

**Kognitionspsychologische Grundlagen der Gestaltung von
Materialien für Lehrkräfte zur Unterstützung von Lehrerhandeln**

-

am Beispiel „Planungshilfen Schulische Prävention“

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Robert Vrban, geb. am 03.03.1975 in Gütersloh

aus Gütersloh

Rostock, 28.12.2007

urn:nbn:de:gbv:28-diss2008-0107-7

Danksagung

Für die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Forschung in dem Projekt „Planungshilfen Schulische Prävention“ möchte ich mich herzlich bei Herrn Prof. Dr. Bodo Hartke bedanken. Er hat mich im Verlauf meines Vorhabens immerzu fachlich als auch menschlich unterstützt. Hierbei ist seine aufgeschlossene, freundliche und faire Art hervorzuheben.

Danken möchte ich auch Herrn Gerhard Kühl, der zur statistischen Auswertung des vorhandenen Datenmaterials entscheidend beigetragen und mir in diesem Zusammenhang viele wertvolle Tipps gegeben hat. Die Unterstützung hat trotz des Umzuges von Kiel nach Gütersloh nicht an Qualität verloren.

Zu danken ist auch den verschiedenen Behörden in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern und vielen Einzelpersonen, ohne deren Unterstützung die Studie nicht hätte realisiert werden können. Zudem sei den *Hauptakteuren* dieser Studie, den beteiligten Lehrkräften und Kindern, gedankt.

Zu dem reibungslosen Ablauf der Studie hat auch Frau Renate Bauerfeld, Verwaltungsangestellte des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER), in ihrer gedulden und verlässlichen Art wesentlich beigetragen.

Für die wertvolle Unterstützung beim Schreiben dieser Arbeit möchte ich mich auch bei meinen Freunden Herrn Kay Höppner, Frau Kirsten Diehl, Herrn Martin Barikbin, Herrn Dr. Tobias Ihde, Herrn Gunnar Langnäse, Herrn Ingo Lorenz, Herrn Mohamed Arfaoui, Frau Dr. Marit Schwede-Griephan und Herrn Peter Lipp bedanken. Besonderer Dank gilt meinen Eltern und Schwiegereltern, die mir während der gesamten Zeit hilfreich zur Seite gestanden haben.

Insbesondere ist meiner Frau Christina und meinen Söhnen Leon und Vito zu danken. Meine Frau hat mir in jeder Phase meiner Arbeit *den Rücken frei gehalten* und viel Toleranz und Geduld in Bezug auf die immer weiter schwindende gemeinsame Zeit aufgebracht.

Gütersloh, im Dezember 2007

Robert Vrban

1	Einführung.....	1
1.1	Ziel der Arbeit	1
1.2	Problemaufriss und Fragestellungen.....	6
1.2.1	Probleme und Ansatzpunkte schulischer Prävention	6
1.2.2	Leerlingvolgsystem (LVS) und kognitive Prozesse des Lehrerhandelns	8
1.2.3	Fragestellungen	13
1.3	Aufbau der Arbeit.....	14
2	Kognitionspsychologische Grundlagen des Lehrerhandelns.....	15
2.1	Sozial-kognitive Lerntheorie	15
2.2	Handlungsbegriff und Handlungstheorien	20
2.2.1	Handlungsbegriff.....	22
2.2.2	Handlungstheorien	24
2.2.2.1	Rückkopplung von Handlungsfolgen - TOTE-Einheiten	24
2.2.2.2	Rubikontheorie.....	29
2.3	Problemlösen	38
2.3.1	Was ist ein Problem	40
2.3.2	Problemtypen und Problemlöseprozess.....	41
2.4	Lehrerhandeln nach Hofer – Lehrer als handelndes Subjekt und als Problemlöser.....	51
2.4.1	Exemplarisches Beispiel aus der Praxis	53
2.4.2	Kognitionen im Prozessmodell	57
2.4.3	Folgerungen im Anschluss an das Modell von Hofer für die Veränderung von Lehrerhandeln	72
2.4.4	Abschließendes Fazit im Anschluss an das Modell von Hofer (1986) und Aufzeigen von Gemeinsamkeiten zu den zuvor dargestellten kognitionspsychologischen Theorien	73
2.5	Forschungsergebnisse über Anforderungen an pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrern	80
2.6	Zusammenfassung und Fazit: Eine vermutlich günstige Struktur für Handreichungen für Lehrer.....	83
3	Struktur und inhaltliche Gestaltung des Materials für Lehrkräfte zur Planung von verhaltensbezogenen Maßnahmen.....	85
3.1	Aufbau des Ordners „Planungshilfe Schulische Prävention“ und Struktur der Planungshilfen II bis VIII.....	85
3.2	Die Entwicklung der Planungshilfe I und erste Evaluationsergebnisse	88
3.3	Die Planungshilfen II-IV.....	98
3.4	Die Planungshilfen V-VIII.....	106
3.5	Die idealtypische Arbeit des Lehrers mit den Materialien	111
3.6	Ergebnisse der Pilotstudien zur Akzeptanz der Materialien bei Lehrern	114

4	Fragestellungen und Methodik der Evaluation der „Planungshilfen Schulische Prävention“	117
4.1	Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Kognitionspsychologie des Lehrerhandelns sowie offene Fragen und Forschungshypothesen	117
4.2	Untersuchungsplan	130
4.3	Unabhängige Variablen	131
4.4	Abhängige Variablen – Messverfahren	137
4.5	Kontrolle von Störvariablen	147
4.6	Stichproben	149
4.6.1	Auswahlkriterien	149
4.6.2	Stichprobengewinnung und Zuordnung zu den Untersuchungsgruppen	149
4.7	Statistische Hypothesen	151
4.7.1	Statistische Hypothesen zum ersten Messzeitpunkt	151
4.7.2	Statistische Hypothesen zum zweiten Messzeitpunkt	152
4.7.3	Statistische Hypothesen zum dritten Messzeitpunkt	152
4.8	Methoden zur Prüfung der statistischen Hypothesen	153
4.9	Angaben zur Durchführung und Datenauswertung	154
4.10	Angaben zum Rücklauf	158
5	Ergebnisse	158
5.1	Beschreibung der Stichprobe	159
5.1.1	Beschreibung der Gesamtstichprobe	159
5.1.2	Vergleich zwischen Schülern mit Präventionsbedarf und Schülern ohne Präventionsbedarf	160
5.1.3	Beschreibung der Präventionsschüler	163
5.1.3.1	Allgemeine Angaben zu der Stichprobe der Präventionsschüler	163
5.1.3.2	Präventionsschüler im Bundesländervergleich	165
5.1.3.3	Vergleich der Untersuchungsgruppen	166
5.2	Ergebnisse zu Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt	168
5.3	Einschätzung der Planungshilfen durch die Lehrer zum zweiten Messzeitpunkt	174
5.3.1	Beurteilung der Planungshilfen durch die Experimentelle Gruppe I	174
5.3.2	Beurteilung der Planungshilfe I durch die Experimentelle Gruppe II	176
5.3.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Beurteilung der Planungshilfe I durch die Experimentellen Gruppen I und II	178
5.4	Ergebnisse zu Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt	179
6	Diskussion der Ergebnisse	185
6.1	Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe im gesamten Erhebungszeitraum	186
6.2	Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe im gesamten Erhebungszeitraum	199

6.3	Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppen I und II im gesamten Erhebungszeitraum	206
7	Beantwortung der Fragestellungen und Schlussfolgerungen.....	210
8	Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick	217
9	Thesen	220
10	Literaturverzeichnis	224
11	Abkürzungsverzeichnis	232
12	Tabellenverzeichnis	233
13	Abbildungsverzeichnis.....	234
14	Anhang	236
15	Tabellarischer Lebenslauf.....	465
16	Selbständigkeitserklärung.....	466

1 Einführung

1.1 Ziel der Arbeit

Die aus deutscher Sicht unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie (Programm for International Student Assessment) des Jahres 2000 schlugen gesellschaftspolitisch sehr hohe Wellen und der Ruf nach Veränderungen im Bildungssystem wurde immer lauter. Langfristige bildungspolitische Veränderungen an den Schulen sind daraufhin durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kultusministerien einzelner Bundesländern eingeleitet worden. Die zweite PISA-Studie im Jahre 2003 führte zwar zu etwas günstigeren Ergebnissen deutscher Schüler¹ und damit zu einem ersten bildungspolitischen Durchatmen, jedoch zu keiner Entwarnung.

Die an der PISA-Studie 2003 teilnehmenden 15jährigen deutschen Schüler konnten sich im Vergleich zur ersten Erhebung auf den Gesamtskalen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz im Mittelwertsvergleich mit den anderen Ländern verbessern und sich im Mittelfeld der teilnehmenden Industrieländer etablieren. In den Naturwissenschaften und auf einzelnen Subskalen in Mathematik sind sogar signifikante Verbesserungen im Vergleich zur ersten Untersuchung festgestellt worden, dagegen stagnierte die Entwicklung beispielsweise in der Lesekompetenz (Prenzel et al., 2004). Bei Vergleichen der Streubreite und der Betrachtung der Ergebnisse nach Schularten wird ein weit differenzierteres Bild der Leistungsfähigkeit deutscher Schüler erkennbar:

- **Hohe Leistungsstreuung:** Prenzel, Carstensen und Zimmer (2004) stellen fest: „Die Leistungsstreuung hat sich seit 2000 keinesfalls verringert“ (S. 367). Die Standardabweichungen in den einzelnen gemessenen Variablen sind sehr hoch, d.h. dass die Leistungen der einzelnen Schüler zum Teil sehr weit auseinander liegen, weiter als in den meisten anderen teilnehmenden Staaten der PISA-Studie (Blum et al., 2004)
- **Kompetenzzuwächse und Leistungsstärke:** Für Gymnasiasten können signifikante Kompetenzzuwächse nachgewiesen werden, auch bei Realschülern und Schülern integrierter Gesamtschulen sind bedeutende Verbesserungen ihrer Kompetenzen festgestellt worden, bei Hauptschülern zeigen sich dagegen geringe oder keine signifikanten Kompetenzzuwächse. Deutlich wird dies in der Äußerung von Prenzel,

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in der Arbeit durchgehend auf die weibliche Form verzichtet, obwohl selbstverständlich auch Schülerinnen, Lehrerinnen etc. gemeint sind.

Carstensen & Zimmer (2004): „Besorgnis erregend ist, dass keine Kompetenzzunahmen in den Gruppen leistungsschwächerer Jugendlicher zu verzeichnen sind“ (S. 368).

- **Relativ umfangreiche Risikogruppe:** Unter einer Risikogruppe werden im Sinne der PISA-Studie Schüler beschrieben, die höchstens die erste Stufe der Kompetenzbereiche meistern. Im Bereich Lesen gehören 22,3%, im Bereich Mathematik 9,2% und im Bereich Naturwissenschaften 23,6% der deutschen Schüler laut der PISA-Studie 2003 dieser Risikogruppe an. Insgesamt zählen die Verfasser der PISA-Studie 2003 22% der deutschen Schüler zur Risikogruppe. Dieser Prozentsatz ist zwischen 2000 und 2003 unverändert hoch geblieben. Hauptsächlich betroffen sind Kinder an Hauptschulen.

„Das Problem ist aber nicht nur auf die Hauptschulen beschränkt. Auch in den integrierten Gesamtschulen, den Realschulen und sogar im Gymnasium finden sich Jugendliche mit Kompetenzen, die auf niedrigem oder sehr niedrigem Niveau liegen“ (Prenzel et al., 2004, S. 368).

Zudem stellen die Vertreter der KMK (2005) fest, dass ein hoher Anteil der 2003 getesteten Fünfzehnjährigen der PISA-Studie eine verzögerte Schullaufbahn, z.B. bedingt durch häufige Wiederholungsschleifen, aufweist.

- **Zusammenhang Kompetenz und soziale Herkunft:** Im Rahmen der PISA-Studie 2003 konnte bei deutschen Schülern ein hoher Zusammenhang zwischen Kompetenz und sozialer Herkunft nachgewiesen werden. Dieser Zusammenhang ist im internationalen Vergleich ungewöhnlich hoch (Prenzel et al., 2004).
- **Schlechte berufliche Aussichten:** Die Berichte der KMK (2005) und des Bildungsministeriums fordern hinsichtlich der weiterhin schlechten Prognosen für die weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung der Schüler der Risikogruppe (Zimmer, Burba & Rost, 2004), dass eine

„individuelle und frühzeitige Förderung, vor allem von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, [...] die größte Herausforderung für die kommenden Jahre [bleibt]. Diese Förderung ist eine wichtige Investition in die Zukunft, da auf diese Weise auch erhebliche Folgewirkungen von gescheiterten Schullaufbahnen und Berufskarrieren vermieden werden können“ (KMK-Pressemitteilung, 2005, o. S.).

Die Ergebnisse der Risikogruppe geben deutliche Hinweise darauf, dass es einen erheblichen Teil von Schülern an deutschen Schulen gibt, der nur ein niedriges Leistungsniveau im innerdeutschen und internationalen Vergleich aufweist. Diese Schüler konnten sich über die zwei Messzeitpunkte der PISA-Studie hinweg in den gemessenen Leistungsparametern nicht verbessern. Die aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 und

2003 resultierenden Prognosen sind bezogen auf das weitere Lernen, die zukünftige Schullaufbahn und die berufliche Ausbildung dieser Schüler als unverändert ungünstig einzustufen.

Zur Verbesserung der Lage dieser Kinder schlagen Vertreter der PISA-Studie, KMK und des Bildungsministeriums folgende, knapp dargestellte Maßnahmen vor:

1. Es besteht nach Aussage der Verfasser der PISA-Studie 2003 ein unverminderter Bedarf an Konzeptionen und Maßnahmen zur Reduzierung der Leistungsstreuung. Hauptaugenmerk sollte dabei besonders auf die individuelle Förderung der Schüler im unteren Leistungsbereich gelegt werden.
2. Das deutsche Bildungssystem ist so zu verbessern, dass Schüler unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gerechte Entwicklungschancen erhalten. „Es ist wichtig, den lernförderlichen Umgang mit all diesen Jugendlichen weiter zu verstärken. Eine wirksame Förderung muss der Heterogenität von Ausgangsvoraussetzungen sowohl innerhalb der Schulen als auch innerhalb der Schulformen Rechnung tragen“ (Prenzel, Carstensen & Zimmer, 2004, S. 368).

Diese allgemein gehaltenen Vorschläge werden bezogen auf einzelne Kompetenzbereiche teilweise konkretisiert. „Bei Maßnahmen zur Leseförderung wird auch in Zukunft zu berücksichtigen sein, dass sich der Unterricht in beinahe allen Fächern um eine bessere Förderung des Leseverständnisses bei unterschiedlichen Textsorten und -inhalten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bemühen muss“ (Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004, S. 109).

Zudem ist die Qualität des Mathematikunterrichts zu erhöhen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass im Unterricht schwerpunktmäßig Aufgaben Platz finden, die den Schülern eine Problem- und Anwendungsorientierung ermöglichen. „An die Fachdidaktik, die Bildungsforschung und die Bildungspolitik stellt sich die Herausforderung, kompetenzorientierte Standards als externen Orientierungsrahmen und als Messlatte zur präzisen Feststellung von Stärken und förderungswürdigen Defiziten zu etablieren“ (Blum et al., 2004, S. 90).

Die Vertreter des naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichs betonen explizit die Notwendigkeit der Förderung des unteren Leistungsbereichs. Die Frage nach dem *Wie*

richten die Autoren an die Adresse der Fachdidaktiker. Zusätzlich besteht auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung Optimierungsbedarf. Dazu fordern sie die Wissenschaftler auf, den Unterricht mit leistungsheterogenen Lerngruppen weiter zu untersuchen (Rost, Walter, Carstensen, Senkbeil & Prenzel, 2004).

Die 2001 von der KMK als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 avisierten Handlungsfelder reichen von Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich bis hin zu Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten. Die Arbeit in diesen Handlungsfeldern soll im Interesse einer weiteren Steigerung der Schülerleistungen konsequent fortgesetzt werden (KMK-Pressemitteilung, 1997; 2001). Durch eine frühzeitige, gezielte und kontinuierliche Förderung sollen ungünstige Entwicklungsverläufe von Kindern der Risikogruppe gemindert bzw. gestoppt werden.

Selbstverständlich bezieht sich eine Vielzahl der angesprochenen Maßnahmen und Forderungen direkt auf die Schule und berührt daher im Kern die tägliche Arbeit des Lehrers mit Kindern aus der Risikogruppe. Die Lehrer haben die Aufgabe, die auf den Unterricht bezogenen Forderungen und Maßnahmen bestmöglich umzusetzen. Da der Maßnahmenkatalog – wie bereits dargestellt – sehr allgemein gehalten ist und nach Aussage der PISA-Autoren noch weiter zu entwickeln und zu erforschen ist, sind die Lehrer bei der Förderung dieser Kinder überwiegend auf sich gestellt.

Eine Förderung der Kinder der Risikogruppe beinhaltet dabei nicht nur Maßnahmen, die auf eine Verhinderung von Lernrückständen abheben (Hauptaugenmerk PISA-Studie), sondern auch auf die Verhinderung und Verminderung von Verhaltensproblemen. Dieser Aspekt wird in den Ergebnissen der PISA-Studie am Rande in der Variable „Schulklima“ thematisiert. Nach Aussage der Schulleitungen der teilnehmenden Schulen an der PISA-Studie 2003 treten insbesondere an Hauptschulen verstärkt Disziplinschwierigkeiten auf (Prenzel, Carstensen & Zimmer, 2004). Vermutlich besteht bei einigen Schülern der Risikogruppe ein Zusammenhang zwischen niedrigem Leistungsniveau und Verhaltensproblemen. Myschker (1993) stützt diese Annahme: „Lern- und Verhaltensstörungen kovariieren häufig miteinander, wobei nicht immer zu erkennen ist, welche Störung am Beginn des Fehlentwicklungs-Prozesses stand, oder ob sich nicht beide Störungen in einem gemeinsamen Prozeß manifestieren“ (S. 57). Autoren wie

beispielsweise Mand (2004), Ricking, Schulze und Wittrock (2002) sowie Klauer und Lauth (1997) sprechen gleichfalls von einem Zusammenhang zwischen Verhaltens- und Lernproblemen in der Schule. Da Verhaltens- und Lernprobleme vor dem Hintergrund von Normen (z.B. Leistungskriterien in der Schule, Schulregeln) auftreten, beziehen sich die Maßnahmen zur Verbesserung der Situation der Schüler der Risikogruppe neben den fachlichem (z.B. Förderung der nicht ausreichenden Leseleistungen durch Lesetraining) vor allem auch auf den sozial-emotionalen Bereich (z.B. Verbesserung der Steuerung und Kontrolle von kognitiven Prozessen, Förderung der Lernmotivation, Verbesserung des Arbeitsverhaltens). Welcher Bereich im Vordergrund steht, entscheidet die Lehrkraft individuell. Wie das dem Lehrer in der Klasse, den Lehrern an einer Schule und den Schulen in einem Bundesland gelingt, wird über verbindliche Bildungsstandards intern und extern wiederkehrend überprüft. „Die im Bildungssystem verantwortlich Handelnden stehen seit PISA 2000 unter einem erheblichen öffentlichen Erwartungsdruck“ (Prenzel, Carstensen & Zimmer, 2004, S. 366). Es entstehen Rankings zwischen den Schulen und langfristig werden Entwicklungsverläufe der durchschnittlichen Leistungen der Schüler an den jeweiligen Schulen aufgezeichnet (KMK-Pressemitteilung, 1997).

Daraus resultierend stehen die Regelschullehrer zunehmend unter einem öffentlichen Druck und die Qualität ihrer Arbeit wird immer häufiger wissenschaftlich evaluiert. Insbesondere die Gruppe der Schüler mit Schulschwierigkeiten, mit Lern- und Verhaltensproblemen ist effektiv und frühzeitig zu fördern, damit die Zahl der Schüler der Risikogruppe minimiert wird bzw. sich gefährdete Schüler durch präventive Förderung gar nicht erst zu Risikoschülern entwickeln. Die von den Vertretern von PISA, KMK und Bildungsministerium vorgeschlagenen Maßnahmen sind, wie bereits dargestellt, sehr allgemein gehalten und beziehen sich zumeist nicht direkt auf die Arbeit des Lehrers mit den Schülern. Es steht jedoch außer Frage, dass die tägliche Arbeit des Lehrers (besonders die Arbeit des Klassenlehrers) einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Schülers im Lernen und Verhalten in der Schule hat. Der Lehrer weiß, dass er Schüler der Risikogruppe frühzeitig und optimal fördern soll, jedoch finden sich in Veröffentlichungen im Kontext der PISA-Ergebnisse keine Aussagen darüber, wie der Auftrag erfüllt werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird daher eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Erstens soll ein konkreter Beitrag zur Unterstützung der Handlungskompetenz von Lehrern durch die Entwicklung von Materialien für Lehrer zur Planung von verhaltensbezogenen Maßnahmen – also von Maßnahmen zugunsten von Risikoschülern – geleistet werden,

zweitens soll vor dem Hintergrund von kognitionspsychologisch geprägten Überlegungen zum Lehrerhandeln eine neue Struktur von Handreichungen für Lehrer erprobt und evaluiert werden. Dieser zweite Forschungsansatz bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit.

1.2 Problemaufriss und Fragestellungen

1.2.1 Probleme und Ansatzpunkte schulischer Prävention

Mit Fragen der Förderung von Risikogruppen beschäftigt sich die Sonderpädagogik im Kontext schulischer Prävention. Dabei rückt die Frage, wie Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen frühzeitig gefördert werden können, damit sich diese nicht manifestieren und den möglichen Schulerfolg dieser Kinder gefährden, in den Vordergrund. Schulische Prävention umfasst nach Kretschmann (2000) „[...] ein Ensemble von Maßnahmen [...], welche geeignet sind zu verhindern, daß sich bei Kindern und Jugendlichen [...], manifeste Lern- und Verhaltensprobleme bilden“ (S. 325)

In den Empfehlungen zur Gestaltung des Förderschwerpunkts sozial-emotionale Entwicklung spricht sich die KMK 2000 für vorbeugende Maßnahmen in der Grundschule und in der Sekundarstufe aus. Bei Analysen zur bisherigen Umsetzung dieser Forderung zeigt Hartke (2003), dass solche vorbeugenden Maßnahmen im Sinne von sonderpädagogischen Hilfen zur Erziehung in der Praxis noch selten zu finden sind. Zudem bewegt sich der Forschungsstand zur schulischen Erziehungshilfe an allgemeinbildenden Schulen eher auf einem explorativen und deskriptivem Niveau. Deshalb sind nach Hartke im Moment lediglich relativ ungenaue Aussagen über die Qualität und Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahmen von schulischer Erziehungshilfe möglich. Dabei gibt er zu bedenken:

„Evaluierte und *schuladäquate* Fördervorschläge für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Entwicklungsproblemen in der Aufmerksamkeit, im Arbeits- und Sozialverhalten sowie praktikable Kriterien für den Einsatz effizienter Methoden liegen bisher in eher allgemeiner Form vor. Praktiker sind bei der konkreten Entwicklung einer Fördermaßnahme weitgehend auf persönliche Fähigkeiten und Erfahrungen in der Anpassung allgemeiner Konzepte auf konkrete Situationen angewiesen“ (S. 4).

Brandstädter (1982) macht in seinem Aufsatz zur Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich auf weitere Schwierigkeiten aufmerksam. Sein Modell zur Erklärung von Lernschwierigkeiten (S. 278) beinhaltet Variablen wie

Kognitive Dispositionen, Motivationale Dispositionen, Aktuelle Bedingungen u. a., die unter ungünstigen Voraussetzungen und Entwicklungen zu Lernschwierigkeiten führen können. Die Variablen können sich gegenseitig positiv bzw. negativ beeinflussen. Durch die Analyse dieser Prozesse bietet das Modell Anknüpfungspunkte für präventive Maßnahmen. Allerdings bleiben für den Lehrer in der Praxis weiterhin viele Fragen unbeantwortet. Im Folgenden sollen einige dieser Fragen beispielhaft aufgezeigt werden:

- Sind bei den betreffenden Schülern überhaupt präventive Maßnahmen einzuleiten? Brandstädter (1982) stellt dazu fest „dass bestimmte »ungünstige« Lern- und Entwicklungsbedingungen keineswegs mit naturgesetzlicher Zwangsläufigkeit zu Lernschwierigkeiten und Entwicklungsproblemen führen“ (S. 280).
- Wann ist der Einsatz von Maßnahmen angezeigt? Welche Maßnahmen sind angezeigt und zu welchem Zeitpunkt sind sie einzusetzen? „Zur Feinplanung solcher Maßnahmen wird man in jedem Falle auf spezifischere Theorien und Technologien zurückgreifen müssen, welche bestimmte Teilbereiche und –probleme innerhalb des aufgespannten ätiologischen Rahmens genauer fokussieren“ (Brandstädter, 1982, S. 281).
- Wie sieht die Umsetzung aus? Orientierungsrahmen für den Lehrer bieten spezifische Theorien und Technologien beispielsweise zur Förderung der Lernmotivation und zur Genese und Prävention von Schulangst (Brandstädter, 1982, S. 282).
- Welche Auswirkungen haben die getroffenen Maßnahmen?
- Woran ist es erkennbar, dass die Auswahl und Umsetzung einer Maßnahme erfolgreich war?

Hartke (2005) stellt im Zusammenhang mit diesen und anderen offenen Fragen fest, dass

„die Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen [...] häufig schwierig [ist] insbesondere auf Grund von unerwarteten negativen Auswirkungen einer Maßnahme (z.B. Stigmatisierungen; Delegierung des Förderauftrags des Klassenlehrers an Dritte und eine daraus resultierende Abnahme seiner eigenen Förderbemühungen) sowie hohen Fehlerwahrscheinlichkeiten bei der Prognose des Verlaufs der Entwicklung eines Kindes und damit bei der Indikationsstellung von vorbeugenden Interventionen“ (S. 470).

Anders ausgedrückt: Der Lehrer steht vor dem Problem, dass er nicht weiß: 1) wann präventive Maßnahmen angezeigt sind, 2) wie die Maßnahmen in den Unterricht bestmöglich zu integrieren sind, 3) welche effektfördernd, 4) welche effektneutral und 5) welche sogar effektmindernd sind. Ferner weiß er auch nicht, 6) wie er die Effekte

möglichst objektiv messen soll und 7) wie die Entwicklung aussehen würde, wenn er sich für eine andere oder gegen eine Maßnahme entschieden hätte.

Vor diesem und vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Schüler der Risikogruppe bei der PISA-Studie 2003 erscheint die Erarbeitung eines präventiven, praxisnahen Konzepts zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen durch Regelschullehrer angezeigt. Nach Hartke (2003; 2004a) scheinen insbesondere zwei Ansatzpunkte zur Lösung von Schulproblemen viel versprechend zu sein: Der erste Ansatzpunkt bezieht sich auf die Verbesserung der psychologischen Situation des Lehrers und der zweite auf die Verbesserung der pädagogischen Fähigkeiten der Klassenlehrkräfte in schwierigen Erziehungssituationen. An letzteres setzt das im Weiteren beschriebene Forschungsvorhaben (Urban & Hartke, 2005) an. Es verfolgt das Ziel, ein praxisnahes und leicht handhabbares Hilfsmittel für Grundschullehrkräfte zur Bewältigung erzieherischer Problemsituationen im Vorfeld von Beratung, Supervision, Fortbildung und Einzelfallhilfe (Hartke, 2004a) zu entwickeln und zu evaluieren. Anliegen der Forschungsarbeit ist also die Erarbeitung und Evaluation einer theoriegeleiteten Struktur für Handreichungen zur Unterstützung von Grundschullehrern im Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen. Dazu werden in dem Forschungsvorhaben erste *Prototypen* dieser Handreichungen mit dem Arbeitstitel „Planungshilfen Schulische Prävention“ erstellt.

1.2.2 Leerlingvolgssystem (LVS) und kognitive Prozesse des Lehrerhandelns

Die hier vorliegende Arbeit setzt sich im Wesentlichen mit kognitionspsychologischen Grundlagen des Lehrerhandelns und daraus resultierenden konzeptionellen Überlegungen zur Erstellung von Planungshilfen zur schulischen Prävention für Lehrkräfte auseinander. Ein erster *Prototyp* kognitionspsychologisch fundierter Handreichungen „Planungshilfen Schulische Prävention“ soll evaluiert werden. Die Entwicklung und der Einsatz der Handreichungen zielen auf die Unterstützung der Arbeit der Grundschullehrer mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen ab. Diese Gruppe gehört nach PISA im Alter von 15 Jahren zu den Risikokindern, die es bereits in der Grundschule präventiv zu fördern gilt. In dieser Arbeit werden diese Kinder mit den Begriffen Schüler mit Präventionsbedarf bzw. Präventionsschüler, Schüler mit Schulschwierigkeiten oder Problemschüler bezeichnet.

Im Kontext schulischer Prävention und der Intention Handreichungen in Form von Planungshilfen für Lehrkräfte zu entwickeln, stellt das niederländische Leerlingvolgsysteem (LVS), im Deutschen nach van der Kooij (2003) und Dinges (2002) Schüler-Folge-System (SFS), ein interessantes Konzept dar. Das Konzept wurde in den letzten 25 Jahren schrittweise für die allgemeine Schule weiterentwickelt und ist anwendbar im Leistungs-, aber auch im Verhaltens- und Entwicklungsbereich. Führend bei der Entwicklung des Verfahrens im Leistungsbereich ist die CITO (Central Instituut voor Toetsontwikkeling). Eingang in den deutschen Sprachraum hat das Konzept des Schüler-Folge-Systems durch van der Kooij (2000) gefunden. Dabei hat er das SFS für emotionales und soziales Problemverhalten einer Verhaltensgestörtenschule in Smilde ins Deutsche übersetzt. Nachfolgend haben sich weitere Schüler-Folge-Systeme im deutschen Sprachraum entwickelt, die sich zum einen auf den Verhaltensbereich (Hartke, 2004b; Dinges, Eichner & Kooij, 2004) und zum anderen auf den Leistungsbereich (Dinges, 2002) beziehen. Die verwendeten diagnostischen Verfahren, die innerhalb des Konzepts angewendet werden, nennen sich „toets“. Im Deutschen kann eher von einem Messverfahren und nicht von einem Test gesprochen werden. Im Leistungsbereich decken die Aufgabensammlungen *Lesen*, *Rechnen* und *Umweltkenntnisse* ab. „Für den Leistungsbereich liegen für dieses Konzept in den Niederlanden verschiedene standardisierte Messverfahren für die einzelnen Klassenstufen vor“ (Hartke, 2004a, S. 170). Bereits an über 80% der niederländischen Schulen wird das Leerlingvolgsysteem angewendet. Es dient primär der systematischen quantitativen Beurteilung von Schülerleistungen. Es soll den Lehrern eine wiederkehrende Rückmeldung, im Sinne eines Hinweisgebers, über erzielte Lernfortschritte bzw. Lernzuwächse und Lernstagnationen jedes einzelnen Schülers in der gesamten Grundschulzeit geben sowie gleichzeitig das Lehrerhandeln evaluieren. Im Vordergrund steht das objektive Messen von Schwächen und Stärken jedes einzelnen Schülers mit den standardisierten, curriculumorientierten und normierten Inventaren über festgelegte wiederkehrende Erhebungszeiträume, um eine möglichst optimale Förderung planen und durchführen zu können. Bei den Überlegungen zur Förderung ist es für den Lehrer besonders hilfreich, dass entsprechend der Ergebnisse der Diagnostik Fördermaßnahmen angeboten werden. Das Verhalten und die Leistung von Schülern werden als dynamische Variablen betrachtet, die es zu fördern gilt. Das SFS besteht aus drei wiederkehrenden Phasen:

1. Inventarisierung des Leistungs- und Entwicklungsstandes (Feststellen, Evaluieren),
2. Analyse des Leistungs- und Entwicklungsstandes (Analysieren) und

3. Unterricht nach Plan und bei Schulproblemen gezielte Förderung (Handeln), anschließend Wiedereinstieg in Phase eins.

Dinges (2002) hat unter dem Aspekt der Leistung für die Bereiche *Lesen* und *Rechnen* ein SFS für die Klassenstufe drei für deutsche Verhältnisse entwickelt und an Grundschulen in Hessen evaluiert. Die Ziele des SFS sind (Kooij, 2003; Dinges, 2002; Hartke, 2003; 2004b):

- Verbesserte Leistungs- und Verhaltensbeurteilung,
- Ermittlung von individuellen Fortschritten und von Stagnation,
- Erfassung von Lernvoraussetzungen für den täglichen Unterricht,
- Hilfen zur Förderplanung,
- Rückmeldung zur Wirksamkeit des Lehrerhandelns.

Der Gedanke von regelmäßigen, standardisierten Messwiederholungen – Erstellung eines Verlaufsprotokolls – erscheint interessant. Allerdings steht und fällt das Konzept mit der Qualität der eingesetzten Messverfahren. Deshalb ist es nach Hartke (2004a) wünschenswert, wenn Verfahren benutzt werden, die die

„[...] Leistungs-, Verhaltens- und Entwicklungsbereiche differenziert abbilden, die inhaltlich valide sind und bei Messwiederholungen reliabel reagieren, d.h. ohne tatsächliche Veränderungen sollten bei einer kurzfristig wiederholten Messung, möglichst gleiche Ergebnisse entstehen“ (S. 170).

Bisher kann zum Konzept SFS zusammenfassend festgehalten werden, dass es durch das wiederkehrende Durchlaufen der Phasen *Feststellen*, *Analysieren*, *Handeln* und *Evaluieren* gekennzeichnet ist. Nach Aussage von Praktikern unterstützt es sie darin, die Leistungen und das Verhalten der Schüler objektiv zu messen (Ist-Zustand), die Ergebnisse zu analysieren (z.B. Ist-Soll-Diskrepanz) und bei entsprechenden Analyseergebnissen Fördermaßnahmen einzuleiten. Das erneute Feststellen des Ist-Zustands dient der Überprüfung der Effekte, der zuvor eingeleiteten Maßnahmen und leitet bei Bedarf die nächste Maßnahme ein.

In dem Artikel von Diehl und Hartke (2007) machen die Autoren darauf aufmerksam, dass der Begriff Leerlingvolgssystem (LVS) in den Niederlanden diskutiert und möglicherweise von dem Begriff Leerlingonderwijsvolgssystem (LOVS) abgelöst wird. Im Deutschen gibt es gleichfalls unterschiedliche Bezeichnungen bzw. Übersetzungen wie beispielsweise

Schüler-Entwicklungs-System (Klauer, 2003), Schülerbegleitsystem (Ackeren, 2005) und Schüler-Folge-System (Kooij, 2003; Dinges, 2002). Dies zeigt, dass sich insbesondere im Deutschen noch kein einheitlicher Begriff herauskristallisiert hat. Deshalb werden in dieser Arbeit die Begriffe Leerlingvolgsystem (LVS) und im Deutschen Schüler-Folge-System (SFS) benutzt. Es ist abzuwarten, ob eine wünschenswerte begriffliche Einigung stattfinden wird.

Insgesamt erscheint das Konzept in sich schlüssig, nachvollziehbar und praktikabel. Es ist jedoch zu bedenken, dass es ein aus der Praxis stammendes Konzept ist und hauptsächlich durch die subjektiv positiven Erfahrungen der Praktiker gestützt wird. Auf dieser Grundlage können keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden. Deshalb ist das Konzept theoretisch zu untermauern. Es geht darum, die innerhalb des SFS ablaufenden Prozesse zu beschreiben und zu erklären, um das Entdecken von Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten, soweit diese vorhanden sind, aufzuzeigen. Nur auf einer theoretischen Basis ist es möglich, theoriegeleitet zu forschen und verallgemeinerbare Aussagen zu treffen, die dann mit den Erfahrungen der Praktiker in Beziehung gesetzt und diskutiert werden können. Einen möglichen theoretischen Zugang zur Erklärung der Wirkungsweise eines SFS können kognitionspsychologische Modelle des menschlichen Handelns bieten, da das Konzept des SFS in erster Linie den Lehrer darin unterstützen soll, sein Handeln auf ein Ziel auszurichten, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Insofern sind kognitionspsychologische Modelle bedeutsam, die sich mit dem menschlichen Handeln (Bandura, 1979; Dörner, 1976; Miller, Galanter & Pribram, 1973; Heckhausen, 1987 u. a.) und dem Lehrerhandeln (Hofer) auseinander setzen und theoretisch fundierte Beschreibungen und Erklärungen liefern. Diese Modelle werden im Theorieteil dargestellt und erläutert.

Das Modell von Hofer (1986) wird hier knapp beschrieben, um den vorherigen Gedankenschritt etwas weiterzuführen. Hofer beschreibt und erklärt mit seinem handlungstheoretischen Modell das erzieherische Verhalten von Lehrern und die ablaufenden kognitiven Prozesse. Anknüpfend an seinen Erkenntnissen, stellt er Überlegungen an, wie die Theorie der Erklärung des Lehrerverhaltens in eine Technologie der Änderung des Lehrerverhaltens in der Praxis umgesetzt werden kann. In diesem Modell wird der Lehrer als ein reflexives Subjekt angesehen, das zielgerichtet handelt, einschlägige Informationen aufsucht, gezielt verarbeitet und aus mehreren

Handlungsalternativen nach verschiedenen Prinzipien (z.B. Mittel-Zweck-Prinzipien) sich für eine entscheidet. Nach der Handlungsausführung folgt eine Überprüfung hinsichtlich der Zielerreichung. Bereits diese vorläufigen Schilderungen zum Modell von Hofer (1986) zeigen auf, dass es Schnittpunkte zum SFS gibt, die genauer und differenzierter im Theorieteil dieser Arbeit zu beschreiben und zu erläutern sind. Aufgrund der Überschneidungen zu der Theorie von Hofer, der hohen Akzeptanz der Lehrer in den Niederlanden und der dargestellten Vorteile von SFS erscheint es gerechtfertigt, Versuche mit SFS zu unternehmen. Deshalb werden in diesem Forschungsvorhaben Materialien in Anlehnung an das niederländische Leerlingvolgsystem erstellt sowie weitere Überlegungen in diesem Kontext angestellt. Versuche mit SFS sind aber nur dann sinnvoll, wenn

- (1) die verwendeten Messverfahren das Verhalten des Kindes (in dem jeweiligen Bereich) reliabel und valide beschreiben,
- (2) die Fördermaßnahmen wirksam sind (ausreichender wissenschaftlicher Bewährungsgrad) und
- (3) die Lehrkräfte das Programm annehmen.

Diese Aspekte sind bei der Erstellung der Handreichungen „Planungshilfen Schulische Prävention“ zu berücksichtigen, da diese sich an dem Konzept des SFS orientieren. Zu (1): Hartke (2003; 2004b; 2005) hat das Messverfahren „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) entwickelt. Dieses Verfahren ist in der Praxis bereits erprobt und evaluiert worden. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich der Einsatz des Verfahrens zur Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen im Hinblick auf statistische (Testgütekriterien) und relevante Kriterien für den Lehrer (z.B. „Hilfreich bei der Bestimmung der Ist-Lage des Verhaltens beim Schüler mit Präventionsbedarf“) in einem Maße bewährt hat, was für die weitere Nutzung im Rahmen der „Planungshilfe Schulische Prävention“ spricht. Die Planungshilfe I besteht im Wesentlichen aus dem Fragebogen SEVE und wird im Kapitel 3.2 näher beschrieben.

Zu (2): Die Auswahl von Fördermaßnahmen (Planungshilfe II-VIII) ist so zu treffen, dass sie nur Maßnahmen beinhaltet, die sich im Kontext von Verhaltens- und Lernsteuerung bewährt haben (Kap. 3.3-3.4). *Bewährt* heißt in diesem Kontext, dass theoriegeleitete

Maßnahmen in kontrollierten Studien zu avisierten Effekte geführt haben. Es sollen also nur Maßnahmen empfohlen werden, die auf einer empirisch fundierten Theorie basieren.

Zu (3): Hartke (2003) und Ergebnisse der Examensarbeiten (Pilotstudien) von Radow (2005) und Dannenfeld (2005) geben erste optimistische Hinweise darauf, dass die teilnehmenden Lehrer die Planungshilfe I bzw. das *Gesamtpaket* Planungshilfen I-VIII weitestgehend akzeptieren und das Konzept der „Planungshilfen Schulische Prävention“ grundsätzlich annehmen (Kap. 3.2; Kap. 3.6).

1.2.3 Fragestellungen

Selbst wenn die hier benannten Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz der Planungshilfen weitgehend erfüllt scheinen, bleiben verschiedene Fragen offen: Gelingt es den Lehrkräften mit Hilfe der Materialien angemessene Ziele zu formulieren, passende Maßnahmen auszuwählen und diese situationsangemessen einzusetzen? Können sie die Effekte ihres Handelns selbständig mit Hilfe der Planungshilfen evaluieren? Übertragen auf eine theoretische Ebene heißt das: Unterstützen die „Planungshilfen Schulische Prävention“ die Lehrkräfte darin, zu besseren bzw. erfolgversprechenderen Problemlösungen in Bezug auf den einzelnen Schüler, der Klasse und sich selbst zu gelangen? Welche Planungshilfen benötigen die Lehrkräfte dazu? Aus diesem Grunde geht es in dieser explorativen Studie vor allem um die Beantwortung der Frage, ob durch die Arbeit mit einem SFS, einem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) bestehend aus Messverfahren und Hilfen zur Handlungsplanung, der Problemlöseprozess von Regelschullehrkräften unterstützt wird. Dies wäre erkennbar an pädagogischen Erfolgen der Grundschullehrkräfte. Um zudem den Einfluss einzelner Elemente der Planungshilfen auf den Problemlösungsprozess und das Handeln der Lehrkräfte abschätzen zu können, sind die Versuchsbedingungen der explorativen Studie systematisch zu variieren. Folgende Fragestellungen sollen durch die Studie beantwortet werden:

- Bewährt sich in der Praxis die kognitionspsychologisch modellierte Struktur bzw. das Konzept der Planungshilfen als *Gesamtpaket*?
- Sind möglicherweise einfachere Konzepte (einzelner Einsatz der Planungshilfe I bzw. Planungshilfen II bis VIII) genauso effektiv wie das *Gesamtpaket* oder sogar effektiver?
- Werden die Planungshilfen von den teilnehmenden Lehrern akzeptiert und im Sinne des Konzepts verwendet?

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Theorieteil beginnt mit der Beschreibung des menschlichen Handelns nach der Theorie des Modelllernens nach Bandura (1979). Daran knüpfen die Handlungstheorien und die Erläuterung des Handlungsbegriffs an (Kap. 2.2.1-2.2.2). Bevor das Modell von Hofer (Kap. 2.4) zum Lehrerhandeln – Lehrer als Problemlöser vorgestellt wird, werden Aspekte herausgearbeitet, die den Menschen als Problemlöser (Kap. 2.3) kennzeichnen. Alle gewonnenen Erkenntnisse werden am Ende des Kapitels zusammengefasst und münden in einem Fazit. Daraus sollen sich Hinweise für eine vermutlich günstige Struktur für Handreichungen für Lehrer herauskristallisieren. Nach der Erarbeitung der Struktur für Handreichungen werden die Ergebnisse von Plath (1998) dargestellt. Diese geben Informationen darüber, wie Lehrkräfte über wissenschaftliche Erkenntnisse informiert werden möchten, wie also die „Planungshilfen Schulische Prävention“ aufbereitet sein sollten, damit sie den Wünschen und Vorstellungen aus Sicht der Lehrer entsprechen (Kap. 2.5).

Im dritten Kapitel werden überblickartig die Struktur und die inhaltliche Gestaltung der Handreichungen für Lehrer zur Planung von verhaltensbezogenen Maßnahmen wiedergegeben und begründet. Anschließend werden die Planungshilfen I-VIII dargestellt und erörtert (Planungshilfe I, Kap. 3.2 und Planungshilfen II-VIII, Kap. 3.3-3.4). Hieran schließt sich die Beschreibung der idealtypischen Arbeit des Lehrers mit den Materialien an (Kap. 3.5). Das Kapitel 3 schließt mit den Ergebnissen der bisherigen Pilotstudien zu den Planungshilfen ab (Kap. 3.6).

Im Kapitel 4 werden die zentralen Fragestellungen und Vermutungen der Studie entwickelt und deren Methodik beschrieben.

Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 5 dargestellt. Diese beziehen sich vorwiegend auf Effekte in der Lesefertigkeit, der Rechenfertigkeit, auf emotionale und soziale Erfahrungen von Kindern in der Grundschule und deren Verhalten unter unterschiedlichen Versuchsbedingungen.

Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Studie zu den verschiedenen Messzeitpunkten und Gruppenvergleichen diskutiert. Die dargestellten Ergebnisse führen zur Feststellung der Gültigkeit der statistischen Hypothesen.

Nach der Darstellung der Zusammenfassung und der Schlussfolgerungen im Kapitel 7 wird abschließend im Kapitel 8 ein Ausblick auf mögliche anknüpfende Studien gegeben.

2 Kognitionspsychologische Grundlagen des Lehrerhandelns

Die „Planungshilfen Schulische Prävention“ bauen, wie einleitend kurz beschrieben, auf dem Konzept SFS auf und sollen in erster Linie das Handeln des Lehrers in schwierigen Erziehungs- und Problemsituationen unterstützen. Den Schwerpunkt der theoretischen Auseinandersetzung bildet die Beschreibung, Erklärung und Analyse des Lehrerhandelns anhand kognitionspsychologischer Theorien und Modellen aufgrund inhaltlicher Übereinstimmungen zwischen den Grundannahmen des Konzepts SFS und kognitionspsychologischer Annahmen zum Handeln. Es sollen sich hierdurch Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns auf Grundlage von kognitionspsychologischen Überlegungen erschließen. Diese Ansatzpunkte sollen das Konzept der Planungshilfen und des SFS theoretisch untermauern. Dabei stellen die erarbeiteten Ansatzpunkte und die Umsetzung dessen in die „Planungshilfe Schulische Prävention“ die Grundlage für das Aufstellen von Vermutungen über wirksame Hilfen für Lehrer dar, die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit geprüft werden sollen.

2.1 Sozial-kognitive Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1979) beschreibt und erklärt soziales Lernen durch die Analyse kognitiver Prozesse. Die Betrachtung dieser Prozesse verfolgt Bandura seit 1969. In seinen früheren Arbeiten erklärt er Modell-Lernen behavioristisch als stellvertretende Verstärkung (Edelmann, 2000). Bei dieser Sichtweise ist das Erlernen neuer sowie das Verändern bereits vorhandener Verhaltensmuster abhängig von den Konsequenzen, die das Modell (stellvertretende Verstärkung, Bestrafung, Löschung) und/oder der Beobachter erfahren. Diese alleinige Abhängigkeit hebt Bandura (1979) in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie auf und stellt kognitive Prozesse in den Vordergrund. Zur Erläuterung dieser Theorie dient die Beantwortung der Frage:

- Wie werden Verhaltensmuster durch Beobachtung nach der sozial-kognitiven Lerntheorie erworben?

Neben der Beantwortung der Frage sollen förderliche und hemmende Faktoren beim Lernen herausgearbeitet werden. Diese sollen aufzeigen, gegenüber welchen Personen und in welchen Situationen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der erworbenen Verhaltensmuster am größten ist.

Der Vorgang des Modelllernens gliedert sich in vier Teilprozesse, die der Aneignungs- bzw. der Ausführungsphase zugeordnet sind. Die Aneignungsphase gliedert sich in Teilprozesse wie Aufmerksamkeit und Behalten, die Ausführungsphase in motorische Reproduktion und Motivation. Die Abbildung 1 gibt dazu einen Überblick.

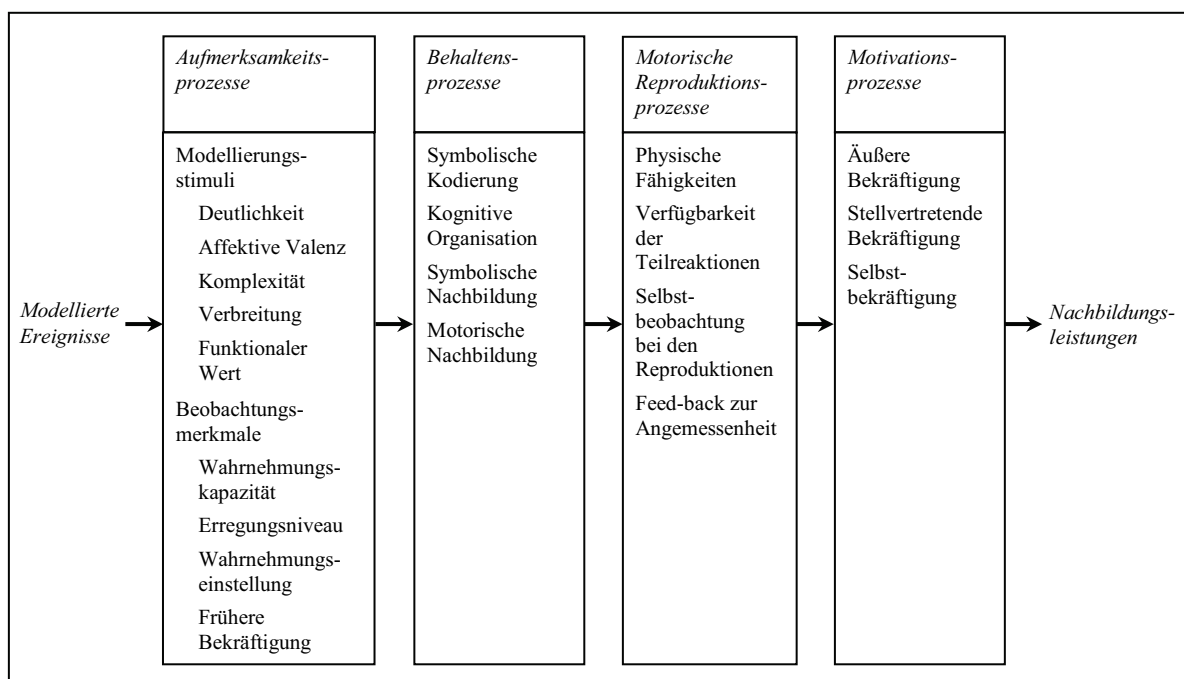


Abb. 1: Teilprozesse zur Steuerung des Beobachtungslernens nach der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979, S. 32)

Beobachtungslernen wird durch die aufgeführten Prozesse in der Abbildung 1 gesteuert. „Menschen können aus der Beobachtung nicht viel lernen, wenn sie nicht auf die wichtigen Merkmale des modellierten Verhaltens achten und diese exakt wahrnehmen“ (Bandura, 1979, S. 33). Der Aufmerksamkeitsprozess wird dabei durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Sie entscheiden darüber, ob Aufmerksamkeit auf ein Modellverhalten ausgerichtet bzw. nicht ausgerichtet wird. Die möglichen beeinflussenden Faktoren gliedern sich in die Merkmale des Modells wie erfolgreich, attraktiv, gewinnbringende Eigenschaften (a), des Beobachters wie Wahrnehmungskapazität, Erregungsniveau, Wahrnehmungseinstellung, frühere Bekräftigung (b), das modellierte Verhalten wie Deutlichkeit, Komplexität, Situation, Konsequenzen (c) und die Struktur menschlicher

Interaktionen wie regelmäßige Beobachtung bestimmter Verhaltenstypen (d). Den Aufmerksamkeitsprozessen folgen die Prozesse des Behaltens. Dazu gehören die Repräsentationssysteme Vorstellung und Sprache, die die Reaktionsmuster im Gedächtnis symbolisieren. Diese Fähigkeit ermöglicht es dem Menschen, modellierte Tätigkeiten im Gedächtnis zu sichern und dauerhaft zu speichern. Auf der Ebene der Vorstellung beschreibt Bandura (1979) den Ablauf wie folgt:

„Die sensorische Stimulation aktiviert Empfindungen, durch die die Wahrnehmungen äußerer Ereignisse ermöglicht werden. Durch wiederholte Darbietung schaffen die Modellierungsstimuli schließlich überdauernde, abrufbare Vorstellungsbilder modellierter Tätigkeiten. Später können die Vorstellungsbilder (im zentralen Nervensystem reaktivierte Wahrnehmungen) durch Ereignisse ausgelöst werden, die nicht in der äußeren Realität stattfinden“ (S. 34).

Vorstellungsbilder sind besonders in den frühen Entwicklungsphasen und beim Erlernen schwer zu verbalisierender Verhaltensweisen bedeutsam. Neben der Speicherung in Vorstellungsbildern kodiert das sprachliche Repräsentationssystem modellierte Ereignisse verbal. Den größeren Anteil an den verhaltenssteuernden kognitiven Prozessen nimmt nach Bandura (1979) die verbale ein. Unabhängig davon auf welcher Repräsentationsebene modellierte Tätigkeiten im Gedächtnis symbolhaft abgespeichert werden, können sie zur Verhaltenssteuerung führen. Die Verhaltensaussführung kann symbolisch bzw. motorisch erfolgen. Beides sind Übungsformen, die den Behaltensprozess unterstützen. Zu diesem Zeitpunkt ist der Aneignungsprozess abgeschlossen. Mit dem Erwerb der modellierten Verhaltensmuster beginnt der Übergang zur Ausführungsphase, in der das Erworbene motorisch reproduziert wird.

Die im Gedächtnis gespeicherten und symbolisierten Informationen werden in die Verhaltensaussführung übersetzt. Die Ausführung wird aufgrund von Fremd- bzw. Selbstbeobachtungsprozessen überwacht. Die daraus resultierenden Informationen werden rückgekoppelt und dienen als Feedback über das Handlungsergebnis. Möglich wären dabei z.B. eine Diskrepanz in der raum-zeitlichen Struktur oder in der Kopplung von Teilfertigkeiten. Es schließt sich die Fehlerkorrektur an, bevor die Handlung im Übungsprozess wiederholt ausgeführt wird. Dabei ist ein Zusammenhang zwischen dem Fehlen grundlegender Fertigkeiten zur Verhaltensaussführung im Verhaltensrepertoire und der Wahrscheinlichkeit einer höheren Fehlerquote zu erwarten. Zu beobachten ist dieses Phänomen beispielsweise bei Anfängern, die das Kraulschwimmen erlernen. Bestimmte Teilfertigkeiten werden richtig, andere dagegen falsch ausgeführt. Es liegt eine hohe

Diskrepanz zwischen den modellierten und den ausgeführten Tätigkeiten vor, da beim Ausführenden bestimmte, für die Kraulschwimmtechnik erforderliche Teilfertigkeiten, noch nicht vorhanden sind. Diese sind durch Übung und mit Hilfe von Selbst- und Fremdbeobachtungen schrittweise zu erwerben. Zu Beginn des Lernprozesses ist der Anfänger zumeist mit der Selbstbeobachtung überfordert, er kann sein Handeln noch nicht selbst steuern. Deshalb ist er auf die von außen eingehenden Korrekturen angewiesen. Über den Weg der Fremdbeobachtung und der Übung entwickelt der Schwimmer ein Gefühl für die richtige Bewegung und im Zuge dessen nimmt die Fähigkeit und Bedeutung der Selbstwahrnehmung und -beobachtung zu.

