommt besonders in der Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung für die Entwicklung emotionaler, sozialer und leistungsbezogener Fähigkeiten zu. Soziale Ablehnung und Ausgrenzung können als Risiken einer positiven emotional-sozialen Entwicklung angesehen werden, da betroffenen Jugendlichen dadurch wesentliche soziale und emotionale Erfahrungen verwehrt bleiben. Sie lernen z. B. nicht in genügendem Maße, wie Freundschaften aufgebaut und gehalten werden, erleben seltener oder kaum Situationen, in denen sie das Lösen von Konflikten mit Gleichaltrigen erlernen können und erhalten weniger emotionale und praktische Unterstützung durch Gleichaltrige (Blumenthal & Marten, 2014). Dies hat wiederum negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und das Wohlbefinden bzw. die Stimmungslage der Kinder (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997).

Empirische Studien zeigen, dass sowohl die Qualität des Lernens als auch die Qualität und Quantität sozialer Erfahrungen maßgeblich durch die soziale Stellung eines Kindes in einer Gleichaltrigengruppe beeinflusst wird. Kinder und Jugendliche, die von ihren Mitschülern abgelehnt werden oder innerhalb der Schulklasse eine isolierte Position einnehmen, zeigen häufiger

- aggressive Verhaltensweisen (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993),
- Angstsymptome, z. B. Prüfungsängste oder sozialen Rückzug (Newcomb et al., 1993),
- weniger Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Pearl & Donahue, 2008),
- geringere Fähigkeiten zur Konfliktlösung (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997),
- geringe kognitive Fähigkeiten (Newcomb, et al., 1993),
- Lernstörungen (Bless, 2000; Kavale & Forness, 1996; Swanson & Malone, 1992),
- niedrige Schulleistungen (Huber & Wilbert, 2012),
- Fehltag in der Schule, die sich im Laufe der Schuljahre steigern, die – wenn auch nicht eindeutig zurückführbar auf den Rückzug von der Schule – auf längere Sicht zu Wissenslücken führen (von Salisch, 2000),
- geringe Beteiligung am Unterricht und an extracurricularen Aktivitäten (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997) sowie
- niedrigere Schulleistungen, als aufgrund ihrer intellektuellen Grundfähigkeiten zu erwarten wären (Petillon, 2006).

Insbesondere bei Jungen mit aggressivem Verhalten führt Ablehnung durch Gleichaltrige zu einer Verstärkung des aggressiven, störenden oder hyperaktiven Verhaltens. Zudem entwickeln Jungen, die im Alter von zehn bis zwölf Jahren aufgrund ihres aggressiven Verhaltens abgelehnt werden, zunehmend Selbstzweifel und depressive Verstimmungen (internalisierende Störungen), wäh-

rend ebenso aggressive, aber von den Mitschülern nicht abgelehnte Jungen zu einer immer positiveren Bewertung über sich selbst gelangen (von Salisch, 2000).

Schulklassen sollen einen sozialen Erfahrungsraum bieten, in dem Schüler neben ihrem schulischen Wissen auch ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickeln und anwenden können. Um dies zu gewährleisten, besteht die Aufgabe von Lehrkräften darin, sozial abgelehnte und ausgegrenzte Schüler zu erkennen und deren soziale Integration zu fördern. Zur Förderung der sozialen Integration von abgelehnten und ausgegrenzten Schülern richten sich mögliche Interventionen an folgende, natürlich immer in Interaktion stehende, Personengruppen (Blumenthal & Marten, 2016):

- an den abgelehnten oder ausgegrenzten Schüler selbst durch schülerbezogene Interventionen,
- an die Mitschüler durch klassenbezogene Interventionen,
- an die Lehrkraft durch lehrerbezogene Interventionen.

Schülerbezogene Interventionen setzen am Schüler selbst an und zielen darauf ab, schülerspezifische Variablen wie Schulleistung und prosoziales Verhalten zu fördern. Maßnahmen, die bei problematischem Verhalten eingesetzt werden können, wurden in dieser Handreichung in den Planungshilfen Förderung des Arbeitsverhaltens (Kapitel 5), bei aggressivem Verhalten (Kapitel 6) und bei Ängsten (Kapitel 7) vorgestellt.

Klassenbezogene Interventionen beziehen die gesamte Klasse mit ein, dazu gehören u. a. Klassenausflüge, -feste und -fahrten und kooperative Lernformen (gute Praxisbeispiele dafür finden sich bei Borsch, 2010). Interventionen zur Förderung der sozialen Integration, die sich mit geringem zeitlichen und materiellen Aufwand in den Schulalltag integrieren und fächerübergreifend einsetzen lassen, sind kooperative Spiele (z. B. „101 Spiele für ein positives Lernklima“ – Mosley & Sonnet, 2011; „Kooperative Abenteuerspiele“ – Gilsdorf & Kistner, 2012). Kooperative Spiele aktivieren die Schüler, miteinander statt gegeneinander zu spielen, da nur gemeinsam die an sie gestellten Herausforderungen überwunden werden können. Die positive wechselseitige Abhängigkeit und die echte Kooperation im Spiel können dazu beitragen, die soziale Integration von Schülern zu verbessern, da die Klassengemeinschaft erfährt, wie mithilfe gemeinsamen Kommunizierens und Interagierens Herausforderungen gemeistert werden können. Dabei lernen die Schüler ihre Mitschüler mit all ihren Stärken und Schwächen kennen, sich gegenseitig zu akzeptieren und wertzuschätzen sowie rücksichtsvoll und empathisch miteinander umzugehen (Orlick, 1997). Dadurch erfolgt nicht nur eine Stärkung des Klassenverbandes, darüber hinaus wird die Furcht vor Versagen reduziert bei gleichzeitiger Steigerung der Selbstakzeptanz und dem Gefühl, wertvoll für die Gruppe zu sein (Borsch, 2010).

Bei den *lehrerbezogenen Maßnahmen* gilt das Rückmeldeverhalten von Lehrkräften als bedeutender Ansatzpunkt, um die soziale Akzeptanz eines Schülers zu stärken. In Anlehnung an die Theorie sozialer Referenzierung nach Feinman (1992) bietet die Lehrkraft den Schülern eine sogenannte soziale Referenz, also eine Orientierung für das eigene Schülerverhalten im Sinne eines Verhaltensmodells. Wenn der Lehrer alle Schüler seiner Klasse in ihrer Entwicklung unterstützt, anerkennendes und wertschätzendes Verhalten gegenüber seinen Schülern (insbesondere des ausgegrenzten) zeigt und soziale Leistungsvergleiche vermeidet, kann dies positiven Einfluss auf die Einstellung der Mitschüler untereinander haben und die Akzeptanz abgelehnter Kinder in der Klasse verbessern (Hughes, Cavell & Willson 2001). Regelmäßig und systematisch eingesetzte *statussteigernde Rückmeldungen* (s. Planungshilfe IX/2 „Statussteigernde Rückmeldungen“) und eine stärkere Fokussierung auf eine *individuelle Bewertungsnorm* (s. Planungshilfe V/2 „Individuelle Fortschritte anerkennen“) gehören zu den lehrerbezogenen Handlungsmöglichkeiten, die dazu dienen, die soziale Integration eines Schülers zu fördern.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften zur Förderung sozialer Integration: Grundlegend für eine gute Klassengemeinschaft ist ein sozial integrativer Unterrichtsstil sowie eine Beziehung des Lehrers zu jedem Einzelnen seiner Schüler, die durch Annahme, emotionale Unterstützung, Authentizität und Wertschätzung geprägt ist. In diesem Zusammenhang ist das Rückmeldeverhalten der Lehrkraft von besonderer Bedeutung. Positive Rückmeldungen bezüglich der Schulleistungen oder des Verhaltens eines Schülers werden häufig genutzt, um damit die Akzeptanz innerhalb der Schulklasse zu verstärken. Negative Rückmeldungen werden vermieden, da sich Studien zufolge durch solche die soziale Akzeptanz deutlich verringert (White, Jones & Sherman 1998; Huber 2013).

Darüber hinaus ist der Unterricht so vorbereitet, dass ein hohes Maß an kooperativen Lernformen möglich wird. Dabei achtet die Lehrkraft darauf, dass sozial abgelehnte und zurückgezogene Schüler unterschiedliche Mitschüler (zu Beginn sind Mitschüler mit guten prosozialen Fähigkeiten zu empfehlen) als Lernpartner erleben können. Zudem werden Gelegenheiten gegeben, Ergebnisse z. B. vor Lernpartnern oder in Kleingruppen ohne Bewertungsdruck zu präsentieren (insbesondere bei Schülern mit Leistungsängsten oder sozial unsicheren Schülern). Weitere wichtige Aspekte in der Sekundarstufe I sind zudem die Umgangsformen in Gruppen und die Beeinflussung durch Gruppen- und Konformitätsdruck. Letzteres ist in einem Alter von 12 bis 13 Jahren am höchsten ausgeprägt, wodurch Ängste und Befürchtungen bezüglich der Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung in der Gruppe in diesem Alter besonders virulent werden (Oerter & Dreher, 2008). Diese Themen werden daher vom Lehrer in den Unterricht möglichst mit altersangemessenen Übungen zum Umgang mit Gruppendruck (z. B. Rollenspiele, Selbsterfahrungsübungen) integriert.

Literatur

- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. Lernbehinderungen. In: J. Borchert (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2014). Soziale Integration von abgelehnten Kindern in einer Schulklasse – Diagnostik und Interventionen. In: Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B.: *Lernen nachhaltig fördern. Klasse 4*. Rostock: Universität Rostock.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In: S. Feinman (Hrsg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (S. 229–268). New York: Plenum Press.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 234–246.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Seelze: Klett.
- Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern – eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung*, 39, 14–25.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147–156.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226–227.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood rejection. In: M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- Mosley, J. & Sonnet, H. (2011). *101 Spiele für ein positives Lernklima*. Buxtehude: Persen.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993) Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendlalter. In: R. Oerter & Montada, R. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271–332) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Orlick, T. (1997). *Kooperative Spiele. Herausforderung ohne Konkurrenz* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pearl, R. & Donahue, M. L. (2008) Peerbeziehungen und Lernstörungen. In: Wong, B. Y. L. (Hrsg.) *Lernstörungen verstehen. Ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen* (3. Aufl., S. 127–156), Berlin: Springer.
- Petillon, H. (2006). Soziale Beziehungen. In: Rost, D. h. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717–724). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). *Social skills and learning disabilities: A metaanalysis of the literature*. *School Psychology Review*, 21, 427–443.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe.
- White, K. J., Jones, K. & Sherman, M. D. (1998). Reputation information and teacher feedback: Their influences on children's perceptions of behavior problem peers. *Journal of social and clinical psychology*, 17, 11–37.

9.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Mit dem Schüler sprechen	X			47
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			48
Token-Programme	X			50
Klare Strukturen schaffen			X	57
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Bezugsnormen klären			X	89
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Kausalattributionen verbessern			X	92
Differenzierte Rückmeldung – korrektives Feedback			X	93
Interessen berücksichtigen			X	94
Flüsterstuhl			X	108
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen			X	118
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen			X	124
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Klassenparlament			X	126
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Arbeit mit Gruppenzielen			X	131
Statussteigernde Rückmeldungen	X			132
Gruppenpuzzle			X	133

9.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration

1 Arbeit mit Gruppenzielen

Ziel

Aufbau erwünschten Verhaltens

Kurzbeschreibung

Der Schüler und die Klasse orientieren sich an einem erstrebenswerten, gemeinsamen Ziel.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Jugendliche, die noch keinen positiv bewerteten Platz in der Klassengemeinschaft gefunden haben, sondern sich primär als Individuen in Konkurrenz zu den anderen empfinden und dies oft durch negative Verhaltensweisen zeigen; Lerngruppen, die sich noch nicht als Gemeinschaft verstehen, Klassen, die besonders in Ein-Stunden-Fächern wenig arbeitsbereit sind

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler und Klassen, die es bisher überwiegend gewohnt sind, mit dem Druck angedrohter/erlebter Sanktionen zu arbeiten, haben es oft noch nicht gelernt, sich eigene Ziele zu setzen. Je mehr Vorbilder aus der Welt der Erwachsenen (Eltern, Fachlehrer) ihre Begeisterung für Fachliches und freiwilliges Engagement vorleben sowie bei anderen anerkennen, desto nachhaltiger ist der Lerneffekt im Verhalten.

Hinweise zur Durchführung

Erarbeiten Sie mit Ihrer Klasse anhand konkreter, noch nicht als befriedigend erlebter Situationen, welches Lern-, Arbeits- oder Sozialverhalten erstrebenswert ist. Gestalten Sie unterrichtliche Situationen zielgerichtet, um – neben curricularen Inhalten – auch o.g. Inhalte vermitteln zu können. Verstärken Sie gelungene Situationen positiv.

1. Überlegen Sie mit dem Schüler / der Klasse gemeinsam, wie viel Kraft es alle Beteiligten kostet, bestimmte Regelverstöße immer wieder zu ahnden. Laden Sie die Kinder und Jugendlichen in die Welt der Erwachsenen ein, in der es natürlich auch Regeln und Gesetze gibt, aber große Leistungen freiwillig entstehen, weil ein (gemeinsames) Ziel existiert (z. B. in Wettkämpfen, bei Mannschaftssportarten).
2. Finden Sie ein kleines (= gut erreichbares), sehr konkretes Ziel, für das es sich lohnt, sich anzustrengen (z. B. einen Klassenraum haben, auf den alle stolz sind, einen guten Ruf als Klasse haben, zu Stundenbeginn pünktlich sein, die Stunde pünktlich beenden können, den anderen aussprechen lassen etc.). Seien Sie dabei offen und sich bewusst, dass möglicherweise den Schülern andere Ziele wichtig sind als uns Erwachsenen.
3. Visualisieren Sie das gefundene Ziel an präsender Stelle (neben der Tafel, im Hausaufgabenheft oder in der Feder-tasche).
4. Gestalten Sie Ihren Unterricht derart, dass das angestrebte Ziel häufig erreicht wird. Machen Sie vor der entsprechenden Situation deutlich, dass es gleich wieder eine Gelegenheit gibt, das besprochene Ziel zu erreichen. Spielen Sie während der Situation das erwünschte Verhalten. Geben Sie unmittelbar im Anschluss an die Situation positives Feedback. Oft reicht dies mündlich; die Wirkung wird verstärkt, wenn dies visualisiert wird (s. Planungshilfe II/17 „Token-Programme“).
5. Wenn das gesetzte Ziel sich als neue Verhaltensweise bewährt hat, reflektieren Sie gemeinsam mit den Schülern, dass es sich offensichtlich lohnt, sich Ziele zu setzen.
6. Wiederholen Sie nun ggf. den Vorgang ab Schritt 2.

Diese Planungshilfe stärkt vor allem die innere Motivation der Schüler.

2 Statussteigernde Rückmeldung

Ziel

Erhöhung der sozialen Akzeptanz eines sozial abgelehnten oder isolierten Schülers: Die Lehrkraft wird dazu angeregt, sich intensiv mit den Stärken und Ressourcen des abgelehnten Schülers zu beschäftigen. Das Ziel ist es daher auch, die Wahrnehmung der Lehrkraft im Hinblick auf das Kind zu schärfen und ggf. zu verändern.

Kurzbeschreibung

Die soziale Anerkennung eines Schülers durch gezielte und systematisch eingesetzte positive Rückmeldungen bezüglich seiner Leistungen und seines Verhaltens (schulisch und außerschulisch) vor der gesamten Klasse steigern

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Schüler, die in ihrer Klasse noch nicht sozial angenommen werden und bei denen ein Bedarf im Hinblick auf die Förderung der sozialen Akzeptanz und Anerkennung innerhalb der Klasse durch das Hervorheben von Stärken und Leistungen und Förderung des Selbstwertgefühls besteht

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Lob kann vom Schüler bei Beziehungsproblemen als zu persönliche Begegnung interpretiert werden. Möglicherweise führt die Würdigung des Verhaltens – bei einem zur Lehrerreaktion gegenteiligen Selbstbild des Schülers – zu Verunsicherungen („Ich werde für meine Hilfsbereitschaft gelobt, ich bin doch gar nicht hilfsbereit!“). Die Reaktion des Lehrers auf das erwünschte Verhalten muss vom Schüler vor der Klasse als angenehm erlebt werden. Die positive Rückmeldung sollte dem Kontext angemessen und nicht zu explizit geschehen (damit der Jugendliche nicht in die peinliche Rolle eines Strebers kommt), vielmehr als Beweis dafür, dass eine Leistung oder ein Verhalten registriert wurde und Anerkennung findet. Zudem können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler vorkommen, daher sollte das positive Rückmeldeverhalten gegenüber allen Schüler etabliert werden (wenn auch in unterschiedlicher Systematik und Häufigkeit).

Hinweise zur Durchführung

Bestandteil dieser Intervention ist eine Fokussierung der Wahrnehmung auf Fähigkeiten und Potenziale des Kindes. Ein wichtiger Aspekt ist ebenfalls eine regelmäßige (mindestens einmal pro Woche) und damit auch systematische Vorgehensweise.

1. Finden Sie eine kürzlich erbrachte Leistung bzw. ein Verhalten des Schülers (nicht nur den Unterricht betreffend), die Sie anerkennen wollen. Als Anregung und Informationsquellen für lobenswertes Verhalten können die Mitschüler und andere Lehrkräfte einbezogen werden, die den Schüler in anderen Kontexten (z. B. im Sportunterricht) erleben.
2. Beginnen Sie Ihre Rückmeldung positiv und stärken Sie somit das Selbstwertgefühl des adressierten Schülers. Die statussteigernde Rückmeldung wird so ausgesprochen, dass sie auch die Klassenkameraden hören, sodass ihr Bild bzw. ihre Einstellung zu dem Schüler durch diesen Impuls positiv beeinflusst wird.
3. Achten Sie darauf, dass das Lob natürlich wirkt und für den Schüler nicht zu negativen Folgen durch die Mitschüler führt (z. B. dieser nicht zu streberhaft wirkt oder den Schüler in eine peinliche Situation bringt).
4. Notieren Sie sich die gelobte Leistung bzw. das Verhalten (z. B. den Tafeldienst), um über den Zeitraum des Einsatzes dieser Handlungsmöglichkeit möglichst unterschiedliche Leistungen und Verhaltensweisen anzuerkennen.
5. Führen Sie diese statussteigernde Rückmeldung mindestens einmal wöchentlich (besser häufiger) über zumindest einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen durch.

3 Gruppenpuzzle

Ziel

Verbesserung der sozialen Beziehungen, Förderung der Kooperationsfähigkeit, Verbesserung der Lernleistungen

Kurzbeschreibung

Gemeinsame und gleichberechtigte Verantwortung bei der arbeitsteiligen Erarbeitung eines Lerninhalts

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Sinnvoll bei Ausgrenzung oder Ignorieren von einzelnen Schülern durch die Mitschüler, bei sozial ängstlichen Schülern, die Probleme haben, Ergebnisse vor der gesamten Klasse zu präsentieren und bei der Förderung von Kooperation in der Klasse

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Einzelne Schüler nehmen unter Umständen den Gruppenauftrag nicht ernst oder verweigern die Mitarbeit, diese Schüler könnten evtl. über eine besondere Verantwortlichkeit für z. B. die Bildung der Expertengruppen und die Arbeitsorganisation motiviert werden.

Hinweise zur Durchführung

Schritt 1 – Stammgruppen bilden: Zunächst werden in Abhängigkeit von der Größe der Gesamtgruppe mehrere Stammgruppen gebildet (jede Stammgruppe muss mindestens so viele Mitglieder besitzen wie Expertenblätter vorliegen, z. B. gibt es die Texte A bis D, d. h., die Stammgruppe muss aus mindestens vier Schülern bestehen).

Schritt 2 – Expertengruppen bilden: Die Stammgruppe löst sich vorübergehend auf und findet sich zu vier Expertengruppen zusammen. In diesen Expertengruppen werden die betreffenden Expertenblätter (hier: Expertenblatt A bzw. B bzw. C bzw. D) bearbeitet. Der Arbeitsauftrag befindet sich auf dem jeweiligen Expertenblatt inkl. der Zeitangaben. Die Vermittlung der Inhalte des Expertenblattes wird in der Expertengruppe vorbereitet.

Schritt 3 – Rückkehr in die Stammgruppe: Die Schüler kehren in die Stammgruppe zurück, in der jeder Experte sein Expertenwissen an die anderen Stammgruppenteilnehmer weitergibt (Motto „Jeder lernt von jedem“). Ziel ist es, dass alle Schüler die Gesamtinformationen des übergeordneten Themas erhalten und damit ggf. eine Gruppenaufgabe gemeinsam lösen.

10 Exkurs 2: Classroom-Management

Der Arbeitsalltag eines Lehrers besteht neben dem Unterrichten zu großen Teilen daraus, in unterschiedlichen, oftmals störenden Situationen im Klassenraum wirkungsvoll und zeitnah zu reagieren. Aus diesem Grund zielt das vorliegende Buch in den vorangegangenen Kapiteln darauf ab, über praxisrelevante, effektive und direkt einsetzbare Handlungsmöglichkeiten zu informieren, die dann zum Einsatz kommen, wenn Schüler unangemessenes Verhalten zeigen. Neben diesen konkreten Maßnahmen für bereits auffälliges Verhalten schwieriger Schüler, hat es sich als wirksam erwiesen, Unterrichtsstörungen durch ein effektives Classroom-Management präventiv zu begegnen (Hattie, 2013).

Der einschlägigen Fachliteratur zufolge ist Classroom-Management

- mit den Begriffen Klassenführung und Klassenmanagement assoziiert (Kiel, Frey & Weiß, 2013),
- ein notwendiges Schlüsselmerkmal von Unterrichtsqualität (Helmke, 2009),
- die Summe der Maßnahmen und Verhaltensweisen einer Lehrkraft, die darauf abzielen, optimale Lernbedingungen für die Schüler bereitzustellen (Kounin, 2006).

Internationale Studien resümierend, ist kein anderer individueller oder sozialer Bedingungsfaktor „so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung“ (Helmke, 2009, S. 174). In Klassen mit effektivem Classroom-Management verläuft der Unterricht insgesamt störungsärmer (Evertson & Weinstein, 2006), es steht mehr Nettolernzeit zur Verfügung und die Lernleistungen als auch die sozio-emotionale Kompetenzentwicklung der Schüler solcher Klassen verbessert sich nachweislich (Helmke, 2009).

Erfolgreiche Maßnahmen des Classroom-Managements „zur Schaffung ... eines effektiven Lernmilieus“ (Kounin, 2006, S. 148) sind oftmals eher unauffällige Handlungen und Gewohnheiten der Lehrkraft, die größtenteils nonverbal erfolgen und schwerpunktmäßig statt auf einzelne, meist als schwierig wahrgenommene, Schüler auf die gesamte Lerngruppe bezogen sind. Grundlegend lassen sich zwei Arten von Maßnahmen unterscheiden (Evertson & Emmer, 2009; Kounin, 1976): proaktives und reaktives Classroom-Management.

Zum proaktiven Classroom-Management zählen Maßnahmen, die darauf abzielen, Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Sie bestehen aus drei Dimensionen (Hennemann & Hillenbrand, 2010):

1. Die Lehrkraft antizipiert mögliche Störungsquellen in der Vorbereitung und in der Durchführung ihres Unterrichts und besitzt einen inneren Plan konkreter Handlungsmöglichkeiten, um auf etwaige unvorhergesehene Geschehnisse zu reagieren.
2. Der Lehrer geht von der Annahme aus, dass das Verhalten und das Lernen eines Schülers untrennbar miteinander interagieren.

3. Das pädagogische Handeln des Lehrers bezogen auf die gesamte Lerngruppe ist wichtiger als der Fokus auf den Einzelnen.

In der Praxis und in der Unterrichtsforschung hat sich die Prävention von Unterrichtsstörungen durch proaktive Maßnahmen als besonders effektiv erwiesen. Reaktive Maßnahmen, wie die hier vorgestellten Handlungsmöglichkeiten, sind zur Intervention bei unvorhersehbaren Störungen im Unterricht jedoch ebenfalls notwendig und sollten daher im Handlungsrepertoire einer Lehrkraft fest verankert sein. Damit lassen sich störende Schüler nicht nur wieder auf die Unterrichtsziele fokussieren, zudem wird Ablenkung für andere Schüler minimiert (Blumenthal, Ehlers, Urban & Hartke, 2012). Gerade eine Verbindung von praktischen Elementen der Klassenführung sowie gezielte unterrichtsintegrierte Hilfen für verhaltensauffällige Schüler führt zu erzieherischen und unterrichtlichen Erfolgen sowie einer angenehmen Lernatmosphäre.

Die international einflussreichste Forschergruppe auf dem Gebiet des Classroom-Managements hat insgesamt elf Prinzipien effektiver Klassenführung differenziert nach proaktiven und reaktiven Maßnahmen veröffentlicht (Emmer & Evertson, 2009, 2013; Evertson & Weinstein, 2006). Diese Maßnahmen werden im Folgenden kurz erläutert und abschließend im Rahmen einer Checkliste (Blumenthal, Ehlers & Hartke, 2012) dargestellt. Sie sind sehr kompatibel zu den bisher in dieser Handreichung dargestellten Inhalten.

Proaktive Maßnahme Nr. 1: Vorbereitung des Klassenraums

Die Lehrkraft organisiert den Klassenraum gut überschaubar, um die Schüler jederzeit im Blick zu haben und Materialien für möglichst alle Schüler leicht zugänglich aufzubewahren. Es empfiehlt sich, häufig gebrauchtes Material so im Raum zu verteilen, dass keine Warteschlangen entstehen. Zudem sollten Wege eingeplant werden, die der Lehrkraft den kürzesten Weg zu jedem Schüler und jedem „Brennpunkt“ im Klassenraum ermöglichen. Hilfreich ist es, den Klassenraum in gut strukturierte Funktionsbereiche (z.B. Gruppentische zum Arbeiten, Computerecke, Materialbereich) zu unterteilen. Auch die Sitzordnung spielt eine wesentliche Rolle. Frontale Sitzreihenordnungen haben sich bei unruhigen Klassen als wirksam erwiesen, da hier die Blick- und Kontaktmöglichkeiten der Schüler gegenüber der U-Form oder Gruppentischen am geringsten sind (Eichhorn, 2011).

Proaktive Maßnahme Nr. 2: Vermittlung und Anwendung von Verhaltensregeln und Routinen

Eine frühzeitige, klare und mit den Schülern gemeinsame Festlegung von Regeln und Routinen für das Verhalten in der Schule und im Unterricht (z.B. Mobilitätsroutinen während des Unterrichts, Kommunikationsregeln) ermöglicht einen reibungslosen Unterrichtsverlauf und fördert die Verhaltenssicherheit der Schüler. In der Sekundarstufe I sind mehrmalige Raumwechsel an einem Unterrichtstag die Regel. Hierfür sollten frühzeitig und konsequent Routinen eingeführt und geübt werden, z.B. zur

Beendigung der Unterrichtsstunde und zum Raumwechsel.

Proaktive Maßnahme Nr. 3: Konsequenzen bei erwünschtem und unerwünschtem Verhalten

Positive bzw. negative Konsequenzen für erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten sind klar definiert, dem Verhalten und Alter angemessen und allen Schülern bekannt. Um die Wirksamkeit zu erhöhen, sollte kontinuierlich auf die Einhaltung der Verhaltens- und Kommunikationsregeln und -routinen geachtet werden und die Reaktion auf erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten sofort und konsistent geschehen.

Proaktive Maßnahme Nr. 4: Gestaltung eines positiven Lern- und Klassenklimas

Im Unterrichtsalltag herrscht ein höflicher, respektvoller, mitfühlender und wertschätzender Umgangston zwischen der Lehrkraft und den Schülern sowie zwischen den Schülern. Darüber hinaus wird das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse durch gemeinschaftsfördernde Aktivitäten, wie z.B. Ausflüge, kooperative Spiele, Sozialtraining, gestärkt.

Proaktive Maßnahme Nr. 5: Beobachtungen der Schüleraktivitäten und prozessbegleitende Diagnostik

Die Schüleraktivitäten und die ablaufenden sozialen Prozesse im Unterricht und in den Pausen sollten von der Lehrkraft genau beobachtet werden, um mögliche Störungen frühzeitig zu erkennen, darauf zu reagieren und die Wirksamkeit zu reflektieren. Für Schüler mit stärker ausgeprägtem Problemverhalten sollte zudem eine laufende Ist-Stand-Feststellung des Verhaltens stattfinden (z.B. alle vier bis sechs Wochen durch den SEVE/SEVO – s. Planungshilfe I), um die Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen zu bewerten.

Proaktive Maßnahme Nr. 6: Vorbereitung des Unterrichts

Bereits in der Vorbereitung des Unterrichts sollte darauf geachtet werden, dass dieser motivierend und aktivierend geplant wird, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden sowie möglichen Störungen vorgebeugt wird.

Proaktive Maßnahme Nr. 7: Schülern Verantwortlichkeiten übertragen

Schülern sollte Verantwortung für Klassenämter (z.B. Tafeldienst), Unterrichtsphasen (z.B. Ergebnispräsentation) und besondere Situationen (z.B. Streitschlichter, als „Buddy“) übertragen werden. Dies führt Studien zufolge

zu einer Verringerung von Schulabsentismus und -abbruch (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007).

Proaktive Maßnahme Nr. 8: Klarheit des Unterrichts

Das Ziel ist ein gut organisierter Unterricht, in der die Lehrkraft eine verständliche Sprache nutzt, den Schülern ausreichend redundante Informationen bietet und alle Schüler trotz Störungen immer wieder auf den Unterrichtsinhalt fokussiert.

Proaktive Maßnahme Nr. 9: Einsatz kooperativer Lernformen

Kooperative Lernformen, wie z.B. Partner- und Gruppenarbeit, in denen alle Schüler gleichberechtigt an der Erarbeitung eines Lerngegenstandes beteiligt sind, erhöhen die Leistungsorientierung, die Problemlösefähigkeiten, die soziale Kooperation der Schüler und das psychische Wohlbefinden (Johnson & Johnson, 1998, Hattie, 2013). Als reaktive Maßnahmen schlagen Evertson & Emmer zwei Maßnahmen vor:

● *Reaktive Maßnahme Nr. 1: Reaktion auf unangemessenes Schülerverhalten*

Ganz grundlegend ist es hilfreich, eine bereits auftretende Störung, z.B. dazwischenrufen, kippen, anderen Dinge wegnehmen, so zu unterbinden, dass der Unterrichtsfluss nicht gestört und die Beziehung zum Schüler kaum belastet wird.

● *Reaktive Maßnahme Nr. 2: Strategien für potenzielle Problemsituationen*

Die Lehrkraft sollte ausreichend wirksame Maßnahmen kennen und anwenden, um Schüler, die häufiger unangemessenes Verhalten zeigen, zu fördern und erwünschtes Verhalten aufzubauen. Das vorliegende Buch trägt dazu bei, das Handlungsrepertoire von Pädagogen durch eine Vielzahl effektiver und in den Unterricht implementierbarer Handlungsmöglichkeiten, abgestimmt auf häufig vorkommende Problembereiche (Planungshilfe V bis IX) und vor dem Hintergrund bewährter theoretischer Ansätze (Planungshilfe II bis IV), zu erweitern.

Die nachstehende Checkliste wurde in Anlehnung an die erläuterten elf Prinzipien entwickelt und dient hauptsächlich dazu, durch Selbst- oder Fremdeinschätzung zu erfassen, welche Maßnahmen des Classroom-Managements in Ihrem täglichen Unterricht bereits in ausreichendem Maße Anwendung finden und welche Ressourcen noch ausgeschöpft werden können, um Unterrichtsstörungen wirksam vorzubeugen.

Checkliste – Classroom-Management

Proaktive Maßnahmen eines effektiven Classroom-Managements

Vorbereitung des Klassenraumes

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
1. Reizüberflutung wird vermieden (nur aktuelle Materialien, Verhaltensplakate oder Schülerarbeiten werden ausgestellt).					
2. Lehrkraft hat alle Schüler jederzeit im Blick.					
3. Sitzordnung ist auf Besonderheiten der Lerngruppe abgestimmt (z. B. für unruhige Klassen frontale Sitzreihen, um Blickkontakte zu verringern).					
4. Lehrkraft kann jeden Schüler schnell und problemlos erreichen.					
5. Es gibt ablenkungsarme Arbeitsplätze.					
6. Sitzordnung lässt Methodenvielfalt zu.					
7. Lern- und Übungsmaterialien sind für Schüler leicht zugänglich aufbewahrt.					
8. Funktionsbereiche sind vorhanden (PC-Ecke, Gruppentisch, Lesecke).					

Vermittlung und Anwendung von Verhaltensregeln und Routinen

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
9. Allgemeine Regeln für das Verhalten in der gesamten Schule wurden eingeführt (z. B. keine Gewalt, keine Beschimpfungen).					
10. Verhaltensregeln für das Verhalten in der Klasse wurden eingeführt.					
11. Verhaltensregeln wurden mit Schülern explizit als Unterrichtsthema behandelt.					
12. Verhaltensregeln wurden altersgemäß begründet und mit den Schülern gemeinsam festgelegt.					
13. Mobilitätsroutinen wurden eingeführt (d. h., Schüler wissen, wie sie sich beim Aufsuchen der Toilette oder in Gruppenarbeitsphasen im Klassenraum bewegen dürfen).					
14. Routinen für das Beginnen und Beenden einer Stunde wurden eingeführt (z. B. Begrüßung, Notieren der Hausaufgaben, Tisch nach Unterrichtsstunde aufräumen).					
15. Routinen der Lehrer-Schüler-Interaktion wurden eingeführt (d. h., die Schüler wissen, wie sie mit der Lehrkraft in Kontakt treten können bzw. wie sie sich verhalten, wenn etwas erklärt wird).					

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
16. Kommunikationsregeln zwischen Schülern wurden eingeführt (z. B. Flüsterregeln in der Partnerarbeit).					
17. Allgemeine Verhaltensregeln werden medial unterstützt (z. B. durch Plakate oder Verhaltenskarten).					

Konsequenzen bei erwünschtem und unerwünschtem Verhalten

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
18. Lehrkraft und Schüler sind sich einig, welches Verhalten angemessen ist.					
19. Lehrkraft achtet kontinuierlich auf Einhaltung der Kommunikationsregeln (angemessene Rückmeldung bei Regelverstoß).					
20. Lehrkraft achtet kontinuierlich auf Einhaltung der Verhaltensregeln (angemessene Rückmeldung bei Regelverstoß).					
21. Schüler kennen die Konsequenzen, die auf Regelverletzungen folgen.					
22. Die ausgewählten Konsequenzen lassen sich zeitnah umsetzen.					
23. Alle Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten, wissen, bei welchem Regelverstoß welche Konsequenz ausgewählt wird.					
24. Schüler kennen Konsequenzen für positives Verhalten.					
25. Erwünschtes Verhalten einzelner Schüler wird regelmäßig (ca. 2-3 x pro Stunde) nonverbal bekräftigt.					
26. Erwünschtes Verhalten einzelner Schüler wird regelmäßig (ca. 2-3 x pro Stunde) verbal bekräftigt.					
27. Erwünschtes Verhalten der gesamten Klasse wird durch Verstärkersysteme mindestens 1 x wöchentlich belohnt (z. B. keine Hausaufgaben).					

Gestaltung eines positiven Lern- und Klassenklimas

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
28. Umgangston zwischen Lehrkraft und Schülern ist höflich, respektvoll und mitfühlend.					
29. Umgangston zwischen Schülern ist höflich und respektvoll.					
30. Präventionsprogramm zur Förderung der sozialen Kompetenzen aller Schüler wird eingesetzt.					

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
31. Lehrkraft organisiert und unterstützt gemeinsame Klassenaktivitäten (z. B. Projekte, Ausflüge, Feste, Lesenacht).					
32. Pro Halbjahr finden 2-3 unterrichtsunabhängige gemeinsame Aktivitäten statt.					

Beobachtungen der Schüleraktivitäten und prozessbegleitende Diagnostik

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
33. Schüler werden konsequent beaufsichtigt.					
34. Insbesondere zu Beginn einer neuen Unterrichtsphase achtet Lehrkraft verstärkt auf Lernbereitschaft.					
35. Lehrkraft hat gesamte Klasse auch dann im Blick, wenn sie mit Einzelnen beschäftigt ist.					
36. SEVE/SEVO wird für auffällige Schüler regelmäßig (alle 4-6 Wochen) ausgefüllt.					
37. Auf Basis der SEVE/SEVO werden geeignete Handlungsmöglichkeiten ausgewählt und regelmäßig eingesetzt.					
38. Für auffällige Schüler werden Fallbesprechungen zwischen Haupt- und Realschul- und Sonderpädagogen wiederholt durchgeführt.					

Vorbereitung des Unterrichts

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
39. Unterrichtsinhalte motivieren.					
40. Arbeitsaufträge orientieren sich an den Kompetenzen der einzelnen Schüler.					
41. Unterricht aktiviert die Schüler über die gesamte Stunde.					
42. Lehrkraft nutzt vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten (z. B. Sprache, Mimik, Gestik, Piktogramme).					
43. Spannende, humorvolle oder provozierende Aussagen und Fragen werden gezielt zur Aktivierung der Schüler eingesetzt.					
44. Schüler erhalten genug Zeit zum schweigenden Nachdenken.					
45. Arbeitsergebnisse der Schüler werden vor der Klasse präsentiert (z. B. im Anschluss an Stillarbeitsphasen).					
46. Gruppe darf Ergebnisse einschätzen.					

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
47. Beiträge der Schüler werden von Lehrkraft positiv kommentiert.					
48. Ergebnisse (z. B. Texte oder Zeichnungen) werden regelmäßig ausgestellt.					

Übertragung von Schülerverantwortlichkeiten

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
49. Schüler übernehmen Klassenämter (z. B. Tafeldienst, Getränkeausgabe).					
50. Schüler übernehmen Verantwortlichkeit gegenüber jüngeren Schülern (z. B. Ausbildung zum Tutor oder Streitschlichter).					
51. Schüler übernehmen Verantwortlichkeiten für Unterrichtsphasen (z. B. Präsentation von Gruppenarbeiten, Recherche von Informationen).					
52. Lehrkraft überträgt Klassenämter gezielt an Schüler mit Verhaltensproblemen.					

Klarheit des Unterrichts

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
53. Unterrichtsphasen sind klar strukturiert.					
54. Lehrersprache ist an Entwicklung der Schüler angepasst.					
55. Lerninhalte werden in ausreichendem Maß wiederholt.					
56. Arbeitsmaterialien sind stets gut vorbereitet.					
57. Arbeitsmaterialien werden zügig verteilt.					
58. Wechsel von einer Aktivität zur anderen sind klar.					
59. Kein „Leerlauf“ zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen					
60. Äußerungen zu Nebenschauplätzen werden möglichst vermieden (z. B. Arbeitsblatt auf dem Boden).					
61. Kurze und klare Reaktion auf Störungen					
62. Unangemessenes Verhalten wird nicht ausführlich besprochen.					
63. Unterrichtsprozesse und -inhalte stehen stets im Mittelpunkt des Geschehens.					

Einsatz kooperativer Lernformen

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
64. Lehrkraft nutzt mehrmals pro Woche kooperative Lernformen.					
65. Schüler erhalten die Möglichkeit, Arbeitsergebnisse bzw. unterschiedliche Lösungswege miteinander zu besprechen.					
66. Klassenrat bzw. Klassensprecher wurde gewählt.					
67. Leistungsstärkere Schüler unterstützen leistungsschwächere Schüler.					

Maßnahmen für verhaltensauffällige Schüler und Schülerinnen

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
68. Verhaltensauffällige Schüler werden bei positivem Verhalten mehrmals pro Stunde nonverbal, z. B. durch Anlächeln, Zunicken, Zwinkern, bekräftigt.					
69. Verhaltensauffällige Schüler werden bei positivem Verhalten mehrmals pro Stunde verbal bekräftigt.					
70. Verhaltensauffällige Schüler erhalten auch im Klassenunterricht individuelle Förderung (z. B. durch Erinnerungshilfen für gewünschtes Arbeitsverhalten).					

Reaktive Maßnahmen eines effektiven Classroom-Managements**Reaktion auf unangemessenes Schülerverhalten**

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
71. Lehrkraft antizipiert vor Unterrichtsbeginn, in welcher Unterrichtsphase verstärkt Störungen auftreten könnten.					
72. Lehrkraft greift bei Störungen frühzeitig und gezielt ein.					
73. Bei leichten Störungen nutzt Lehrkraft zunächst nonverbale Zeichen als Signal für „Ich bekomme alles mit!“ (z. B. kurzer Blickkontakt).					
74. Lehrkraft gibt bei Regelverstößen kurze, verbale Rückmeldungen (z. B. „Es reicht!“, „Stopp!“) und kehrt danach sofort zum Unterrichtsinhalt zurück.					
75. Lehrkraft weist bei Störungen kurz auf festgelegte Regeln und Routinen sowie (drohende) Konsequenzen hin.					
76. Lehrkraft ignoriert eher unbedeutende Regelverstöße.					

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
77. Lehrkraft schließt mit Schülern (bei Bedarf) Verhaltensverträge.					
78. Lehrkraft gewährt Time-out als freiwillige Auszeit.					
79. Den Schülern werden bei absichtsvollen Störungen Privilegien entzogen.					
80. Lehrkraft wählt Interventionen, die die Beziehung zwischen ihr und den Schülern möglichst wenig belasten.					

Strategien für potenzielle Problemsituationen

Maßnahme	Wird die Maßnahme umgesetzt?				Bemerkungen
	ja	teilweise (eher ja)	teilweise (eher nicht)	noch nicht	
81. Die Schule verfügt über ein schulumfassendes Maßnahmenpaket als Strategie für potenzielle Probleme.					
82. Das schulübergreifende Maßnahmenpaket enthält klare Beispiele für disziplinarische Maßnahmen (z. B. Ermahnung, Verwarnung, Unterrichtsausschluss).					
83. Empfohlene disziplinarische Maßnahmen erfolgen im Verhältnis zu den Regelverstößen (d. h. weniger gravierende Regelverstöße = weniger massive Konsequenzen).					
84. Wiedergutmachung als Konsequenz auf unangemessenes Verhalten des Schülers (z. B. Übernahme eines Klassendienstes) wird beachtet.					
85. Lehrkräfte können Konfliktgespräche mit Schülern, der ganzen Klasse oder den Eltern kompetent moderieren.					
86. Alle Pädagogen des Kollegiums gehen bei Störungen und unangemessenem Schülerverhalten einheitlich vor.					
87. Lehrkraft erfüllt mit ihrem Verhalten eine Vorbildfunktion (positive Konfliktlösungen, keine schülerverletzenden Kommentare, keine Unverhältnismäßigkeit bei der Auswahl negativer Konsequenzen).					
88. Bei andauernden und gravierenden Störungen einzelner Schüler wird mit Sonderpädagogen und/oder außerschulischen Partnern kooperiert.					

Literatur

- Blumenthal, Y., Ehlers, K., Vrban, R. & Hartke, B. (2012). Verhaltensauffälligkeiten erkennen – Förderung planen und umsetzen. In: Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) *Lernen nachhaltig fördern in Klasse 2. Fortbildungseinheiten zur evidenzbasierten Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule.* (S. 155–197). Universität Rostock.
- Eichhorn, C. (2011). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten.* (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2013). *Classroom Management for Middle and High School Teachers* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom-Management. Research, Practice, and Contemporary Issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report.* National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N): Clemson University.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Hohengehren: Schneider.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In: B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1998). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning.* Boston.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. In: D.H. Rost (Hrsg.) (2006): *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik,* Band 3. Münster: Waxmann.

11 Planungshilfe X: Förderung emotionaler Kompetenzen

11.1 Basisinformationen zur Förderung emotionaler Kompetenzen

In den letzten beiden Jahrzehnten haben sich die Aktivitäten zur Erforschung emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen innerhalb der (pädagogischen) Psychologie intensiviert. Unabhängig von der jeweiligen Akzentuierung in verschiedenen Beschreibungs- und Erklärungsmodellen wird deutlich, dass emotionale Kompetenzen eng mit der Entwicklung kognitiver, sprachlicher und sozialer Kompetenzen sowie exekutiver Funktionen zusammenhängen (Petermann & Wiedebusch, 2008; Klinkhammer & v. Salisch, 2015; Nationale Akademie der Wissenschaften, 2004). Kullik & Petermann (2013) weisen darauf hin, dass „Emotionen ... bereits in früher Kindheit [entstehen]. Die Fähigkeit zu ihrer Regulation stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Kindesalters dar, die durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird“ (S. 935). Hillenbrand & Hennemann (2005) stimmen damit überein und stellen heraus, dass eine „fehlende emotionale Kompetenz ein erhebliches Entwicklungsrisiko für die Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen dar[stellt], die sich bereits in der Vorschule zeigen und sich in der Grundschule verfestigen können“ (S. 129). Folgerichtig findet dies in den Bildungsplänen Berücksichtigung, z. B. in Baden-Württemberg im Förderschwerpunkt Lernen (Bildungsplan der Förderschule, Bildungsbereich „Umgang mit anderen“) sowie im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung (Bildungsplan für Schulen für Erziehungshilfe, Bildungsbereich „Identität und Selbststeuerung“). In den letzten Jahren sind einige Präventions- und Interventionskonzepte entstanden, die auf die Notwendigkeit der Förderung emotionaler Kompetenzen aufmerksam machen, Wege einer kindgemäßen Förderung aufzeigen und positive Wirkeffekte nachweisen konnten. Einen Überblick hierzu geben Roth, Schönfeld & Altmann (2016).

Innerhalb der Fachdiskussion über emotionale Kompetenzen hat sich folgendes **Begriffsverständnis** herausgebildet: Emotional kompetente Personen erleben ihre eigenen Gefühle bewusst und können emotionale Botschaften klar senden (kommunizieren) und empfangen bzw. verstehen. Sie sind in der Lage ihre Gefühle innerhalb von (sozialen) Situationen mit eigener starker emotionaler Beteiligung so zu regulieren und einzubringen, dass ein gewünschtes Ergebnis möglich wird (Hennemann et al., 2015, S. 14 ff.). Emotional inkompetente Personen machen ihre Gefühle hingegen eher hilflos, sie erkennen sie nicht bzw. können sie nur sehr undifferenziert wahrnehmen, geschweige denn differenziert kommunizieren. Emotionale Ausbrüche kommen vor, sind aber innerhalb einer sozialen Situation häufig wenig hilfreich. Die Gefühle anderer bleiben ihnen weitgehend verschlossen.

Emotionen sind durch ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Komponenten bedingt, wie z. B. „neuronale und körperliche Reaktionen, subjektive Gefühle, mit diesen Gefühlen zusammenhängende Kognitionen und

(...) (die) Motivation zu handeln“ (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Safran, 2016, S. 1059). Das Zusammenspiel der aufgezählten Komponenten wird nachfolgend anhand eines vereinfachten Schulbeispiels sowie mithilfe der Tabelle 19 veranschaulicht: Wenn Ingo angesichts seiner Mathematiklehrerin Angst empfindet (z. B. aufgrund vorheriger Misserfolgserfahrungen mit dem Fach Mathematik und der Lehrkraft), so kommt es typischerweise zu einer erhöhten physiologischen Erregung (z. B. zur Erhöhung der Herzfrequenz). Der Schüler erlebt Angst (affektive Komponente), was sich in den expressiven Komponenten Mimik, Gestik und ggf. auch sprachlich zeigt. Er überlegt (kognitive Komponente), was in der kommenden Unterrichtsstunde passieren könnte (z. B., dass er die Aufgaben als Einziger nicht lösen können, er damit vielleicht sogar die Gruppenarbeit blockiert und die Gruppenmitglieder auf ihn sauer sein werden). Ingo wird bestrebt sein, die Situation erfolgreich zu bewältigen (Motivation). Dazu wägt er seine Chancen ab, entweder der angsteinflößenden Situation psychisch (z. B. sich kleinmachen bzw. zurückziehen, um im Unterrichtsgeschehen nicht bemerkt zu werden) bzw. physisch (z. B. die Mathestunde schwänzen) aus dem Weg zu gehen oder seine Emotionen nach seinen Möglichkeiten zu regulieren (z. B. indem er sagt, dass ihm Mathe ohnehin egal sei). Je weniger Ingo sich in der Lage sieht, mit seinem Angstgefühl positiv umzugehen, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Mathematikunterricht und die Mathematiklehrerin in seiner Vorstellung immer angsteinflößender werden, sodass der Schüler immer hilfloser wird und noch mehr Angst empfindet. Ingos fehlende Bewältigungsstrategien wirken sich sehr wahrscheinlich darüber hinaus ungünstig auf vergleichbare Folgesituationen aus.

Tab. 19: Komponenten von Emotionen (angelehnt an Frenzel, A. C. et al., 2009, S. 207)

Emotionskomponenten	Auswirkungen
physiologische Komponente	<ul style="list-style-type: none"> - zentral-physiologische Prozesse (kortikale und subkortikale Erregung) - peripher-physiologische Prozesse (z. B. Muskeltonus, Herzrate)
affektive Komponente	<ul style="list-style-type: none"> - angenehmes (lustvolles) Erleben (z. B. fröhlich, entspannt, kraftvoll) - unangenehmes (unlustvolles) Erleben (z. B. ängstlich, beklommen, unglücklich)
kognitive Komponente	<ul style="list-style-type: none"> - positiv: Gedanken an Erfolg, Annäherung - negativ: Gedanken an Versagen, Flucht

Emotionskomponenten	Auswirkungen
expressive Komponente	<ul style="list-style-type: none"> - verbaler Ausdruck - nonverbaler Ausdruck (Mimik und Gestik)
motivationale Komponente	<ul style="list-style-type: none"> - positiv: Initiierung von Annäherungs- und Explorationsverhalten - negativ: Initiierung von Vermeidungs-, Angriffs- oder Fluchtverhalten

In dem Ansatz von Rosenberg (s. Exkurs 1) spielen Emotionen ebenfalls eine zentrale Rolle. Gefühle sind hiernach bedeutsam, da sie den Menschen seine Lebendigkeit spüren lassen und dabei im Sinne eines Signalgebers aufzeigen, ob seine Bedürfnisse gegenwärtig befriedigt sind oder nicht (Rosenberg, 2001). Die von Rosenberg klar benannte motivationale Funktion von Emotionen ist wissenschaftlich unstrittig. In dem Beispiel von Ingo ist möglicherweise sein Bedürfnis nach Verständnis, Rücksichtnahme oder Geborgenheit und Vertrauen nicht erfüllt, sodass ihn das Signal „Angst“ darauf aufmerksam macht und motiviert, an diesem Zustand etwas zu ändern. Ihm stehen jedoch (noch) nicht die notwendigen emotionalen Kompetenzen zur Verfügung, um den aktuellen Zustand für sich günstig zu verändern und seine basalen Bedürfnisse nach Verständnis, Rücksichtnahme und Geborgenheit zu befriedigen. Dies wirkt sich vermutlich negativ auf sein Verhalten, seine Leistungen und das Wohlbefinden in der Schule sowie den Kontakt zur Mathematiklehrerin und den Mitschülern aus.

Allgemein kann zwischen **primären Emotionen** (Basisemotionen; ab dem dritten Lebensmonat beobachtbar) wie Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung sowie Interesse und **Sekundäremotionen** (selbstbezogene und soziale Emotionen; ab dem Ende des zweiten Lebensjahres) wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie unterschieden werden (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 33).

Die Fähigkeit zur **Emotionsregulierung** basiert nach Petermann, Petermann & Nitkowski (2016) auf Emotionsbewusstsein, Emotionsverständnis und Empathie (s. Abb. 7).

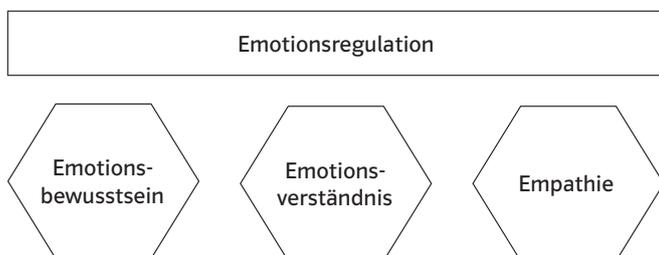


Abb. 7: Emotionsregulierung (nach Petermann, Petermann & Nitkowski (2016))

Die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen hat für einen kompetenten Umgang mit Emotionen eine herausragende Bedeutung. So führen Kullik & Petermann (2013) aus, dass beim „Auftreten von Defiziten bei der Emotionsregulation ... , ... mittlerweile schwerwiegende

psychosoziale Beeinträchtigungen, wie schulischer Misserfolg und Probleme mit Gleichaltrigen, sowie Zusammenhänge zu externalisierenden und internalisierenden Störungen belegt sind“ (S. 935). Weiter führen sie aus, dass „Emotionsregulation ... einen Prozess bezeichnet, bei dem spezifische kognitive oder verhaltensbezogene Strategien eingesetzt werden, um sowohl positive als auch negative Emotionen sowie die mit diesen einhergehenden Interaktionen, körperlichen Reaktionen und Verhaltensweisen zu regulieren. Die Regulation erfolgt dabei in Form von Initiierung, Aufrechterhaltung, Hemmung oder Modulation emotionaler Reaktionen und bezieht sich auf deren Form, Intensität, Ausdruck und Dauer“ (S. 935). Dabei sind Ruminieren (Grübeln), Unterdrückung und Vermeidung *ungünstige* und kognitives Neubewerten, Problemlösen, Akzeptieren und soziale Unterstützung suchen *günstige Strategien* (Petermann et al., 2016; s. Planungshilfe X/2 „Emotionsregulationsstrategien“). „Es geht also nicht darum, cool zu sein, Gefühle zu verbergen oder nur positive Gefühle zu erleben, sondern sich seiner Emotionen bewusst zu sein und diese gezielt zu beeinflussen“ (Barnow, 2015, S. 18).

In den ersten beiden Lebensjahren werden die Emotionen v.a. durch nahe Bezugspersonen reguliert (**interpsychische Emotionsregulation**). So sind es zumeist die primären Bezugspersonen, die bei emotionaler Erregung des Kindes unterstützend wirken (z. B. ein Kind fällt auf das Knie und schreit und die Eltern beruhigen es durch ein ruhiges Ansprechen oder Singen). Bereits in der frühen Kindheit werden die Kinder im Umgang mit ihren Gefühlen immer weniger abhängig von ihren Bezugspersonen. Es entsteht eine **intrapyschische Emotionsregulation**. Sie lernen verschiedene Strategien im Umgang mit ihren Emotionen, indem sie sich entweder selbstständig von der Erregungsursache aktiv und bewusst ablenken, ein erstes Merkmal einer steigenden Selbstregulierung, oder vermehrt kognitive Strategien anwenden, wie z. B. Problemlösen oder kognitive Neubewertung. Mit zunehmendem Entwicklungsalter können wirksame Regulationsstrategien selektiv und situationsspezifisch angewendet werden (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Wesentliche alltägliche Strategien der intrapsychischen Emotionsregulierung sind *sich bewusst ablenken, ein Problem zurückstellen, sich selbst beruhigen durch einen inneren Dialog einschließlich der Reflexion über Bedürfnisse, Erwartungen, andere Interpretationen von Situationen oder Überlegungen zur Problembewältigung* als auch *sich einer Situation nicht länger aussetzen (zeitweilige Flucht, Vermeidung)*. Alltägliche interpsychische Formen der Emotionsregulation sind das Aufsuchen einer Bezugsperson sowie die Diskussion über die emotionalen Aspekte einer Situation als auch Bewältigungsmöglichkeiten.

Saarni (1999 zit. nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 15 f.) differenziert bisherige Überlegungen weiter aus und benennt die nachfolgend aufgeführten **emotionalen Schlüsselfertigkeiten**, die ein emotional kompetentes Verhalten in sozialen Situationen, wie z. B. der Schule, wahrscheinlicher machen. Diese emotionalen Schlüsselfertigkeiten sind zentrale Ziele für die unterrichtsintegrierte **Förderung emotionaler Kompetenzen** (s. Handlungsmöglichkeiten Planungshilfe X):

1. Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein
2. Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen
3. Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.
- 4 Die Fähigkeit zur Empathie
5. Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck
6. Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen
7. Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein
8. Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit

Der Umgang mit Emotionen wird in erheblichem Umfang von bedeutsamen Bezugspersonen gelernt. Die nachfolgende Grafik verweist auf Wirkzusammenhänge zwischen familiären Einflüssen und dem Aufbau emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen.

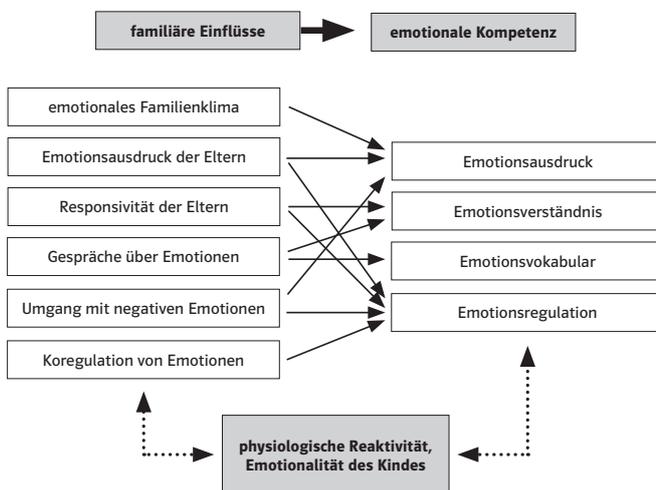


Abb. 8: Familiärer Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 86)

Baker et al. (2011) untermauern dies: „Eltern sozialisieren die emotionale Entwicklung ihrer Kinder durch (1) ihren Ausdruck von Emotionen gegenüber ihren Kindern und anderen Personen, (2) ihre Reaktionen auf den kindlichen Ausdruck von Emotionen und (3) die Gespräche, die sie mit ihren Kindern über Emotionen und emotionale Regulierung führen. Jeder dieser Sozialisationszugänge kann sich auf die emotionale Entwicklung und auch auf die Sozialkompetenz der Kinder auswirken“ (zit. nach Siegler et al., 2016, S. 1121). Insofern ist bei der Förderung emotionaler Schlüsselfertigkeiten in der Schule davon auszugehen, dass bei einigen Kindern bzw. Jugendlichen bisher nicht stattgefunden Lernprozesse nachgeholt werden müssen, andere hingegen als positives Modell für ein sozial kompetentes Handeln wirken können.

Mehrere der bereits in diesem Buch beschriebenen Handlungsansätze bieten Handlungsmöglichkeiten, die auch für die Förderung emotionaler Kompetenzen verwendet werden können. So werden Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Empathie sowie zur Kommunikation über Emotionen innerhalb des schülerzentrierten Ansatzes gefördert (s. Planungshilfe IV). Das Thema Selbstwirksamkeitserleben wird in den Planungshilfen zur Förderung des Arbeitsverhaltens (s. Planungshilfe V) sowie des Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls (s. Planungshilfe XII) erläutert. Hinweise zur Emotionsregulierung über Außensteuerung finden sich im Text über lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten (s. Planungshilfe II) und zur intrapsychischen Emotionsregulation durch kognitive Steuerung in den kognitionspsychologisch begründeten Handlungsmöglichkeiten (s. insbesondere Planungshilfe III). Ein Überblick findet sich in der anschließenden Liste über hilfreiche Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen und Angaben zum theoretischen Hintergrund.

Die aufgeführten Basisinformationen und Wirkzusammenhänge weisen auf **wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften** hin. Diese lassen sich wie folgt beschreiben: Die Lehrkraft trägt zu einem Schulklima bei, in dem eine emotional warme und Sicherheit gebende Atmosphäre herrscht (s. Planungshilfe IV). Die Schüler dürfen ihre Emotionen innerhalb bestehender Regeln einbringen, worauf die Lehrkraft bei Bedarf unterstützend Einfluss nimmt (z.B. mit Fragen wie „Wie fühlst du dich?“). Die Lehrkraft ist sich ihrer Emotionen bewusst und in der Lage, möglichst eindeutige emotionale Signale zu senden. Somit verhält sie sich sehr „offen/echt“ ihren Schülern gegenüber und vertraut darauf, dass sie dies wertschätzen und gleichfalls „offen/echt“ der Lehrkraft sowie den Mitschülern gegenüber sind. Dies trägt zum Aufbau wertschätzender, kongruenter Beziehungen bei bzw. stärkt die vorhandene Beziehungsbasis. Die Lehrkraft geht davon aus, dass Lernen unterstützt wird, wenn ein emotional wertschätzendes und vertrauensvolles Beziehungsfundament zwischen Lehrkraft, Schule und Schüler geschaffen wird. Bei Unklarheiten oder Fehlinterpretationen emotionaler Signale werden diese ernst genommen und kind-/jugendgemäß thematisiert. Dabei spricht die Lehrkraft mit den Schülern über ihre Emotionen, zeigt modellhaft, wie sie selbst ihre Gefühle reguliert und hilft so den Schülern beim Aufbau günstiger Emotionsregulationsstrategien. Aufgrund der Wichtigkeit dieser Thematik versucht die Lehrkraft, Inhalte aus dem Fachunterricht mit einem hohen emotionalen Gehalt mit Reflexionen über den Umgang mit Gefühlen zu verbinden. Sie nutzt Reflexionsrunden am Ende von Unterrichtsstunden, -tagen bzw. am Ende einer Woche, um neben inhaltlichen Fragen auch über die emotionale Bedeutung behandelte Inhalte oder auch die aktuellen Emotionen in der Klasse zu sprechen.

Literatur

- Barnow, S., Adliger, M., Ulrich, I. & Stopsack, M. (2013). Emotionsregulierung bei Depression. Ein multimodaler Überblick. *Psychologische Rundschau*, 64, 235–243.
- Barnow, S. (2015). *Gefühle im Griff*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Frenzel, A.C., Götz, T. & Pekrun, R. (2009). Emotionen, In: E. Wild, J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, (206–231). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hennemann, T., Fitting-Dahlmann, K., Hövel, D., Hagen, T. & Casale, G. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. (2005). *Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung*, 74, VHN, 129–144.
- Klinkhammer, J. & Salisch v., M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2013). Emotionsregulationsdefizite im Kindesalter. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 10, 935–940.
- Petermann, F., Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenberg, M.B. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.) (2016): *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin: Springer-Verlag.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Safran, J. (2016). Emotionale Entwicklung, In: R. Siegler, N. Eisenberg, J. DeLoache, J. Saffran & S. Pauen. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer-Verlag.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 1–17.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Baden-Württemberg (2008): *Bildungsplan: Förderschule*. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Lernen/Bildungsplan_FS.pdf
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Baden-Württemberg (2008): *Bildungsplan: Schule für Erziehungshilfe*. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-ESE/BP_Erziehungshilfe_2010.pdf
- Nationale Akademie der Wissenschaften (2004). *Frühkindliche Sozialisation*. Verfügbar unter: http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf

11.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Interesse an positiven Aktivitäten	X			45
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Klare Strukturen schaffen			X	57
Die „Stopp-Technik“			X	58
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)			X	60
Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie			X	61
Leistungssituation entschärfen: Transparenz in den Abläufen	X			115
Leistungssituation entschärfen: Transparenz in der Anforderung			X	116
Senden von Ich-Botschaften		X		70
Aktives Zuhören		X		72
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen		X	X	124
Wie geht's dir?		X		80
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Brücken bauen zwischen Konfliktparteien		X		83
Bezugsnormen klären			X	89
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Differenzierte Rückmeldung – korrekatives Feedback			X	93
Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte			X	96
Wutbarometer			X	101
Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels			X	104
Erkennen von Ängsten im Schulalltag			X	113
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Klassenparlament			X	126
Statussteigende Rückmeldungen	X			132
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Respektvoller Umgang mit den Emotionen meines Gegenübers		X		148
Emotionsregulationsstrategien		X	X	149

11.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen

1 Respektvoller Umgang mit den Emotionen meines Gegenübers

Ziel

Emotionen anderer wahrnehmen, diese verstehen und angemessen darauf reagieren

Kurzbeschreibung

Die Schüler lernen, Emotionen beim Gegenüber wahrzunehmen, diese einzuordnen (zu dekodieren) und situationsangemessen, authentisch nach einem eingeübten (respektvollen) Muster darauf zu reagieren.

Altersbereich

Alle Klassenstufen unter besonderer Berücksichtigung des emotional-sozialen Entwicklungsstands der Schüler

Anwendungsbereich

Häufig entstehen Konflikte dadurch, dass Emotionen in Mimik, Gestik und Sprache bei dem Mitschüler missverstanden werden. Deshalb ist es sinnvoll dieses Konfliktpotential zu verringern und wiederkehrend mit den Schülern zu thematisieren, zu trainieren und zu reflektieren.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Schüler muss fähig sein, sich dem Gegenüber zu öffnen, ihm mit echtem Interesse zu begegnen und dessen Emotionen in Mimik, Gestik und Sprache dekodieren zu können sowie situationsangemessen darauf zu reagieren.

Hinweise zur Durchführung

1. Wecken Sie die Aufmerksamkeit des Schülers / der Klasse (z. B. sprachliches oder optisches Signal, Einsatz eines Rituals). Machen Sie den Schülern klar, dass es um primäre (später sekundäre) Emotionen und die situationsangemessene Reaktion darauf geht.
2. Führen Sie angepasst an die Schüler und Ihre persönlichen, authentischen, methodisch-didaktischen Mittel in die Thematik (z. B. Gesichtsausdrücke zu den primären Emotionen: Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung sowie Interesse bzw. sekundäre Emotionen: Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie an die Tafel heften) ein.
3. Über folgende Fragen können die Gesichtsausdrücke ausgewertet werden: Was für eine Emotion vermutest du bei dem Jungen und/oder bei dem Mädchen? Wie begründest du deine Vermutung? Erzähle von einer Situation in der du diese Emotion empfunden hast. Wie hat dein Gegenüber darauf reagiert? Was hat dir geholfen bzw. was hat dir nicht geholfen?
4. Sammeln Sie in geeigneter Form die Aussagen der Schüler (z. B. Zuordnung Bild und Emotion, Kennzeichen der Emotion und günstiger vs. ungünstiger Umgang des Gegenübers) und regen Sie an, die neuen Erkenntnisse in gespielten sowie echten Situationen zu üben und zu reflektieren.
5. Bedanken Sie sich für die Offenheit und Bereitschaft der Schüler, sich in dieser Form mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

2 Emotionsregulationsstrategien

Ziel

Sich seiner eigenen Emotionsregulationsstrategien bewusst werden, diese bewerten und Alternativen kennenlernen

Kurzbeschreibung

Eigene Emotionsregulationsstrategien wahrnehmen, günstige vs. ungünstige Emotionsregulationsstrategien bewusstmachen und im geschützten Raum erproben

Altersbereich

Alle Klassenstufen unter Berücksichtigung des emotionalen und kognitiven Entwicklungsstands der Schüler sowie deren Repertoire an Emotionsregulationsstrategien

Anwendungsbereich

Die Schüler dabei unterstützen ihre Emotionen günstig zu regulieren, um mögliche schwerwiegende psychosoziale Beeinträchtigungen, wie schulischen Misserfolg und Probleme mit Gleichaltrigen, sowie externalisierende oder internalisierende Störungen zu verhindern

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Im ersten Schritt muss der Schüler in der Lage sein, sich seinen Emotionen gegenüber zu öffnen, diese seiner Umwelt mitzuteilen (s. Planungshilfe IX/2 „Wie geht's dir?“). Im zweiten Schritt muss er seine eigenen Emotionsregulationsstrategien erkennen und reflektieren. Im letzten Schritt ist ein Mindestmaß an Bereitschaft zu zeigen, um alternative, möglicherweise effektvollere Strategien zu erproben und deren Effekte (mit bzw. ohne Hilfe) in der Umsetzung zu betrachten.

Hinweise zur Durchführung

Geben Sie Ihrer Klasse oder einer ausgewählten, zu fördernden Gruppe klare und zielgerichtete Anweisungen dahingehend, dass es sich bei Emotionen und deren Regulierung um ein sehr persönliches und somit individuelles Thema handelt. Deshalb entscheidet jeder Schüler, wie weit er sich auf die Thematik einlassen will. Dies ist von allen Schülern und Lehrkräften zu respektieren. Zudem ist vonseiten der Lehrkraft zu betonen, dass alle persönlichen Informationen im Klassenzimmer bleiben (Schweigepflicht).

1. Wecken Sie die Aufmerksamkeit der Klasse (z. B. sprachliches oder optisches Signal, Einsatz eines Rituals).
2. Führen Sie kurz zu dem Thema hin und zeigen Sie dabei über Sprache, Mimik und Gestik, um welches hochrelevante Thema es sich handelt, erinnern Sie an oder erarbeiten Sie die für die Einheit geltenden Regeln (z. B. „Jeder darf entscheiden, wie weit er persönlich gehen möchte“; „Alle persönlichen Informationen bleiben im Klassenzimmer“; s. Planungshilfe III/1 „Klare Strukturen schaffen“), lassen Sie ggf. Rückfragen zu.
3. Führen Sie nun weiterreichend und angepasst an die Schüler mit Ihren persönlichen, authentischen methodisch-didaktischen Mitteln in die Thematik ein (z. B. eine Geschichte dazu lesen, Vorwissen der Schüler nutzen „Wie gehst du damit um, wenn du traurig/wütend bist?“ etc., Rollenspiel oder Nachspiel einer passenden Filmszene). Legen Sie dabei den Fokus auf eine exemplarische Situation, in der eine kompetente Emotionsregulierung wünschenswert ist.
4. Sammeln Sie in geeigneter Form die Emotionsregulationsstrategien der Schüler und regen Sie dazu an, zu günstigen und ungünstigen Emotionsregulationsstrategien begründend Stellung zu nehmen. Es ist wichtig, darauf zu achten, auch wenn jemand anderer Meinung ist, die Sichtweisen, Meinungen und Einstellungen der Schüler wertzuschätzen und nicht abzuwerten. Das heißt nicht, dass Sie mit allem einverstanden sein sollen, sondern dass Sie mit den Schülern empathisch (s. Planungshilfe IV/5 „Schülerzentriertes Lehrerverhalten“) umgehen.
5. Ergänzen Sie die Liste durch die Nennung und Erläuterung von weiteren Emotionsregulationstrategien (s. Tab. 20).