Der Vorgang des Modelllernens schließt mit den Motivationsprozessen ab. Die Motivation, die modellierten Tätigkeiten zu erwerben und auszuführen, steht im engen Zusammenhang mit der äußeren und stellvertretenden Bekräftigung sowie der Selbstbekräftigung. Die Stärke des Zusammenhangs ist nicht abhängig von der Bekräftigungsart. Eine oder mehrere Bekräftigungsarten können dem Lernen förderlich sein, jedoch sind sie nicht Voraussetzung dafür, dass Modelllernen überhaupt stattfindet. Hierbei zeigt sich ein grundlegender Unterschied zwischen dem Modelllernen nach der sozial-kognitiven Lerntheorie und der Theorie der instrumentellen Konditionierung. Die nachstehende Abbildung 2 verdeutlicht dies.

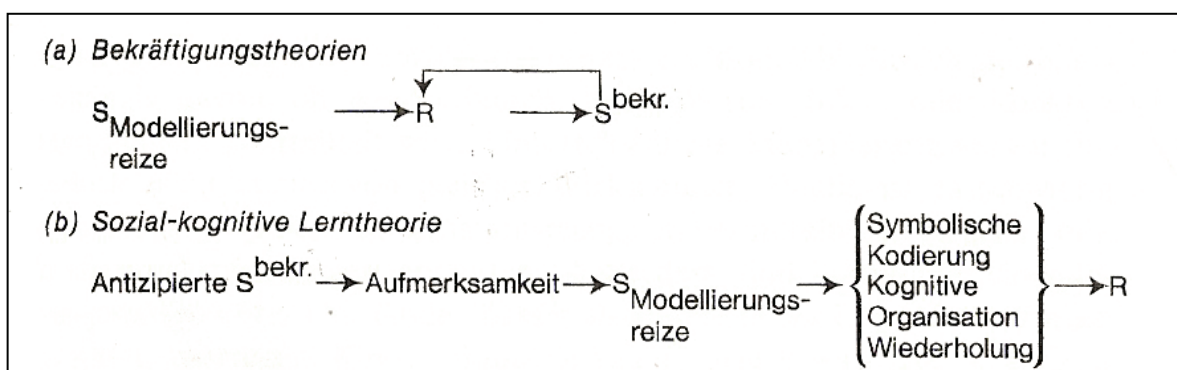


Abb. 2: Modelllernen nach der sozial-kognitiven Theorie und der Theorie der instrumentellen Konditionierung nach Bandura (1979, S. 47)

Nach Bandura (1979) herrscht Einigkeit über die Wichtigkeit der Bekräftigung im Aneignungsprozess. Dagegen ist es nicht eindeutig, worauf Verstärkungsprozesse wirken und ob sie Modelllernen letztendlich fördern. Nach der Bekräftigungstheorie fördert die Verstärkung rückwirkend vorangehende Nachahmungsreaktionen und ihre Verknüpfung mit dem Stimulus. Gleichzeitig führt die antizipierte Bekräftigung nach der sozial-

kognitiven Lerntheorie dazu, dass das Lernen angebahnt und unterstützt wird, indem die Aufmerksamkeits-, Organisations- und Wiederholungsprozesse positiv beeinflusst werden. Der positive Einfluss wirkt sich auf den gesamten kognitiven Prozess und somit auf das Lernen aus. Die Aufmerksamkeit steigt und damit gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit einer genauen Erfassung der Modellierungsreize. Dies ist grundlegend für den Aufbau einer kognitiven Struktur, die sich durch eine effektive und behaltensfördernde symbolische Kodierung der Modellierungsreize kennzeichnen lässt. Aufbauend darauf folgen die Motivationsprozesse, die dazu beitragen, die modellierten Tätigkeiten zu wiederholen und zu verbessern (Bandura, 1979).

Zusammenfassend kann folgendes festgestellt werden: Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie werden Verhaltensmuster dann erworben und ausgeführt, wenn die kognitiven Prozesse *Aufmerksamkeit*, *Behalten*, *motorischen Reproduktion* und *Motivation* schrittweise in der vorgegeben Reihenfolge vom Beobachter vollzogen werden. Findet dies bewusst oder unbewusst nicht oder fehlerhaft statt, können modellierte Tätigkeiten nicht erworben oder ausgeführt werden. Verschiedene bereits genannte Gründe können dafür verantwortlich sein:

- das modellierte Verhalten wurde gar nicht beobachtet,
- es entstehen Schwierigkeiten bei der Kodierung,
- die vorhandenen physischen Fähigkeiten zur Ausführung reichen (noch) nicht aus,
- das Modell ist ein wenig motivierendes Modell.

Dagegen wird der Lernprozess gefördert durch:

- ein erfolgreiches, attraktives Modell,
- eine hohe Wahrnehmungskapazität und ein hohes Erregungsniveau beim Beobachter,
- ein deutlich wahrnehmbares und kontextbezogenes Verhalten,
- beobachtbare positive Konsequenzen für das Modellverhalten.

Die Verhaltensausführung findet am wahrscheinlichsten statt, wenn die Situation passend ist, d.h. wenn der Handelnde positive Konsequenzen antizipiert und das Verhalten selbst positiv bewertet. Danach beeinflussen äußere Faktoren das Ausführen einer Handlung. Allerdings entscheiden sie nicht darüber, ob modellierte Tätigkeiten in der

Aneignungsphase erlernt und ausgeführt werden. Letztendlich entscheidet dies der Beobachter selbst.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass das Lernen von Handlungen nach der Theorie des Modelllernens einen kognitiven Prozess darstellt, der durch die beschriebenen inneren Prozesse in der Aneignungs- und Ausführungsphase gesteuert wird. Insbesondere positive Verstärkung im Aneignungsprozess führt dazu, dass die kognitiven Prozesse effektiver und erfolgsversprechender durchlaufen werden. Mit diesem Modell ist Bandura (1979) bis heute einer der wichtigsten Vertreter der kognitiven Theorien. Er hat entscheidend dazu beigetragen, die Innensteuerung für das Modelllernen als charakteristische Größe zu betrachten. Diese Sichtweise hat nachhaltig die kognitive Wende in der Psychologie eingeleitet und kann nach Edelman als Vorläufer der kognitionspsychologischen Handlungstheorien aufgefasst werden (Edelman, 2000).

2.2 Handlungsbegriff und Handlungstheorien

Aus wissenschaftlicher Sicht besteht heute Einigkeit darüber, dass die klassischen Lerntheorien zur alleinigen Erklärung menschlichen Verhaltens nicht mehr ausreichen. Vertreter der Handlungstheorien fordern daher eine Auseinandersetzung mit Aspekten wie Erleben – Verhalten, Denken – Fühlen, Trieb – Willen, Erklären – Verstehen, Bewusstes – Unbewusstes, Person – Gesellschaft und Subjekt – Objekt (Quekelberghe & Eickels, 1982). Auch in der Psychologie ist dahingehend eine Abwendung von der Reiz-Reaktions-Theorie und eine Hinwendung zu kognitiv orientierten Theorien zu beobachten (Werbik, 1978). Theorien, die sich mit der Analyse des menschlichen Verhaltens befassen, implizieren eine ganz bestimmte Sichtweise über den Menschen, das sog. Menschenbild (Mutzeck, Schlee & Wahl, 2002). Die Vertreter der Handlungstheorien gehen nun von der Grundannahme aus,

„dass der Mensch als ein aktiv auf seine Umwelt einwirkendes, *zukunftsbezogenes* Wesen, das sich selbst Ziele setzt und *Hypothesen* (Erwartungen) über seine Umwelt aufstellt, begriffen werden kann. Damit unterscheiden sie sich von Konzeptionen, in denen der Mensch als ein grundsätzlich passiver, nur von externen Reizen oder physiologisch bedingten *Triebreizen* in Bewegung gebrachter *Organismus* angesehen werden kann“ (Werbik, 1978, S. 11).

Bis heute konnte sich kein einheitlicher Handlungsbegriff bzw. eine Handlungstheorie mit allgemein anerkannten Kernannahmen (Edelmann, 2000; Werbik, 1978) herauskristallisieren. Diesen Zustand unterstreicht Kaminski (1976), indem er anmerkt:

„Auch wenn in der Psychologie Konzepte wie ‚handeln‘, ‚Handlung‘, ‚action‘ verwendet werden (von Nachbardisziplinen wie Philosophie, Soziologie, Linguistik, Wirtschaftswissenschaften sei jetzt mal abgesehen) gibt es offenbar nicht ‚die‘ psychologische Handlungstheorie, sondern allenfalls mehrere handlungstheoretische Ansätze, die zum Teil sehr verschieden aussehen“ (S. 14).

Ein Grund dafür ist nach Kaminski (1976), dass „jede [handlungstheoretische Konzeption] primär auf bestimmte Phänomenbereiche zugeschnitten ist“ (S. 15) und somit die Vertreter der jeweiligen Handlungstheorien unterschiedliche Schwerpunkt- und Zielsetzungen verfolgen. Einen groben Überblick über verschiedene Handlungstheorien liefert die nachstehende Auflistung nach Quekelberghe & Eickels (1982):

1. Analytisch-philosophische Konzeption; konstruktive Wissenschaftstheorie (Werbik, 1978)
2. Phänomenologische Konzeption (Kaminski, 1976)
3. Systemtheoretische oder kybernetische Konzeption (Miller, Galanter & Pribram, 1973)
4. Dialektisch-materialistische Konzeption (Leontjew, 1977)

Bei der Sichtung der Literatur nach Handlungstheorien zeigt sich eine weitere Fülle an Handlungstheorien. Dazu zählen beispielsweise die *Naive Verhaltenstheorie* nach Laucken (1974) und die Weiterentwicklung dieses Ansatzes durch den Gestaltpsychologen Heider (1977) mit der *Naiven Handlungstheorie* sowie die *Theorie Konkreter Handlungen* nach Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler (1980). Detje (1999) stellt ausführlich und übersichtlich weitere Theorien menschlichen Handelns dar und vergleicht diese Theorien bzw. Ansätze miteinander, die zum Teil ihren Ursprung in den aufgeführten Konzeptionen nach Quekelberghe & Eickels haben. Detje führt beispielsweise auch die *Feldtheorie* nach Lewin (1963; 1969) und die *Rubikontheorie* nach Heckhausen (1987) auf.

Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle Theorien erörtert werden, dies würde auch nicht der Zielsetzung der theoretischen Auseinandersetzung entsprechen. Deshalb werden nach einer Auseinandersetzung mit dem Handlungsbegriff die Konzeptionen erläutert, die überschaubar, typisch und pragmatisch sind. Vor diesem Hintergrund werden das Konzept

der *TOTE-Einheiten* nach Miller, Galanter & Pribram (1973) und das *Rubikonmodell* nach Heckhausen (1987) erläutert. Die theoretische Auseinandersetzung zu den menschlichen Handlungstheorien gliedert sich in (1) Kernaussagen, (2) Handlungsmodell, (3) Wissenschaftlicher Bewährungsgrad und (4) Zusammenfassung und Fazit. Abschließend werden auf Grundlage der Erörterungen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der Theorien im Hinblick auf die gewählten Kriterien aufgezeigt und kritisch betrachtet. Das Unterkapitel endet mit einem zusammenfassenden Fazit.

2.2.1 Handlungsbegriff

Autoren wie Edelmann (2000), Quekelberghe und Eickels (1982), Werbik (1978), Kaminski (1976), Thomas (1976) und Heckhausen (2003) machen deutlich, dass der Handlungsbegriff in der Literatur nicht einheitlich benutzt wird. Nachfolgende Definitionsansätze verdeutlichen dies:

„Wir verstehen darunter ein Verhalten, das (wenigstens zum Teil) bewusst, auf ein Ziel ausgerichtet, geplant und beabsichtigt (intendiert, gewollt) verläuft. Eine Einheit des Handelns, die sich durch ihre Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel kennzeichnen lässt“ (Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler, 1980, S. 24).

„Handeln soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußerliches oder innerliches Tun, Unterlassungen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (Werbik, 1978, S. 19).

Laucken (1974, S. 59): „Erscheint das Verhalten einer Person [der Handelnde wird als ein Organismus gesehen] [...] als bewußt und gewollt hervorgebracht.“

Miller, Galanter und Pribram (1973) unterscheiden die Begriffe Verhalten und Handeln nicht voneinander, sie verwenden sie synonym. In dem Titel ihres Buches: „Strategien des Handelns – Pläne und Strukturen des Verhaltens“ wird dies bereits ersichtlich. Orientiert an den bisherigen Definitionen zum Handlungsbegriff zeigen sich jedoch Überschneidungen, obwohl sie dies nicht explizit an einem Handlungsbegriff festmachen. Vielmehr grenzen sie die Begriffe *Verhalten/Handeln* von *Reflexen* ab. Ihre Definition lautet:

„Verhalten wird hier gesehen als ein geplantes und strukturiertes Gefüge von zielgerichteten Operationen. Pläne steuern diese [...] Reize aus der Umwelt lösen das Verhalten nicht aus, sie geben vielmehr Auskunft über Kongruenz oder Inkongruenz von Situationen und Zielzustand“ (Miller, Galanter und Pribram, 1973, S. 8).

„Der H.begriff ist der wichtigste Begriff einer *Psychologie der Tätigkeit*. H. bezeichnet eine zeitlich in sich geschlossene, auf ein Ziel gerichtete sowie inhaltlich und zeitlich gegliederte Einheit der Tätigkeit, nämlich die kleinste psychologisch relevante Einheit willentlich gesteuerter Tätigkeiten von Individuen, Gruppen und Organisationen“ (Hacker, 1988, S. 275).

Das Handeln stellt „das Tun eines Menschen [dar], der sich mit seiner materiell-gegenständlichen Umwelt auseinandersetzt, und das heißt in der Regel: sie in irgendeiner Weise verändert. Damit sind zwei Pole gesetzt: a) Der menschliche Akteur, dem wir die Fähigkeit zur Bildung eigener Ziele und zur selbständigen Erreichung dieser Ziele, also eine gewissen Autonomie zuschreiben; dabei sind seine Handlungsmöglichkeiten zwar vielleicht nicht sehr groß, aber niemals ganz eingeschränkt. b) Eine Welt, die – wenn auch sozial geformt – dem Akteur als materiell-gegenständliche begegnet, die also auch eine Eigengesetzlichkeit hat. Diese Welt kann vom Akteur nicht gänzlich beeinflusst oder vorhergesehen werden; es kommt somit zu plötzlichen, nicht von ihm selbst hervorgerufenen Veränderungen“ (Volpert, 1992, S. 13).

In der obigen Darstellung verschiedener Definitionen zum Handlungsbegriff zeigen sich Unterschiede in den benutzten Termini, in der Akzentuierung (Edelmann, 2000) und im Verständnis. Allerdings lässt sich eine bedeutende Anzahl von Merkmalen finden, die sich überschneiden und als wesentlich für den Handlungsbegriff angesehen werden können:

- Ausrichtung auf ein Ziel,
- subjektiver Sinn,
- bewusst,
- gewollt,
- geplant,
- äußerliches oder innerliches Tun,
- Unterlassungen, d.h. beispielsweise bei unterlassener Hilfeleistung oder Vernachlässigung eines Kindes kann der Handelnde zur Verantwortung gezogen werden (Werbik, 1978),
- Duldungen und
- Auswahl an Handlungsmöglichkeiten.

Nach den bisherigen Erklärungen zum Handlungsbegriff kann dieser wie folgt gekennzeichnet werden: Das Individuum richtet sein Handeln auf ein selbst gewähltes Ziel aus, d.h. das Handeln dient der Zielerreichung. Dieses wird angestrebt, da die Erreichung des Ziels subjektiv als sinnvoll erachtet wird. Dabei ist das Handeln geplant. Im Prozess der Planung entscheidet sich der Handelnde anhand einer Auswahl von Handlungsmöglichkeiten für die Wahl einer Handlung. Das Handeln kann sich in Form von äußerlichem oder innerlichem Tun, Unterlassungen oder Duldungen widerspiegeln. Diese skizzenhafte Beschreibung einer Handlung ist sicherlich nicht ausreichend, um das Handeln eines Menschen erschöpfend zu beschreiben und zu erklären. Es soll lediglich als erste Orientierung für die nachstehenden Erläuterungen der Handlungstheorien angesehen werden.

2.2.2 Handlungstheorien

2.2.2.1 Rückkopplung von Handlungsfolgen - TOTE-Einheiten

Das Modell der *TOTE-Einheiten* ist ein mechanistisches Modell, das sich zur Analyse und Beschreibung von lebenden Systemen als nützlich erwiesen hat (Edelmann, 2000). Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler (1980) untermauern die Brauchbarkeit des Modells und der Begrifflichkeiten, indem sie feststellen:

„Miller, Galanter und Pribrams Buch [1973] präsentiert keine eigentliche Handlungstheorie; die Begriffe ‚Handeln‘, ‚Handlung‘ und ‚Verhalten‘ werden abwechselnd und synonym gebraucht; aber für eine Handlungstheorie, die auch die Ausführung von Handlungen beschreiben will, bilden die von diesen Autoren postulierten Prinzipien und Begriffe eine unentbehrliche Grundlage“ (S. 46).

(1) Kernaussagen nach Cranach et al., 1980; Kuhl, 1983 sowie Miller, Galanter und Pribram, 1973:

- Grundlage der Konzeption ist die Systemtheorie, darin besonders der kybernetische Grundgedanke der Rückkoppelungsprozesse (Feedback),
- Handlungsausführungen stehen in Wechselbeziehung zwischen Eingreifen und Prüfen,
- die Wirkung des Eingreifens wird mit Hilfe der Beschreibung von Rückkoppelungsprozessen (TOTE-Einheiten) überprüft (Kuhl, 1983),
- TOTE-Einheiten sind auf verschiedenen Ebenen hierarchisch organisiert und die dahinter liegenden Strukturen (weitere hierarchisch angeordnete TOTE-Einheiten) organisieren und koordinieren die Handlungsausführung (Miller et al., 1973),

- die Handlungsausführung wird durch Pläne kontrolliert, diese Pläne bestehen aus mehrfach verschachtelten Rückkoppelungsschleifen (Kuhl, 1983).

(2) Kernstück des Handlungsmodells sind die Rückkoppelungsschleifen in Form der sog. TOTE-Einheiten. Diese Einheiten stellen Grundmuster dar, nach denen Pläne für die Ausführung von Handlungen entworfen und gleichzeitig die Ausführung der Handlungen gesteuert und reguliert werden. „In der Psychologie hat sich für den Regelkreis die Bezeichnung TOTE-Einheit (Test-Operate-Test-Exit-Einheit) eingebürgert“ (Edelmann, 2000, S. 200).

Das Durchlaufen einer Einheit beginnt mit der Testphase. Hier wird der Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand in einer ersten Prüfphase miteinander verglichen und die Frage beantwortet, ob zwischen den Zuständen Kongruenz oder Inkongruenz besteht. Dies ist nur dann möglich, wenn der Handelnde eine klare Vorstellung über den gewünschten Sollzustand hat. Dazu benötigt er spezielles Wissen, um überhaupt vergleichen zu können. Dieses Wissen findet der Organismus nach Miller et al. (1973) in seinem Bild (Image). Das Bild besteht aus dem angesammelten und organisierten Wissen aus der Umwelt und umfasst gelerntes Wissen, Erfahrungen, Worte, Tatsachen, individuelle Organisation des Wissens, Pläne, Strategien, Taktiken usw. Ist das Ergebnis der Prüfung kongruent, folgt keine Operation, dagegen eine Handlungsausführung bei der Feststellung von Inkongruenz. Die Aufhebung der Inkongruenz erfolgt durch einen aktivierten Plan. Ein Plan ist nach dem Verständnis von Miller et al. (1973) vergleichbar mit einem Programm für den Computer. Hierin sind Einzelheiten der Operationen enthalten. Diese stellen einen groben Entwurf, vergleichbar mit den Hauptüberschriften eines Inhaltsverzeichnisses, in Handlungsrichtung dar. Die Handlungsausführung bzw. Umsetzung eines Plans entspricht der Handlung eines Organismus, in welche meist beobachtbare Handlungen eingeschlossen sind. Wird Inkongruenz zwischen Handlungsziel und Handlungsergebnis festgestellt, versucht der Handelnde bewusst diesen Zustand zu verändern. Dabei folgt er seinem aus einer Operationsreihe bestehenden Plan. Dabei geht der Handelnde gemäß der Operationsreihe Schritt für Schritt vor. Nach Beendigung der erneuten Handlungsausführung wird über Rückkoppelungsprozesse eine erneute Testphase im Sinne eines Ist-Soll-Vergleichs durchlaufen. „Wird erneut eine Inkongruenz festgestellt, so kommt es zu derselben oder einer anderen im Plan festgelegten Operation, bis die Feststellung einer Kongruenz zu einem Abbruch (Exit) des Eingriffs führt“ (Kuhl, 1983, S. 233). Wenn also eine erneute Testphase weiterhin zu einer Ist-Soll-Diskrepanz führt, so

kann der Handelnde auf zweierlei Weise reagieren: 1. andere Handlungen durchführen oder 2. die Handlung abbrechen, da eine bestimmte Anzahl von Wiederholungen überschritten ist (Anzahl), er keine Lust mehr hat, ermüdet ist usw. Hierbei spricht Kuhl (1983) von einer übergeordneten Direktive, die die Operationen abbricht, verändert oder wiederholt durchführen lässt. Miller et al. (1973) beschreiben diese Situation wie folgt: „Wenn aber die negativen Werte sich häufen, bis sie mehr Gewicht haben als jeder vorstellbare positive Wert, der mit dem Haupttest verbunden ist, können wir die weitere Ausführung des Planes aufgeben“ (S. 64). Die angesprochene Ausführung eines Plans ist nicht zwangsläufig beobachtbar. Der Mensch besitzt verschiedene Pläne und einige davon sind in erster Linie dazu da, Informationen zu sammeln und Handlungen zu steuern. „Der Organismus kann – wahrscheinlich tut er es – viele andere Pläne als die, welche er zufälligerweise im Augenblick ausführt, aufbewahren“ (Miller et al., 1973, S. 27).

Die Sprache spielt beim Erlernen und bei der Umsetzung von Plänen eine wichtige Rolle. Die Umwandlung von Handlungsbeschreibungen in Instruktionen ist für den Menschen ein einfaches sprachliches Kunststück (Miller et al., 1973). Ferner stehen sprachliche Fähigkeiten mit den Planungsfähigkeiten in einem Zusammenhang und können deshalb kommuniziert werden.

Neben den bereits beschriebenen Prozessen in den TOTE-Einheiten, insbesondere der Rückkoppelungsprozesse, ist der hierarchische Aufbau dieser Einheiten ein elementarer Aspekt dieses Modells. „In der Regel muß man sich einen Handlungsplan als ein hierarchisch verschachteltes System von mehreren TOTE-Einheiten vorstellen, in welchem die Handlungsphase einer übergeordneten TOTE-Einheit selbst wieder aus einer TOTE-Einheit besteht“ (Kuhl, 1983, S. 233).

Das nachfolgende vereinfachte Beispiel aus dem Sport soll den Inhalt des Zitats verdeutlichen: Beim Weitsprung läuft der Athlet an (Vorbereitungsphase) und steigert dabei sein Tempo bis zum Absprung. Im Moment des Absprungs (Absprungsphase) springt er mit einem Bein ab, leitet durch Bein- und Armbewegungen die Flugphase ein und beendet diese schließlich (Landungsphase). Der grob skizzierte Ablauf besteht somit aus einer Vorbereitungs-TOTE-Einheit und einer Zielhandlungs-TOTE-Einheit und diese bestehen wiederum aus weiteren TOTE-Einheiten. Die gesamte Handlung wird jedoch als eine Einheit ausgeführt. Diese Einheit wird durch den Plan (möglichst weit springen) gesteuert, der aus mehreren Plänen, z.B. Tempo steigern bis zum Absprung, optimaler

Absprung, Arm- und Beineinsatz und diese wiederum aus Unterplänen zusammengesetzt ist. Springt der Athlet nicht weit genug, dann besteht eine Ist-Soll-Diskrepanz. Gründe dafür können auf allen Ebenen gefunden werden. Das interne oder externe Feedback soll im Verlauf des Sprungs ausreichend Informationen darüber liefern. Schwierigkeiten können dabei in den einzelnen Plänen bzw. Phasen auftreten. In der Vorbereitungsphase wirken sich vermutlich ein geringes oder zu hohes Tempo negativ aus, in der Sprungphase ist ein nicht optimal getroffener Absprung wahrscheinlich leistungsmindernd, in der Flugphase könnte ein zu geringer Arm- und Beineinsatz die Weite des Sprunges negativ beeinflussen, in der Landungsphase wäre eine zu früh aufgehobene Körperspannung als solche Störgröße denkbar. Ergebnisse aus der Ist-Soll-Analyse werden nun wiederum in einer neuen *Operate-Phase* umgesetzt, d.h. die vorhandenen Pläne werden aktualisiert, verändert bzw. angepasst. Dies kann zu Veränderungen im Wissen des Athleten führen, welche sich in der Veränderung bereits vorhandener Pläne sowie Strukturierung neuer und alter Pläne niederschlagen. Danach folgt ein neuer Sprung, dem eine erneute Testphase folgt.

Im Sport hat es sich bewährt, komplexe Bewegungen in Teilbewegungen zu zerlegen und mit Hilfe z.B. von Trainern und Videoaufnahmen zu analysieren und zu beschreiben (Meinel & Schnabel, 2007). Wie bereits oben dargelegt, kann der Mensch solche Beschreibungen in Instruktionen umwandeln (Plan) und diese in die Tat umsetzen.

Die Prüfphase bezieht sich nicht nur auf die Analyse der komplexen Bewegung in Teilbewegungen, sondern auch auf die Bewertung des Handelns bzw. des Plans an sich. Bevor der Mensch sich für die Umsetzung eines Plans entscheidet, wird er diesen bewerten. Kommt es zu einer positiven Bewertung des Ergebnisses, d.h. im Bezug auf das Beispiel, die Bewegungsvorstellung entspricht dem angestrebten Soll-Zustand, dann ist eine Handlungsausführung wahrscheinlich, gegenteiliges gilt bei einer negativen Bewertung. Im Falle der Umsetzung eines Handlungsvorsatzes treibt der Entschluss das Handeln an, lenkt das Handeln und beschreibt den Soll-Zustand bzw. dient als Vergleichsmuster (Miller et al., 1973). Das Antreiben und Lenken bedeutet, dass die Informationsverarbeitung und die Aufmerksamkeit sich auf die Umsetzung des Plans fokussieren. Darin sind Prozesse wie beispielsweise Daten sammeln oder Pläne miteinander koordinieren notwendig. Hierbei können verschiedene Pläne gleichzeitig durchlaufen werden, was mitunter auch zu Schwierigkeiten führen kann. Am deutlichsten

zeigt sich dies, wenn verschiedene Pläne miteinander konkurrieren oder mit den Plänen anderer Menschen koordiniert werden müssen. Weniger Schwierigkeiten zeigen sich bei der Ausführung von gewohnten Handlungen oder Handlungen, deren Fertigkeiten automatisiert sind. Diese Handlungen bzw. Pläne sind nach Miller et al. (1973) ursprünglich willkürliche Pläne gewesen und haben sich mit der Zeit durch Wiederholungen und Überlernen zu starren, automatisierten Plänen, die ähnlich funktionieren, wie ein angeborener Plan, entwickelt.

(3) Die zu Beginn des Kapitels dargelegten wissenschaftlichen Kernannahmen zeigen auf, dass dieses Modell als Grundlagenkonzept zur Beschreibung und Analyse menschlicher Handlungen angesehen werden kann. Cranach et al. (1980) untermauern das zuvor Gesagte, indem sie aussagen: „Miller, Galanter und Pribram [haben] einen wichtigen Schritt zur Überwindung, oder vielleicht besser gesagt zum Ausbau des allzu einfachen S-R-Paradigmas getan“ (S. 53). Allerdings bemängeln sie, dass die Autoren des Modells keinen Zielbegriff verwenden. Sie schlagen vor, diese Aspekte differenziert zu betrachten, um nicht an analytischer Schärfe zu verlieren. „Wir halten es für vorteilhaft, zwei Konzepte zu verwenden: einen *Zielbegriff*, der den *konkret angestrebten Zustand* am Ende der Handlung kennzeichnet; und einen *Wertbegriff*, der sich auf Kognitionen *allgemein anzustrebender* und *wünschbarer Inhalte* bezieht, die als Massstäbe dienen“ (S. 53).

(4) In der Abbildung 3 wird das vorausgegangene Modell zur Beschreibung und Analyse menschlicher Handlungen noch einmal in einem Überblick dargestellt.

Test	Fenster ist geöffnet und es regnet rein
Operate	Fenster schließen
Test	Fenster ist nun richtig geschlossen, der Regen wird vom Raum abgehalten
Exit	Handlung abgeschlossen

Abb. 3: Handlungsregulation nach dem Modell der TOTE-Einheit am Beispiel des Schließens des Fensters

Charakteristisch für dieses Modell sind, wie in der Abbildung 3 zu sehen, die vier Phasen und die ablaufenden Rückkopplungsprozesse. Damit das Ziel erreicht werden kann (Fenster schließen) kommt es auf verschiedenen Ebenen zu Regulationsprozessen (Edelmann, 2000). Die angesprochenen Ebenen stehen mit anderen übergeordneten TOTE-

Einheiten in Beziehung. Diese übernehmen Steuerungs- und Überwachungsaufgaben. Kommt es in der Prüfphase zu einer Ist-Soll-Diskrepanz, dann werden von den Handelnden Anstrengungen zur Beseitigung dieser Diskrepanz unternommen. Das hat Auswirkungen auf das Bild des Menschen. Führt die Handlung zu einer Ist-Soll-Kongruenz, dann gilt die Handlung als abgeschlossen. Wird dieser Zustand nicht erreicht, kann der Handelnde so lange die Phasen durchlaufen, bis er sein Ziel erreicht hat oder abbricht, ohne das Ziel erreicht zu haben. Letzteres ist beispielsweise dann zu erwarten, wenn der Handelnde müde oder lustlos ist oder sich für das Verfolgen anderer Zielsetzungen entscheidet.

Der hierarchische Aufbau der TOTE-Einheiten ist besonders am Beispiel des Weitspringers deutlich geworden. Der gesamte Bewegungsablauf besteht aus einer Einheit (Plan) und diese wiederum aus einzelnen Plänen, die übergeordnet (z.B. deutscher Meister werden, Kontrolle des gesamten Bewegungsablaufs) oder untergeordnet Aufgaben (z.B. die richtigen Schuhe anziehen) übernehmen. Bei nicht automatisierten Handlungen sind die Steuerungs- und Überwachungsfunktion wichtig, sie verlieren diese Wichtigkeit bei automatisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Dieses Modell ist zur Analyse und Beschreibung von menschlichen Handlungen aufschlussreich, da das Handeln bzw. die Ausführung eines Plans auf vier nachvollziehbare Ebenen beschrieben wird. Die nachstehenden Aspekte sind für diese Arbeit von Relevanz:

1. **Feststellen:** Analyse und Beschreibung Ist-Lage
2. **Vergleich- bzw. Prüfprozesse:** Ist-Soll-Vergleich
3. **Handeln:** Diskrepanzen mit gewählten Plänen ausgleichen
4. **Vergleichs- bzw. Prüfprozesse:** Ist-Soll-Vergleich
5. **Abschluss oder zu 2.:** Konsequenzen aus wiederholten Test ziehen

2.2.2.2 Rubikontheorie

Den Stellenwert der *Rubikontheorie* macht Detje (1999) mit dem nachfolgenden Zitat deutlich. Sie „gehört zu den fruchtbarsten Theorien der modernen, deutschsprachigen Psychologie. Sie hat zu vielfältiger Forschung beigetragen. [...] Erste Ansätze zu dieser

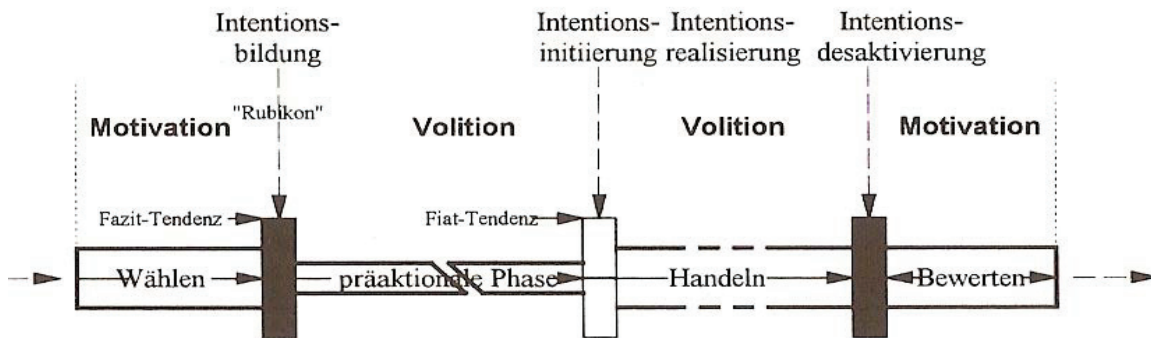
Theorie entstammen der Motivationspsychologie, die wiederum der früheren Willenspsychologie entstammt“ (S. 45).

Die Bezeichnung Rubikontheorie entstammt namentlich der römischen Geschichte um Pompeius und Caesar. Sie beinhaltet insbesondere Aussagen über den Prozess, der von Absichten zum entschiedenen Handeln führt.

(1) Die Kernaussagen nach Heckhausen, 2003; 2006; Gollwitzer, 1996; Edelman, 2000 und Detje, 1999:

- Das Modell besteht aus vier Handlungsphasen, in denen es zu kognitiven, motivationalen und volitionalen Prozessen kommt. Dabei wird der Handlungsablauf in umfassender und zeitlich horizontaler Perspektive gesehen (Gollwitzer, 1996).
- Die Phasen sind voneinander durch drei Übergangsschwellen oder klare Grenzen getrennt (Gollwitzer, 1996).
- Das Modell schlägt die Brücke (Rubikonpassage) zwischen Absichtsentstehung, also motivationalen Prozessen und Handlungsausführung, den volitionalen Prozesse (Detje, 1999).
- Jede Phase hat ihr eigenes Funktionscharakteristikum, d.h. eine spezifische Bewusstseinslage (Edelman, 2000; Heckhausen, 2006) mit der funktionspezifischen kognitiven Orientierung (Gollwitzer, 1996).

(2) Die Abbildung 4 gibt zunächst einen Überblick über die Handlungsphasen des Rubikonmodells und die darin ablaufenden Prozesse.



Erläuterungen zur Abbildung 4: Fazit-Tendenz: Handelnder entwickelt eine Tendenz, den Wunsch (Motivation) ein Ziel zu verfolgen (Wählen aus mehreren möglichen Zielen); Rubikon: Handelnder entscheidet sich für die Verfolgung eines Ziels; Fiat-Tendenz: Übergang in die Intentionsinitiiierung Intentionsrealisierung (Handeln) abh. vom Grad der Volitionsstärke und der Günstigkeit der vorliegenden Situation; Intentionsdesaktivierung: Handlung zum Zwecke der Zielerreichung abgeschlossen; Bewerten: Handlungsergebnis rückblickend bewerten.

Abb. 4: Handlungspsychologisches Phasenabfolgemodell (Gollwitzer, 1987, S. 180)

Im Folgenden sollen nun die Handlungsphasen des Rubikonmodells näher beschrieben werden. Als Handlungsphasen werden die Prädezisionale Motivationsphase (Wählen), die Präaktionale Volitionsphase, die Aktionale Volitionsphase (Handeln) und die Postaktionale Motivationsphase (Bewerten) benannt.

Prädezisionale Motivationsphase (Wählen): In der Prädezisionalen Motivationsphase liegt der Schwerpunkt auf den Motivationsprozessen. Diese Prozesse sind auf Wünsche oder Befürchtungen ausgerichtet. Die Ausrichtung führt zu der Aufnahme von Informationen aus der Umwelt sowie deren Verarbeitung im Hinblick auf die Herbeiführung gewünschter oder die Vermeidung unerwünschter Zustände. Ferner geht in die Überlegungen mit ein, ob ein eventueller Einsatz sich als lohnend erweisen könnte. „Es geht also um die Wünschbarkeit und die Realisierbarkeit von möglichen Handlungszielen“ (Heckhausen, 2003, S. 203). Realisierbarkeit beinhaltet so beispielsweise Fragen nach der Erreichbarkeit des Ziels sowie nach dem Vorhandensein der notwendigen Mittel zur Wunschrealisierung. Ergänzende Fragestellungen bei der Überprüfung der Realisierbarkeit von Handlungszielen richten sich nach Heckhausen (2006) auf:

- die möglichen kurz- und langfristigen Konsequenzen,
- die positive bzw. negative Bewertung dieser Konsequenzen und
- die Wahrscheinlichkeit, dass diese Konsequenzen tatsächlich eintreten.

Daneben wird der erwartete Wert der Wunscherfüllung analysiert. Bewertungen beinhalten nach Gollwitzer (1996) positive und negative Selbstbewertungen sowie positive und negative Fremdbewertungen und die Antwort auf die Frage, ob die Handlung einem übergeordneten Ziel dient bzw. ob sie wünschenswerte Nebeneffekte erzielt. Heckhausen (2003) unterscheidet dabei zwischen drei verschiedenen Erwartungstypen, die bei der Analyse des zu erwartenden Werts hilfreich sein können. Es benennt als erstes die Situations-Ergebnis-Erwartung, d.h. der Handelnde stellt sich die Frage, wie sich die Situation entwickeln würde, wenn er nicht handelnd eingreifen würde. Zweitens beschreibt er die Handlungs-Ergebnis-Erwartung, in der Überlegungen angestellt werden, wie der Gang der Ereignisse beeinflussbar ist, sowie drittens, welche Folgen sich aus dem herbeigeführten Handlungsergebnis ergeben. Weiter spricht Heckhausen (2003) im Rahmen der beschriebenen inhaltlichen Aspekte motivationaler Gedanken von sog. Metamotivationen. Kennzeichnend dafür sind beispielsweise das Abwägen von Anreizen und Erwartungen. Das Abwägen sollte möglichst realitätsorientiert und die Betrachtung der verschiedenen Möglichkeiten umfassend sein, damit es zu einem klaren Gesamtbild kommt. „Selten werden alle Fragen geklärt; viele lassen sich auch gar nicht endgültig beantworten“ (Heckhausen, 2006, S. 279). Deswegen geht das Rubikon-Modell von einer Fazit-Tendenz aus, d.h. „je mehr ein Handelnder positive und negative kurz- und langfristige Konsequenzen möglicher Handlungen bzw. Nicht-Handlungen gegeneinander abgewogen hat, desto mehr gelangt er zu der Überzeugung, die mögliche Elaboration der anstehenden Fragen ausgeschöpft zu haben“ (Heckhausen, 2006, S. 279). Der Handelnde kommt zu dem Entschluss bzw. folgt der Tendenz, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen.

Präaktionale Volitionsphase (Planen und Abwägen): Kennzeichnend für diese Phase ist der Entschluss, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen und zu planen. Ein Wunsch in der volitionalen Bewusstseinslage wird zu einer Intention (Absicht, Vorhaben, Zielgerichtetheit). Der Handelnde fühlt sich dabei für die Zielerreichung verantwortlich und fokussiert seine Aufmerksamkeit darauf. Dabei erfordert das Erreichen eines Zieles eine umfassende Handlungsplanung. Hierbei beschäftigt sich der Handelnde damit, wie die Handlung initiiert und wie sie wann und wo durchgeführt und beendet werden sollte. Die Festlegung auf die „Art und Weise der Durchführung zielrealisierenden Handelns läßt sich als Bilden von *Handlungsvorsätzen* verstehen (z.B. Initiierungsvornahmen, Ausführungsvorsätze und Beendigungsvorsätze“ (Gollwitzer, 1996, S. 536). Bei störenden Gedanken, die beispielsweise die Verfolgung des Ziels oder den Wert der Zielerreichung

in Frage stellen, schalten sich sog. Metavolitionen ein. Sie haben die Aufgabe, Störungen zu beseitigen und die Informationsverarbeitung auf die Realisierung der Zielintention zu lenken. „Metavolitionen [...] machen die *Bearbeitung* des Informationsstroms parteiisch im Dienste der Realisierung der einmal gefaßten Zielintention“ (Heckhausen, 2003, S. 204). Die Ausprägung der beschriebenen Bewusstseinslage ist abhängig von der Stärke der Zielintention, der Komplexität der Handlung und deren Planungsaufwand. Aber wie kommt es letztendlich zu ziieldienlichen Handlungen oder anders gefragt: Was kennzeichnet den Übergang von der präaktionalen zur aktionalen Phase?

Beschreibbar ist der Übergang mit der Fiat-Tendenz. Diese Tendenz wird zum einen durch die Volitionsstärke, die als eine Art Grenzwert für das Bemühen des Handelnden zu verstehen ist (Gollwitzer, 1996) und zum anderen durch den Grad der Günstigkeit der vorliegenden Gelegenheit bzw. Situation zur Realisierung des intendierten Ziels (Heckhausen, 2006) beeinflusst. Bei der Volitionsstärke zeigt sich, dass verschiedene Intentionen in einer Situation miteinander konkurrieren können und in der Regel die Zielintention mit der größeren Volitionsstärke bevorzugt verfolgt wird. Allerdings kann eine vorliegende Situation dazu führen, dass eine Zielintention mit geringerer Volition verfolgt wird, da es die Situation erfordert. Der Handelnde ergreift unabhängig von der Volitionsstärke die Chance, situationsspezifisch zu handeln. Gollwitzer (1996) untermauert diese Aussage:

„Ob eine bestimmte Zielintention zur Initiierung relevanter Handlungen führt, ist zum einen abhängig von ihrer Volitionsstärke (verglichen mit der Volitionsstärke anderer, konkurrierender Zielintentionen) und zum anderen davon, wie günstig die Situation für eine unmittelbare Initiierung ist (im Vergleich zu konkurrierenden Zielintentionen *und* im Vergleich zu relevanten künftigen Gelegenheiten, die man sich erhofft)“ (S. 536).

Aktionale Volitionsphase (Handeln): Zielorientierte Handlungen werden gemäß der Handlungsplanung durchgeführt, um den zuvor gefassten Vorsatz (Zielintention) zu realisieren und abzuschließen. Auftretende Schwierigkeiten werden dabei mit erhöhter Anstrengung gemeistert. Der gesamte Handlungsablauf wird durch eine mentale Zielrepräsentation gesteuert und begleitet. Dabei ist es im Prozess der Handlungsausführung möglich, dass der Handelnde Teile seiner Planung aufgrund von veränderten Rahmen- bzw. Situationsbedingungen leicht verändert und eine erneute Handlungsplanung durchläuft.

Postaktionale Motivationsphase (Bewerten): Hier werden die sich einstellenden Handlungsergebnisse rückblickend bewertet. Dabei stehen folgende Fragestellungen nach Heckhausen (2006) im Mittelpunkt:

- Wie gut habe ich es geschafft dieses Ziel zu erreichen?
- Sind die erhofften positiven Konsequenzen meines Handelns auch tatsächlich eingetroffen?
- Kann ich meine Handlungsintention als erledigt betrachten?
- Ist es notwendig bei Nichterreichen des Ziels dieses weiterhin und möglicherweise mit anderen Mitteln zu verfolgen?

Die Bewertungsphase hat zum einen die Aufgabe, die Zielerreichung zu überprüfen und zum anderen daraus Konsequenzen für zukünftige Handlungen abzuleiten. Konsequenzen beziehen sich dabei nicht nur auf die Phase der Handlungsplanung (präaktionale Volitionsphase), sondern auch auf die prädezyonale Motivationsphase. Wurde die Wertigkeit über- oder unterschätzt, hat dies möglicherweise Auswirkungen auf zukünftige Abwägungsprozesse. Dazu formuliert Heckhausen (2006): Der Abwägungsprozess „basiert einerseits auf einem Blick zurück auf das nun vorliegende Handlungsergebnis; ist andererseits aber auch gleichzeitig nach vorne auf zukünftiges Handeln gerichtet“ (S. 281).

Die Kernannahmen und die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich die Phasen auch qualitativ voneinander unterscheiden. Jede Handlungsphase impliziert eine ganz bestimmte kognitive Orientierung (Bewusstseinslage), die nach Heckhausen (2006) und Gollwitzer (1996) ganz bestimmte Funktionen übernehmen. Dieser Aspekt wird hier, dem Umfang der vorliegenden Arbeit Rechnung tragend, nur kurz dargelegt.

1. Phase - Funktion des Abwägens: Die Phase beinhaltet die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen über Anreize und Erwartungen. Relevante Informationen sind möglichst objektiv zu nutzen und einzuschätzen.

2. Phase – Funktion des Vorbereitens und Planens: Hier werden Informationen besonders effektiv aufgenommen, die der Zielerreichung dienlich sind. Dabei kommt es zu einer Verengung des Aufnahmefokus, um die notwendigen Informationen zur Zielrealisierung verarbeiten zu können.

3. Phase – Funktion des Handelns: Informationen für eine erfolgreiche Zielerreichung werden genutzt und ausgeführt. Dabei werden unterstützende internale und externale Aspekte beachtet, dagegen störende ignoriert bzw. überwunden.

4. Phase - Funktion des Bewertens: Das Handlungsergebnis wird mit den erwarteten Ergebnissen bzw. Folgen verglichen (vergleichende Orientierung). Dabei ist es notwendig, dass lediglich die dafür relevanten Informationen genau und unparteiisch berücksichtigt werden.

(3) Detje (1999), Gollwitzer (1996), Kornadt (1988), Heckhausen (2006) und Heckhausen, Gollwitzer und Weinert (1987) stellen ausführlich den wissenschaftlichen Bewährungsgrad dieses Modells dar und diskutieren diesen. Im Folgenden werden diese Aussagen exemplarisch dargestellt:

- „Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes steht außer Frage, [...] doch, [...], blieb Heckhausen mit vielen Erklärungen im Vagen. [...] Seine Begriffe bleiben unscharf, teilweise auch weitgehend unerklärt, wie z.B. die Fiat-Tendenz“ (Detje, 1999, S. 54).
- Die Grundidee des Modells gilt als empirisch bewiesen (Kornadt, 1988).
- Die Frage wird nicht eindeutig beantwortet, ob Handlungen tatsächlich eine vorherige Zielintention erfordern (Kornadt, 1988).
- „Der hierarchischen Natur und dem dynamischen Charakter der Ziele und ihrer Bildung wird das Modell nicht gerecht“ (Detje, 1999, S. 53).

Zwar ist die Rubikon-Theorie in der Psychologie des Handelns nicht ohne Kritik, dennoch handelt es sich um ein empirisch überprüftes Modell. Außerdem erscheinen die Inhalte und Funktionscharakteristika der einzelnen Handlungsphasen im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit als nachvollziehbar, pragmatisch und handhabbar. Dies wiegt an dieser Stelle mehr, als die oben aufgeführte Kritik.

(4) Die nachstehende Tabelle 1 zeigt zusammenfassend den idealtypischen Ablauf des Handlungsphasenmodells, wie auch die Inhalte und die Funktionscharakteristika der jeweiligen Phase.

Tab. 1: Handlungsphasen und die Inhalte bzw. Funktionscharakteristika des Rubikonmodells nach Gollwitzer (1987)

Phase	Name der Phase	Inhalt	Funktionscharakteristika
1	Prädezyonale Motivationsphase	Abwägen von einer Auswahl an Wünschen	Abwägen
2	Präaktionale Volitionsphase	Entschluss und Planen der Handlung	Vorbereiten und Planen
3	Aktionale Volitionsphase	Aufnahme der Handlung	Handeln
4	Postaktionale Motivationsphase	Abschluss der Handlung und Bewertung; Zielintention beibehalten/ aufgeben	Bewertung

Dieses Phasenmodell beschreibt den Weg vom Wünschen zum Handeln oder prägnanter ausgedrückt: den Weg von der Wahl von Handlungszielen zur Realisierung dieser Ziele. Im Kern liegt die Unterscheidung in die prädezyonalen (motivationalen) und den postdezyonalen (volitionalen) Prozessen. Dabei ist es von Bedeutung, dass es zu zielgerichteten Handlungen kommt, wenn der Handelnde sich dafür entscheidet, verschiedene Wünsche in eine Zielintention umzuwandeln. Edelman (2000) untermauert dies: „Obwohl das Rubikonmodell ein umfassendes Konzept darstellt, liegt der Schwerpunkt doch bei der Entscheidung zwischen verschiedenen Zielen und der Ausbildung einer Zielintention, die sich in Vorsätzen konkretisiert“ (S. 198). Dies ist vergleichbar mit einem Startschuss zur Planung einer Marathonvorbereitung: Die Zielverfolgung wird nun als verbindlich angesehen und die Planungen zur Zielerreichung können beispielsweise mit der Erstellung eines Trainings- oder Ernährungsplans beginnen. Nach Abschluss der Planungen wird in der passenden Situation, z.B. Verabredung zum Training, die geplante Handlung zum Zwecke der Zielerreichung ausgeführt. Nach der Ausführung wird das Ergebnis bewertet und die Zielintention gilt demgemäß als abgeschlossen bzw. nicht abgeschlossen (erfolgreiche bzw. erfolglose Teilnahme am Marathon). Die getroffenen Bewertungen können nachfolgende Entscheidungen und Handlungen beeinflussen, denn die „kritische Rückschau [Zielzeit beim Marathon erreicht? oder andere Fragen] ist eine wichtige Quelle der Erfahrungsbildung [beeinflusst möglicherweise die nächste Marathonvorbereitung, die Ernährung beim Wettkampf usw.]“ (Heckhausen, 2003, S. 15).

Der idealtypische Charakter des Modells weist darauf hin, dass nicht jede Handlung dem Phasenmodell entsprechend abläuft. Dies würde zu Missverständnissen führen, da beispielsweise nicht „jeder Handlungsinitiierung ein Abwägen der Wunsch- und

Realisierbarkeit des kritischen Ziels und das Fassen einer entsprechenden Zielintention direkt vorausgeht“ (Gollwitzer, 1996, S. 539). Dies zeigt sich bei der Wiederaufnahme oder bei verschobenen Handlungen (z.B. verschobene Trainingseinheit), die nicht eine neue Zielintention erfordern, da diese bereits vorher gefasst wurde. Es wäre auch nicht realisierbar, wenn jede gefasste Zielintention eine intensive Planung erfordern würde. Zeigen sich allerdings Schwierigkeiten bei der Zielerreichung, beispielsweise wegen Fehlen geeigneter Mittel oder hemmende konkurrierende Intentionen, dann sind Planungen im Verständnis nach Heckhausen (2003) notwendig. Zudem ist es in dem Modell nicht ausgeschlossen, dass sich Handlungsphasen bzgl. verschiedener Ziele überlappen können. Dies zeigt sich besonders bei automatisierten Handlungen. Die Rubikon-Metapher soll nicht bedeuten, dass es keinen Weg zurück gibt. Es verdeutlicht vielmehr, dass eine Entscheidung andere nicht dienliche Gedanken verstummen lässt und sich der Handelnde auf die Realisierung des Ziels konzentriert. Eine Entscheidung führt also dazu, dass der Handelnde sich für die Zielerreichung verantwortlich fühlt und bei Schwierigkeiten eher versucht, diese aus dem Weg zu räumen, als aufzugeben (Gollwitzer, 1996).

Edelmann (2000) zufolge sind nach diesem Modell Handlungen prototypisch, die einen intensiven Entscheidungsprozess erfordern. In seinem Beispiel beschreibt er eine Situation, in der einer Familie eine ganz bestimmte Geldsumme zur Verfügung steht. Dabei stellt sich die Familie die Frage, wie das Geld bestmöglich eingesetzt werden könnte (Urlaub, Auto oder Haus). Nach bestimmten Abwägungsprozessen entscheidet sich die Familie für das Haus. Die Entscheidung führt dazu, dass Planungen und Überlegungen angestellt werden, wie das Ziel erreicht werden kann.

Für diese Arbeit stellt die Rubikontheorie insgesamt ein interessantes Modell zur Erklärung menschlichen Handelns dar, weil

- menschliche Handlungen auf vier nachvollziehbare und wissenschaftlich überprüfte Phasen reduziert werden können. Dabei sind die Kritikpunkte (wissenschaftlicher Bewährungsgrad) im Rahmen dieser Arbeit nicht von Bedeutung, da diese Theorie lediglich eine Annäherung zur Theorie des Lehrerhandelns darstellt und nur die gesicherten Grundzüge der Theorie im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Interesse sind,
- das Modell Anknüpfungspunkte zur Analyse menschlicher Handlungen bietet,
- Handlungsergebnisse zielorientiert initiiert bzw. angeleitet werden können,

- insbesondere Handlungen im Fokus stehen, in denen Entscheidungsprozesse eine wichtige Rolle spielen.