6. Lassen Sie die Schüler anhand von echten und/oder fiktiven Situationen diese im Rollenspiel erproben. Verstärken Sie Schüler, die sich darauf einlassen und akzeptieren Sie es, wenn Schüler sich erst einmal zurückziehen und zuschauen. Über die Zeit wird sicherlich auch mit diesen Schülern eine Annäherung möglich werden, besonders dann, wenn sie merken, dass sie sich in dem geschützten Rahmen keine Sorgen bspw. über Erniedrigungen, Bloßstellungen etc. zu machen brauchen.
7. Reflektieren Sie das Rollenspiel mit den Schülern (mögliche – bestenfalls ritualisierte – Reflexionsfragen: Wie ging es dir mit deiner Wut? Wie bist du mit deiner Wut umgegangen? Welche Gründe hattest du dafür, dich genau für diese Regulationsstrategie zu entscheiden? Hat es dir geholfen, in dieser Form mit deiner Wut umzugehen? Wenn ja [ohne natürlich bspw. die Grenzen anderer zu missachten etc.], mache weiter so bzw. wenn nein, welche Alternativen kennen die anderen Kinder in der Klasse bzw. welche haben wir neu kennengelernt? etc.)
8. Bei Bedarf in wiederholten Rollenspielen neue Strategien anwenden und nach dem beschriebenen Muster reflektieren.
9. Bauen Sie bewusst Wiederholungsschleifen ein, in denen die Schüler auch über ihre echten Situationen berichten können, die dann gemeinsam reflektiert werden müssen. Erfolge im Alltag sind sichtbar zu machen und zu feiern. Genauso widmen Sie sich den Misserfolgen und versuchen mit den Schülern, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu finden. Dabei vermitteln Sie klar, dass es sich um einen Prozess handelt und Misserfolge völlig normal sind.
10. Bedanken Sie sich für die Offenheit und Bereitschaft der Schüler, sich in dieser Form mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Werten Sie die gemeinsame Arbeit mit den Schülern aus („Wie ging es Euch bei den Übungen?“ „Was haben wir gelernt?“).

Tab. 20: Emotionsregulationsstrategien (Petermann et al., 2016, S. 28 f. nach Barnow et al. 2013, S. 236).

Angemessenheit	Strategie	Definition	Alltagsbeispiele
ungünstig	Rumination (Grübeln)	Stunden- bis tagelanges, zielloses Nachdenken über die eigene negative Stimmung, deren Ursachen und Folgen	Ins Zimmer einschließen und wiederholt über die Ursachen nachdenken, warum der Freund „Schluss gemacht“ hat
	Unterdrücken	Emotionaler Ausdruck: Der verbale und nonverbale Ausdruck von Emotionen wird eingeschränkt oder gehemmt. Gedanklicher Inhalt: Mit unangenehmen Emotionen verbundene Gedanken werden weggedrückt.	Tränen nach einer schlechten Zensur werden unterdrückt; ein Pokerface aufsetzen. Anstatt ausschließlich an die morgige Prüfung zu denken, wird die Zeit danach geplant.
	Vermeiden	Einer realen oder gedanklichen Auseinandersetzung mit einer emotionalen Anforderung wird sich entzogen.	Eine Arbeit in der Schule schwänzen; Ausreden erfinden
günstig	Kognitives Neubewerten	Die emotionale Bedeutung eines Ereignisses wird verändert.	Erkennen, dass eine schlechte Note ein Ansporn sein kann; erkennen, dass ein strenger Lehrer auch seine guten Seiten hat
	Problemlösen	Ein emotional belastendes Problem wird aktiv bewältigt.	Bei einem Freund anrufen und sich entschuldigen; um Hilfe bitten.
	Akzeptieren	Mit einem schlimmen Ereignis oder einer belastenden Situation, die schwer oder gar nicht zu ändern ist, abfinden	Verstehen, dass man über kein gutes Mathematikverständnis verfügt
	Soziale Unterstützung suchen	Personen um Hilfe bitten, ein emotional belastendes Problem gemeinsam zu bewältigen	Freunde anrufen, die bei den Hausaufgaben helfen können

12 Planungshilfe XI: Förderung sozialer Kompetenzen

12.1 Basisinformationen zur Förderung sozialer Kompetenzen

Sozial kompetente Schüler können eigene Anliegen erfolgreich in soziale Situationen einbringen und dies auf eine Art und Weise, die den Erwartungen und Bedürfnissen aller Beteiligten weitgehend gerecht wird. Die *Bedeutung sozialer Kompetenzen* wird oft erst sichtbar, wenn diese fehlen: Petra möchte gerne mitspielen, weiß jedoch nicht, wie sie sozial angemessen Kontakt aufnehmen kann und fühlt sich abgelehnt; Hans könnte die Matheaufgabe kognitiv problemlos bewältigen, jedoch fällt es ihm schwer, in der Partnerarbeit Material zu teilen sowie die Aufgabenverteilung mit seinem Arbeitspartner zu besprechen und hat schließlich die Aufgabe nicht erfolgreich gelöst; Max möchte im Morgenkreis über ein für ihn wichtiges Erlebnis berichten, bringt dies immer wieder ein, merkt aber dabei nicht, dass alle anderen Kinder sehr emotional beteiligt über ein anderes Thema sprechen und seine Versuche zu berichten die anderen im Moment eher stört.

Das Thema „Soziale Kompetenzen“ und deren Erwerb ist von einer Vielzahl von Autoren aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven erforscht worden. Lerntheoretische, kognitionspsychologische, humanistisch-psychologische, entwicklungspsychologische und umfeldorientierte (ökosystemische) Sichtweisen weisen auf unterschiedliche Bedingungen des Erwerbs hin und liefern eine große Anzahl unterschiedlicher Handlungshinweise und -möglichkeiten. Diese Erklärungs- und Handlungsansätze werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für die Förderung sozialer Kompetenzen erläutert, vorher werden wichtige Begriffe der Thematik eingeführt. Am Ende des Textes finden sich sowohl Hinweise für die spezifische Förderung sozialer Kompetenzen als auch auf die Nutzung anderer in der Schrift dargestellter, geeigneter Handlungsmöglichkeiten.

Soziale Kompetenzen umfassen eine Vielzahl von *Fähigkeiten im Umgang mit sich selbst* (z.B. Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln, Selbstbeobachtung und -regulation) und *mit anderen* (z.B. Fähigkeiten zu sozial angemessener Kontaktaufnahme, Konfliktfähigkeit, Empathie). Sie werden in beruflichen Zusammenhängen oft als *Soft Skills* oder als *Merkmale sozialer Intelligenz* bezeichnet und sind u.a. eine Voraussetzung für *Teamfähigkeit*. Mit Petermann et al. (2012) lässt sich ergänzen, dass sozial kompetentes Verhalten aus dem Zusammenwirken *kognitiver Fähigkeiten* (z.B. Perspektivwechsel, Erfassen/Wiedergeben der Reihenfolge von Handlungen) und *sozialer Fertigkeiten* (z.B. andere ausreden lassen, wertschätzend Rückmeldung geben) resultiert, zur Akzeptanz durch andere Personen beiträgt sowie eine Voraussetzung für das Erlernen eines selbstsicheren Umgangs mit anderen darstellt (S. 10).

Aus *lerntheoretischer Perspektive* lernen Menschen sich v.a. dann sozial angemessen zu verhalten, wenn ein erwünschtes Verhalten angenehme Konsequenzen hat (positive Verstärkung) bzw. unerwünschten Verhaltenswei-

sen unmittelbar negative Konsequenzen folgen (Strafe). Spontane oder vereinbarte Hinweisreize auf angenehme (unangenehme) Folgen eines erwünschten (unerwünschten) Verhaltens erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sozial erwünschtes Verhalten gezeigt (unerwünschtes Verhalten unterlassen) wird. Handeln Lehrkräfte sozial erfolgreich (z.B. indem sie ihren Schülern auch in stressigen Situationen freundlich und zugewandt und dennoch zielgerichtet begegnen), ist ein Lernen am Modell sehr wahrscheinlich. Rituale in sozialen Interaktionen können als bekannte Stimulussituation bewirken, dass erlernte Kompetenzen im Sozialverhalten spontan abgerufen werden (z.B. sich im Morgenkreis melden und abwarten, bis man „dran“ ist) (s. Basisinformationen Planungshilfe II).

Die *kognitionspsychologische Perspektive* fügt der zuvor beschriebenen Sicht auf das Erlernen von Sozialverhalten die Annahme hinzu, dass Menschen nicht nur auf die o.g. Reize reagieren, sondern ihr Verhalten in bedeutsamen Situationen beobachten und bewerten sowie ihre Handlungen planen, bewusst ausführen und überprüfen. Beispielsweise könnte ein Schüler bemerken, dass ihn niemand für eine Partnerarbeit wählt, nachdem er in letzter Zeit sehr oft unzuverlässig war, und sich nun überlegen, wie er das Vertrauen der Mitschüler zurückgewinnen und ein entsprechend prosozialeres Verhalten zeigen kann.

Folgt man der kognitionspsychologisch orientierten Perspektive gilt es nach Petermann et al. (2012), Gelegenheiten zum Erlernen sozialer Kompetenzen zu schaffen, in denen die Schüler in den folgenden fünf Stufen der *sozial-kognitiven Informationsverarbeitung* systematisch gefördert werden:

1. *Wahrnehmung*: relevante Informationen einer konkreten Situation erfassen
2. *Interpretation*: gewonnene Informationen situationsangemessen interpretieren/gewichten/kombinieren
3. *Reaktionssuche*: Reaktionsrepertoire entwickeln, flexible Suche nach Problemlösungen
4. *Reaktionsbewertung*: kurz-, mittel- und langfristige Konsequenzen abwägen
5. *Handeln*: differenziertes Sozialverhalten (vgl. S. 34)

Als Gelingensbedingung benennen die Autoren dabei das Erleben von Selbstwirksamkeit, also von Erfolgen beim Erwerb neuer sozialer Fähigkeiten und deren interne Attribuierung.

Die *humanistisch-psychologische, klienten- bzw. schülerzentrierte Perspektive* verweist darauf, dass soziales Lernen dann besonders effektiv erfolgt, wenn Schüler Unterstützung erhalten, grundlegende Bedürfnisse bzw. innere und äußere Konflikte *selber* zu regulieren und somit ein unverzerrtes Selbstbild entwickeln, von dem ausgehend soziale Interaktionen zufriedenstellend gelingen. Hierfür sind vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkraft Voraussetzung. Der Pädagoge zeigt gegenüber seinen Schülern Echtheit, Akzeptanz und Empathie

und regt sie so an, ihr eigenes und das Erleben anderer zu erkunden und zu verantwortlichen sozialen Handlungen zu kommen.

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen folgt aus *entwicklungspsychologischer Perspektive* regelhaften Prinzipien, die sich an den psychischen Bedürfnissen der Heranwachsenden orientieren, einen prozesshaften Charakter besitzen und sich anhand von Lebensabschnitten und deren Entwicklungsthemen beschreiben lassen (Bergsson, 1995, S. 28). Diese Entwicklung beginnt beim Kind selbst und weitet sich erst nach und nach auf den Austausch mit der Umwelt aus, um die komplexer werdenden sozialen Anforderungen in Familie, Kindergarten und Schule erfolgreich zu bewältigen. So lernt ein Kind im *Kleinkindalter*, auch in neuen Situationen v.a. zu einem vertrauten Erwachsenen Kontakt zu suchen; im *Kindergartenalter* entwickelt es soziale Kompetenzen, um erfolgreich an Gruppenaktivitäten teilzunehmen (z.B. Material teilen), während im *Grundschulalter* Kompetenzen hinzukommen, um den eigenen Platz in der Gruppe zu finden (z.B. auf Jüngere und Schwächere Rücksicht nehmen); in der *Orientierungsstufe* erlernen Schüler v.a., Gruppenaktivitäten mitzugestalten (z.B. konstruktive Lösungsvorschläge machen), während sie in der *Sekundarstufe* schließlich individuelle und gruppenbezogene Fähigkeiten erwerben, die sie auch in neuen Situationen anwenden können (z.B. Entscheidungen in sozialen Situationen treffen, die auf eigenen Werten beruhen) (u.a. Wood, 2007).

Die *umfeldorientierte Perspektive* betont die Bedeutung einzelner *Aspekte des „Ökosystems“* für die Entwicklung sozialer Kompetenzen: Je nach Entwicklungsalter suchen sich Kinder bzw. Jugendliche soziale Modelle, zuerst bei ihren Eltern bzw. in der Familie, später bei Idolen und in der Gleichaltrigengruppe. Dementsprechend orientieren sie sich an individuellen, gruppenbezogenen bzw. gesellschaftlichen Normen und Werten.

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie der Erwerb emotionaler, kognitiver, kommunikativer und motorischer Kompetenzen beeinflussen sich in Abhängigkeit von biologischen und Umfeldfaktoren gegenseitig. Die *klinische Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie* haben zentrale Risiko- und Schutzfaktoren menschlicher Entwicklung analysiert. Sie nutzen dabei Erkenntnisse verschiedener Wissenschaftsgebiete und versuchen, sie zu verbinden. Das Wissen über *die Wirkung von Risikofaktoren* zeigt auf, dass deren Kumulation zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und sozial inkompetenten Verhaltens führen kann. Zugleich lassen sich vielfältige *Schutzfaktoren für die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen* aus der Forschung über Risiko- und Schutzfaktoren menschlicher Entwicklung ableiten. So können frühkindliche Problemkonstellationen entschärft werden, wenn soziale Faktoren hinzukommen, die z.B. die Annahme durch Gleichaltrige, ein positives Schulklima oder die soziale Integration in den Stadtvierteln, in denen die Kinder heranwachsen, fördern (in Anlehnung an Fingerle, 2017, S. 33). Während biologische Faktoren, die zu frühen Störungen in der Sozialentwicklung führen können, wenig zu beeinflussen sind, bieten psychische

und soziale Faktoren, die im weiteren Verlauf die Entwicklung stören können, Ansätze für pädagogische Förderung und therapeutische Interventionen.

Kompetentes Sozialverhalten ist daran erkennbar, dass ein Mensch sich auf eine Art und Weise verhält, die seinen eigenen sowie den Bedürfnissen aller Beteiligten in dieser Situation weitgehend gerecht wird. Wichtige soziale Kompetenzen sind im Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) in den gleichnamigen Abschnitten aufgeführt (s. Planungshilfe I). Bei der Erhebung des Ist-Standes im Rahmen der Förderplanung ist zu beachten, dass das Sozialverhalten in unterschiedlichen Kontexten sowie in Abhängigkeit vom Entwicklungsalter sehr verschieden ausgeprägt sein kann. Bereits geringe Ausprägungen sozialer Kompetenz können im Gespräch mit dem Schüler und seinen Eltern Ressourcen darstellen, an die es sich anzuknüpfen lohnt. Reagiert bspw. ein Schüler schon öfters bei *kleinen Enttäuschungen passend* (Item 44), so könnte ein nächstes Entwicklungs-/Förderziel sein, noch öfter oder auch bei größeren Enttäuschungen die Fassung zu behalten.

Auffälligkeiten im Sozialverhalten lassen sich als Entwicklungsverzögerungen oder Störungen in der Entwicklung verstehen sowie danach unterscheiden, ob sie nach innen (internalisierende Verhaltensweisen) oder nach außen (externalisierende Verhaltensweisen) gerichtet sind.

Sozial unsicheres Verhalten tritt häufiger bei Mädchen auf. Betroffene Kinder und Jugendliche fallen oft auf den ersten Blick nicht auf. Die erfahrene Lehrkraft erkennt sie u.a. daran, dass diese Schüler z.T. überangepasst oder apathisch wirken, selten Gefühle verbal äußern bzw. durch Mimik und Gestik zeigen, oft den Blickkontakt meiden sowie wenn, dann zumeist leise und undeutlich sprechen. Motorisch erscheinen diese Schüler häufig etwas steif und verlangsamt und in der Interaktion mit Gleichaltrigen zurückhaltend bis ängstlich (Dehu, Brettner & Freiberger, 2015; Petermann et al., 2012) (s. Basisinformationen Planungshilfe IX).

Nach außen gerichtetes unangemessenes Sozialverhalten ist dagegen sofort erkennbar und zeigt sich vor allem in aggressiven, oppositionellen und impulsiven Verhaltensweisen, welche häufiger von Jungen gezeigt werden (s. Basisinformationen Planungshilfe VI). Schüler mit Störungen im Sozialverhalten erfahren oft Ablehnung unter Gleichaltrigen und neigen zum sozialen Rückzug, zur Ausbildung sozialer Phobien und generalisierter Angststörungen. Zu den Komorbiditäten, wie ADHS, Substanzmissbrauch, Depressionen und Angststörungen schreibt Schwenck (2012), dass „etwa 36–40 % der Kinder mit Sozialverhaltensstörungen ... mindestens eine weitere psychische Diagnose auf[weisen]“ sowie, dass „etwa 50 % der Kinder mit diesem Störungsbild ... auch im Erwachsenenalter dissoziale Auffälligkeiten [zeigen]“ (S. 626).

Manche Schüler nutzen ihre sozialen Kompetenzen, um ihre Mitschüler zielgerichtet in Richtung negativer Verhaltensweisen zu beeinflussen (z.B. mitmachen beim Mobbing). Sobald jedoch jenen Schülern ein positives Sozialverhalten attraktiver erscheint, gelingt es ihnen in der

Regel, ihre Fähigkeiten dort einzusetzen. Hierbei benötigen sie nicht nur individuelle Begleitung, sondern auch einen Orientierungsrahmen, der erwünschtes Sozialverhalten unterstützt. Jüngere Forschungen von Müller & Bless (2017) belegen aus *lerntheoretischer Sicht* den Einfluss von Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme und leiten *Praxisstrategien* für die Unterrichts- und konzeptionelle Förderplanung zur *Verringerung von negativem Peereinfluss in der Schule* ab:

- „Aktives Zusammenführen von Schülern mit dissozialem Verhalten vermeiden (wenn unvermeidbar, Gewährleisten einer hochstrukturierten, professionellen Begleitung),
- die Bildung devianter Peernetzwerke vermeiden und positive Beziehungen unter Schülern fördern,
- Schülern wenig Gelegenheit zum Beobachten dissozialen Peerverhaltens geben,
- dissoziales Peerverhalten unattraktiv, prosoziales Verhalten für Schüler attraktiv machen,
- protektiv wirkende Faktoren gegenüber negativem Peereinfluss auf Individual- und Kontextebene fördern,
- für negativen Peereinfluss gefährdeten Schülern besondere Aufmerksamkeit widmen,
- Schüler für die Peereinflussproblematik sensibilisieren,
- Gestalten von motivierendem und individuell unterstützendem Unterricht“ (S. 588).

Die *kognitionspsychologische Sicht* bietet Hinweise auf Grobziele innerhalb der Förderung und ermöglicht damit und mittels entsprechender Übungen den systematischen Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen sowie von konstruktivem Konfliktverhalten:

- „Förderung von Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit ...,
- Aufbau sozialer Kompetenzen ...,
- Verbesserung von Problemlösekompetenzen und Selbstregulation,
- Aufbau des prosozialen Verhaltens ...,
- Erweiterung der Kommunikationskompetenz ...,
- Vermittlung von sozialen Regeln zum Umgang miteinander“ (Roth, 2006, S. 41).

In den letzten Jahren sind zahlreiche *Programme zum Training sozialer Kompetenzen* entstanden und z.T. evaluiert worden, wie z.B. „Erwachsen werden“ (Wilms & Wilms, 2017), „Faustlos“ (Cierpka, 2011), „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015) oder „Sozialtraining in der Schule“ (Petermann et al., 2012). Zugleich verweist Fingerle (2017) darauf, dass diese Programme „allenfalls mittlere Effektstärken zeigen und auf längere Sicht wenig nachhaltig zu sein scheinen ... als Folge von Implementationsproblemen“ (S. 33). Die *nachhaltige Implementierung* einer effektiven Förderung sozialer Kompetenzen gelingt durch die Verzahnung mit schulorganisatorischen sowie administrativen Maßnahmen, wie sie z.B. bei Mahlau, Voß & Hartke (2016), Wood, Quirk & Swindle (2007), Bergsson (1995), Ehrich (2008) und Wilms & Wilms (2017) beschrieben sind. Hierzu trifft das Kollegium eine Vereinbarung, sich der Entwicklung sozia-

ler Kompetenzen zielgerichtet (i.d.R. unter Nutzung eines Trainingskonzepts) zu widmen und verankert diese in der Schulkonzeption, die auch mit den Eltern abgestimmt wird. Die individuelle Fortbildung der Lehrkräfte folgt einer diesbezüglichen Schwerpunktsetzung in der aktuellen Fortbildungskonzeption. Anhand eines erhobenen Ist-Standes der sozialen Kompetenzen werden Fördermaßnahmen / ein Sozialtraining für die Klasse geplant und durchgeführt sowie anschließend evaluiert. Hierfür stehen definierte zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen zur Verfügung (z.B. wöchentlich in der Klassenleiterstunde, gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin, unter Nutzung eines spezifischen Materials). Bei Schülern mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung wird dieser Prozess zusätzlich im Förderplan dokumentiert.

Vor allem aus dem *humanistisch-psychologischen, klienten-/schülerzentrierten Ansatz* lassen sich **wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften** zur Förderung sozialer Kompetenzen ableiten. So unterstützen bspw. die „Sprache der Annahme“ und „Aktives Zuhören“ die Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Suche nach Lösungen bei sozialen Konflikten. Petermann et al. (2012) verweisen zudem auf Lösel (1995), der folgende *Prinzipien für ein positives Schulklima* benennt:

- „Warmherzigkeit; positives Interesse und Engagement seitens der Erwachsenen;
- feste Grenzen für unakzeptables Verhalten der Schüler;
- konsequente Sanktionen bei Regelverletzungen;
- ein gewisses Maß an Beobachtung und Kontrolle des Schülerverhaltens inner- und außerhalb der Schule;
- Handeln von Erwachsenen auch als Autoritäten“ (S. 23).

Das Zitat weist darauf hin, dass sowohl schülerzentrierte als auch lern- und kognitionspsychologisch begründete strukturierende Elemente wesentliche Bausteine eines positiven Schulklimas und der Förderung sozialer Kompetenzen sind.

In der sich anschließenden Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen finden Sie zunächst in dieser Schrift bereits beschriebene pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die die Entwicklung des Sozialverhaltens unterstützen. Hinzu kommen drei spezifische Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Sozialverhaltens in Anlehnung an das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung.

Literatur

- Bergsson, M. (1995). *Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – Organisation einer Schule*. Essen: Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag.
- Cierpka, M. (2011). *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder Spektrum.
- Dehu, R., Brettner, S. & Freiberger, D. (2015). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Eine Einführung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten (essentials)*. Wiesbaden: Springer.

- Erich, Regina (2008): Entwicklungspädagogische Förderung von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik, Band 3)* (S. 622–644). Göttingen: Hogrefe.
- Fingerle, M. (2017). Emotionale und soziale Kompetenzen – Entwicklungsrisiken und offene Fragen der Prävention. In: A. Methner, K. Popp, B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 27–37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Reinhardt.
- Lösel, F. (1995). Increasing consensus in the evaluation of the offender rehabilitation? Lessons from recent research syntheses. *Psychology, Crime and Law*, 19–39.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2016). *Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung: Fortbildungseinheiten, -methoden und -materialien*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Müller, C.M. / Bless, G. (2017). Der Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme. Ergebniszusammenfassung der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 580–591.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (2012). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Roth, I. (2006). *Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter: „Ich bleibe cool“ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens*. Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?q=http://library.fes.de/pdf-files/stufo/cd-0405/dissertation%2520-%2520ina%2520roth.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwju8NHgjrzcAhXEYVAKHZAgD7kQFggEMAA&client=internal-uds-cse&cx=001860475907637661170:98f4za9tqli&usq=AOvVaw19T8AqmzB1u9N-tt0amiYt>
- Schwenck, C. (2012). Externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 619–632). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilms, H. & Wilms, E. (2017). *Lions-Quest >Erwachsen werden<. Ein Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zur Förderung der sozialen Kompetenz und der Gesundheit*. Wiesbaden: Lions Clubs International.
- Wood, M., Quirk, C. & Swindle, F. (2007). *Teaching Responsible Behavior: Developmental Therapy-Developmental Teaching for Troubled Children and Adolescent*. Austin: Pro Ed.

12.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			32
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens	X			34
Rückmeldekarten – Tootle Notes	X			35
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			48
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Token-Programme	X			50
Verhaltensverträge schließen	X			54
Die „Stopp-Technik“			X	58
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Selbstkontrollkarten für den Unterricht			X	63
Reflektierendes Krisengespräch			X	65
Die „Sprache der Annahme“ verwenden		X		69
Senden von Ich-Botschaften		X		70
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Was nehme ich an dir wahr?		X		79
Wie geht's dir?		X		80
Eine Reise – viele Bedürfnisse		X		81
Eine konkrete realistische Bitte formulieren		X		82
Brücken bauen zwischen Konfliktparteien		X		83
Wutbarometer			X	101
Klassenregeln gegen Gewalt und für ein friedliches Miteinander			X	102
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	103
Rollenspiel zum Verhaltenstraining			X	105
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen			X	124
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Arbeit mit Gruppenzielen			X	131
Statussteigernde Rückmeldungen	X			132
Gruppenpuzzle			X	133
Respektvoller Umgang mit den Emotionen meines Gegenübers			X	148
Emotionsregulationsstrategien			X	149
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Situationen „lesen“ können			X	156
Handlungsalternativen erarbeiten			X	158
Ich handle so, dass es gut für die anderen und für mich ist: Fünf Fragen			X	160

12.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen

1 Situationen „lesen“ können

Ziel

Relevante Informationen einer konkreten Situation erfassen und situationsangemessen interpretieren (1. + 2. Stufe der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, s. Basisinformationen Planungshilfe XI) als Voraussetzung für die Erarbeitung persönlich bedeutsamer Klassenregeln

Kurzbeschreibung

Schüler erkunden Aspekte, durch die eine konkrete Situation gekennzeichnet ist

Altersbereich

Ab Kindergartenalter bzw. ältere, entwicklungsverzögerte Schüler mit dem noch vorherrschenden Entwicklungsthema „sich erfolgreich an Aktivitäten anderer bzw. der Gruppe beteiligen“

Anwendungsbereich

Schüler, denen es schwerfällt, die – oft nicht explizit formulierten – Regeln und Normen in neuen Konstellationen (neue Klasse, Vertretungslehrer, fremde Umgebung etc.) situativ zu erfassen, sich darauf einzustellen und die dadurch in ihrem Sozialverhalten auffallen;

Klassen bzw. Lerngruppen, in denen viele oder sogar die Mehrheit der Schüler sich nur schwer auf Unterricht und Schule einlassen können, sondern eher mit sich selbst und der Gruppe beschäftigt sind, sowie in denen ungünstige Normen und Werte schulferner, wenig leistungsorientierter Gleichaltrigengruppen dominieren

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Zu Schülern, die emotional stark entwicklungsverzögert sind und noch nicht gelernt haben, einem Erwachsenen zu vertrauen bzw. wenn sie aufgrund unzuverlässiger Bindungspersonen gelernt haben, keinem Erwachsenen zu vertrauen, finden Lehrkräfte oft nur mühsam einen Zugang. Damit sich diese Schüler bzw. Klassen für das Anliegen der Lehrkraft, miteinander an einem Thema zu arbeiten, einlassen können, benötigen sie die Erfahrung, dass die Lehrkraft v.a. zuverlässig ist. Eine starke Ritualisierung hilft zudem, neue Gewohnheiten in den Umgangsformen zu etablieren (s. Exkurs 1).

Hinweise zur Durchführung

1. Beobachten Sie Ihre Klasse im Unterricht und in den Pausen und identifizieren Sie sowohl typische Situationen, in denen die Schüler sich überwiegend situationsangemessen, als auch solche, in denen sie sich unangemessen verhalten. Notieren Sie diese Situationen stichwortartig einzeln auf *Situationskarten* (z. B. „Stundenbeginn“, „Essenausgabe“ oder „Partnerarbeit“) sowie das konkrete Verhalten der Beteiligten sachlich auf *Verhaltenskarten* (z. B. „hat sich gemeldet und gewartet“, „hat viermal auf das Handy geschaut“ oder „war pünktlich im Klassenraum“). Wecken Sie bei Ihren Schülern Neugier, indem Sie bspw. die Karten beschreiben und sie ggf. anschließend *unkommentiert* z. B. an eine Pinnwand im Raum hängen. Ggf. können Sie interessierte Schüler in dieser Phase einbeziehen.
2. Planen Sie den Beginn einer Unterrichtsstunde mit sicherheitsgebenden, vertrauten, interessanten Inhalten (z. B. mit Lebensweltbezug) und Methoden (z. B. mit hohem Aufforderungscharakter) und soweit möglich zu einem günstigen Zeitpunkt in der Woche, bei dem die Schüler voraussichtlich mitarbeiten werden oder mit wenig Widerstand zu rechnen ist.
3. Beginnen Sie die Stunde ritualisiert und freudvoll. Ignorieren Sie ggf. bewusst unerwünschtes Verhalten, um zügig zum eigentlichen Thema der Stunde zu kommen: „Warum verhalte ich mich eigentlich genau *so* – und nicht *anders*?“
4. Erarbeiten Sie mit den Schülern, welche Faktoren einen Einfluss darauf haben, *wie ich mich verhalte* und notieren Sie diese für alle sichtbar.

5. Je nach Situation und Entwicklungsstand kann nun in Einzel-, Partnerarbeit oder im Plenum fortgefahren werden. Lassen Sie eine der *Situationskarten* ziehen und heften Sie sie in die Mitte der zuvor angeschriebenen Einflussfaktoren. Besprechen Sie, welche Einflussfaktoren aus Sicht der Schüler hier eine besonders große Rolle spielen und lassen Sie dies begründen.
6. Wenn der Gipfel der Motivation noch nicht überschritten ist, kann in einem weiteren Schritt von den Schülern eine *Verhaltenskarte* gezogen werden. Nun kann in Partnerarbeit oder im Plenum erarbeitet werden, wie dieses Verhalten zu den zuvor besprochenen Einflussfaktoren „passt“ (z. B. „Wer sagt eigentlich, dass das cool, nett, verboten ... ist?“, „Was würde eigentlich dein Großvater, Trainer, Fußballidol ... in dieser Situation machen?“ oder „Was sagt eigentlich das Bundeskinderschutzgesetz darüber?“).
7. Schließen Sie die Stunde mit einer Reflexion ab, indem Sie z. B. einzelne Schüler äußern lassen, was ihnen heute deutlich wurde oder welche Fragen aufgetaucht sind. Geben Sie einen Ausblick, wie Sie mit dem Thema weiter verfahren werden (z. B. mit dem nun präsenten Wissen über bestimmte Situationen gemeinsam Regeln bzw. Gruppenziele erarbeiten; s. Planungshilfe IX/1 „Arbeit mit Gruppenzielen“).

Weitere Hinweise

Beim Notieren von Situationen (Schritt 1) sollten solche, die von den Schülern selber mehrheitlich als positiv wahrgenommen wurden, überwiegen, um eine positive Grundstimmung zu ermöglichen. Situationen, die emotional sehr aufgeladen waren, können auch im Nachhinein dazu führen, dass (einige) Schüler das Gefühl haben, sich verteidigen zu müssen. In dieser Abwehrhaltung sind sie jedoch kaum in der Lage, die soziale Situation sachlich zu analysieren.

Bei jüngeren bzw. Schülern mit geringeren kognitiven und kommunikativen Voraussetzungen lässt sich die Komplexität reduzieren, indem Sie zuerst nicht die reale Klassensituation nutzen, sondern stark vereinfachte Alltagsgeschichten mit wenigen Personen exemplarisch erzählen bzw. Sequenzen aus Kinderbüchern vorlesen.

Schritt 5 können Sie unterstützen, indem Sie z. B. ein Arbeitsblatt bearbeiten lassen, auf dem die Schüler alleine oder in Partnerarbeit notieren, was – jeweils auf die konkrete Situation bezogen – *die Eltern, die Schule, die Clique sowie sie selber wollen*. Weitere Anregungen dazu finden Sie z. B. bei Kahlert, Sigel & Fuchs (2006, S. 38).

Um eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der sich jeder ermutigt fühlt, sich zu äußern, ist es besonders wichtig, primär erwünschtes Gesprächsverhalten durch Nicken und andere Formen der Zustimmung positiv zu verstärken – unabhängig davon, ob Sie persönlich dem Inhalt zustimmen.

Beim ersten Mal sollten je nach Altersstufe 30 bis 45 Minuten eingeplant werden. In nachfolgenden Stunden kann man z. B. zum Stundenende mit den Schritten 5 bis 7 jeweils eine weitere Situation oder ein weiteres Verhalten in wenigen Minuten in methodischen Variationen bearbeiten.

Literatur

Kahlert, J., Sigel, R. & Fuchs, C. (2006). *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5–9*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

2 Handlungsalternativen erarbeiten

Ziel

Über mehr Handlungsmöglichkeiten für sozial angemessenes Verhalten in unterschiedlichen Situationen verfügen

Kurzbeschreibung

Schüler werden sich ihrer aktuellen Verhaltensweisen bewusst und lernen weitere Handlungsmöglichkeiten für konkrete Situationen kennen (3. Stufe der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, s. Basisinformationen, Kap. 12.1).

Altersbereich

Ab Grundschulalter bzw. ältere, entwicklungsverzögerte Schüler, bei denen Entwicklungsthemen wie „befriedigende Gruppenaktivitäten“ und „seinen Platz in der Gruppe finden“ gegenwärtig bedeutsam sind

Anwendungsbereich

Schüler, die in ihrem Sozialverhalten auffallen und denen Handlungsalternativen zu dem auffälligen Verhalten fehlen

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Aggressive Schüler erleben ihr Handeln zumeist als subjektiv erfolgreich und haben daher primär eine geringe intrinsische Motivation, alternative Handlungsmöglichkeiten zu erlernen. Verhaltensweisen, die in der Schule als sozial erwünscht gelten, werden möglicherweise in der Clique oder Herkunftsfamilie als „uncool“, „unmännlich“ etc. bewertet. In diesen Fällen ist es wichtig, zuvor den Rahmen bewusst zu machen unter Betonung von Werten, Normen, Regeln und Gesetzen sowie den sozialen Bezugssystemen (s. Planungshilfe XI/1 „Situationen ‚lesen‘ können“).

Hinweise zur Durchführung

1. Sensibilisieren Sie Ihre Schüler, indem Sie mit ihnen beschreibend z. B. alle Handlungen eines Schülers binnen einer Unterrichtsstunde / eines Schultages chronologisch benennen lassen. Achten Sie dabei darauf, dass nur die Verhaltensweisen, nicht jedoch die Namen der Schüler dabei benannt und notiert werden, weil sich diese sonst möglicherweise sofort angegriffen fühlen und glauben, sich rechtfertigen zu müssen. Sollten Sie dies nicht ausschließen können, ist es sinnvoll, diese Übung das erste Mal anhand einer fiktiven Person oder in Verbindung mit einer Filmsequenz einzusetzen.
2. Lassen Sie von den Schülern jene Verhaltensweisen markieren, mit denen diese unzufrieden sind (als Akteure oder als indirekt Betroffene, z. B. wenn es Hausaufgaben gibt, weil durch viele Unterrichtsstörungen der Stoff nicht geschafft wurde).
3. Geben Sie jedem Schüler die Möglichkeit, drei Punkte zu vergeben, zu welcher der unbefriedigenden Verhaltensweisen die Klasse Handlungsalternativen suchen möchte. Mit derjenigen mit der höchsten Punktzahl wird begonnen.
4. Jetzt beginnt die Detektivarbeit: In Partnerarbeit oder im Plenum wird die dazugehörige Situation von möglichst vielen Seiten aus beleuchtet und Überlegungen angestellt, welche *Emotionen* für den Betroffenen eine Rolle spielen könnten (z. B. *frustriert* sein in Anbetracht einer vergessenen Hausaufgabe, *wütend* sein aufgrund einer Drängerei zuvor im Treppenhaus oder *hoffnungslos* beim Erblicken eines langen Textes etc.). Die Gefühle werden hinter die schwierige Verhaltensweise geschrieben.
5. In einem Brainstorming werden die Schüler ermutigt, auf Zetteln zu notieren, wie man sich *sozial angemessen* verhalten kann, wenn man frustriert, wütend, hoffnungslos etc. ist (s. Planungshilfe X/2 „Emotionsregulationsstrategien“).
6. Nacheinander lesen die Schüler ihre Ideen und Strategien vor und heften sie mit Magneten an die Tafel oder legen sie aus. Ähnliche Ideen werden gruppiert.
7. Wenn derjenige Schüler, zu dem die unter 3. ausgewählte ungünstige Verhaltensweise „gehört“, dies möchte, darf er aus den zusammengetragenen Ideen diejenigen auswählen, die zu ihm „passen“ und die er – ggf. mit Unterstüt-

zung der Lehrkraft / oder eines Mitschülers – versucht, immer öfter anzuwenden. Alternativ kann die Klasse gemeinsam überlegen, welche der Alternativen ein gutes Klassenziel sein könnte.

8. Zum Abschluss überlegen Sie gemeinsam mit Ihrer Klasse, wie mit den visualisierten Arbeitsergebnissen weiter verfahren werden soll. Eine kurze Reflexion, z.B. mit der Frage „Wie ist es uns gelungen, eine bessere Verhaltensweise für die benannte Situation zu finden?“, hilft den Schülern, ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit eigener Verhaltensweisen zu schaffen, sodass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung bei der Verhaltenssteuerung entstehen kann.

Weitere Hinweise

Sollte die sachliche Darstellung der Handlungen (1.) ohne Interpretationen/Bewertungen schwierig sein, kann die Handlungsmöglichkeit „Was nehme ich an dir wahr“ (s. Planungshilfe IV/1) als Einstieg vorgeschaltet werden.

Mit Schülern, denen es schwerfällt, Gefühle zu benennen (4.), kann man dies zuvor trainieren mit der Handlungsmöglichkeit „Wie geht’s dir?“ (s. Planungshilfe IV/2).

Wenn den Schülern beim Brainstorming (5.) wenig einfällt, können sie z.B. zuvor mit einem Fragebogenprojekt (ggf. auch integriert in Fächer wie Deutsch, Mathematik oder Informatik) positive Verhaltensweisen erfragen, indem sie sich gegenseitig und auch Menschen außerhalb der Klasse / Schule befragen, z.B. „Wie müssen deine Mitschüler/Lehrer zu dir sein, damit du ... dich wohl fühlst / ... gut lernen kannst?“ etc. Weitere Anregungen finden Sie z.B. bei Kahlert & Sigel (2003, S. 72).

Wie mit der erarbeiteten sozial erwünschten Verhaltensweise im Sinne eines individuellen/Klassenziels (Schritt 7) weitergearbeitet werden kann: z.B. Handlungsmöglichkeit „Arbeit mit Gruppenzielen“ (s. Planungshilfe IX/1).

Literatur

Kahlert, J. & Sigel, R. (Hrsg.) (2003). *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

3 Ich handle so, dass es gut für die anderen und für mich ist: Fünf Fragen

Ziel

Konsequenzen abwägen und verantwortungsvolle, persönlich bedeutsame Entscheidungen treffen

Kurzbeschreibung

Die Schüler lernen, die Konsequenzen ihres Handelns aus der Perspektive anderer Personen zu betrachten, entscheiden sich bewusst für eine Handlungsmöglichkeit und planen diese für die nächste Situation (4. + 5. Stufe der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, s. Basisinformationen, Kap. 12.1).

Altersbereich

Schüler im Grundschulalter bzw. ältere, entwicklungsverzögerte Schüler mit dem noch vorherrschenden Entwicklungsthema „selbstständig als Gruppenmitglied erfolgreich handeln, Gruppenaktivitäten mitgestalten und Verantwortung für die Gruppe übernehmen“

Anwendungsbereich

In unserer pluralistischen Gesellschaft erfahren Schüler tagtäglich in den Medien und aus den Berichten der erwachsenen Bezugspersonen, dass Werte von Erwachsenen und v. a. von Menschen mit Macht und Reichtum z. T. durch sehr egoistische Auslegungen von Regeln und Gesetzen offensichtlich unverbindlich sind. Besonders Schüler von Eltern mit einem sehr autoritären oder aber vernachlässigenden Erziehungsstil haben häufig zu wenig verbindliche Normen und Werte kennengelernt, an denen sie sich orientieren können.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler, die in einem stark religiös oder ideologisch geprägten Umfeld aufwachsen (z. B. bei Eltern, die einer Sekte angehören oder in nationalsozialistisch orientierten Jugendgruppen) orientieren sich häufig dort an „starken“, im Kontext von Schule jedoch zumeist als negativ zu bewertenden Vorbildern und deren Werten und Normen. Diese Schüler für eine alternative Bewertung sozialer Situationen aufzuschließen, gelingt in der Regel weniger bzw. nicht ausschließlich durch argumentative Überzeugungsarbeit auf der kognitiven Ebene, sondern durch das positive Erleben gelungener sozialer Interaktionen sowie deren Bewusstmachung in einer anschließenden Reflexion.

Hinweise zur Durchführung

1. Identifizieren Sie eine soziale Situation, die nicht nur aus Ihrer Perspektive veränderungswürdig ist, sondern auch von der Mehrheit Ihrer Schüler als unbefriedigend wahrgenommen wird (z. B. ist es für Schüler demotivierend, wenn einige Schüler nicht abwarten, bis sie drangenommen werden, sondern die Lösungen einfach reinrufen und es für die anderen dann sinnlos erscheint, sich trotzdem noch zu melden).
2. Teilen Sie Ihrer Klasse diese Beobachtung mit, indem Sie die Situation sachlich beschreiben. Erkunden Sie, ob es tatsächlich eine Mehrheit von Schülern gibt, die für diese Situation einen Veränderungswunsch hat (einfache Befragung in der Klassenstunde oder z. B. auch durch eine anonyme Befragung im Informatikunterricht sowie eine statistische Auswertung im Fach Mathematik). Dieser Schritt dient v. a. der Motivation Ihrer Schüler, eine Veränderung herbeizuführen und daran aktiv und verantwortlich mitzuwirken.
3. Entwickeln Sie mit Ihrer Klasse Ideen, wie man sich in dieser Situation besser verhalten könnte (s. Planungshilfe XI/2 „Handlungsalternativen erarbeiten“).
4. Thematisieren Sie den Unterschied zwischen Absicht und Handlung und sammeln Sie dafür Beispiele. Mit etwas Humor können Sie z. B. berichten, wie Sie sich zuletzt vorgenommen haben, einen Aufsatz *gleich* zu korrigieren, und es dann doch *drei Wochen* gedauert hat. So erkennen Ihre Schüler schnell, dass auch die Erwachsenen nicht alle ihre guten Vorsätze umsetzen und dass dies für die Umwelt oft unangenehme Folgen hat.
5. Lassen Sie von Ihren Schülern in Einzel-, Partnerarbeit oder im Plenum anhand von eigenen Beispielen überprüfen, inwieweit ihnen die folgenden fünf Fragen helfen können, aus den unter Punkt 3 entwickelten verschiedenen Handlungsmöglichkeiten die beste auszuwählen:

- Entspricht oder aber verstößt dieses Handeln gegen Gesetze oder gegen gültige Regeln in meiner Familie oder Clique?
- Ist es für mich und andere gut oder aber verletzend, schädlich bzw. gefährlich?
- Wären meine Familie oder andere mir wichtige Menschen stolz oder aber vielleicht enttäuscht?
- Wäre ich selbst froh oder aber sauer bzw. verletzt, wenn jemand sich mir gegenüber so verhalten würde?
- Wäre ich selber stolz auf mein Handeln oder würde es mir nachher leid tun? (in Anlehnung an Wilms & Wilms, 2017, EW KV 2.10b)

Entstehen weitere Ideen für hilfreiche Fragen, ist es motivierend, diese aufzugreifen und positiv zu verstärken.

6. Herrscht über die o.g. Fragen weitgehend Konsens, kann von den Schülern dazu ein Plakat gestaltet werden, so dass die Fragen z. B. im Klassenraum jederzeit als Entscheidungshilfe visuell präsent sind.
7. Lassen Sie nun die unter Punkt 3 gesammelten Handlungsweisen hinsichtlich der fünf Fragen auf ihre Tragfähigkeit überprüfen und ggf. mit verschiedenen Farben markieren (z. B. Grün für „Chance auf Umsetzung“ und Rot für „nicht ernst gemeint“; ggf. müssen diese beiden Kategorien vorher gemeinsam erarbeitet werden). Lassen Sie dazu ggf. erst „Murmelngruppen“ (Gruppen zum Meinungsaustausch) bilden, um anschließend im Plenum die Sichtweisen zu vergleichen und ggf. anhand von unterschiedlichen Ergebnissen auf die dahinterliegenden persönlichen Bezugssysteme zu schlussfolgern.
8. Nun kann jeder Schüler anhand der fünf Fragen begründen, welches – für die ursprünglich unbefriedigende Situation – bessere Verhalten für sie oder ihn realistisch und persönlich bedeutsam erscheint.
9. Erarbeiten Sie mit Ihren Schülern ein Ritual, wie sie sich selbst und gegenseitig an das positive Sozialverhalten erinnern sowie wann und wie sie mit Ihnen das nächste Mal darüber reflektieren sowie Erfolge würdigen werden (s. Planungshilfe III/6 „Selbstkontrollkarten für den Unterricht“).

Weitere Hinweise

Schüler mit sozial auffälligem Verhalten haben häufig die Erfahrung mit Erwachsenen gemacht, dass sie für ihr Verhalten Ärger kriegen. Um *eigene* Entscheidungen treffen zu können, ist es wichtig, dass diese Schüler nicht der Lehrkraft zuliebe sozial erwünschte Antworten geben, sondern zu eigenen Erkenntnissen gelangen. Um eine solche neue Erfahrung im Umgang mit schwierigen Situationen zu unterstützen, ist es hilfreich, beim ersten Mal eine Situation auszuwählen, die undramatisch und positiv konnotiert ist und möglichst die ganze Klasse betrifft (z. B. wenn das Aufräumen der Arbeitsplätze am Stundenende häufig so lange dauert, dass ein erheblicher Teil der anschließenden Pause verpasst wird). Mit dieser positiven Erfahrung einer nicht wertenden, nicht strafenden, sondern unterstützenden Lehrkraft lassen sich die Schüler später eher auf persönlichere Klärungen ein (z. B. im Einzelgespräch bei der Suche nach Handlungsalternativen nach einer Prügelei).

Sollten Ihre Schüler schwierige soziale Situationen als „normal“ empfinden (1.), weil sie z. B. noch zu selten erlebt haben, dass bzw. wie es besser sein könnte oder weil ihnen der Bezug zu dem fehlt, was im konkreten sozialen Rahmen üblich bzw. hilfreich wäre, bietet es sich an, mit der Handlungsmöglichkeit „Situationen ‚lesen‘ können“ (s. Planungshilfe XI/1) zu arbeiten.

Literatur

Wilms, H. & Wilms, E. (2017). *Lions-Quest >Erwachsen werden<. Ein Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zur Förderung der sozialen Kompetenz und der Gesundheit*. Wiesbaden: Lions Clubs International (zu beziehen im Rahmen eines Trainings für PädagogInnen; weitere Informationen unter www.lions-quest.de).

13 Planungshilfe XII: Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens

13.1 Basisinformationen zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens

Aussagen von Schülern wie „Ich kann das nicht. Ich bin zu dumm dafür“, „Ich möchte die Sternchenaufgaben nicht machen, die sind viel zu leicht. Ich will die Aufgaben bekommen, die alle anderen Kinder auch machen“, „Ich kann Mathematik sowieso nicht“, „Ich wünschte ich könnte so sein wie Felix“, „Alle sind besser als ich“ oder „Beim Zeichnen bin ich gut, aber nicht beim Rechtschreiben“ können der Lehrkraft wichtige Hinweise über das Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen eines Schülers geben. Diese drei zentralen Aspekte des Selbsterlebens sind hochbedeutsam für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. So wirkt sich bspw. ein positives Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserleben positiv auf das Arbeitsverhalten – die Motivation, Unterrichtseteiligung und Aufmerksamkeit aus. Nach Möller & Trautwein (2009) korreliert das psychische Wohlbefinden mit einer positiven Selbstbewertung. Es gilt als empirisch gesichert, dass sich eine positive Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit günstig auf die tatsächliche Leistung auswirkt. Zudem besteht zwischen Selbstkonzept, Schulleistungen und Arbeitszufriedenheit ein enger Zusammenhang (Woolfolk, 2014). Dagegen steht ein niedriger Selbstwert bzw. ein niedriges Selbstkonzept und Selbstwertgefühl bspw. in der Adoleszenz mit psychischen Auffälligkeiten, Drogenkonsum und Selbstmordgedanken in einer engen Beziehung (Pauen et al., 2016).

In verschiedenen pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Ansätzen finden sich Erläuterungen über das Selbsterleben von Schülern und dessen pädagogische Bedeutung. Trotz verschiedener Begrifflichkeiten in der humanistischen Psychologie, Kognitionspsychologie oder Psychoanalyse ist es nicht strittig, dass die Begriffe Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben wesentliche Aspekte des Selbsterlebens beschreiben. Insbesondere der Begriff **Selbstkonzept** (oder auch Fähigkeitenselbstkonzept) gilt als pädagogisch-psychologisch hilfreich. Grundsätzlich kann das Selbstkonzept verstanden werden „als die Gesamtheit des Wissens, dass eine Person von sich hat“ (Almut, Schröder-Abe & Schütz, 2016, S. 179). Dabei geht es primär um Vorstellungen bzw. Einschätzungen und Bewertungen (affektive Komponente) der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten bspw. im Umgang mit Leistungssituationen, aber auch in sozialen Situationen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Fähigkeit, sich selbst emotional und sozial zu regulieren (s. Planungshilfe IX und X) bzw. die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Selbstregulation (s. Tab. 21), eine bedeutsame Rolle.

Selbstwirksamkeitserleben beschreibt die subjektive Einschätzung, das Urteil des Handelnden darüber, ob die neue, schwierige oder herausfordernde Situation mithilfe

eigener Kompetenzen zu bewältigen ist. Fällt das Urteil im schulischen Kontext überwiegend positiv aus, ist also ein hohes Selbstwirksamkeitserleben und damit eine hohe Erfolgserwartung vorhanden, erhöhen sich auf Schülerseite die Motivation und die Lernleistungen (Bandura, 1997).

Die Komponente **Selbstwert** (Tab. 21) bzw. das **Selbstwertgefühl** beinhaltet Informationen darüber, was für ein „(inneres) Bild“ das Kind von sich selber hat und wie es dieses *bewertet*. Das Verständnis des Selbstwertgefühls (häufig synonym zum Begriff „Selbstwert“ verwendet) kann als „die allgemeine Einschätzung der Wertigkeit des Selbst und die Gefühle, die dadurch erzeugt werden“ beschrieben werden (Siegler et al., 2016, S. 1273). Die entscheidenden Bedingungsfaktoren für das Ausmaß des Selbstwertgefühls des Individuums sind Fähigkeiten in wichtigen (auch schulischen) Bereichen sowie die Anerkennung und Unterstützung. Vielfältige Erfahrungen und Feedbackschleifen durch das nähere sowie weitere soziale Umfeld und deren subjektive Verarbeitung beeinflussen das Selbstwerterleben. Bei einem hohen Erleben von Selbstwert ist das Kind davon überzeugt,

- Herausforderungen des Lebens meistern zu können,
- wertvoll zu sein,
- erfolgreich und glücklich sein zu dürfen,
- eigene Bedürfnisse haben und in der Umwelt auch ausdrücken zu dürfen (im Sinne von Rosenberg, s. Exkurs 1),
- ein Umfeld (bezogen auch auf den schulischen Kontext) vorzufinden, das zur Weiterentwicklung eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten (ohne „Auflagen“) beiträgt.

Tab. 21: Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwirksamkeit, Selbstregulation (Almut et al., 2016, S. 179)

Komponente	Konstrukt	Beschreibung
kognitiv	Selbstkonzept	Bild von der eigenen Person
affektiv	Selbstwert	Bewertung des Bildes
konativ	Selbstwirksamkeit, Selbstregulation	selbst- und handlungsregulierend

Die Tab. 21 gibt die zentralen Komponenten des Selbsterlebens von Menschen wieder. Gerade in der modernen Kognitionspsychologie werden die **Zusammenhänge zwischen Komponenten des Selbsterlebens, deren Bedingungsfaktoren und deren Entwicklung** untersucht. Danach stehen sie in enger Verbindung miteinander und werden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die Basis des Selbsterlebens wird durch vielfältige Erfahrungen in der Kindheit gelegt, aber auch durch genetische Prägungen, kulturelle Faktoren sowie persönliche Eigen-

schaften wie bspw. Größe, Gewicht oder sportliche Fähigkeiten. Bezogen auf den schulischen Kontext spielt z. B. das schulische Klima eine wichtige Rolle. Ist das Schul-/Klassenklima gekennzeichnet durch Echtheit, Akzeptanz und Empathie (s. Planungshilfe IV), kann von einem wachstumsförderlichen Klima gesprochen werden, dass sehr wahrscheinlich zu einem positiven (schulischen) Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben beiträgt. Bei der Entstehung von Selbstwirksamkeitserleben und eines positiven Selbstkonzepts spielen Attribuierungsmuster und Rückmeldungen über Erfolg und Misserfolg eine wesentliche Rolle. Erkennen die Schüler Zusammenhänge zwischen Begabung, Anstrengung sowie Erfolg und Misserfolg, bestehen gute Chancen für die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts als auch des Erkennens von Selbstwirksamkeit. Hierbei spielen Unterschiede zwischen erfolgs- und misserfolgsorientierten Schülern eine wichtige Rolle (s. Planungshilfe IV). Letztere sind dabei zu unterstützen, realistische Ziele zu wählen und den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolgen zu erkennen. Die Entwicklung eines hohen Selbstwirksamkeitserlebens und Selbstwertgefühls gelingt nicht, wenn Kinder und Jugendliche beständig überfordert oder auch unterfordert werden. Besonders schädlich sind neben permanenten Misserfolgserlebnissen auch abwertende verbale Bemerkungen von Erziehungspersonen oder Gleichaltrigen. Diese gilt es zu vermeiden. Kinder mit Verlust- und Gewalterfahrungen (Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung) sind häufig in ihrem Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserleben und Selbstkonzept stark geschädigt. Für diese Kinder sind ein wertschätzendes Lehrerverhalten und Schulklima sowie ein gelungenes Classroom-Management (s. Exkurs 2), also ein emotional und sozial Sicherheit bietendes schulisches Umfeld von besonderer Bedeutung.

Woolfolk (2014, S. 98) macht zum Verständnis des Selbstkonzepts noch auf weitere Aspekte aufmerksam: „Man kann das Selbstkonzept verstehen als Versuch, das eigene Selbst sich selbst zu erklären. So wird das Schema aufgebaut ..., das unsere Eindrücke, Gefühle und Überzeugungen über uns selbst ordnet. Aber dieses Arbeitsmodell oder Schema von uns selbst ist nicht auf Dauer festgelegt. Unsere Selbstwahrnehmungen variieren von Situation zu Situation und von einer Lebensphase zur anderen.“ Aus dem Gesagten wird deutlich, dass die Schemata zwar stabil sind, allerdings auch veränderbar! Sie sind auch abhängig von der aktuellen Situation, von der Art des Selbstkonzepts und dem Alter der Person. Diese Erkenntnisse sind pädagogisch hochrelevant, da sie nachdrücklich deutlich machen, dass das Selbstkonzept auch durch pädagogische und schulische (Förder-)Maßnahmen und persönliche Kontakte und soziale Situationen positiv beeinflussbar ist. Schewior-Popp (2015) verweist in diesem Zusammenhang auf folgende Erkenntnisse der Hattie-Studie: „Mitgefühl, Vertrauen, Kooperation, Respekt und Teamfähigkeit sind wesentliche Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (S. 245), die sich letztendlich positiv auf Lernleistungen auswirken und positiv mit dem Selbstkonzept korrelieren.

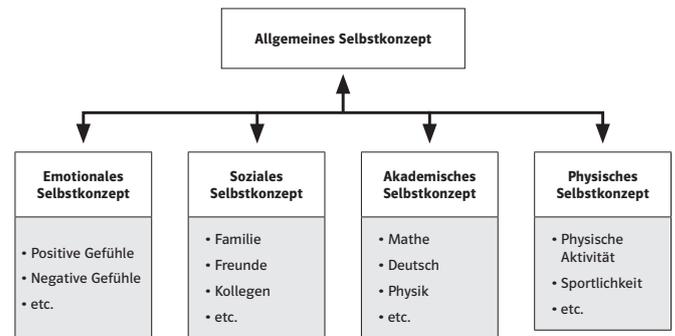


Abb. 9: Hierarchische Organisation des Selbstkonzepts (in Anlehnung an Shavelson et al., 1976 zit. von Almut et al., 2016, S. 180)

Werden die einleitenden beispielhaften Aussagen der Schüler zu Beginn dieses Textes auf die Facetten des „Allgemeinen Selbstkonzepts“ (s. Abb. 9) übertragen, dann beziehen sich die Beschreibungen des Selbst auf einzelne Facetten einer Person („Ich kann Mathematik sowieso nicht“) oder auf eine Person als Ganzes („Ich wünschte, ich könnte so sein wie Felix“). Die Aussagen der Schüler sind vorwiegend dem bereichsspezifischen Selbstkonzept (schulbezogenes, akademisches Selbstkonzept) zuzuordnen (Möller & Trautwein, 2009), wobei das emotionale Selbstkonzept damit immer unbewusst, aber häufig auch bewusst in Beziehung steht (s. Planungshilfe IX).

Wie bereits erwähnt, stellt das Alter einen weiteren Einflussfaktor auf das Selbstkonzept dar. In der Kindheit besteht meist ein stark positiv verzerrtes Selbstkonzept. Durch den Einfluss der Umwelt, die Rückmeldungen zu Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften durch Personen oder auch Erfahrungen in der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen wird das Selbstbild im Laufe der Zeit genauer. Durch weitere Ausdifferenzierungsprozesse („Ich habe Stärken und Schwächen“) kommt es in der Jugendzeit in Verbindung mit Überzeugungen und Werten zu einem recht stabilen Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2009). Einflussfaktoren des Selbstkonzepts sind vom Säuglings- bis Schulkindalter vorwiegend die Beziehungen zu den Eltern und des näheren sozialen Umfeldes – auch in der Schule – und später im Pubertäts- und Jugendalter v.a. die Gleichaltrigen/Peers.

Die nachfolgende Abbildung 10 differenziert vor dem Hintergrund hierauf bezogener Studien das schulische Selbstkonzept weiter aus.

Die Abbildung 10 verdeutlicht weiterhin die Komplexität der Thematik. Es zeigen sich auch hier hierarchische Strukturen und Zusammenhänge. Als Lehrkraft ist es wichtig, innerhalb dieser Strukturen einzelne Elemente und Wirkmechanismen positiv zu beeinflussen, in dem die Schüler dabei unterstützt werden, ein positives und realistisches mathematisches und verbales Selbstkonzept der Begabung zu entwickeln (im Sinne von: „Dies kann ich gut, dies schaffe ich mit Unterstützung, dies gelingt mir nur mit Hilfe“).

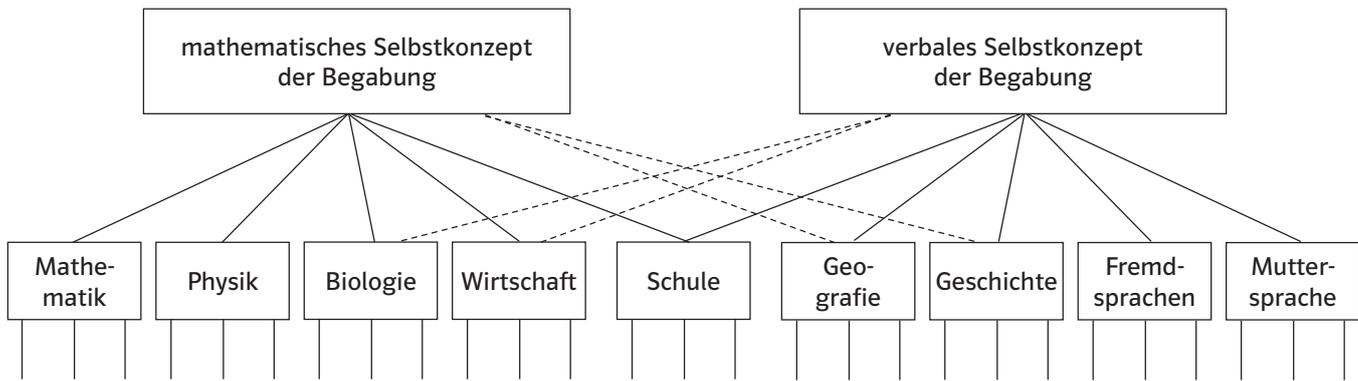


Abb. 10: Struktur des schulischen Selbstkonzepts im revidierten Modell modifiziert nach Marsh et al., 1988 zit. von Möller und Trautwein, 2009, S. 188

Allerdings sind hierbei der Schüler und seine kognitiven Prozesse und sein Erleben von sozialen Situationen selbstverständlich auch ein Wirkfaktor auf das Selbstkonzept. Dazu ein Schulbeispiel, angelehnt an Möller & Trautwein (2009): Der Schüler Gunnar bekommt die Note 3 in einer Deutscharbeit. Diese Note kann er zum einen mit dem Notendurchschnitt der Klasse vergleichen (soziale Bezugsnorm), zum anderen kriterial (kriteriale Bezugsnorm) sowie individuell, temporal, d.h., das Bezugssystem ist die letzte Arbeit (individuelle Bezugsnorm), in der Gunnar die Note 5 hatte (zum Thema Bezugsnormorientierung s. Planungshilfe IV). Zudem vergleicht Gunnar die Mathematiknote mit seinen anderen Noten bspw. in Englisch. Die Orientierung an diesen Normen und deren Priorisierung durch Gunnar hat maßgeblichen Einfluss darauf, ob die Note der Deutscharbeit einen positiven, negativen oder keinen Einfluss auf das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben und evtl. auch auf das Selbstwertgefühl von Gunnar hat. Zudem ist es vorstellbar, dass die Umwelt (Eltern, Lehrer, Peers) die Priorisierung mit beeinflusst.

Für die **Förderung** des Selbstkonzepts, des Selbstwirksamkeitserlebens und des Selbstwertgefühls ist es entscheidend, mit Gunnar über seine Bewertungsprozesse zu sprechen und dabei auch Umfeldreaktionen zu berücksichtigen. Sollte der Schüler für die Arbeit besonders geübt haben, sollte er den Zusammenhang zwischen individueller Leistungsverbesserung (im Vergleich zur vorherigen Arbeit) und Übungsverhalten erkennen. Dies sollten auch seine Eltern und Klassenkameraden anerkennen.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften zur Förderung eines positiven Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens beginnen mit einem Vermeiden von missverständlichen oder abwertenden Bewertungen von Schülern. Kritische Äußerungen sollten sich auf konkrete Verhaltensweisen beziehen und Hinweise darauf, was erwartet wird und wie das Zielverhalten erreicht werden kann, beinhalten. Wichtig sind vor allem strukturierende und schülerzentrierte Elemente im Lehrerhandeln als auch ein differenziertes Feedback zu Stärken und Schwächen. Zudem sollte die Lehrkraft darüber informiert sein, dass es mehrere Ansatzpunkte zur gezielten Steigerung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens gibt und notwendigerweise wiederholt, ausdauernd und in

unterschiedlichen Kontexten umgesetzt werden muss. Hierbei kann er auf die folgenden Planungshilfen bzw. die darin enthaltenen Handlungsmöglichkeiten schüler- und situationsangemessen zurückgreifen.

- **Lerntheoretisch orientiertes Handeln** (s. Planungshilfe II), z. B.
 - o Erfolgserlebnisse entstehen lassen,
 - o positive Verstärkung, Anerkennung von Fortschritten.
- **Kognitionspsychologisch orientiertes Handeln** (s. Planungshilfen III und V sowie Exkurs 2), z. B.
 - o Bezugsnormen klären und die individuelle Bezugsnorm anwenden,
 - o differenziert Rückmeldungen geben,
 - o Einüben realistischer Kausalattributionen,
 - o professionelles Classroom-Management.
- **An der humanistischen Psychologie orientiertes Handeln** (s. Planungshilfe IV), z. B.
 - o Leistungssituationen entschärfen, individuell anpassen,
 - o schülerzentriertes Lehrerverhalten,
 - o aktives Zuhören.

In der folgenden Liste (s. Kap. 13.2) hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung eines positiven Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens finden sich noch konkretere Hinweise für in Betracht zu ziehende Fördermöglichkeiten.

Literatur

- Almut, R., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2016). *Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwertregulation*. In: A. Hengelmolen-Greb & M., Jöbges, Psychotherapie Funktions- und Störungsorientiertes Vorgehen. Elsevier-Verlag: München (S. 179–192).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York.
- Greve, W. (Hrsg.) (2000). *Psychologie des Selbst*. Beltz: Weinheim.
- Hout, v. M. (2012). *Heute bin ich*. Aracari Verlag: Zürich.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In: E. Wild & J., Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Springer-Verlag: Heidelberg (S. 180–203).
- Pauen, S., Siegler, R.; Eisenberg, S.; Loache De, Judy & Jenny Saffran (Hrsg.) (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer-Verlag: Heidelberg (S. 1227–1254; deutsche Ausgabe).
- Schewior-Popp, S. (2015). *Alles eine Illusion? Was ist für das Lernen wirklich wichtig? Die „Hattie-Studie“: Ergebnisse, Diskussionen, Konsequenzen*. In: PADUA, 10 (4), S. 243–246.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Pearson: Hallbergmoss.

13.2. Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls sowie Selbstwirksamkeitserlebens und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens	X			34
Interesse an positiven Aktivitäten	X			45
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Klare Strukturen schaffen			X	57
Hilfreiche Gedanken finden			X	59
Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)			X	60
Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie			X	61
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen		X		115
Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in der Anforderung			X	116
Senden von Ich-Botschaften		X		70
Aktives Zuhören		X		72
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Patenschaften mit Schülern älterer Klassen		X		124
Wie geht's dir?		X		80
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Brücken bauen zwischen Konfliktparteien		X		83
Bezugsnormen klären			X	89
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	90
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Differenzierte Rückmeldung – korrekatives Feedback			X	93
Entspannen mithilfe einer Entspannungsgeschichte			X	96
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Klassenparlament			X	126
Statussteigende Rückmeldungen	X			132
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Das bin ICH! (Stärken-Schwächen-Profil)		X		166
ICH bin wertvoll!		X		168

13.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens

1 Das bin ICH! (Stärken-Schwächen-Profil)

Ziel

Differenzierte Informationen des Schülers über sich und seine eigenen Stärken/Schwächen

Kurzbeschreibung

Die Schüler werden dabei unterstützt, sich den anderen Kindern der Klasse vorzustellen und bei sich bewusst Stärken und Schwächen wahrzunehmen und zu reflektieren. Eine Übernahme in das Selbstkonzept ist anzubahnen, bei Bedarf ist das Selbsterleben zu korrigieren.

Altersbereich

Alle Klassenstufen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes

Anwendungsbereich

Schüler mit einer unrealistischen Einschätzung eigener Stärken und Schwächen, häufig angezeigt bei einem eher niedrigen Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben; hilfreich ist eine thematische Einbettung in eine Unterrichtseinheit, bspw. in den Deutschunterricht. Insbesondere für Kinder mit einem geringen Selbstkonzept sollten individuelle Stärken und Schwächen wiederholt individuell angepasst thematisiert und in kleinen Schritten sichtbar/verändert werden.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Gerade die Erarbeitung eines Stärken-Schwächen-Profils ist ein sehr persönliches Thema und braucht eine Klassengemeinschaft, in der es möglich ist, offen darüber zu sprechen und zu diskutieren. Vermutlich ist es sinnvoll, erst einmal mit der Sammlung allgemeiner Informationen zur Person (s.u.) zu beginnen. Dadurch wird sich Vertrauen in der Gruppe aufbauen. Danach benötigen die Schüler, wenn es um Stärken und Schwächen geht, sicherlich wiederholt Hilfe vonseiten der Lehrkraft, um zu einem realistischen Selbstkonzept zu kommen. Dazu werden Sensibilität, Ausdauer und Mut sowie die Überzeugung der Lehrkraft von der Relevanz der Thematik notwendig sein.

Hinweise zur Durchführung

1. Entscheiden Sie mit den Schülern der Klasse oder mit einem Teil der Klasse (Fördergruppe), sich mit dem Selbstkonzept zu beschäftigen. Thematisieren Sie methodisch-didaktisch sinnvoll die zentralen Begriffe (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstbild, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Attribuierungsmuster) bzw. altersangepasste Analogien. Machen Sie die Wirkzusammenhänge deutlich, z. B. Auswirkungen eines negativen/positiven Selbstkonzepts in den Gedanken, den Emotionen, der Anwendung von Lernstrategien etc. auf die Lernleistungen.
2. Sammeln Sie allgemeine Informationen zu den Schülern, dazu gehören bspw. das Alter, das Geschlecht, die Familienkonstellation, die Herkunft, die Hobbys / Dinge, die ich gerne mache / nicht so gerne mache etc. (z. B. Orientierung an: Hout v. M., 2012).
3. Tauschen Sie sich mit den Schülern über die gesammelten allgemeinen Informationen aus.
4. Regen Sie die Schüler dazu an, selbstständig oder in Partner-/Gruppenarbeit ihr persönliches Stärken-Schwächen-Profil zu erstellen.
5. Tauschen Sie sich in einer wertschätzenden Form über die Ergebnisse des persönlichen Stärken-Schwächen-Profils aus.
6. Thematisieren Sie in der Klasse, wie die Schüler eigene Stärken wahrnehmen, begründen (Warum sagst du, dass ... deine Stärke ist? Wie geht es dir mit dieser Stärke? Was denkst du darüber? Wie fühlst du dich?), wie sie situationsbezogen eingesetzt werden und inwiefern sich dies auf ihr Selbstkonzept auswirkt? Dazu ist analog die Betrachtung von Schwächen sinnvoll. Insgesamt wird es in dieser Phase wichtig sein, die Emotionen der Schüler zu spiegeln, die Gedanken zu bündeln, weiterführende Fragen zu stellen und Wirkzusammenhänge situationspezifisch zu

reflektieren (Wie wirkt sich dein positives/negatives Selbstkonzept auf die Situation bspw. beim Schreiben einer Klassenarbeit aus?).