2.3 Problemlösen

Nach der Darstellung ausgewählter Handlungstheorien beschäftigt sich dieses Kapitel mit Problemlösungsmodellen. Als eine Art *Problemlösen* kann das später im Fokus stehende Handeln des Lehrers in schwierigen Situationen verstanden werden. Der Lehrer steht im Unterricht vor einem Problem, weil sich beispielsweise ein Schüler wiederholt aggressiv zeigt. Auf dieses Problem muss der Lehrer in irgendeiner Form reagieren bzw. Lösungen finden. Dabei kann der Lehrer aus der Erfahrung auf verschiedene Maßnahmen zurückgreifen, die in ähnlichen Situationen erfolgreich waren, es im konkreten Fall jedoch nicht sein müssen. Die „Planungshilfen Schulische Prävention“ sollen den Lehrer nun darin unterstützen, auftretende Probleme in schwierigen Erziehungssituationen erfolgreicher zu bewältigen. Dazu sind die zweckdienlichen Ansatzpunkte der Problemlösetheorien herauszuarbeiten, die den Prozess des Problemlösens erklären, beschreiben und günstige bzw. ungünstige Möglichkeiten für Problemlösungen aufzeigen. In die „Planungshilfen Schulische Prävention“ sollten die Ansatzpunkte für günstige Problemlösungen einfließen, da diese vermutlich zur Unterstützung des Lehrerhandelns in Problemsituationen von Bedeutung sind.

Seit der experimentell orientierten Forschung Ende des 19. Jahrhunderts sind aus den drei psychologischen Traditionen Behaviorismus, Kognitivismus und Tiefenpsychologie verschiedene Theorien entstanden, die „von der heute vorherrschenden funktionsanalytischen Theorie der Informationsverarbeitung abgelöst wurden“ (Funke, 2003, S. 40). Dazu zählen beispielsweise 1. die Theorie der *General Problem Solver* (GPS) von Newell, Shaw und Simon (1958), 2. die *Theorie des Problemlösens* von Newell und Simon (1972), 3. die *Zwei-Räume-Theorie* von Simon und Lea (1974), 4. die *Theorie kognitiver Belastung* von Sweller (1988), 5. die *Theorie des Problemlösens* von Dörner (1976), 6. die *Psi-Theorie* von Dörner (1999a; 1999b) und 7. die *Theorie des deklarativen Vereinfachens* von Klauer (1993). Die genannten Theorien beziehen sich z. T. auf unterschiedliche Problemtypen, betrachten ganz bestimmte Aspekte im Problemlöseprozess und unterscheiden sich in ihrer Tragweite, d.h. in ihrem empirischen Bewährungsgrad. Auf alle Theorien kann im Einzelnen nicht eingegangen werden, da nicht

jedes Modell in den Kontext dieser Arbeit passt sowie ein ausführlicheres Vorgehen den Rahmen sprengen würde. Die Tabelle 2 enthält eine Synopse der Theorien. Anhand dieser soll sich eine begründete Auswahl eines Modells anschließen, die im Rahmen dieser Arbeit wichtig und aufschlussreich sein könnte.

Tab. 2: Funktionsanalytische Theorien der Informationsverarbeitung zur Problemlösung im Überblick

Theorie	a) Problemtyp b) Zentrale Aspekte	Tragweite der Theorie
1. <i>General Problem Solver</i> (GPS) von Newell, Shaw und Simon (1958)	a) Geschlossene Probleme b) Mittel-Ziel-Analyse	„[...] ist es den Autoren damit immerhin gelungen, der sog. ‚Mittel-Ziel-Heuristik‘ einen Ehrenplatz in der Liste der Problemlösemethoden zu verschaffen“ (Funke, 2003, S. 63).
2. <i>Theorie des Problemlösens</i> von Newell und Simon (1972)	a) Erstmalige Begegnung mit einem Problem b) Verstehens- und Suchprozesse im Problemraum	„[...] eine Theorie des Problemlösens [...], die breit und nachhaltig rezipiert wurde und bis heute die Grundlage des funktionalistischen Ansatzes darstellt“ (Funke, 2003, S. 63).
3. <i>Zwei-Räume-Theorie</i> von Simon und Lea (1974)	a) Probleme in linearen Systeme b) Problemraum gliedert sich in Regelraum und Instanzenraum	Spezielle Theorie, die sich auf die Lösung von Problemen in linearen Systemen beschränkt.
4. <i>Theorie kognitiver Belastung</i> von Sweller (1988)	a) Mathematische Aufgabenstellungen mit spezifischen und unspezifischen Zielen b) Bereichsspezifisches Wissen in Form von Schemata als Hauptmerkmal von Experten, Unterscheidung Lernen und Problemlösen und deren gegenseitige Störbarkeit (Dual-task-Paradigma)	„Die Konsequenzen dieses Modells sind in theoretischer wie praktischer Hinsicht bedeutsam. [...] . Nach dem hier vorgestellten Modell kann Problemlösefähigkeit nur unter der weniger belastenden unspezifischen Bearbeitungsform, d.h. als im Wesentlichen durch Exploration, verbessert werden“ (Funke, 2003, S. 72).
5. <i>Theorie des Problemlösens</i> von Dörner (1976)	a) Komplexe Probleme b) Problemlösen als Informationsverarbeitung im Bezug auf bestimmte Realitätsbereiche	„[...] eng angelehnt an die Konzeptionen von Newell und Simon (1972) [...] als Prototyp für den funktionalistischen Standpunkt (Problemlösen ist Informationsverarbeitung) angesehen werden kann“ (Funke, 2003, S. 72).
6. <i>Psi-Theorie</i> von Dörner (1999a; 1999b))	a) Geht weit über das Problemlösen hinaus b) Ein-Ebenen Modell menschlichen Denkens; Erforscht Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens	„Was kritisch anzumerken bleibt: Für eine ganze Reihe psychischer Prozesse, die Dörner in seinem System modelliert [...] sind doch an vielen Stellen auch andere Modell-Lösungen vorstellbar!“ [...] Er verzichtet „weitgehend darauf, experimentelle Befunde als Eckpunkte seiner Konstruktion heranzuziehen“ (Funke, 2003, S. 75).
7. <i>Theorie des deklarativen Vereinfachens</i> (1993)	a) Einfache Interpolationsprobleme b) Informationsverarbeitungsmodell, begrenzte Ressourcen beim Problemlösenden; Unterscheidung deklarative und prozedurale Aspekte	Funke (2003) kommt nach seiner Kritik zu dem Schluss, dass die Theorie unscharf ist und nur begrenzt aussagekräftig ist.

Aus der tabellarischen Übersicht wird durch die Darstellung des *Problemtyps* und der *Tragweite der Theorie* allgemein verständlich, dass die Theorie des Problemlösens als Informationsverarbeitung nach Dörner (1976) folgende nachstehende relevante Aspekte für diese Arbeit vereint.

- Charakteristisch für die Theorie des Problemlösens ist die Beschreibung und Erklärung komplexer Probleme. Das Lehrerhandeln in kritischen Situationen kann als die Lösung komplexer Probleme angesehen werden.
- Diese Theorie stellt einen *Prototyp* für den funktionalistischen Standpunkt dar, der heute im Kontext von Theorien und Modellen zum Problemlösen vorherrscht (Funke, 2003).

Bevor die *Theorie des Problemlösens als Informationsverarbeitung* nach Dörner (1976) erläutert wird, soll der Begriff *Problem* geklärt und verschiedene Problemtypen aufgezeigt werden. Abschließend werden die für diese Arbeit relevanten Informationen und die Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns in kritischen Problemsituationen gesammelt.

2.3.1 Was ist ein Problem

Nach Dörner (1976) ist der Begriff *Problem* im Vergleich zu anderen Begriffen der Psychologie über die Grenzen der Schulen hinweg unumstritten.

„Was ein Problem ist, ist einfach zu definieren: Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen“ (S. 10).

Ähnlich äußert sich Edelmann (2000) zu den Komponenten eines Problems. Er nennt einen unerwünschten Anfangszustand, einen erwünschten Zielzustand und eine Barriere, die die Überführung des Anfangszustandes in den Zielzustand im Augenblick verhindert. Zum Begriff *Problem* grenzen Edelmann (2000) und Dörner (1976) die *Aufgabe* ab. Im Kern unterscheiden sich die Begriffe darin, dass dem Handelnden bei der Lösung einer Aufgabe Mittel zur Verfügung (z.B. Vorerfahrungen, Wissen) stehen, die ihn zum Zielzustand führen. Dagegen wird beim Problemlösen eine Hürde überwunden, um etwas Neues zu schaffen und es so zu lösen. Funke (2003) spricht diese Aspekte gleichfalls an, allerdings hebt er den Zusammenhang zwischen einer gegebenen Situation und einer bestimmten Zielsetzung eines Organismus besonders hervor. „[Es] werden Probleme erst dadurch zu solchen, dass Organismen bestimmte Ziele verfolgen und diese nicht auf Anhieb erreichen. Die Situationen selbst sind nicht das Problem, sondern eine gegebene Situation zusammen mit einer bestimmten Zielsetzung eines Organismus *machen* ein Problem“ (S. 18).

2.3.2 Problemtypen und Problemlöseprozess

Bei komplexen Problemen handelt es sich zumeist nicht um einen, sondern um mehrere gleichzeitig vorhandene verschiedene Barrieretypen (Problemtypen). Welcher Barrieretyp vorherrscht, ist abhängig von dem Realitätsbereich und den Personenmerkmalen. Zu letzteren zählen „Wissensumfang und -organisation, Verfügbarkeit von Heuristiken und die – von den meisten Theorien vernachlässigte – Motivation“ (Edelmann, 2000, S. 211).

Tab. 3: Problemtypen in Problemsituationen nach Dörner (1976)

Barrieretypen in Problemsituationen	Charakteristisch	Beispiel
Interpolationsbarriere	Richtige Kombination oder Folge aus einer Reihe bekannter Operationen und Festlegung einer zeitlichen Reihenfolge (Anfangs- und Zielzustand sowie Mittel bekannt)	Geschäftstermin in München am 30.09.2007 um 17h; Abfahrt in Kiel mit dem Zug um 7.00h – Ankunft in München um ... - Weiterfahrt mit dem Bus/Taxi usw.
Synthetische Barriere	Finden von richtigen Operationen (Zusammenstellung eines brauchbaren Inventars an Operationen) – nicht nur die bekannten und bereits vorhandenen/ genutzten Operationen (Anfangs- und Zielzustand bekannt, aber Mittel nicht bekannt oder werden nicht in Betracht gezogen)	Beispielsweise Denksportaufgaben (Streichholzproblem)
Dialektische Barriere	Unklarer Zielzustand – Lösungen entwickeln sich in einem dialektischen Prozess, in dem der unklare Zielzustand in einen klaren Zielzustand umzuwandeln ist.	(Dörner, 1976, S. 13) Beispiel: „... eines Historikers, der die Lücken eines halbvernichteten Dokuments zu füllen versucht. Er wird dialektisch vorgehen. Er wird einen Entwurf machen, diesen Entwurf auf Widersprüche prüfen, die Widersprüche beseitigen, erneut prüfen usw.

Dörner (1976) stellt den Prozess des Problemlösens als Informationsverarbeitung dar: „Der Versuch, ein Problem zu lösen bedeutet, daß man versucht, sich in einem Realitätsbereich von einem Sachverhalt zu einem anderen zu bewegen, ohne zunächst den Weg zwischen diesen beiden Punkten zu kennen“ (S. 26). Der Realitätsbereich, wie der Abbildung 5 zu entnehmen ist, besteht aus Sachverhalten und Operatoren sowie deren Zusammenwirken.

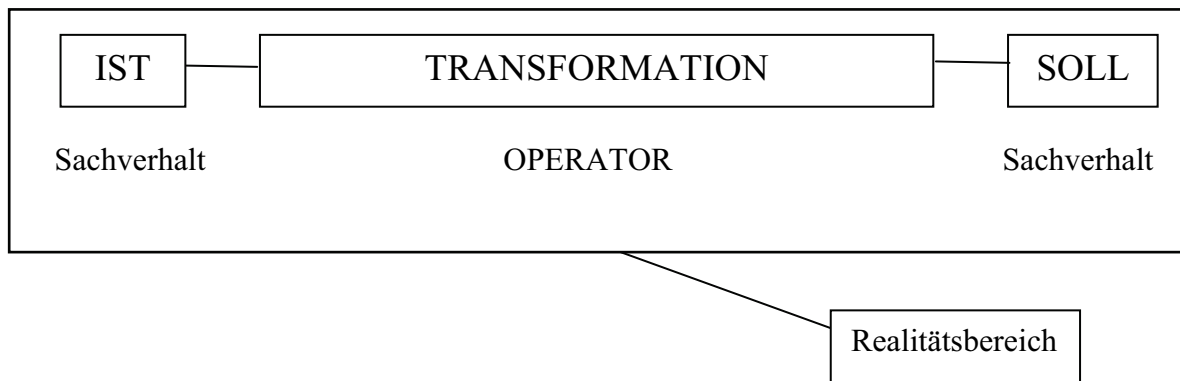


Abb. 5: Transformation des Ist-Zustandes in den Soll-Zustand in dem Realitätsbereich des Problems (angelehnt an Edelmann, 2000, S. 211)

Die von Dörner (1976) vertretene Sicht zum Problemlöseprozess „ist eng angelehnt an die Konzeption von Newell und Simon (1972)“ (Funke, 2003, S. 72). Deshalb sollen sich überschneidende Ausführungen zur Theorie zum Problemlösen nach Newell & Simon (1972) die Darstellung der Problemlösetheorie nach Dörner (1976) unterstützen. In der Abbildung 5 wird deutlich, dass Probleme in einem bestimmten Realitätsbereich entstehen, in dem ein unerwünschter Sachverhalt (Ist-Zustand) vorliegt. Dieser ist durch die Wahl geeigneter Operatoren in einen erwünschten Soll-Zustand zu transformieren. Dabei lassen sich dem Sachverhalt und den Operatoren in einem bestimmten Realitätsbereich verschiedene Eigenschaften zuordnen, die auf den Problemprozess einwirken.

Sachverhalte können nach Dörner (1976) nach den Merkmalen *Komplexität*, *Dynamik*, *Vernetztheit* und *Intransparenz* klassifiziert werden. Diese vier Merkmale werden nachfolgend kurz beschrieben, da sie bei der Analyse von Problemen wichtig sind und den Problemlöseprozess nachhaltig beeinflussen.

Die *Komplexität* eines Sachverhaltes hängt von der Vielzahl an Komponenten ab, die unterschieden werden können, und der Verknüpfungsdichte zwischen den Komponenten. Überschreitet die Komplexität des Sachverhaltes die Kapazität des Problemlösers, dann sind komplexitätsreduzierende Maßnahmen, z.B. eine Reduktion durch Setzung von Zwischenzielen, einzuleiten. Folglich entscheidet sich der Problemlöser für ein verändertes Komplexitätsniveau. Dies wiederum beeinflusst das weitere Vorgehen.

Dynamische Sachverhalte verändern sich in einer Situation auch ohne ein Eingreifen des Problemlösers. Das Lösen dieser Probleme erfordert vom Problemlöser die Fähigkeit, Entwicklungen abzuschätzen und unter Zeitdruck zu handeln. Letzteres wirkt sich

besonders auf die Sachverhaltsanalyse (z.B. Analyse des Ist-Zustands) und die Operationsanalyse aus, z.B. die Auswahl von zieldienlichen Operatoren erschweren kann, da aufgrund der Dynamik der Ist-Zustand nicht klar genug ist.

Vernetztheit innerhalb der Sachverhaltsanalyse bedeutet, dass in komplexen Situationen verschiedene Variablen vorhanden und miteinander in Beziehung stehen können. Hierbei ist es besonders wichtig, dass der Problemlöser nicht nur die Operationen bzgl. des Hauptziels sieht, sondern gleichzeitig auch mögliche Nebeneffekte im Vorfeld betrachtet.

Das Merkmal der *Intransparenz* kann erstens dann entstehen, wenn der Problemlöser zu wenig Zeit hat bzw. sich zu wenig Zeit für die Analyse des Sachverhaltes nimmt, um die relevanten Informationen zu finden, zu sammeln und umzusetzen, oder er zweitens den Überblick über die Informationen verliert, weil die Problemsituation zu vielschichtig ist. „Intransparenz verlangt auf Seiten der problemlösenden Person eine Entscheidung darüber, welche Informationen noch zu beschaffen sind bzw. wie die vorhandenen Informationen bewertet werden können“ (Funke, 2003, S. 73). Die aufgeführten Merkmale stellen die Voraussetzung für eine optimale Analyse des Sachverhaltes dar und erhöhen bei Berücksichtigung die Wahrscheinlichkeit, dass die Problemsituation erfolgreich bewältigt wird. Sicherlich werden nicht bei jedem Problem alle Merkmale gleich wichtig sein, allerdings sind diese Merkmale bei der Analyse von unbefriedigenden Problemlösungen zu beachten.

Analog zur hervorgehobenen Wichtigkeit, verschiedene Eigenschaften von Sachverhalten zu berücksichtigen, gibt es auch Eigenschaften bzw. Merkmale von Operatoren, die ebenso bedeutsam sind. Der Operator ist unter den Aspekten *Wirkungsbreite*, *Reversibilität*, *Größe des Anwendungsbereichs*, *Wirkungssicherheit* und *materielle und zeitliche Kosten* analysierbar (Dörner, 1976). Diese fünf Merkmale und die Auswirkungen auf den Problemlöseprozess werden nachstehend erläutert.

Die *Wirkungsbreite* eines Operators bezieht sich auf die Anzahl der Merkmale die auf den Sachverhalt einwirken. Je höher die Anzahl, desto breiter ist der Wirkungsbereich durch den Operator und desto eher treten Nebeneffekte auf. Deshalb ist bei der Anwendung so genannter Breitbandoperatoren zu beachten, dass mögliche unerwünschte Folgen vor der

Umsetzung in die Überlegungen mit einbezogen werden. Im Gegensatz dazu beeinflussen Schmalbandoperatoren einige wenige oder sogar nur einzelne Merkmale.

Zu dem Merkmal *Reversibilität* stellt sich der Problemlöser die Frage, ob nach Anwendung eines Operators die erzielten Effekte wieder rückgängig gemacht werden können. Bei reversiblen Operatoren spricht Dörner (1976) von einem hohen Maß an spielerischem Probierverhalten, da ungünstige Effekte wieder rückgängig gemacht werden können. Dies ist ein großer Vorteil und fördert das animierende (Lern-)Verhalten. Irreversible Operatoren indes sind mit ausreichender Planung verbunden und es zeigt sich die Tendenz, „irreversible Realitätsbereiche durch Modelle zu ‚simulieren‘, wobei das Handeln innerhalb der Modelle reversibel ist“ (S. 22).

Bei der Analyse des Operators ist ebenfalls die Größe des *Anwendungsbereichs* zu beachten. Der Anwendungsbereich ist klein, wenn er an ganz bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Gegenteiliges gilt für einen großen Anwendungsbereich. „Operatoren ohne Anwendungsvoraussetzungen sind für die problemlösende Person natürlich sehr angenehm, weil sie jederzeit und ohne Prüfung von Voraussetzungen einsetzbar sind“ (Funke, 2003, S. 74). Daher sind Operatoren mit großem Anwendungsbereich leichter im Problemlöseprozess anzuwenden. Operatoren mit kleinem Anwendungsbereich sind dagegen im Vorfeld zu prüfen und für den Problemlöseprozess bewusst und gezielt über Zwischenziele zu planen.

Bei einer hohen *Wirkungssicherheit* würde die Anwendung eines Operators bei einem bestimmten Ist-Zustand zu dem erwünschten Soll-Zustand führen. Denkt man an die Schule, dann ist dies häufig nicht der Fall. Faktoren wie Situation, Stimmung in der Klasse, Schüler- und Lehrerverhältnis usw. beeinflussen die Wirkung einer Maßnahme nachhaltig. Bei einem Schüler funktioniert es, wenn der Lehrer auf seine Zwischenrufe mit bewusstem Ignorieren reagiert, bei anderen Schülern sind andere Maßnahmen angezeigt. Deshalb ist nach Möglichkeit im Vorfeld das Verhältnis zwischen eintretenden und erwünschten Effekten kritisch zu überprüfen.

Abschließend sind bei der Anwendung von Operatoren die materiellen und zeitlichen Kosten im Verhältnis zu den Effekten kritisch zu überprüfen. Materielle und zeitliche Kosten beziehen sich auf den Energieaufwand und die Zeitdauer. Dazu bietet sich ein

Kosten-Nutzen-Kalkulation an, in der deutlich wird, im welchen Verhältnis die Effekte zum Aufwand stehen (Dörner, 1976).

Nach der Beschreibung der grundlegenden Merkmale des Operators und des Sachverhalts in einem problembezogenen Realitätsbereich sowie deren möglichen Eigenschaften gilt es jetzt, die dafür notwendige kognitive Struktur (1) und den Problemlöseprozess (2) nach Dörner (1984) darzulegen.

(1) Menschen verfügen über eine kognitive Struktur, um Probleme lösen und bewältigen zu können. Einen Überblick zu dem Modell der kognitiven Struktur nach Dörner (1976) gibt die Abbildung 6.

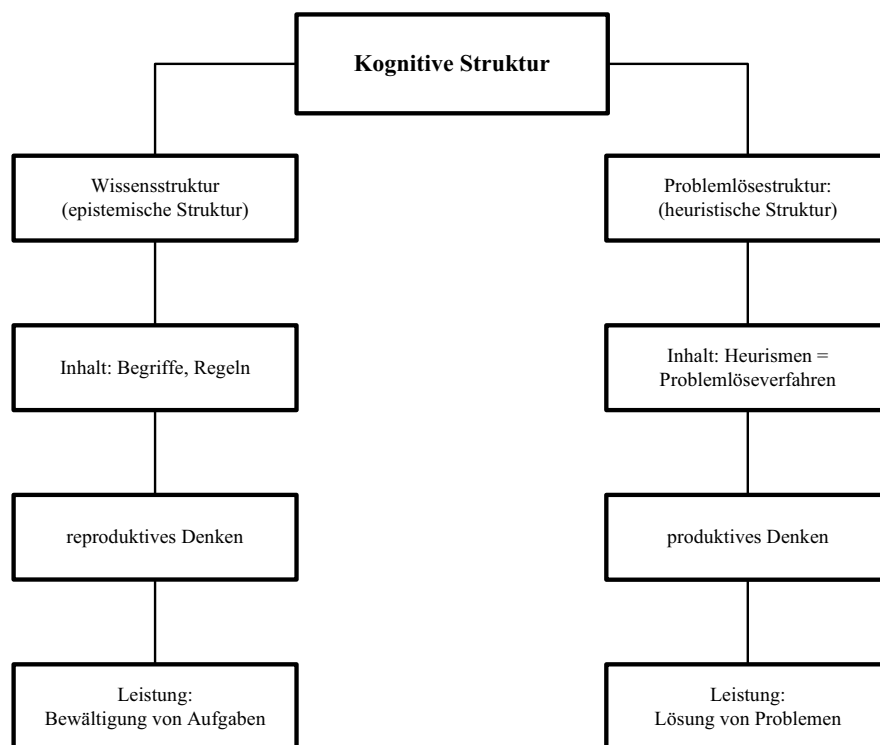


Abb. 6: Modell der kognitiven Struktur (Dörner (1979) zit. nach Edelmann, 2000, S. 210)

Die Wissensstruktur (epistemische Struktur) beinhaltet das Wissen (konstruierte Abbilder der Wirklichkeit) über einen Realitätsbereich, in dem sich der Problemlösende zum Zwecke der Problemlösung bewegt. Die meisten menschlichen Handlungen werden durch die Wissensstruktur gesteuert, allerdings ist es charakteristisch für Probleme, „daß die entsprechende Lösungsmethode (als Folge von Umwandlungen) *nicht* aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann, sondern *konstruiert* werden muß“ (Dörner, 1976, S. 27). Hierzu benötigt der Problemlösende heuristische Strukturen. Diese beinhalten

Konstruktionsverfahren, bei denen durch Konstruktionen unbekannte Umwandlungen von Ist- zu Soll-Zuständen hergestellt werden. Ein Beispiel dafür wäre das systematische Ausprobieren, wie es aus dem Schachspiel bekannt ist. Es werden alle möglichen Züge im Geiste systematisch ausprobiert, die den Gegner schachmatt setzen. „Heurismen sind also gewissermaßen Programme für die geistigen Abläufe, durch welche Probleme bestimmter Form unter Umständen gelöst werden können“ (Dörner, 1976, S. 38). Im günstigsten Fall verfügt der Handelnde über eine Sammlung solcher Verfahren. Verfahrenstechniken sind nach Edelman (2000): *Versuch und Irrtum, Umstrukturierung, Anwendung von Strategien und Kreativität*. Verfahrenstechniken, mit deren Hilfe Problemlösungen konstruiert werden, sind in der *heuristischen Struktur* zu finden.

Die Ausführungen zeigen, dass reproduktive Aufgaben durch die epistemische Struktur und produktive Aufgaben durch die heuristische Struktur gelöst werden. Die Ausprägungen innerhalb der Strukturen beim Handelnden entscheiden darüber, ob eine Aufgabe bzw. ein Problem gelöst wird oder nicht. Das Gedächtnisbild eines Realitätsbereichs in der epistemischen Struktur (innere Struktur) kann in zwei Teilbereiche gegliedert werden: 1. den sensorischen Teil und 2. den motorischen Teil. Im ersten Teil finden sich Informationen über Dinge und Vorgänge bezogen auf den jeweiligen Realitätsbereich. Im zweiten Teil sind Informationen darüber gesammelt, wie der Handelnde „im Realitätsbereich eingreifen kann, welche Folgen dies hat (Ausgangssachverhalte) und unter welchen Bedingungen es geschehen kann“ (Dörner, 1976, S. 36). Dagegen bestehen die Prozesse in der heuristischen Struktur bei der Problemlösung nach Dörner (1976) „aus einem *Analysator* für die Eigenschaften von Problemen und Aufgaben, aus einem *Speicher für Lösungsmethoden* (Heurismen) und aus einem *Kontrollsystem*, welches den Erfolg bzw. Mißerfolg der Anwendung von Lösungsverfahren feststellt“ (S. 47).

(2) Nach der Darstellung der Gedächtnisstrukturen und ihrer Eigenschaften sowie deren Anteil am Problemlöseprozess soll im nächsten Schritt der gesamte Problemlöseprozess dargelegt werden. Die Abbildung 7 gibt dazu einen Überblick.

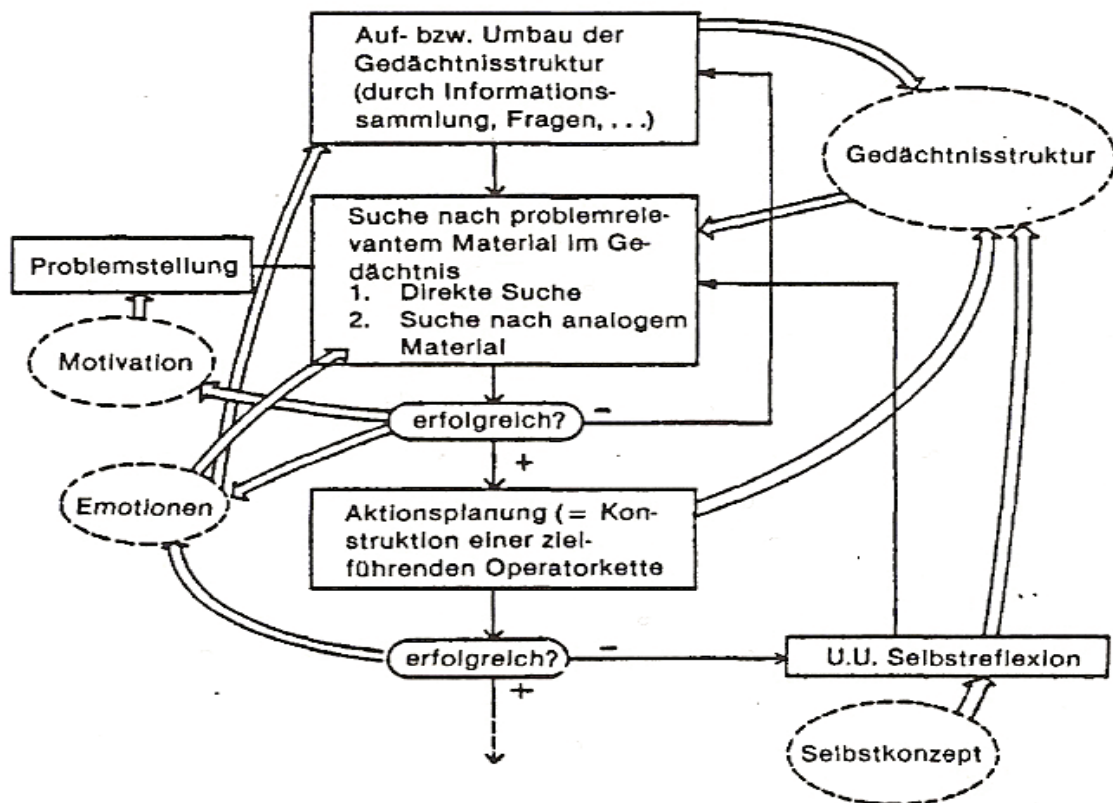


Abb. 7: Die Organisation der Bewältigung von Anforderungen nach Dörner (1984, S. 11)

Beim Lösen komplexer Problem unterscheidet Dörner (1999) im Phasenverlauf zwischen der Zielausarbeitung, Informationssammlung und Modellbildung, Prognose, Planung und Entscheidung, Effektkontrolle und Selbstreflexion. Besonders die Phase der Selbstreflexion hebt er in seinen Ausführungen hervor, auf die später noch einzugehen ist.

In der Abbildung 7 ist zu erkennen, dass aus einem Motiv eine Problemstellung resultiert. In der Problemstellung werden die problemrelevanten Informationen im Gedächtnis gesucht, d.h. es geht um die Suche nach passenden Operatoren, die vom gegebenen Zustand (Ist-Zustand) in den Zielzustand (Soll-Zustand) führen. Nach der Konzeption von Newell und Simon (1972) befindet sich der Problemlösende im Problemraum. In diesem Problemraum besteht die Aufgabe des Problemlösers darin, eine Sequenz von Operationen zu finden, die vom Anfangs- zum Zielzustand führen. Stehen in dieser Phase keine ausreichenden Informationen zur Verfügung, dann ist die Konstruktion eines möglichen Lösungswegs behindert. Die Informations- und Explorationsphase wird nochmals durchlaufen. Sind im Gedächtnis keine direkten Informationen auffindbar, heißt das nicht, dass das vorhandene Wissen unbrauchbar wäre. Fremdinformationen, die auf den ersten Blick mit dem aktuellen Problem nichts zu tun haben, können zur Lösung des Problems

beitragen (Dörner, 1984). Daraus ist zu erkennen, dass das im Gedächtnis gespeicherte Wissen kein starres Wissen darstellt. Es kann durch entsprechende kognitive Operationen genutzt werden. Operationen dieser Art sind beispielsweise Analogieübertragung oder Übertragung konkreter Sachverhalte auf abstraktes Wissen.

Findet der Problemlösende dagegen passende Operatoren, schließt sich die Phase der Aktionsplanung an. Es wird ein Lösungsweg entwickelt, das bedeutet ziieldienliche Operationen werden konstruiert. Ähnlich sieht es das Konzept von Newell und Simon (1972) vor, in dem sich der Problemlösende in dem sog. Suchraum befindet und deskriptiv die potentiellen Schritte durchläuft. Insgesamt ist die Dauer dieser Phase abhängig von dem Problem und dem Lösungsweg. „Diese [Phase] kann kurz sein und u. U. ganz ausfallen, wenn nämlich die Gedächtnissuche bereits den notwendigen Lösungsweg liefert“ (Dörner, 1984, S. 11). Stehen ausreichend Informationen zur Verfügung, können die einzelnen Elemente probeweise zu einer Operationskette verbunden werden. Erfolgt eine positive Beendigung dieser Phase, schließt sich die Ausführung der geplanten Handlung an. In der Effektkontrolle kommt es zu der Beantwortung der Frage, ob sich die erwünschten Effekte eingestellt haben. Die Effektkontrolle bzw. Selbstreflexion erfüllt nach Tisdale (1998) die folgenden Aufgaben:

1. Betrachtung und kritische Analyse eines Protokolls der eigenen Aktivitäten mit Hilfe der Prozesse der Rekonstruktion und Rekapitulation.
2. Modifikation von Denkstrukturen und –abläufen.
3. Organisation des Denkens und Vorausplanens.
4. Konstruktion eines Verlaufsschemas für das weitere Vorgehen.
5. Verarbeitung von missglückten Versuchen und Regulation des Selbstwertgefühls.

Ist der Zielzustand erreicht, kann der konstruierte Plan mit der Problemstellung Eingang in die Gedächtnisstrukturen finden. „Es reicht, wenn man annimmt, daß neue Gedächtnisinhalte – entstanden durch Wahrnehmung oder durch Denkprozesse – eine Art von automatischer Prüfung unterzogen werden, ob sie in die vorhandenen Strukturen passen oder nicht“ (Dörner, 1984, S. 15).

Dies ist individuell unterschiedlich. Für den einen reicht es aus, wenn das Neue grob in das Schema seiner Gedächtnisstruktur passt. Er verspürt dabei Harmonie. Ein anderer dagegen benötigt eine optimale Passung zwischen neuen und alten Gedächtnisstrukturen, so dass er

Disharmonie empfindet und alle Anstrengungen (Ausgangspunkt für neue Denkprozesse) unternimmt, um diesen Zustand zu beenden. Die Unterschiede zwischen den beiden Typen begründet Dörner (1984) wie folgt: „Je mehr Differenziertheit, desto mehr Disharmonien fallen auf, desto mehr kognitiver Aufwand muß zur Differenzierung des Kategoriensystems geleistet werden, desto mehr Sensibilität entsteht“ (S. 15).

Wird das Ziel nicht erreicht, können einzelne Phasen wiederholt durchlaufen werden. Das kann beispielsweise für den Problemlöser bedeuten, weitere Informationen einzuholen, neue Operatoren durch Analogiebildung zu entwickeln, direkte Instruktionen herzustellen, ein Beispielproblem zu lösen oder Merkmale der Operatoren bzw. des Sachverhalts erneut zu analysieren.

Im gesamten Problemlöseprozess kommt es, wie bereits erwähnt, in den jeweiligen Phasen wiederholt zur Prüfung der einzelnen Ergebnisse. Die Bewertungen der Ergebnisse haben Auswirkungen auf die Emotionen, Motivation und das Selbstkonzept, wie in den vorherigen Ausführungen zur Selbstreflexion dargestellt wurde. Diese drei Bereiche sind neben der Gedächtnisstruktur im Prozess der Problemlösung beteiligt und in der Abbildung 7 durch Verbindungspfeile dargestellt. Sie haben demnach Einfluss auf die jeweiligen Phasen. Dörner (1984) untermauert dies für die Emotionen, indem er sagt: „Denken und Emotionen gehören in gewisser Weise zusammen. Beide sind ‚ethoplastische‘ Prozesse, also verhaltensformende Prozesse“ (S. 16). Positive Emotionen erzeugen Freude und unterstützen Prozesse wie Selbstreflexion. Allerdings können sie auch dazu führen, dass der Handelnde nachlässig und oberflächlich sein Ziel verfolgt, da er sich der Sache zu sicher ist. Negative Emotionen können hingegen dazu führen, dass Entscheidungen unbedacht und voreilig getroffen werden oder es zu Resignation kommt. Außerdem beeinflussen sie die Selbstreflexion negativ und mindern die Konzentration. Die Auswirkungen der emotionalen Regungen sind individuell unterschiedlich. Einige Menschen resignieren sofort bei Misserfolg, andere fühlen sich herausgefordert und gehen das Problem erneut an. Dies steht mit dem Selbstkonzept in einem engen Zusammenhang, somit auch mit der Kompetenz. An die bisherigen Ausführungen anknüpfend bezieht sich dies auf die heuristische und epistemische Kompetenz. „Beide Kompetenzen zusammen ergeben die jeweilige *aktuelle* Kompetenz, von der jeweils wieder die emotionale Lage abhängt“ (Dörner, 1984, S. 16). Diese Zusammenhänge beeinflussen das Problemlöseverhalten nachhaltig.

Fasst man die Überlegungen von Dörner (1976; 1984; 1999) zum Problemlösen zusammen, lassen sie sich in die Bereiche grober Ablauf des Problemlöseprozesses (1) und Analyse der Operatoren und des Sachverhalts zu erfolgreicher Problemlösung (2), gliedern.

(1) Der Problemlöseprozess beginnt mit der Suche des Problemlösers nach passenden Operatoren, die ihn von dem Ist-Zustand in einen erwünschten Soll-Zustand führen. In der Regel sind bei einem Problem keine passenden Operatoren im Gedächtnis vorhanden. Deshalb sucht der Problemlöser nach weiteren Informationen, die ihm bei der Konstruktion eines Lösungswegs, z.B. bei der Analogieübertragung oder Übertragung konkreter Sachverhalte auf abstraktes Wissen behilflich sein könnten. Kann der Problemlöser daraufhin passende, zieldienliche Operatoren finden, werden diese zu einer Operationskette verbunden. Treten Schwierigkeiten auf, eine zieldienliche Operationskette zu bilden, so können einzelne Operatoren probeweise miteinander verbunden und ausprobiert werden. Dieser Prozess läuft so lange bis sich eine erwünschte Operationskette herausgebildet hat. Es folgt die Ausführung. Der Ausführung schließt sich die Effektkontrolle an, in der der gesamte Problemlöseprozess rekonstruiert und rekapituliert wird. Aus diesen Prozessen wird dem Problemlöser deutlich, inwieweit der Soll-Zustand erreicht wurde. Kommt es zu Abweichungen, kann der Problemlöser aufgebaute Denkstrukturen bzw. -abläufe umgestalten und den Problemlöseprozess erneut durchlaufen. Entwickelt der Problemlöser ein für sich zufrieden stellendes Ergebnis, kann der dazu eingeschlagene Lösungsweg Eingang in die Gedächtnisstrukturen finden. Dieser kann bei neuen Problemstellungen gleich oder in Variation angewendet werden.

(2) Zu Beginn bzw. innerhalb des Problemlöseprozesses oder bei nicht zufrieden stellenden Ergebnissen, ist die Analyse der Merkmale der Operatoren bzw. des Sachverhalts ein Weg, um Probleme erfolgreich bzw. erneut anzugehen. Die nachfolgende Abbildung führt einflussnehmende Merkmale von Operatoren und Sachverhalten für den Problemlöseprozess auf. Es werden mögliche, Erfolg versprechende Vorgehensweisen hinsichtlich der Merkmale aufgezeigt:

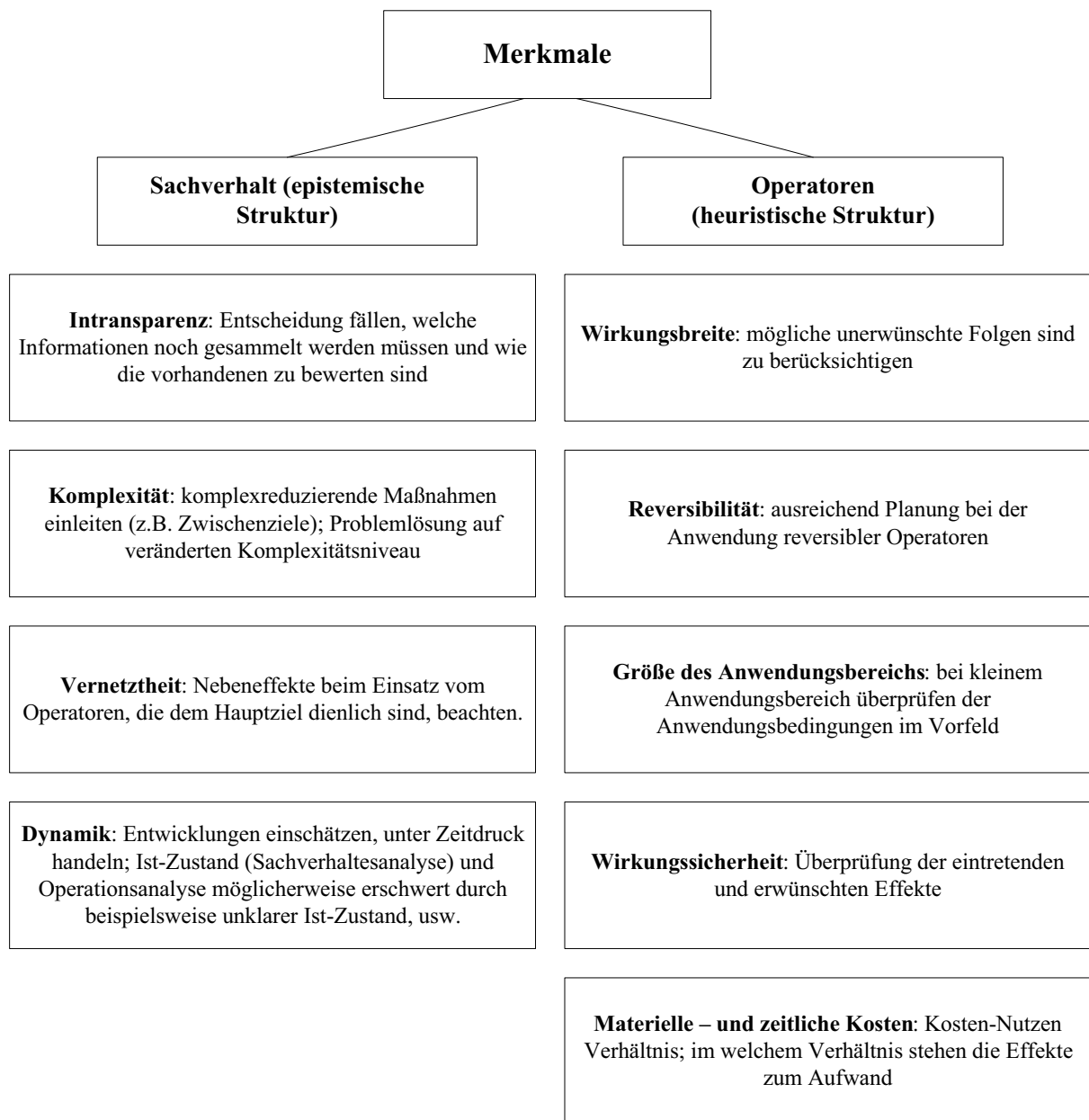


Abb. 8: Analyse der Operatoren und der Sachverhalte im Hinblick auf erfolgreiche Problemlösungen

2.4 Lehrerhandeln nach Hofer – Lehrer als handelndes Subjekt und als Problemlöser

Das Modell von Hofer (1986) dient als Instrument zur Beschreibung und Erklärung des Lehrerhandelns und fußt auf psychologisch bewährten handlungstheoretischen Konzeptionen des Kapitels 2. Nach Hofer schließt es insbesondere das TOTE-Modell nach Miller, Galanter und Pribram (1973), welches im Kapitel 2.2.2.1 dargestellt wurde, mit ein. Der Schwerpunkt dieses Modells liegt auf den kognitiven Bedingungen des Handelns und deren Wechselwirkungen im Lehrerhandeln. Lehrer handeln in sozialen Situationen, indem sie auf Grundlage von Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungsprozessen

Entscheidungen fällen und die Effekte ihrer Handlungen rückwirkend reflektieren. Die besondere Betrachtung dieser kognitiven Prozesse innerhalb des Modells soll helfen, beobachtbares Lehrerverhalten zu analysieren sowie zukünftiges vorherzusagen. Werden handlungstheoretische Überlegungen „auf den Lehrer angewandt und als Prozessmodell ausdifferenziert, werden folgende Kognitionen hypostasiert“ (Hofer, 1986, S. 22): Zieldimension, naive Theorien über die Persönlichkeit von Schülern, Wahrnehmung von Schülerverhalten, Schülergruppierungen als Ist-Lage-Kategorien, Eindrucksbildung, Ursachenzuschreibung, Wird-Lage, Wird-Soll-Vergleich, Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kosten, Entscheidung, Ausführung und Rückmeldung. Das handlungstheoretische Modell kann als ein Rahmen verstanden werden, in dem die einzelnen Kognitionen zusammengehalten und miteinander verbunden werden.

Die einzelnen Kognitionen werden als psychische Prozesse oder Operationen verstanden, bei denen das Erkenntnisinteresse darin besteht, „die Stellung und Bedeutung der Prozesse und Instanzen zueinander zu beschreiben [...] Es dominiert die Vorstellung vom Menschen als einem Wesen, dessen psychische Einzelleistungen für den Organismus, für dessen Ziele, Anpassung und Effektivität nützlich und sinnvoll sind“ (S. 22).

Dies kennzeichnet eine funktionalistische Sichtweise, die gleichfalls in der Theorie des Problemlösens nach Dörner (1976, 1984; 1999), dargestellt im Kapitel 2.2.4, zu finden ist. Weiter spricht Hofer (1986) von einem *als-ob*-Modell. Das Modell hat nicht den Anspruch, die konkrete Wirklichkeit abzubilden, sondern es stellt einen Versuch dar, Ereignisse in angemessener Art und Weise vorherzusagen. Der Anspruch an das Modell gilt als eingelöst, „wenn Vorhersagen für Erzieherverhalten auf der Basis von Erzieherkognitionen gelingen“ (S. 23). Das Modell beruht auf den drei Größen *Situationsannahme*, *Zielgerichtetheit* und *Rationalitätsannahme*. Die *Situationsannahme* weist der Person die Fähigkeit zu, Situationen abzuschätzen und innerhalb dieser absichtsvoll (Mittel-Zweck-Überlegungen) mit Hilfe des eigenen Verhaltensrepertoires zu handeln. Das Verhaltensrepertoire besteht aus Wissen, das nach der Einschätzung des Lehrers in passender Situation Anwendung findet. Analog dazu besitzt der Lehrer spezielle Wissensbestände, die sich beispielsweise auf den Unterricht beziehen. Die Annahme der *Zielgerichtetheit* impliziert, dass Personen sich Ziele setzen und dahingehend Handlungsentscheidungen treffen. Hierbei wird von sog. Normalverhalten gesprochen. Dazu ist reaktives Verhalten abgrenzbar, welches durch Unflexibilität in Form von reaktivem Verhalten und automatisierten Reaktionen gekennzeichnet ist. Häufig ist diese

Verhaltensform bei wahrgenommenen Überforderungssituationen zu beobachten, z.B. wenn die wahrgenommenen Leistungsanforderungen zu groß sind, die momentane körperliche Verfassung das Abrufen der vorhandenen und erforderlichen Leistungen verhindert. Die Rationalitätsannahme besagt, dass Personen bestrebt sind, sich im Sinne ihrer Grundsätze zu verhalten, d.h. das Erreichen von Stimmigkeit zwischen dem System der Kognitionen und des Verhaltens anstreben. Übertragen auf den Lehrer heißt dies aber nicht, dass er sich immer richtig verhält, sondern auf der Grundlage seines Wissens nach optimalen Entscheidungen sucht. Einschränkend merkt Hofer (1986) an, dass Menschen sich nicht immer entsprechend dieser Annahmen verhalten können. Alle Aspekte für Entscheidungen können nicht berücksichtigt werden, wenn die Situation zu komplex ist oder zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Deshalb geht er davon aus, dass menschliches Handeln auf befriedigende und nicht auf optimale Ergebnisse abzielt. Zu den Annahmen des Modells räumt Hofer (1986) ein, dass sie nicht zwingend wissenschaftlich begründbar sind, sondern vielmehr Grundüberzeugungen darstellen.

2.4.1 Exemplarisches Beispiel aus der Praxis

Das nachstehend aufgeführte Beispiel stammt aus der Praxis und orientiert sich an den Ausführungen von Hofer (1986): Der Schüler Jan (Name geändert) besucht die zweite Klasse einer Förderschule für Erziehungshilfe. Der Schüler hat Schwierigkeiten, seine Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen zu richten. Daher kann er dem Unterricht häufig nicht folgen, weiß nicht, welche Aufgaben zu bearbeiten sind und wie er diese bearbeiten soll. Seine Leistungen stagnieren. Zunehmend fordert er zusätzliche individuelle Informationen und Hilfen ein, die er nach Ansicht des Lehrers nicht benötigen würde, wenn er seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht richten würde. Er geht davon aus, dass Jan mit Hilfe des Lehrers seine Aufmerksamkeit steuern kann, sich jedoch gerne selbst z.B. durch Spielen mit unterrichtsfremden Gegenständen oder mit seinen Händen, durch die Gegend gucken u. a. ablenkt. Infolgedessen nimmt sich der Lehrer für Jan folgendes vor: 1. Richtet Jan seine Aufmerksamkeit nicht auf den Unterricht, dann reagiert der Lehrer mit einer milden Bestrafung (Notation eines traurigen Aufklebergesichts ☹); 2. Richtet Jan seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht, dann reagiert der Lehrer mit positiver Verstärkung (Vergeben eines lachenden Aufklebergesichts ☺). Kriterien nach denen der Lehrer beurteilt, ob Jan seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht richtet oder nicht und wie er selbst entsprechend der Vorgaben darauf zu reagieren hat, sind:

1. Guckt nicht zum Lehrer, zur Tafel oder zum Redner, folgt nicht den Anweisungen, beschäftigt sich mit seinen Stiften oder Händen: Jan zeigt kein unterrichtsbezogenes Verhalten =>☹.
2. Guckt zum Lehrer, zur Tafel, zum Redner, folgt sofort den Anweisungen, beschäftigt sich nur mit Dingen des Unterrichtsgeschehens: Jan zeigt unterrichtsbezogenes Verhalten =>☺. Diese Spielregeln sind mit Jan besprochen worden.

Die ablaufenden Prozesse nach dem Modell von Hofer (1986) werden anhand des Versuchs das Verhalten von Jan zu verändern aus der Sicht des Lehrers dargestellt. Jeder Prozess wird einzeln und detailliert aufgeführt. Dabei ist zu beachten, dass diese z. T. mit anderen Prozessen zusammenhängen bzw. zusammengefasst werden können. Durch die Gliederung von 1-11 könnte der Eindruck entstehen, dass sie voneinander unabhängig sind. Dies ist nicht der Fall, was im Kapitel 2.4.2 deutlich wird. Das Lehrerhandeln lässt sich mit folgenden Prozessen des Wahrnehmens und Erlebens beschreiben:

- (1) Jan spielt mit seinen Händen und bemerkt nicht, dass alle Kinder bereits das Mathematikbuch aus ihrem Fach geholt und die Seite 52 aufgeschlagen haben. Diese Beobachtung beschreibt die Ist-Lage: Der Lehrer nimmt wahr, dass Jan sein Buch nicht geholt hat.
- (2) Der Lehrer nimmt das Verhalten von Jan, neben den parallel ablaufenden Ereignissen in der Klasse wahr, weil er diesem Ereignis Bedeutung beimisst. Den Anweisungen des Lehrers in dieser Form nicht zu folgen, ist ein bedeutsames Ereignis.
- (3) Worin liegt die Bedeutsamkeit begründet? Das Ziel des Lehrers ist es, Jan darin zu unterstützen seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu richten, damit er Anweisungen und Hinweise sofort mitbekommen und umsetzen kann.
- (4) Jan besucht die zweite Klasse der Förderschule für Erziehungshilfe und der Lehrer weiß, dass Jan Defizite in der Aufmerksamkeit hat und ohne seine Hilfe sicherlich nicht seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht richten sowie sofort Aufgabenstellungen richtig bearbeiten kann. Er fordert deshalb weniger von ihm, als er von einem Grundschüler in der Regelschule der zweiten Klasse fordern würde. Aber er kann von ihm verlangen, dass er seine Aufmerksamkeit mit Hilfe differentieller Verstärkung auf den Lehrer fokussiert, um möglichst viel mitzubekommen. Diesen festgelegten Anspruch nennt

Hofer (1986) Erfolgsniveau (EN). Richtet Jan seine Aufmerksamkeit auf den Unterricht, indem er zum Lehrer guckt und die gegebene Aufgabenstellung in Angriff nimmt, wird der Lehrer dies als Erfolg seiner Anstrengungen sehen. Als Misserfolg gilt dagegen, wenn Jan sich in der Situation mit den Händen beschäftigt und nicht in der Lage ist, die geforderten Aufgaben zu erfüllen.

(5) Die Kombination aus Erfolgsniveau und Zieldimension *Aufmerksamkeit auf den Unterricht ausrichten* ergibt nach Hofer (1986) die Soll-Lage. Im konkreten Beispiel: Jan soll seine Aufmerksamkeit auf den Lehrer bzw. Unterricht ausrichten. Die Ist-Lage weicht von der Soll-Lage ab. Zur Aufhebung der Diskrepanz ist ein spezifisches Eingreifen des Lehrers erforderlich.

(6) An dieser Stelle überlegt sich der Lehrer, welche Ursachen hinter diesem Verhalten stehen könnten. Hierzu nutzt der Lehrer seine Erfahrungen mit *solchen* Schülern im Allgemeinen und mit Jan im Speziellen. Bei Jan geht er hauptsächlich davon aus, dass er ein verspielter und verträumter Schüler ist, der zur Aufmerksamkeit ermahnt werden muss. Außerdem hat Jan die Erfahrung gemacht, dass es für ihn gar nicht von Nachteil ist, wenn er nicht aufpasst, da er ja vom Lehrer die Aufgabenstellungen nochmals erklärt bekommt.

(7) An der Feststellung von Verspieltheit bzw. Verträumtheit und an der Reflexion möglicher Gründe für die Nichtbefolgung von Anweisungen wird deutlich, dass

„sich der Lehrer eine Vorstellung über die Struktur der Persönlichkeit von Schülern generell macht. Er verfügt über *naive Theorien*, die Schülerpersönlichkeit betreffend. Darauf bezieht er sich beim Nachdenken über erwünschte und unerwünschte Ereignisse, über deren Ursachen und beim Ausbilden von Erwartungen“ (Hofer, 1986, S. 16).

(8) Sollte Jan die Anweisung deshalb nicht mitbekommen haben, weil eine Mitschülerin unter dem Tisch sitzt und Babygeräusche macht, dann würde er die Anweisungen sehr wahrscheinlich mitbekommen und befolgen, wenn die Klasse ruhiger ist. „Der Lehrer antizipiert „eine Wird-Lage, die von der Soll-Lage für [Jan] nicht abweicht“ (Hofer, 1986, S. 17). Da dies nicht der Fall ist, geht der Lehrer von der Annahme aus, dass Jan ohne sein Einwirken in Zukunft Anweisungen nicht ausführen und Aufgabenstellungen nicht lösen können wird.