7. Beim Aufzeigen von Stärken und Schwächen sind günstige und ungünstige Strategien im Umgang damit herauszuarbeiten und Unterschiede kenntlich zu machen (Wenn ich etwas nicht kann, was sage ich zu mir, wie fühle ich mich und wie handle ich? Was hilft mir?). Zeigen sich ungünstige Strategien/Auswirkungen auf das Selbstkonzept sowie auf die situationsspezifische Problemlösung, ist gemeinsam nach günstigeren Lösungen zu suchen.
8. Die Lehrkraft kann beim Auftreten von Überforderungssituationen, die sich negativ auf das Selbstkonzept auswirken, modellhaft (s. Planungshilfe III/4 „Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken [kognitives Modellieren]“ oder Planungshilfe III/5 „Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie“) günstigere Lösungen im Sinne positiver Auswirkungen auf das Selbstkonzept vorstellen, die dann sukzessive in das Verhaltensrepertoire des Schülers übernommen werden können.
9. Bauen Sie in den einzelnen Phasen immer wieder Reflexionsschleifen ein und loben Sie die Kinder, die sich auf die Veränderung Ihres Selbstkonzepts einlassen (s. Planungshilfe II/2 „Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens“).

2 ICH bin wertvoll!

Ziel

Die Schüler lernen, Auswirkungen von Aussagen der Umwelt auf das Selbstwertkonzept kennen.

Kurzbeschreibung

Die Schüler lernen, zwischen förderlichen und weniger förderlichen Aussagen zum Selbstkonzept zu unterscheiden.

Altersbereich

Alle Klassenstufen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes

Anwendungsbereich

Thematische Einbettung in eine Unterrichtseinheit bspw. in den Deutsch-, Religions- oder Philosophieunterricht mit dem Schwerpunkt „Selbstwertgefühl“ und der Festlegung: „Jeder Mensch ist wertvoll!“

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Es ist ein sehr persönliches Thema und braucht Schüler sowie eine Klassengemeinschaft/Fördergruppe, in der es möglich ist, offen über das Thema „Selbstwertgefühl“ zu sprechen und zu diskutieren. Die Setzung „Jeder Mensch ist wertvoll!“ ist von jedem Kind und jeder Lehrkraft zu akzeptieren und zu leben.

Hinweise zur Durchführung

1. Sie führen in den Themenbereich „Selbstwert“ ein. Hierbei wird abhängig von der Klasse/Fördergruppe die Setzung „Jeder Mensch ist uneingeschränkt wertvoll!“ thematisiert. Hierzu können Sie auch die Planungshilfen zum schülerzentrierten Ansatz nutzen (s. Planungshilfe IV).
2. Jeder Schüler schreibt auf ein Blatt oder ein Plakat nach vollständiger Akzeptanz dieser Setzung auf, dass er ein liebenswerter und wertvoller Mensch mit individuellen Stärken und Schwächen (s. Planungshilfe XII/1 „Das bin ICH! [Stärken-Schwächen-Profil]“) ist.
3. Die Schüler stellen sich die eigenen Stärken und Schwächen in geeigneter Form gegenseitig vor, wodurch sie „präsent“/„offenbar“ werden.
4. In der nächsten Runde gehen die Schüler durch den Raum und fügen bei Mitschülern weitere Gedanken hinzu, die diesen Schüler aus ihrer Sicht zu einem wertvollen Menschen machen.
5. Es kommt zu einem passenden Austausch der „positiven“ Worte der Mitschüler. Dabei wird es wichtig sein, dass alle Schüler erkennen, dass jeder Mensch wertvoll ist und Schwächen, aber auch Stärken in sich trägt.

Insbesondere bei Schülern, die Unterstützung benötigen (z. B. bei einem geringen Selbstwert), ist es empfehlenswert, die Thematik „Selbstwert“ in regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um eine positive Selbstsicht zu unterstützen und bestenfalls zu generalisieren.

14 Planungshilfe XIII: Förderung der sprachlichen Entwicklung

14.1 Basisinformationen zur Förderung der sprachlichen Entwicklung

Sprache gilt als essenzieller Bestandteil menschlichen Lebens (Grimm, 2012) und ist eine der entscheidenden Grundlagen von gesellschaftlicher Teilhabe, sozialer Integration und schulischem Lernen. Obgleich sich eine ungestörte Sprachentwicklung nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten vollzieht, verläuft die Sprachentwicklung bei jedem Kind sehr individuell und ist von weiteren Faktoren abhängig, z. B. Kognition, Emotion, Motorik, Sensorik und Interaktionalität. Genauso wie eine unauffällige Sprachentwicklung sind auch Sprachentwicklungsstörungen von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Oft nehmen sie in anlagebedingten individuellen Beeinträchtigungen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung ihren Anfang und werden durch ungünstige Umfleeinflüsse (z. B. fehlerhafte Elternsprache, anregungsarmes Milieu, fehlende positive sprachliche Modelle in der Gleichaltrigengruppe) verschärft. Das Erscheinungsbild sprachlicher Entwicklungsstörungen ist sehr individuell. Daraus folgt, dass Schwierigkeiten bzw. Störungen im Bereich Sprache einer auf das Kind bzw. auf den Jugendlichen zugeschnittenen Förderung bedürfen. Im Schulalter weisen etwa 8 % aller Kinder deutliche Probleme in der Sprachentwicklung auf. Ihr Anteil ist bei Schülern aus bildungsfernen Familien, mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und weiteren deutlichen Förderbedarfen erheblich höher (Mahlau, 2017, S. 148).

Menschliche **Sprache** vollzieht sich auf vier klar abzugrenzenden Ebenen (Grohnfeldt, 1990):

1. Phonetik und Phonologie (Aussprache)
2. Lexikon und Semantik (Wortschatz)
3. Morphologie und Syntax (Grammatik)
4. Pragmatik und Kommunikation

Auf jeder dieser Ebenen können spezifische Entwicklungsschwierigkeiten auftreten, die sich dann auf die anderen Sprachentwicklungsebenen auswirken. Ein Verständnis für die enge Verzahnung dieser Ebenen während der Sprachentwicklung ist unerlässlich für eine optimale Förderung. So können sich ohne eine weit vorangeschrittene Entwicklung der Aussprache kaum Wortschatz und Grammatik entwickeln, was wiederum die alltägliche Kommunikation stark beeinträchtigt. In Abb. 11 werden Items des Fragebogens SEVE (s. Planungshilfe I) den Ebenen der Sprache, erweitert um die Ebene des Sprachverständnisses, zugeordnet und anschließend erläutert. Die Items des SEVE beziehen sich v. a. auf alltägliche kommunikative Fähigkeiten, die eng mit dem Sozialverhalten des Schülers verbunden sind. Soziale Probleme können auch mit sprachlichen Einschränkungen zusammenhängen. Oft gilt es sowohl soziale als auch sprachliche Kompetenzen gemeinsam zu fördern.

Phonologie & Phonetik	<ul style="list-style-type: none"> • Spricht deutlich (artikulierte)
Semantik & Lexikon	<ul style="list-style-type: none"> • Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz • Versteht abstrakte Begriffe
Morphologie & Syntax	<ul style="list-style-type: none"> • Spricht grammatikalisch richtig
Pragmatik & Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Hält sich an Gesprächsregeln • Hält im Unterrichtsgespräch Blickkontakt und hört zu • Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen • Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Wort, Gestik, Mimik • Hört anderen im Gespräch zu • Geht auf die Anliegen anderer ein • Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse • Spricht Lehrkräfte angemessen an (bittet z. B. sachlich um Hilfe) • Äußert eigene Meinung gegenüber einer Lehrkraft • Hört zu, wenn ein Lehrer mit ihm/ihr spricht
Sprachverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt die Gestik, Mimik und Äußerungen anderer wahr und versteht deren Anliegen • Versteht die Aufgabenstellung gut • Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige/Erwachsene sagen • Kann Gelesenes und Gehörtes verständlich in eigenen Worten wiedergeben • Versteht abstrakte Begriffe

Abb. 11: Zuordnung der relevanten Items des SEVE zu den sprachlichen Ebenen

Der Bereich der *Aussprache* untergliedert sich in die *Phonetik* und *Phonologie*. Organische Voraussetzungen für die Produktion und Wahrnehmung von Lauten sowie die Differenzierung der Laute hinsichtlich ihrer akustischen Eigenschaften zählen zu dem Bereich der Phonetik (Fox & Groos, 2009). Die Lehre der Phonologie hingegen fokussiert die Lautstruktur und damit einhergehend Regularien der Lautproduktion und der Lautrezeption einer Sprache (Grimm, 2012). Folglich sind Störungen der Phonetik (*Lautbildungsstörungen*) also Störungen, die den physiologischen Sprechakt betreffen (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). Dazu zählen z. B. der Kappazismus oder der Sigmatismus. Bei phonologischen Störungen handelt es sich um *Sprachstörungen* im Sinne einer fehlerhaften Verwendung von Lauten. Dem/Der Betroffenen gelingt zwar die isolierte Erzeugung eines Lautes, jedoch können diese nicht bzw. nur unzureichend regelgeleitet angewandt werden, da der Bedeutungsunterschied (noch) nicht erkannt wurde. Diese sogenannten phonologischen Prozesse zeigen sich durch das Auslassen, Anpassen oder Ersetzen eines Lautes. Um eine adäquate Förderung gewährleisten zu können, ist es wichtig festzustellen, in welchem Bereich der Aussprache Schwierigkeiten vorliegen.

Die *Semantik* einer Sprache befasst sich mit den Inhalten von Gesprochenem oder Geschriebenem. Genauer betrachtet werden die *Wortbedeutung*, *der Wortschatz*, *Sinnzusammenhänge* in Schrift und Gesprochenem sowie die Beziehung zwischen Sprache und Denken (Kannengieser, 2012). Grimm (2012) unterscheidet in Wort- und Satzsemantik, also der Bedeutung einzelner Wörter sowie dem Sinnzusammenhang zwischen Worten innerhalb eines Satzes zu einer Gesamtaussage. Wortschatz und Wortwissen sind im mentalen Lexikon eines Menschen verankert (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). Im Falle einer *semantisch-lexikalischen Störung* gelingt es betroffenen Personen nicht oder nur unzureichend, einen umfassenden Wortschatz aufzubauen und diesen kontextbezogen richtig abzurufen (Wendlandt, 2006).

Die *Grammatik* gliedert sich in die beiden Teilbereiche *Morphologie* und *Syntax*. Erstere beschreibt Regelmäßigkeiten, nach denen Wörter zusammengesetzt und moduliert werden (Grimm, 2012). Neben der Wortgrammatik existiert die Satzgrammatik. Diese, auch Syntax genannt, umfasst das Regelwerk für die Bildung zulässiger Sätze aus einzelnen Worten. Störungen der Grammatik können sich entweder auf Wort- oder Satzebene aber auch in beiden Bereichen zeigen (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). In allen Fällen weisen betroffene Kinder Schwierigkeiten in der Anwendung grammatikalischer Regularien auf. Morphologisch hieße dies z. B. eine fehlerhafte Deklination von Substantiven über physiologische Entwicklungsphasen hinaus (Wendlandt, 2006). Störungen auf Satzebene werden durch fehlerhafte Wortstellungen oder unvollständige Sätze deutlich.

Kommunikation ist ein Zusammenspiel aus „verbalen, nonverbalen, emotionalen und situativen Aspekten“ (Mahlau, 2016, S. 101) und dient der Mitteilung von Bedürfnissen, Wünschen oder Eindrücken. Die *Pragmatik* bezieht neben verschiedenen Möglichkeiten der Kommu-

nikation auch Gesprächsregeln sowie das Hintergrundwissen zum Gebrauch der Sprache mit ein und kann somit als Bindeglied zwischen Sprechhandlungen und sozialer Kognition gelten (Grimm, 2012). Liegen *Auffälligkeiten im Sprachgebrauch* vor, ist dies z. B. an der Nichtachtung von Gesprächsregeln, mangelnder Anpassung an die Gesprächsumgebung und den Gesprächspartner oder unpassenden Kommunikationsweisen zu erkennen (Glück, 2007; Kannengieser, 2012; Wendlandt, 2006). Relativ häufig kommt die als Stottern bezeichnete Störung der pragmatischen Kompetenz vor. Dabei dehnt oder wiederholt die betroffene Person Silben und Laute (Wendlandt, 2006). Während es sich beim Stottern um eher langsame Sprechakte handelt, gelingt es Personen, die poltern, nicht, ihre Sprache in Rhythmus und Tempo adäquat zu steuern. Dadurch sprechen sie viel zu schnell und sind durch eine daraus resultierende unklare Artikulation für den Zuhörer nur schwer zu verstehen. Ein weiteres Störungsbild stellt der Mutismus dar. Hierbei verweigern die Betroffenen nach vollendeter Sprachentwicklung das Sprechen.

Das *Sprachverständnis* ist keine Ebene der Sprache im eigentlichen Sinne. Vielmehr ergibt es sich aus der Beherrschung der einzelnen Sprachebenen sowie dem Zusammenspiel dieser mit auditiven und visuellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen, dem Kurzzeitgedächtnis und dem Nutzen von Hintergrundwissen aus dem Langzeitgedächtnis (Tack, 2016). Sowohl auf Wort- und Satzebene, aber auch v. a. auf Textebene haben die Kinder häufig Schwierigkeiten, zentrale Informationen zu filtern und Inhalte vollständig zu verstehen.

Im Vorschulalter weisen 6 bis 8 % aller Vorschüler eine *spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)* auf (Nußbeck, 2008). Diese ist ein Hochrisikofaktor für die weitere allgemeine und die gesamte schulische Entwicklung. Etwa die Hälfte betroffener Kinder entwickeln im Laufe der Schulzeit eine Lese-Rechtschreib-Schwäche. Zudem weisen sie ein erhöhtes Risiko für psychiatrische Auffälligkeiten sowie Einschränkungen in kognitiven Abläufen auf (Danielson, Daseking & Petermann, 2010; v. Suchodolitz, 2004). Der Spracherwerb setzt verspätet ein und ist verlangsamt. In den meisten Fällen gelingt es diesen Kindern nicht, ihren Rückstand aufzuholen. Charakteristisch ist ein im Gegensatz zur Sprachproduktion häufig besser ausgeprägtes Sprachverständnis. Vor allem auf der Ebene der Morphologie und Syntax zeigen sich gravierende Defizite. Aufgrund verschiedenster Bedingungen sprachlicher Entwicklung (s. o.) und deren Wechselwirkungen auf und zwischen Sprachebenen ergeben sich höchst heterogene Störungsbilder spezifischer Sprachentwicklungsstörungen. Folglich ist es sinnvoll, Fördermaßnahmen, ebenso wie bei begrenzten Störungen auf einzelnen sprachlichen Ebenen, individuell auf das Kind abzustimmen.

Eine weitere Risikogruppe für sprachliche Auffälligkeiten sind Schüler mit *Migrationshintergrund*. Knapp 10 % der Schüler an Förderschulen haben einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2017). Nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse zeigen deutlich, dass v. a. Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft sehr häufig schlech-

tere Bildungschancen aufweisen als ihre Altersgenossen deutscher Herkunft (OECD, 2017). Ungünstige soziale Bedingungen zusammen mit einem geringen Kontakt zur Verkehrssprache Deutsch führen folglich zu einer mangelnden Sprachkompetenz, die wiederum entscheidend für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie schulischem Erfolg ist (Jungmann, 2012). Als Erstsprache, auch Muttersprache genannt, wird diejenige Sprache angesehen, die von der Mutter des Kindes verwendet wird (Günther & Günther, 2007). Zweitsprache hingegen meint die Sprache, die ein Kind zur Teilhabe am schulischen Lernen, im Kindergarten oder in anderen alltäglichen Situationen für eine erfolgreiche Kommunikation nutzen muss. Wird die Zweitsprache in einem natürlichen Kontext innerhalb der ersten drei Lebensjahre erlernt, gilt dies als bilingualer Erstspracherwerb, danach als sukzessiver Zweitspracherwerb. Das Erlernen einer Zweitsprache innerhalb eines kulturell gesteuerten Rahmens wird hingegen als Fremdspracherwerb bezeichnet. Adler (2011) geht davon aus, dass Kinder bis zum siebten Lebensjahr für den Erwerb der Zweitsprache auf bereits vorhandene Strukturen des Erstspracherwerbs zurückgreifen. Sie weist aber auch darauf hin, dass Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb für Kinder im Schulalter sowohl parallel als auch identisch sein können, wenn z. B. ein zusätzlicher Kurs für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache angeboten wird. In dem von ihr entwickelten Phasenmodell folgen auf eine perzeptive Phase, die der unbewussten Auseinandersetzung und einem ersten Verständnis des Deutschen dient, produktive Phasen. Diese umfassen die Entwicklung des Lexikons sowie dessen Ausbau und die Einsicht in grammatische Regeln sowie deren Anwendung und Ausdifferenzierung. Als Einflussfaktoren gelten neben der Sozialisation und den gesellschaftlichen Bedingungen auch die kognitive Entwicklung, die Persönlichkeitsstruktur sowie die sozial-emotionale Entwicklung. Bei Einschränkungen eines oder mehrerer Einflussfaktoren kann es zu Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb kommen. Folglich können ein unzureichender Wortschatz und/oder das Nichtbeherrschen von Satzmustern, aber auch fehlende Hintergrundinformationen zu bspw. gesellschaftlichen Konventionen das Sprachverständnis und somit das schulische Lernen einschränken.

Bei der *Förderung* von Sprache im Unterricht gilt es, gezielte Hilfen zur Steigerung des Wortschatzes, der Erfassung von Wortbedeutungen und Sinnzusammenhängen in Schrift und Gesprochenem, des regelgeleiteten Sprechens (z. B. bezogen auf Satzbau und Beugung) und des Sprachverständnisses und -gebrauchs zu realisieren. Zentrale Hilfsmittel sind hierbei u. a.

- die Lehrersprache,
 - die Vermittlung metasprachlicher Fähigkeiten wie phonologischer Bewusstheit (gesprochene Sprache lautlich analysieren können) oder semantischer Bewusstheit (z. B. durch Wortfeldarbeit),
 - die sprachliche Passung der Lernumgebung an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, über eine Vereinfachung sprachlicher Anforderungen in Materialien und Medien sowie
- eine intensive Wortschatzarbeit sowie Übungen zum Satzbau, zur Kasusbildung und zur Subjekt-Verb-Kongruenz.

Entsprechende Übungen werden bei Reber und Schönauer-Schneider (2009), Mahlau (2017), sowie exemplarisch in den sich an diesen Text anschließenden Handlungsmöglichkeiten zur Sprachförderung dargestellt. Neben diesen sprachspezifischen Möglichkeiten der Förderung sind viele der verhaltensfördernden Handlungsmöglichkeiten, die in diesem Buch beschrieben werden, auch für die Sprachförderung nutzbar (s. Planungshilfe XIII). So sollten bspw. Schüler bei gelungenen sprachlichen Produktionen und Verstehensleistungen verstärkt werden (s. Planungshilfe II/2 „Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens“ bzw. die Planungshilfe II), individuelle sprachliche Entwicklungsziele formuliert und individuelle Fortschritte anerkannt werden, Erfolge durch Anstrengung entsprechend kausalattribuiert werden (s. Planungshilfe V) oder schülerzentrierte Methoden sprachliche Fähigkeiten in sozialen Situationen anregen (s. Planungshilfe IV). Beachtenswert sind zudem die Zusammenhänge zwischen kognitiver Förderung (s. Planungshilfe XV) und Sprachentwicklung: Bei dem Training des induktiven Denkens wird gleichzeitig der Wortschatz signifikant gesteigert. Übungen zur Steigerung von emotionaler und sozialer Kompetenz (s. Planungshilfen IX und X) beinhalten auch Wortfeldarbeit.

Wichtige alltägliche Handlungsweisen von Lehrkräften, die die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler fördern, lassen sich wie folgt beschreiben:

Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten haben aufgrund zahlreicher Misserfolgserfahrungen wenig Motivation, sich sprachlich zu äußern. Sprachlich anspruchsvolle Unterrichtssituationen sollten daher so strukturiert werden, dass ein sprachentwicklungsauffälliger Schüler sie ohne Scham bewältigen kann. Allgemeine Merkmale einer sprachförderlichen Lehrersprache sind eine klare und nicht zu schnelle Artikulation, Sätze, die im Sprachniveau nur etwas über dem Niveau der Kinder liegen, sowie die Reduzierung der Komplexität von Äußerungen und Arbeitsaufträgen. Hinweise für das Verständnis von Aufgaben und curricularen Inhalten geben auch nonverbale Kommunikationstechniken, wie z. B. Mimik, Gestik, Blickkontakt, Raum- und Distanzverhalten, und die sogenannten parasprachlichen Techniken, z. B. ein langsames Sprechtempo, Stimmvariationen und eine gut modulierte Sprechmelodie (Reber & Schönauer-Schneider, 2009; Mahlau, 2017). Zudem lassen sich z. B. durch Visualisierungen in der Situation wichtige Wörter in einer Vorübung klären oder begleitend einsetzen. Dadurch werden inhaltlich passende sprachliche Äußerungen erleichtert und Hemmungen wird entgegengewirkt. Hierbei ist eine Anpassung des Unterrichts an die sprachlichen Fähigkeiten der betroffenen Schüler angezeigt (z. B. durch die Vereinfachung von Lesetexten, Erarbeitung des Fachwortschatzes, Wortlisten). Ziel ist es einerseits, das sprachliche Verständnis des Unterrichtsgegenstands abzusichern und andererseits Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die sich selbstkonzeptsteigernd auswirken. Außerdem wer-

den sprachliche Strukturen, v. a. neue fachspezifische Begriffe oder neue Satzmuster, auf vielfältige Weise und in verschiedenen Modalitäten geübt. Es muss gesichert werden, dass die Schüler die Begriffe und Satzmuster verstehen (Rezeption), sie nachsprechen können (Reproduktion) und durch häufige Anwendung in ihren aktiven Wortschatz integrieren (Produktion). Außerdem unterstützen Lehrkräfte ihre Schüler darin, über die neuen Begrifflichkeiten zu reflektieren (Metasprache) und sie schriftsprachlich zu üben (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). Wird z. B. ein neues Thema eingeführt, sollten Situationen geplant werden, in denen neue oder eher selten aktiv von den Schülern verwendete Wörter sehr oft und besonders markant (betont, laut, langsam) präsentiert werden. Eine Lehrkraft darf nicht davon ausgehen, dass alle Schüler neue Wörter (z. B. Fachwörter) ganz nebenbei im Unterricht erlernen. Insbesondere Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Zweitspracherwerb oder aus sozial anregungsarmen Elternhäusern profitieren von einer gezielten Einführung neuer Wörter, die sowohl deren Aussprache als auch deren Bedeutung sichert (Mahlau, 2017). Eine häufige Wiederholung, z. B. zu Stundenbeginn als Spiel oder Rätsel, sollte eingeplant werden. Dabei spricht die Lehrkraft immer wieder die entsprechenden Wörter betont, langsam, evtl. auch silbisch gegliedert, vor.

Besonderer Beachtung bedarf der Umgang mit Fachbegriffen. In den ersten Schuljahren fällt es vielen Kindern schwer, abstrakte linguistische Fachbegriffe zu verstehen und richtig einzusetzen. Sprachentwicklungsauffällige Kinder haben schon beim Erwerb weitaus einfacherer Begriffe Probleme. Deshalb sollten abstrakte Begriffe wie Präpositionen oder Fachwörter besonders sorgfältig erarbeitet werden, da sie permanent bedeutsam für das Mitdenken im Unterricht sind (Reber & Schönauer-Schneider, 2009).

Literatur

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n): alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2002). Effektivität der Behandlung von Kindern mit ausgeprägten Sprachentwicklungsstörungen. In: W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität* (S. 70–82). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Danielsson, J., Daseking, M. & Petermann, F. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Komorbide Beeinträchtigungen bei betroffenen Kindern. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158, 669–676.
- Fox, A. & Groos, I. (2009). Grundlagen der Phonetik und Phonologie. In: A. Fox (Hrsg.), *Kindliche Aussprachestörungen* (5. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Glück, C.W. (2007). Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: H. Schöler, A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Bd. 1, S. 247–258). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grohnfeldt, M. (1990). *Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Berlin: Marholdt.
- Günther, B., Günther, H. (2007). *Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache*. Weinheim: Beltz.
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Elsevier GmbH.
- Mahlau, K. (2016). Sprachliche Förderung. In: K. Mahlau, S. Voß, B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Band 4: Grundlagen und Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Mahlau, K. (2017). Mehrebenenkonzept zur Förderung der Sprachentwicklung. In: B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 148–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nußbeck, S. (2008). Hilfen bei Sprachentwicklungsstörungen. In: J. Borchert, B. Hartke, P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 194–205). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- OECD. *Programme for International Student Assessment (PISA). PISA 2015 Ergebnisse Deutschland*. Zugriff am: 16.08.2017. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Laendernotiz-Deutschland.pdf.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt GmbH Co KG.
- Suchodoletz, W. v. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In: W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 155–200). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/2016*. Zugriff am 28.07.2017. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/Allgemeinbilden.deSchulen2110100177004.pdf?__blob=publicationFile
- Tack, C. (2016). Diagnostik und Therapie bei Störungen des Sprachverständnisses. In: K. Mahlau, S. Voß, B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Band 4: Grundlagen und Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Wendlandt, W. (2006). Überblick über Störungen des Sprechens und der Sprache: Fachausdrücke, Beschreibungen, Schaubild. In: L. Springer, D. Schrey-Dern (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (5. Aufl., S. 52–57). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

14.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Das Kind (den Jugendlichen) erwischen, wenn es (er) gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens	X			34
Mit dem Schüler sprechen	X			47
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			48
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			49
Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren)			X	60
Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie			X	61
Reflektierendes Krisengespräch			X	65
Die „Sprache der Annahme“ verwenden		X		69
Senden von „Ich-Botschaften“		X		70
Aktives Zuhören		X		72
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		73
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		75
Was nehme ich an dir wahr?		X		79
Wie geht's dir?		X		80
Eine Reise – viele Bedürfnisse		X		81
Eine konkrete realistische Bitte formulieren		X		82
Brücken bauen zwischen Konfliktparteien		X		83
Realistische Zielsetzungen einüben			X	91
Kausalattributionen verbessern			X	92
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	103
Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels		X		104
Rollenspiel zum Verhaltenstraining		X		105
Flüsterstuhl		X		108
Methodische und emotionale Unterstützung durch den Pädagogen	X			118
Unterstützung durch einen Paten aus der eigenen Klasse	X			119
Übendes Rollenspiel erfolgreicher Bewältigung sozial verunsichernder Situationen			X	120
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	125
Klassenparlament			X	126
Gruppenpuzzle			X	133
Weitere, im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Erkennen eines erhöhten Sprachförderbedarfs in Anlehnung an Mahlau (2017)	X			174
Förderung durch die Lehrersprache – Einsatz von Modellierungstechniken				177
Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Sprachliches Erklären und Kontrastieren	X			179
Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Visualisierung	X			181

14.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung

1 Erkennen eines erhöhten Sprachförderbedarfs in Anlehnung an Mahlau (2017)

Ziel

Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes der Schüler und Erkennen eines Förderbedarfs in den sprachlichen Fähigkeiten

Kurzbeschreibung

Die (Früh-)Erkennung sprachlicher Auffälligkeiten erfolgt in einem zweistufigen Prozess, beginnend mit einer Grobauslese mithilfe eines Screenings, um potenzielle Risikokinder zu erkennen. Für diese Risikokinder werden im zweiten Schritt weitere Verfahren durchgeführt, um zu entscheiden, ob eine Sprachentwicklungsproblematik vorliegt. Zusätzlich lassen sich aus den Ergebnissen dieser spezifischeren Verfahren Ableitungen für individuelle Fördermaßnahmen treffen.

Altersbereich

Vorwiegend im Grundschulbereich

Anwendungsbereich

Sprachliche Entwicklungsprobleme werden von Schülern häufig durch Vermeiden von sprachlichen Situationen „versteckt“. Oft werden andere Gründe, z. B. geringe intellektuelle Fähigkeiten, fehlendes Wissen oder geringe Anstrengungsbereitschaft, vermutet. Ein Screening hilft, diese Schüler, ohne sie bloßzustellen, valide zu erkennen.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Bei Schülern, bei denen sich ein Risiko im Bereich der Sprache zeigt, werden weitere Verfahren eingesetzt, die zeitlich umfangreicher sind und von einer entsprechend ausgebildeten Lehrkraft (Sonderpädagoge) in Einzelsituationen durchgeführt werden.

Dieses Vorgehen sollte bereits in der Zeitplanung zu Beginn eines Schuljahres berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, dass in der Schule einschlägige, standardisierte bzw. qualitativ orientierte Verfahren zur Sprachentwicklungsdiagnostik zur Verfügung stehen und ein ruhiger Raum für die Einzeldiagnostik genutzt werden kann.

Hinweise zur Durchführung

1. Entscheiden Sie sich, die Vermutung „Förderbedarf in den sprachlichen Fähigkeiten“ zu überprüfen.
2. Informieren Sie sich über bisherige Ergebnisse der Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten. Prüfen Sie ggf. vorhandene Ergebnisse im Hinblick auf ihre Aktualität (möglichst nicht älter als ein Jahr) sowie die inhaltliche Aussagekraft (Güte des Verfahrens und Differenziertheit).
3. Bei veralteten oder inhaltlich wenig aussagekräftigen Informationen folgen Sie dem in der Abb. 12 dargestellten Vorgehen (Mahlau, 2017):

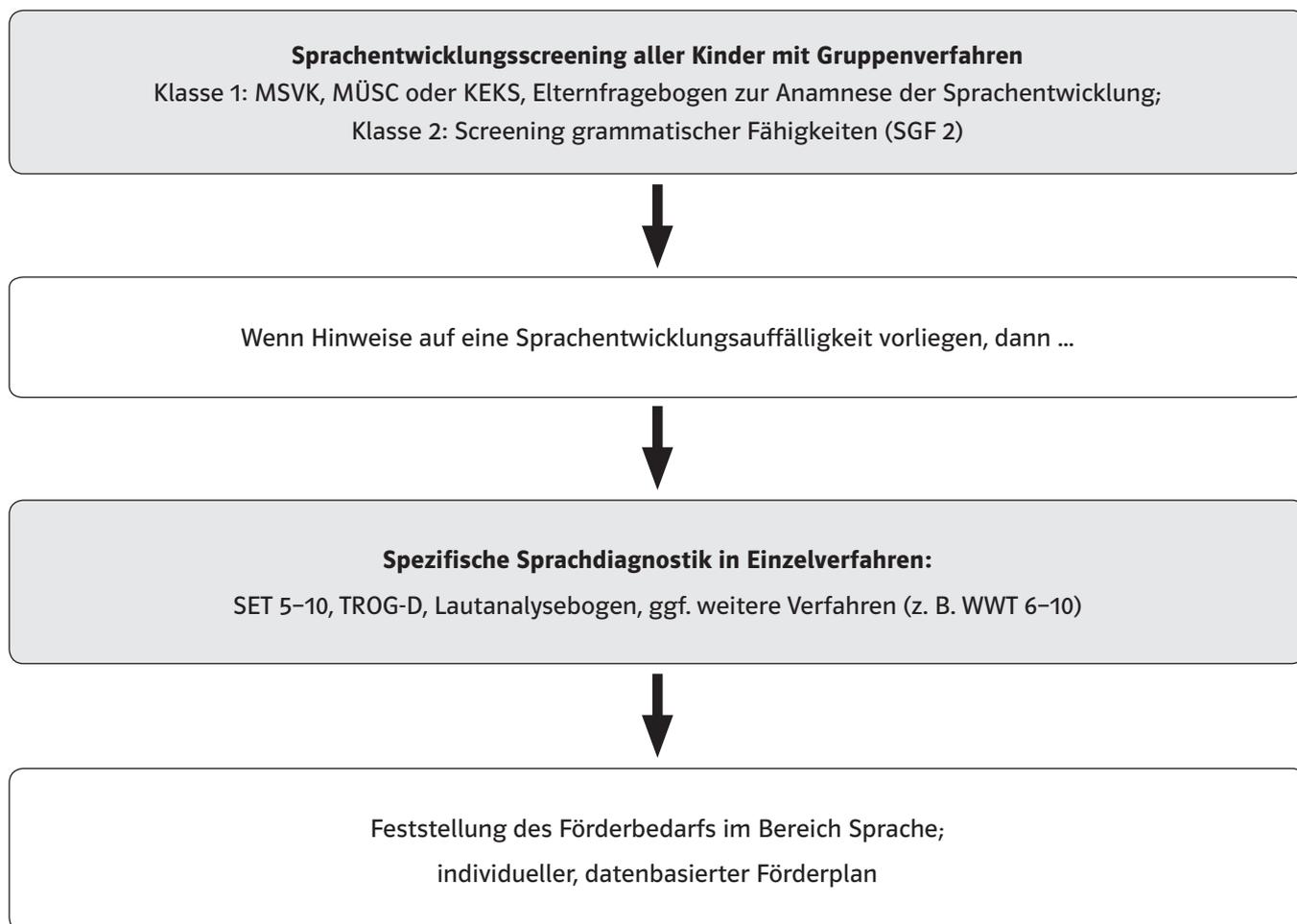


Abb. 12: Ablauf Eingangsdiagnostik im Förderbereich Sprache

Erläuterung: SET 5–10 – Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 5–10 Jahren (Petermann, 2010); TROG-D – Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox, 2011); WWT 6–10 – Wortschatz- und Wortfindungstest für Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren (Glück, 2011); SGF 2 – Screening grammatischer Fähigkeiten (Mahlau, 2016); MSVK – Marburger Sprachverständnistest (Elben & Lohaus, 2000); MÜSC – Münsteraner Screening (Mannhaupt, 2006); KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (May & Bennöhr, 2013)

4. Um über den Sprachentwicklungsstand aller Kinder Informationen zu erhalten, erfolgt ein Sprachentwicklungsscreening mit dem „Marburger Sprachverständnistest“ (MSVK; Elben & Lohaus, 2000) und dem „Münsteraner Screening“ (MÜSC; Mannhaupt, 2006) in Klasse 1 oder dem „Screening grammatischer Fähigkeiten“ (SGF 2, Mahlau, 2016) in den darauffolgenden Schuljahren. Mit dem MSVK werden die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Was versteht das Kind?) und mit dem MÜSC u. a. die Fähigkeiten zur phonologischen Informationsverarbeitung (Kann das Kind reimen, Silben segmentieren und Laute unterscheiden?) untersucht. Alternativ kann statt des MÜSC auch das Verfahren KEKS („Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule“, May & Bennöhr, 2013) eingesetzt werden. Um die Entwicklung der produktiven sprachlichen Fähigkeiten (Was kann das Kind sagen und wie drückt es sich aus?) einschätzen zu können, wird zusätzlich ein Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010a) ausgefüllt.
5. Auf Grundlage der Screenings werden die Schüler ermittelt, deren Ergebnisse auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen. Dies ist der Fall, wenn innerhalb der ersten Klasse im MSVK ein T-Wert ≤ 43 vorliegt und gleichzeitig im MÜSC mehr als zwei Risikopunkte erreicht werden. Sollte statt des MÜSC das KEKS-Verfahren eingesetzt werden, dann erfolgt eine weitere Diagnostik, wenn im Subtest „Sprachmittel“ ein Prozentrang PR ≤ 15 vorliegt. Im SGF 2 wird bei den Kindern, die mehr als zwei Risikopunkte haben, eine weitere Diagnostik empfohlen.
6. Im zweiten Schritt findet eine differenzierte Untersuchung dieser Schüler mit dem „Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren“ (SET 5–10; Petermann, 2010), dem Lautanalysebogen (z.B. Mahlau, 2010b) und dem Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D; Fox, 2011) statt. In einer Einzeldiagnostik werden mit dem SET 5–10 die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten überprüft. In Anlehnung an die diagnostischen Kriterien der ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011) müssen die Ergebnisse in mindestens zwei der neun linguistischen Untertests einem T-Wert ≤ 43 oder in mindestens einem Untertest einem T-Wert ≤ 40 entsprechen, um einen Förderbedarf im Bereich Sprache zu belegen.

7. Der Lautanalysebogen wird durchgeführt, um herauszufinden, welche Laute und Lautverbindungen der deutschen Sprache ein Kind bereits beherrscht, noch nicht beherrscht und beim Erwerb welchen Lautes das Kind in nächster Zukunft unterrichtsimmanent oder in Förderstunden unterstützt werden soll. Dazu benennt das Kind 180 Bilder, die alle Laute und Lautverbindungen der deutschen Sprache enthalten.
8. Der TROG-D (Fox, 2011) untersucht, wie gut es die grammatischen Strukturen der deutschen Sprache beherrscht.
9. Darüber hinaus wird der Einsatz weiterer Diagnostikmaterialien empfohlen, z. B. der „Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige“ (WWT 6–10; Glück, 2011) zur Analyse grammatischer Probleme, ein Verfahren zur Diagnose grammatischer Fähigkeiten (ESGRAF-R; Motsch, 2009) oder ein Test zum Satzverstehen von Kindern (TSVK; Siegmüller, Kauschke, Minnen & Bittner, 2010).
10. Wählen Sie geeignete Fördermaßnahmen aus (s. Kap. 14.2 „Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung“).
11. Überprüfen Sie die Wirkung der gewählten Fördermaßnahmen nach Abschluss der Förderung für Kinder mit einem hohen Förderbedarf im Bereich Sprache zu mindestens zwei Messzeitpunkten pro Schuljahr mit dem SET 5–10 (Petermann, 2010), dem TROG-D (Fox, 2011) sowie ggf. dem Lautanalysebogen (Mahlau, 2010b), um sprachliche Entwicklungs- bzw. Lernfortschritte zu dokumentieren und um zu entscheiden, ob die Fördermaßnahmen beibehalten, verändert oder beendet werden sollten. Bei ausbleibenden Fördererfolgen intensivieren Sie die Förderung für den Schüler.

Literatur

- Dilling H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fox, A. (2011). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige, WWT 6–10*. Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K. (2016). *Screening grammatischer Fähigkeiten für Kinder zweiter Klassen (SGF 2)*. München: Reinhardt.
- Mahlau, K. (2010a). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock*. Zugriff am 25.06.2016. Online verfügbar unter: <http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/multiscreen/Fragebogen.pdf>.
- Mahlau, K. (2010b). *Lautanalysebogen*. Rostock: Universität Rostock.
- Mannhaupt, G. (2006). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Berlin: Cornelsen.
- May, P. & Bennöhr, J. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Motsch, H.-J. (2009). *ESGRAF-R: Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen – Testmanual*. München: Reinhardt.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5–10)*. München: Hogrefe.
- Siegmüller, J., Kauschke, C., Minnen, S. van & Bittner, D. (2010). *Test zum Satzverstehen von Kindern (TSVK). Eine profilorientierte Diagnostik der Syntax*. München: Urban & Fischer.

2 Förderung durch die Lehrersprache – Einsatz von Modellierungstechniken

Ziel

Unterrichtsimmanente Förderung durch eine besondere Lehrersprache und das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft, Unterstützung und Aufbau sprachlich korrekter Äußerungen; Abbau von individuellen Sprachstörungssymptomen, wie z. B. Aussprachestörungen oder Problemen in der Satzstruktur

Kurzbeschreibung

Eine unterrichtsimmanente Sprachförderung beginnt damit, dass die Lehrkraft ihre Äußerungen an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder anpasst. Damit gibt die Lehrersprache den Schülern die notwendigen Verständnis- und Strukturierungshilfen für die sprachlichen Instruktionen und Aufgaben im Unterricht. Mittels der aus den Modellierungstechniken von Dannenbauer (2002) ausgewählten Techniken wie Expansion, Extension und korrekatives Feedback (s. Tab. 22) kann die Lehrkraft sprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen unter Betonung der korrekten Zielstruktur fortlaufend unterstützen.

Tab. 22: ausgewählte Modellierungstechniken von Dannenbauer (2002, nach Mahlau, 2017)

Bezeichnung der Modellierungstechnik	Kindliche Äußerung	Modellierung
Expansion (= Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur)	„Papa weg“	Ja, Papa ist weg. Er muss arbeiten.
Extension (= Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur)	„Das Auto nicht fahren muss.“	Nein, das Auto muss nicht über die Kreuzung fahren.
Korrektives Feedback (= Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur)	„Du tanns tetz tommen!“	Ja, ich kann jetzt kommen. (Ziellaute besonders betonen)

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Grundsätzlich kann die Lehrersprache zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der gesamten Klasse eingesetzt werden. Sie ist einfach umzusetzen, da sie dem Lehrer jederzeit als „natürliches Sprachlehrelement“ zur Verfügung steht. Vor allem die Modellierungstechniken von Dannenbauer (2002) dienen dem Abbau sprachlicher Auffälligkeiten bei Schülern mit Störungen auf den Ebenen der Aussprache und der Grammatik, aber auch für Schüler mit Migrationshintergrund.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler, die sich ihrer Sprachauffälligkeiten nicht bewusst sind oder sich diese nicht eingestehen wollen, können die Korrektur als Kritik auffassen. Die Handlungsmöglichkeit muss somit im Vorhinein erklärt werden und der Schüler ein Störungsbewusstsein entwickelt haben.

Hinweise zur Durchführung

1. Eine von einem Schüler sprachlich fehlerhafte Aussage wird von Ihnen aufgegriffen und entsprechend der Zielstruktur korrigiert.

2. Wenden Sie die Modellierungstechnik der Expansion an, vervollständigen Sie eine vom Schüler unvollständige Äußerung „Buch steht da“ unter Verwendung der Zielstruktur „Ja, da steht das Buch, das wir lesen wollen“.
3. Wenden Sie die Modellierungstechnik der Extension an, führen Sie eine kindliche Äußerung sachlogisch weiter und bauen die korrekte Zielstruktur bewusst ein, z. B. „Banane nicht essen“ in „Jetzt kannst du die Banane nicht essen“.
4. Wenden Sie die Modellierungstechnik des korrektiven Feedbacks an, indem Sie eine von einem Schüler sprachlich fehlerhafte Aussage sofort aufgreifen und entsprechend der Zielstruktur berichtigen. Bei der Schüleraussage „Der Weg da langgeht“ antworten Sie „Genau, der Weg geht da lang“. Das korrektive Feedback lässt sich ebenfalls für die Modulation im Bereich der Aussprache einsetzen. Hier wird die Schüleraussage unter besonderer Betonung des Ziellautes wiedergegeben.

Weitere Hinweise

Modellierende Korrekturen zum Abbau der Probleme im Bereich der Grammatik können auch proaktiv eingesetzt werden. Wenn z. B. Schüler die Perfektform noch nicht sicher beherrschen, könnte die Lehrkraft am Ende eines Schulvormittags ansagen, was heute im Unterricht gemacht wurde. Die Lehrkraft gibt damit die Zielform vor: „Heute haben wir in der ersten Stunde gerechnet. Was haben wir in den anderen Stunden gemacht?“ Dabei betont der Lehrer die Zielform „ge...“. Dies unterstützt den Schüler darin, die Perfektform anzuwenden: „Wir haben gemalt, geschrieben, gesungen.“ Die Lehrkraft spricht die ersten Formen bei Unsicherheit des Kindes noch mit oder vor, danach korrigiert sie ggf. die kindlichen Äußerungen. Hilfreich sind hierbei Piktogramme als Erinnerungshilfe (s. Planungshilfe XIII/4 „Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Visualisierung“), mit denen das Zielwort vom Schüler assoziiert werden kann.

Literatur

- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In: S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (5. Aufl., S. 105–161). München: Reinhardt.
- Glück, C. W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. *Sprache Stimme Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*, 3 (27), 125–134.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.

3 Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Sprachliches Erklären und Kontrastieren

Ziel

Unterstützung eines erfolgreichen Sprach- und Schriftspracherwerbs durch Erkennen von sprachlichen Regelmäßigkeiten

Kurzbeschreibung

Metasprache beschreibt das bewusste und reflektierte Sprechen über Sprache sowie sprachliche Phänomene. Metasprachliche Reflexionen beziehen sich auf alle sprachlichen Ebenen und müssen ggf. differenziert trainiert werden. Das Werkzeug hierfür ist die Sprache selbst. Die Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche (Mußmann, 2012), wie Abb. 13 zeigt. So ist für den Erwerb der Schriftsprache die phonologische Bewusstheit von zentraler Bedeutung. Außerdem sollten die semantische Bewusstheit (Erarbeiten von Wortfeldern, Erkennen von Oberbegriffen und Fachbegriffen), die syntaktische Bewusstheit (Beurteilung der Grammatikalität von Sätzen) und die pragmatische Bewusstheit (Erkennen von Höflichkeit, Sprachwitze, Ironie) trainiert werden.

Metasprache

Metaphonologie	Metasemantik	Metasyntax	Metapragmatik
Kann das Kind Laute kombinieren und in ihrer Bedeutung unterscheiden? Hierbei wird zwischen phonologischer Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn unterschieden.	Kann das Kind Laute, bedeutungsähnliche und -gleiche Wörter erkennen? In der fortgeschrittenen Entwicklung können auch Metaphern erkannt und verstanden werden.	Kann das Kind einen richtigen Satzbau erkennen?	Kann das Kind situationsangepasst (je nach sozialer Situation und Kommunikationspartner) kommunizieren und Ironie, Sprachwitz, Sarkasmus und Humor verstehen?

Abb. 13: Definitionen metasprachlicher Fähigkeiten (Mußmann 2012, S. 19–20)

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Die Förderung der metasprachlichen Kompetenzen kann sowohl bei der ganzen Klasse als auch bei einzelnen Kindern mit Sprachauffälligkeiten eingesetzt werden.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Das Bewusstmachen von formalen Aspekten der Sprache, z. B. das Artikulieren bestimmter Laute oder das Verwenden grammatischer Merkmale wie Endungen, Vorsilben oder Satzmuster, unterstützt das Sprachlernen aller Schüler. Bei der Unterrichtsplanung durch Differenzierungen ist zu beachten, dass die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Schülern mit kognitiven und erheblichen sprachlichen Einschränkungen verzögert ist. Ihnen gelingt es häufig später als anderen Kindern zu reimen, Silben zu segmentieren, Lautstellungen wahrzunehmen und über inkorrekte Sätze zu reflektieren (Mahlau, 2017).

Hinweise zur Durchführung

Es gibt unterschiedliche Techniken zur Förderung metasprachlicher Fähigkeiten nach Grohnfeldt, Reber und Schönauer-Schneider (2007). Im Folgenden werden die sprachliche Erklärung und die sprachliche Kontrastierung an einem Beispiel näher erläutert.

1. Mit einer *sprachlichen Erklärung* können Sie dem Schüler einen Begriff sprachlich erklären und gemeinsam darüber reflektieren, z. B. „einkreisen“. Damit stellen Sie sicher, dass die Wortbedeutung von dem Schüler verstanden wurde.
2. Mit der *sprachlichen Kontrastierung* können Sie zwei sprachliche Strukturen gegenüberstellen, um durch die Verengung des Kontextes den Unterschied stark zu verdeutlichen und den Schüler darin zu unterstützen, den Ziellaut bzw. das Zielwort zu erkennen, z. B. „Kanne“ vs. „Wanne“ (Phonemebene), „Den Jungen schiebt das Mädchen.“ vs. „Der Junge schiebt das Mädchen.“ (Semantik).

Weitere Hinweise

Die Förderung des syntaktischen Bewusstseins kann zusätzlich durch einfache Übungen zur Beurteilung von Grammatikalität von Sätzen oder dem Bestimmen von Satzgliedern etc. erfolgen. Die Reflexion sozialer Regeln (pragmatisches Bewusstsein) der Sprache lässt sich sehr gut in Rollenspielen umsetzen. So können Aspekte wie Höflichkeit (Spricht ein Schüler oder eine Schülerin die Lehrkraft mit „Du“ oder „Sie“ an?), das Erkennen von Sprachwitzen, Ironie und Sarkasmus und das Einschätzen der Adäquatheit und Vollständigkeit einer Äußerung dargestellt und geübt werden (Mahlau, 2017).

Literatur

- Grohnfeldt, M., Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2007). Sprachheilpädagogischer Unterricht. Unterrichtsprinzipien Methoden und Unterrichtsplanung. *Sonderpädagogik Bayern* 50, (3), 19–31.
- Mahlau, K. (2007). Mehrebenenkonzept zur Förderung der Sprachentwicklung. In: B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 148–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mußmann, J. (2012). Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogik in Berlin*, 1, 4–22.

4 Unterrichtsimmanente Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – Visualisierung

Ziel

Sicherung der Aufmerksamkeit und des Verständnisses von Instruktionen, Texten etc.

Kurzbeschreibung

Wie auch die vorhergehenden Handlungsmöglichkeiten (Modellierungstechniken, Sprachliches Erklären und Kontrastieren) ist das Visualisieren eine Technik zur Förderung metasprachlicher Fähigkeiten. Der Gebrauch von Piktogrammen, Symbolkarten, aber auch Bild- und Wortkarten erleichtert den Schülern das Verstehen von Wörtern, Aufgabenstellungen, Handlungsanweisungen und Texten.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Alle Schüler, v. a. aber Schüler mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis oder mit Migrationshintergrund, deren Wortschatz und Sprachbeherrschung noch unzureichend ist; Schüler mit eingeschränktem Wortschatz

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Piktogramme und Symbolkarten (s. u.), die Handlungsanweisungen darstellen, müssen im Vorfeld eingeführt und erläutert werden. Selbiges gilt für Bild- und Wortkarten, die z. B. zum Vereinfachen des Wort-, Satz- und Textverständnisses dienen.

Hinweise zur Durchführung

1. Animieren Sie Ihre Schüler, aufmerksam zu sein. Dazu können sich auch Piktogramme oder Symbolkarten eignen, die z. B. Zuhören oder Nichtsprechen darstellen.
2. Nun kann eine Aufgabenstellung erläutert werden. Es bietet sich an, diese wiederum mit Bild- und Wortkarten zu unterstützen, die bspw. Tätigkeiten (z. B. Einzelarbeit, Partnerarbeit), Materialien (z. B. Schere, Buch, Lexikon) oder Regeln zur Bearbeitung (z. B. Flüstersprache, Anfertigen eines Posters, Zeitangabe) abbilden.
3. In weiterer Textarbeit, aber auch an der Tafel ist es für Schüler mit semantisch-lexikalischen Auffälligkeiten hilfreich, neue oder schwere Wörter zusätzlich auf einer bildlichen Repräsentationsebene anzubieten.

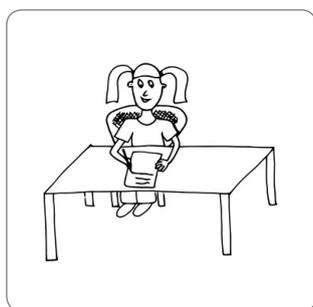


Abb. 14: Piktogramme zur Visualisierung von Arbeitsaufträgen

15 Planungshilfe XIV: Förderung (schreib)motorischer Fähigkeiten

15.1 Basisinformationen zur Förderung der (schreib)motorischen Fähigkeiten

Sprechen, Schreiben, Fortbewegung und vieles mehr basiert auf der Bewegungsfähigkeit (**Motorik**) eines Menschen und sichert eine aktive schulische und gesellschaftliche Teilhabe (Pauli & Kisch, 2012). Als „Gesamtheit des Bewegungsverhaltens“ umfasst die Motorik alle willkürlichen und unwillkürlichen Bewegungen (Hoffmann, 2009). In Anlehnung an Wollny (2017) lässt sich Motorik unterteilen nach

1. der Anzahl der beteiligten Muskelgruppen in **Groß-** (z. B. weiter Sprung) und **Kleinmotorik** (z. B. Schleife binden) sowie
2. nach dem Grad der Bewegungspräzision in **Grob- und Feinmotorik**.

Abb. 15 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Groß- vs. Kleinmotorik (Bewegungsausmaß) und Grob- vs. Feinmotorik (Qualität der Bewegung), der am Beispiel des Schreibens kurz erläutert wird. Schreibfertigkeiten sind im Schulalltag besonders bedeutsam, da Schulkinder etwa 30–60 % des Schultages feinmotorische Tätigkeiten (v. a. Schreiben) ausführen (McHale & Cermak, 1992). An regulären Schreibbewegungen (geringes Bewegungsausmaß) sind eine eher geringe Anzahl von Muskelgruppen beteiligt, diese kann jedoch mit sehr geringer Bewegungspräzision (z. B. im Prozess des Erlernens) oder aber mit sehr hoher Präzision (z. B. in der Schönschrift oder Kalligrafie) ausgeführt werden (Qualität der Bewegung). In der Entwicklungsförderung der motorischen Fertigkeiten geht es daher meistens um die Erhöhung der Bewegungspräzision von der Grob- hin zur Feinmotorik.

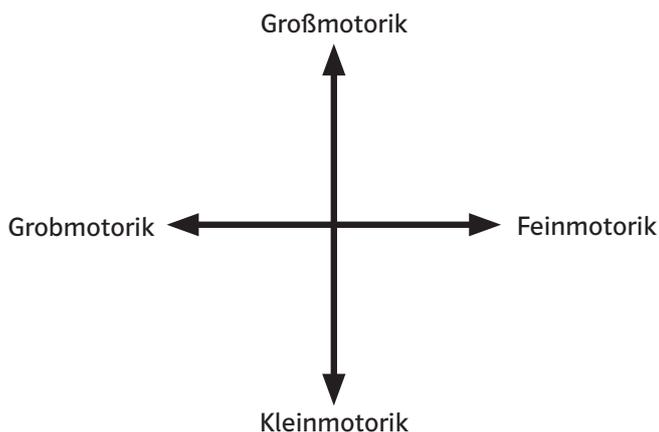


Abb. 15: Zusammenhang zwischen der Groß- vs. Kleinmotorik (Bewegungsausmaß) und Grob- vs. Feinmotorik (Qualität der Bewegung)

Trotz dieser einfach nachzuvollziehenden Unterscheidung in den oben beschriebenen Dimensionen haben sich im alltäglichen Sprachgebrauch die Begriffe Fein- und Grobmotorik als Dimensionen des Bewegungsausmaßes durchgesetzt. Daher wird nachfolgend ebenfalls von Fein- und Grobmotorik gesprochen und ggf. auf die verschiedenen Qualitäten hingewiesen: Die allgemeine

Qualität von Bewegungen lässt sich in Anlehnung an Chien, Brown und McDonald (2009, zit. in Martzog, 2015, S. 17) mit den drei Aspekten **Genauigkeit** (z. B. in Zeilen bis an die Linien heranschreiben), **Tempo** (z. B. ein Tafelbild in angemessener Zeit abschreiben) und **Bewegungsqualität** (z. B. den Bleistift mit genauso viel Druck führen, dass das Papier heil bleibt, aber die Linie gut zu sehen ist) beschreiben.

Zwischen **Motorik und Wahrnehmung** besteht ein elementarer Zusammenhang. Wirken mehrere Sinneseindrücke gleichzeitig auf ein Individuum ein, müssen diese Wahrnehmungen verarbeitet werden (sensorische Integration), um Bewegungsabläufe koordiniert zu vollführen. So können z. B. mithilfe des visuellen Sinnes Bewegungen gelenkt und mittels des kinästhetischen Sinnes die Muskelkraft und -spannung für einzelne Bewegungen kontrolliert werden. Somit bilden Wahrnehmung und Motorik im Sinne einer Einheit einen sich ständig wiederholenden Kreislauf, in welchem sich beide Bereiche stets gegenseitig beeinflussen (Leyendecker, 2005). Als spezifische Form der Feinmotorik gilt die Visuomotorik, die der Lenkung und visuellen Verarbeitung mittels der Augen bedarf (Rosenkötter, 2014). So ist die **Grafomotorik** als feinmotorische Fertigkeit beim Schreiben mit einem Stift als spezifische Form der Visuomotorik zu kennzeichnen. Da sie eine Grundvoraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt, ist sie insbesondere im Anfangsunterricht, aber auch noch in höheren Klassenstufen von Bedeutung (Sägesser Wyss, 2017). Schwierigkeiten in diesem Bereich können im Sehen, in der visuellen Verarbeitung und der motorischen Umsetzung liegen, wobei sonstige handmotorische Fertigkeiten nicht betroffen sein müssen. An Merkmalen, wie z. B. der Stifthaltung, der Bewegungsflüssigkeit und des verwendeten Drucks beim Schreiben, lassen sich eventuelle Probleme erkennen.

Bei der motorischen Entwicklung handelt es sich um einen Reifungsprozess, der durch gezielte Stimulation nicht beschleunigt, jedoch entwicklungsfördernd unterstützt werden kann (Hoffmann, 2009). Die **motorische Entwicklung** kann sowohl auf der inter- als auch auf der intraindividuellen Ebene sehr unterschiedlich verlaufen (Rosenkötter, 2013). Bei einer Vielzahl von Kindern verläuft sie zudem diskontinuierlich. Entwicklungsreiche und entwicklungsarme Phasen wechseln sich ab.

Die motorische Entwicklung beginnt während der Schwangerschaft und dauert bis zum Jugendalter an (Leyendecker, 2005). Sie unterliegt zwei Prinzipien: Zum einen beginnt die Entwicklung motorischer Fähigkeiten am Kopf und wandert den Körper hinunter bis zu den Füßen. Zum anderen fängt sie bei der Körpermitte an und entwickelt sich nach außen bis hin zu den Fingern und Zehen. Beobachtungen in der (Vor-)Schulpraxis sprechen für eine Zunahme an **Bewegungsauffälligkeiten** bei Kindern und Jugendlichen. Die Ursachen dafür werden v. a. in der multimedialen Lebenswelt sowie der daraus resultierenden Abnahme an Bewegungsreichtum und Zunahme unausgewogener optischer und akustischer Sinnesein-

drücke (Hoffmann, 2009) vermutet. Drei häufig auftretende Bewegungsauffälligkeiten sind die **Hypotonie**, die **Hypertonie** und **Koordinationsschwierigkeiten**. Bei einer Hypotonie ist der Tonus, also „die Grundspannung der Muskulatur ... (die) sämtliche Bewegungen (beeinflusst)“ (Pauli & Kisch, 2012, S. 51), zu niedrig, sodass betroffene Kinder meist kraftlos sind und eine schlaaffe Muskulatur besitzen. Hinsichtlich der Grobmotorik fallen ihnen schnelle Bewegungen sowie die Gleichgewichtskontrolle schwer. Dies kann angstbedingt zur Bewegungsvermeidung führen. Bezüglich der Feinmotorik haben betroffene Kinder Schwierigkeiten, einen Stift im Dreipunktgriff zu halten. Beim oftmals langsamen Malen und Schreiben kommt es schnell zu Verkrampfungen und zu einem unsauberem Schriftbild. Im Gegensatz zur Hypotonie ist bei einer Hypertonie der Muskeltonus zu hoch. Betroffene Kinder neigen zu einer verkrampften Muskulatur sowie zu nicht fließenden Bewegungen bei gleichzeitig schlechter Koordination. In der Grobmotorik haben sie Probleme mit schnellen, schwungvollen Bewegungen wie beim Laufen oder Hüpfen. Bei feinmotorischen Aktivitäten wie dem Schreiben sind die Kinder häufig verkrampft, langsam und ermüden schnell. Die Koordination ermöglicht es, einzelne Bewegungen und komplexe Bewegungsmuster bezüglich Zeit, Raum und Muskelkraft zu lenken (Hoffmann, 2009). Bei einem unausgeglichenen Muskelzusammenspiel haben Kinder Koordinationsschwierigkeiten (Pauli & Kisch, 2012). In der Grobmotorik sind Probleme bei einfachen alltäglichen Bewegungen wie Gehen, Laufen, Springen etc. Anzeichen dafür, in der Feinmotorik sind es Aufgaben der Handgeschicklichkeit, wie das Schleifbinden oder Ausschneiden mit einer Schere, die dem Kind schwerfallen (Leyendecker, 2005).

Neben außerschulischen Therapieformen, wie Physio- und Ergotherapie, können im schulischen Kontext pädagogische **Fördermaßnahmen** eingesetzt werden, um die motorische Entwicklung zu fördern. Grundprinzipien in der Entwicklungsförderung motorischer Fertigkeiten, wie z. B. für das Fahrradfahren, Schreiben oder Schleifbinden, sind das aktive Ausprobieren und wiederholte Üben. Nach Pauli & Kisch (2012, S. 36) unterstützt dabei folgende qualitative Abfolge das motorische Lernen:

1. vom Groben zum Feinen
2. vom Einfachen zum Differenzierten
3. vom Langsamen zum Schnellen
4. vom Schnellen zum Rhythmischen
5. vom Schnellen und Rhythmischen zum Automatisierten

Bei einer Hypotonie sind kraftvolle und schnelle Bewegungen sinnvoll, um den Tonus zu erhöhen. Bei einer Hypertonie sind es langsame und bewusst ausgeführte Bewegungen, um den Tonus zu senken (Pauli & Kisch, 2012). Für Lehrkräfte ist es wichtig zu wissen, dass die ersten Mal- bzw. Schreibbewegungen von Kindern zumeist mit dem ganzen Arm vollführt werden und damit recht grob in ihrer Qualität sind. Durch Üben und ggf. gezielte Förderung lässt sich der Prozess der Verfeinerung in der Bewegungsqualität dahingehend unterstützen, dass die Bewegungen präziser werden, wenn das Kind lernt, die Bewe-

gungen in ihrem Ausmaß zu reduzieren und auf den Andruck sowie Linientreue zu achten. Bei der Förderung der Grafomotorik sollten nach Rosenkötter (2013, S. 69) folgende Funktions- und Leistungsbereiche einbezogen werden: 1. Fingerbewegung, 2. Dosierung von Hand- und Fingerkraft, 3. Pinzettengriff, 4. Koordination und Unabhängigkeit beider Hände, 5. Zielgenauigkeit. Die Lehrkraft integriert in ihren Unterricht sowohl Übungssammlungen und manualisierte Übungsprogramme (z. B. Naville, S. & Marbacher, P., 1989), die mit betroffenen Schülern durchgeführt werden können, als auch spezielle Hilfsmittel (z. B. ergonomische Stifte, Greifball, Sitzball oder Keilkissen, Tischpultaufsatz).

Als ein ganzheitlicher Förderansatz, der die o.g. Erkenntnisse konsequent berücksichtigt, bietet die Psychomotorik gezielte Maßnahmen zur Förderung motorischer Fähigkeiten (Zimmer, 2006). Im Mittelpunkt stehen Übungen zur An- und Entspannung, die gleichzeitig auf eine positive Körpererfahrung abzielen (Leyendecker, 2005). Auch wenn überzeugende empirische Nachweise zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderansätze noch ausstehen, sei an dieser Stelle auf den motivationalen Aspekt dieser Förderkonzepte verwiesen. Indem die Schüler an Aufgaben üben, die für sie eine persönliche Herausforderung darstellen, empfinden sie psychomotorisch ausgerichtete Förderangebote nicht als „Übungsbehandlung“ im physiotherapeutischen Sinne, sondern erleben eine zumeist hohe Motivation, die sie oft über ihre eigenen Grenzen hinauswachsen lässt. So lassen sich in der psychomotorischen Förderung Gelegenheiten schaffen, in denen die Übenden positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, Stolz entwickeln und ggf. misserfolgsbedingte Ängste abbauen können.

Wichtige alltägliche Handlungsweisen von Lehrkräften, die die motorische Entwicklung ihrer Schüler fördern, lassen sich wie folgt beschreiben: Die Lehrkraft integriert möglichst häufig (im Grundschulalter meist spielerische) variationsreiche Bewegungsmöglichkeiten (z. B. zum Platz über ein Seil balancieren, auf Zehenspitzen zum Materialregal gehen, Bewegungslieder und -spiele) in den Unterricht, die neben dem Aufbau bestimmter Fähigkeiten auch einfach dem Erhalt der Bewegungsfreude und -motivation sowie der Entspannung (z. B. Fingerübungen, auf die Schenkel trommeln, Becherstapeln) nach anspannenden Arbeitsphasen dienen (s. Planungshilfe XIV/3 „Yogabaum“ und XIV/4 „Training der Koordinationfähigkeit durch Ballspiele im Unterricht“). Dabei erfolgt die Korrektur der Ausführungsqualität stets wertschätzend und nur dann, wenn das Ziel der Förderung der korrekten Ausführung dient. In der unterrichtsintegrierten Förderung der Grafomotorik (s. Planungshilfe XIV/1 „Beobachtung des Schreibens“ und XIV/2 „Förderung der Bewegungsführung ohne Papier und Stift“) werden nach der o.g. Abfolge zuerst Übungen angeboten, die Malbewegungen aus dem Schulter- und Ellenbogengelenk fordern (z. B. an der Tafel oder auf dem Schulhof), später solche, die aus dem Handgelenk gut gelingen (z. B. in größeren Bildern) und schließlich solche, die mit drei Fingern (z. B. beim Ausmalen oder Schreiben) eine präzise Steuerung des Stiftes ermöglichen.

Die anschließend aufgeführten Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der Motorik haben einen *exemplarischen* Charakter. Die ersten beiden beziehen sich auf die Grafo-motorik, die dritte und vierte Handlungsmöglichkeit verweisen auf weitere Chancen, unterrichtsintegriert gezielte Bewegungsanlässe zu schaffen, die nicht nur spezifische Aspekte in der Entwicklung motorischer Fertigkeiten fördern, sondern auch für eine freudvolle Unterrichts-atmosphäre sorgen sowie zu einem didaktisch begründeten Wechsel von An- und Entspannung im Unterricht beitragen können. In den im Anschluss an die Darstellung der jeweiligen Handlungsmöglichkeit angegebenen Literaturangaben finden sich vielfältige Möglichkeiten zur motorischen Förderung. Auf eine Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten aus anderen Planungshilfen wird hier verzichtet, da diese sich nicht spezifisch auf die Motorik auswirken. Natürlich sind Handlungsmöglichkeiten der Lerntheorie (z.B. Verstärkung), der humanistischen Psychologie (z.B. schülerzentrierter Unterricht) oder der Kognitionspsychologie (z.B. Selbstkontrollkarten) auch innerhalb von motorischer Förderung hilfreich. Sie sollten also grundsätzlich genauso wie in anderen pädagogischen Situationen berücksichtigt werden.

Literatur

- Hoffmann, B. (2009). *Förderdiagnostik: Motorik und Körperwahrnehmung. 9 Beobachtungsstationen mit Auswertung*. Buxtehude: Persen.
- Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martzog, Philip (2015). *Feinmotorische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten bei Kindern im Vorschulalter*. Marburg: Tectum.
- Naville, Suzanne & Marbacher, Pia (1989). *Vom Strich zur Schrift. Ideen und Anregungen zum graphomotorischen Training*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Pauli, S. & Kisch, A. (2012). *Was ist los mit meinem Kind? Bewegungs-auffälligkeiten und Wahrnehmungsstörungen bei Kindern*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter. Eine neuropädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sägesser Wyss, J. (2017). *Diagnostik von Grafomotorik*. Verfügbar unter: <https://www.hogrefe.de/themen/schule-und-entwicklung/grafomotorik>.
- Wollny, R. (2017). *Bewegungswissenschaft* (4. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Motorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

15.2 Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der (schreib-)motorischen Fähigkeiten

1 Beobachtung des Schreibens (anhand von Kriterien)

Ziel

Gezielte Beobachtung des Schülers beim Schreiben, um auf dieser Basis konkrete Maßnahmen zur Förderung des Schreibens abzuleiten

Kurzbeschreibung

Die Lehrkraft beobachtet den Schreibprozess eines Schülers und erhebt anhand von sechs Kriterien den Ist-Stand. Für jene Bereiche, die dem Schüler noch schwerfallen bzw. die nicht altersgerecht erscheinen, werden unterstützende (Förder-)Maßnahmen ausgewählt und ggf. in den Unterricht integriert.

Altersbereich

Vorwiegend Primarbereich

Anwendungsbereich

Auffälligkeiten im Bereich der Grafomotorik, insbesondere beim Schreiben

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Die Beobachtung sollte wenn möglich in einem 1:1-Setting stattfinden, um als Beobachter dem Schreibprozess die gesamte Aufmerksamkeit zu widmen. Teilen Sie dem Kind mit, dass Sie es beim Schreiben beobachten, sich ggf. um es herumzubewegen und es nicht darum geht, z. B. das Schriftbild oder die Rechtschreibung zu bewerten. Das Kind sollte sich dadurch möglichst entspannt dem Schreibvorgang zuwenden können.

Schüler könnten wenig Motivation für ein sauberes Schriftbild haben, da sie z. B. durch gute kognitive und/oder kommunikative Voraussetzungen vieles kompensieren oder da sie durch die intensive Nutzung digitaler Medien die Erfahrung gemacht haben, auch ohne manuelles Schreiben zufriedenstellend kommunizieren zu können.