(9) Es gibt eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, um auf das Verhalten von Jan einzuwirken. Die Ursachenzuschreibung des Lehrers – Jan ist verspielt und verträumt – führt schon zu einer engeren Auswahl an Handlungsalternativen, die sich speziell auf die

„Ursache des Übels“ (Hofer, 1986, S. 18) beziehen. Der Lehrer geht nach dem Abwägen verschiedener Handlungsmöglichkeiten, z.B. Effektwahrscheinlichkeit, Kosten-Nutzen-Relation davon aus, dass differentielle Verstärkung bei Jan zu mehr unterrichtsbezogener Aufmerksamkeit führt. Nach den Abwägungs- und Überlegungsprozessen kommt der Lehrer zu einer wohl überlegten Handlungsentscheidung. Hofer (1986) geht von der Annahme aus, „daß Lehrer komplexe Entscheidungen in *Plänen* konkretisieren, nach Möglichkeiten der Verwirklichung suchen und Operationsabläufe festlegen“ (S. 18). Fazit des Abwägens und Vergleichens ist, dass der Lehrer sich von der differentiellen Verstärkung den größten Erfolg im Sinne einer Handlungs-Ergebnis-Erwartung verspricht.

(10) Nach der Entscheidung folgt in der Unterrichtssituation die Handlungsausführung. „Damit wird Handlung zu Verhalten und erstmals in motorischen Akten auch von außen prinzipiell beobachtbar“ (Hofer, 1986, S. 18).

(11) Nach der Ausführung der Handlung bzw. nach einer gewissen Zeit der stringenten Handlungsausführung ist der Lehrer an dem Ergebnis seines planerischen Handelns interessiert. Er sucht nach einer Rückmeldung um festzustellen, ob sein Eingreifen den antizipierten Erfolg hatte. „Dies ist ein nicht immer einfacher und direkter Prozeß. Er ist durch selektive Wahrnehmung und Schlußfolgerungen starken subjektiven Einflüssen ausgesetzt“ (Hofer, 1986, S. 20).

Anhand des Beispiels wird deutlich, dass kognitive Prozesse an verschiedenen Stellen des Modells stattfinden. Dabei werden innerhalb des Prozesses bestimmte Fragestellungen beantwortet bzw. nicht beantwortet (Ist-Lage, Wird-Lage, Handlungsalternativen etc.). Dies hat Auswirkungen auf die einzelnen, aber auch auf die Gesamtheit der einbezogenen Prozesse. Diese Variation und Unterschiedlichkeit machen individuelles und subjektiv richtiges Lehrerhandeln aus. Das im vorangegangenen Beispiel dargelegte Modell findet sich in der nachfolgenden Abbildung 9 wieder.

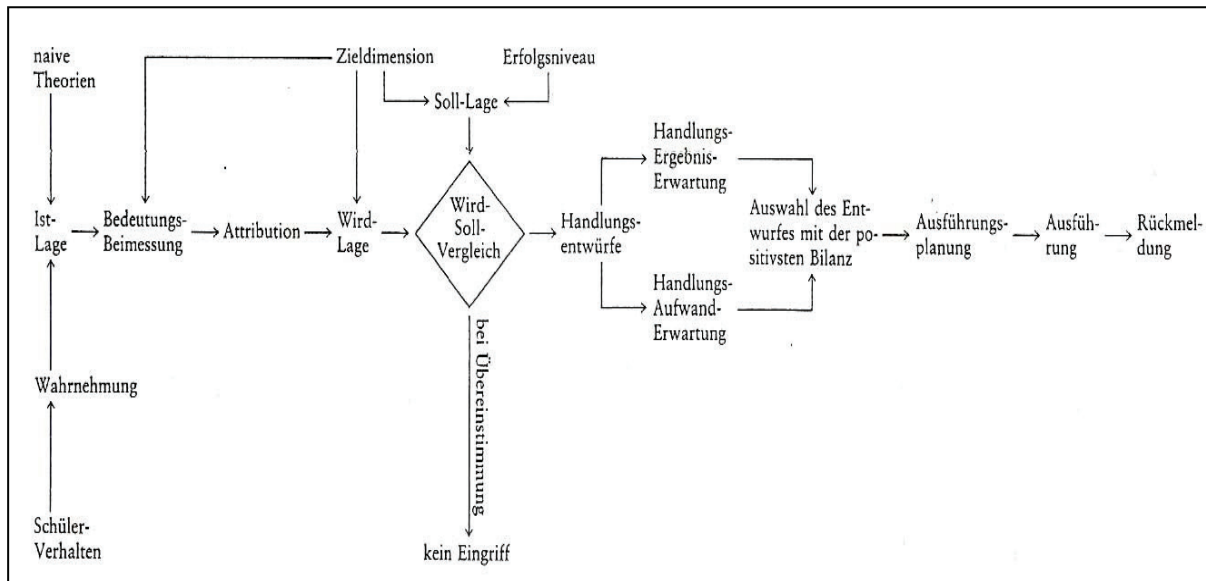


Abb. 9: Soziales Handeln des Lehrers nach Hofer (1986, S. 21)

Im Folgenden werden die einzelnen Kognitionen mit Hilfe der Abbildung 9 genauer betrachtet und erläutert.

2.4.2 Kognitionen im Prozessmodell

Im Prozessmodell von Hofer (1986) können folgende Kognitionen voneinander abgegrenzt werden: (a) Zieldimension, (b) naive Theorien über die Persönlichkeit von Schülern, (c) Wahrnehmung von Schülerverhalten, (d) Schülergruppierungen als Ist-Lage-Kategorien, (e) Eindrucksbildung; (f) Ursachenzuschreibung, (g) Wird-Lage, (h) Entscheidung und (i) Rückmeldung. Die einzelnen Phasen des Modells können nicht erschöpfend dargelegt werden, da dies deutlich über den Rahmen der Arbeit hinaus gehen würde. Deshalb beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die wesentlichen Aussagen nach Hofer (1986) zur Beschreibung der jeweiligen Kognitionen.

(a) Ziele in der Schule bauen nach Hofer (1986) auf der Grundthese auf, dass sich das Denken von Lehrern an expliziten/impliziten Zielen orientiert und Lehrer sich in Übereinstimmung mit ihrem Denken vorbereiten und verhalten. Danach stehen die Ziele des Lehrers mit den für die Handlungssteuerung notwendigen Kognitionen Wahrnehmung, Ist-Soll-Diskrepanz, Erwartungen, Ursachen-Zuschreibung, implizite Persönlichkeitstheorie, Handlungsentwürfe und Kosten in einer sich gegenseitig beeinflussenden Beziehung, wie im Kapitel 2.4.1 bereits dargestellt wurde. Die „Ziele

finden [somit] einen Niederschlag in anderen handlungsbezogenen Kognitionen“ (Hofer, 1986, S. 29).

Zu der wichtigsten Gruppe von Lehrerzielen zählt Hofer (1986) die subjektiven Erziehungsziele. Lehrer haben Vorstellungen über die Dispositionen ihrer Schüler. Diese Vorstellungen leiten ihre Überlegungen zur Entwicklung von schülerbezogenen Zielen. Lehrer streben Ziele an, mit denen sie ganz bestimmte Persönlichkeitsausprägungen beim Schüler positiv, zielgerichtet und bewusst verändern, z.B. Automatisierung der Addition im Zahlenraum bis 100 oder die Einhaltung der Melderegeln. Erziehungsleitende Zielvorstellungen beinhalten Wertungen im Sinne von Merkmalen wie *möchte ich erreichen* und *ist mir wichtig*. Bei der Formulierung von Zielen sind die Realisierbarkeit (z.B. Berücksichtigung der Dispositionen des Schülers), der hierarchische Aufbau (z.B. Entwicklung des Zahlenbegriffes), die Zwischenziele als Mittel zur Erreichung schwer erreichbarer Ziele (z.B. Förderung der Aufmerksamkeit als Zwischenziel für das Hauptziel: Verbesserung der Leistungen in Mathematik), die Beachtung von Zielkonflikten (z.B. Erziehungs- und Unterrichtsauftrag), die Möglichkeit mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen sowie die Bildung einer Präferenzordnung und situative Faktoren grundsätzlich zu beachten. Die Bildung einer Präferenzordnung meint, dass in der konkreten Situation zwischen verschiedenen Zielen unter dem Aspekt der Wichtigkeit oder Realisierbarkeit abgewogen wird. Das Ergebnis des Abwägens bestimmt die aktuelle Zielverfolgung. „Die Notwendigkeit der Bildung von Präferenzen zwingt jedoch dazu, die Wertigkeit von Zielen quantitativ zu erfassen“ (Hofer, 1986, S. 32). Situative Faktoren schließen die Verfügbarkeit von Zeit und Lehrmittel, die Verfassung des Lehrers und der Schüler sowie gruppenspezifische Faktoren ein. Gruppendynamische Faktoren beinhaltet beispielsweise die Festlegung eines bestimmten Klassenziels durch den Lehrer im Vorfeld des Unterrichtsgeschehens, z.B. die Schwerpunktlegung auf die Beachtung der Melderegeln. Jedoch kann der Lehrer aufgrund der aktuellen Klassensituation das vorgesehene Ziel dann beispielsweise nicht verfolgen, wenn aktuelle Schwierigkeiten in den Vordergrund rücken. Der Leidensdruck ist bei dem aktuellen Problem (z.B. schlechte Stimmung in der Klasse) möglicherweise höher, so dass es zu einer Verschiebung seiner Zielpräferenzen kommt. Dies ist unter dem Aspekt *Reflexion des Handlungsergebnisses* besonders zu beachten. Wird das angestrebte Ziel bei der Klasse bzw. dem Schüler nicht erreicht, wird es in dem beschriebenen Fall eher an den aktuellen Problemen liegen und weniger an dem Handlungsplan. Welche subjektiven Erziehungsziele bei dem jeweiligen Schüler, bei der

jeweiligen Gruppe von Schülern oder Klasse vom Lehrer konkret angestrebt werden, hängt von den emotionalen, kognitiven und gesellschaftlichen Faktoren ab. Emotionale Faktoren beziehen sich auf die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Hierin streben die Lehrer den Zustand einer allgemein befriedigenden Beziehung zu den Mitschülern an. Untersuchungen zeigen, dass Lehrer auf Situationen hinarbeiten, in denen ihre Bedürfnisse nach Anerkennung, Beliebtheit, Zugehörigkeit und Kompetenz befriedigt werden (Hofer, 1986). Nach einigen Berufsjahren steigt das Bedürfnis nach Neuheit und Abwechslung, so dass Situationen, die zu einer Steigerung der Arbeitsmotivation führen, angestrebt werden. Kognitive Faktoren gehen der Frage nach, welche Konsequenzen sich für den Schüler, die Schule, den Lehrer oder der Gesellschaft ergeben, wenn das Ziel realisiert bzw. nicht realisiert wird. Ergänzend dazu fließen noch Überlegungen mit ein, ob die Realisierung des Ziels tatsächlich für den jeweiligen Schüler von Bedeutung ist. Darin schätzt der Lehrer den Nutzen für den Schüler ein. In diesem Rahmen ist die Frage nach der Realisierbarkeit von Bedeutung. Neben den emotionalen und kognitiven Faktoren spielen auch gesellschaftliche Faktoren bei der Formulierung von Erziehungszielen für Schüler eine Rolle. Die gesellschaftlichen Faktoren wirken auf die persönlichen Bedürfnisse und Zielpräferenzen des Lehrers ein. Dabei hat dieser bestimmte an ihn übertragene gesellschaftliche Wichtigkeitskognitionen zu berücksichtigen und umzusetzen. Dazu zählen beispielsweise das Lehren, Beurteilen, Beraten, Benoten, aber auch der Auftrag, die Schüler für den Arbeitsprozess zu qualifizieren, den Lehrplan zu erfüllen sowie entsprechend der Schulordnung zu handeln. Alle dargelegten Faktoren beeinflussen den Lehrer bei der Formulierung von Erziehungszielen für Schüler und führen bei unterschiedlichen Schülern zu verschiedenen Schwerpunktsetzungen.

(b) Die implizite Persönlichkeitstheorie in der Schule beinhaltet die Summe der subjektiv gewonnenen Annahmen der Lehrer über die Schüler. Aus den Annahmen schließen die Lehrer auf die Eigenschaften der Schüler. Die Annahmen berühren die Art der Eigenschaften und die Art und Weise der Zusammenhänge (Hofer, 1986). Demnach sind subjektive Theorien von Lehrern ein Instrument zur Beschreibung von Persönlichkeitseigenschaften der Schüler, wobei die Beschreibung und die dem Schüler zugesprochenen Eigenschaften deren Verhalten determinieren. Subjektive Theorien bestehen aus mindestens zwei unabhängigen Merkmalen, die vom Lehrer mit Hilfe seines Wissens (Handlungswissen, Erfahrungswissen usw.) über die Merkmale von Schülern in eine argumentative Beziehung gebracht werden. Die einfachste Beziehung zweier

Merkmale stellen Wenn-Dann-Beziehungen dar. Wenn ein Schüler eine bestimmte Eigenschaft besitzt, dann wird dieser auch eine bestimmte weitere Eigenschaft erfahrungsgemäß aufweisen. „Subjektive Theorien können aus ganzen Bündeln von Wenn-Dann-Kognitionen bestehen. Sie sind als neurale Strukturen im Gedächtnis gespeichert, veränderbar und können situationsspezifisch aktiviert werden“ (Hofer, 1986, S. 70).

Grundsätzlich gilt, dass Persönlichkeitseigenschaften von Schülern als relativ stabil angesehen werden. Sie stellen Konstrukte der Lehrer dar, die nicht willkürlich veränderbar sind. Konstrukte sind keine Fakten oder Reales, sondern sind subjektive Konstruktionen des Lehrers über die Eigenschaften des Schülers.

Die implizite Persönlichkeitstheorie stellt Informationen über die Art der Ausprägung und die zueinander in Beziehung stehenden Merkmale bereit. Diese stehen in einem engen Zusammenhang mit verschiedenen kognitiven Prozessen des Modells. Dabei stellt die implizite Persönlichkeitstheorie eine Grundlage zur Feststellung von Ist- und Soll-Zuständen bzw. in Zukunft liegender Verhaltensweisen (Wird-Lage) des Schülers dar. Dabei steuert die Theorie die Wahrnehmung des Lehrers auf zielkonforme Eigenschaften der Person bzw. der Situation und beeinflusst die Eindrucksbildung des Lehrers über den Schüler. Darüber hinaus unterstützt die implizite Theorie die Ursachensuche bei bestimmten Verhaltensweisen mit dem Ziel, diese zu erklären und hilft dem Lehrer bei der Bildung von Schülerkategorien. Schülerkategorien sind kognitive Gruppierungen, die aus einer Vielzahl von Informationen über Schüler bestehen. Dadurch ist es dem Lehrer in der Arbeit mit den Schülern möglich, schnell, spezifisch und angemessen auf Situationen zu reagieren (Hofer, 1986).

Zusammenfassend kommt Hofer (1986) zu dem Schluss, dass sich implizite Persönlichkeitstheorien nicht direkt auf das Verhalten des Lehrers im Unterricht auswirken, sondern eine ordnende und strukturierende Funktion erfüllen. Sie stellen die Basis dar, auf der aktuelle Kognitionen und Informationsprozesse über andere Personen mobilisiert werden. Der Forschungsstand zu den impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern lässt sich nach Hofer (1986) folgendermaßen beschreiben: Aus den täglichen Schülerbeobachtungen schließen die Lehrer auf die dahinter liegenden Persönlichkeitseigenschaften der Schüler. Dabei zeigt sich, dass Lehrer einzelne Verhaltensweisen verschiedenen Persönlichkeitsaspekten zuordnen. Die Kategorien stellen dem Lehrer Ursachenfaktoren zur Verfügung, die ihn darin unterstützen, vergangene bzw.

gegenwärtige Leistungen und andere wichtige Schülerereignisse zu erklären sowie Prognosen über zukünftige Entwicklungen anzustellen.

(c) Die Wahrnehmung von Schülerverhalten ist ein unbestritten wichtiger Aspekt bei der Analyse von Verhaltensweisen von Schülern sowie Lehrern. Der Lehrer in der Klasse reagiert auf unterschiedliche Situationen bei unterschiedlichen Schülern trotz gleicher Verhaltensweisen möglicherweise auf unterschiedliche Art und Weise. Worin liegt dies begründet? Hofer (1986) geht von der Annahme aus, „daß eine Person ihre Umwelt im Lichte ihrer jeweiligen Ziele, Erwartungen und Handlungserfordernisse wahrnimmt“ (S. 109), d.h. dass das Verhalten des Lehrers durch die Wahrnehmung der Situation entsprechend seiner Erwartungen und Ziele sowie die in die Situation eingebrachten handlungsbezogenen Kognitionen beeinflusst wird. Somit sind Wahrnehmungsprozesse nicht passiver, sondern aktiver Natur. Das Verhalten der Schüler stellt auf den Lehrer einwirkende sensorische Reize dar. Dabei werden einige Reize bzw. Informationen in der Situation bewusst bzw. unbewusst ausgeblendet (Selektion), bedeutende Informationen hinsichtlich der Ziele, Erwartungen und Handlungserfordernisse des Lehrers dagegen bewusst wahrgenommen. Diese bewusste Wahrnehmung bezieht sich auf Ereignisse und Aspekte, die für den Lehrer relevant sowie sinnhaft sind. Diese Informationen werden vom Lehrer kognitiv verarbeitet, gegliedert und strukturiert. Die Entscheidung für relevante und sinnhafte Ereignisse und Aspekte bei dem betreffenden Schüler wird durch die im vorausgegangenen Abschnitt beschriebenen impliziten Persönlichkeitstheorien mit beeinflusst. Hier finden sich die gesammelten Merkmale über die jeweiligen Schüler wieder, die situationsspezifisch aktiviert werden und Informationen für eine Entscheidung (z.B. Eingreifen versus Nicht-eingreifen bei unerlaubtem Reden mit dem Nachbarn) liefern. Empirisch ist es nach Hofer (1986) nicht gesichert, wie die implizite Persönlichkeitstheorie die Wahrnehmung von Schülereigenschaften beeinflusst. Er unterscheidet zwischen vier funktionalen Arten von Wahrnehmungsprozessen bezogen auf ihre Zielerreichung: kriterial funktional, prognostisch funktional, konditional funktional und instrumental funktional. Hofer (1986) zeigt anhand empirischer Untersuchungen zu Rechtschreibleistungen auf, dass zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülern eine Wechselwirkung zwischen Merkmalsausprägungen bei Schülern und Wahrnehmungshypothese bei Lehrern erkennbar ist. Lehrer tendieren dazu, bei schlechten Schülern weniger Fehler zu übersehen und mehr richtige anzustreichen als bei guten Schülern. Verschiedene Ansatzpunkte können helfen, diese

Datenlage zu erklären. Lehrer sind bei schwächeren Schülern sensibler bei der Fehlersuche, da sie mehr Fehler als beim Leistungsstärkeren erwarten. Die Lehrer besitzen eine höhere Bereitschaft, eine eher erwartungsgemäße Entscheidung zu fällen. Gleiche Reize werden so in Hinblick auf die Erwartungen interpretiert. Die Erwartungshypothesen beeinflussen, was gesehen und wie es interpretiert wird. Hofer (1986) kommt zu dem Schluss, dass Erwartungen die Wahrnehmungsprozesse des Lehrers nur bis zu einem gewissen Grad beeinflussen dürfen, d.h. wenn es zu Fehlinterpretationen im Sinne einer Benachteiligung schwächerer Schüler kommt, ist der Beeinflussungsgrad zu hoch. Zur Verhinderung dessen sollten Lehrer um diese möglichen Fehlinterpretationen wissen und in der konkreten Situation ihre Wahrnehmung dahingehend überprüfen und ggf. revidieren.

(d) Hier ist die Annahme zentral, dass Lehrer auf Grundlage ihrer impliziten Persönlichkeitstheorien Schüler, die sich in ihren Merkmalen ähnlich sind und zueinander passen, in Kategorien zusammenfassen. Mit Hilfe dessen können Lehrer in der Unterrichtssituation relativ schnell zwischen unterschiedlichen und sich ähnelnden Persönlichkeitsmerkmalen z.B. Leistungsverhalten oder Arbeitsverhalten unterscheiden sowie entsprechend handeln. „Lehrer verbinden mit der Kategorie *Störer* vielleicht die Tätigkeit des Ermahnens oder Strafens, mit der Kategorie der *Scheuen* vielleicht jene des Ermutigens“ (Hofer, 1986, S. 139).

Ein Kategoriensystem zur Beschreibung von Schülern besteht aus einer horizontalen und vertikalen Dimension. In der horizontalen Dimension sind Schüler zusammengefasst, die in ihren Merkmalen äquivalent zueinander sind. Unterscheidungsführende Merkmale sind dem Lehrer subjektiv wichtig (Typisierung). Sie sind Teil der impliziten Persönlichkeitstheorie. Schüler innerhalb einer Kategorie „werden untereinander vermutlich ähnlicher gesehen als sie sind“ (Hofer, 1986, S. 141) und Schüler unterschiedlicher Kategorien werden unterschiedlicher gesehen, als sie es wohl sind. Dabei kann zwischen zwei möglichen Modellen unterschieden werden, die die Zuordnung eines Schülers durch den Lehrer in eine Kategorie erklären. Das erste Modell erklärt sich aus dem Erreichen einer Mindestanzahl an relevanten Attributen. Attribute können entweder als erfüllt bzw. nicht erfüllt gelten. Somit müssen Kategorien klar definiert und von anderen Kategorien eindeutig abgrenzbar sein. Das zweite Modell bezieht sich auf die Charakterisierung der Kategorien durch ihre Prototypen. Eine Zuordnung findet dann statt, wenn sich möglichst viele Merkmale in der Kategorie überschneiden und möglichst

wenige Merkmale zu anderen Kategorien passen. In der vertikalen Dimension ist jede Kategorie in ein System von Kategorien eingebunden und jede Kategorie wird von der höheren Kategorie vollständig eingeschlossen. Ein Schwätzer ist folglich als extravertiert anzusehen. Demnach stehen die Kategorien der vertikalen Dimension zueinander gestuft in Beziehung (Abstraktionsniveau).

Auf der ersten horizontalen Dimension befindet sich beispielsweise die gesamte Klasse, darauf folgt die zweite horizontale Dimension, in der die gesamte Klasse in die Kategorien *gute Schüler*, *mitteltgute Schüler* und *schlechte Schüler* aufgeteilt wird (vertikale Dimension). Diese Kategorien differenzieren sich auf unterschiedlichen Ebenen weiter aus. Die Abbildung 10 zeigt eine vorläufige Schülertaxonomie nach Hofer (1986), die die zuvor beschriebenen Dimensionen und Kategorien veranschaulicht und eine Übersicht über Forschungsergebnisse in diesem Gebiet gibt.

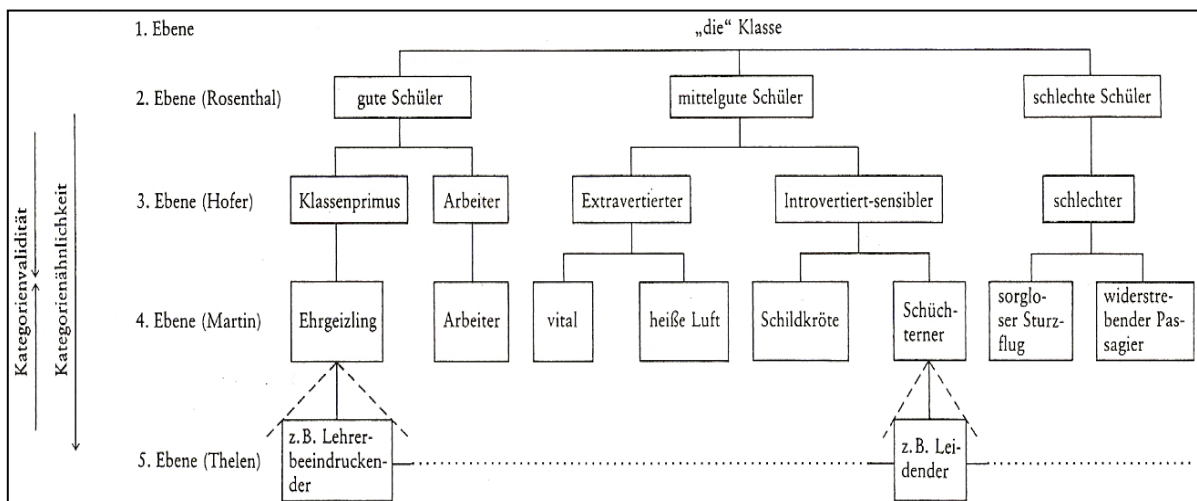


Abb. 10: Eine vorläufige Schülertaxonomie nach Hofer (1986, S. 154)

Im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Kategorie und Lehrhandeln ist der Skript-Ansatz von Bedeutung (Hofer, 1986). Dieser geht davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen dem Handeln des Lehrers und den Schülerkategorien besteht. Das kognitive Skript *Einstieg in die Mathematikstunde* besteht beispielsweise aus 1. Lehrer steht vor der Klasse, 2. Ritual-Aufmerksamkeitszeichen, 3. Schüler blicken zum Lehrer und machen das ritualisierte Zeichen, 4. Schüler sind aufmerksam und bereit, 5. Lehrer begrüßt die Kinder etc. Im Allgemeinen bestehen kognitive Skripte in der Schule aus Schülerkategorien, situativen Merkmalen (Situationskategorien), Kognitionen über Verhaltensweisen anderer Personen und Kognitionen eigenen Tuns (typenbezogene Handlungsprogramme) (Hofer, 1986).

Hofer (1986) fasst verschiedene Untersuchungen zusammen, die dem Zusammenhang zwischen Lehrerverhalten und Schülerkategorien nachgehen. Er kommt zu dem Schluss, dass dem Lehrer im Unterricht hauptsächlich daran gelegen ist, den Unterrichtsverlauf zu kontrollieren und Schülerleistungen zu fördern. Somit führen beispielsweise die Schülerkategorien *guter Schüler*, *extravertierter Schüler*, *introvertiert-sensibler Schüler* und *schlechter Schüler* dazu, dass der Lehrer zum Zwecke der Unterrichtskontrolle und der individuellen Förderung die Schüler abhängig von der Kategorienzuordnung jeweils unterschiedlich und in ganz bestimmter Weise behandelt.

(e) Den Prozess der Eindrucksbildung stellt Hofer (1986) in seinen Ausführungen dar. Dabei führen Informationen über eine Person zur Aktivierung einer Kategorie. Nun werden die Merkmale der Kategorie mit den Merkmalen der Person verglichen. Es kommt zur eigentlichen Eindrucksbildung. Wurde so eine passende Kategorie gefunden, gilt die Eindrucksbildung als abgeschlossen. In diesem Prozess fällt es leichter, Personen einer Kategorie zuzuordnen, deren Merkmalsausprägungen prototypisch für eine Kategorie sind. Die Zuschreibung auf einer Kategorie gleicht einem Schema, d.h. „der anderen Person werden weitere kategorienkonforme Informationen (bewußt oder unabsichtlich) zugeschrieben, obwohl diese nicht vorhanden sind. Objektspezifische nicht relevante Informationen werden vergessen oder weggelassen“ (Hofer, 1986, S. 179).

Die aufgeführten Untersuchungen von Hofer (1986) zur Eindrucksbildung in der Schule haben zu interessanten Ergebnissen geführt. Lehrer nutzen zur Eindrucksbildung Informationen wie Aussagen über körperliche Charakteristika, Aussagen über sozial-emotionale Eigenschaften und Aussagen über das Verhalten in der Klasse bis hin zu Aussagen über Fähigkeiten. Bereits nach drei Tagen haben einige Schüler umfangreiche Eindrücke bei dem Lehrer hinterlassen. Dabei schneiden einige Schüler gut, andere dagegen schlechter ab, d.h. bereits nach drei Tagen sagt der Lehrer einigen Schülern eine eher positive und anderen eine eher negative Schulentwicklung voraus. Zu diesem Zeitpunkt sind Anfänge der Einordnung in Kategorien erkennbar. Diese Einordnung findet dann statt, wenn dem Lehrer ausreichend Informationen zur Verfügung stehen. Liefern dagegen Schüler nicht ausreichend Informationen zur Einordnung in eine Kategorie, dann werden häufig diese Lücken durch das Wissen des Lehrers über Schüler, im Sinne eines rationalen und konventionellen Vorgehens des Lehrers geschlossen. Die Vollständigkeit der Eindrucksbildung hängt von den drei Faktoren Konsistenz der Merkmale beim Schüler sowie von der Güte, mit der sie mit den prototypischen Merkmalsausprägungen einer

Kategorie übereinstimmen, Prägnanz der zur Verfügung stehenden Kategorien und Qualität der anfallenden Informationen (Hofer, 1986) ab. Informationen, die der Eindrucksbildung dienen, werden dann am ehesten herangezogen, wenn Lehrer die Informationen selbst durch Beobachtung gewonnen haben. Auf den Nutzen von Informationen „in Form von Verhaltensbeschreibungen oder Etiketten, die von anderen vermittelt werden, greifen sie nur zurück, wenn ihnen direkte Beobachtungen nicht möglich sind oder wenn sie in einer Situation stehen, die eine Handlungsentscheidung erforderlich macht“ (Hofer, 1986, S. 180).

Nach der Beschreibung des Prozesses der Eindrucksbildung soll im nächsten Abschnitt die Frage im Mittelpunkt stehen, wie stabil und resistent sich die gebildeten Eindrücke in den Studien zeigen. Dabei befassen sich die gesammelten Untersuchungen von Hofer (1986) mit den Aspekten zeitliche Stabilität von Eindrücken (1) und Resistenz gegen eindruckswidersprechenden Informationen und Abwehrmechanismen (2).

(1) Hinsichtlich der zeitlichen Stabilität von Eindrücken zeigt sich im Allgemeinen, dass die Eindrücke der Lehrer als eher stabil, d.h. über das Schuljahr hinweg, anzusehen sind. „Viele Lehrer neigen offensichtlich zu einem ausgeprägten Festhalten an einmal gewonnenen Eindrücken“ (Hofer, 1986, S. 188).

(2) Bezüglich der Resistenz gegen eindruckswidersprechenden Informationen und Abwehrmechanismen konnten Untersuchungen aufzeigen (Hofer, 1986), dass Lehrer an Eindrücken festhielten, obwohl ihnen widersprechende Informationen vorlagen (Perseveranz-Phänomen). Vermutlich hängt es ab von den Faktoren Diskrepanzstärke der neuen Informationen, von der eingeschätzten Qualität der Informationen, von dem Ausmaß, in dem die Person ihre Entscheidungsfreiheit eingeschränkt fühlt, ob der Lehrer an seinen Eindrücken festhält oder nicht. Bekommt der Lehrer Informationen, die nicht seiner Eindrucksbildung entsprechen, dann sind Mechanismen wie Nichtbeachtung bzw. das Vergessen oder Abwertung beim Lehrer zu beobachten. Insgesamt ist es nach Hofer (1986) einerseits notwendig, an gewissen Eindrücken festzuhalten, um sich in der komplexen Umwelt orientieren zu können. Andererseits ist er auch der Meinung, dass insbesondere Lehrer für das Perseveranz-Phänomen zu sensibilisieren sind.

Aus Untersuchungen zur Genauigkeit der Eindrücke von Lehrern bezüglich Schüler kann festgehalten werden, dass „die Genauigkeit von Lehrereindrücken über Leistungsaspekte

[...] relativ hoch [ist], jene über Persönlichkeitsaspekte nur dort befriedigend, wo es um konkretes Verhalten geht. Lehrer unterscheiden sich darin, welche Merkmale sie gut einschätzen können“ (Hofer, 1986, S. 194).

(f) Ursachenzuschreibungen von Lehrern befassen sich hinsichtlich des Schülerverhaltens mit der Frage nach dem *Warum*. Am häufigsten wird diese Frage bei Ereignissen gestellt, in denen sich Schüler nicht entsprechend der Erwartungshaltung (Abweichung des Soll- bzw. Wird-Zustands, befürchtete Wird-Lage, neuartige bzw. unerwartete Ereignisse) des Lehrers verhalten. Der Lehrer versucht mit der Beantwortung der Frage einen Zusammenhang zwischen Ereignis und Ursachenzuschreibung herzustellen, um Erklärungen für das entsprechende Ereignis zu finden. „Kausalattributionen sind subjektive Zuschreibungen von Ursachen für wahrgenommene Ereignisse in der Umwelt“ (Hofer, 1986, S. 197). Die nachfolgende Abbildung 11 zeigt, in welchem Zusammenhang Ursachenzuschreibung Ereignis und Erwartung stehen sowie welche Auswirkungen sie auf das Lehrerhandeln haben.

Ursache	Ereignis	Erwartung	Eingreifen
stabil	positiv	hält an	nicht erforderlich
	negativ	hält an	erforderlich
variabel	positiv	hält nicht an	erforderlich
	negativ	hält nicht an	nicht erforderlich

Abb. 11: Zusammenhang zwischen Ursachenzuschreibung und Erwartung (Hofer, 1986, S. 205)

Ein Eingreifen wird dann notwendig, wenn eine Ursache als stabil angesehen wird, das Ereignis negativ ist und der Lehrer seine Erwartungshaltung beibehält. Ein Nichteingreifen des Lehrers würde sicherlich dazu führen, dass sich der Schüler nicht entsprechend der Erwartungshaltung entwickeln würde. Den Forschungsstand zu den Ursachenzuschreibungen von Lehrern fasst Hofer (1986) wie folgt zusammen:

„Lehrer führen Schülerleistungen vor allem auf die Ursachen Begabung, Anstrengung, Schule und Familie zurück. Im einzelnen hängen die zugeschriebenen Gewichte von Variablen ab wie Schulfach, Schulleistung, Art des zu attribuierenden Ereignisses sowie von der Vergleichsperspektive, die der Bewertung zugrunde gelegt wird. Ereignisse können mehrfach attribuiert werden. [...] Für problematisches/undiszipliniertes/aggressives Verhalten werden zum Teil psychologische Erklärungen gegeben (z.B. Bedürfnis Dampf abzulassen, Bedürfnis nach Anerkennung)“ (S. 212).

Bei Leistungsereignissen werden primär Begabungsfaktoren herangezogen, dagegen bei Verhaltensereignissen primär Ursachen im familiären Umfeld. Die beschriebenen Ursachenzuschreibungen haben Auswirkungen auf das Handeln des Lehrers. Der Lehrer greift dann ein, wenn er die „Weiterentwicklung der Situation als unbefriedigend kogniziert“ (Hofer, 1986, S. 213) und er somit Diskrepanzen zwischen Wird- und Soll-Lage ohne sein Eingreifen vermutet. Wie der Lehrer eingreift ist sicherlich von der Ursachenart und der Situation abhängig. Hierbei unterscheidet Hofer (1986) zwischen zwei Arten von Ursachenzuschreibungen, die das Eingreifen des Lehrers beeinflussen: Ursachenzuschreibung für aufgetretene und für künftige Ereignisse (1) sowie Ursachenzuschreibungen, Schülertypen und Verhalten (2).

(1) „Die Attribution ist notwendig, um das eigene Verhalten zu regulieren und zu steuern. Ein Verbindungsglied zwischen Attribution und Verhalten ist das Konzept der Erwartung“ (Hofer, 1986, S. 213). Von besonderer Bedeutung im Konzept der Erwartung ist die Unterscheidung zwischen variablen und stabilen Ursachenfaktoren. Stabile Faktoren sind beispielsweise geistige Fähigkeiten oder häusliches Milieu, variable Faktoren sind beispielsweise Arbeitsverhalten und Interesse an einem Themengebiet. „Führt ein Lehrer ein für ihn relevantes Schülerereignis auf stabile Faktoren zurück, wird er (ohne sein Eingreifen) ein Fortdauern des Ereignisses oder weitere ähnliche Ereignisse erwarten“ (Hofer, 1986, S. 214).

Bei variablen Faktoren kann der Lehrer eher davon ausgehen, dass sich ohne sein Einwirken das Verhalten des Schülers entsprechend der Wird-Soll-Lage normalisieren wird. Gleicht die Wird-Lage der Soll-Lage, so erscheint ein Eingreifen als überflüssig. Weicht dagegen die Wird-Lage von der Soll-Lage negativ ab, dann entsteht beim Lehrer u. U. besonders bei stabilen Ursachen Handlungsdruck. Gelassener kann er dagegen sein, wenn er die Ereignisse auf variable Ursachen zurückführt.

(2) Die Wahl eines Handlungsentwurfs des Lehrers ist abhängig von der Ursachenart. Hofer (1986) unterscheidet drei Faktoren, die den Zusammenhang zwischen Handlungsauswahl und Ursache beeinflussen können: kognizierte Kontrollierbarkeit, Beeinflussbarkeit und Passung. Lehrer halten die allgemeine Arbeitshaltung oder Interesse als eher kontrollierbar und demnach veränderbar, dagegen weniger kontrollierbar erscheinen ihnen die Bereiche *häusliches Milieu* oder *Schwere des Fachs*. Folgende beispielhaft aufgeführten Maßnahmen stehen daher in Abhängigkeit zum Schülertyp: Das

Interesse beim Extravertierten erhöhen, die Leistungsanforderungen beim Introvertierten verringern und auf das aggressive Verhalten bei schwachen Schülern achten.

„Aus der Kenntnis der Gewichte der beteiligten Ursachen sowie ihrer Beeinflussbarkeit lassen sich jene Ursachen identifizieren, auf die einzuwirken für den Lehrer am lohnendsten erscheinen dürfte. Dabei kann zwischen fördernden Ursachen, die es zu stützen gilt, und hemmenden Ursachen, die es zu reduzieren gilt, unterschieden werden“ (Hofer, 1986, S. 225).

Der Lehrer bemüht sich also, sein Handeln an vorhandene Ursachen anzupassen.

(g) „Die Wird-Lage ist Element der Handlungssteuerung insofern, als angenommen wird, daß bei Diskrepanz zur Soll-Lage ein Eingreifen unerläßlich erscheint“ (Hofer, 1986, S. 226). Die Wird-Lage entspricht einer antizipierten Zukunft aufgrund vorhandener Informationen. Es handelt sich also um eine begründete Erwartung. Beim Vorliegen einer bestimmten Ursache erwartet der Lehrer auch ein bestimmtes Ereignis. Kogniziert der Lehrer ein unbefriedigendes Ereignis für den Schüler, dann ist der Lehrer bestrebt, dieses zu ändern. Demnach beinhalten Erwartungen kognitive Prozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind.

„Erwartungen setzen Wissen voraus, das im Gedächtnis abgespeichert ist. Ohne Wissen und ohne Gedächtnis sind Erwartungen nicht ausbildbar und abrufbar. Das Wissen kann durch eigene Erfahrungen oder Wissensübermittlung aufgenommen worden sein. Je größer der Wissensbestand einer Person, desto mehr und desto sicherere (möglicherweise auch ‚richtigere/genauere‘) Erwartungen kann sie ausbilden“ (S. 228).

Angenommene Wird-Lagen können sich auf Aspekte wie eng oder weit spezifizierte Situationen, Unterschiede in der Komplexität der Ereignisse, im Bezug auf verschiedene Personengruppen und auf Unterschiede im zeitlichen Erstreckungsgrad beziehen (Hofer, 1986).

Zu den Faktoren, die die Erwartungsbildung von Lehrern beeinflussen, kommt Hofer (1986) nach der Sichtung der Forschungsergebnisse zu folgenden stichwortartig dargestellten Erkenntnissen:

- Lehrer nutzen für die Vorhersage von Schülerleistungen die Informationen zu den Fähigkeiten und der Arbeitshaltung.

- Faktoren wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, körperliche Attraktivität und Charaktereigenschaften beeinflussen gleichfalls die Vorhersage von Schülerleistungen, besonders dann, wenn keine besseren Informationen zur Verfügung stehen.
- Die Art des Ursachenfaktors (variabel, stabil) bestimmt wie lange an den Erwartungen (Leistungsprognosen) festgehalten wird.

Der Zusammenhang zwischen gezeigtem Verhalten und Erwartung sowie die Bewertung des Verhaltens ist nach Hofer (1986) erst dann zulässig, wenn die Wird-Soll-Diskrepanz, die Ursachenattribution und die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen mit in die Analyse einfließen.

(h) Verhalten ist das Ergebnis der Entscheidung zwischen einer Auswahl von möglichen Handlungsentwürfen. Handlungsentwürfe sind Kognitionen, in denen die Art und Ausgestaltung der Handlung geplant werden. In Studien zu Entscheidungsprozessen im Unterricht, zeigt sich, dass Lehrer während des Unterrichts durchschnittlich in jeder zweiten Minute Entscheidungen fällen. Hofer (1986) interpretiert dies dahingehend, dass das Lehrerhandeln als zum Teil rational bezeichnet werden kann, insbesondere im Problemlöseprozess. Entscheidungen setzen voraus, dass ein Zusammenhang zwischen der Person und der alternative Handlung hergestellt wird, eine Betrachtung der Auswirkungen der Alternativhandlung erfolgt und die Frage nach der Realisierbarkeit der Alternativhandlung geklärt wird. „In jeder Entscheidung ist eine Erwartung/Hoffnung enthalten, daß die gewählte Alternative vorteilhafter/besser/günstiger ist als eine andere, auch wenn diese Meinung auf einem Irrtum beruht und/oder sich ungewollte Konsequenzen der Aktion einstellen“ (Hofer, 1986, S. 256).

Es wird deutlich, dass der Lehrer zwar Entscheidungen fällt, um die Persönlichkeitsmerkmale des Schülers, bezogen auf den Ist-Stand weiterzuentwickeln. Jedoch gelingt ihm das nicht immer, da nach Hofer (1986) bei Entscheidungen in sozialen Handlungen immer einen gewisser Grad an Unsicherheit hinsichtlich der eintretenden Effekte besteht. Dem Modell entsprechend können fehlerhafte Entscheidungen auf verschiedenen kognitiven Ebenen ihren Ursprung haben. Es stellt sich daher die Frage, in welcher Weise die vorgeordneten Kognitionen zu Entscheidungen führen. Hofer (1986) unterscheidet zwischen fünf Kategorien von Denkprozessen, die zu einer Entscheidung führen können:

1. Handlungsalternativen werden nach dem Mittel-Zweck-Prinzip kogniziert und wünschenswerte Zustände antizipiert.
2. Aktualisierung der Ist-Lage (Auswirkungen insbesondere auf Ist-Soll-Vergleiche, Wird-Lage usw.)
3. Nutzen von situationsspezifischen Handlungsalternativen.
4. Analyse der Wirkeffekte (z.B. Frage nach den Nebeneffekten, erwünschten Effekten, „Handlungs-Ergebnis-Erwartungen entspringen eigenen Erfahrungen, Beobachtungen an anderen oder Gehörtem/Gelesenen bzw. Überlieferten“ (Hofer, 1986, S. 259).
5. Entscheidungsregel, d.h. welche Bedingungen müssen vorliegen, damit die erwünschten Wirkeffekte erzielt werden.

Die aufgeführten Untersuchungen nach Hofer (1986) zu Kognitionen von Lehrern im Unterricht kommen zu folgenden Ergebnissen: 14% der Kognitionen von Lehrern beziehen sich auf ihre Ziele; 10% auf stoffbezogene Kognitionen, 50% auf Schülerkognitionen (Wahrnehmungsprozesse, Interpretation, Erwartung und Nachdenken über Vergangenes) und 20-30% auf Kognitionen zu Handlungsentwürfen und die jeweilig antizipierten Wirkungseffekte. Komponenten von Entscheidungen beziehen sich zum einen auf Handlungsentwürfe und zum anderen auf Handlungs-Ergebnis-Erwartungen. Handlungsentwürfe des Lehrers sind Teile seiner gesamten Handlungskompetenz. Dabei können sich die Handlungsentwürfe auf fachliche Inhalte, Methoden (Vermittlungsform von fachlichen Inhalten, Organisationsformen des Unterrichts), Hilfsmittel und psychologische Aspekte (disziplinförderliche Strategien) beziehen. Rationale Personen entscheiden sich für eine Handlungsalternative mit dem Ziel, das erwünschte Ergebnis zu erreichen (Handlungs-Ergebnis-Erwartung). In Untersuchungen (Hofer, 1986) zu Handlungs-Ergebnis-Erwartungen von Lehrern zeigt sich, dass diese „zum Teil schülerspezifisch ausgebildet [sind], stärker in Bereichen des psychologischen ‚Anfassens‘, weniger stark bei Unterrichtsmethoden“ (S. 276) und die Forschungslage untermauert die Annahme, „daß Personen erwartete Handlungs-Ergebnisse bewerten. Die Bewertung erfolgt gemäß ihrer Ziele. Negative Ergebnis-Bewertungen können als Kosten bezeichnet werden“ (S. 276).

Hofer (1986) führt Untersuchungen an, die sich hauptsächlich mit der Frage beschäftigen, wann Lehrer sich für einen Handlungsentwurf entscheiden und für welchen. Lehrer wählen eher Handlungsentwürfe aus, von denen sie persönlich überzeugt sind, bei denen sie eine eher positive Bewertung durch Kollegen und Eltern erwarten und die zur Ursache des

Schülerverhaltens passen. Die Entscheidung für einen Handlungsentwurf hängt ab von den Schülereigenschaften, von dem vorausgegangenem Schülerverhalten und dem Ziel des Lehrers, sich situationsangemessen zu verhalten.

(i) Die „Rückmeldung ist die Wahrnehmung und Bewertung der Ergebnisse eigenen Tuns“ (Hofer, 1986, S. 304). Das Ergebnis beeinflusst zukünftige Handlungen. Die nachfolgende Abbildung 12 beschreibt modellhaft die Bildung und Wirkung von Erfahrungen:

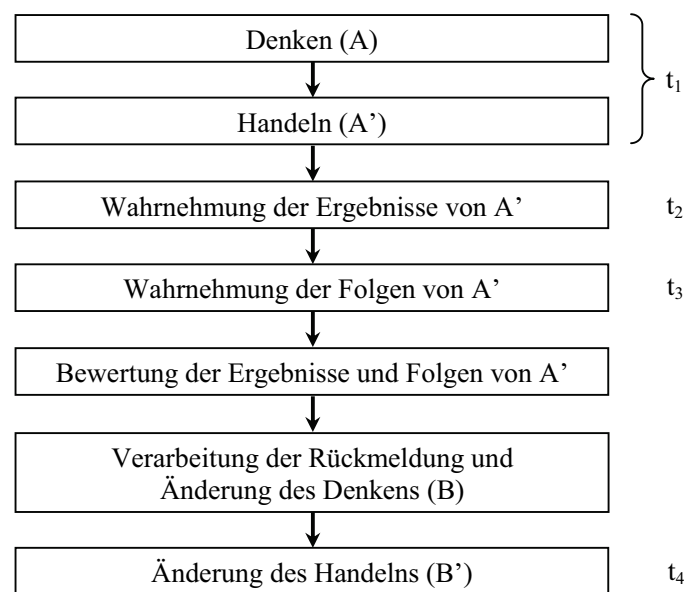


Abb. 12: Modellhafte Beschreibung der Bildung und Wirkung von Erfahrungen (Hofer, 1986, S. 305)

Das Steuern von komplexen Handlungen erfordert mehrere Rückmeldungen. Diese sofortigen Rückmeldungen geben den Zwischenstand der Handlung an. Dies setzt voraus, dass der Zwischenstand vom Handelnden diagnostiziert und entsprechend des Diagnoseergebnisses gehandelt wird. Dieses Vorgehen ist die Voraussetzung für erfolgreiches, aber auch flexibles und lernfähiges Handeln. Die Gewinnung von Rückmeldeinformationen ist für den Lehrer z. T. erschwert, da Rückmeldungen selten von außen kommen. Der Lehrer muss sich in der Regel selbst mit Hilfe internalisierter Normen beurteilen und die Ereignisse als Erfolg, Misserfolg oder als neutrales Ereignis bewerten (Hofer, 1986). Effekte werden oft nicht sichtbar, da häufig keine zeitliche und räumliche Kontingenz besteht. Zudem bewertet der Lehrer die Rückmeldungen über Effekte subjektiv. Hofer (1986) kommt nach Sichtung verschiedener Untersuchungen zu dem Schluss, „Lehrer unterscheiden sich vermutlich in der Bereitschaft und Fähigkeit, informative Rückmeldung einzuholen, auszuwerten und ihr Verhalten danach zu

orientieren. Rückmeldungen können auch als emotionale Belastung empfunden werden“ (S. 312).

Ergänzend zu den bisherigen Modelldarstellungen geht Hofer (1986) auch auf die Rolle von Gefühlen im Lehrerberuf und auf die Rolle des Lehrers in Schule und Gesellschaft ein. Darauf soll lediglich verwiesen und festgestellt werden, dass Gefühle, Einflüsse der Gesellschaft (z.B. siehe Kognitionen Zieldimension) und Schule wie im Text bereits andeutungsweise beschrieben, auf den Lehrer einwirken und somit dessen handlungsleitende Kognitionen beeinflussen. Im Rahmen dieser Studie, in der Materialien zur Unterstützung des Lehrerhandelns erstellt und evaluiert werden sollen, erscheinen die bisherigen Angaben zum Modell von Hofer (1986) als ausreichend, da sie die zentralen kognitiven Prozesse des Handelns von Lehrern beschreiben. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie Hofer sein Modell in die Praxis implementieren möchte.

2.4.3 Folgerungen im Anschluss an das Modell von Hofer für die Veränderung von Lehrerhandeln

Hofer (1986) sieht den Beruf des Lehrers nicht als Berufung, sondern vielmehr als einen Beruf an, der Ausbildung und Training erfordert. Die Ausbildung des Lehrers entsprechend seines Modells führt zur Arbeit mit einem externen oder internen Berater. Den theoretischen Rahmen für die Beratung liefert sein Modell. Hofer (1986) beschreibt den Rahmen wie folgt: „Aus einer Theorie, die Verhalten als kognitions- und emotionsgesteuert ansieht, ergibt sich die Forderung, daß Gedanken und Gefühle aufgegriffen, thematisiert, bewußt gemacht werden müssen, bevor sie verändert werden können. Veränderung wird verstanden als Modifikation, Erweiterung und Austausch von Kognitionen“ (S. 385).

Analog zu den bereits beschriebenen kognitiven und emotionalen Prozesse des Modells sieht er in der Beratung Ansatzpunkte, um Kognitionen und Emotionen offen zu legen und das Lehrerhandeln zu verändern. Dies liegt darin begründet, dass die ausgeführten Faktoren das Verhalten steuern und es deshalb notwendig ist, für ein bestimmtes, erstrebenswertes „Verhalten sämtliche determinierenden Faktoren zu prüfen und gegebenenfalls alle zum Gegenstand von Modifikationsbemühungen zu machen“ (Hofer, 1986, S. 399). Das von Hofer (1986) vorgeschlagene Beratungsgespräch gliedert sich in acht Schritte, die in drei Phasen zusammengefasst werden können: 1. Festlegung der

angestrebten Verhaltensweisen, 2. Inhaltliche Ausgestaltung der dazu notwendigen Beratungsziele und 3. Formale Phase der Wahl von spezifischen Trainingsmethoden.

„Die ersten vier Schritte befassen sich mit der Spezifizierung der Ist- und Soll-Komponenten im Hinblick auf das angestrebte Verhalten und den Austausch. Die weiteren Schritte befassen sich mit der Planung der praktischen Durchführung, der Wahl der anzusprechenden Lernarten und dem Einsatz von Beratungsverfahren“ (S. 412).

2.4.4 Abschließendes Fazit im Anschluss an das Modell von Hofer (1986) und Aufzeigen von Gemeinsamkeiten zu den zuvor dargestellten kognitionspsychologischen Theorien

Das Modell von Hofer aus dem Jahre 1986 kann bis heute als das theoretisch fundierteste und begründetste (1) sowie umfangreichste Modell (2) zur Erklärung und Beschreibung des Lehrerhandelns angesehen werden.

(1) Das Modell orientiert sich an Handlungs- und Problemlösetheorien, die in ihrer Gesamtheit in der Psychologie als wissenschaftlich bewährte kognitive Theorien zur Beschreibung und Erklärung menschlicher Verhaltensweisen angesehen werden. Zur Untermauerung dessen folgt Tabelle 4, in der die für diese Arbeit relevanten Aussagen aus dem Theorieteil zum wissenschaftlichen Bewährungsgrad der beschriebenen kognitiven Theorien überblicksartig zusammenfasst werden:

Tab. 4: Wissenschaftlicher Bewährungsgrad der kognitiven Theorien zur Beschreibung und Erklärung menschlicher Verhaltensweisen

Modell	Wissenschaftlicher Bewährungsgrad	Kapitel
Rückkopplung von Handlungsfolgen – TOTE-Einheiten nach Miller et al. (1973)	- sehr brauchbar für die Beschreibung menschlicher Modelle - Prinzipien und Begriffe bilden eine unentbehrliche Grundlage	2.2.2.1
Rubikontheorie nach Heckhausen (1987)	- gehört zu den fruchtbarsten Theorien der Moderne - Grundidee des Modells gilt als erwiesen	2.2.2.2
Problemlösen als Informationsverarbeitung nach Dörner (1976)	- Prototyp für den nun vorherrschenden funktionalistischen Standpunkt, - charakteristisch für komplexe Probleme	2.3

Diese wissenschaftlich bewährten Theorien und Modelle mit ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im kognitiven Prozess des menschlichen Handelns lassen sich in dem Modell des Lehrerhandelns nach Hofer (1986) wiederfinden. Grundsätzlich werden

Überschneidungen in den ablaufenden kognitiven zentralen Phasen des Handelns zwischen den Modellen, wie im folgenden Unterpunkt dargestellt, und in den Prozessen in den jeweiligen Phasen deutlich. Die Rückkoppelungsprozesse aus dem TOTE-Modell zeigen sich in dem Modell von Hofer (1986) dadurch, dass in den jeweiligen kognitiven Phasen spezielle Fragestellungen beantwortet werden. Die Beantwortung dieser Fragen beeinflusst wie bei dem Modell nach Miller et al. (1973) den gesamten Prozess und somit das Handeln selbst. Die Schwerpunktsetzung im Rubikonmodell (Heckhausen, 1987) ist die Entscheidung für ein Ziel und der Ausbildung einer Zielintention, die nach Handlungsdurchführung kritisch bewertet wird. Letzteres weist wiederum auf die Rückkoppelungsprozesse hin. Entscheidungsprozesse finden sich beispielsweise im Modell von Hofer (1986) bei der Einschätzung und Bewertung der Ist-Soll- sowie der Wird-Lage, auf deren Grundlage auftauchende Diskrepanzen sichtbar werden, die zu Handlungen zum Zwecke der Aufhebung der Diskrepanzen führen. In den Ausführungen von Heckhausen (1987) hat der Lehrer sich für das Verfolgen eines Ziels bei dem betreffenden Schüler entschieden. Ähnliche Prozesse zeigen sich im Modell von Dörner (1976). Hier entscheidet sich der Problemlöser für die Lösung des Problems, d.h. das Verfolgen einer Zielintention. Der Problemlöser erkennt die Diskrepanzen bei Ist-Soll-Vergleichen und es folgt die Handlungsplanung. Dabei spielen Prüf- und Reflexionsprozesse in den Phasen eine wichtige Rolle und beeinflussen die Gesamthandlung sowie ggf. die zukünftigen Handlungen beim Problemlösen. Letzteres zeigt sich wiederum im Modell von Hofer (1986) darin, dass der Lehrer bei Zielerreichung bei einem Schüler in vergleichbaren Situationen ähnlich reagiert bzw. bei Nichterreichung, d.h. bei wiederholtem Feststellen von Ist-Soll-Diskrepanzen, einzelne Teile des Prozesses bzw. den Gesamtprozess wiederholt durchläuft.