Hinweise zur Durchführung

Beobachten Sie den Schüler anhand folgender Kriterien:

1. **Griff- und Haltetechnik:** Während kleine Kinder einen Stift mit der ganzen Hand umfassen, ist zum präzisen Schreiben und Malen der Zangengriff optimal. Hierbei wird „der Stift ... bei auswärts gedrehter Hand mit opponiertem, leicht gebeugtem Zeigefinger und Daumen mit den Fingerspitzen ergriffen. Der Mittelfinger wird hinterlegt.“ (Rix, 2013, S. 47)
2. **Bewegungsführung:** Am Anfang gehen die Bewegungen noch vom Rumpf aus (Schulter- und Ellenbogengelenk) und sind damit in ihrer Qualität recht grob. Mit zunehmender Rumpfstabilität führen die Schüler ihre Bewegungen beim Malen und Schreiben immer körperferner aus (Handgelenk und Finger), was eine differenziertere Linienführung sowie einen variablen Stiftandruck ermöglicht.
3. **Bewegungsrichtung:** Der Schwierigkeitsgrad von Schreibbewegungen steigert sich von senkrechten und waagerechten über Diagonalen zu Kreisbewegungen bis hin zum präzisen Setzen des Punktes als Bestandteil von Buchstaben oder als Satzzeichen.
4. **Art der Ausführung / Einhaltung des Rahmens:** Damit Kinder lernen, liniengetreu zu schreiben bzw. beim Ausmalen den Rand zu beachten, müssen sie Bewegungen willentlich an einem bestimmten Punkt stoppen können.
5. **Körperposition und Unterlage:** Um entspannt aus dem Hand- und den Fingergelenken heraus schreiben zu können, muss der Oberkörper entspannt sein. Dies gelingt, wenn die Füße des Schülers beim Sitzen mit der ganzen Fußsohle den Boden erreichen und zwischen Rumpf, Oberschenkel, Waden und Fußboden jeweils ein rechter Winkel besteht. Der Unterarm sollte zu zwei Dritteln auf dem Tisch liegen, sodass das Ellenbogengelenk frei beweglich ist. Bei Rechtshändern sollte das Blatt eine Neigung von 15 bis 25° nach links haben, bei Linkshändern bis zu 30° nach rechts.



6. *Auswahl des Schreibgerätes:* Für eine präzise Bewegungsführung hat es sich bewährt, einen eher dicken Stift zur Verfügung zu stellen. Wenn ein solcher Stift vorne dreieckig gestaltet ist, sodass Daumen, Zeige- und Mittelfinger eine spürbare Auflagefläche haben, unterstützt dies Bewegungen aus den Fingergelenken heraus. Das Schreiben mit einer eher dünneren Mine lässt den Schüler leichter die Erfahrung machen, wie viel Druck nötig ist für eine dem Papier angemessene Linie. Der Abstand von der Stiftspitze zum Griffansatz sollte ungefähr 2,5 cm betragen.

Wenn Sie durch eine gezielte Beobachtung dieser Kriterien Aspekte beobachten, die den Schreibvorgang des Schülers erschweren, können gezielt Trainingsübungen geplant und durchgeführt werden bzw. organisatorische Maßnahmen getroffen werden, wie z.B. die Ausrichtung des Arbeitsplatzes. Wichtig ist, dass bei den jeweiligen Aufgaben bzw. Fördermaßnahmen mit dem Schüler über Bedeutung, Ziel, und Durchführung gesprochen sowie regelmäßig nicht nur der sichtbare Erfolg, sondern auch das Bemühen rückgemeldet wird.

Literatur

Rix, A. (2013). *Den Stift im Griff 2. 119 weitere Spielhandlungen zur Grafomotorik*. Hamburg: Persen.

2 Förderung der Bewegungsführung (ein- und beidhändig) ohne Papier und Stift

Ziel

Förderung der Bewegungskoordination durch unterschiedliche Bewegungsführungen und -richtungen, Erhöhung der Motivation zur Bearbeitung grafomotorischer Aufgaben; Entkrampfung der am Schreibprozess beteiligten Muskelgruppen

Kurzbeschreibung

Die Lehrkraft unterstützt den Schüler dabei, unterschiedliche Bewegungsführungen (s. Abb. 16) mithilfe besonderer Hilfsmittel, wie z. B. Kreide und Tafel, Sandwanne, Zaubertafel oder Fingermalfarben, auszuprobieren und deren Ablauf zu trainieren. Unter Einbezug von Anschauungsmitteln (s. Karten auf der nächsten Seite) kann der Schüler auch ohne Hilfe unterrichtsintegriert üben. Dabei werden die unterschiedlichen Hilfsmittel über den Förderzeitraum so eingesetzt, dass zuerst große und dann immer kleinere Bewegungen geübt werden, die den eigentlichen Schreibprozess mit dem typischen Schreibgerät (z. B. Füller, Tintenroller) imitieren. Ein möglicher Ablauf ist: Beginn des „Malens“ auf der Tafel mit Kreide, über die Wanne mit Fingern, später mit Stiften ohne Mine großflächig auf Papier bis hin zu Zaubertafeln oder Tablettis mit Lineaturen.

Altersbereich

Insbesondere Grundschulbereich, aber auch ältere Schüler nehmen das Angebot gern an

Anwendungsbereich

Auffälligkeiten im Bereich der Grafomotorik, insbesondere beim Schreiben, geringe Freude an grafomotorischen Tätigkeiten

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Diese unterrichtsintegrierte Förderung setzt einen gewissen Materialbestand voraus, der jedoch ohne viel Aufwand realisiert werden kann. Auch wenn Hilfsmittel dieser Art einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, kann eine unterrichtsintegrierte Förderung dazu führen, dass der Schüler die einzelnen Aufgaben nicht präzise ausführt oder dem Spiel verfällt. Dies kann neben der punktuellen Zuwendung durch die Lehrkraft auch durch den Einsatz von sogenannten Abkreuztabellen, also einer Selbstdokumentation des Kindes (s. Abb. 18), verhindert werden.

Hinweise zur Durchführung

Sie können dieses Angebot sowohl fest in den Unterrichtsablauf integrieren, v. a., wenn sie die Bewegungsführung systematisch aufbauen wollen, oder aber während schreibintensiver Unterrichtsphasen für alle anbieten, um eine Lockerung der Muskelgruppen zu erreichen und die Schreibfreude aufrechtzuerhalten. Führen Sie die Schüler vorab in die sachgemäße Benutzung der unterschiedlichen Hilfsmittel und ggf. die Selbstdokumentation ein.

1. Bereiten Sie an einem festen Platz oder auf einem Arbeitstablett die Arbeitsmaterialien für den/die Schüler vor, d. h. das spezifische Hilfsmittel, die zu bearbeitenden Kärtchen (s. Abb. 16), den Abkreuzzettel (s. Abb. 18) und ggf. einen Timer.
2. Führen Sie ein kurzes Signal, z. B. ein Handzeichen, eine Visualisierung (s. Abb. 17) ein, das dem Schüler den Hinweis gibt, dieses Förderangebot nutzen zu dürfen.
3. Wenn Sie bestimmte Bewegungsführungen systematisch aufbauen wollen, planen Sie jeweils Zeit zur Beobachtung ein, in der Sie dem Schüler auch eine wertschätzende Rückmeldung zu seiner Entwicklung geben können und ggf. in das nächste Hilfsmittel einführen. Geht es in erster Linie um die Festigung einer Bewegungsführung oder Lockerung innerhalb schreibintensiver Phasen, sollten Sie in bestimmten Abständen Zeit zur Beobachtung einplanen.
4. Achten Sie darauf, dass der Schüler seine Übungsphase und damit auch seinen Entwicklungsverlauf dokumentiert (s. Abb. 18) und den Arbeitsplatz bzw. das Tablett wieder aufräumt.

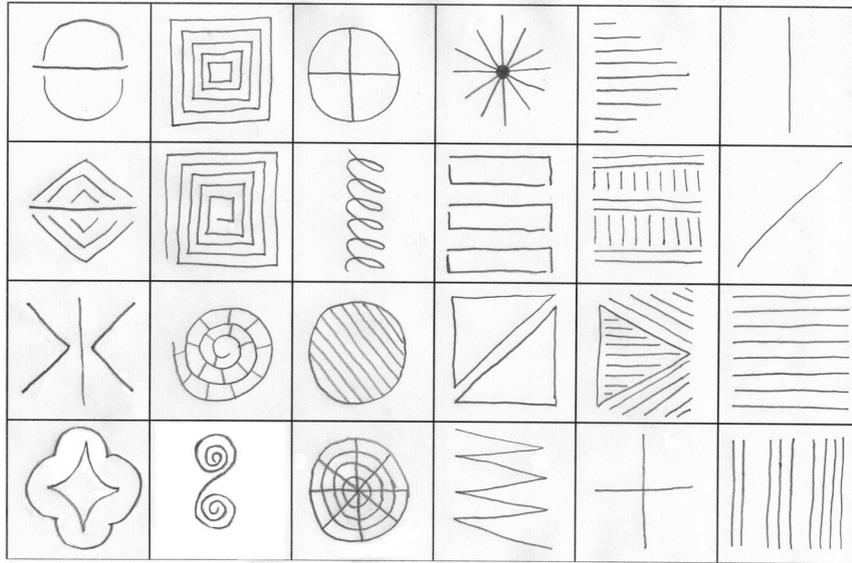


Abb. 16: Beispiel für Übungskarten (zum Zerschneiden) für zu übende Bewegungsrichtungen

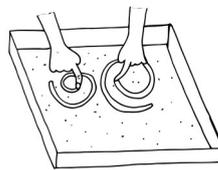


Abb. 17: Visualisierung des Arbeitsauftrages (Hilfsmittel Sandwanne)

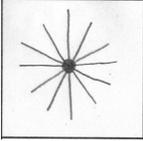
Aufgabe	Datum	😊	☹️
			
			

Abb. 18: Ausschnitt einer Dokumentations- bzw. Selbstkontrollkarte

3 Yogabaum (am Schülerarbeitsplatz)

Ziel

Training der Körperspannung und des Gleichgewichtes sowie exakter Bewegungsabläufe; Aktivierung nach Phasen mit geringer körperlicher Anforderung, Wiedererlangen von Konzentrationsfähigkeit; ggf. Training von Raum-Lage-Beziehungen

Kurzbeschreibung

Die Schüler stehen hinter ihrem Stuhl und folgen den Anweisungen des Pädagogen: Auf einem Bein stehend sowie mit Armen, die sich seitwärts zu einem Kreis formen, der über dem Kopf durch die Berührung der Fingerspitzen geschlossen ist, wird ein Baum dargestellt.

Altersbereich

Alle Klassenstufen, wenn die Übung in ihrer Komplexität an das Alter / an die individuellen Voraussetzungen angepasst wird

Anwendungsbereich

Da in Unterrichtsphasen mit primär kognitiven Anforderungen (frontale Einführung in ein Thema, Einzelarbeit an einer Aufgabe etc.) wenig körperliche Aktivität gefordert ist, erschläft die Muskulatur und der Kreislauf reduziert sich auf das für diese Anforderung notwendige Minimum, sodass weniger sauerstoffreiches Blut ins Gehirn gelangt und die Schüler müde werden. Die Berücksichtigung von Phasen motorischer An- und Entspannung in der Unterrichtsplanung helfen den Schülern, sich anschließend wieder besser auf den Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. Gemeinsame Aktivitäten können zudem eine freundliche Unterrichtsatmosphäre erzeugen.

Je nach Altersbereich/Unterrichtsgegenstand lässt sich der Yogabaum in eine Geschichte integrieren. Außerdem können Raum-Lage-Beziehungen (rechts/links, oben/unten, vorne/hinten) gefestigt werden.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler mit Koordinationsschwierigkeiten sowie geringem Selbstbewusstsein trauen sich möglicherweise keinen Erfolg bei der Übung zu. Eine kleinschrittige Herangehensweise sowie das positive Verstärken auch kleiner Erfolge lässt die Selbstwirksamkeitserwartung wachsen.

Schüler in der Orientierungsstufe könnten sich voreinander schämen. Sachliche Aufklärung über den biologischen Zusammenhang zwischen Bewegung und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie ein gutes Maß an selbstbewusstem Humor bei der Lehrkraft können helfen, diese Unsicherheit zu überwinden.

Schüler, die gerade intensiv an einer Aufgabe arbeiten, könnten sich durch eine Unterbrechung in ihrem Arbeitsfluss gestört fühlen. Je nach Altersstufe kann im Vorfeld gemeinsam besprochen werden, ob die Teilnahme an einer Aktivierungsübung für alle verbindlich ist.

Hinweise zur Durchführung

1. Identifizieren Sie bei der Stundenplanung jene Phasen, in denen die Schüler sich sehr konzentrieren müssen oder die motorische Aktivität gering ist und planen Sie für diese Phase oder beim Übergang zur nächsten Phase Zeit für den Yogabaum ein.
2. Interessieren Sie Ihre Schüler für die kommende Unterrichtsstunde, indem Sie den Stundenablauf zu Beginn vorstellen und dabei die Bewegungsübung ankündigen.
3. Zu Beginn der Aktivierungsphase bitten Sie die Schüler, sich hinter ihren Stuhl zu stellen und diesen dicht an den Tisch zu schieben, sodass Bewegungsfreiheit entsteht. Gegebenenfalls müssen die Schüler sich leicht versetzt hinstellen, damit sie sich während der Übung nicht unbeabsichtigt berühren.
4. Erläutern Sie nun das Bild des Baumes, welcher auf dem Stamm stehend (ein Bein) sich zum Lichte emporstreckt (gerader Rücken, Kopf in Verlängerung der Wirbelsäule, Kinn leicht nach hinten gezogen) und eine große Krone hat (beide Arme zu einem Kreis geformt, über dem Kopf berühren sich die Fingerspitzen beider Hände). Geben Sie Ih-

ren Schülern visuell Orientierung und motivieren Sie sie jetzt zu beginnen, indem Sie die Übung langsam und mit exakten Bewegungen demonstrieren und möglichst so lange selber in der Haltung bleiben, wie Ihre Schüler es auch tun.

5. Ermutigen Sie Ihre Schüler, einen Moment ganz still zu stehen, sich ganz auf ihren Körper zu konzentrieren, jeden Muskel anzuspannen und dabei ruhig weiter zu atmen.
6. Sobald die ersten Schüler Anzeichen zeigen, die Spannung nicht länger aufrechterhalten zu können, fordern Sie sie auf, sich wieder zu lösen sowie Arme, Beine, Hände und Füße auszuschütteln.
7. Fragen Sie Ihre Schüler, wie sie sich jetzt fühlen. Hier haben Sie die Chance, jene Aspekte positiv zu verstärken, die auf eine gewachsene Wachheit für die nächsten Aufgaben sowie auf eine positive Atmosphäre in der Klasse verweisen.
8. Setzen Sie die Übung mit einer Variation (z. B. Wechsel des Beins, Änderung der Armhaltung, s. „Weitere Hinweise“) fort, solange es in der Situation hilfreich ist.

Weitere Hinweise

Differenzieren Sie entsprechend der individuellen motorischen und kognitiven Voraussetzungen, indem Sie die grundlegenden Prinzipien der Bewegungsentwicklung beachten (vom Rumpf zu den Extremitäten, vom Groben zum Feinen, vom Einfachen zum Differenzierten; s. Basisinformationen Kap. 15.1):

- auf dem Stuhl bzw. dem Boden sitzend – auf beiden/einem Bein(en) stehend
- auf einem Bein stehend: den rechten/linken Fuß zur Unterstützung mit den Zehen auf dem Boden und mit dem Hacken seitwärts über dem Knöchel abstützend – mit der Fußsohle unter/an/über dem Knie abstützend
- sich mit einer Hand/Fingerspitze an der Stuhllehne festhaltend – freistehend
- erst den rechten/linken Arm seitwärts über den Kopf führend und das gegenüberliegende Ohr fassend – die Hände auf den Kopf legend – die Arme einen kleinen/großen Kreis bildend
- die Finger ineinander verschränkend – nur die Fingerspitzen sich berührend
- mit offenen/geschlossenen Augen

Nach einer Einführung des Yogabaumes kann es Schülern gestattet werden, ihn eigenständig zur Regeneration einzusetzen, also den Zeitpunkt der Übung selbst zu wählen, vorausgesetzt, dies führt nicht zu Störungen im Unterricht. Hierzu sind Absprachen zu treffen.

Neben Yogaübungen können mehrere der angegebenen Ziele der Handlungsmöglichkeit auch mit anderen Bewegungsübungen (kleine angeleitete Bewegungszeiten) erreicht werden.

Weiterführende Literatur

- Bonnkirch, M. & Proßkowsky, P. (2016). *Kinderleichte Yoga-Übungen für alle Fächer. Praktische Materialien zur Förderung von Ruhe, Kraft und Konzentration im Unterricht*. Hamburg: Persen.
- Holtersdorf, I. & Proßkowsky, P. (2010). *Kleine Yoga-Rituale für jeden Tag: Mit einfachen Übungen den Schulalltag rhythmisieren*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Rank, C. & Krauss, S. (2003). *Der kleine Yogi: Kinderleichtes Yoga*. Münster: Menschenkinder.

4 Training der Koordinationsfähigkeit durch Ballspiele im Unterricht

Ziel

Unterrichtsintegriertes Trainieren der Kraftdosierung, der Auge-Hand-Koordination und der Koordination beider Hände

Kurzbeschreibung

Unterrichtsbezogene Interaktion zwischen Pädagoge und Schülern mittels weichem Ball (Kennenlernspiele, Wiederholung/Festigung von Inhalten, Feedbackrunden etc.)

Altersbereich

Alle Klassenstufen, in der Umsetzung angepasst an die motorischen Voraussetzungen der Schüler

Anwendungsbereich

Schülern fällt es häufig schwer, sich 45/90 Minuten durchgängig zu konzentrieren. Definierte Bewegungsanlässe schaffen eine positive Arbeitsatmosphäre und ermöglichen zugleich das Trainieren motorischer Fertigkeiten.

Das Werfen und Fangen von Bällen stellt eine komplexe Anforderung an die Auge-Hand-Koordination, die Kraftdosierung und die Koordination beider Hände dar und bildet damit eine Herausforderung für Schüler aller Altersstufen.

Schülern fällt es oft leichter, frei zu sprechen, wenn sie etwas in der Hand halten, das sie ggf. kneten können.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Der Ball sollte weich und der Handgröße der Schüler angemessen sein, sodass diese ihn leicht fangen können.

Fehlende Klassenregeln und/oder mangelndes Regelverständnis einzelner Schüler könnten ausagierendes Verhalten provozieren.

Hinweise zur Durchführung

1. Entdecken Sie bei Ihrer Unterrichtsplanung jene Phasen, in denen ein Bewegungsspiel Ihren Schülern vermutlich eine willkommene Abwechslung sein wird und besorgen Sie sich einen passenden Soft-/Knautschball.
2. Besprechen Sie mit der Klasse/Lerngruppe, worum es inhaltlich geht (Wissens- oder Meinungsabfrage, Rückmeldung zum Arbeitsverhalten etc.) und legen Sie mit den Schülern gemeinsam fest, wie geworfen wird (z. B. in einer Bogenlampe, sodass der oder die Angespielte den Ball vor dem Bauch fangen kann), sowie dass nur zu Mitschülern geworfen wird, die sich gemeldet haben und bereit sind, den Ball zu fangen (Blickkontakt). Vereinbaren Sie ggf. logische Konsequenzen, wenn einzelne Schüler sich nicht an die Regeln halten sollten (z. B. Ausschluss aus dieser oder mehreren Runden; gemeinnützige Tätigkeit, wie z. B. Fensterbrett reinigen).
3. Stellen Sie Fragen an einzelne Schüler, sprechen Sie denjenigen, der sich gemeldet hat, vor dem Werfen mit Namen an und werfen Sie so, dass er oder sie problemlos fangen kann, sodass die Konzentration bei der Beantwortung Ihrer Frage bleibt (und nicht bei der Aktivität des Fangens). Gehen Sie hierzu ggf. dichter an denjenigen heran.
4. Wiederholen Sie evtl. den Hinweis, wie geworfen wird, bevor der Ball zu Ihnen zurückgeworfen oder in Verbindung mit einer weiteren Frage zum Nächsten geworfen wird. Sollten Schüler sich nicht an die zuvor vereinbarten Regeln halten, realisieren Sie die angekündigte logische Konsequenz sofort, um mit der Klasse weiter auf der Inhaltsebene mit dem Ball arbeiten zu können.
5. In einer kurzen Feedbackrunde lassen sich mit den Schülern gemeinsam verschiedene Aspekte je nach Entwicklungsalter thematisieren, z. B. welchen Wert ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht für die Lernmotivation hat, wer inhaltlich viel beigetragen hat oder wem das Werfen und Fangen gut gelungen ist. Hier lassen sich insbesondere motorisch geschickte Schüler positiv hervorheben. Schüler, denen das präzise Werfen/Fangen noch schwerfällt, können ermutigt werden, dies z. B. auf dem Schulhof oder in der Pause zu üben.

Weitere Hinweise

Je nach visuomotorischen Voraussetzungen sollte die Distanz, über die geworfen/gefangen wird, so gestaltet sein, dass ein Erfolg sehr wahrscheinlich ist.

Schüler, die schon geworfen/gefangen haben, können gebeten werden, die Hände hinter dem Rücken zu verschränken, um dies anzuzeigen. Der Ball kann z. B. durch Reissäckchen oder andere Gegenstände ersetzt werden.

Literatur

Beigel, D. (2005). *Beweg dich, Schule!: eine „Prise Bewegung“ im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 10*. Dortmund: Borgmann Media.
Maak, A. & Wemhöher, K. (2007). *Mathe mit dem ganzen Körper: 50 Bewegungsspiele zum Üben und Festigen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

16 Planungshilfe XV: Förderung des (induktiven) Denkens

16.1 Basisinformationen zur Förderung des (induktiven) Denkens

Die Forschung über intellektuelle Fähigkeiten und deren Einfluss auf schulische Leistungen von Kindern und Jugendlichen zeigt, dass intellektuelle Fähigkeiten Entwicklungsprozessen unterliegen, neben Anlagefaktoren auch Umwelteinflüsse (insbesondere Elternhaus, frühkindliche Bildung, Schule) auf die Intelligenzentwicklung einwirken und mehrere Komponenten intellektueller Leistungsfähigkeit trainierbar sind. Ein deutlicher Einfluss von Intelligenz auf die Schulleistung ist vorhanden, andere Faktoren (Vorwissen, Arbeitsverhalten, Motivation, Unterrichtsqualität, Klassenführung) spielen aber auch eine wesentliche Rolle. Zwar unterscheiden sich wissenschaftliche Modellvorstellungen über Intelligenz (Definition, Elemente und deren Zusammensetzung und Zusammenwirken), dennoch lassen sich die Haupterscheinungsformen intelligenten Handelns, also der Fähigkeit zur Anpassung an neuartige Bedingungen und zur Lösung neuer Probleme auf Grundlage vorangegangener Erfahrungen (Gruber & Stamouli, 2009, S. 29) benennen:

- *Logisches Schließen* (auf der Basis gesicherter Aussagen, aus vorhandenen Informationen gedanklich nachvollziehbar eine zutreffende Schlussfolgerung ziehen = deduktives Schließen),
- *Induktives Schließen und Bilden von Wahrscheinlichkeitsaussagen* (Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Dingen, Relationen und Konstrukten, Kategorien bilden, Muster, Folgen, Strukturen und Regeln erkennen und Vermutungen über deren Fortsetzung bzw. zukünftige Ereignisse aufstellen),
- *Problemlösendes Denken* (Erkennen einer Ist-Soll-Discrepanz und Entwicklung von Problemlöseschritten zur Erreichung des gewünschten Zustandes),
- *Kreatives Denken* (verblüffende Lösungen finden oder etwas Neues schaffen, das etwas Bestehendes deutlich verändert, verbessert oder ersetzt) (Scheffler & Grünke, 2010, S. 143).

Innerhalb dieser Denkleistungen spielen mehrere kognitive Teilfähigkeiten eine wichtige Rolle:

- *Sprachverständnis und sprachlicher Ausdruck* (Sprache verstehen und benutzen, Wortschatz, Satzbau, Sprechflüssigkeit)
- *Allgemeines Wissen* (Faktenwissen über Natur, Umwelt, Technik, Kultur)
- *Gedächtnisleistung* (z. B. Arbeitsgedächtniskapazität, Abrufgeschwindigkeit von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis)
- *Wahrnehmung* (insbesondere visuelle und auditive Diskrimination, Geschwindigkeit der Verarbeitung von Reizen/Informationen, Aufmerksamkeitsspanne, Figur-Grund-Unterscheidung, Lokalisation im Raum)
- *Soziale und emotionale Kompetenzen* (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsregulierung & kommunikative Fähigkeiten) (Greisbach, 2010; Scheffler & Grünke, 2010; Petermann & Petermann, 2010)

Die genannten Fähigkeiten wirken auf Denkprozesse wie Problemlösen und Schlussfolgern ein und beeinflussen sich dabei gegenseitig. Schulisches Lernen profitiert sowohl von einer allgemeinen Denkfähigkeit als auch von den intellektuellen Teilfähigkeiten.

Die meisten der genannten kognitiven (Teil-)Fähigkeiten werden innerhalb von vorschulischen Bildungs- und Entwicklungsprozessen und in der Schule systematisch ab den ersten Klassen gefördert. Sprachliche Fähigkeiten, das allgemeine Wissen, der Abruf von Wissen aus dem Gedächtnis, die visuelle und auditive Wahrnehmung von Informationen bis hin zu Raum- und Klangvorstellungen sowie emotional-soziale Kompetenzen werden beständig in Schule und Unterricht angeregt und weiterentwickelt. Ebenso kommen Aufgabenstellungen vor, die zu Problemlösungen und schlussfolgerndem Denken herausfordern. Allerdings stellt sich die Frage, ob grundlegende Denkprozesse genügend vermittelt werden, wenn diese bei einzelnen Kindern noch nicht hinreichend ausgeprägt sind. Schule als intellektuell forderndes und förderndes Milieu für alle Kinder sollte bewusst gepflegt und gestaltet werden. Gezielte Hilfen für Kinder mit intellektuellen Entwicklungsrückständen sollten aber auch zum Schulalltag gehören.

Klauer (2000, S. 632) weist darauf hin, dass es im deutschsprachigen Raum an planmäßigen, durchdachten schulischen Konzepten der Förderung des Denkens mangelt. Zwar wurden in den USA, Israel und Venezuela erfolgreich Programme zur Steigerung der intellektuellen Leistungsfähigkeit entwickelt und erprobt, dennoch stehen sie in Deutschland nicht zur Verfügung. Verfügbar sind vorwiegend Programme, die sich indirekt auf die Denkleistungen auswirken. Da beim Denken Emotionen, Prozesse der Aufmerksamkeit, Selbststeuerung und Sprache eine wichtige Rolle spielen, unterstützen hierauf bezogene Förderkonzepte auch zielgerichtete geistige Aktivitäten. Zur direkten Förderung erfolgreichen Denkens verweist Klauer (2014) auf die von ihm u. a. entwickelten induktiven Denktrainings. Mittlerweise liegen hierzu über 100 Studien mit ca. 5000 Teilnehmern aus verschiedenen Altersgruppen vor. In allen Altersgruppen traten deutliche positive Effekte auf. Bei Schulkindern und Jugendlichen wurden die höchsten Effekte gemessen. Gerade grundlegende Denkfähigkeiten konnten deutlich gesteigert werden. Der durchschnittliche intellektuelle Leistungszuwachs lag hier bei fast einer Standardabweichung (also fast 15 IQ-Punkten bzw. 10 T-Wert-Punkten). Dieser Effekt nahm erfreulicherweise im Lauf der Zeit (gemessen in sogenannten Follow-up-Studien) weiter zu. Vermutlich profitieren intellektuell trainierte Schüler nach dem Training in verschiedener Hinsicht besser vom Unterricht als bisher, was sich wiederum positiv auf ihre intellektuellen Fähigkeiten auswirkt. Kognitiv trainierte Kinder und Jugendliche steigerten sich sowohl in ihren Schulleistungen, in ihrer Merkfähigkeit, im Wortschatz, bei konzentrierten Tätigkeiten als auch im deduktiven Denken. Das induktive Denktraining wirkt sich mithin intellektuell mehrfach entwicklungsfördernd aus.

Worum geht es in den „Klauer’schen Denktrainings“? Das induktive Denken zielt mittels Vergleichsprozessen auf das Erkennen von Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten ab. „Vergleichen bedeutet, Gleichheit und Verschiedenheit zu erkennen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Jede Regelmäßigkeit oder Gesetzmäßigkeit, die es induktiv zu entdecken gilt, gründet auf Gemeinsamkeiten und um diese zu finden, ist es erforderlich, auf Gleichheiten, aber auch Verschiedenheiten zu achten, um nicht irrtümlich Gleichheit anzunehmen. Gleichheit und Verschiedenheit können sich auf Merkmale von Objekten oder auf Relationen zwischen Objekten beziehen.

Beispiel Gleichheit von Merkmalen:
Krokodil – Eidechse – Schlange – ?
(Hund, Vielfraß, Schildkröte)

Beispiel Gleichheit von Relationen:
3 – 7 – 11 – 15 – ?
(16, 17, 18, 19)

Zur Lösung des ersten Beispiels, einer Klassifikationsaufgabe, muss man biologisches Wissen aktivieren, etwa, dass es sich nicht um Säugetiere handelt, sondern um Kriechtiere, die Eier legen. Beim zweiten Beispiel, einer

Folge, muss man erkennen, dass jedes der benachbarten Zahlenpaare durch die Beziehung +4 miteinander verknüpft ist“ (Klauer, 2000, S. 636). Klauer geht es also darum, dass nicht nur Wissen vorhanden ist, sondern mithilfe von Denken und Wissen auch Aufgaben und Probleme bearbeitet werden können, Einsichten/Erkenntnisse gewonnen und genutzt werden. Beim Vergleich von Merkmalen von Dingen kommen nach Klauer genau drei Klassen von Aufgaben vor, die es gilt, systematisch zu üben.

- Generalisierung (GE) – die Gleichheit von Merkmalen bestimmen (und z. B. Oberbegriffe bilden, Reihen fortsetzen),
- Diskrimination (DI) – die Verschiedenheit von Merkmalen erkennen (z. B. Dinge verschiedenen Kategorien/Oberbegriffen zuordnen und unpassende Elemente in Kategorien streichen),
- Kreuzklassifikation (KK) – die Gleichheit von zumindest einem Merkmal bei gleichzeitiger Verschiedenheit von zumindest einem weiteren Merkmal erkennen (z. B. Tiere sowohl der Kategorie Haustier als auch Säugetier zuzuordnen, andere aber der Kategorie Wildtier und Säugetier oder Haustier und Vogel).

Tab. 23: Möglichkeiten des induktiven Denkens beim Vergleich von Merkmalen (Marx & Klauer, 2007)

<p>Generalisierung (GE) – Gleichheit von Merkmalen</p>	
<p>Diskrimination (DI) – Verschiedenheit von Merkmalen</p>	
<p>Kreuzklassifikation (KK) – Gleichheit und Verschiedenheit von Merkmalen</p>	

Der Vergleich von Beziehungen führt zu den Aufgabenklassen

- Beziehungen erfassen (BE) (z. B. Reihen vervollständigen im Sinne einer Größer-kleiner-Zuordnung/Größenrelation, Zuordnungen im Sinne einer Zugehörigkeitsregel treffen, wie z. B. „Kind von“ oder „Werkzeug für“, oder Vorgänge in eine „Vorher-nachher-Zuordnung“ bringen),

- Beziehungsunterscheidung (BU) (z. B. unpassende Elemente in Reihen, unpassende Zuordnungen nach Größe oder Funktion erkennen),
- Systembildung (SB) (z. B. Zuordnungen anhand von zumindest zwei unterschiedlichen Beziehungsaspekten wie „Größer-kleiner-Zuordnung“ und einer Reihenbildungsregel vornehmen).

Tab. 24: Möglichkeiten des induktiven Denkens beim Vergleich von Beziehungen (Marx & Klauer, 2007)

Beziehungserfassung (BE) – Gleichheit von Beziehungen	
Beziehungsunterscheidung (BU) – Verschiedenheit von Beziehungen	
Systembildung (SB) – Gleichheit und Verschiedenheit von Beziehungen	

Das Vergleichen von Merkmalen und Beziehungen kann anhand verschiedener Materialien geübt werden. In den Trainings von Klauer u.a. wird meistens mit Bildmaterial gearbeitet. Zur Steigerung der Fähigkeit der Generalisierung werden z.B. verschiedene Fahrzeuge abgebildet (Fahrrad, LKW, Bollerwagen etc.) und es soll erkannt werden, dass alle gezeigten Objekte Räder haben und Fahrzeuge sind. Das Kind beschreibt die Bilder, übt sich im sprachlichen Ausdruck und denkt über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der abgebildeten Gegenstände nach (Impulse der Lehrkraft: 1. Was siehst Du auf dieser Seite? Erkläre! 2. Was haben alle gemeinsam? Was können alle?). Diskrimination wird durch das Betrachten von abgebildeten Gegenständen geübt. Eines von z.B. acht Gegenständen ist kein Kleidungsstück, die anderen hingegen schon (Impulse der Lehrkraft: 1. Was siehst Du auf den Bildern? Erkläre. 2. Eines passt nicht dazu? Weshalb? 3. Was haben die anderen gemeinsam? Streiche rot durch, was nicht dazu gehört). Bei der Kreuzklassifikation werden bspw. Gegenstände aus einer Klasse (z. B. Fahrzeuge) gezeigt, die sich nach zumindest zwei Merkmalen ordnen lassen (z. B. Größe und Funktion). Als Ergebnis der Kreuzklassifikation ergeben sich mindestens vier neue Klassen (kleine PKW, große PKW, kleine LKW, große LKW). Bei den Aufgaben geht es meistens um konkrete Zuordnungen der Gegenstände zu Orten wie Kisten oder Schränken (kleine PKW in eine Kiste, große PKW in eine andere etc.). Die Lehrkraft moderiert den Zuordnungs- bzw. Denkprozess (Impulse der Lehrkraft: 1. Die Autos sollen in vier Kisten eingeräumt werden. Welches gehört wo hinein? Beachte: Ein Auto ist bereits in jeder Kiste. 2. Wohin gehört das kleine, grüne Auto? Weshalb? etc.). In gleicher Weise werden durch Bildmaterialien Beziehungen zwischen Gegenständen, Tieren oder Menschen als auch Ereignissen dargestellt und in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft ge-

ordnet. Wenn die Schülerin / der Schüler eigenständig Lösungen findet und verbalisiert, entfallen die Impulse der Lehrkraft.

Innerhalb der Denktrainings nach Klauer nehmen die Komplexität und die Schwierigkeit der zu bewältigenden Aufgaben kontinuierlich zu. Gerade Kinder mit Entwicklungsrückständen profitieren von den Impulsen der Lehrkräfte und bewältigen häufig erst dadurch die dargebotenen Aufgaben. Mit der Zeit tritt ein Trainingseffekt ein, der dazu führt, dass die Schüler einfachere Aufgaben (einfacher als Aufgaben der aktuellen Übungssequenz) ohne Hilfe durch Lehrkräfte bewältigen. Solche Aufgaben kommen in den jeweiligen Trainings auch vor und zeigen der Lehrkraft auf, ob bereits eigenständig induktive Schlüsse gezogen werden.