(2) Das Modell von Hofer (1986) zum Lehrerhandeln ist ein sehr komplexes und voluminöses Modell. Dem Modell – gestützt auf bewährte kognitive Modelle menschlichen Handelns – gelingt es so aber, der Realität in der Schule in ihrer Komplexität sehr nahe zu kommen. Die verhaltenssteuernden kognitiven Phasen und deren Beziehungen zueinander sind nachvollziehbar von Hofer (1986) erläutert worden. Allerdings stellt sich bei der Berücksichtigung der Vielfalt der Kognitionen und deren Beziehungen zueinander die Frage, inwieweit das Modell in der Praxis umgesetzt werden kann. Eine theorie- und modellgeleitete Umsetzung im Sinne einer Eins zu Eins Übertragung ist in Form von Einzelberatung oder Einzelfallanalyse möglich. Dadurch

können jedoch Schwierigkeiten im Bezug auf die Faktoren Zeit, Kosten, Kosten-Nutzen und Effekte in der Praxis auftreten (Literatur: Forschungsbericht bzgl. Beratungsansätze). Hofer (1986) hat sein Modell bis heute in seiner Gesamtheit nicht empirisch evaluiert. Möglicherweise sind die Komplexität und die damit einhergehenden Schwierigkeiten ein Grund dafür. Beratungsansätze, die Parallelen zum Modell aufweisen wie zum Beispiel das Beratungsmodell von Mutzeck (2005), sind gleichfalls noch nicht empirisch evaluiert worden. Es stellt sich daher die Frage, wie das hochwertige Modell von Hofer (1986) sowie die daraus folgenden Handlungs- und Problemlösetheorien genutzt werden können, um Lehrerhandeln zielgerichtet zu unterstützen. Es handelt sich hierbei um ein komplexes Problem. Bei den Ausführungen von Dörner (1976) zum Problemlöseprozess wurde im Kapitel 2.3 deutlich, dass eine Möglichkeit zur Lösung von komplexen Probleme darin besteht, komplexitätsreduzierende Maßnahmen zu ergreifen. In diesem Sinne sollen in einem nächsten Schritt die Phasen der Theorien zusammenfassend dargestellt werden, um daran Übereinstimmungen der bisher dargestellten Theorien aufzuzeigen. Dies wird trotz unterschiedlicher Begriffe und Schwerpunktsetzungen der Theorien möglich sein. Ziel ist es, eine Struktur zur Analyse menschlicher Verhaltensweisen herauszuarbeiten, die als eine Art Grundkonsens angesehen werden kann. Dieser Grundkonsens soll den theoretischen Rahmen für diese Arbeit geben, anhand dessen sich Handlungsempfehlungen zur Unterstützung des Lehrerhandelns bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen entwickeln lassen. Die Tabelle 5 gibt dazu einen Überblick.

Tab. 5: Phasen der Theorien des menschlichen Handelns

TOTE (Miller et al., 1973)	Rubikontheorie (Heckhausen, 1987)	Problemlösen als Informationsverarbeitung (Dörner, 1976)	Handlungstheoretisches Modell des Lehrerhandelns (Hofer, 1986)
Feststellen (Ist-Lage)	Abwägen	Zielausarbeitung Informationssammlung Modellbildung Prognose	Ist-Lage
Vergleichs- bzw. Prüfprozesse	Vorbereiten und Planen	Planung und Entscheidung	Ist-Soll/Wird und Soll-Vergleich/ Handlungsentwürfe mit der positivsten Bilanz nach der Überprüfung: Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Handlungs-Aufwand-Erwartung Ausführungsplanung
Handeln	Handeln	Handeln	Ausführung
Vergleichs- bzw. Prüfprozesse	Bewerten	Effektkontrolle und Selbstreflexion	Rückmeldung
Handlung abgeschlossen oder erneutes Handeln	Handlung abgeschlossen oder nochmals abwägen oder in neue Vorbereitungen oder Planungen einsteigen	Handlung abgeschlossen oder zurück zur Zielausarbeitung oder Planung etc.	Handlung abgeschlossen bei Zielerreichung oder nochmaliges Durchlaufen des Modells oder einzelne Prozesse des Modells

Die einzelnen Phasen sind in der Tabelle 5 überblicksartig und verkürzt dargestellt. Deshalb sind nicht alle in den Phasen ablaufende Prozesse aufgeführt. Der untere, grau hinterlegte Kasten soll folgend erläutert werden.

Führt die Überprüfung der Ist-Soll-Lage zu keiner Diskrepanz, dann besteht kein Handlungsbedarf. Kommt es allerdings zu Diskrepanzen, so werden entsprechend der Theorien die Phasen erneut durchlaufen. Gleiches gilt, wenn sich in der Phase der Rückmeldung oder Reflexion zeigt, dass die erwünschten Wirkungen nicht erzielt wurden. Gemäß den Theorien werden einzelne bzw. die gesamten Phasen der Modelle erneut durchlaufen. Dies wiederholt sich so lange, bis sich ein befriedigendes Ergebnis eingestellt hat. Miller et al. (1973), dargestellt im Kapitel 2.2.2.1, beschreiben dies zutreffend als Rückkoppelungsprozesse. Diese finden in jeder Phase bewusst oder unbewusst statt. Folgender in Abbildung 13 dargestellter Grundkonsens kann zwischen den Theorien festgehalten werden.

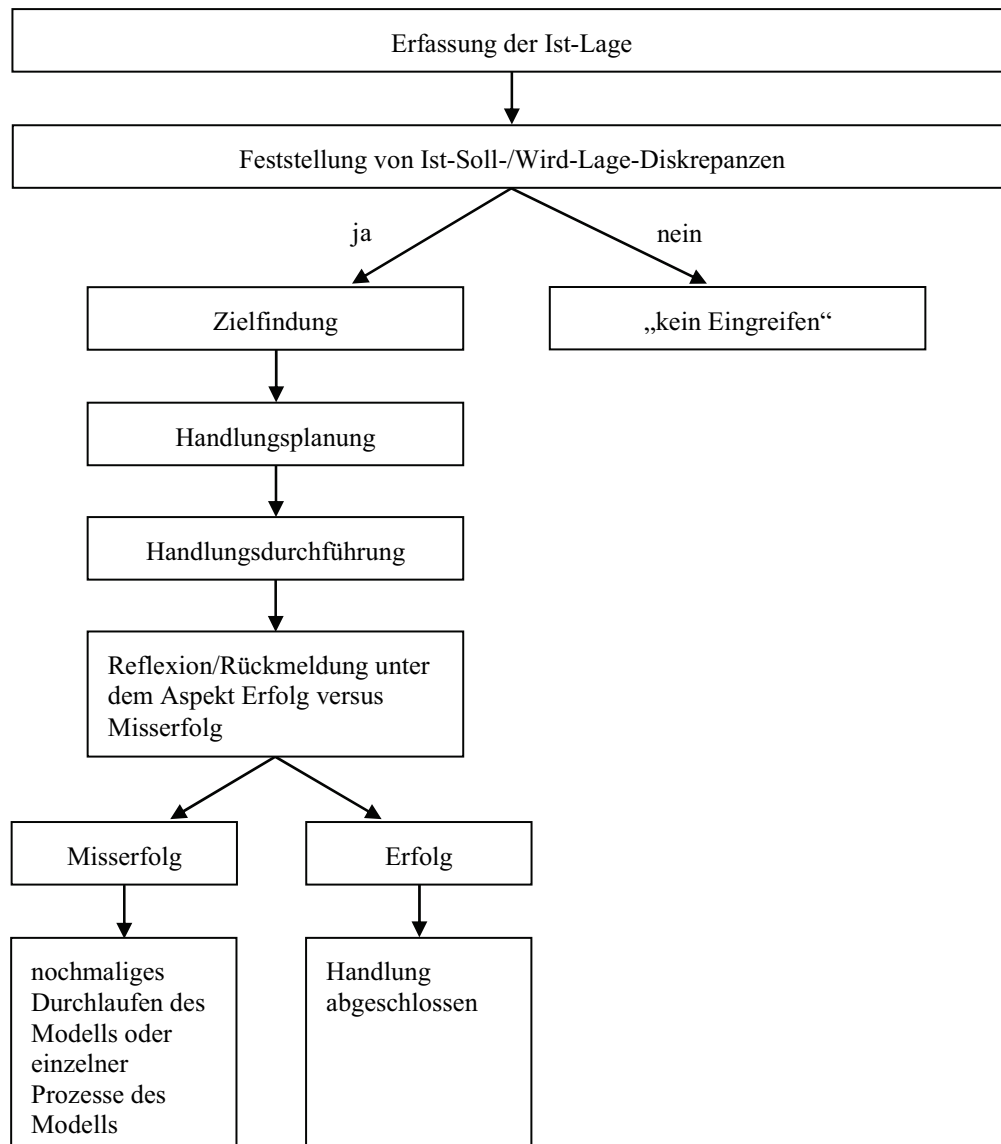


Abb. 13: Theorienübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns

Der oben dargestellte theoretische Grundkonsens zur Beschreibung, Analyse und Unterstützung des Lehrerhandelns soll dieser Arbeit als theoretischer Rahmen dienen, da zwischen den Theorien Einigkeit darüber besteht, dass in Grundzügen menschliches Handeln und damit auch Lehrerhandeln über die Phasen Erfassung der Ist-Lage, Feststellung von Ist-Soll-/Wird-Diskrepanzen, Zielfindung und Handlungsplanung, Handlungsdurchführung sowie Reflexion beschreibbar ist. Vergleicht man die Struktur des SFS aus den Niederlanden, beschrieben im Kapitel 1.2.2, mit der hier herausgearbeiteten Struktur, dann ist erkennbar, dass auch das SFS diesem Konsens entspricht. Das Modell von Hofer (1986) erscheint als Grundlage für die Beeinflussung von Lehrerhandeln als überkomplex unter der Zielsetzung Erstellung von Materialien. Das TOTE-Modell (Miller et al., 1973) bietet ein Grundmuster für den Entwurf eines Plans und der Steuerung von

Handlungen. Dabei finden in jedem Teilprozess Rückkoppelungsprozesse auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen statt, die als ein System miteinander verbunden sind und wiederum Informationen für die weitere Steuerung des Handelns liefern. Es handelt sich jedoch um ein Grundmuster, das der Komplexität des Handelns des Lehrers nicht gerecht wird, da beispielsweise der Vorgang der Handlungsentstehung nicht detailliert und differenziert genug betrachtet wird. Dieser Vorgang ist elementar, um Materialien zu entwickeln, die den Lehrer darin unterstützen sollen, Handlungen zielgerichtet zu planen. Zusätzlich dazu sind beispielsweise Fragen interessant, welche Faktoren zu berücksichtigen sind, damit der Lehrer einen Test (Feststellung Ist-Zustand) durchführt sowie was bei einer Handlungsplanung zu beachten ist. Das Modell von Heckhausen (1987) wird gleichfalls der Komplexität der Arbeit des Lehrers dahin gehend nicht gerecht, da der Schwerpunkt auf Entscheidungsprozessen liegt und somit das Lehrerhandeln verkürzt dargestellt werden würde. Dörner (1976; 1984; 1999) beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den kognitiven Prozessen der Lösung komplexer Probleme. Zum einen beschränkt sich die Arbeit des Lehrers nicht nur auf die Lösung von Problemen. Dies ist lediglich ein Teil seiner Arbeit. Zum anderen beeinflussen zwar die dargestellten Aspekte im Realitätsbereich des Problems wie der Sachverhalt und die Operatoren sowie die kognitive Struktur das Handeln des Lehrers nachhaltig, allerdings sind einige angesprochene Aspekte sehr komplex und zum Teil nur schwer zu beeinflussen. Aufgrund dessen sollte hinsichtlich der Zielsetzung dieser Arbeit eine differenzierte Gewichtung der Aspekte stattfinden. Deshalb fließt der im Kapitel 2.3 und in der Tabelle 5 dargestellte Phasenverlauf beim Lösen komplexer Probleme nach Dörner (1976; 1984) mit in den theoretischen Rahmen zur Erstellung von Handreichungen für Lehrer ein.

Die Ausführungen sprechen im Hinblick auf die Erstellung von Materialien für Lehrer dafür, sich am obigen Grundkonsens aller Theorien zu orientieren, weil überkomplexe oder verkürzte Modelle der Zielsetzung der Materialien für Lehrer nicht entsprechen würden. Es ist zu vermuten, dass überkomplexe Modelle in schriftlicher Form der Zielsetzung nicht gerecht werden können sowie ein verkürztes Modell relevante Aspekte bei der Unterstützung von Lehrerhandeln ausblenden würde und sich dies negativ auf die Nutzung der Materialien auswirken würde. Die Materialien sollen komplexe kognitive Prozesse beim Lehrer anregen, diese aber nicht steuern.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Grundkonsens der Theorien, wie in der Abbildung 13 zu sehen, die Struktur für die Entwicklung von Handreichungen für Lehrer in der Arbeit mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen bildet. Auf der Ebene der Phasen sollen die Lehrer ihr Handeln planen und hinsichtlich der Effekte bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen evaluieren. Zur Unterstützung von Handlungsplanung erscheint es zwingend, Lehrern Erkenntnisse über wirksames Handeln bei diesen pädagogischen Problemen zu vermitteln. Zwar lässt sich die Frage nach effektiven Interventionen bei Lern- und Verhaltensproblemen ausgehend vom empirischen Standpunkt relativ stringent beantworten, dennoch bleibt die Frage, wie es am besten gelingt, Lehrer hierüber zu informieren. Deshalb soll im folgenden Abschnitt herausgearbeitet werden, wie die Struktur bzw. Aufbereitung der Inhalte, die durch die Handreichungen vermittelt werden sollen, angelegt sein muss, damit Lehrer damit arbeiten können. Es schließt sich also die Frage an, wie Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie über das Handeln bei Lern- und Verhaltensproblemen schriftlich aufbereitet sein sollten, damit Lehrer auf sie zurückgreifen und somit Erkenntnisse aus der Theorie Eingang in die Praxis finden. Dazu fragt Hofer (1986): „Haben diese Ergebnisse Rückwirkungen auf die Praxis gehabt, haben sie diese verändert oder gar verbessert? Die Antwort auf diese Frage ist eindeutig: nicht in dem Ausmaß, daß wünschenswert und möglich wäre“ (S.10). Hofer (1986) und Plath (1998) nennen mögliche Gründe, auf die die negative Beantwortung der von Hofer (1986) aufgeworfenen Frage zurück zu führen ist:

- In vielen Veröffentlichungen werden Inhalte dargestellt und thematisiert, die für Lehrer nicht im Zentrum ihres Interesses stehen. Häufig forschen die Wissenschaftler an den Problemen der in der Praxis stehenden Lehrer vorbei.
- Relevantes theoretisches Wissen ist nicht immer hilfreich bei der Bewältigung der Praxis. Die Praxis ist komplex und stellt sich zumeist anders dar, als es das häufig komplexitätsreduzierende theoretische Wissen vorsieht. Dies führt häufig zu Schwierigkeiten bei der Implementierung der Theorie in die Praxis.
- Es besteht aus verschiedenen Gründen eine Skepsis vieler Praktiker gegenüber Theoretikern. Lehrer glauben nicht immer an die Erkenntnisse der Wissenschaft. Sind allerdings die Erkenntnisse praktikabel und umsetzbar für die Lehrer, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Erkenntnisse aus der Wissenschaft Eingang in die Praxis finden. „Die pädagogische Praxis übernimmt jedoch wissenschaftliche Ergebnisse nicht unbesehen, sondern handelt nach eigenen Gesetzmäßigkeiten“ (Hofer, 1986, S. 12).

- Wissenschaftler schreiben nicht in erster Linie für Lehrer. „Liest man wissenschaftliche Texte aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich, so gewinnt man den Eindruck, daß sich diese mehrheitlich *nicht* an Lehrkräfte richten“ (Plath, 1998, S. 13)
- Wissenschaftler und Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren Handlungs- und Praxisbezügen (Plath, 1998).

„Sie sind in unterschiedlichen Bereichen Experten [...] Lehrkräfte müssen Handlungsentscheidungen treffen, unabhängig davon, ob dazu wissenschaftlich weitgehend gesichertes Wissen zur Verfügung steht oder nicht. Infolgedessen wird die eher vorsichtige und vorläufige Art und Weise, in der Wissenschaftler ihre empirischen Ergebnisse präsentieren, eher mit Verärgerung aufgenommen und zumeist als wenig hilfreich empfunden“ (Plath, 1998, S. 15).

Mit dem Ziel, Erkenntnisse zur Reduzierung der Kluft zwischen Theorie und Praxis zu erforschen und diese aus der Sicht der Lehrer besser zu verstehen, hat Plath (1998) eine repräsentative Lehrerbefragung durchgeführt.

2.5 Forschungsergebnisse über Anforderungen an pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrern

Plath (1998) hat mit ihrer Studie, die 186 hessische Lehrer aller Schulformen umfasst, den Versuch unternommen, einen Beitrag zur Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis zu leisten, in dem sie Lehrer systematisch zu pädagogisch-psychologischer Literatur befragt hat. Die an der Studie beteiligten Lehrer arbeiten zu 40% an Grundschulen, zu 12% an Hauptschulen, zu 12% an Realschulen, zu 11%, an Gymnasien und zu 24% an Gesamtschulen. Sie befragte die Lehrer zu den Bereichen Vorkenntnisse über pädagogisch-psychologische Literatur, Einschätzung des Stellenwerts pädagogisch-psychologischer Literatur, Einstellung zu Ergebnissen pädagogisch-psychologischer Literatur bis hin zur Sammlung nützlicher Merkmale pädagogisch-psychologischer Literatur. Auf letzteres beschränkt sich die Ergebnisdarstellung, da dies für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist. Die Hauptmerkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Literatur können nach Aussagen der befragten Lehrer, beginnend mit dem höchsten Wert (Mittelwert in Klammern), in neun Kategorien eingeteilt werden. Die Tabelle 6 liefert dazu einen Überblick.

Tab. 6: Hauptmerkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Literatur in den neun wichtigsten Kategorien nach der Einschätzung der befragten 168 Lehrer nach Plath (1998, S. 108)

Merkmalsausprägungen	M	5	4	3	2	1	keine Angaben
Verständlichkeit der Darstellung	4,69	69%	24%	2%	0%	1%	5%
Nachvollziehbarkeit des Inhalts	4,58	63%	24%	7%	1%	0%	5%
Ermöglichung eines Praxisbezugs	4,57	64%	21%	8%	1%	0%	5%
Leichter Umgang mit dem Text	4,31	51%	25%	19%	1%	0%	4%
Möglichkeit, die Qualität der Arbeit zu beurteilen	3,99	31%	36%	24%	4%	0%	5%
Möglichkeit, sich selbständig weiter zu informieren	3,90	29%	36%	23%	5%	2%	5%
Lesefreundliche, attraktive Art der Textgestaltung	3,89	30%	32%	28%	5%	1%	4%
Präzisierung des theoretischen Ansatzes	3,86	26%	36%	27%	4%	1%	5%
Anerkennung der Lehrkräfte als Experten der Praxis	3,86	27%	32%	20%	7%	2%	12%

Angaben: Mittelwert in Rohwerten, 5-Punkte-Skala von 5 = sehr wichtig – 1 = gar nicht wichtig, Werte= Prozentangaben

Die Inhalte der einzelnen in der Tabelle 6 aufgeführten Kategorien werden im Folgenden kurz beschrieben. Mindestens 80% der teilnehmenden Lehrer haben sich für die Berücksichtigung der aufgeführten Aspekte beim Verfassen von pädagogisch-psychologischer Fachliteratur für Lehrer ausgesprochen (Plath, 1998).

(1) Verständlichkeit der Darstellung: Lehrer wünschen sich einen klaren und eindeutigen Sprachstil, eine prägnante und präzise Ausdrucksweise, eine angemessene Wortwahl, eine angemessene Satzlänge und Komplexität.

(2) Nachvollziehbarkeit des Inhalts: Lehrer fordern einen logisch strukturierten Aufbau, schlüssige Einheiten von Absicht, Inhalt und Sprache, eine klare Definition von theoretischen Begriffen, eine verständliche Ergebnisinterpretation und die Vermeidung von überflüssigen Wiederholungen und Einzelheiten.

(3) Ermöglichung eines Praxisbezugs: Ein Praxisbezug wird nach Aussage der Lehrer durch Fallberichte bzw. Beispiele aus der Praxis sowie durch das Aufzeigen von Anwendungsbereichen und Anwendungsmöglichkeiten hergestellt. Zudem fordern sie Hinweise auf Faktoren, die die Umsetzung beeinflussen können z.B. Bedingungen auf den Ebenen Schüler, Klasse oder Situation, Informationen über mögliche unerwünschte Auswirkungen, Angaben über Anwendungsvoraussetzungen und Anwendungsbedingungen sowie über die Grenzen des Machbaren. Zudem wünschen sie

sich die Mitberücksichtigung der Praxisbedingungen sowie Erprobungsmöglichkeiten und Aussagen über erwartete Wirksamkeitseffekte.

(4) Leichter Umgang mit dem Text: Ein Text wird für die Lehrer umgänglicher, wenn folgende wesentlichen Merkmale Berücksichtigung finden: Das Vorhandensein eines Inhaltsverzeichnis und eines Sachwortregisters, klar gegliederte Textabschnitte und Zusammenfassungen, die auch ein flexibles Lesen ermöglichen.

(5) Möglichkeit, die Qualität der Arbeit zu beurteilen: Die Darstellung sollte sachlich und die Ausführungen für den Lehrer plausibel sein. Zudem sind praxisrelevante evaluierte Erkenntnisse aufzuzeigen.

(6) Möglichkeit, sich selbständig weiter zu informieren: Lehrer wünschen sich Angaben über zusätzliche Informationsquellen.

(7) Lesefreundliche, attraktive Art der Textgestaltung: Nach Aussage der Lehrer ist ein wissenschaftlicher Text leserfreundlich, wenn der Text sorgfältig bearbeitet und das Schriftbild gut lesbar ist. Graphiken und Tabellen sind so zu gestalten, dass die Daten verständlich und klar sind.

(8) Präzisierung des theoretischen Ansatzes: Die Lehrkräfte fordern eine klare Trennung von Fakten und Bewertungen. Insbesondere konkrete Beispiele sowie verständliche und genügend detaillierte Darstellungen des Theoriegefüges helfen beim Erschließen des Konzepts.

(9) Anerkennung der Lehrkräfte als Experten der Praxis: Lehrkräfte wollen eigene Entscheidungen innerhalb eines Orientierungsrahmens treffen können.

Die Studie von Plath (1998) zeigt, dass die Mehrzahl der Lehrer eine klare und eindeutige Vorstellung davon hat, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit wissenschaftliche Publikationen den Zutritt in die Praxis finden. Inwieweit eine Umsetzung der Kriterien in wissenschaftlichen Publikationen möglich ist und zu einer Verringerung der benannten Kluft beiträgt, kann zu diesem Zeitpunkt nicht beantwortet werden. Plath (1998) äußert sich dazu: „Alle Verbesserungsansätze schlagen jedoch fehl, wenn Lehrkräfte sich mit pädagogisch-psychologischer Fachliteratur nicht befassen wollen“ (S. 121). Dieser Auffassung kann uneingeschränkt zugestimmt werden, allerdings sollte im Hinblick auf

die „Planungshilfen Schulische Prävention“ eine optimistische Sichtweise vorherrschen, da diese für Lehrer in der Praxis im Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen konzipiert sind. Damit die Darstellungsform den oben dargelegten Wünschen und Vorstellungen der Lehrer entspricht, sollten die gewonnenen zentralen Erkenntnisse von Plath (1998) in die Gestaltung der „Planungshilfen Schulische Prävention“ einfließen. Möglichkeiten der Umsetzung sollen im abschließenden Kapitel aufgezeigt werden.

2.6 Zusammenfassung und Fazit: Eine vermutlich günstige Struktur für Handreichungen für Lehrer

Aus den Ausführungen des Kapitels 2 mit dem am Anfang des Kapitels formulierten Ziel, kognitionspsychologisch begründete Ansatzpunkte zur Unterstützung von Lehrern in problematischen Erziehungssituationen herauszuarbeiten, kristallisieren sich zwei Aspekte heraus, mit denen sich eine vermutlich günstige Struktur für Handreichungen begründen lässt: Kognitionspsychologische Theorien des menschlichen Handelns (1) und Ergebnisse von Plath (2).

(1) Die kognitionspsychologischen Theorien zum menschlichen Handeln und damit zum Lehrerhandeln wurden im Kapitel 2 ausführlich dargelegt und diskutiert. Anknüpfend daran konnte ein Grundkonsens im Kapitel 2.4.4 herausgearbeitet werden, der den theoretischen Rahmen für die Erstellung der Handreichungen bilden soll. In der Abbildung 13 wurde dieser Konsens über die Grundstruktur menschlichen Handelns zusammenfassend dargestellt. Bis auf die konkrete Handlungsdurchführung kann vermutlich jede der genannten Phasen des Handelns durch schriftlich dargebotene Materialien unterstützt werden. Dies zeigt zusammenfassend die Abbildung 14.

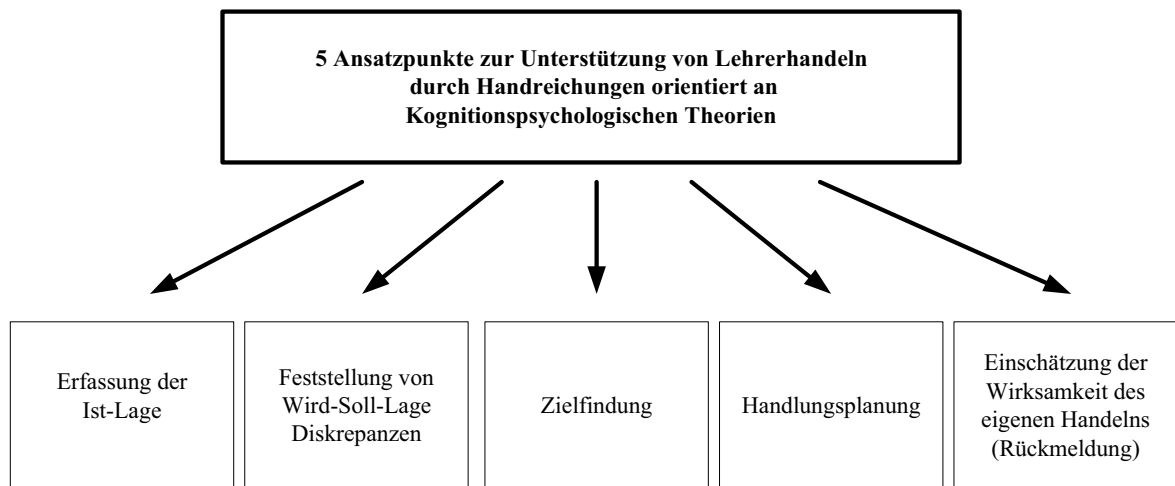


Abb. 14: Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns in dem Projekt „Planungshilfen Schulische Prävention“

Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns bei der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen durch Handreichungen entstehen somit bei der Erfassung der Ist-Lage des betreffenden Schülers, der anschließenden Feststellung von Wird-Soll-Lage-Diskrepanzen, der Zielfindung, der Handlungsplanung und bei der Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Wünschenswert erscheint es, Handreichungen zu erstellen, die an den hier herausgearbeiteten Phasen des Handelns ansetzen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob es ausreicht, einzelne Phasen des Lehrerhandelns besonders zu unterstützen oder ob gerade die Darbietung von Materialien, die auf sämtliche der genannten Ansatzpunkte abheben, Erfolge evozieren. Zwar stellt die hier herausgearbeitete Grundstruktur des Handelns eine Reduktion insbesondere der Modellvorstellungen von Hofer (1986) dar, es ist jedoch beachtet worden, dass die Reduktion auf grundlegende Aspekte des Handelns andere Aspekte wie z.B. Prozesse der Eindrucksbildung oder Ursachenzuschreibungen nicht negiert, sondern nur zugunsten eines handhabbaren, eben nicht überkomplexen Modells des Lehrerhandelns ausgeklammert wurden.

2. Die Darstellung der Studie von Plath (1998) im Kapitel 2.5 hat aufzeigen können, wie wissenschaftliche Erkenntnisse aufbereitet sein müssen, damit diese nutzbar und verwertbar für die Arbeit in der Praxis werden. Deshalb werden bei der Gestaltung der Handreichungen für Lehrer in Form der „Planungshilfen Schulische Prävention“ die Ergebnisse der Studie von Plath (1998) berücksichtigt und umgesetzt. Die umzusetzenden Aspekte werden in der Abbildung 15 zusammenfassend dargestellt.

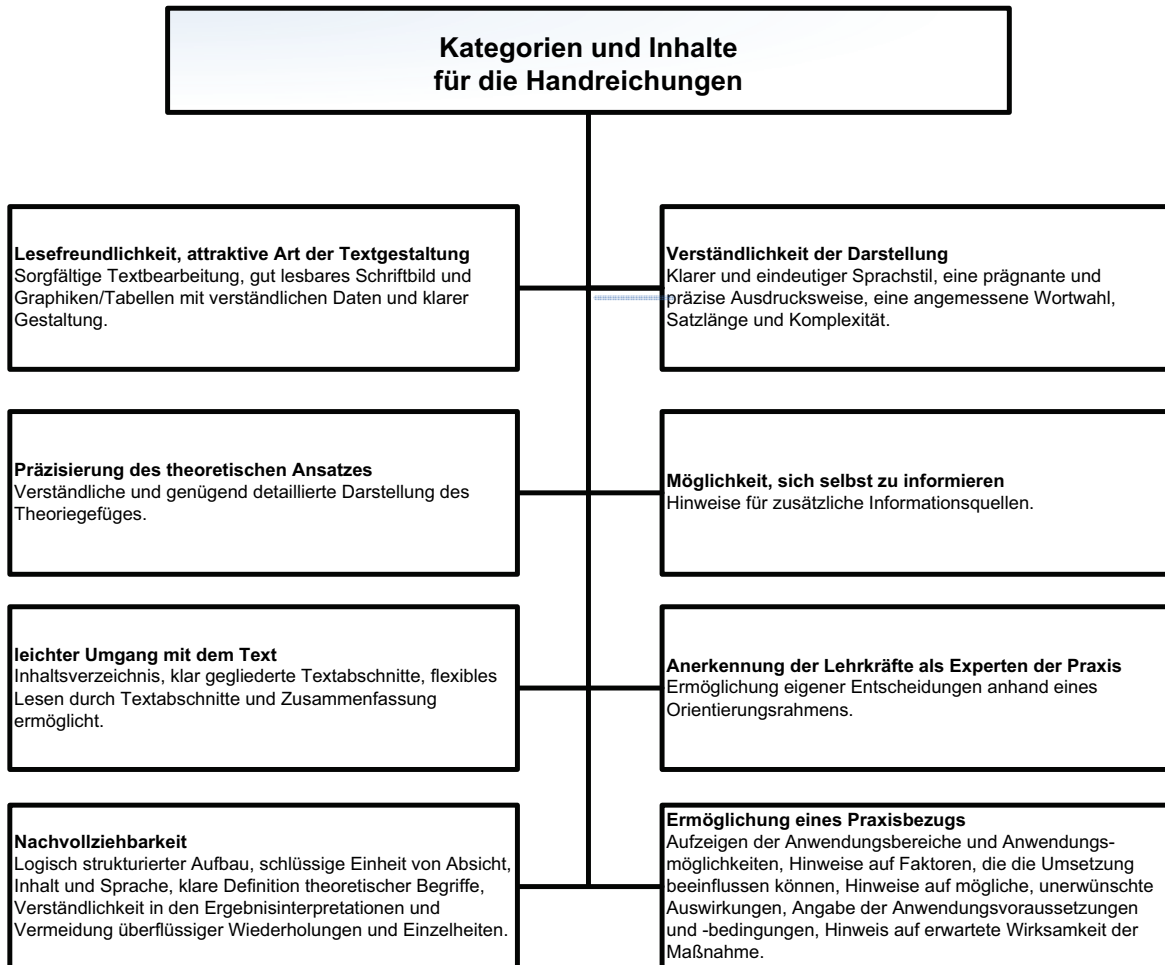


Abb. 15: Kategorien und Inhalte für die Erstellung der Handreichungen in dem Projekt „Planungshilfen Schulische Prävention“

Nach der Erarbeitung und Begründung der Struktur von Handreichungen zur Unterstützung des Lehrerhandelns bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen soll der Ordner mit den Planungshilfen im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

3 Struktur und inhaltliche Gestaltung des Materials für Lehrkräfte zur Planung von verhaltensbezogenen Maßnahmen

3.1 Aufbau des Ordners „Planungshilfe Schulische Prävention“ und Struktur der Planungshilfen II bis VIII

Die Idee zur Erstellung des Ordners „Planungshilfe Schulische Prävention“ als Handreichung für Lehrer für die Arbeit mit Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen basiert auf Vorarbeiten von Hartke (2003; 2004a; 2004b; 2005) in der Auseinandersetzung mit schulischer Prävention und mit dem niederländischen LVS. Hartke und Vrbán (2005) erstellten die Versuchsversion der Materialien vor dem Hintergrund der hier dargestellten

Überlegungen zur Kognitionspsychologie des Lehrerhandelns sowie pragmatischer Aspekte entsprechend der Ausführungen im Kapitel 2.6. Die „Planungshilfen Schulische Prävention“ bestehen insgesamt aus den Planungshilfen I bis VIII und finden sich ausführlich im Anhang I und überblicksartig in der folgenden Darstellung wieder:

Planungshilfe I	Einschätz- und Planungsbögen
Planungshilfe II	Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten
Planungshilfe III	Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten
Planungshilfen IV	Handlungsmöglichkeiten begründet durch den Klientenzentrierten Ansatz
Planungshilfe V	Förderung des Arbeitsverhaltens
Planungshilfe VI	Förderung bei aggressivem Verhalten
Planungshilfe VII	Förderung bei Ängsten und Planungshilfe
Planungshilfe VIII	Förderung bei Absentismus

Der Aufbau und die Struktur der Planungshilfen II bis VIII sind weitestgehend gleich. Jede Planungshilfe beginnt mit Basisinformationen. Die Basisinformationen beinhalten einen kurzen und prägnanten theoretischen Abriss und Informationen über den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen Inhalt. Daran schließt sich die Beschreibung wichtiger alltäglicher Verhaltensweisen von Lehrkräften vor dem Hintergrund der jeweils dargestellten Theorien an. Die Basisinformationen enden mit einer Literaturliste, die auch als Empfehlung für weiterführende Literatur zu verstehen ist. Auf Grundlage der vorgestellten Theorien werden dem Lehrer Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die Planungshilfen II bis IV beschreiben Grundtechniken bzw. allgemeine Handlungsmöglichkeiten aus den bewährten Erklärungs- und Handlungsansätzen bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Dagegen befassen sich die Planungshilfen V bis VIII mit besonderen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (z.B. mit Ängsten) und zeigen dabei spezifische Handlungsmöglichkeiten auf. Neben den auf die jeweilige Lern- und Verhaltensschwierigkeit zugeschnittenen Handlungsmöglichkeiten werden dem Lehrer zusätzlich zur Bewältigung der Problematik passende allgemeine Handlungsmöglichkeiten aus den Planungshilfen II bis IV aufgezeigt. Damit der Lehrer die Übersicht bei den Planungshilfen V bis VIII behält, folgt den Basisinformationen ein tabellarischer Überblick über passende Handlungsmöglichkeiten. In diesem findet der Lehrer zudem eine Angabe über den theoretischen Hintergrund der empfohlenen Handlungsmöglichkeit und die Angabe der Seite im Ordner, auf der die betreffende Handlungsmöglichkeit beschrieben wird.

Der Ordner selbst wurde optisch möglichst ansprechend gestaltet. Damit der Lehrer sich schnell im Ordner zurechtfindet, sind folgende Aspekte bei der Erstellung und Strukturierung des Ordners berücksichtigt worden: Darstellung eines übersichtlichen Ablaufplans für die Arbeit mit den Planungshilfen sowie Reiter mit Schlagwörtern zur leichteren Orientierung im Ordner. Die Reiter führen bei den Planungshilfen II bis VIII zur jeweils ersten Handlungsmöglichkeit und bei den Planungshilfen V bis VIII zu den bereits angesprochenen tabellarischen Gesamtübersichten über alle möglichen in Frage kommenden Handlungsmöglichkeiten. Hinter diesem Aufbau steht die Annahme, dass Lehrer unter Zeit- und Handlungsdruck im ersten Schritt wissen wollen, welche Möglichkeiten des Eingreifens sie haben und sich erst im zweiten Schritt über die dahinter stehende Theorie informieren möchten (Hartke & Vrban, 2005).

Der Aufbau und die Struktur der Darstellungen jeder im Ordner erläuterten Handlungsmöglichkeit sind identisch und berücksichtigen primär die Erkenntnisse von Plath (1998), dargestellt im Kapitel 2.5 dieser Arbeit. Dies soll an einem Beispiel, welches in Abbildung 16 dargestellt ist, verdeutlicht werden. Die Handlungsmöglichkeit „Klassenregeln gegen Gewalt“ stellt eine Möglichkeit dar aggressives Verhalten abzubauen. Das Grundschema der Darstellung besteht aus der Bezeichnung der Handlungsmöglichkeit, des Ziels, einer Kurzbeschreibung des Alters- und des Anwendungsbereiches, Hinweise auf mögliche Anwendungsprobleme und – voraussetzungen sowie Anmerkungen zur Durchführung. Dabei wurde wie im gesamten Ordner versucht, klar und prägnant zu schreiben und sich auf das Wesentliche zu beschränken.

Klassenregeln gegen Gewalt

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:

„Hilfesuchen“ 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 alleine lösen kann, jeder Einzelne für sein Handeln verantwortlich ist und jeder Verantwortung für ein friedliches Schulleben trägt.

Hinweise zur Durchführung:

Stellen Sie mit Ihrer Klasse Verhaltensregeln auf und führen Sie ein regelmäßiges 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 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 Strafen (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).

Abb. 16: Grundstruktur einer exemplarisch ausgewählten Handlungsmöglichkeit (Hartke & Vrban, 2005, S. 91)

3.2 Die Entwicklung der Planungshilfe I und erste Evaluationsergebnisse

Die Planungshilfe I enthält den von Hartke (2004b) entwickelten und evaluierten Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) sowie Planungs- und Auswertungsblätter als Kopiervorlagen. Einleitend zu den Ausführungen zur Planungshilfe I wird die Arbeit mit den Materialien beschrieben. Der Fragebogen und die Auswertungsblätter sind im Anhang I zu finden. Der SEVE und die dazugehörigen Auswertungsblätter „sind im Sinne eines SFS [Ausführungen dazu im Kap. 1, S. 7] zu nutzen, sie sollen Lehrkräfte bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit mit Schülern mit noch nicht deutlich ausgeprägten Verhaltens- und Entwicklungsproblemen unterstützen“ (Hartke, 2004a, S. 171).

Der SEVE ist das Ergebnis einer „vollständig überarbeitete[n] Version eines in der niederländischen Praxis entstandenen SFS (Erziehungshilfeschule Smilde)“ (Hartke, 2004a, S. 171). Die zuvor negativ formulierten Items in dem SFS aus den Niederlanden sind von Hartke in positiv formulierte Items umgewandelt worden. Auch die Form der Auswertung variiert leicht. Die Erläuterungen zum SEVE gliedern sich wie folgt:

- (a) Beschreibung der SEVE,
- (b) dem Fragebogen (SEVE) zugrunde liegenden Annahmen,
- (c) Arbeit mit dem SEVE,
- (d) Evaluationsergebnisse und Fazit.

(a) Der Fragebogen SEVE ist ein Diagnostikinstrument für Lehrer. Auf einer 8-Punkte-Skala (1 = *entspricht völlig den Anforderungen* bis 8= *kommt nie vor*) schätzt der Lehrer das Verhalten und die Entwicklung eines zu fördernden Schülers ein. Der Bereich *Verhalten* gliedert sich in acht Untergruppen: Verhalten außerhalb der Klasse, Umgang mit Schulmaterial, Verhalten im Klassenraum, allgemeines Arbeitsverhalten, spezielle Aspekte des Arbeitsverhaltens, allgemeines Sozialverhalten, spezielle Aspekte des Sozialverhaltens und Verhalten gegenüber Lehrkräften mit insgesamt 56 positiv formulierten Items. Der Bereich der *Entwicklung* schließt die sechs Untergruppen Kognition, Sprache, Motorik und Wahrnehmung, Emotion, Selbstbild/-konzept, Interesse, Motivation sowie Einschätzung der Schulleistung mit 35 positiv formulierten Items ein. Die Abbildung 17 gibt zum Bereich *Verhalten* in der Untergruppe Arbeitsverhalten (allgemein) ein Beispiel:

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

Abb. 17: Fragen im SEVE zum Arbeitsverhalten (allgemein) (Hartke & Vrban, 2005, S. 11)

Zusätzlich zu dem Einschätzbogen liegt ein Auswertungsblatt „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ vor. Dieser enthält fünf aufeinander aufbauende Fragestellungen mit ergänzenden Hinweisen und ist in der Abbildung 18 zu sehen.

**Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung
des Verhaltens und der Entwicklung**

1. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte will ich bei dem Kind 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 4 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 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 (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

5. Welche Mittel will ich einsetzen?

Niemand kann Ihnen in einer bestimmten pädagogischen Problemsituation genau sagen, welche Handlung erwünschte Effekte bringt. Es ist fraglich, ob eingrenzende Strukturierungen und Verhaltenstrainings, Verträge oder schülerzentrierte Gespräche oder Elternarbeit oder Differenzierung oder Förderunterricht oder [...] zur Problemreduzierung beitragen. Pädagogische Entscheidungen sind Ermessensentscheidungen auf Grund von Fachwissen und Kenntnis der Situation. Hilfreich bei der Handlungsplanung ist oft ein „brain-storming“. Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie in Frage kommenden Handlungen. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie bitte durch.

Abb. 18: Auswertungsblatt „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S.13)

Das abgebildete Auswertungsblatt „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ liegt als Folgeversion (Zwischenstand der Förderung) und als Abschlussversion zur Beurteilung der gesamten Förderung vor. Die Folgeversion unterscheidet sich vom vorherigen Auswertungsblatt darin, dass die ersten drei Fragen die zuvor aufgeführten fünf Fragen ergänzen. Die drei Fragen beziehen sich auf die bisherige Förderung (4-6 Wochen). Die ergänzenden Fragen sind in der Abbildung 19 zu erkennen.

**Folgeversion: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung
des Verhaltens und der Entwicklung**

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

Kreuzen Sie bitte an:

- Ja, vollständig
- Ja, zum überwiegenden Teil
- Ja, aber nur in einem geringen Umfang
- 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 (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

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

Falls dies der Fall ist, unterstreichen Sie bitte diese Aspekte in der obigen Liste (Hinweis: Bei insgesamt zufrieden stellender Lernausgangslage Ende des Programms, ggf. abschließende Auswertung der Förderung mit dem gleichnamigen Vordruck).

Abb. 19: Folgeversion „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S. 13)

An die bisherigen Fördermaßnahmen schließt sich die Planung und Durchführung der nächsten Förderung an, wie die Abbildung 20 zeigt.

4. Welche Verhaltens- und Entwicklungsaspekte will ich in den nächsten Wochen fördern?

Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

Wählen Sie erneut höchstens 4 Aspekte aus, die Sie in einem von Ihnen gewählten Förderzeitraum verbessern wollen. Nutzen Sie hierbei die vorherige Auswahl der 4 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 besonders positiv auf?

Gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch, zwecks Notation positiver Aspekte (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

7. Welche Mittel will ich einsetzen?

Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie in Frage kommenden Handlungen im Sinne eines „brain-stormings“. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie bitte durch (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

Abb. 20: Anknüpfungspunkte zur Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen (Hartke & Vrban, 2005, S. 13)

Auf den Originalauswertungsblättern schließen sich an die Fragen linierte Leerzeilen für Notationen des Lehrers an. Nach Beendigung der Förderung kann der Lehrer mit dem Auswertungsblatt „Abschließende Auswertung der Förderung“ seine Förderergebnisse anhand von drei Fragen dokumentieren und bewerten, sowie Schlussfolgerungen für

weitere Fördermaßnahmen ziehen, beispielsweise Förderung eines noch zu fördernden Bereichs, Beendigung der Förderung bei diesem Schüler oder Aufnahme der Förderung bei einem anderen Schüler. Die Abbildung 21 zeigt die angesprochene Folgeversion.

Abschließende 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 besonders positiv auf?	
3. Welche Förderaktivitäten haben sich bewährt?	

Abb. 21: Folgeversion „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S.14)

(b) Die Annahmen benennt Hartke (2004a) wie folgt:

„Unterstützende Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer bei pädagogischen Problemen sollten wenig zeitaufwändig und vorrangig eine Hilfe zur Selbsthilfe sein. - Klare, eingegrenzte Ziele erleichtern erfolgreiches pädagogisches Handeln. - Wenn eine Lehrkraft ihr persönliches professionelles Handlungsrepertoire an Fördermaßnahmen, welches sie in Ausbildung, Praxis und Fortbildung erworben hat, gezielt einsetzt, 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 bereits wichtige Entwicklungsschritte stattfanden. Deshalb ist es sinnvoll, die Entwicklung des Verhaltens und von Fähigkeiten in regelmäßigen Abständen zu erfassen und mit vorherigen Zeitpunkten zu vergleichen“ (S. 171)

Zur Ergänzung dieser Annahmen ist vor dem Hintergrund der herausgestellten Phasen des Lehrerhandelns festzuhalten:

- beim Ausfüllen des Fragebogens entsteht eine Beschreibung der Ist-Lage,
- der Fragebogen beschreibt schulisch erwünschte Soll-Lagen und regt die Feststellung von Ist-Soll-Diskrepanzen sowie die Reflexion über Wird-Lagen an,
- die Auswertungsblätter unterstützen die Zielfindung und die Reflexion über Veränderungen (bei mehrmaligen Gebrauch) und führen damit zu Rückmeldungen.

(c) Die Arbeit mit der Planungshilfe I kann idealtypisch beschrieben werden als ein Einschätzen des Schülers in den Bereichen Verhalten und Entwicklung mit Hilfe der Einschätzungsbogen SEVE. Hierdurch verschafft sich der Lehrer ein Bild über das Verhalten des zu fördernden Kindes in der Schule und dessen Entwicklung. Das Bild enthält sowohl

positive als auch förderungsbedürftige Aspekte. Es stellt damit die Lernausgangslage dar. Mit Hilfe des Auswertungsblatts „Förderungsbedürftige Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ werden alle ermittelten förderungsbedürftigen Bereiche aufgeführt. Danach grenzt der Lehrer die für ihn im Moment wichtigsten Förderbereiche von den anderen Bereichen ab, um sich in einem nächsten Schritt für einige wenige zu fördernde Bereiche (ein bis drei Ziele) in den kommenden 4-6 Wochen zu entscheiden. Nach der Festlegung der Förderbereiche beginnt der Lehrer mit der Handlungsplanung. Darin soll er stichwortartig die Mittel notieren, die der Zielerreichung dienlich sein sollen. In der ersten Studie mit dem SEVE erhielten die teilnehmenden Lehrkräfte keine Hinweise über wissenschaftlich vertretbare Handlungsmöglichkeiten. Sie planten also ihre Interventionen allein aufgrund ihres bisherigen Fachwissens und ihrer Alltagserfahrungen. In dem Auswertungs- und Planungsblatt war auch zu berücksichtigen, welche positiven Aspekte der Lehrer für den Schüler aufgeführt hat, denn es wird davon ausgegangen, dass eine Förderung vorhandener positiver Verhaltensweisen das Auftreten von Problemverhalten mindert. Nach Ablauf des zielgerichteten Handelns wird das Ergebnis mit dem erneuten Ausfüllen des SEVE festgestellt. Hieran werden Veränderungen analysiert und Fort- und Rückschritte erkannt. Auf Basis des neuen Standes des Schülers schließt sich die nächste Förderplanung an („Folgeversion Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“). Nachstehend wird das beschriebene idealtypische Arbeiten mit dem SEVE und den Auswertungsblättern in Abbildung 22 zusammenfassend dargestellt.

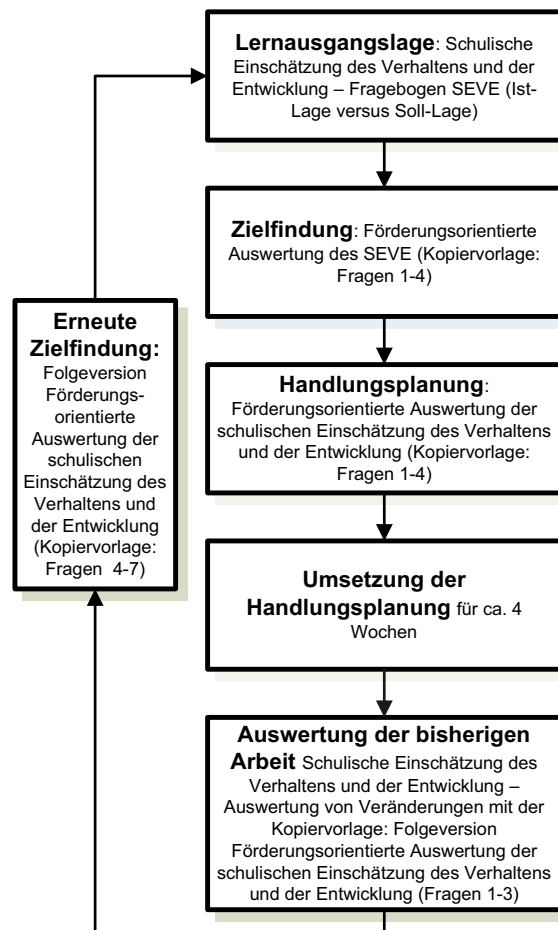


Abb. 22: Idealtypisches Arbeiten mit dem „Fragebogen Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) und den Auswertungsblättern (angelehnt an Hartke & Vrban, 2005)

(d) Der Grad des Nutzens des SEVE als Diagnostikinstrument ist abhängig davon, dass die Testgütekriterien Reliabilität und Validität erfüllt werden. Ist dies nicht oder unbefriedigend der Fall, wären die ermittelten Ergebnisse wenig aussagekräftig und zur Nutzung durch den Lehrer untauglich. Hartke (2003) merkt dazu an:

„Wenn es gelingen soll, mit dem Fragebogen SEVE eine valide Verhaltenseinschätzung vorzunehmen und damit Lernvoraussetzungen eines Schülers mit Verhaltensproblemen zu beschreiben, eine problemadäquate Ursachensuche, Zielfindung und Handlungsplanung in Verbindung mit dem Planungsblatt für Fördermaßnahmen anzuregen sowie den Verlauf (Stagnation, Rückschritt, Fortschritt) eines Schulproblems zu dokumentieren, ist hierfür eine hohe diagnostische Güte des Fragebogens von zentraler Bedeutung“ (S. 151).

Bortz und Döring (2002) unterstreichen dies, indem sie ausführen: „Die Validität (Gültigkeit) ist das wichtigste Testgütekriterium“ (S. 199). Die Untersuchung von Hartke (2003) zu dem Einschätzbogen SEVE geht folgenden Fragen nach:

(F1): Ist der Fragebogen SEVE reliabel und valide?

(F2): Verändern sich mit dem Einsatz des SFS (SEVE plus Auswertungsblätter) die Verhaltenseinschätzungen von Lehrkräften über Problemschüler?

(F3): Wie beurteilen die anwendenden Lehrkräfte das SFS?

(F4): Welche Ziele und Methoden nennen die untersuchten Lehrkräfte in ihre Förderplanungen?

Für die vorliegende Untersuchung konnten insgesamt 159 Lehrkräfte (hauptsächlich Grundschullehrer) aus Schleswig Holstein gewonnen werden. Davon wurden 71 Lehrkräfte der Experimentalgruppe und 88 der Wartegruppe zugeordnet. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe hatten die Aufgabe das SFS auszuprobieren (Nutzung des SEVE plus Auswertungsblätter). Die Lehrkräfte der Wartegruppe (alleinige Nutzung des SEVE) sollten bei der statistischen Analyse des Fragebogens behilflich sein. An drei Messzeitpunkten (MZP) wurden Daten von den Lehrern erhoben. „Hierzu wurde die SEVE im Abstand von einer Woche und dann erneut nach 12 Wochen, die TRF zeitlich parallel zum ersten und zum letzten Bearbeiten des Fragebogens SEVE ausgefüllt“ (Hartke, 2003, S. 154). Die Lehrer der Experimentellen Gruppe haben zwischen der Pre- und Postmessung Förderplanungen mit dem SFS vorgenommen, dagegen haben in der Wartegruppe keine zusätzlichen Planungen oder Einschätzungen stattgefunden (Hartke, 2004b). Zusätzlich hat die Experimentalgruppe die Auswertungsblätter (SEVE plus Auswertungsblätter = SFS) bekommen und an einer abschließenden Befragung zum SFS teilgenommen. In der Befragung sollen die Lehrer die Arbeit mit dem SFS beurteilen.

(F1): Zur Frage, ob der Fragebogen SEVE reliabel und valide ist, gibt Hartke (2004a) an, dass, bei „einer Messwiederholung nach einer Woche mit der anfallenden Stichprobe der Problemschüler [...] die Retestreliabilität bei .93 [lag], weitere Reliabilitätskoeffizienten (split half, Cronbachs Alpha) lagen zwischen .92 und .97. Die Reliabilität des Verfahrens ist also hoch“ (S. 182).

Das Verfahren kann demnach als valide bezeichnet werden, da die Faktorenanalyse einen generellen Faktor in *schulische Verhaltenskompetenz*, einen zweiten Faktor im *Arbeitsverhalten* und einen dritten Faktor im *sozialen Verhalten* ergeben hat. Innerhalb der Faktoren sind hoch ladende Items zusammenfasst, z.B. der Faktor *Arbeitsverhalten* wird statistisch durch die Itemnummer 14: Findet benötigte Materialien schnell oder Itemnummer 48: Vertritt eigene Interessen in der Klasse usw. abgebildet (Hartke & Vrban, 2005). Zu den Items sind kritische Werte ermittelt worden, die den Lehrern Hinweise darauf geben, ob der Wert des Schülers als kritisch in Relation zu einer repräsentativen Vergleichsgruppe zu bewerten ist. Die Feststellung, dass ein beobachtetes Verhalten nur

bei 9% aller Schüler vorkommt, weist beispielsweise auf eine Verhaltensproblematik hin. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigen nach Hartke (2004a) an, dass der SEVE elementare und wichtige schulische Verhaltensaspekte erfasst. Zum SEVE ist der Fragebogen der „Teachers Report Form“ (TRF) der „Child Behavior Checklist“ (CBCL) parallel eingesetzt worden, um Korrelationen zwischen den Ergebnissen des TRF und des SEVE festzustellen, d.h. zur Klärung, ob die unabhängig durchgeführten Verfahren (TRF versus SEVE) zu vergleichbaren Ergebnissen führen (Abschätzung der externen Validität). Der „Gesamtwert SEVE“ korreliert hoch mit dem „Gesamtwert TRF“ mit .74. Gleiches gilt für die ermittelte Korrelation zwischen dem TRF-Wert „externalisierende Störung“ und „Gesamtwert SEVE“ (.74), dagegen korreliert der „Gesamtwert SEVE“ nur gering mit dem TRF-Wert „internalisierende Störung“. Aufgrund dessen vermutet Hartke (2004a), dass ermittelte Ausfälle in dem SEVE in schulischen Verhaltenskompetenzen (=hohe Gesamtpunktzahl) eher auf externalisierende Verhaltensprobleme zurückzuführen sind. Internalisierende Verhaltensprobleme werden vermutlich wenig mit dem SEVE erfasst.

Die Mittelwerte der Problemschüler der eingangs beschriebenen Studie wurden mit einer zufällig gezogenen Gruppe von Grundschulern statistisch verglichen. Es zeigte sich, dass sich die Gruppe der Problemschüler in allen Summenwerten signifikant von der Gruppe von Grundschulern unterscheiden. Demnach geben die mit dem SEVE erhobenen Daten eine Antwort darauf, ob ein Schüler auffällig bzw. unauffällig ist (Hartke, 2003).

(F2): Inwieweit sich mit dem Einsatz des SFS (SEVE plus Auswertungsblätter) die Verhaltenseinschätzungen von Lehrkräften über Problemschüler verändern gibt Hartke (2004a) an:

„Lehrkräfte (N=38), die 12 Wochen mit der SEVE und den Auswertungsblättern nach dem Prinzip des SFS arbeiteten, schätzen das Verhalten der Problemschüler, (gemessen mit dem TRF sowie mit der SEVE) nach den Interventionszeitraum in beiden Messinstrumenten signifikant ($p < 0.05$) besser ein. Diese erfreulichen Effekte zeigten sich auch bei Lehrkräften (N = 53), die im gleichen Zeitraum drei Mal den SEVE ausfüllten, ohne Benutzung der Auswertungsblätter“ (S. 183).

Inwieweit es sich bei diesen Effekten um Zeiteffekte oder um Folgen der Arbeit mit dem SEVE (Interaktionseffekte) handelt, kann aufgrund der Studie von Hartke (2004a) nicht abschließend beantwortet werden. Darauf weist Hartke (2004a) ebenso hin: „Die signifikanten Verbesserungen in den TRF- und SEVE-Werten nach 12 Wochen können als

ein Hinweis auf die praktische Nützlichkeit des Fragebogens angesehen werden, wobei weitere Untersuchungen diese Hypothese prüfen müssen“ (S. 183).

(F3) Die ermittelten Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Beurteilung des SFS, ausgefüllt durch die Lehrer der Experimentellen Gruppen, werden nachstehend in der Tabelle 7 nach Hartke (2003) aufgelistet. Dabei kann grundsätzlich festgestellt werden, dass der SEVE auf einer 4-Punkte-Skala größtenteils positiv von den Lehrkräften beurteilt wurde (Hartke, 2004b).

Tab. 7: Urteil der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte über das SFS (Hartke, 2003)

91%	hilfreich bei der Bestimmung der Ist-Lage (Verhalten)
78%	hilfreich bei der Bestimmung von Verhaltenszielen
77%	hilfreich bei der Bestimmung von Entwicklungszielen
60%	hilfreich beim gezielten erzieherischen Handeln
80%	unterstützt die Selbstkontrolle bezogen auf das Setzen kontinuierlicher Ziele
71%	hilfreich zum Bemerkten von Veränderungen
62%	hilfreich bei der Einschätzung von Wirkeffekten

Häufig positiv bewerten die Lehrkräfte die Hilfe zur Bestimmung der Ist-Lage und von Verhaltens- und Entwicklungszielen, die Hilfe bei der Handlungsplanung und bei der Evaluation der Wirksamkeit des Lehrerhandelns (Hartke, 2003). Dagegen sehen 38% die Arbeit des SFS eher als Belastung an und würden deshalb das SFS nicht erneut verwenden oder es Kollegen weiterempfehlen.

(F4) Der Großteil der teilnehmenden Lehrer geben hinsichtlich der Formulierung von Zielen und Methoden konkrete Verhaltensweisen an. Hartke (2004a) konkretisiert diesen Zusammenhang anhand der nachfolgenden Ausführungen:

„Eine qualitative Auswertung der von den Lehrkräften ausgefüllten Förderplanungen zeigte: von 112 Zielformulierungen bezogen sich 80% auf konkrete Verhaltensweisen von Schülern, von 291 geplanten Maßnahmen fanden 85% innerschulisch statt, 69% der Maßnahmen richten sich direkt an den Schüler, 68% der Maßnahmen wurden konkret beschrieben, zur Erreichung eines Ziels wurden in 93% der Fälle mehrere Maßnahmen geplant“ (Hartke, 2004a, S. 183).

Eine Vielzahl der Lehrkräfte fragte mehrmals die Datenerheber nach einer Zusammenstellung von wissenschaftlich vertretbaren Handlungsmöglichkeiten. Abschließend kann als Fazit festgehalten werden, dass

- der SEVE reliabel und valide ist und „Gesamtauffälligkeit“ und „externalisierende Störungen“ bei Schülern erfasst (F1),
- die Nutzung des SEVE bzw. des gesamten SFS nach dreimaligen Einsatz über einen Zeitraum von 12 Wochen dazu geführt hat, dass Lehrer das Verhalten der Problemschüler signifikant besser einschätzen, wobei es sich hierbei auch um einen reinen Zeiteffekt handeln kann (F2),
- das SFS bzw. der SEVE die Mehrheit der Lehrer nach ihrer eigenen Einschätzung in der Formulierung von Zielen, im Planen von zielorientierten Handlungen sowie in der Evaluation des eigenen Handelns unterstützt (F3),
- bei der Frage nach den von Lehrkräften formulierten Zielen und Methoden sich zeigt, dass sich die meisten Ziele auf konkrete Verhaltensweisen beziehen, die durch die Umsetzung mehrerer Maßnahmen erreicht werden sollten. Die Umsetzung der Maßnahmen – im Großteil konkret beschrieben – erfolgte in der Schule und richtete sich direkt auf den zu fördernden Schüler. Teilnehmende Lehrkräfte haben vielfach den Wunsch nach einer wissenschaftlich fundierten Auswahl an Handlungsmöglichkeiten beispielsweise bei externalisierenden Verhaltensproblemen geäußert. Mit den Planungshilfen II bis VIII ist eine Möglichkeit gefunden geworden, um diesen Wünschen nachzukommen (F4).

3.3 Die Planungshilfen II-IV

Nach der Beschreibung der Planungshilfe I folgen die Planungshilfen II bis IV.

- Planungshilfe II: Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten,
- Planungshilfe III: Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten und
- Planungshilfe IV: Handlungsmöglichkeiten begründet durch den Klientenzentrierten Ansatz.

Die Planungshilfen bestehen jeweils aus einer Basisinformation über einen wissenschaftlich bewährten Erklärungs- und Handlungsansatz bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Aus den theoretischen Ansätzen werden mögliche

erzieherische Handlungsmöglichkeiten für die Arbeit des Lehrers in der Praxis abgeleitet (Hartke & Vrban, 2005).

Entscheidungsgrundlage für die Auswahl dieser genannten wissenschaftlichen Erklärungs- und Handlungsansätze und gegen andere Ansätze wie beispielsweise den systemischen, den psychoanalytischen oder eklektische Ansätze ist, dass

- sich die ausgewählten Theorien im Rahmen von Schule, Therapie und Beratung wissenschaftlich bewährt haben,
- die Aussagen der einzelnen Theorien in schulnahe Handlungsmöglichkeiten umsetzbar sind.

Die folgende Darstellung der Planungshilfen II bis IV gliedert sich wie folgt: Grundsätzlicher Aufbau der Darstellung der Handlungsmöglichkeiten, zentrale Aussagen der Theorien und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten. Nach der Darstellung der Planungshilfen wird abschließend der wissenschaftliche Bewährungsgrad in Therapie, Beratung und Schule aufgezeigt. Dabei wird zumeist auf Untersuchungsergebnisse Bezug genommen, die im Kontext von Therapie gewonnen wurden. Dies liegt darin begründet, dass die Handlungsansätze in Beratung und Schule in deutlich geringerem Maße evaluiert wurden. Sicherlich sind die Ergebnisse aus der Therapieforschung nicht uneingeschränkt auf den schulischen Kontext übertragbar, allerdings geben diese Forschungsergebnisse Hinweise darauf, ob das theoriegeleitete Vorgehen zumindest in einem bestimmten Setting zu den gewünschten Effekten geführt hat.

Grundsätzlicher Aufbau der Darstellung der Handlungsmöglichkeiten: Die Planungshilfen beginnen mit der Darstellung des theoretischen Hintergrundes. Die Informationen sind entsprechend der Ausführungen im Kapitel 2.6 kurz und prägnant gehalten und geben den aktuellen Forschungsstand wieder. Am Ende der Theorie findet der Lehrer die verwendete Literatur, die weiterführend und vertiefend vom Lehrer genutzt werden kann. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen folgt eine Zusammenstellung, in der hilfreiche Handlungsmöglichkeiten und deren Theoriebezug zu finden sind. Damit der Lehrer die Handlungsmöglichkeiten schnell finden kann, werden die Seitenzahlen zu den einzelnen Handlungsmöglichkeiten aufgeführt. Exemplarisch wird ein Ausschnitt aus der Liste zum Arbeitsverhalten in Tabelle 8 dargestellt (weitere Listen in Hartke & Vrban, 2005, S. 75, S. 90, S. 101 und S. 109):

Tab. 8: Ausschnitt aus der Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens und Angaben zum theoretischen Hintergrund (Hartke & Vrban, 2005, S. 78)

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			24
Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			26
Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	79
Realistische Zielsetzungen einüben			X	80

Die Handlungsmöglichkeiten „Klare Instruktionen“ und „Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen“ entsprechen den Prinzipien der Lerntheorie und finden sich in den allgemeinen Handlungsmöglichkeiten der Planungshilfe II wieder. Die unter *Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten* aufgeführten Handlungsmöglichkeiten „Individuelle Fortschritte anerkennen“ und „Realistische Zielsetzungen einüben“ sind spezifische für die Förderung des Arbeitsverhaltens einsetzbare Interventionsmöglichkeiten.

Zentrale Aussagen der Lerntheorie (Planungshilfe II) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: Die Ausführungen am Anfang der Planungshilfe II stellen die Bedeutung der Lerntheorie im Kontext von Schule dar (Hartke & Vrban, 2005). Dabei wird darauf hingewiesen, dass trotz neuerer kognitionspsychologischer Theorien die Gesetze der klassischen Lerntheorie, der Verhaltensmodifikation und der erzieherische Verhaltenssteuerung nicht an Gültigkeit verloren haben. Es folgt die Sammlung praxisrelevanter Aussagen anhand derer die zentralen Begriffe bzw. Modellvorstellungen der Lerntheorie verdeutlicht werden: Natürliche Reize bzw. Stimuli, Verstärkung, Strafe, Hinweisreize bzw. -stimuli, Löschung bzw. Geplantes Ignorieren, Modelllernen und Konditionierte Reize bzw. Stimuli (Hartke & Vrban, 2005). Auf die Begriffe bzw. Modellvorstellungen wird anhand des S-O-R-K-Modells differenzierter eingegangen: In diesem Zusammenhang wirken Stimuli/Reize (S) (konditioniert oder unkonditioniert) mit

und ohne Hinweiskarakter auf eine Person bzw. einen Organismus (O). Die Auftretenswahrscheinlichkeit des hervorgerufenen Verhaltens/Reaktion (R) wird durch die Konsequenz (K) auf das Verhalten (operantes Lernen) bestimmt (Borchert, 1996; 2000; Edelman, 2000; Palmowski, 1998).

Im weiteren Verlauf der Ausführungen werden verschiedene gültige Prinzipien und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln des Lehrers kenntlich gemacht. Dazu zählen z.B. zeitliche Enge zwischen Verhalten und Konsequenz sowie Analyse und Offenlegung von unerwünschten Verstärkungsprozessen. Abschließend wird die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler hervorgehoben, die auch in der Lerntheorie von großer Bedeutung ist, da eine intakte Beziehung zwischen Schüler und Lehrer eine Voraussetzung dafür darstellt, dass Verhalten in die gewünschte Richtung steuerbar wird. Nach den Aussagen zur Bedeutung der Beziehung in pädagogischen Erziehungsprozessen wird das Modelllernen in seinen vier Phasen entsprechend der Ausführungen des Kapitels 2.1 kurz dargestellt. Zum Abschluss des Abschnitts zur Lerntheorie wird vom Lehrer gefordert, die Interventionstechniken in der Praxis entsprechend seiner Wünsche, der Situation in der Klasse und des Schülers zu modifizieren. Die Interventionstechniken beruhen zum Teil auf einzelnen bzw. mehreren Lehrsätzen der Lerntheorie. Zur Veranschaulichung folgt in der Tabelle 9 ein Ausschnitt aus der Ordner-Tabelle, die alle Handlungsmöglichkeiten zur Lerntheorie aufzeigt (Hartke & Vrban, 2005). Die vollständige Tabelle findet sich im Anhang I.

Tab. 9: Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diese basierende Handlungsmöglichkeiten (Hartke & Vrban, 2005, S. 24)

Prinzipien Handlungsmöglichkeiten	Veränderungen der dem Verhalten vorausgehenden Stimuli/Reize in einer Situation	Einüben von Verhalten, von angemessenen Reaktionen	Aufbau von Verhalten durch angenehme Konsequenzen	Aufbau von Verhalten durch unangenehme Konsequenzen (oder Ignorieren)
	S	R	K+	K-
Klare Instruktionen	X	(x)	(x)	(x)
Das Kind erwischen, wenn es gut ist			X	
Logische Konsequenzen		(x) Wiedergutmachung		X
Absehbare Risikosituationen entschärfen	X	(x)	(x)	
Signale einsetzen	X	(x)	(x)	
Verbote –Unterlassungsanweisungen	(x)	(x)		X

Erläuterungen: mehrfache Zuordnungen sind mit (x) gekennzeichnet, wenn neben dem Grundprinzip, gekennzeichnet mit x, weitere Prinzipien der Handlungsmöglichkeit zu Grunde liegen

Wissenschaftlicher Bewährungsgrad der Planungshilfe II: „Das Prinzip der klassischen Konditionierung kann [bis heute] zu Beschreibung und Erklärung einer ganzen Reihe von Lernprozessen herangezogen werden“ (Hautzinger, 2000, S. 200). Borchert (2000) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass zu der „Behandlung emotionaler Störungen wie Hilflosigkeit, Angst oder Depression [das] klassische Konditionieren erfolgreich eingesetzt werden“ (S. 147) kann. Myszker (1993) unterstreicht dies, indem er der systematischen Desensibilisierung einen sehr großen Therapieerfolg bei Angstpatienten zuspricht. Die aktuelle Forschungslage spricht für den Einsatz von Token- und Response-Cost-Systemen zur Verbesserung des Arbeitsverhaltens von verhaltensauffälligen Schülern (Linderkamp, 2004).

Zentrale Aussagen der Kognitionspsychologie (Planungshilfe III) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: Kognitionspsychologische Ansätze spielen seit den 60er Jahren eine bedeutende Rolle in der Psychologie. Sie können als Weiterentwicklung der Lerntheorie angesehen werden, da sie die Lehrsätze der Lerntheorie nicht negieren, diese jetzt aber unter Berücksichtigung der im Menschen ablaufender Prozesse erklären. Auf das S-O-R-K-Modell übertragen heißt das, dass menschliches Handeln nicht einzig durch Stimuli (S) und Konsequenzen (K) beeinflusst bzw. gesteuert wird, sondern der ausschlaggebende Faktor in den Abläufen im Organismus (O) zu sehen ist. Der Organismus bildet mit dem eigenen Verhalten Erwartungen über Zusammenhänge von Umweltbedingungen. Die inneren Vorgänge bzw. Prozesse, wie selektive Wahrnehmung oder Gedächtnis- und Informationsverarbeitungsmechanismen werden unter dem Sammelbegriff *Kognitionen* zusammengefasst (Hautzinger, 2000). Der Mensch wird somit als ein selbstverantwortliches, Handlung planendes, zielorientiertes, reflexives Subjekt angesehen (Kap. 2.2). Der Mensch trägt somit Verantwortung für sein Handeln. Kognitionen wirken auf Emotionen, das konkrete Verhalten, die Aktivierung eigener Potentiale und die Anstrengungsbereitschaft sowie die Bewertung ähnlicher, bereits erlebter Situationen (Hartke & Vrbán, 2005).

Die im Menschen ablaufenden kognitiven Prozesse können mehr oder minder bewusst das Verhalten steuern. Aus kognitionspsychologischer Sicht sind problematische Verhaltensweisen oder Schulschwierigkeiten beeinflussbar, indem die dafür verantwortlichen Kognitionen offen gelegt und verändert werden. Hierbei ist nach Borchert (1996) die Selbstkontrolle hilfreich, die als Abfolge von Selbstbeobachtungs-,

Selbstbewertungs- und Selbstverstärkungsprozessen des realisierten Verhaltens beschrieben werden kann. Die Abbildung 23 gibt dazu einen Überblick.

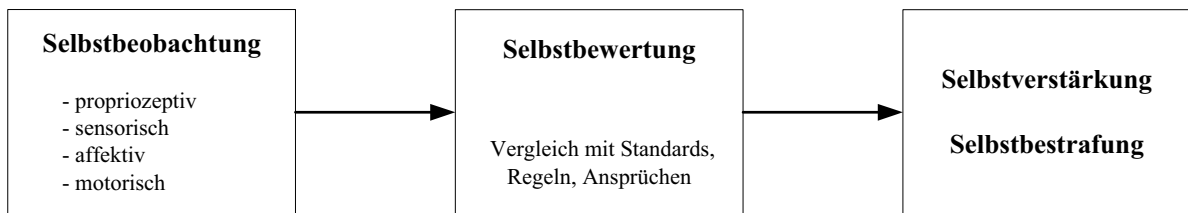


Abb. 23: Der Prozess der Selbstkontrolle (Hautzinger, 2000, S. 209)

Schwierigkeiten bei der Selbstkontrolle können unterschiedliche Gründe haben wie z.B. Müdigkeit, Überforderung, unpassende Selbstbewertung oder Selbstverstärkung, die letztendlich im Verhalten ihren Niederschlag finden. Die Basisinformationen schließen die mit der Beschreibung von kognitionspsychologisch begründeten, förderlichen Verhaltensweisen von Lehrkräften ab. Die theoretischen Annahmen führen zu sieben Handlungsmöglichkeiten. Dazu zählen z.B. Unterstützung bei der Veränderung ungünstiger Selbstbewertungsprozessen („Hilfreiche Gedanken finden“), erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen vermitteln („Klare Strukturen schaffen“), Selbstbeobachtungs- und Kontrollprozesse unterstützen („Selbstkontrollkarten für den Unterricht“ oder „Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie“). Analog zu den kognitiven Modellen von Dörner (1976; 1999), dargestellt im Kapitel 2.3 und Hofer (1986) beschrieben im Kapitel 2.4 können Schüler durch die Handlungsmöglichkeiten „Kognitives Modellieren“ und „Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie“ und „Reflektierendes Krisengespräch“ im Problemlösen angeleitet und unterstützt werden.

Wissenschaftliche Bewährungsgrad der Planungshilfe III: Lauth und Brack (2000) zeigen bei der Auswertung des Forschungsstands zur kognitiven Verhaltenstherapie, dass die Verfahren bei Ängsten und bei externalisierenden Störungen (aggressiven und oppositionellen Kindern) als gut abgesicherte Verfahren gelten.

„Viele neue Studien stützen den Befund, dass verhaltenstherapeutisches Vorgehen bei Kindern und Jugendlichen hoch wirksam ist; und zwar sowohl das Kontingenzmanagement als auch kognitiv-behaviorale Ansätze (etwa Selbstinstruktion oder kognitive Verhaltensmodifikation). Bei expansiven Störungen (einschließlich der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) scheinen klar strukturierte Programme, die am Alltagsverhalten ansetzen und Eltern, Lehrer usw. zu einer verbesserten Steuerung des Problemkindes bringen, besonders wirksam zu sein“ (S. 510).

Zentrale Aussagen des klientenzentrierten Ansatzes (Planungshilfe IV) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten:

„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 anatzkonform [klientenzentrierte Techniken] anwendet, dann wird sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich der Schüler sozial positiv weiterentwickelt“ (Hartke & Vrban, 2005, S. 62).

Der Mensch ist aus der Sicht des klientenzentrierten Ansatzes von Grund auf sozial und mit positiven Potentialen ausgestattet (Tausch & Tausch, 1979). Diese Potentiale können in einem hilfreichen und wachstumsfördernden Klima aktiviert und gefördert werden. Insbesondere ein positives Selbstkonzept wird durch eine Beziehung in Echtheit, Akzeptanz und Empathie unterstützt und entwickelt. Ein psychosozial akzeptiertes und wertschätzendes Erziehungsverhalten und ein positives Selbstkonzept führen dazu, dass Kinder ihre Gefühle und Bedürfnisse unverzerrt und klar erkennen und diese frei äußern. Die Kinder entwickeln sich unter diesen Bedingungen entsprechend ihrer positiven Potentiale. Der klientenzentrierte Ansatz - übertragen auf den Kontext Schule - geht davon aus, dass unbefriedigte Bedürfnisse Lernen verhindern, vertrauensvolle Beziehungen Lernen fördern (Lehrer-Schüler; Schüler-Schüler), unnötig einschränkende Vorschriften und äußere Anreize die natürliche Lernbereitschaft von Kindern beeinträchtigen und persönliche Probleme und Konflikte das Lernen von Kindern einschränken (Hartke & Vrban, 2005).

In den Überlegungen von Gordon (1997) steht die Frage des Problembesitzes im Zentrum der Überlegungen. Hieran schließt sich die Vorgehensweise bei der Konfliktlösung an. Hat der Schüler ein Problem, dann folgt ein klientenzentriertes Gespräch mit dem Lehrer. Hat der Lehrer ein Problem (z.B. kann der Unterricht nicht fortgesetzt werden, da Schüler sich unterhalten), dann äußert der Lehrer dies gegenüber den Schülern in Form von Ich-Botschaften (z.B. „Ich möchte nicht, dass ihr jetzt im Unterricht redet, da ich mich gestört fühle und nicht das schaffen kann, was ich mir für den Unterricht vorgenommen habe. Es ist mir aber sehr wichtig!). Abhängig von der Entwicklung des Gesprächs kann sich an diese *Ich-Botschaft* das *Aktive Zuhören* anschließen (z.B. Die beiden fühlen sich gestört von den Bauarbeiten auf dem Schulhof. Wie können wir gemeinsam das Problem lösen?).

Aktives Zuhören soll die Selbstexplorationsprozesse des Schülers anregen. Kennzeichnend für diese Form des Zuhörens ist, dass der Lehrer teilnehmendes Interesse zeigt, dem

Schüler bedingungslose Wertschätzung entgegen bringt, dem Schüler die notwendige Zeit zur Selbstexploration gibt, die emotionalen Erlebnisinhalte des Schülers verbalisiert, Strukturierungshilfen gibt, auf Konkretion drängt und die Ursachensuche und die Lösungssuche zurückstellt (Hartke & Vrban, 2005). Nach der Beschreibung des wünschenswerten Verhaltens des Lehrers entsprechend dem klientenzentrierten Ansatz wird in der Planungshilfe IV abschließend dargelegt und begründet, dass sich in der Praxis ein Vorgehen nach dem lerntheoretischen (Außensteuerung) und den klientenzentrierten Ansatz (Selbststeuerung) nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließt. „Auf dieser Basis [klientenzentrierte Ansatz: Schüler fühlen sich verstanden, akzeptiert und sicher; ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse sind befriedigt] sind Schüler überhaupt erst in der Lage, sich auf Schule einzulassen und zu lernen“ (Hartke & Vrban, 2005, S. 64).

Die beschriebenen Kernaussagen des klientenzentrierten Ansatzes finden ihre Entsprechung in den Handlungsmöglichkeiten („Die Sprache der Annahme verwenden“, „Senden von Ich-Botschaften“, „Aktives Zuhören“, „Konfliktbewältigung ohne Niederlagen“ und „Schülerzentriertes Lehrerverhalten“). Abschließend ist anzumerken, dass die angemessene Anwendung von Techniken im Unterricht wie *Ich-Botschaften*, *Sprache der Annahme* und *Aktives Zuhören* einige Zeit der Übung benötigt.

Wissenschaftlicher Bewährungsgrad der Planungshilfe IV: Zur Wirksamkeit von Gesprächspsychotherapie kommen Grawe et al. (1994) zu einem klaren Fazit: „Vergleicht man die Ergebnistabellen für die Prae-Post-Vergleiche und die Kontrollgruppenvergleiche mit den analogen Tabellen zu den meisten anderen Therapieformen, dann muss man der Gesprächspsychotherapie eine sehr überzeugend nachgewiesene Wirksamkeit bescheinigen“ (S. 134). In Untersuchungen, in denen der Zusammenhang zwischen den Wirkannahmen der Variablen nach Rogers (1973) und die Beziehung, das Verhalten des Therapeuten sowie die Selbstexploration untersucht wurden, zeigt sich, dass die Variablen Empathie und Wertschätzung mit dem Therapieerfolg und der Selbstexploration bedeutsam zusammenhängen. Unabhängig davon, welche Wege gewählt werden, um eine gute Beziehung herzustellen, „es zeichnet sich heute als allgemeine Ergebnislage ab, dass sich die Therapiebeziehung für alle Therapieformen, für die dies ausdrücklich geprüft wurde, als wichtig für einen guten Therapieerfolg erwiesen hat“ (Grawe et al., 1994, S. 139).

Aus dem Gesagten lässt sich schlussfolgern, dass der klientenzentrierte Ansatz als alleinige Lösung von Problemen bzw. Störungen häufig nicht ausreicht, jedoch eine Grundvoraussetzung der therapeutischen Arbeit darstellt. Es wäre demnach nach Grawe et al. (1994) fahrlässig, unabhängig davon, welche Theorie einer Therapie zugrunde gelegt wird, auf die Umsetzung der Variablen *Echtheit*, *Akzeptanz* und *Empathie* im Therapeutenverhalten zu verzichten.

3.4 Die Planungshilfen V-VIII

Die Planungshilfe V bis VIII (V = Förderung des Arbeitsverhaltens; VI = Förderung bei aggressivem Verhalten; VII = Förderung bei Ängsten; VIII = Förderung bei Absentismus) beinhalten Kurzinformationen über besondere Lern- und Verhaltensprobleme und zeigen Möglichkeiten auf, welche neben den in den Planungshilfen II bis IV erläuterten allgemeinen Handlungsmöglichkeiten zur Minderung der jeweiligen Schulschwierigkeiten beitragen könnte. Die weiterführenden Handlungsmöglichkeiten, die sich auf die Lösung eines spezifischen Problems beziehen, beruhen auf verschiedenen theoretischen Überlegungen.

Entscheidungsgrundlage für die Auswahl der Inhalte der Planungshilfen V bis VIII ist der Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensproblemen sowie Problemen im Arbeitsverhalten, aggressivem Verhalten, Angst und Absentismus. In der Fachliteratur werden diese Zusammenhänge oft beschrieben. Das Standardwerk von Myschker (1993) beschäftigt sich beispielsweise mit Themen wie Angst und Aggressivität, beleuchtet diese aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen, und stellt sie in einen Zusammenhang mit Schulproblemen. Ebenso verfährt er mit den Themen Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. Von Mand (2003) werden die Themen Motivation, Konzentration und Aggression behandelt. In dem Herausgeberband von Myschker und Ortmann (1999) beschäftigt sich Myschker in seinem Aufsatz mit der integrativen Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Die von ihm verwendete Klassifikation von Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen entspricht den Themen der Planungshilfen V bis VIII. In den sonderpädagogischen Standardwerken von Borchert (1996; 2000) werden gleichfalls die Inhalte dieser Planungshilfen thematisiert. Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass in der Fachliteratur ein weit reichender Konsens darüber besteht, dass Kinder mit Lern- und

Verhaltensproblemen in einem oder in mehreren spezifischen Bereichen Schwierigkeiten haben. Es ist unbestritten, dass Probleme im Arbeitsverhalten und/oder aggressives Verhalten für die schulische und persönliche Entwicklung des Kindes eher hinderlich sind. Ein Mindestmaß an Kompetenzen im Arbeitsverhalten, im Regeleinhalten sowie eine weitgehende Angstfreiheit und Motivation gegenüber der Schule müssen vorhanden sein, damit Schule überwiegend erfolgreich durchlaufen werden kann. Die in den Planungshilfen V bis VIII dargebotenen Inhalte sind daher im Kontext von Lern- und Verhaltensproblemen von hoher Relevanz. Hinweise für die Förderung bei Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sollen in Anschlussprojekten an diese Arbeit entwickelt werden, gerade wenn sich eine der erprobten Versionen der Handreichungen als hilfreich erweist.

Die Erläuterungen zu den Planungshilfen V-VIII gliedert sich in die inhaltliche Angaben zu den einzelnen Planungshilfen und die Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse in konkrete Handlungsmöglichkeiten sowie in dem Bewährungsgrad der Handlungsmöglichkeiten in der Schule.

Zentrale Aussagen zum Arbeitsverhalten (Planungshilfe IV) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: Die theoretische Auseinandersetzung zur Förderung des Arbeitsverhaltens beschäftigt sich mit den Aspekten Motivation (Leistungs- bzw. Lernmotivation), Konzentration und Aufmerksamkeit. Nach einer kurzen Klärung der Begrifflichkeiten werden Aspekte herausgestellt, die besonders im Kontext von Schule relevant sind. Dazu zwei Beispiele: Forschungsergebnisse zeigen, dass (a) eine geringe Konzentration mit negativen Schulleistungen, absinkende Leistungsmotivation, geringem Selbstwert und zunehmender motorischer Unruhe korreliert. (b) Es wird gezeigt, dass schwache Schüler ihre Leistungen häufig nicht realistisch einschätzen und eine unangemessene bzw. unpassende Ursachenzuschreibung für eintretende Ereignisse (z.B. schlechte Note = mangelnde Begabung/Unfähigkeit) vornehmen. Aus (a) lässt sich möglicherweise schließen, dass eine beobachtete oder ermittelte geringe Konzentrationsleistung eines Schülers zu fördern ist und auf der Basis von (b) könnte das Verändern der unrealistischen Zielsetzungen und Ursachenzuschreibungen bei diesem Schüler im Vordergrund stehen. Aufbauend auf den theoretischen Ausführungen werden wichtige Verhaltenweisen von Lehrern zur Förderung von Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit beschrieben. Aus der Theorie ergeben sich Inhalte und Prinzipien, die

sich in den Handlungsmöglichkeiten wieder finden lassen, wie beispielsweise zu (a) „Interessen berücksichtigen“ oder zu (b) „Realistische Zielsetzungen einüben“ oder „Kausalattributionen verbessern.“ (Hartke & Vrban, 2005).

Zentrale Aussagen zu aggressiven Verhaltensweisen (Planungshilfe VI) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: In diesen Planungshilfen werden Definition, Vorkommen, Häufigkeit, Formen, geschlechtspezifische Unterschiede, Entwicklung, Prognose, Einflussfaktoren und lerntheoretische und kognitionspsychologische Erklärungen aggressiven Verhaltens aufgelistet und erörtert. Auf dieser Grundlage können Interventionsmöglichkeiten zur Minderung aggressiver Verhaltensweisen formuliert werden. Dieser Zusammenhang zwischen Theorie und Interventionszielen sowie Interventionsmöglichkeiten (Handlungsmöglichkeiten aus dem Ordner) soll an dem kognitionspsychologischen Modell von Petermann und Petermann (2001) mit Hilfe der Abbildung 24 deutlich gemacht werden. Die aufgeführten Handlungsmöglichkeiten wurden in die ursprüngliche Abbildung von Petermann und Petermann (2001) eingefügt.

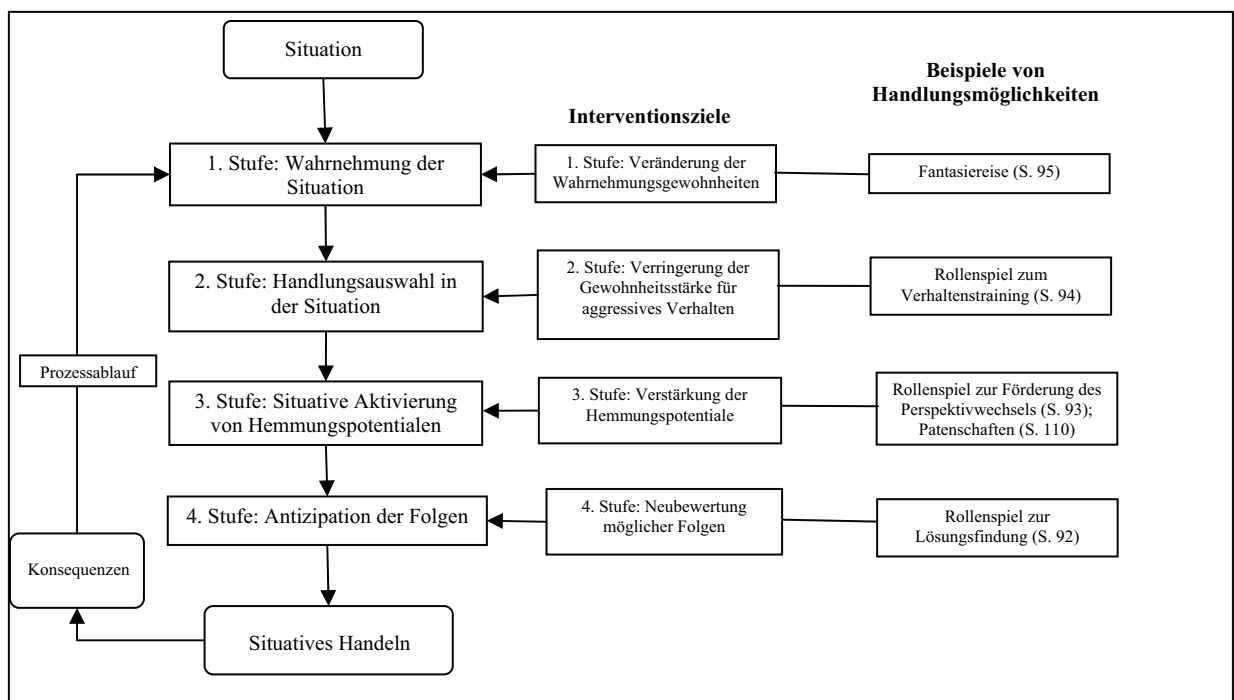


Abb. 24: Aggressives Verhalten, Interventionsziele und Handlungsmöglichkeiten (angelehnt an Petermann & Petermann, 2001, S. 85)

Das kognitionspsychologische Modell zur Erklärung aggressiver Verhaltensweisen nach Petermann & Petermann (2001) gliedern den nachstehenden Prozessablauf folgendermaßen:

1. Stufe: Veränderung der Wahrnehmungsgewohnheiten,
2. Stufe: Verringerung der Gewohnheitsstärke für aggressives Verhalten,
3. Stufe: Verstärkung der Hemmungspotentiale und
4. Stufe: Neubewertung möglicher Folgen.

Dabei führen in dem Prozess Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen dazu, dass sich der Handelnde in der Situation aggressiv verhält. Hierbei ist zu diagnostizieren, welche Stufen vom Handelnden aggressivitätsfördernd durchlaufen werden. Auf Grundlage der Diagnostik werden Interventionsziele formuliert, welche bei Bedarf mit Hilfe der „Planungshilfen Schulische Prävention“ erreicht werden können. Dies wird in Abbildung 24 daran erkennbar, dass den einzelnen Interventionszielen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zugeordnet sind (Hartke & Vrban, 2005).

Zentrale Aussagen zur Angst (Planungshilfe VII) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: Nach der Klärung von Begrifflichkeiten wie Realangst, psychotische Angst, Leistungsangst oder allgemeine Grundängstlichkeit werden mit Hilfe von Theorien wie dem klassischen Konditionieren, dem operanten Konditionieren, dem Modellernen und anhand kognitionspsychologischer Überlegungen das Zustandekommen von Ängsten beschrieben und erklärt. Abschließend werden die Aussagen diskutiert und praxisnah zusammengefasst. Es wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass es Schülern mit Ängsten schwer fällt, sich inhaltlich auf den Unterricht einzulassen und dass sich im Laufe der Zeit ihre Leistungsbereitschaft verringert, sie ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen können und schwer mit unvorhersehbaren Situationen umgehen können. Eine Vielzahl an einsetzbaren Handlungsmöglichkeiten bei Kindern mit Ängsten lassen sich in den Planungshilfen II-IV sowie bei den speziellen Handlungsmöglichkeiten „Erkennen von Ängsten im Schulalltag“ und „Leistungssituationen entschärfen“ finden (Hartke & Vrban, 2005).

Zentrale Aussagen zum Absentismus (Planungshilfe VIII) und deren Umsetzung in Handlungsmöglichkeiten: Absentismus gilt in jüngster Zeit in der Erziehungswissenschaft als Sammelbegriff für unterschiedlich bedingtes Fernbleiben von der Schule (Ricking & Neukäter, 1997). „Schulabsentismus ist nicht als homogenes Verhaltensmuster zu verstehen, die beobachtbaren Phänomene und Verhaltensmuster zeigen eine hohe Varianz. Es bildet die Ausdrucksform und Folge ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Umfeld und innerem System des Schülers ab“ (Ricking,

2005, S. 171). Zu den Formen des Absentismus zählen Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten. Grundlegend beim Abbau von Absentismus ist die Diagnose über die Bedingungen des Fernbleibens des Schülers von der Schule. Die diagnostischen Informationen sind für die Planung der Intervention notwendig. Das nachfolgende Beispiel soll dies zeigen: Der Zurückgehaltene geht nicht in die Schule, weil seine Eltern möchten, dass er häuslichen Aufgaben während der Schulzeit nachgeht. Der Schulschwänzer bleibt der Schule fern, weil dies seine Peer-Group von ihm fordert. In beiden Fällen kommt der Schüler nicht zur Schule, allerdings aus unterschiedlichen Gründen, was Einfluss auf passende Interventionen hat. Für den Zurückgehaltenen könnte die Handlungsmöglichkeit „Elternarbeit“ und für den Schulschwänzer „Kooperative Gruppenaktivitäten“ mit Kindern aus seinem Freundeskreis angezeigt sein (Hartke & Urban, 2005).

Wissenschaftlicher Bewährungsgrad der Planungshilfen V-VIII: Die aufgeführten Handlungsmöglichkeiten beruhen auf Interventionstechniken, die sich in dem jeweiligen speziellen Bereich (Arbeitsverhalten, Aggression, Angst und Absentismus) in unterschiedlichen Kontexten bewährt haben. An dieser Stelle sei auf Quellen bei der Erarbeitung der Planungshilfen verwiesen. Als besonders hilfreich erwiesen sich bei der Sammlung von wissenschaftlich bewährten Handlungsmöglichkeiten die zwei Veröffentlichungen von Borchert (1996; 2000) sowie die Programme von Petermann und Petermann (2001) zum Abbau von Aggressionen und Ängsten. Als ebenso nützlich erwiesen sich die von Lauth, Grünke und Brunstein (2004) Ausführungen zu Lernstörungen und Fördermöglichkeiten, die sich in dem jeweiligen Kontext wissenschaftlich bewährt haben. Bei der Erstellung der Handlungsempfehlungen wurden insbesondere folgende Ausführungen von Hartke und Borchert (Förderung von Unterrichtsbereiligung), Linderkamp (Motivierung durch operante Verstärkung), Schiefele (Förderung von Interessen), Sander (Förderung von Informationsverarbeitung und -auswertung) und Lauth (Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration) zurückgegriffen. Es fanden aber auch die Darstellungen von Hillebrandt (Kontingentsmanagement), Lauth (Selbstinstruktionstraining), Bellingrath (Verhaltensverträge) sowie Grünke und Castello (Attributionstraining) Eingang in die Erstellung der Planungshilfen. Durch die Berücksichtigung aktueller empirisch-orientierter Literatur ist davon auszugehen, dass die Planungshilfen gleichfalls die aktuelle Forschungslage widerspiegeln.

3.5 Die idealtypische Arbeit des Lehrers mit den Materialien

Die Darstellung des idealtypischen Arbeitens mit den Planungshilfen in diesem Abschnitt erfolgt in Anlehnung an das in den Planungshilfen enthaltene Ablaufdiagramm (Hartke & Vrban, 2005). Das Vorgehen wird im Text aus der Sicht des Lehrers beschrieben.

Der Lehrer entscheidet sich für eine gezielte Förderung eines Schülers. Die Umsetzung der Handlungsabsicht führt zum Einsatz der Planungshilfe I. Die Arbeit mit dem SEVE und den Auswertungsblättern wurde bereits in dem Abschnitt *Arbeit mit dem SEVE* beschrieben. In dieser Arbeit ist der Vorgang Einschätzung des Verhaltens -> Planung der Förderung -> Durchführung der Förderung -> erneute Einschätzung des Verhaltens und Analyse von Veränderungen mehrmals zu wiederholen (Hartke & Vrban, 2005). Zur Planung einer gezielten Förderung kann der Lehrer zunächst sein Wissen aus der Praxis und der Ausbildung nutzen. Können die geplanten Förderziele vermutlich alleine mit der Planungshilfe I zufrieden stellend erreicht werden, kann der Lehrer auf die Arbeit mit weiteren Planungshilfen verzichten.

Möchte der Lehrer sein persönliches erzieherisches Handlungsrepertoire mit den aus dem Ordner vorgeschlagenen Maßnahmen abgleichen, so kann er sich zunächst mit den Planungshilfen II bis IV beschäftigen. Dabei setzt er sich mit den wichtigsten Theorien, die den verhaltenspädagogischen Maßnahmen zugrunde liegen, auseinander. Zu der Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten wie z.B. „logische Konsequenzen“, „Verhaltensverträge“, „aktives Zuhören“ soll der Lehrer überlegen, ob er diese Maßnahmen bereits genutzt hat, bzw. wann, unter welchen Bedingungen und bei welchen Schülern, er sich vorstellen kann, diese einzusetzen (Hartke & Vrban, 2005). Mehrere dargestellte Handlungsmöglichkeiten kennt der Lehrer vermutlich bereits aus seiner Ausbildung. Wahrscheinlich erhält er von den ihm unbekanntem oder erneut ins Gedächtnis gebrachten Handlungsmöglichkeiten anregende Impulse, um diese situationsgemäß umzusetzen. Die Handlungsmöglichkeiten stellen so ein Angebot dar, das entsprechend der Bedürfnisse und Zwecke des Lehrers genutzt werden kann.

Stellen sich die gewünschten Fördereffekte mit Hilfe der Planungshilfe II bis IV nicht ein, kann der Lehrer die Planungshilfen V-VIII heranziehen. Zur genaueren Bestimmung der Art der Problematik kann die Lehrkraft erneut die Planungshilfe I, wie eingangs beschrieben, einsetzen. Bei der Sichtung der Handlungsmöglichkeiten zu einem speziellen

Förderbereich wird der Lehrer auf die Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen, die ihm plausibel und durchführbar erscheinen. Entscheidet sich der Lehrer für eine Handlungsmöglichkeit, dann wird er diese an sein pädagogisches Setting anpassen. Der Lehrer ist darüber informiert, dass die Handlungsmöglichkeiten nicht als Rezepte zu verstehen sind, sondern eher als eine Möglichkeit sein Handeln an wissenschaftlich bewährten Prinzipien auszurichten und somit die Wahrscheinlichkeit für das Erzielen geplanter und erwünschter Fördereffekte zu erhöhen. Der Lehrer kann die Effekte seines Handelns mit dem SEVE evaluieren.

Konnten die erwünschten Fördereffekte nicht erzielt werden, wird es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um ein besonders schwerwiegendes Problem handeln. Vieles spricht in einem solchen Fall dafür, Kontakt mit dem schulpsychologischen Dienst oder mit sonderpädagogischen Beratern aufzunehmen. Die zuvor geleistete Arbeit mit den Planungshilfen kann als Grundlage für die kooperative Arbeit zwischen Sonderschullehrer und Grundschullehrer dienen. Das beschriebene Vorgehen mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“ wird in dem Ablaufdiagramm der Abbildung 25 zusammenfassend dargestellt.

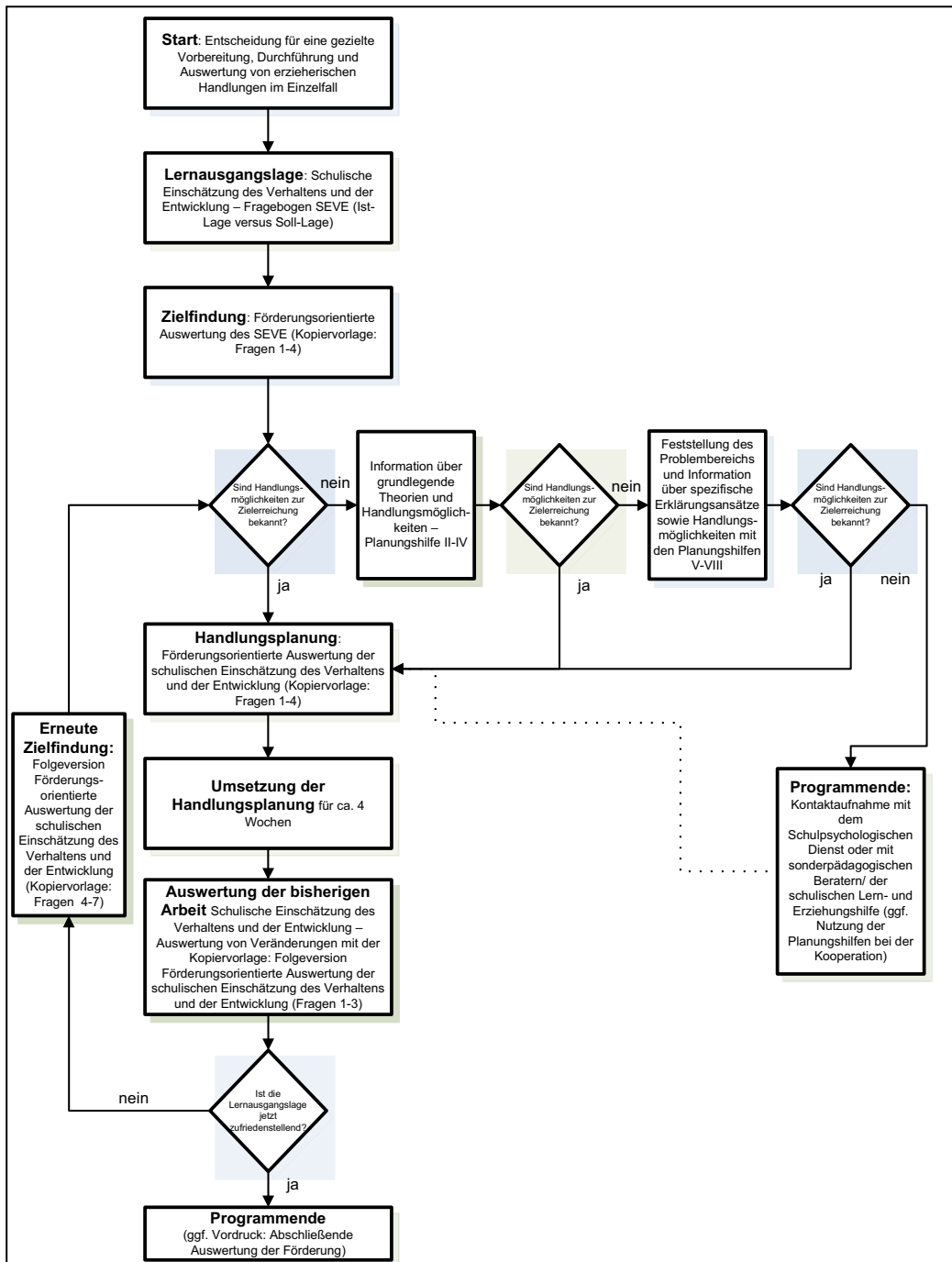


Abb. 25: Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“

3.6 Ergebnisse der Pilotstudien zur Akzeptanz der Materialien bei Lehrern

Innerhalb des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“ sind zwei Examensarbeiten von Radow (2005) und Dannenfeld (2005) entstanden. Hierauf wird im Folgenden kurz eingegangen.

Im Kontext der Arbeiten ist der erste fertig gestellte *Prototyp* des Ordners „Planungshilfen Schulische Prävention“ (Stand 17.05.2005) in der Praxis eingesetzt worden. Daran haben insgesamt neun Lehrer (8 Lehrer aus Mecklenburg-Vorpommern, 1 Lehrer aus Schleswig-Holstein) teilgenommen, sieben Lehrer unterrichten an der Grundschule und jeweils ein Lehrer an einer allgemeinen Förderschule und an einer Sprachheilschule. Die Lehrer hatten die Aufgabe, den Ordner über vier Wochen individuell zu nutzen. Einige Lehrer haben den Ordner in der Praxis eingesetzt, andere dagegen haben sich aus Zeitgründen und nach Absprache mit den Examenskandidatinnen auf das Lesen beschränkt. Nach den vier Wochen Erprobungszeit sind die Lehrer darum gebeten worden, einen Einschätzbogen zu den Planungshilfen auszufüllen und an einem einstündigen Interview teilzunehmen. Bei den Interviews sollten sie die Arbeit mit den Planungshilfen reflektieren, bewerten und Verbesserungsvorschläge formulieren.

Mit Hilfe der Examensarbeiten sollte ermittelt werden, welche Aspekte des Ordners positiv bzw. negativ von den Lehrern bewertet werden. Diese Ergebnisse sollten wiederum in die Überlegungen zur Verbesserung des Ordners für die Hauptstudie einfließen. In der Arbeit von Radow (1) liegt der Schwerpunkt in der Betrachtung der Planungshilfen II-IV und dabei insbesondere auf dem klientenzentrierten Ansatz (Planungshilfe IV). Dannenfeld (2) befasst sich hauptsächlich mit dem Gesamtordner, d.h. Stärken und Schwächen der „Planungshilfen Schulische Prävention“ aus der Sicht der Lehrer.

(1) Radow (2005) kommt in ihren Ergebnissen zu der Erkenntnis, dass die theoretischen Ansätze von den Lehrern weitestgehend akzeptiert werden. Die Form, die Inhalte und die Gestaltung des Ordners werden von den befragten Lehrern als verständlich, nachvollziehbar, klar, leserfreundlich und attraktiv bewertet. Nach Aussage der Lehrer sind die aufgeführten Handlungsmöglichkeiten in den Planungshilfen II-IV für die Praxis relevant und auch realisierbar. Dabei heben die Lehrer hervor, dass sie durch die Darstellung der Theorien die Möglichkeit erhalten, aus verschiedenen Ansätzen auszuwählen, in der Praxis variabel damit umzugehen und ihr Handeln theoretisch

einzuordnen. Lehrer, die lerntheoretisch fundierte Handlungsmöglichkeiten angewandt haben, heben die Handlungsvorschläge „Auszeit“, „geplantes Ignorieren“, „Ruhezeit“, „klare Instruktionen“, „Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens“ und „Interesse an positiven Aktivitäten“ hervor (Radow, 2005). Aus der Kognitionspsychologie sind es die Handlungsmöglichkeiten „Vertrag“, „klare Strukturen“, „Tokenprogramm“ und „Punktabzugsprogramm“. Im klientenzentrierten Ansatz haben die Lehrer die Handlungsmöglichkeiten „Ich-Botschaften“, „aktives Zuhören“ und „Sprache der Annahme“ genutzt. Dabei ist auch deutlich geworden, dass viele der in den Planungshilfen II-IV aufgeführten Handlungsmöglichkeiten bereits bekannt sind und einige wenige diese als Handwerkszeug für die Praxis ansehen. Sie empfinden es als hilfreich, ihr theoretisches Wissen aufzufrischen und Handlungsmöglichkeiten nachschlagen zu können. Einige Lehrer merken jedoch an, dass z.B. das Tokenprogramm zu zeitaufwändig sei und sie befürchten, dass es aufgrund der vorherrschenden Rahmenbedingungen in der Schule zu Schwierigkeiten bei der Planung und Umsetzung kommen kann.