Besonders wichtig ist darüber hinaus ein Transfer, der die im induktiven Denktraining erarbeiteten Fähigkeiten des Vergleichens in Beziehung zu Unterrichtsinhalten setzt (Strathmann & Jakubowski, 2016). In fast allen Unterrichtsfächern bieten sich bspw. Gelegenheiten, Klassen zu bilden oder diese zu ergänzen (Generalisierung), Unpassendes aus gebildeten Klassen zu entfernen (Diskrimination) oder Zuordnungen nach zumindest zwei Merkmalen vorzunehmen (Kreuzklassifikation) (Deutsch: Wortmaterial nach Wortarten ordnen, unpassende Wörter in Tabellen entfernen, Wortmaterial nach Wortarten und Wortstämmen ordnen, Satzarten unterscheiden etc.; Mathematik: Aufgaben nach Grundrechenarten/Aufgabenstrukturen unterscheiden und entsprechend ordnen, unpassende Aufgaben aus Aufgabenklassen entfernen, Aufgaben nach Grundrechenart und Zahlenraum unterscheiden etc.; Sachunterricht: Arten von Tieren unterscheiden und ordnen, Ober- und Untergruppen anhand zweier, dreier etc. Kriterien bilden).

Neben den Strategien Generalisierung, Diskrimination und Kreuzklassifikation können aber auch die Denkstrategien Beziehungserfassung und -unterscheidung und Systembildung im Unterricht angewendet und weiter geübt werden. Gerade im Mathematikunterricht finden sich viele Transfergelegenheiten für die im Training erworbenen Denkstrategien, aber auch in anderen Fächern sind induktive Denkstrategien anzuwenden, hilfreich und trainierbar (Mathematik: Zahlenfolgen nach einer Beziehungsregel, wie z.B. „immer 4 mehr“ oder „verdoppeln und 10 abziehen“, bilden, eine Störung in einer Folge erkennen, Folgen vergleichen, Aufgabenfolgen anhand von zumindest zwei Kriterien vergleichen und ordnen etc.; Deutsch: Handlungsabfolgen im Sinne von „vorher – nachher“ in Geschichten oder Vorgangsbeschreibungen erkennen, unpassende Handlungsschritte in Bauanleitungen löschen, sprachlich dargestellte Strukturen zwischen Personen oder in Gruppen im Hinblick auf Analogien oder Entwicklungsschritte vergleichen, grammatische Strukturen über Analogien bspw. beim Konjugieren erkennen etc.). Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen (Lern-)Gegenständen und Beziehungen bzw. die erläuterten sechs induktiven Denkstrategien sind vielfältig anwendbar und für die Bearbeitung einer Vielzahl fachspezifischer Aufgaben hilfreich.

Wichtige alltägliche Handlungsweisen von Lehrkräften, die das (induktive) Denken ihrer Schüler fördern, lassen sich wie folgt beschreiben: Gegenstände, bildliche Darstellungen von Gegenständen und Beziehungen zwischen Gegenständen, Tieren, Personen etc., werden sprachlich genau beschrieben. Hierbei wird der Wortschatz bewusst erweitert. Gleiches gilt für Abfolgen von Ereignissen und Vorgängen. Mathematische Folgen werden beschrieben, analysiert und ggf. korrigiert. Durch Vergleiche werden Obergriffe erarbeitet, Gegenstände bzw. Begriffe Kategorien (Oberbegriffen/Klassen) zugeordnet oder aus Kategorien/Klassen entfernt. Nachdem solche Vergleiche stattfanden, bespricht die Lehrkraft den Denkvorgang (Was haben wir gemacht? Haben wir Oberbegriffe/Klassen/Kategorien zugeordnet? Haben wir Klassen ergänzt? Haben wir Unpassendes in Klassen bestimmt und entfernt oder Folgen geordnet oder ergänzt? Haben wir Analogien zu Folgen gebildet oder gestörte Folgen korrigiert?). Wenn es um die Lösung eines Problems geht, wird besprochen, mit welcher Denkstrategie das Problem zu lösen ist. Hierbei wird auf erarbeitete Denkvorgänge zurückgegriffen (Worum geht es hier? Hatten wir schon mal ein ähnliches Problem? Wenn ja: Wie haben wir es gelöst? Passt der Lösungsweg hier auch? Ist hier ein Element einer (Ab-)Folge falsch? Fehlt ein Schritt/Element in der (Ab-)Folge?). Neben der gezielten Förderung und Anwendung induktiver Denkstrategien schafft die Lehrkraft in ihrer Klasse ein anregungsreiches Lernumfeld, in dem der Sprachschatz und der mündliche und schriftliche sprachliche Ausdruck beständig weiterentwickelt werden. Fragen, die durch ein logi-

sches Schließen in Verbindung mit Wissen zu beantworten sind, werden bewusst gestellt, Informationen hierfür zur Verfügung gestellt und die Logik der Argumentation bei der Beantwortung der Frage reflektiert. In verschiedenen Fächern werden Problemstellungen erörtert und durch die Erarbeitung von Problemlöseschritten bewältigt sowie Problemlöseverhalten eingeübt. Kreative Lösungen werden anerkannt und wie andere Lösungen auch diskutiert. Häufig lautet die Devise im Unterricht: Erst nachdenken, dann handeln! Im Lehrerhandeln kommen Handlungen vor, wie sie im Folgenden exemplarisch beschrieben werden.

Literatur

- Greisbach, M. (2010). Visuelle Wahrnehmung. In: B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 121–142). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2009). Intelligenz und Vorwissen. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 27–47). Heidelberg: Springer.
- Klauer, K.J. (2000). Denken. In: J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 622–641). Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K.J. (2014). Training des induktiven Denkens – Fortschreibung der Metanalyse von 2008. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28 (1–2), 5–19.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *HAWIK-IV: Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder – IV, Manual, Übersetzung und Adaption des WISC-IV von David Wechsler*. Bern: Huber.
- Scheffler, K. & Grünke, M. (2010). Denken. In: B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 143–162). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strathmann, A. & Jakubowski, K. (2016). Präventive Förderung kognitiver Kompetenzen in der Schuleingangsphase durch das Trainieren induktiver Denkstrategien durch das Training Keiner ist so schlau wie ich. In: K. Mahlau, S. Voß & B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Band 1. Allgemeine Grundlagen zur Umsetzung einer inklusiven Grundschule* (S. 85–109). Hamburg: Kovac.

Materialien

Intelligenztests

- Weiß, R.H. (2008). *Grundintelligenz Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R.H., & Osterland, J. (2012). *Grundintelligenzskala 1-Revision (CFT 1-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wechsler, D. (Deutsche Bearbeitung F. Petermann) (2017). *Wechsler Intelligence Scale for Children 5th Edition. WISC-V*. London: Pearson.

Denktrainings nach Klauer

- Lenhard, A., Lenhard, W. & Klauer, K.J. (2011). *Denkspiele mit Elfe und Mathis. Förderung des logischen Denkvermögens für das Vor- und Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich I. Ein Förderprogramm für Kinder ab vier Jahren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2009). *Keiner ist so schlau wie ich II. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2011). *Keiner ist so schlau wie ich III. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strathmann, A. (2014). *Denk dich fit*. Bad Rodach: Wehrfritz.

16.2 Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des (induktiven) Denkens

1

Erkennen von Förderbedarf im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten

Ziel

Erkennen eines Förderbedarfs in trainierbaren, intellektuellen Fähigkeiten, wie z. B. induktives Schließen oder Wortschatz

Kurzbeschreibung

Die Vermutung, dass bei einem Schüler trainierbare, intellektuelle Fähigkeiten wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Dingen, Lebewesen oder Beziehungen zu erkennen oder der Wortschatz und das allgemeine Wissen gering ausgeprägt sind, wird durch einen Intelligenztest oder ausgewählten Untertest eines umfassenden Intelligenztests überprüft.

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

Der Wortschatz der Schülerin bzw. des Schülers ist nicht altersgemäß, Berichte oder Anweisungen werden oft nicht verstanden, Gelesenes oder Gehörtes kann nicht gut in eigenen Worten wiedergegeben werden, abstrakte Begriffe werden oft nicht verstanden, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Strukturen, Regeln werden schlecht erkannt, logische Handlungsabfolgen (z. B. in Geschichten) nicht verstanden, das allgemeine Wissen ist eher gering, frühere Entwicklungsberichte oder Testergebnisse sprechen für eher gering ausgeprägte Fähigkeiten in einzelnen Fähigkeitsbereichen oder auch im Gesamtergebnis.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Intellektuelle Entwicklungsprobleme werden von Schülern häufig durch auffälliges Verhalten kaschiert, da sie lieber als „frech“ statt als „begriffsstutzig“ oder „dumm“ gelten möchten. Oft werden andere Gründe als geringe intellektuelle Fähigkeiten als Ursache von schulischen Schwierigkeiten vermutet, z. B. fehlende Anstrengungsbereitschaft, fehlendes Durchhaltevermögen, hohe Impulsivität oder Aggressivität. Dadurch entsteht die Vermutung, dass ein Schüler Schwierigkeiten im Erkennen von Regelmäßigkeiten, Strukturen, Analogien, Aufgaben und Problemen hat, oft erst gar nicht. Gleiches gilt für Hypothesen in Bezug auf ein geringes Sprachverständnis oder ein geringes allgemeines Wissen.

Werden hingegen fehlende intellektuelle Voraussetzungen für die erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht vermutet, werden die dahinterstehenden Beobachtungen zu wenig hinterfragt. Das heißt, sie werden nicht mehr geprüft, da die Diagnose a) fälschlicherweise als sicher gilt, b) die Notwendigkeit der differenzierten Analyse des Leistungsprofils der einzelnen intellektuellen Fähigkeiten nicht gesehen wird, und c) die Möglichkeiten der Förderung intellektueller Fähigkeiten unterschätzt werden.

Hinweise zur Durchführung

1. Entscheiden Sie sich, die Vermutung „Förderbedarf in trainierbaren intellektuellen Fähigkeiten“ zu überprüfen.
2. Informieren Sie sich über bisherige Ergebnisse der Untersuchung intellektueller Fähigkeiten. Prüfen Sie ggf. vorhandene Ergebnisse im Hinblick auf ihre Aktualität (möglichst nicht älter als ein Jahr), die inhaltliche Aussagekraft (Güte des Verfahrens und Differenziertheit: Liegen belastbare Ergebnisse über Klassifikationsleistungen, Analogiebildungen und Reihen-/Matrizenbildung/-analysen, Wortschatz/Sprachverständnis oder allgemeines Verständnis vor?).
3. Bei veralteten oder inhaltlich wenig aussagekräftigen Informationen wählen Sie einen geeigneten Intelligenztest oder Teile/Subtests eines Intelligenztests aus. Führen Sie (ggf. eine andere Fachperson) diesen entsprechend des Manuals durch und ermitteln Sie die wichtigsten Kennwerte zur Einschätzung der intellektuellen Fähigkeiten des Schülers (s. folgende Übersicht).

4. Betrachten Sie die ermittelten Kennwerte zur Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Schülers. Bei einem IQ kleiner 90 Punkten (bzw. kleiner 40 T-Wert-Punkten) in einem Intelligenztest, der die allgemeine Denkfähigkeit prüft, oder bei entsprechenden Untertestergebnissen, die auf Teilfähigkeiten wie Analogiebildung, Klassifikation, Erkennen von Strukturen, Sprachverständnis oder allgemeines Wissen abheben, sollte eine spezifische Förderung der betroffenen Fähigkeiten beginnen.
5. Überprüfen Sie die Wirkung der gewählten Fördermaßnahmen nach Abschluss der Förderung mit entweder einer B-Form des ausgewählten Verfahrens oder mit einem Test (ggf. mit Subtests), der die geförderten Fähigkeiten ebenfalls prüft. Bei einem Zeitraum von mehr als drei Monaten nach der ersten Messung kann auch das gleiche Verfahren erneut angewendet werden. Die Ergebnisse können dann sowohl auf Rohwert- als auch IQ-/T-Wert-Basis verglichen werden. Bei ausbleibenden Fördererfolgen intensivieren Sie die Förderung für den Schüler.

Weitere Hinweise

Angaben zu aussagekräftigen Testverfahren und/oder Subtests zur Messung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten, des Sprachverständnisses und des allgemeinen Wissens unter Angabe von Altersbereichen:

CFT 20-R mit WS/ZF-R (Grundintelligenztest Skala 2 – Revision mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision); Alter 8;5 bis 19 Jahre

- vier Subtests zur Erfassung der Grundintelligenz im Sinne der General Fluid Ability nach Cattell (Fähigkeit figurale Beziehungen und formal-logische Denkprobleme zu erkennen, erfasst durch die Aufgaben Reihen fortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und topologische Schlussfolgerungen = sprachfreie Testaufgaben)
- Wortschatzaufgaben (Kenntnisse der deutschen Sprache, die über den Grundwortschatz hinausgehen und auf den Grad der Allgemeinbildung schließen lassen)
- Zahlenfolgen (Erkennen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten bei numerischen Aufgabenstellungen)

CFT 1-R (Grundintelligenztest Skala 1); Alter 5;3 bis 9;11 Jahre

- zwei Teile mit je drei Subtests zur Erfassung der Grundintelligenz (Gesamtleistung)
- der zweite Teil mit den Subtests Reihen fortsetzen, Klassifikationen und Matrizen liefert eine gute Grundlage zur Schätzung der Fähigkeiten des induktiven Denkens

WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children 5th Ed.); Alter 6 bis 16;11 Jahre

Das Verfahren besteht aus 15 Subtests, aus denen sich fünf Kennwerte bilden lassen. Förderbare Bereiche werden insbesondere durch folgende Skalen geprüft:

- Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken
- Sprachverständnis
- Gesamtintelligenz

Literaturangaben zu den genannten Intelligenztests

Wechsler, D. (Deutsche Bearbeitung F. Petermann) (2017). *Wechsler Intelligence Scale for Children 5th Edition. WISC-V*. London: Pearson.

Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenz Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Weiß, R. H., & Osterland, J. (2012). *Grundintelligenzskala 1-Revision (CFT 1-R)*. Göttingen: Hogrefe.

2 Ein induktives Denktraining durchführen

Ziel

Der Schüler lernt anhand von exemplarischen Beispielen induktives Denken und dessen Anwendung (z. B. Dinge und Relationen vergleichen, Kategorien/Klassen bilden und ergänzen, Muster, Folgen, Strukturen, Regeln erkennen und ergänzen sowie gestörte Folgen erkennen und ändern/korrigieren, Fortsetzungen erkennen und bilden).

Kurzbeschreibung

Der Schüler bearbeitet eine festgelegte Anzahl und Reihenfolge von Aufgaben, die mithilfe induktiven Denkens lösbar sind. Hierbei wird er von einem Trainer (z. B. Lehrkraft) unterstützt, der Fragen stellt und Impulse gibt. Das Training findet über mehrere Wochen in einem Umfang von ein bis zwei Förderstunden pro Woche statt.

Altersbereich

Es liegen Denktrainings für Kinder ab einem Alter von vier Jahren, Jugendliche und Erwachsene vor.

Anwendungsbereich

Bei deutlichen Schwierigkeiten Strukturen und Regelmäßigkeiten zu erkennen, Klassen zu bilden und zu ergänzen oder Folgen zu ordnen oder Analogien zu erkennen bzw. zu bilden und sprachlich zu beschreiben (bzw. entsprechenden Werten in Intelligenztests)

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Kinder mit einem Förderbedarf im Hinblick auf das induktive Denken weisen häufig Schulleistungsrückstände auf. Die Förderung der Schulleistungen wird als vorrangig erlebt. Deshalb wird das Denktraining fälschlicherweise oft nicht durchgeführt. Ältere Kinder oder Jugendliche mit Schwierigkeiten, die Denkaufgaben zu lösen, müssen häufig für das Training gewonnen/interessiert/motiviert werden. Anwendungssituationen im Unterricht sind für Schüler oft schwer zu erkennen, teilweise mangelt es an Zeit im Unterricht über die Überlegungen / gedanklichen Handlungen zu sprechen, die zu einer Lösung/Aufgabenbewältigung geführt haben.

Hinweise zur Durchführung

Organisieren Sie für mehrere Wochen ein bis zwei Förderstunden zwecks Durchführung des Denktrainings. Wählen Sie ein Training aus. Meist kann es mit einem Schüler oder einer Kleingruppe von bis zu höchstens drei Schülern durchgeführt werden. Bei zwei oder drei Schülern ist darauf zu achten, dass jedem Schüler nacheinander Aufgaben zugewiesen werden. Beim Einzeltraining kann der Trainer im Hinblick sowohl auf die eingeräumte Zeit als auch individuelle Hilfen gut auf die jeweilige Person eingehen. In der Kleingruppe können unterschiedliche Lösungen diskutiert werden, was zu einem positiven Lerneffekt beitragen kann, bspw. durch ein gemeinsames Erarbeiten der Lösung. Das Training soll interessant und spannend für die Schüler sein. Machen Sie sich mit dem Trainingsmaterial und den Durchführungshinweisen vorab vertraut.

1. Besprechen Sie mit dem Schüler oder der Kleingruppe Vereinbarungen für die Förderstunden (z. B. die Zeiten, Treffpunkt, Begrüßung und Abschlussritual, Ablauf des Trainings, Verhaltensregeln). Das Ziel des Trainings sollte zu Beginn kurz in einfachen Worten erläutert werden (bspw.: In der Schule muss man oft etwas herausbekommen. In diesen Stunden üben wir dies. Meist hilft es, wenn wir Dinge oder anderes vergleichen. Genau das üben wir in diesen Stunden. Jetzt fangen wir an.).
2. Zeigen Sie das Trainingsmaterial und erklären Sie die Zusammenarbeit (z. B. bei „Keiner ist so schlau wie ich“: Wir sehen uns gemeinsam dieses Heft an. Zu jeder Seite stelle ich dir/euch Fragen. Mal sehen wie du/ihr sie beantwortet? Nun bist du / ist ... dran. Schau bitte auf die erste Seite.).
3. Zu jeder Trainingsseite/Aufgabe gibt es Hinweise zu den Fragen, die zu den Bildern zu stellen sind (z. B. Was siehst Du da? Erkläre! Was haben die alle gemeinsam? Was können die alle? = Erarbeitung des Begriffs „Fahrzeuge“). Stellen Sie die Fragen und erarbeiten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den abgebildeten Dingen oder Beziehungen bzw. bilden Sie bspw. Klassen und Reihen mit dem Schüler / den Schülern.

4. Bearbeiten Sie die in den Durchführungshinweisen angegebene Anzahl an Aufgaben (bspw. sollen bei „Keiner ist so schlau wie ich“ sechs Aufgaben pro Förderstunde bearbeitet werden).
5. Schließen Sie die Stunde mit einem Gespräch über die bearbeiteten Aufgaben (z. B. einem Vergleich des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben) und ggf. dem Abschlussritual.

Literaturangaben zu den Denktrainings nach Klauer

Lenhard, A., Lenhard, W. & Klauer, K. J. (2011). *Denkspiele mit Elfe und Mathis. Förderung des logischen Denkvermögens für das Vor- und Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

Marx, E. & Klauer, K. J. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich I. Ein Förderprogramm für Kinder ab vier Jahren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Marx, E. & Klauer, K. J. (2009). *Keiner ist so schlau wie ich II. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Marx, E. & Klauer, K. J. (2011). *Keiner ist so schlau wie ich III. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Strathmann, A. (2014). *Denk dich fit*. Bad Rodach: Wehrfritz.

3 Tabellen anfertigen und reflektieren

Ziel

Erarbeitung der Fähigkeiten zur Bildung von Kategorien/Klassen/Oberbegriffen und zur Zuordnung von Dingen, Lebewesen, Relationen, Wortmaterial, Aufgaben etc. sowie des Erkennens von Merkmalen einer Klasse (bzw. der Kriterien der vorherigen Klassenbildung)

Kurzbeschreibung

Innerhalb einer Unterrichtseinheit geht es u. a. um die Gleichheit und Verschiedenheit von bspw. Tieren oder Häusern oder Berufen. Bestimmte Tiere werden bspw. Gruppen zugeordnet und die Gruppen mit Oberbegriffen versehen. Das Arbeitsergebnis wird mithilfe einer Tabelle festgehalten, die im weiteren Unterrichtsverlauf vervollständigt, weiterentwickelt und ggf. als Grundlage für Verallgemeinerungen und die Erarbeitung von Gesetzmäßigkeiten/Regelhaftigkeiten verwendet wird.

Altersbereich

Alle Altersgruppen bei altersentsprechenden Aufgabenstellungen

Anwendungsbereich

Gerade im Deutschunterricht und im Sachunterricht ist es häufig hilfreich, Arbeitsergebnisse in Form einer Tabelle festzuhalten, auch um Regelhaftigkeiten/Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu erkennen. Aber auch im Fach Mathematik können Tabellen eine Hilfe bei der Entwicklung mathematischer Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten sein.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Viele Kinder, aber auch Jugendliche sind die Arbeit mit Tabellen nicht gewöhnt. Bereits das Zeichnen einer Tabelle mit Stift und Lineal/Geodreieck fällt Schülern schwer. Die gleichmäßige bzw. sinnvolle Aufteilung in Spalten und Zeilen sowie die Beschriftung von Spalten, später auch von Zeilen ist für viele Schüler schwierig. Beides gilt es zu üben. Bedenken Sie, dass Fehleinträge in Felder vorkommen können und Sie mit den Schülern klären, wie Fehleinträge korrigiert werden können.

Hinweise zur Durchführung

1. Üben Sie mit den Schülern das Zeichnen einer Tabelle. Beginnen Sie mit zwei Spalten. In höheren Klassenstufen werden die gezeichneten Tabellen komplexer. Zunächst nimmt die Anzahl der Spalten zu, später werden auch Zeilen beschriftet und es entstehen pro Spalte mehrere Zellen mit unterschiedlichen Inhalten.
2. Erarbeiten Sie innerhalb einer Unterrichtseinheit eine Tabelle, klären Sie dabei die Funktion der Tabelle in einer altersgemäßen Sprache (meist wird es um die Bildung von Klassen gehen, also Gleichheit oder Verschiedenheit, später bei Kreuzklassifikationen um Gleichheit und Verschiedenheit).
3. Beschriften Sie die Spalten der Tabelle mit passenden Oberbegriffen (Haustiere – Wildtiere; Nomen – Verben – Adjektive; Additionsaufgaben – Minusaufgaben – Malaufgaben – Geteiltaufgaben). Bei Tabellen mit der Funktion Kreuzklassifikation beschriften Sie ebenfalls die Zeilen (z. B. Spalten: Haustiere – Wildtiere / Zeilen: Vögel – Säugtiere).
4. Üben Sie die Zuordnung von Gegenständen, Lebewesen, Wortmaterial, Aufgaben zu Oberbegriffen/Klassen, ggf. auch zu Zellen – also Klassen zu ergänzen sowie Unpassendes aus Spalten oder Zeilen (Klassen) zu entfernen/zu streichen als auch Gleichheit oder/und Verschiedenheit festzustellen.
5. Erläutern/Diskutieren Sie Merkmale oder Eigenschaften innerhalb von Klassen, bestimmen Sie soweit möglich Gesetzmäßigkeiten/Regeln, die mit Klassen einhergehen.
6. Diskutieren Sie mit den Schülern die Methode „Tabelle“. Wofür/Wobei ist sie hilfreich?

Weitere Hinweise

Beispiele für Tabellen

Tab. 25: Lebewesen und ihre Nahrung

Lebewesen	Nahrung

Tab. 26: Welche Vögel und welche Säugetiere sind Haustiere?

	Vögel	Säugetier
Wildtier	Adler	Reh Fuchs
Haustier	Hausgans Huhn	Katze Hund

Ohne Zuordnung: Goldfisch, Spinne

4 Visualisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Schaubilder/Abbildungen/ (Venn-)Diagramme

Ziel

Erarbeitung von Fähigkeiten zur prägnanten Visualisierung von Klassen/Kategorien/Reihen/Abfolgen bzw. darin enthaltenen Strukturen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Kurzbeschreibung

Innerhalb einer Unterrichtseinheit geht es um mehrere Dinge/Personen/Tiere sowie Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen. Da die Gemengelage unübersichtlich ist, wird versucht, sie zu visualisieren, um Gleichheit und Verschiedenheit in Merkmalen und Beziehungen darzustellen. Zudem geht es dabei auch um das Erkennen und Abbilden von Strukturen. Mögliche Darstellungsformen (z. B. Venn-Diagramme, Schaubilder) werden erprobt und diskutiert, die zutreffendsten Abbildungen ausgewählt.

Altersbereich

Alle Altersgruppen bei altersentsprechenden Aufgabenstellungen

Anwendungsbereich

Immer dort, wo es gilt, Dinge/Personen/Tiere und ihre Beziehungen zueinander zu vergleichen, können Visualisierungen durch bspw. Venn-Diagramme oder andere Schaubilder hilfreich sein. So können im Sachunterricht Klassen von Tieren, Nahrungsmitteln, Stoffen etc. sortiert und abgebildet werden, genauso aber auch soziale Gruppen. Bei der Auseinandersetzung mit Texten im Deutschunterricht können bspw. die handelnden Personen Gruppen zugeordnet werden und Beziehungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten abgebildet und verglichen werden. Immer dort, wo (formale) Kriterien zu Klassenbildungen herangezogen oder erarbeitet werden, können insbesondere Venn-Diagramme Vergleichsprozesse unterstützen. So kann man z. B. im Mathematikunterricht Aufgaben nach Merkmalen ordnen und dazugehörige Lösungsstrategien diskutieren, um Rechenregeln zu erkennen.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Viele Kinder und Jugendliche mögen z. B. aufgrund schreibmotorischer Schwierigkeiten nicht zeichnen, skizzieren o. Ä. Andere verbinden bildliches Darstellen ausschließlich mit Kunstunterricht und konzentrieren sich auf ästhetische Aspekte einer Abbildung und vernachlässigen darüber die Denkaufgabe. Die Erfahrung, dass eine Visualisierung mithilfe von Stiften und Papier beim Nachdenken hilfreich sein kann, ist für viele Kinder und Jugendliche eine neue Erfahrung. Bei auftretenden Gestaltungsschwierigkeiten besteht die Gefahr, dass die neue Arbeitsweise abgelehnt wird. Das Anfertigen von einfachen ersten Abbildungen/Skizzen sollte frühzeitig geübt werden. Hierfür bedarf es Zeit, die im Unterricht eingeräumt werden sollte.

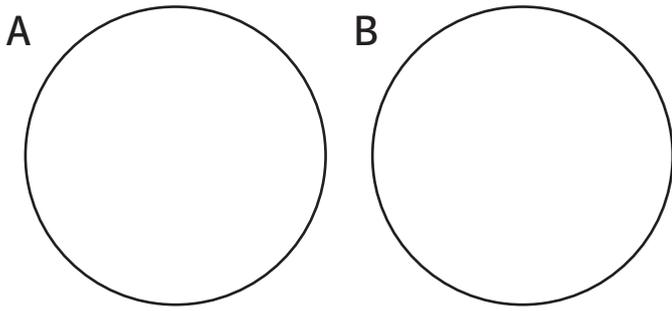
Hinweise zur Durchführung

1. Üben Sie mit den Schülern das Zeichnen einer Abbildung / eines Schaubildes oder eines (Venn-)Diagrammes. Suchen Sie hierzu einen einfachen Sachverhalt aus und stellen Sie ihn visuell dar (z. B. zwei unterschiedliche Familien, zwei unterschiedliche Gruppen).
2. Lassen Sie die Schüler andere Möglichkeiten der Visualisierung finden. Vergleichen Sie die Lösungen und besprechen Sie mit der Gruppe, welche Visualisierungen den Sachverhalt zutreffend wiedergeben. Besprechen Sie Merkmale/Kriterien für Visualisierungen (bspw. passend zum Sachverhalt, Reduktion der Information auf wesentliche Inhalte, Prägnanz im Sinne von Einprägbarkeit des Sachverhalts).
3. Suchen Sie einen passenden einprägsamen Titel für die Visualisierung und beschriften Sie gemeinsam mit den Schülern die Visualisierung.
4. Stellen Sie eine Anschlussaufgabe, d. h., geben Sie eine Veränderung vor, die eine veränderte Visualisierung verlangt (z. B. eine Heirat verbindet zwei Familien, zwischen Gruppen wechseln Mitglieder etc.) und bitten Sie um eine Visualisierung/Abbildung des neuen Sachverhalts.
5. Diskutieren Sie die gefundenen Lösungen anhand der vorher erarbeiteten Kriterien.
6. Suchen Sie erneut mit den Schülern eine passende Überschrift für die Visualisierung.

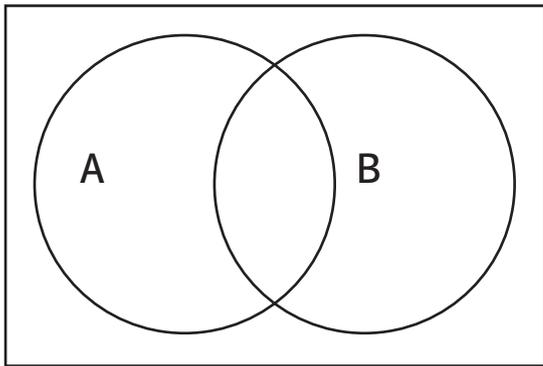
Weitere Hinweise

Beispiele für Visualisierungen

Die Familien A und B



Die Familien A und B nach einer Hochzeit



17 Wirksamkeitsstudien

Das vorliegende Buch basiert konzeptionell auf dem bereits für die Grundschule veröffentlichten Werk „Schwierige Schüler: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ von Hartke & Vrban (2009). Hierzu liegen bereits Wirksamkeitsstudien vor. So wurde durch eine Studie im Schuljahr 2005/2006 an dritten Klassen und ihren Lehrkräften aus Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern belegt, dass die Nutzung der Planungshilfen im Unterricht positiv auf Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen wirkt. Konkret zeigte sich bereits nach zwölf Wochen eine Abnahme externalisierender Auffälligkeiten und eine Verbesserung der Lesefertigkeit. Auch ein halbes Jahr später erwiesen sich die Effekte als stabil. 70 % der teilnehmenden Lehrer äußerten sich positiv über die Nutzung der Planungshilfen (Hartke & Vrban, 2011). Es ist anzunehmen, dass die Nutzung der breiten Auswahl von Handlungsmöglichkeiten durch Lehrer, wie sie im vorliegenden Buch dargestellt sind, das Lern- und Sozialverhalten auch in der Sekundarstufe positiv beeinflusst. Die Abnahme auffälligen Verhaltens wiederum führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Steigerung der aktiven Lernzeit und wirkt sich damit positiv auf die Schulleistungen aus.

In einer zweiten Studie waren die in diesem Buch dargestellten Materialien in ein inklusionsorientiertes Förderkonzept für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten der

Klassenstufen 1 bis 4 integriert (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke; 2011; 2012; 2013; Blumenthal, Mahlau & Hartke; 2014). Hierbei zeigten sich auch signifikante positive Effekte, die zumindest teilweise durch die Arbeit mit den hier dargestellten Methoden hervorgerufen wurden (Voß, Blumenthal, Diehl, Ehlers, Mahlau & Hartke, 2012; Voß, Blumenthal, Mahlau, Sikora, Diehl & Hartke, 2013). Aufgrund der erfolgreichen Anwendung des Materials im Grundschulbereich wird der Einsatz der Planungshilfen aktuell auch in der Orientierungsstufe des o.g. Förderkonzepts fortgeführt. Ergebnisse zur Wirksamkeit stehen aufgrund der zeitlichen Überschneidung noch aus.

Für lerntheoretisch und kognitionspsychologisch basierte Handlungsmöglichkeiten im schulischen Setting (auf diesen Ansätzen basiert die Mehrheit der hier vorgestellten Handlungsmöglichkeiten) liegen verschiedene Metaanalysen zu deren Wirksamkeit vor, die Walter (2002) überblicksartig zusammengefasst hat. Die Ergebnisse der Metaanalysen (Skiba & Casey; 1985; Stage & Quiroz; 1997) zeigen dabei positive Effekte der Verhaltensmodifikation im Unterricht vom Grundschulalter bis hin zur Oberstufe. Als besonders wirksame Verfahren erwiesen sich u.a. Token-Verstärkung, kognitive Verhaltensmodifikation und Selbstmanagementstrategien, die auch im vorliegenden Werk erläutert werden.

Tab. 27: Übersicht der Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der dargestellten Handlungsmöglichkeiten

Autor, Jahreszahl	Forschungsmethode	Ergebnisse
Hartke & Vrban (2011)	Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit eines durch Planungshilfen beeinflussten Lehrerhandelns in 3. Klassen	signifikante und stabile Effekte: Abnahme externalisierender Auffälligkeiten, Verbesserung der Lesefertigkeit
Voß, Blumenthal, Diehl, Ehlers, Mahlau & Hartke (2012) Voß, Blumenthal, Mahlau, Sikora, Diehl & Hartke (2013)	Integration der Materialien in ein inklusives Förderkonzept in den Klassen 1-4	signifikante positive Effekte, zumindest teilweise durch die Planungshilfen hervorgerufen
Walter (2002)	Darstellung verschiedener Metaanalysen zur Verhaltensmodifikation und zur kognitiven Verhaltensmodifikation	signifikante positive Effekte, u.a. besonders wirksam: Token-Verstärkung, kognitive Verhaltensmodifikation und Selbstmanagementstrategien

Literatur

- Blumenthal, Y., Mahlau, K. & Hartke, B. (2011). *Lernen nachhaltig fördern Klasse 4*. Rostock: Universität, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2011). *Schwierige Schüler: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (6. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). *Lernen nachhaltig fördern Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule – Stand 21. März 2012*. Rostock: Universität Rostock.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2013). *Lernen nachhaltig fördern Klasse 3. Fortbildungseinheiten zur evidenzbasierten Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule*. Universität Rostock.
- Skiba, R. & Casey, A. (1985). Interventions for behaviourally disordered students: A qualitative review and methodological critique. *Behavioral Disorders*, 10, 239–252.

- Stage, S.A. & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Ehlers, K., Mahlau, K. & Hartke, B. (2012). *Erste Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ – Ein Zwischenbericht*. Rostock: Universität Rostock.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2013). Rügener Inklusionsmodell (RIM)/Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR): ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren. *Empirische Sonderpädagogik*.
- Walter, J. (2002). „Einer flog übers Kuckucksnest“ oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter US-amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 442–450.

Alle

Unterrichtsmaterialien

der Verlage Auer, AOL-Verlag und PERSEN



jederzeit
online
verfügbar



[lehrerbuero.de](https://www.lehrerbuero.de)

Jetzt kostenlos testen!

 lehrerbüro

Das **Online-Portal** für Unterricht und Schulalltag!

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den **Einsatz im eigenen Unterricht** zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, **nicht jedoch für** einen schulweiten Einsatz und Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte (einschließlich, aber nicht beschränkt auf Kollegen), für die Veröffentlichung im Internet oder in (Schul-)Intranets oder einen weiteren kommerziellen Gebrauch.

Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages. Sollten Sie die Materialien schulweit oder gemeinsam mit mehreren Kollegen nutzen und vervielfältigen wollen, dann **wenden Sie sich bitte für eine Schullizenz an den Verlag**: Fon: 040-325083-040 / Mail: info@persen.de

Verstöße gegen diese Lizenzbedingungen werden strafrechtlich verfolgt.