(2) Dannenfeld (2005) kommt nach der Auswertung der qualitativen (Interviews) und quantitativen (Einschätzbogen) Erhebungsverfahren zu dem Schluss, dass die Lehrer das Präventionsprogramm grundsätzlich annehmen. Es wird jedoch auch deutlich, dass der Ordner für einige Lehrer zu komplex ist. Dies zeigt sich in der Anwendung des SEVE, der Aufwand wird als hoch erlebt und es bestehen nur geringe Kenntnisse zur Diagnostik, was zu einer Verunsicherung geführt hat. Dennoch wird der SEVE im Allgemeinen positiv bewertet. Teilweise treten Schwierigkeiten im Verständnis fachbezogener Termini auf. Die Fülle der Informationen im Ordner und die geringe Erprobungszeit können Gründe dafür gewesen sein, dass einige Lehrer in den Interviews die theoretischen Ansätze lediglich allgemein beschreiben konnten. Die Autorin stellt heraus, dass die zumeist positiven Ergebnisse zu den Theorien durch den Einschätzbogen etwas abgeschwächt werden. Wirksamkeitseffekte durch den Ordner bei dem betreffenden Schüler bzw. beim Lehrer selbst sind nicht oder nur in sehr geringem Maße festgestellt worden. Den Hauptgrund hierfür sehen die Lehrer in der geringen Erprobungszeit (vier Wochen). Innerhalb der Planungshilfen V bis VIII werden die Planungshilfen V bis VII als praxisrelevant bewertet, dagegen ist Absentismus kein relevantes Thema für die Grundschule.

Nach der kurzen Darstellung der Ergebnisse von Dannenfeld (2005) und Radow (2005) lassen sich folgende Konsequenzen bzw. Veränderungsvorschläge für den Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ ableiten: Die an der Studie beteiligten Lehrer wünschen

- eine praxisorientierte Fortbildung, in der auch theoretische Inhalte berücksichtigt werden (Kap. 4.3),
- Kopiervorlagen als Verbrauchsmaterial (SEVE, Auswertungsblätter) im Ordner (Anhang I),
- eine einfache, prägnante Beschreibung der Möglichkeiten und einen graphischen Ablaufplan, der die Möglichkeiten der Arbeit mit den Planungshilfen aufzeigt (Kap. 3.5).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Lehrer den Ordner in seiner Gestaltung sowie in Form und Inhalt als gelungen und nützlich ansehen. Die Lehrer haben den Ordner insbesondere deshalb als nützlich empfunden, weil sie die Umsetzung dessen als erfolgsversprechend bewerten und einen Bedarf an Unterstützung artikulieren, der sie zu einem professionelleren und effektiveren Umgang mit Schülern mit Verhaltens- und Lernproblemen befähigt. Allerdings erscheint der Ordner einigen Lehrern als zu komplex. Radow (2005) und Dannenfeld (2005) plädieren für die Einführung des Ordners über eine Fortbildungsveranstaltung. Die Ergebnisse der Examensarbeiten sind allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe (N=9) nur bedingt aussagekräftig. Jedoch erscheinen die Vorschläge nachvollziehbar und umsetzbar. Zudem machen die Ergebnisse zur umfangreichen Erprobung des Ordners Mut, da die Lehrer sich gewillt und motiviert zeigen, mit dem Ordner zu arbeiten. Auf dieser Basis kann sich Lehrerhandeln verändern und zu den erhofften und theoretisch begründeten Veränderungen bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen führen.

4 Fragestellungen und Methodik der Evaluation der „Planungshilfen Schulische Prävention“

4.1 Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Kognitionspsychologie des Lehrerhandelns sowie offene Fragen und Forschungshypothesen

Die theoretischen Überlegungen zur Entwicklung einer Struktur zur Gestaltung von Handreichungen für Lehrer und deren Umsetzung in Form des Ordners sind in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt und begründet worden. Die darin enthaltenen zentralen Aussagen werden im Folgenden nochmals herausgestellt, um aus ihnen zu untersuchende Fragen zu generieren.

Aus der Zielsetzung der Arbeit (Kap. 1.1) und der Diskussion im Problemabriss (Kap. 1.2) ist deutlich geworden, dass Regelschullehrer bei der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen häufig auf sich alleine gestellt sind und in der Praxis wiederholt vor dem Problem stehen, feststellen zu müssen, wann präventive Maßnahmen angezeigt sind, wie diese bestmöglich in den Unterricht zu integrieren sind, welche effektfördernd, welche effektnutral und welche sogar effektmindernd sind. Dieser Hintergrund (Hartke, 2003; 2005; Brandstädter, 1982) sowie die Ergebnisse der PISA-Studie (Prenzel et al., 2004) sprechen für die Erarbeitung eines präventiven und praxisnahen Konzepts zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen durch Regelschullehrer. Dabei setzt das Konzept bei der Verbesserung der pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte in schwierigen erzieherischen Situationen an. Grundlegend dafür sind kognitionspsychologische Modelle des menschlichen Handelns, aus denen sich theoretisch begründete Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns eröffnen.

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (Kap. 2.1) findet Modelllernen statt, wenn die kognitiven Prozesse *Aufmerksamkeit*, *Behalten*, *motorische Reproduktion* und *Motivation* schrittweise vom Beobachter vollzogen werden. Findet dies unbewusst oder bewusst nicht oder fehlerhaft statt, können modellierte Tätigkeiten nicht erworben oder ausgeführt werden. Besonders positive Selbst- und/ oder Fremdverstärkung im Aneignungsprozess wirken sich förderlich auf das Durchlaufen der kognitiven Prozesse aus. Die Sichtweise der Lerntheorie von Bandura hat sich nach Edelmann (2000) auf die kognitive Wende in der Psychologie ausgewirkt und gilt als Vorläufer der Handlungstheorien.

Die Vertreter der Handlungstheorien (Kap. 2.2.2) sprechen von einer Handlung, wenn das Handeln auf ein Ziel ausgerichtet ist und der Handelnde mit der Erreichung des Ziels einen subjektiven Sinn verbindet. Der Mensch handelt bewusst, gewollt und geplant, d.h. auch, dass der Mensch sich bewusst gegen etwas entscheiden und für sein Handeln verantwortlich gemacht werden kann (z.B. Vernachlässigung von Kindern). Die Handlungstheorien beschreiben Handlungsprozesse, die in aufeinander folgenden abgrenzbaren Phasen ablaufen, die abhängig von der Situation, der Person, dem Handlungsergebnis u. a. wiederkehrend in einzelnen Phasen oder im Ganzen durchlaufen werden können. Der Mensch handelt besonders in neuen oder schwierig erlebten Situationen in einer Abfolge kognitiv gesteuerter Phasen, dagegen bei routinemäßigen und automatisierten Handlungen weniger bewusst gesteuert, da die Zielsetzung im Vorfeld klar ist und die Handlungsplanung bereits zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden hat.

Das Handlungsmodell der TOTE-Einheit (Kap. 2.2.2.1) gliedert sich im Wesentlichen in die Phasen Test-Operate-Test-Exit, die mit weiteren über- oder untergeordneten TOTE-Einheiten in Beziehung stehen. Diese übernehmen Steuerungs- und Überwachungsaufgaben. Differenzierter betrachtet lässt sich das Handlungsmodell durch diese handlungsleitenden und –beeinflussenden Phasen beschreiben: Feststellen (Analyse und Beschreibung der Ist-Lage) sowie Vergleich- und Prüfprozesse (Ist-Soll-Vergleich), Handeln (Diskrepanzen mit gewählten Plänen ausgleichen), Vergleich- bzw. Prüfprozesse (Ist-Soll-Vergleich) und Abschluss oder Einleitung neuer Vergleich- bzw. Prüfprozesse (Konsequenzen aus wiederholten Tests ziehen).

Das Handlungsmodell nach der Rubikontheorie (Kap. 2.2.2.2) besteht aus insgesamt vier Handlungsphasen. In diesen finden kognitive, motivationale und volitionale Prozesse statt. Das Modell hebt besonders die Phase zwischen Absichtsentstehung und Handlungsausführung, d.h. die Phase die Entscheidung für das Verfolgen einer Intention, hervor. Kennzeichnend für das Modell sind die aufeinander folgenden Phasen, beginnend mit der Prädeszisionalen Motivationsphase, in der Abwägungsprozesse bei einer Auswahl an Wünschen stattfinden, die Präaktionale Volitionsphase, in der der Entschluss für eine Handlung gefasst und geplant wird, die aktionale Phase, in der die Handlung aufgenommen und die postaktionale Phase, in der die Handlung beendet und das Handlungsergebnis bewertet wird.

Lehrerhandeln in kritischen Situationen kann als Problemlöseprozess (Kap. 2.3.2) angesehen werden. Es liegt ein unerwünschter Ist-Zustand vor, der durch die Anwendung bestimmter Operatoren zu dem erwünschten Soll-Zustand führen soll. Hierbei können Aspekte wie Feststellung des Ist-Zustands, Definition des Soll-Zustands, Suche nach Handlungsmöglichkeiten, Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit und Reflektion der eingetretenen Effekte durch die Handlung eine Rolle spielen. Ein Problem liegt dann vor, wenn der Lehrer nicht weiß, wie er den Schüler von einem Ist- zum Soll-Zustand führen kann. Es besteht eine Barriere, die in der Regel mit automatisierten oder routinemäßigen Handlungen nicht überwunden werden kann. Der Lehrer sucht nach Handlungsmöglichkeiten, die bei der Überwindung der Barriere behilflich sein könnten. Diese kann er in seinem eigenen Handlungsrepertoire, in der Fachliteratur oder bei Kollegen suchen.

Das Modell von Hofer (Kap. 2. 4) ist ein sehr umfangreiches kognitionspsychologisches Modell zur Beschreibung und Erklärung des Handelns des Lehrers. Dabei sind ein Vielzahl von Aspekten und Prozessen wie beispielsweise Eindrucksbildung, Bedeutungsbeimessung oder Ursachenzuschreibung berücksichtigt, die Einfluss auf das Bewerten von Ist-/Soll- und Wird-Lagen etc. und letztendlich auf das Verhalten des Lehrers haben. Beschränkt man sich in dem Modell von Hofer auf die zentralen Prozesse des Lehrerhandelns, dann zählen dazu die Feststellung der Ist-Lage, die Vergleiche zwischen Ist-Soll- und Wird-Soll-Lagen, die Entscheidung für Handlungsentwürfe mit der positivsten Bilanz nach der Überprüfung der Handlungs-Ergebnis-Erwartung und der Handlungs-Aufwand-Erwartung, Ausführungsplanung und abschließend Ausführung und Rückmeldung. Die Handlung ist bei Zielerreichung abgeschlossen, bei Nichterreichung wird ggf. das gesamte Modell nochmals durchlaufen oder einzelne Prozesse des Modells. Die Beschränkung auf die zentralen kognitiven Prozesse soll nicht so verstanden werden, dass bestimmte andere Aspekte wie z.B. Prozesse des Eindrucksbildung oder Ursachenzuschreibungen negiert werden, sondern sie werden nur ausgeklammert zugunsten eines handhabbaren, eben nicht überkomplexen Modells des Lehrerhandelns.

Bei einem Vergleich der thematisierten kognitionspsychologischen Modelle zeigt sich ein Grundkonsens bezogen auf Prozesse des menschlichen Handelns in modellübergreifend invarianten Elementen. Diese werden in der nachfolgenden Abbildung 26 (aus dem Kap. 2.4.4) zusammengefasst.

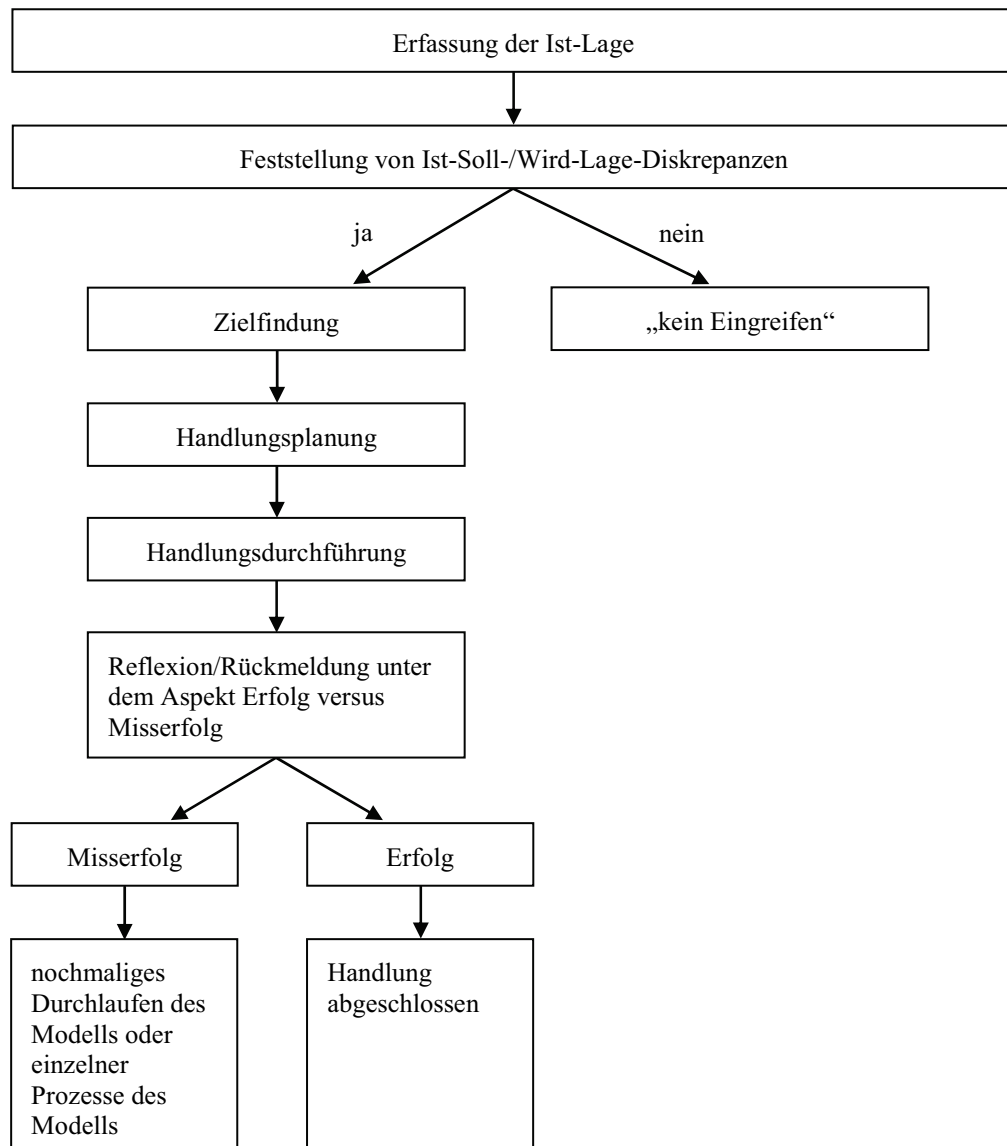


Abb. 26: Theorienübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns

Zu den einzelnen Phasen bzw. in den kognitiven Prozessen innerhalb einer Phase bestehen Anknüpfungspunkte zur Analyse und Planung sowie Unterstützung des Lehrerhandelns. Anschaulich wird dies in der nachstehenden Abbildung 27 aus dem Kapitel 3.6 dargestellt.

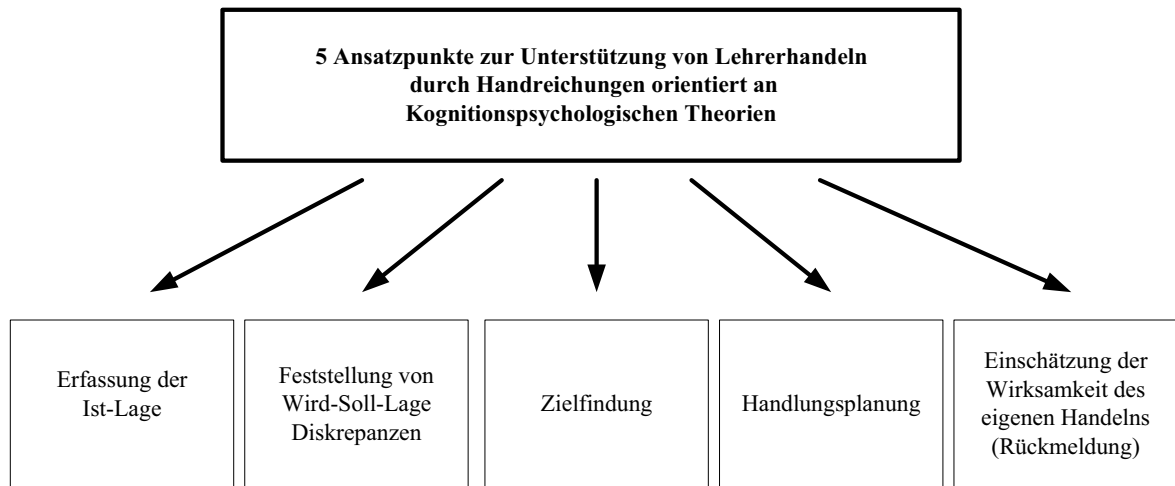
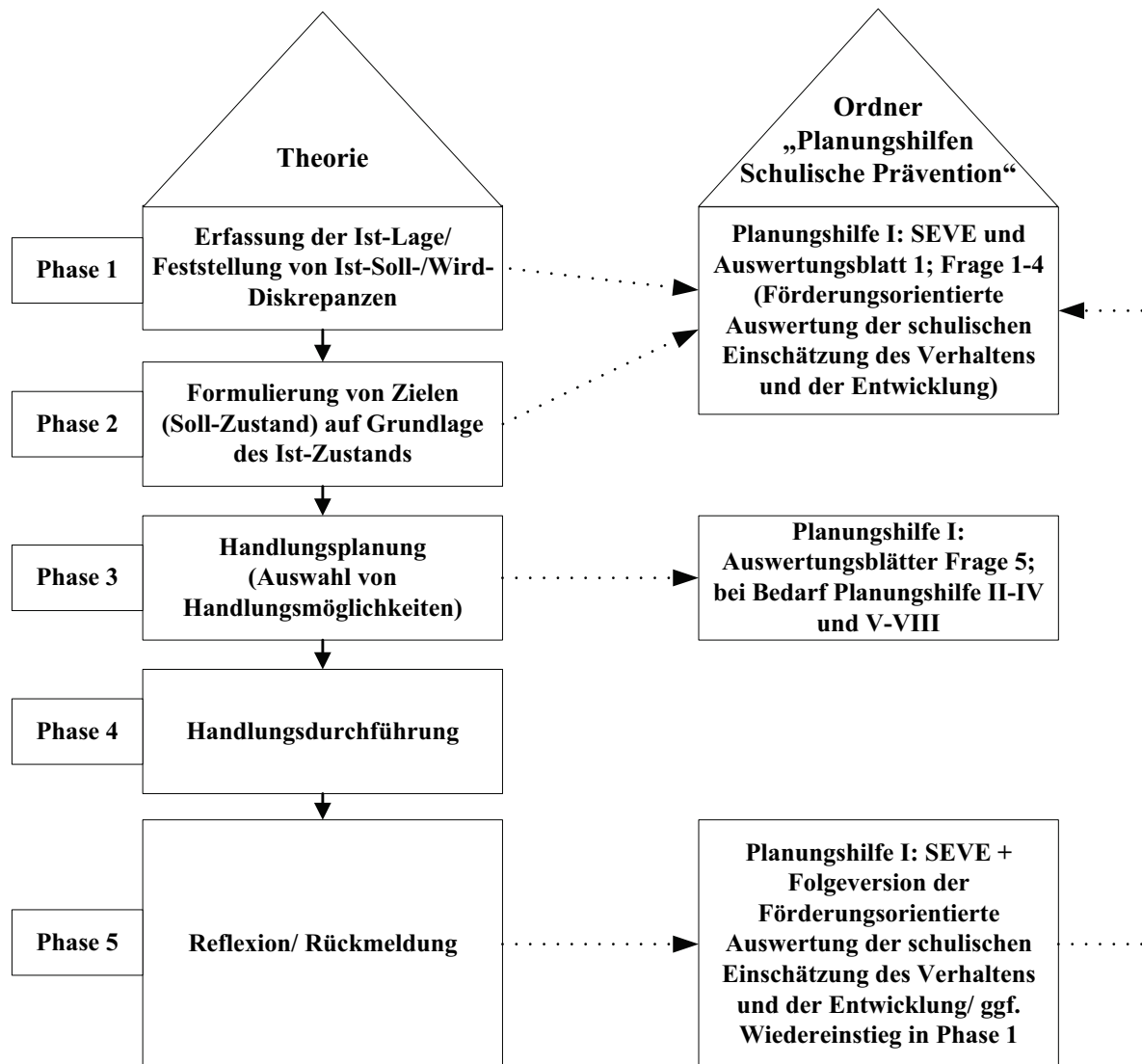


Abb. 27: Ansatzpunkte zur Unterstützung von Lehrerhandeln durch Handreichungen orientiert an kognitionspsychologischen Theorien

Die kognitionspsychologisch fundierten und wissenschaftlich bewährten Modelle zum menschlichen Handeln bzw. des Lehrerhandelns können dem aus der Praxis stammenden niederländischen Konzept Leerlingsvolgsysteem (LVS) (Kap. 1.2.2; Kap. 3.2) bzw. dem Schüler-Folge-System (SFS) als theoretischer Hintergrund dienen. Das Konzept ist gekennzeichnet durch das wiederholte Durchlaufen der Phasen *Feststellen*, *Analysieren*, *Handeln* und *Wiedereinstieg in die Phase Feststellen*. Diese Phasen beinhalten die zentralen Prozesse des menschlichen Handelns sowie des Lehrerhandelns (Abb. 26). Die Phasen aus der Abbildung 26 ermöglichen es, das Handeln des Lehrers zu beschreiben, zu erklären und zu analysieren und auf Grundlage dessen systematisch und zielgerichtet zu verändern. Veränderungen von bisher erfolglosem Lehrerhandeln führen bei Berücksichtigung von wissenschaftlich fundierten Methoden vermutlich zu einer erfolgreicherer Bewältigung von kritischen Erziehungssituationen und gleichzeitig zu positiven Effekten bei Schülern mit Präventionsbedarf. Die herausgearbeiteten zentralen Aspekte aus den Theorien und die daraus gewonnene Annahme – wissenschaftlich fundierte Hilfen zur Veränderung von Lehrerhandeln führen zu einem veränderten Handeln des Lehrers in kritischen Erziehungssituationen und wirken sich positiv auf Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen aus – spiegeln die Idee des Konzepts der „Planungshilfen Schulische Prävention“ wider. Die Umsetzung dessen ist mit dem dazu analog konzipierten Ordner (Kap. 3) erfolgt. Hierin finden sich Hilfen zur Erfassung der Ist-Lage, Feststellung von Wird-Soll-Lagen-Diskrepanzen, Zielfindung, Handlungsplanung und Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns zum Zwecke der Rückmeldung für den Lehrer. Der zuvor geschilderte Zusammenhang zwischen den herausgearbeiteten zentralen

theoretischen Aspekten des Lehrerhandelns und dem Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ wird in der Abbildung 28 ersichtlich.



Erläuterung zur Abbildung 28: ↓ = anschließend;▶ = wird unterstützt durch

Abb. 28: Zentrale Prozesse im Handeln des Lehrers und Angebote aus dem Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ zur Optimierung der Handlungsphasen

In Anbetracht der theoretisch fundierten Ansatzpunkte und zur Unterstützung des Lehrerhandelns, die der Konzeption „Planungshilfen Schulische Prävention“ zugrunde gelegt werden, ergeben sich für die im Folgenden dargestellte Studie nachstehende zentrale Fragestellungen:

- Bewährt sich in der Praxis die kognitionspsychologisch modellierte Struktur bzw. das Konzept der Planungshilfen?

- Wirken sich bereits diagnostische Hilfen für Lehrer zur Erfassung des Ist-Stands, von Ist-Soll-/Wird-Diskrepanzen und zur Zielfindung positiv auf das Verhalten und die Schulleistung sowie sozial-emotionale Schulerfahrungen bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen aus (Planungshilfe I)?
- Wirken sich bereits Informationen über Handlungsmöglichkeiten positiv auf das Verhalten und die Schulleistung sowie sozial-emotionale Schulerfahrungen bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen aus (Planungshilfe II-VIII)?
- Benötigen Lehrer zur Verbesserung ihres Lehrerhandelns sowohl Hilfen zur Erfassung des Ist-Stands, Ist-Soll-/Wird-Diskrepanzen und zur Zielfindung als auch Informationen über Handlungsmöglichkeiten (Planungshilfe I-VIII)?
- Welche Auswirkungen und Effekte haben die Nutzung unterschiedlicher Kombinationen von Planungshilfen durch die Lehrer auf die zu fördernden Schüler (Planungshilfe I versus Planungshilfe II-VIII; Planungshilfe I versus Planungshilfe I-VIII und Planungshilfe II-VIII versus Planungshilfe I-VIII)?
- Werden die Planungshilfen von den teilnehmenden Lehrern akzeptiert?

Bevor die Forschungshypothesen hinsichtlich des Einsatzes der Planungshilfen formuliert werden, wird angenommen, dass Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen sich in den Variablen „Lernen“ und „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ deutlich von ihren Klassenkameraden ohne Lern- und Verhaltensproblemen unterscheiden. Die Präventionsschüler erzielen entsprechend der Forschungshypothese eins deutlich niedrigere Werte in den verwendeten Variablen als die Schüler ohne Präventionsbedarf zum ersten Messzeitpunkt.

- (1) Schüler, die von ihren Lehrern als Schüler mit Präventionsbedarf eingestuft werden, erzielen deutlich geringere Werte in den schulspezifischen Bereichen „Lernen“ und „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ als ihre Mitschüler ohne Präventionsbedarf.

Es wird vermutet, dass Lehrer, die mit den Planungshilfen arbeiten, Kinder mit Schulschwierigkeiten besser fördern können, als Lehrer, die nicht mit den Planungshilfen arbeiten. Der Einsatz der Planungshilfen in der Schule führt also vermutlich zu deutlichen Effekten in den Variablen „Verhalten“, „Lernen“ und „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ bei Präventionsschülern, im Vergleich zu Präventionsschülern, deren Lehrer die Planungshilfen nicht eingesetzt haben. Dazu werden Präventionsschüler zu

verschiedenen Messzeitpunkten miteinander verglichen. Die Forschungshypothese zum *zweiten* Messzeitpunkt wird im Weiteren ausdifferenziert und erläutert.

Die Planungshilfe I (SEVE) und die Planungshilfen II-VIII zielen auf die Analyse, Planung und Förderung des Verhaltens und der Entwicklung des Präventionsschülers ab. Die individuelle Nutzung der Lehrer der Planungshilfen I-VIII bzw. der Planungshilfe I über einen ausreichenden Zeitraum (Kap. 3.2) soll zu erkennbaren verhaltensbezogenen Effekten bei den zu fördernden Schüler führen. Die Effekte sollten beim alleinigen Einsatz der Planungshilfe I sowie dem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) stärker ausfallen, als bei einer Vergleichsgruppe ohne Materialien. Es wird demnach angenommen, dass eine direkte Förderung des Verhaltens zu messbaren Effekten im Verhalten führt (Kap. 4.4). Die deutlichsten Effekte werden zugunsten der Gruppe, deren Lehrer mit dem *Gesamtpaket* arbeiten, im Vergleich zur Gruppe, deren Lehrer ohne Materialien arbeiten, vermutet. Einige Lehrkräfte benötigen wahrscheinlich hauptsächlich Unterstützung bei der Bestimmung des Ist-Stands oder Hilfen bei der Zielfindung, andere dagegen schwerpunktmäßig bei der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit mit den Präventionsschülern. Hofer (1986) untermauert diese Ansicht, indem er bei Überlegungen zur Umsetzung seines Modells in der Praxis deutlich macht, dass sämtliche verhaltensbeeinflussende Faktoren zu prüfen und unter Umständen zu verändern sind. Die Aussage, dass sämtliche Faktoren zu prüfen sind, weist daraufhin, dass bei verschiedenen Lehrern unterschiedliche verhaltensbeeinflussende Faktoren im Fokus des Veränderungsprozesses stehen können. Die Heterogenität der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Bedürfnisse im Kontext der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen erfordert vermutlich ein breites Spektrum an Materialien. Dies deckt das *Gesamtpaket* im Vergleich zur Planungshilfe I am ehesten ab, so dass vermutlich der Bedarf eines Großteils der Lehrkräfte angesprochen wird und sich dies überwiegend positiv auf die Entwicklung der Schüler mit Präventionsbedarf auswirkt.

Positive Effekte im „Verhalten“ wirken sich voraussichtlich auf die Leistung der Präventionsschüler in den Variablen „Lesen“ und „Rechnen“ aus. Eine Verhaltensverbesserung könnte mit der Erhöhung der aktiven Lernzeit (Kap. 4.3) einhergehen und dieses Plus an aktiver Lernzeit zu Leistungssteigerungen führen, da die Präventionsschüler nun mehr Zeit fürs Lernen im Unterricht nutzen. Die größten Effekte zeigen sich wahrscheinlich bei den Präventionsschülern in der Gruppe mit dem

Gesamtpaket, gefolgt von der Gruppe mit der Planungshilfe I. Die Präventionsschüler der Lehrkräfte ohne Materialien werden sich ebenfalls etwas verbessern, da sie im regulären Fachunterricht gefördert werden, im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen voraussichtlich jedoch, in einem deutlich geringeren Umfang. Die vermuteten Effekte im „Verhalten“ werden wahrscheinlich stärker ausfallen als die im „Lernen“, da die Planungshilfen nicht die Lese- und Mathematikleistungen direkt fördern. Die Überprüfung der Effekte der Förderung der Schüler in der Variable „Lernen“ beschränkt sich auf Lesefertigkeit (Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit) und Rechenfertigkeit (Addition, Subtraktion, Division und Multiplikation; Kap. 4.4), da kurzfristig nur geringe Effekte bei komplexeren Inhalten (Leseverständnis, Bewältigung von Textaufgaben) zu erwarten sind. Deutliche Verbesserungen bei komplexeren Inhalten sind vermutlich erst durch eine zusätzliche spezifische Förderung zu erzielen. Gesteigerte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen im Unterricht und die damit vermutlich einhergehende erhöhte Lernzeit reichen voraussichtlich nicht aus, die Leistungen bei dieser Art von Aufgaben deutlich zu verbessern. Dagegen könnten sich bei weniger komplexen Inhalten Verbesserungen zeigen, zu deren Bewältigung der Faktor Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen einen hohen Beitrag leistet.

In der Einschätzung der „sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ (Kap. 4.4) wird wie in den zuvor aufgeführten Variablen erwartet, dass sich der Einsatz der Planungshilfen positiv auf die Einschätzung der Präventionsschüler auswirkt und sich dies auch im Gruppenvergleich zugunsten der Lehrkräfte mit der Planungshilfe I bzw. Planungshilfen I-VIII aufzeigen lässt. Übereinstimmend mit den bisherigen Vermutungen wird angenommen, dass die Präventionsschüler der Gruppe mit dem *Gesamtpaket* im Vergleich zu der Gruppe mit der Planungshilfe I deutlichere Effekte zeigen. Effekte im „Verhalten“ wirken sich positiv auf die „sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ aus. Die Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen nehmen als Folge der Förderung den Lehrer, die Schule bzw. Klasse anders wahr, fühlen sich möglicherweise in der Klasse besser integriert als vorher. Allerdings stellen sich hier vermutlich indirekte Effekte durch die Planungshilfen nur bei einer hohen Wirksamkeit des Materials oder nach einem längeren Zeitraum ein, da das Selbstbild und das Selbstkonzept des Schülers sehr stabile Variablen darstellen, die über Jahre aufgebaut und gefestigt wurden.

Entgegen der Forschungshypothese können auch andere nachfolgend beschriebene, plausible Auffassungen angeführt und diskutiert werden. Die „Planungshilfen Schulische Prävention“ sind ein Angebot für Lehrer in der Arbeit mit Schülern mit Präventionsbedarf. Dabei ist zum jetzigen Zeitpunkt aus kognitionspsychologischer Sicht und vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur präventiven Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen (Hartke, 2005) nicht ableitbar, welche Planungshilfen oder Kombinationen von Planungshilfen die Lehrer benötigen, um ihre zu fördernden Schüler möglichst weit reichend und effektiv unterstützen zu können.

Möglicherweise reicht den Lehrern die Nutzung des SEVE (Kap. 3.2). Dieses diagnostische Material hilft ihnen bei der Erfassung der Ist-Lage, beim Feststellen von Ist-Soll-/Wird-Diskrepanzen und unterstützt die Zielfindung. Die Ziele erreichen sie möglicherweise aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen, ihres Wissens aus der Ausbildung oder dem speziellen Wissen über die Klasse und den zu fördernden Schüler. Eventuell entscheidet sich der Lehrer für eine der Handlungsmöglichkeiten aus seinem aus der Praxis gewachsenen Fundus und setzt diese passend um. Sollte dies der Fall sein, dann braucht der Lehrer die Planungshilfen II-VIII nicht. Danach müsste die Gruppe der Lehrer mit der Planungshilfe I den anderen Gruppen in der Effektmessung überlegen sein bzw. sich im Vergleich zur Gruppe *Gesamtpaket* ähnlich positiv entwickeln.

Es könnte sich aber genauso gut zeigen, dass unterschiedliche Lehrer, wie in den Forschungshypothesen postuliert, die Planungshilfen I-VIII benötigen, da es für sie hilfreich ist, aus den Gesamtinformationen die individuell interessantesten und aktuell relevantesten Informationen herauszusuchen. Bei einem Schüler benötigt der Lehrer beispielsweise Handlungswissen über den Abbau aggressiver Verhaltensweisen. Bei einem anderen Schüler ist die Situation zwischen Schüler und Lehrer so angespannt, dass Hilfen zu einer weniger subjektiven Feststellung des Ist-Stands und Erkennen von Ist-Soll-Diskrepanzen benötigt werden, damit Maßnahmen möglichst objektiv und erfolgreich ergriffen werden können. Wieder ein anderer Lehrer fühlt sich durch die „Planungshilfen Schulische Prävention“ in der Einhaltung und Achtung bestimmter Regeln im Arbeitsverhalten bestätigt und setzt diese daraufhin erneut und konsequent um, so dass es zu positiven Veränderungen bei dem förderungsbedürftigen Schüler kommt. Die Folge dessen ist, dass Schüler, deren Lehrkräfte der Gruppe *Gesamtpaket* angehören, den Vergleichsgruppen überlegen sind. Lehrkräfte sind unterschiedlich und dies zeigt sich auch

in ihren Unterstützungswünschen und ihren Arbeitsweisen im Umgang mit Schülern mit Präventionsbedarf. Der Großteil der Lehrer wird erst durch das breite Spektrum an Planungshilfen erreicht.

Ergänzend dazu könnte die Annahme plausibel sein, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen mit Schülern in der Praxis relativ sicher und genau den Ist-Stand und Ist-Soll-Diskrepanzen feststellen und daraufhin Ziele formulieren können. Jedoch benötigen sie Informationen über Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von z.B. aggressiver Verhaltensweisen oder zur Förderung von Schülern mit Ängsten. Dies würde sich darin zeigen, dass die Lehrkräfte schwerpunktmäßig die Planungshilfen II-VIII benötigen und der alleinige Einsatz der Planungshilfe I nicht zu deutlichen Effekten führt.

Gerade aufgrund vertretbarer Alternativen werden die präferierten Forschungshypothesen im Folgendem zusammengefasst (s. u.) und innerhalb der Studie geprüft.

- (2) Die Präventionsschüler der Lehrer die mit dem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) arbeiten, erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer, die ohne die Planungshilfen arbeiten.
- (3) Die Präventionsschüler der Lehrer, die mit Hilfe der Planungshilfe I fördern, erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer, die ohne Planungshilfen arbeiten.
- (4) Die Präventionsschüler der Lehrer mit dem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer mit der Planungshilfe I.

In der Entwicklung der Schüler zwischen dem *ersten* zum *dritten Messzeitpunkt* wird im Gruppenvergleich vermutet, dass Lehrer, die über einen längeren Zeitraum mit dem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) arbeiten, Kinder mit Schulschwierigkeiten besser fördern können (höhere Effekte erzielen), als Lehrer, die später die Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII bzw. Planungshilfen II-VIII aufnehmen. Der Einsatz des *Gesamtpakets* (Planungshilfen I-VIII) über einen längeren Zeitraum in der Schule führt zu deutlicheren Effekten in den Variablen „Verhalten“, „Lernen“ und „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ bei den Präventionsschülern im Vergleich zu Präventionsschülern, deren Lehrer die Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII später beginnen bzw. lediglich die

Planungshilfen II-VIII erhalten. Verschiedene Gründe, die anschließend erläutert werden, sprechen für die Annahme der Forschungshypothese zum dritten Messzeitpunkt.

Die aufgeführte Forschungshypothese zum *dritten Messzeitpunkt* geht mit der Forschungshypothese zum *zweiten* Messzeitpunkt konform. Die Präventionsschüler der Gruppe von Lehrern mit dem *Gesamtpaket* erzielen vermutlich zum zweiten Messzeitpunkt bessere Ergebnisse in den ausgewählten Variablen als Präventionsschüler, deren Lehrer keine Planungshilfen bzw. andere Kombinationen von Planungshilfen erhalten. Dies hat zur Folge, dass die Gruppe *Gesamtpaket* günstigere Werte zum zweiten Messzeitpunkt erzielt und die weitere Nutzung der Materialien die Fortführung der positiven Effekte in der Arbeit mit den Präventionsschülern unterstützt. Den Lehrkräften dieser Gruppe steht insgesamt mehr Zeit in der Arbeit mit dem *Gesamtpaket* zur Verfügung. Diese Lehrer können zum zweiten Messzeitpunkt vermutlich schneller und effektiver mit den Materialien umgehen, so dass sich dies nachhaltig positiv auf die Förderung der Präventionsschüler zum dritten Messzeitpunkt auswirken könnte. Daneben kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppe, die zum zweiten Messzeitpunkt die restlichen Planungshilfen bekommt, sich in den Werten der Gruppe *Gesamtpaket* etwas mehr annähern wird als die Gruppe, die zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten. Dies begründet sich durch die hier ebenfalls erwarteten besseren Startwerte dieser Gruppe zum zweiten Messzeitpunkt und durch die zuvor beschriebenen Annahme, dass die Arbeit mit dem *Gesamtpaket* die größten Effekte in der Förderung von Präventionsschülern bewirkt. Die Lehrkräfte, die zum zweiten Messzeitpunkt die restlichen Planungshilfen bekommen, benötigen wahrscheinlich etwas Eingewöhnungszeit in der Arbeit mit den Planungshilfen II-VIII. Der Mangel an Hilfen zur Beschreibung von Ist-Soll-Diskrepanzen und zur Zielfindung verhindert vermutlich, dass sich der Abstand zwischen den Werten (zum zweiten Messzeitpunkt werden günstigere Werte der anderen Gruppen angenommen) zu den anderen Gruppen verringert. Effekte durch Hinweise zu Handlungsmöglichkeiten reichen wahrscheinlich nicht aus, um sich den Werten der anderen Gruppen deutlich anzunähern.

Sollte sich zeigen, dass die beiden Gruppen sich zum dritten Messzeitpunkt der Gruppe *Gesamtpaket* deutlich annähern, diese in den Messwerten aufholen, so würde dies gegenläufig zu den bisherigen Annahmen zeigen, dass vor allem die Nutzung der Planungshilfen II-VIII zu großen Effekten führt.

Vor dem Hintergrund der Diskussion der Forschungshypothesen sollen diejenigen Annahmen zum dritten Messzeitpunkt gelten, die mit den Forschungshypothesen (1-3) zum zweiten Messzeitpunkt konform gehen.

- (5) Die Präventionsschüler der Lehrer, die mit dem *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) arbeiten, erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer, die ohne die Planungshilfe I arbeiten und zum zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II-VIII erhalten.
- (6) Die Präventionsschüler der Lehrer, die zu der Planungshilfe I zum zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II-VIII erhalten, erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer, die zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten.
- (7) Die Präventionsschüler der Lehrer mit den *Gesamtpaket* (Planungshilfen I-VIII) erzielen bessere Ergebnisse als die Präventionsschüler der Lehrer, die zu der Planungshilfe I zum zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II-VIII bekommen.

Die hier formulierten Forschungshypothesen beruhen auf einer Analyse zentraler handlungsleitender kognitiver Prozesse. Die Beschränkung auf die zentralen kognitiven Prozesse des Lehrerhandelns liegt nicht darin begründet, dass unberücksichtigte Prozesse negiert oder als unwichtig erachtet werden. Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten zentralen Prozesse des Lehrerhandelns beruhen auf den Gemeinsamkeiten von bewährten Theorien. Zudem sollte ein theoretischer Rahmen zum Zwecke der Entwicklung von Handreichungen zur Unterstützung des Lehrerhandelns in der präventiven Arbeit mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen handhabbar und somit umsetzbar sein. Die Umsetzung hat im Rahmen des Forschungsprojekts „Planungshilfen Schulische Prävention“ mit dem gleichnamigen Ordner stattgefunden. Zum erstmaligen Einsatz des Ordners in dieser Form in der Praxis sind Fragestellungen entwickelt und Forschungshypothesen abgeleitet worden. Diese enthalten begründete Annahmen darüber, welche Effekte durch den Einsatz der gesamten bzw. von Teilen der Planungshilfen erwartet werden. Die Überprüfung dessen ist Ziel dieser Studie. Dazu ergänzend soll die Akzeptanz der Planungshilfen bzw. der Konzeption „Planungshilfen Schulische Prävention“ bei den teilnehmenden Lehrern erfragt werden.

4.2 Untersuchungsplan

Die nachstehende Tabelle 10 stellt den Untersuchungsplan dar, der auf die Beantwortung der Fragestellungen bzw. Überprüfung der zuvor aufgestellten Forschungshypothesen bzw. statistischen Hypothesen (Kap. 4.7) abhebt. Die teilnehmenden Lehrer in den Untersuchungsgruppen erhalten im Verlauf der Untersuchung unterschiedliche Teile bzw. Kombinationen von Planungshilfen. Durch diese Variation der Versuchsbedingungen sollen Effekte durch die Unterstützung der Lehrer auf verschiedenen Ebenen kognitiver Prozesse erfasst werden.

Tab. 10: Drei-Gruppen Untersuchungsplan über drei Messzeitpunkte (MZP) im Wartegruppensdesign mit Treatmentwechsel

		Planungshilfen		Einführungs- veranstaltungen	Fortbildungen	Zeitraum der Intervention	Zeitraum der Datenerhebung
		I	II-VIII				
MZP I	Exp. I			Pl I-VIII			20.11.05 - 2.12.05*
	Exp. II			Pl I			
	Wartegruppe			SFS			
MZP II	Exp. I	x	x		Pl. II-III	02.12.05 - 06.03.06	06.03.06 - 17.03.06**
	Exp. II	x			Pl. II-III		
	Wartegruppe				Pl. II-III		
MZP III	Exp. I	x	x			17.03.05.- 26.06.06	26.06.06 - 07.07.06
	Exp. II	x	x				
	Wartegruppe		x				

Erläuterungen zur Tabelle 10: Experimentelle Gruppe I (Exp. I), Experimentelle Gruppe II (Exp. II); x: zugeordnete Planungshilfen erhalten; **Einführungsveranstaltungen:** Thematischer Schwerpunkt die Planungshilfen I-VIII (Pl. I-VIII), die Planungshilfe I (Pl. I) und der Einsatz von Schüler Folge-Systemen (SFS) im Unterricht (Lesen und Rechnen); ***Verfahren der Datenerhebung:** SFS im Lesen und Rechnen, Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF) und Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4); ****Fragebogen zur** Einschätzung der bisherigen Arbeit mit der Pl. I bzw. Pl. II-VIII; **Fortbildungen:** zugeordnete Planungshilfen sind Schwerpunkt der Fortbildungen.

Auf Basis des o.g. Untersuchungsplans werden in der folgenden Tabelle 11 die im Rahmen dieser Studie zu überprüfenden statistischen Hypothesen (Kap. 4.7) formal dargestellt.

Tab. 11: Formale Darstellung der Hypothesen 1-7

Statistische Hypothesen	Gruppenvergleich	Messzeitpunkt
1	Präventionsschüler < Schüler ohne Präventionsbedarf	MZP I
2	Exp. I. > Wartegruppe	MZP II
3	Exp. II > Wartegruppe	MZP II
4	Exp. I > Exp. II	MZP II
5	Exp. I > Wartegruppe	MZP III
6	Exp. II. > Wartegruppe	MZP III
7	Exp. I. > Exp. II	MZP III

4.3 Unabhängige Variablen

Die Forschungshypothesen implizieren positive Effekte für den Präventionsschüler durch den Einsatz der Planungshilfen. Präziser ausgedrückt handelt es sich um eine Veränderungshypothesen. Nach Bortz und Döring (2002) kennzeichnet diese Hypothesenart, dass sich im Verlauf der Zeit die Ausprägungen mindestens einer abhängigen Variable verändert, d.h. dass Veränderungen erst über einen bestimmten Zeitraum durch eine Vorher – und Nachhermessung deutlich werden. Damit ein Bezug zwischen einer Maßnahme (z.B. Gabe der Planungshilfe) und Veränderungen hergestellt werden kann, ist es notwendig nachzuweisen, dass Effekte, Wirkungen oder Veränderungen ohne die Maßnahme ausbleiben. „Nur so ist sichergestellt, daß tatsächlich die Maßnahme und keine andere Einflussgröße das Ergebnis verursacht hat“ (Bortz & Döring, 2002, S. 116). Hieraus folgt, dass die Prüfung einer Veränderungshypothese zumindest ein Wartegruppenkonzept voraussetzt sowie einer Vorher– und Nachhermessung. Also zählen zu den unabhängigen Variablen dieser Studie:

- (1) Präventionsschüler,
- (2) Veränderungsmessung über zwei oder mehr Messzeitpunkte (Zeit) und
- (3) Experimentelle Gruppen und eine Wartegruppe (Gruppen).

(1) Die Lehrer der teilnehmenden Klassen werden gebeten einen Schüler zu identifizieren, bei dem nach ihrer Einschätzung die schulische Entwicklung aufgrund bestehender Verhaltens- und Lernprobleme gefährdet ist. Gefährdet meint, dass das Erreichen der Ziele in den Kernfächern bedroht ist. Unsichere Kenntnisse und Fertigkeiten in Stoffgebieten, die die meisten Schüler der Klasse sicher beherrschen (bemerkbare Stofflücken, allerdings aufholbar), kennzeichnen bestehende Lernprobleme. Verhaltensprobleme in diesem Kontext sind beispielsweise verspätet mit Aufgaben beginnen, andere Schüler stören, sich selber und andere ablenken, Konflikte häufig unangemessen lösen. Die (noch) eher leichten problematischen Verhaltensweisen des Schülers führen nach Auffassung der Lehrers zu einer Verringerung der aktiven Lernzeit und dies hat Auswirkungen auf die schulischen Leistungen. Diesen Zusammenhang untermauern Lauth, Brunstein und Grünke (2004) indem sie aussagen: „Mangelnde Lernaktivitäten spielen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernstörungen eine entscheidende Rolle. [...] Auf jeden Fall führen sie zu einer Verfestigung anfänglicher Lernschwierigkeiten“ (S. 108), d.h. gerade die Verbindung von (noch) eher leichten Lern- und Verhaltensproblemen bedingen die Gefährdung des Schülers.

Von dieser Gruppe sind ausdrücklich Schüler abzugrenzen, bei denen sich deutliche Hinweise auf eine isolierte Lese- Rechtschreib- oder Rechenschwäche zeigen. Diese versuchsbedingte Abgrenzung ist darin begründet, dass bei der Ergebnisinterpretation ein Bezug zum Einsatz der Planungshilfen nicht eindeutig hergestellt werden kann, da diese Schüler häufig in Deutsch oder Mathematik zusätzlich gefördert werden. Schüler mit deutlichen Lern- und Verhaltensstörungen, die in Art und Ausmaß eher selten an Grundschulen vorkommen und mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen oder in der sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen, zählen gleichfalls nicht zu der Gruppe von Schülern mit Präventionsbedarf. Schüler mit schwerwiegenden Lern- und Verhaltensstörungen benötigen in der Regel keine präventiven, sondern intervenierende oder integrative Maßnahmen.

(2) In der Untersuchung sollen an drei Messzeitpunkten Daten erhoben werden. Nach Bortz und Döring (2002) ist der Zugewinn an Reliabilität in den Veränderungsmaßen dann am größten, „wenn der Untersuchungsplan statt zwei Meßzeitpunkte (z.B. Pre- und Posttest) drei Meßzeitpunkte vorsieht“ (S. 554) (hier insbesondere bei der Experimentellen Gruppe I gegeben). Ein Zugewinn an Reliabilität wird durch die Dokumentation der Entwicklung der Präventionsschüler in den Variablen zu den jeweiligen Messzeitpunkten erreicht, d.h. es soll aufgezeigt werden, wie sich die Effekte innerhalb einer Gruppe (Stabilität von erzielten Effekten über die Messzeitpunkte) und wie sich die unterschiedlich behandelten Gruppen im Gruppenvergleich entwickeln, d.h. für diese Studie:

- Erster Messzeitpunkt: Ermittlung der Ausgangslage der teilnehmenden Präventionsschüler in den ausgewählten Variablen,
- zweiter Messzeitpunkt: Messen der Effekte nach 12 Wochen Förderung unter dem Einfluss der jeweiligen Planungshilfen bei den teilnehmenden Präventionsschülern in den ausgewählten Variablen,
- dritter Messzeitpunkt: Messen der Effekte nach weiteren 12 Wochen Förderung unter dem Einfluss der nun verwendeten Planungshilfen bei den teilnehmenden Präventionsschülern in den ausgewählten Variablen.

Zusätzlich sprechen inhaltliche Überlegungen für drei Messzeitpunkte. Welche Effekte erzielt der Einsatz der Planungshilfen bei Präventionsschülern und inwieweit wirken sich Kombinationen von Planungshilfen auf die Effekte aus? Benötigen die Lehrer primär diagnostische Hilfen und Unterstützung bei der zielgerichteten Förderung von

Präventionsschülern (Planungshilfe I) oder brauchen sie hauptsächlich Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung von problematischen Verhaltensweisen (Planungshilfen II-VIII) oder beides in Form des *Gesamtpakets* (Planungshilfen I-VIII)? Die Überprüfung der Effekte durch die Variation in der Nutzung der Planungshilfen durch die Lehrer könnte beispielsweise für einen Untersuchungsplan mit vier unterschiedlich behandelten Gruppen über zwei bzw. drei Messzeitpunkte oder einen drei Gruppen-Untersuchungsplan mit Treatmentwechsel über drei Messzeitpunkte sprechen. Dabei sind sicherlich weitere Untersuchungspläne denkbar, allerdings spricht folgendes für den Drei-Gruppen Untersuchungsplan mit Treatmentwechsel:

- Zur Vergleichbarkeit und Ermittlung von Effekten sind pro Untersuchungsgruppe 60-80 Lehrer (60-80 Präventionsschüler) notwendig. Dies entspricht einer erforderlichen Gesamtstichprobe zwischen 240 und 320 Lehrern (240-320 Präventionsschülern), wobei 80 Lehrer bzw. Präventionsschüler pro Gruppe wünschenswert wären. Dies ist allerdings im Hinblick auf die Stichprobengewinnung (Beschränkung auf Lehrer dritter Klassen in der Grundschule) sowie den finanziellen (z.B. Material zur Datenerhebung, die Planungshilfen usw.) und personellen Rahmen für die Umsetzung als eher schwierig einzustufen. Dagegen erfordert ein Drei-Gruppen Untersuchungsplan mit 60-80 Lehrern (60-80 Präventionsschülern) pro Gruppe die Gewinnung einer Stichprobe von ca. 180-240 Lehrern (Präventionsschülern). Die Gewinnung von mindestens 180 Lehrern bzw. erstrebenswerten 240 Lehrer in zwei Bundesländern (Kap. 4.6.1) erscheint möglich.
- Die Kontrolle der Lehrer zur Einhaltung des Untersuchungsplans (z.B. Erhebungszeiträume, Nutzung der zur Verfügung stehenden Materialien usw.) sowie die Motivationsförderung zur Mitarbeit an dem Projekt werden durch eine nicht zu hohe Anzahl an Teilnehmern erleichtert. Beide Aspekte sind wichtig, um den Stichprobenverlust über die Zeit möglichst gering zu halten.
- Ferner sollen zwei Gruppen (außer der Gruppe, die bereits zum ersten Messzeitpunkt das *Gesamtpaket* erhalten soll) nach dem zweiten Messzeitpunkt weitere Planungshilfen erhalten (Treatmentwechsel). Dies könnte die Motivation der teilnehmenden Lehrer zur Arbeit bis zum zweiten Messzeitpunkt bzw. zur Weiterarbeit bis zum dritten Messzeitpunkt erhöhen. Eine erhöhte Motivation der Lehrer verringert vermutlich den Stichprobenverlust. Dies spricht ebenfalls für einen Drei-Gruppen Untersuchungsplan mit Treatmentwechsel (passend dazu finden sich weitere stichwortartig aufgeführte Argumente im nächsten Unterkapitel).

Der Zeitraum von etwa 12 Schulwochen zwischen den Datenerhebungen richtet sich zum einen nach der vorgegebenen Arbeitsanweisung für Lehrer, die mit der Planungshilfe I (Einschätz-, Planungs- und Auswertungsbogen; Kap. 3.2) arbeiten und zum anderen nach Erfahrungen über einen erforderlichen Zeitraum, um Veränderungen im Verhalten und Lernen bei Schülern überhaupt initiieren zu können. Bisherige Erkenntnisse über die Arbeit mit der Planungshilfe I legen die Vermutung nahe, dass drei bis fünf Förderintervalle von vier Wochen zu messbaren Effekten in Förderbereichen führen (Hartke, 2003). Deshalb sollen die Lehrer dieser Studie drei Durchgänge mit der Planungshilfe I wiederholt durchlaufen. Der Lehrer soll den Präventionsschüler insgesamt 24 Wochen systematisch fördern, d.h. 12 Wochen Förderung sollen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie 12 Wochen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt stattfinden.

(3) Diese Untersuchung sieht einen Drei-Gruppen Untersuchungsplan mit Treatmentwechsel vor. Vom ersten bis zum zweiten Messpunkt soll es eine *unbehandelte* Wartegruppe geben, die *lediglich* Daten über den zu fördernden Präventionsschüler liefert. Die Experimentelle Gruppe I soll die gesamten Planungshilfen (Planungshilfen I-VIII) und die Experimentelle Gruppe II die Planungshilfe I erhalten. In den Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe sollen Daten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (nach drei Monaten) über den ausgewählten Präventionsschüler erhoben werden. Der Grund für das Vorhandensein einer Wartegruppe liegt darin, dass messbare Unterschiede erst dann auf eine bestimmte Maßnahme zurückzuführen sind, wenn eine Gruppe *unbehandelt* bleibt (Wartegruppe). Zudem ist es von Interesse, welchen Einfluss die Planungshilfe I einzeln (Experimentelle Gruppe II) bzw. das *Gesamtpaket* auf den Präventionsschüler hat. Der Einfluss der einzelnen Elemente der Planungshilfen auf den ausgewählten Schüler wird nach dem zweiten Messzeitpunkt noch differenzierter untersucht, indem die Wartegruppe und die Experimentelle Gruppe II die Planungshilfen II-VIII erhalten. Die zuvor *unbehandelte* Wartegruppe bekommt die Planungshilfe I erst nach der Untersuchung. Die bisherige Experimentelle Gruppe II verfügt nach dem zweiten Messzeitpunkt über den gesamten Ordner und die Lehrer der Experimentellen Gruppe I sollen mit dem gesamten Ordner über die vollen 24 Wochen arbeiten. Neben der Datenerhebung zum zweiten Messzeitpunkt sollen die teilnehmenden Lehrer in ihren Gruppen an einer Fortbildung teilnehmen, zu der sie die erhobenen Daten zum zweiten Messzeitpunkt mitbringen sollen. In den Fortbildungen liegt der Schwerpunkt auf der

theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den Planungshilfen II und III. Zusätzlich sollen die Untersuchungsgruppen I und II mit Hilfe eines kurzen Fragebogens die bisherige Arbeit mit den jeweiligen Planungshilfen einschätzen (Anhang XVIII, XIX). Die letztmalige Datenerhebung erfolgt zum Schuljahresende (dritter Messzeitpunkt). Unter untersuchungsplanerischen Gesichtspunkten wäre es auch vertretbar, die Wartegruppe *unbehandelt* zu lassen. Hier wird jedoch anders verfahren, weil

- die Teilnahme der Lehrer der Wartegruppe in der Studie bis zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt dadurch wahrscheinlicher wird, das sie Materialien erhalten, die ihnen Anregungen und Hilfen bei der Arbeit mit den ausgewählten Schülern geben (gleiches gilt für die Experimentelle Gruppe II),
- dadurch die Effekte der im Ordner aufgeführten Handlungsmöglichkeiten differenziert betrachtet werden können.

Die zuvor angesprochenen Einführungsveranstaltungen und Fortbildungen zum zweiten Messzeitpunkt werden nachfolgend etwas genauer dargestellt. Zu Beginn der Untersuchung erhalten die Lehrer der Untersuchungsgruppen eine Einführungsveranstaltung von ca. zwei Stunden. Die Einladungen und Kurzbeschreibungen der Inhalte der Einführungsveranstaltungen für die jeweiligen Gruppen finden sich im Anhang V. Dabei soll der zeitliche Rahmen der Einführungsveranstaltungen und soweit möglich, Informationen über die Studie für die Experimentelle Gruppe I, Experimentelle Gruppe II und Wartegruppe identisch sein. Dagegen ist der inhaltliche Schwerpunkt der Einführungsveranstaltungen für die Wartegruppe ein anderer. Bei den Einführungsveranstaltungen für die Experimentelle Gruppe I und II soll ein kurzes Referat zu Beginn die Lehrer über das Forschungsvorhaben informieren sowie von ersten Evaluationsergebnissen zu der Planungshilfe I berichten. Anschließend soll das aktuelle Forschungsvorhaben thematisiert und die auf die Lehrer zukommenden Aufgaben im Verlauf der Untersuchung erläutert werden. Lehrer, die sich entscheiden an dem Projekt teilzunehmen, bekommen das gesamte Verbrauchsmaterial für die Untersuchung (Anhang VI-VIII). Dieses soll mit den Lehrern besprochen und Organisatorisches soll geklärt werden. Die Einführungsveranstaltungen für die Lehrer der Wartegruppe heben schwerpunktmäßig auf die Erhebungsverfahren SFS-Lesen und SFS-Mathematik ab. Diese Verfahren sollen die Lehrer bei den Präventionsschülern anwenden, um zu überprüfen, ob die Normwerte aus Hessen auch für die Bundesländer Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern gelten. Gleichzeitig soll ihnen mitgeteilt werden,

dass sie nach dem zweiten Messzeitpunkt Materialien zur Förderung des Präventionsschülers erhalten, um die Auswirkungen der Anwendung der Materialien auf den Schüler in den gemessenen Variablen zu ermitteln. Zudem soll ihnen der Untersuchungsaufbau erläutert und ihre besondere Stellung innerhalb der Untersuchung verdeutlicht werden. Nur ein Teil der Lehrer der Wartegruppe (hauptsächlich Mecklenburg-Vorpommern) werden eine Einführungsveranstaltung in der geschilderten Form erhalten, da auch zwischengeschaltete Sonderschullehrer (Kontakt zur Universität Rostock durch die Teilnahme an Weiterbildungen) für die Teilnahme an dem Projekt werben sollen. Bereits vorhandene Kontakte zwischen Regel- und Förderschullehrern erhöhen die Wahrscheinlichkeit, Lehrer für die zu Beginn etwas undankbare Aufgabe der Wartegruppe zu finden. Die Anzahl der Schüler sollte nach Möglichkeit besonders hoch sein, da hier mit Ausfällen über die Messzeitpunkte gerechnet wird. Es ist unproblematisch, wenn die Lehrer der Wartegruppe keine Einführungsveranstaltung bekommen, da inhaltliche Informationen erst zum zweiten Messzeitpunkt gegeben werden sollen. Daneben soll die Motivation zur Mitarbeit an dem Projekt durch das Angebot, die Erhebungsverfahren mit der gesamten Klasse durchzuführen und eine statistische Auswertung zu bekommen, erhöht werden. Somit erhalten die Lehrer Informationen darüber, wie die Schüler der Klasse sowie die Klasse im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden Klassen abgeschnitten haben. Zudem ist eine Datenerhebung mit der gesamten Klasse voraussichtlich besser in den Unterricht zu integrieren (ökonomischer).

Die Fortbildungen nach dem zweiten Messzeitpunkt sollen in allen Gruppen gleich durchgeführt werden, um die Versuchsbedingungen über die Gruppen konstant zu halten. Den inhaltlichen Schwerpunkt bilden die Planungshilfen II-III. Nach der Erarbeitung bzw. *Auffrischung* eines theoretischen Grundwissens zur Lerntheorie (Planungshilfe II) und der Kognitionspsychologie (Planungshilfe III) werden auf Basis der Theorien, die im Ordner aufgeführten Handlungsmöglichkeiten genauer betrachtet und anhand von Beispielen aus der Praxis konkretisiert. Zu den Fortbildungen sollen die Lehrer, wie bereits erwähnt, die Datensätze des zweiten Messzeitpunkts mitbringen. Ferner werden organisatorische Fragen geklärt und die Lehrer der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe erhalten ihre Arbeitsmaterialien (Planungshilfen II-VIII) für die Zeit bis zum dritten Messzeitpunkt. Am Ende der Veranstaltung werden den Lehrern die ausgewerteten Daten (Anhang XIV-XVII) zum ersten Messzeitpunkt erläutert und sie werden dazu aufgefordert, mit den Planungshilfen zu arbeiten und zum dritten Messzeitpunkt letztmalig Daten zu erheben.

4.4 Abhängige Variablen – Messverfahren

Der Einfluss der unabhängigen auf die abhängigen Variablen soll entsprechend der Hypothesen überprüft werden. In dieser Studie werden Effekte bei den Präventionsschülern durch die Arbeit mit den Planungshilfen in den Variablen

- (1) Verhalten,
- (2) Leistungen in Deutsch und Mathematik und
- (3) sozial-emotionale Schulerfahrungen erfasst.

Neben den Messverfahren zur Erfassung von Effekten bei den Präventionsschülern sollen die Lehrer zu der Arbeit mit den Planungshilfen (4) befragt werden. Die im Weiteren vorgestellten Erhebungsverfahren definieren die angegebenen Variablen operational.

(1) Es gibt verschiedene Verfahren zur Erfassung des Verhaltens (Kompetenzen und Auffälligkeiten) von Schülern. Dazu zählen beispielsweise die Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF), der Angstfragebogen für Schüler (AFS), die Conners' Rating Scales – Revised (CRS-R) und der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS). Die teilnehmenden Lehrer sollen das Verhalten des Präventionsschülers mit dem TRF (Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist) erfassen. Für dieses Messverfahren spricht, dass es im deutschsprachigen Raum „das einzige Verfahren ist, das psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in dieser Breite und darüber hinaus aus der Perspektive unterschiedlicher Beurteiler erfasst“ (Döpfner et al., 1994, S. 58.). Der Einsatz dieses Verfahrens im Rahmen dieser Studie ist günstig, da Effekte von Interventionen mit dem TRF erfassbar sind. Dies unterstreichen Döpfner et al. (1994), indem sie dem TRF bescheinigen, dass er vor und nach Interventionen einsetzbar ist und Effekte von Trainingsprogrammen (Interventionen) aufdeckt.

Der TRF (Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen) ist ein Fragebogen für Lehrer, der Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten und körperliche Beschwerden erfasst (Anhang VIII). Die Lehrerversion TRF der Child Behavior Checklist (CBCL) ist von Döpfner et al. (1994) ins Deutsche übersetzt worden. Der Fragebogen ist sowohl als Screening- als auch als Individualdiagnostikinstrument

einsetzbar. Das Verfahren besteht aus zwei Teilen. Mit dem ersten Teil schätzt der Lehrer sehr allgemein und mit wenigen Items die Kompetenzen des Kindes ein. Der für diese Untersuchung entscheidende zweite Teil besteht aus 113 negativ formulierten Items. Jedes Item beurteilt der Lehrer auf einer dreistufigen Skala (0=*unauffällig*, 1=*etwas oder manchmal auffällig*, 2=*genau oder häufig zutreffend*). Von den 113 Items können 87 Items den Syndromskalen „sozialer Rückzug“, „körperliche Beschwerden“, „Angst/Depressivität“, „soziale Probleme“, „Schizoid/Zwanghaft“, „Aufmerksamkeitsstörungen“, „delinquentes Verhalten“ und „aggressives Verhalten“ zugeordnet werden. Acht Syndromskalen (Abb. 29) können nach der Faktorenanalyse zweiter Ordnung in die Gruppen „externalisierende Störung“, „internalisierende Störung“ und „Gesamtauffälligkeit“ zusammengefasst (Döpfner & Melchers, 1993) werden: I. „sozialer Rückzug“, II. „körperliche Beschwerden“ und III. „Angst/Depressivität“ zu der Gruppe „internalisierende Störung“ (I. + II. + III. - 103 „Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen“) sowie VII. „delinquentes Verhalten“ und VIII. „aggressives Verhalten“ zu der Gruppe „externalisierende Störung“ (VII + VIII). Zur Ermittlung der Gesamtauffälligkeit werden die Rohwerte aus den Syndromskalen I-VIII und „andere Probleme“ addiert und entsprechend des Alters 5-11 Jahre und 12-18 Jahre sowie des Geschlechts in T-Werte umgewandelt. Letzteres gilt gleichfalls für die Ermittlung der Gesamtwerte der einzelnen Syndromskalen. Pro Item werden 0, 1 oder 2 Rohwertpunkte vergeben. Die einzelnen Rohwertpunkte fließen in die einzelnen Syndromskalen ein und die Summe dessen bildet den Gesamtwert der jeweiligen Syndromskala. Dieser Summenwert wird nach Alter und Geschlecht in T-Werte umgewandelt. In den Klassen I-VIII liegen T-Werte von 50-100, bei der Gruppe „externalisierende Störung“ T-Werte männlich (weiblich) von 39 (42)-100, „internalisierende Störung“ von 36 (37)-100 und „Gesamtauffälligkeit“ von 36 (32)-100 vor.

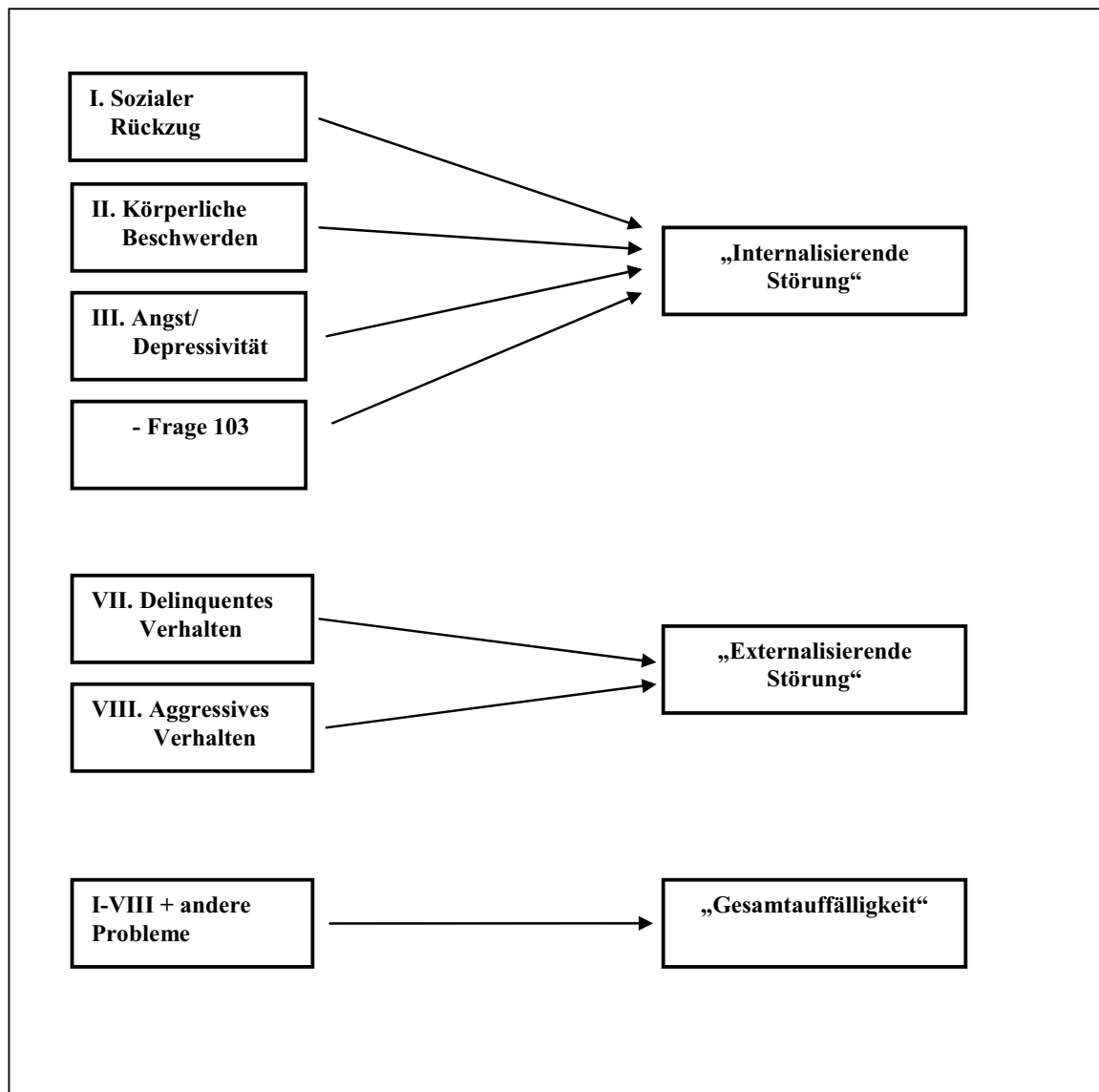


Abb. 29: Zuordnung der Syndromskalen zu den drei Variablen des TRF

Klinisch auffällig ist das Verhalten bei einem T- Wert > 63 in den Gruppen „internalisierende Störung“, „externalisierende Störung“ sowie der „Gesamtauffälligkeit“. Der Übergangsbereich von unauffälligen zu auffälligen Werten liegt zwischen den T- Werten 60 und 63. Demgemäß werden T-Werte < 60 als unauffällig diagnostiziert. Die Skalen sind mit Ausnahme der Syndromskala „Schizoid/Zwanghaft“ reliabel. Für die Skalen „internalisierende“ und „externalisierende Störung“ sowie die „Gesamtauffälligkeit“ konnten gute bis sehr gute interne Konsistenzen von $r_{tt} \geq .88$ ermittelt werden und sie besitzen gute bis befriedigende Reliabilitäten (Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994). Die erstmalige Beantwortung der Fragen zum TRF durch die Lehrkraft nimmt nach Aussage der Autoren ca. 40 Minuten in Anspruch.

Die Skalen „internalisierende Störung“ und „externalisierende Störung“ sind die hier inhaltlich relevantesten und aussagekräftigsten Skalen des TRF, da sie zudem nach testtheoretischen Gesichtspunkten am besten abgesichert sind (Döpfner et al., 1994). Aufgrund dessen werden die beiden genannten Variablen für diese Untersuchung ausgewählt. Der Verzicht auf die Variable „Gesamtauffälligkeit“ wird über die inhaltlichen Schwerpunkte begründet. Hier werden vorrangig schulnahe Bereiche wie beispielsweise die Diagnostik von Verhaltensweisen in und außerhalb der Klasse (Planungshilfe I), aggressives (Planungshilfe VI) und ängstliches (Planungshilfe VII) Verhalten angesprochen. Dagegen spielen die aufgeführten Items zu den Aspekten wie „andere Probleme“ oder „Schizoid/Zwanghaft“ eine eher untergeordnete Rolle, die aber in die Berechnung der Variable „Gesamtauffälligkeit“ mit einfließen. Veränderungen in diesen Bereichen werden durch den Einsatz des Ordners nicht erwartet. Zudem würde sich durch eine zu große Anzahl von Variablen die Gefahr von Zufallssignifikanzen (Klauer, 1990) erhöhen und die Interpretation der Ergebnisse erschweren.

(2) Es lassen sich ein Vielzahl von Verfahren bzw. Tests finden, die Mathematik- und Deutschleistungen erheben. Dazu zählen beispielsweise im Fach Mathematik der Deutsche Mathematiktest für dritte Klassen (DEMAT 3+), Heidelberger Rechentest (HRT 1-4), Schweizer Rechentest 1.-3. Klasse (SR 1-3) oder im Fach Deutsch der Diagnostische Test Deutsch (DTD), ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6), der Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klasse (HAMLET 3-4) oder Tests die Mathematik- und Deutschleistungen (z.B. der Allgemeine Schulleistungstest für 3. Klassen, AST 3) sowie andere schulische Inhalte aus dem Bereich der Sachkunde mit überprüfen.

Die aufgeführten Tests haben zwei wesentliche Gemeinsamkeiten. Sie sind lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt, meistens am Ende des Schuljahres, einsetzbar und beanspruchen i. d. R. eine Schulstunde. Die angegebenen normierten Vergleichswerte im Testmanual und die Inhalte des Tests beziehen sich auf ganz bestimmte Abschnitte des Schuljahres, so dass sich die Einsetzbarkeit darauf beschränkt. Somit sind die Tests nicht für den mehrmaligen Einsatz in einem Schuljahr konzipiert, so dass sie wenig hilfreich für die Erstellung von Entwicklungsverläufen von Schülern innerhalb eines Schuljahres sind. In dieser Untersuchung ist dies erforderlich, da mehrmals Daten in einem Schuljahr erhoben werden sollen. Zudem überprüfen die genannten Tests meistens auch komplexe Inhalte (z.B. sinnennehmendes Lesen in Deutsch oder Textaufgaben in Mathematik usw.),

die für diese Untersuchung ausgeklammert werden sollen (Kap. 4.1). Das Erhebungsmaterial für diese Untersuchung sollte folgende Kriterien erfüllen:

- geringer Zeitaufwand,
- leicht in den Unterricht zu integrieren,
- einfache Durchführung,
- wiederholter Einsatz im Schuljahr sowie
- Aufzeigen von Entwicklungsverläufen möglich,
- geringer Komplexitätsgrad.

Die Schüler-Folge-Systeme (SFS) für Mathematik und Lesen nach Dinges (2002) erfüllen die aufgelisteten Kriterien. Die Idee des SFS stammt wie bereits kurz im Kapitel 1, Kapitel 3.2 und Kapitel 4.1 ausgeführt aus den Niederlanden. Die niederländischen Lehrer arbeiten bereits seit den 90er Jahren erfolgreich nach dem Prinzip des SFS. Dabei sind bereits für unterschiedliche Fächer SFS mit dem Ziel entwickelt worden, die Schülerleistungen systematisch quantitativ zu beurteilen (Dinges, 2002). Die Niederländer sprechen von *toetes*. „Der Begriff ‚toets‘ ist dabei nicht mit dem deutschen Begriff ‚Test‘ gleichzusetzen, da ein ‚toets‘ weniger Ansprüche an die klassischen Gütekriterien der Testtheorie stellt. Es wird daher im Deutschen von einem ‚Messverfahren‘ gesprochen“ (S. 1). Dinges hat das SFS-Lesen und das SFS-Mathematik für dritte Klassen in Deutschland entwickelt, erprobt und evaluiert. Vorteile des Verfahrens sind: der individuelle Leistungsstand kann zu verschiedenen Zeitpunkten objektiv erhoben werden, Hinweise über stagnierende Leistungen bzw. Lernzuwächse werden gegeben, das Verfahren bietet Ansatzpunkte für individuelle Fördermaßnahmen und bei einem wiederholten Einsatz liefert es Informationen, inwieweit die Maßnahmen zum Ziel geführt haben. Wird dazu der zeitliche Aufwand zur Durchführung SFS-Lesen (1min) und SFS-Mathematik (nur Grundrechenarten: ca. 25 Minuten) für den Lehrer berücksichtigt, dann sprechen die aufgeführten Merkmale des Verfahrens für die Anwendung des Verfahrens innerhalb dieser Untersuchung (Dinges, 2002).

Das SFS-Lesen (Anhang VIII) besteht aus einer Wortliste mit 135 Wörtern, diese sind in großen Druckbuchstaben geschrieben und steigen lesetechnisch im Schwierigkeitsgrad an. Der Schüler hat die Aufgabe innerhalb einer Minute möglichst viele Wörter richtig zu lesen. Der Lehrer achtet dabei auf die Zeit und streicht auf seinem Auswertungsblatt falsch gelesene Wörter an. Wörter, die der Schüler falsch liest aber selbstständig richtig

korrigiert, werden nicht als Fehler gewertet. Pro richtig gelesenes Wort erhält der Schüler einen Punkt. Hauptskalen bei der Auswertung sind: I. Anzahl der versucht gelesenen Wörter; II. Anzahl der nicht gelesenen Wörter ($135 - I$), III. Anzahl der falsch gelesenen Wörter, IV. Anzahl der richtig gelesenen Wörter ($I - III$). Die Skalen I und II sowie III und IV stehen in starker Wechselwirkung zueinander, so dass auf die Skala II und IV verzichtet werden kann. Hauptskalen des SFS-Lesen sind: „versucht gelesen“ und „richtig gelesen“.

Im Rahmen seiner Dissertation hat Dinges sein Verfahren hinsichtlich der Gütekriterien überprüft. Die Reliabilität des Verfahrens wird mit einer inneren Konsistenz von über 0,97 angegeben. Dies spricht insgesamt für ein zuverlässiges Verfahren. Bei der Darstellung der Häufigkeitsverteilung auf Grundlage der ermittelten Rohwerte zeigt Dinges auf, dass die Verteilung *glockenförmig* ist. Dies kann als ein Hinweis auf Normalverteilung gesehen werden und würde den Vergleich der Ergebnisse der Schüler mit den gängigen statistischen Verfahren ermöglichen. Das Messverfahren ist gekennzeichnet durch eine mittlere Schwierigkeit und nach Dinges (2002) für ein Leistungsbeurteilungsverfahren als ideal anzusehen.

Das SFS-Mathematik (Anhang VIII) deckt die mathematischen Inhalte des gesamten dritten Schuljahres ab. Das Messverfahren ist als Gruppentest konzipiert, kann jedoch auch in Form eines Einzeltests durchgeführt werden. Es besteht aus vier Aufgabenblättern. Aufgabenblatt 1: Addition (14 Aufgaben, Bearbeitungszeit: 4min), Aufgabenblatt 2: Subtraktion (14 Aufgaben, Bearbeitungszeit: 5min), Aufgabenblatt 3: Multiplikation (10 Aufgaben, Bearbeitungszeit: 5min) und Aufgabenblatt 4: Division (10 Aufgaben, Bearbeitungszeit: 7min). Auf die Einhaltung der Bearbeitungszeit achtet der Lehrer. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt auf Rohwertbasis. Mit jeder richtig gelösten Aufgabe erhält der Schüler einen Punkt. Der Gesamtwert entspricht der Summe aller erreichten Punkte in den Grundrechenarten.

Bei der Analyse des Schwierigkeitsgrads und der Trennschärfe des Messverfahrens kommt Dinges zu folgenden Ergebnissen:

„Zusammenfassend lässt sich durch die idealen Werte von Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe aussagen, dass das Messverfahren ausgezeichnet differenziert. Dies bedeutet, dass es auf Basis des erreichten Ergebnisses eines Schülers möglich ist, zwischen guten und weniger guten Schülern (bezogen auf die gewählten Teilbereiche!) präzise zu unterscheiden“ (S. 139).

Nach der Prüfung der inneren Konsistenz mit einem Wert von $r_{tt} > 0,926$ spricht Dinges (2002) von einer hohen Zuverlässigkeit des Gesamtverfahrens.

(3) Es gibt eine Vielzahl an Tests und Verfahren zur Erhebung von Daten über das Selbstbild, das Selbstkonzept oder die Wahrnehmung der Schule/Klasse aus der Sicht des Schülers. Dazu sind beispielsweise der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8), Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO/Klassenstufe 4), Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK/Klassenstufe 1-2) und das hier favorisierte Verfahren, der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4) zu nennen.

Der FEES 3-4 wird für diese Untersuchung ausgewählt, da dieser für die dritte Klassenstufe konzipiert ist und ein breites Spektrum an sozial-emotionalen Schulerfahrungen erfasst. Nach Aussage von Schuck (2004) ist der Fragebogen

„ein Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern. [...] Es handelt sich dabei um in schulischen Kontexten erworbene, überdauernde, generalisierte und situationsunabhängige Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler über die eigene Person, über personale und soziale Bedingungen der schulischen Lebenswelten und über wahrgenommene Merkmale der Verhältnisse zwischen Lehrer und Schülern und der Schüler untereinander. Es werden subjektive Theorien der Kinder über ihre eigene Person und ihre schulbezogene Umwelt erfasst, die sowohl deklarative (erklärende) als auch evaluierte (bewertende) Komponenten erhalten“ (S. 114).

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, die sich aus sieben Faktoren zusammensetzen. In dieser Studie wird lediglich der Teilfragebogen SIKS 3-4 verwendet, der aus drei der sieben Faktoren besteht. Diese sind: „soziale Integration“, „Klassenklima“ und „Selbstkonzept“. Für die Nutzung des SIKS 3-4 spricht, dass in diesem Bereich durch den Einsatz der Planungshilfen Effekte vermutet werden, denn mit der Abnahme des auffälligen Verhaltens des Kindes könnte dessen soziale Integration besser gelingen und sich das Selbstkonzept erweitern. Dabei werden positive Auswirkungen auf das Klassenklima durch die Abnahme auffälligen Verhaltens erwartet. Gegen die Anwendung des gesamten Fragebogens spricht zum einen der zu große Aufwand für die Lehrer (Durchführungszeit gesamter Fragebogen: 2x30min). Zum anderen zielt der unberücksichtigte Teil des Fragebogens (TF-SALGA) direkt auf die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (z.B. Gefühl des Angenommenseins (TF-SALGA): *Meine Lehrer sind*

ein wenig ungeduldig mit mir oder *Meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir*) ab. Diese lehrerbezogenen Items könnten die Lehrer möglicherweise davon abhalten, an der Untersuchung teilzunehmen. Aufgrund dessen werden primär Daten erhoben, die sich auf die Schüler, die Beziehung der Schüler untereinander sowie der Schüler innerhalb der Klasse beziehen. Nachstehend die Auflistung und Beschreibung der in der Untersuchung verwendeten Skalen:

- Sozialklima (SI): „Die Skala Soziale Integration (im TF-SIKS) erfasst das Ausmaß des Gefühls der Akzeptanz, des Angenommenseins durch die Mitschüler und Mitschülerinnen als vollwertiges Gruppenmitglied“ (Schuck, 2004, S. 115). Der Schwerpunkt der Befragung liegt hierbei auf Aussagen mit Ich-Bezug.
- Klassenklima (KK): „[...] erfasst das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht auf Grund von Schwächen ausgrenzen“ (S. 115). Hierbei liegt die Betonung auf Aussagen mit Wir-Bezug.
- Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK): „[...] erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind seine schulischen Fähigkeiten positiv sieht und bewertet, sowie sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlt“ (S. 115).

Die Items im FEES sind beurteilende Feststellungen aus der Sicht der Schüler, die als Impulse wirken sollen (Rauer & Schuck, 2003b). Die Schüler lesen sich die Items selbstständig durch und beantworten diese auf einer vierstufigen Ratingskala (*stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich* und *stimmt genau*). Zur Einstimmung der Schüler auf diese Art von Fragen und Antworten sollen zwei Beispielaufgaben mit dem Lehrer zusammen besprochen werden. Zusätzlich erhält der Lehrer Vorgaben zur Instruktion, damit die Durchführungsobjektivität gewährleistet ist. Die Durchführungsinstruktionen für den Lehrer sind im Anhang VIII zu finden.

Zur Auswertung des Fragebogens liegt eine Schablone vor. Es werden 0 bis 3 Rohwertpunkte pro Frage vergeben. Jede Frage ist einer der beschriebenen Skalen zugeordnet. Nach der Zuordnung werden die einzelnen Punkte addiert und die Summe ergibt den Gesamtrohwert für die Skalen SI, KK und SK. Dieser Gesamtrohwert wird entsprechend der Eichstichprobe in einen T-Wert umgewandelt. Dabei beziehen sich die Normwerte auf das Ende des dritten Schuljahres, so dass Vergleiche zwischen der Stichprobe dieser Untersuchung und der Eichstichprobe erst zum letzten Messzeitpunkt

zulässig sind. Dies ist jedoch sekundär, da es in dieser Untersuchung vorrangig darum geht, die Entwicklung der unterschiedlich behandelten Präventionsschüler zu den Messzeitpunkten aufzuzeigen. Zum ersten Messzeitpunkt werden gleichfalls die Werte der Eichstichprobe nicht benötigt, da die Werte der Präventionsschüler mit denen der Schüler ohne Präventionsbedarf verglichen werden sollen. Letzteres ist von Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass Schüler ohne Präventionsbedarf die Schule und/oder Klasse und sich selbst anders wahrnehmen als Schüler mit Präventionsbedarf.

Der Fragebogen zeigt in der Skala SI einen Reabilitätskoeffizienten von .79 (befriedigend), in der Skala KK einen Reabilitätskoeffizienten von .74 (befriedigend) und im SK einen Koeffizienten von .84 (gut) (Rauer & Schuck, 2003a). Die Retest-Reliabilitäten variieren nach vier Wochen zwischen .62 und .80, nach einem Schuljahr zwischen .46 und .68 (Hogrefe Testzentrale, o. J.). Die inhaltliche Validität ist nach Aussage der Autoren des Verfahrens gegeben, da die Skalen Konkretisierungen der Ziele aus den Lehrplänen der Bundesländer der Grundschulen abbilden und in pädagogisch-psychologischen Theorien verankert sind. Hinsichtlich der Konstruktvalidität kommen die Autoren (Rauer & Schuck, 2003a) zu dem Schluss, dass die konzeptionelle Struktur des FEES sich als empirisch basiert erwiesen hat, denn die Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder lassen sich zu drei inhaltlich sinnvollen und theoretisch ableitbaren Bereichen gruppieren. Die in der Studie verwendeten abhängigen Variablen aus dem FEES sind SK, SI und KK. Die nachfolgende Abbildung 30 gibt einen Gesamtüberblick über die abhängigen Variablen dieser Untersuchung.

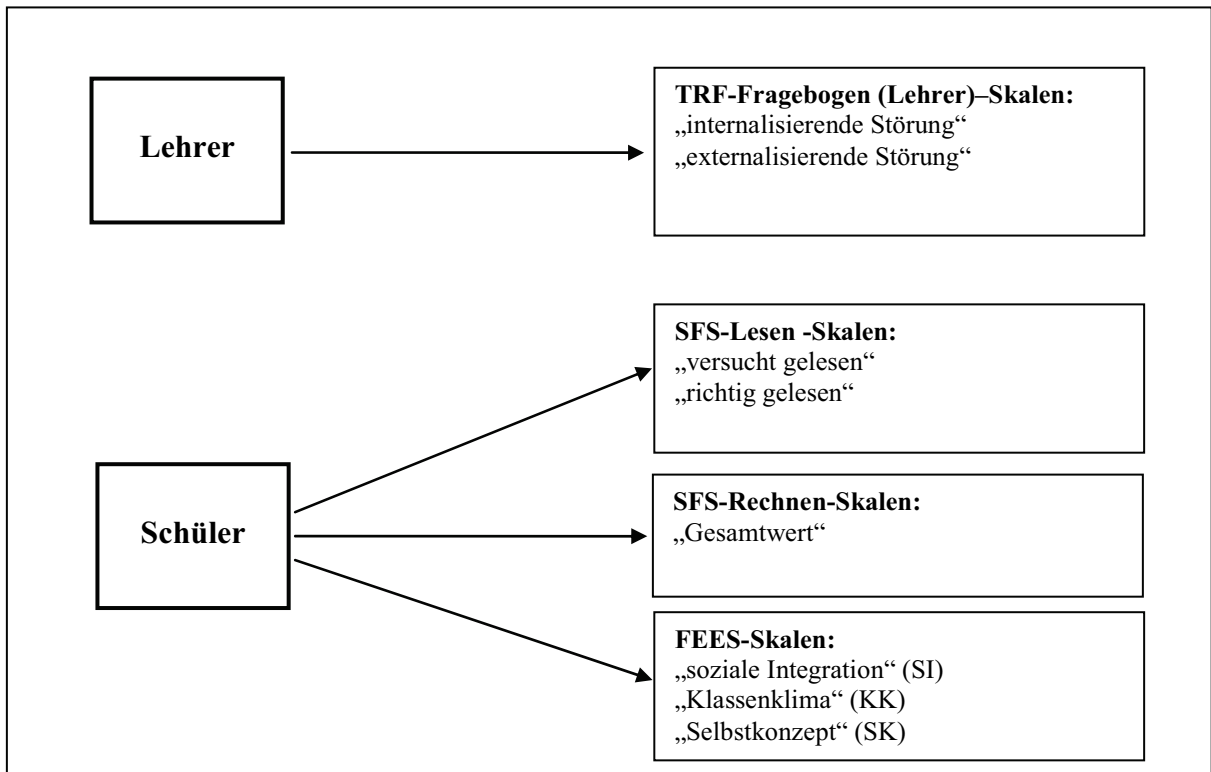


Abb. 30: Abhängige Variablen der Studie

Sämtliche Verfahren zur Datenerhebung mit der Datenquelle Schüler eignen sich aufgrund ihrer hohen Durchführungsobjektivität für eine Datenerhebung durch Lehrer. Beim TRF handelt es sich um einen Lehrerfragebogen.

(4) Zum zweiten Messzeitpunkt sollen die Lehrer von ihren bisherigen Erfahrungen mit den Planungshilfen berichten. Dazu wurden Fragen ausgearbeitet und in schriftlicher Form den Lehrkräften vorgelegt. Der Einschätzungsbogen umfasst für die Experimentelle Gruppe I insgesamt 25 (Anhang XVIII) und für die Experimentelle Gruppe II 18 Fragen (Anhang XIX). Die Lehrer der Experimentellen Gruppe I schätzen die Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII und die Experimentelle Gruppe II die Arbeit mit der Planungshilfe I ein, wobei die Fragen für die Experimentelle Gruppe II dem Fragebogen der Experimentellen Gruppe I zugunsten der Vergleichbarkeit der Antworten entnommen sind. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe I sollen also sieben Einschätzungen mehr vornehmen, die sich inhaltlich auf die Planungshilfen II-VIII beziehen. Die Einschätzung erfolgt auf einer 4-Punkt-Skala (1 *trifft nicht zu* bis 4 *trifft voll zu*; 9 = *keine Angaben möglich*). In Abbildung 31 werden die ersten vier Items des Fragebogen aufgeführt, die von den Lehrern der Experimentellen Gruppe I und II eingeschätzt werden sollen.

Einschätzungsbogen zu den Planungshilfen Schulische Prävention

Bitte kreuzen Sie eine 4 an, wenn die Aussage für Sie voll und ganz zutrifft, eine 3 wenn sie überwiegend zutrifft, eine 2 wenn sie nur teilweise bzw. gelegentlich zutrifft, eine 1, wenn sie nicht zutrifft und eine 9 wenn Sie dazu keine Aussage machen können.

- | | |
|---|-----------|
| 1. Ich habe die Planungshilfe I (SEVE) entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen). | 1 2 3 4 9 |
| 2. Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung, ...). | 1 2 3 4 9 |
| 3. Die Planungshilfe I (SEVE) hat mir bei der Bestimmung der Ist- Lage meines Problemschülers geholfen. | 1 2 3 4 9 |
| 4. Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung von Verhaltenszielen geholfen. | 1 2 3 4 9 |

Abb. 31: Beispiele für Aussagen zur Einschätzung der Planungshilfen

Die Ergebnisauswertung zielt auf die Erfassung der Einschätzung der Lehrer zu den Planungshilfen ab. Es soll herausgearbeitet werden, welche Aspekte eher positiv bzw. eher negativ bewertet werden, wie die Lehrer mit den Materialien gearbeitet haben und ob sich die Einschätzung der Experimentellen Gruppen I und II voneinander unterscheiden. Dabei werden Einschätzungen mit 1 und 2 als eher negativ und 3 und 4 als eher positiv bewertet. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Ergebnisse in Häufigkeiten (Prozentangaben) angegeben.

4.5 Kontrolle von Störvariablen

„Eine Felduntersuchung ist eine Untersuchung, die außerhalb des Laboratoriums in der natürlichen Umgebung durchgeführt wird, so dass eine zufriedenstellende Kontrolle der Daten nur schwer zu erreichen ist“ (Rost, 2005, S. 53). Bei Felduntersuchungen besteht eine große Anzahl von einflussnehmenden Faktoren, die nur zu einem kleinen Teil kontrolliert werden können. Allerdings kann nach Rost davon ausgegangen werden, dass sich diese Faktoren zufallsverteilt auf alle Gruppen gleich auswirken und so das Gesamtergebnis kaum beeinflusst wird. Dem Nachteil der unkontrollierbaren Störvariablen „steht jedoch ein Vorteil einer größeren Lebensnähe von Ergebnissen gegenüber“ (Rost, 2005, S. 54). Gleichfalls liegt es in der Natur der Sache, dass praxisorientierte Handreichungen für Lehrer auch in der Praxis erprobt werden. Es ist im Vorfeld zu analysieren, welche Störvariablen sich auf die Untersuchung auswirken könnten. Dabei ist

im ersten Schritt zu prüfen, ob die abhängigen Variablen so gewählt sind, dass sie zwischen Präventionsschülern und Schülern ohne Präventionsbedarf differenzieren. Mit dem statistischen Verfahren t-Test auf 5%-Niveau sollen angenommene Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt zwischen den beiden Gruppen Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf überprüft werden. Unterscheiden sich diese Gruppen voneinander, dann wären die abhängigen Variablen so ausgewählt, dass vermutete Gruppenunterschiede durch sie sichtbar werden. Ein möglicher Bundesländereffekt soll zum ersten Messzeitpunkt durch den χ^2 -Test überprüft werden. Der χ^2 -Test dient der Überprüfung der Unabhängigkeit zwischen den Werten zum ersten Messzeitpunkt und der Störgrößen wie beispielsweise Region und Geschlecht. Zur Überprüfung der Vergleichbarkeit – der durch Regionszugehörigkeit zustande kommenden Untersuchungsgruppen – in den Variablen Geschlecht, Alter, Region und Anzahl der Schüler soll ein χ^2 -Test nach Pearson verwendet werden. Zur Anwendung des χ^2 -Tests ist eine genügend große Stichprobe notwendig. Hartung (1991) empfiehlt eine Stichprobengröße von mindestens 60. Der in Kapitel 4.3 beschriebene Stichprobenumfang von 60-80 Lehrern ist demnach für eine aussagekräftige statistische Untersuchung ausreichend.

Die beschriebenen quantitativen Messverfahren operationalisieren, wie bereits im Kapitel 4.4 dargelegt, die abhängigen Variablen. Damit es nicht zu einer Anhäufung statistischer Überprüfungen kommt und sich dadurch die Gefahr von zufälligen Signifikanzen ergibt, werden bei der Prüfung der Vergleichbarkeit der Gruppen hierzu nur die relevantesten bzw. aussagekräftigsten Variablen berücksichtigt (Abb. 30).

Die Untersuchungsgruppen Experimentelle Gruppe I, Experimentelle Gruppe II und Wartegruppe werden zum ersten Messzeitpunkt in einem Pretest auf ihre Vergleichbarkeit (Parallelisierung) überprüft. Zum Vergleich von Gruppenparametern empfehlen Bortz & Döring (2006) den t-Test. Dieser vergleicht die Mittelwerte der zu untersuchenden Parameter in den Gruppen. Erst wenn sich im Mittelwertsvergleich in den Variablen zeigt, dass die Untersuchungsgruppen ein einheitliches gruppenübergreifendes Startniveau aufweisen, dann sind Gruppenvergleiche zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt sinnvoll. Sollte dies nicht der Fall sein, dann sind die Untersuchungsgruppen so zu verändern, dass sie zum ersten Messzeitpunkt vergleichbar werden (Bortz, 1984).

4.6 Stichproben

4.6.1 Auswahlkriterien

Die Stichprobe soll sich hinsichtlich der Anzahl der Präventionsschüler zu gleichen Teilen aus Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern zusammensetzen. Die Erhebung findet in beiden Bundesländern statt, da die sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock dieses Projekt inhaltlich und organisatorisch unterstützen und regionale Effekte hierdurch kontrolliert werden können. Gleichzeitig steigt dadurch die Wahrscheinlichkeit der Gewinnung einer ausreichend großen Stichprobe. Die Stichprobe setzt sich aus Präventionsschülern dritter Grundschulklassen zusammen. Die Ausrichtung an einer Klassenstufe resultiert daraus, dass sich Schulleistungstests an dem Curriculum einer Klassenstufe orientieren. Die Entscheidung für die Klassenstufe drei fiel zum einen aufgrund der nur für die dritten Klassen zur Verfügung stehenden Erhebungsinstrumente (SFS-Lesen und SFS-Mathematik). Zum anderen steht in der dritten Klasse, im Vergleich zur ersten und zweiten Klasse, vermehrt die Leistung im Vordergrund pädagogischer Bemühungen. Inhaltlich begründet sich die Wahl der Klassenstufe dadurch, dass positive Verhaltensänderungen in dieser Phase der Schulzeit noch maßgeblich Einfluss auf die weitere Schulkarriere haben können und besonders hier ein präventiver Beitrag wünschenswert wäre. Während in der Schuleingangsphase die individuelle Förderung der Schüler beim Erlernen der Schriftsprache und erster mathematischer Kompetenzen die Arbeit der Grundschullehrkräfte kennzeichnet, orientiert sich die Arbeit der Klassenstufe drei bereits stärker an allgemeinen Leistungsstandards mit dem Risiko individuellen Schulversagens. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Erhebung

- zu gleichen Teilen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern,
- in der Grundschule und
- in der Klassenstufe drei stattfinden soll.

4.6.2 Stichprobengewinnung und Zuordnung zu den Untersuchungsgruppen

Die Klassenlehrer dritter Grundschulklassen in den ausgewählten Regionen werden über die jeweiligen Schulräte und Schulleiter über das Forschungsvorhaben informiert und zu regionalen Einführungsveranstaltungen (Stralsund, Rostock, Schwerin, Kiel, Flensburg, Rendsburg, Ostholstein) eingeladen. Die Schulräte sollen innerhalb ihres Bezirks alle

Grundschulen kontaktieren. Zusätzlich sollen in Schleswig-Holstein die Kreisfachvertreter für den Bereich Erziehungshilfe dafür gewonnen werden, Werbung für das Projekt und für die Einführungsveranstaltungen in ihren jeweiligen Regionen zu machen. In den Einführungsveranstaltungen (Kap. 4.3) sollen die Lehrer für die Teilnahme an dem Projekt motiviert werden. Nach den Einführungsveranstaltungen können sich die Lehrer für oder gegen eine Teilnahme entscheiden. Somit wird es sich nicht um eine Zufallsstichprobe handeln, sondern um eine freiwillig zustande gekommene Stichprobe (nicht-zufällige Stichprobenbildung).

Die Inhalte der regionalen Einführungsveranstaltungen orientieren sich an der Zuordnung der Region zu den jeweiligen Untersuchungsgruppen (Experimentelle Gruppe I, Experimentelle Gruppe II oder Wartegruppe). In der nachfolgenden Abbildung 32 wird die Zuordnung abgebildet.

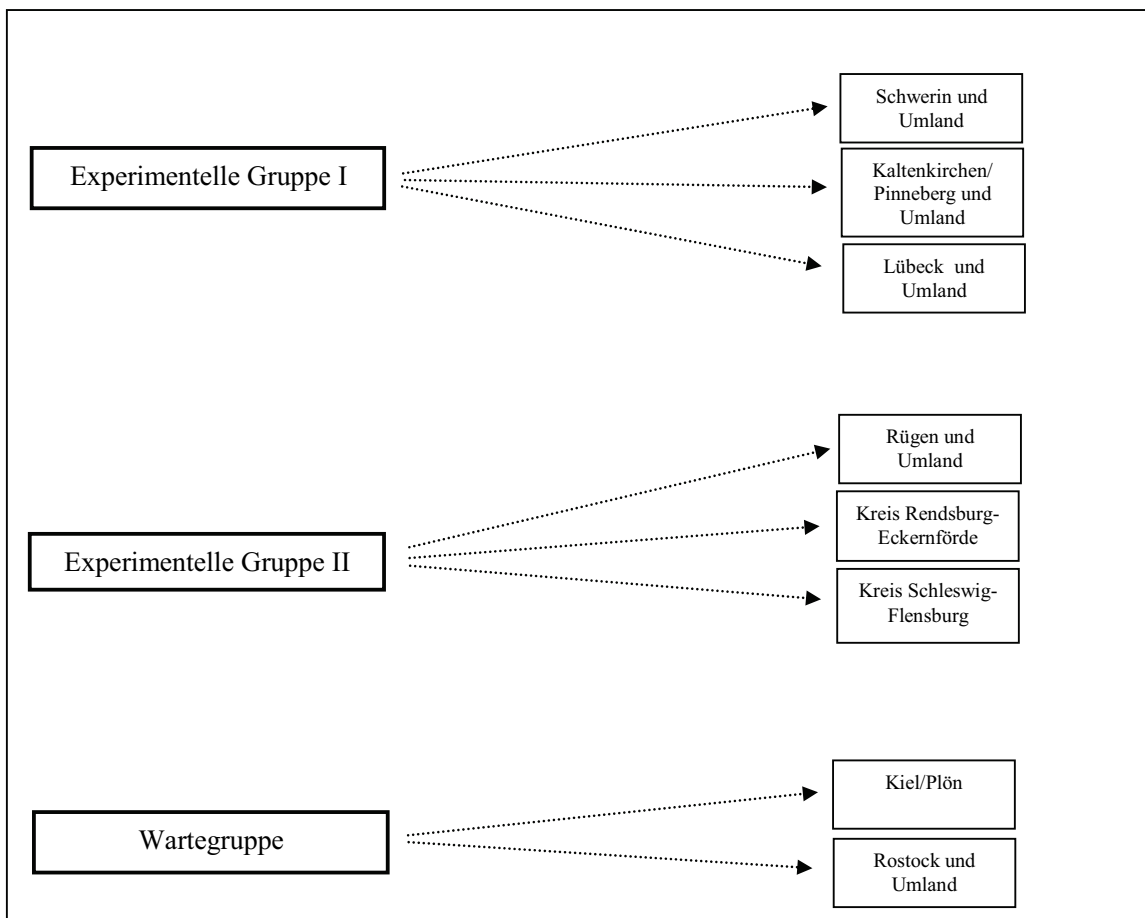


Abb. 32: Einbezogene Regionen und Gruppenzugehörigkeiten

Die Abbildung 32 macht anschaulich, dass die Lehrer nicht per Zufall auf die jeweiligen Untersuchungsgruppen aufgeteilt werden, sondern regional zugeordnet werden sollen. Im

Zuge der Störvariablenbetrachtung wird über den χ^2 -Test die Unabhängigkeit der Regionen zu den Messwerten nachgewiesen. Wenn die Werte und Region als voneinander unabhängig betrachtet werden können, dann ist die regionale Zuordnung als zufällig anzusehen.

Dieses Vorgehen der regionalen Zuordnung liegt darin begründet, dass die Inhalte der Einführungsveranstaltungen und die Bereitstellung der Materialien untersuchungsgruppenabhängig sind und die unterschiedlichen Untersuchungsgruppen sich im Untersuchungsverlauf nicht gegenseitig beeinflussen sollen. D.h. je näher sich die Lehrer regional sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie in Kontakt stehen, über das Projekt reden und beispielsweise Informationen (z.B. „Du hast keinen Ordner, dann leihe ich dir meinen“) austauschen, die die Ergebnisse beeinflussen könnten. Damit dies weitestgehend ausgeschlossen werden kann, sind die Untersuchungsgruppen geographisch möglichst weit voneinander zu trennen. Die regionalen Zuordnungen der Experimentellen Gruppe I und II wurden unter den oben genannten Vorgaben zufällig vorgenommen, dagegen nicht die Ansiedlung der Wartegruppen in Rostock und Kiel/Plön. Dies ist aus pragmatischen Gründen erfolgt, denn die individuelle Betreuung der Wartegruppe durch persönliche Ansprache zur Förderung der Beteiligung an der Studie und zur Klärung praktischer Fragen erscheint besonders wichtig. Kiel/Plön und Rostock sind durch ihre Nähe zu den Universitäten Rostock und der Universität Kiel für die Betreuer der Datenerhebung gut zu erreichen. Für eine regionale Bildung der Gruppen spricht zudem, dass so nach dem zweiten Messzeitpunkt schulortnahe zentrale Fortbildungen stattfinden können. Sind beispielsweise die Lehrer einer Gruppe zu weit voneinander entfernt, dann wäre eine zentrale Fortbildung nicht oder nur sehr schwer durchführbar.

4.7 Statistische Hypothesen

Im Kapitel 4.1 sind bereits die Fragestellungen und die daraus resultierenden Forschungshypothesen aufgeführt worden. Daraus lassen sich gemäß dem Versuchsplan folgende statistische Hypothesen zum ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt ableiten.

4.7.1 Statistische Hypothesen zum ersten Messzeitpunkt

Zum ersten Messzeitpunkt ist die Hypothese eins zu überprüfen,

H1: Die von den Lehrern ausgewählten Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen erzielen deutlich niedrige schulische und soziometrische Messwerte als ihre Klassenkameraden.

4.7.2 Statistische Hypothesen zum zweiten Messzeitpunkt

Nachstehend werden die statistischen Hypothesen zwei bis fünf aufgeführt.

H2: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ verwenden (Experimentelle Gruppe I), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte keine Materialien zur Verfügung stehen (Wartegruppe).

H3: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer die Planungshilfe I nutzen (Experimentelle Gruppe II), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte keine Materialien zur Verfügung stehen (Wartegruppe).

H4: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ benutzen (Experimentelle Gruppe I), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte die Planungshilfe I zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe II).

Der Wenn- Teil der Hypothesen bestehen aus den unabhängigen Variablen (Kap. 4.3) und der Dann-Teil aus den abhängigen Variablen (Kap. 4.4). Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mittels einer 2x2 Varianzanalyse unter Berücksichtigung der ersten beiden Messzeitpunkte, der zu vergleichenden Gruppen sowie der verwendeten Messverfahren

4.7.3 Statistische Hypothesen zum dritten Messzeitpunkt

Hier werden die statistischen Hypothesen fünf bis acht zum dritten Messzeitpunkt benannt

- H5:** Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ über den gesamten Erhebungszeitraum zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe I), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf, als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte erst zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten (Wartegruppe).
- H6:** Präventionsschüler, deren Klassenlehrer bis zum zweiten Messzeitpunkt mit der Planungshilfe I und ab dem zweiten Messzeitpunkt mit den Planungshilfen II-VIII arbeiten (Experimentelle Gruppe II), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte erst zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten (Wartegruppe).
- H7:** Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ über den gesamten Erhebungszeitraum zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe I), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte bis zum zweiten Messzeitpunkt mit der Planungshilfe I und ab dem zweiten Messzeitpunkt mit den Planungshilfen II-VIII arbeiten (Experimentelle Gruppe II).

4.8 Methoden zur Prüfung der statistischen Hypothesen

Als Methode zur Prüfung der statistischen Hypothesen wird die Varianzanalyse in den Gruppenvergleichen Experimentelle Gruppe I zur Wartegruppe, Experimentelle Gruppe II zur Wartegruppe und Experimentelle Gruppe I zur Gruppe II benutzt.

„Die Varianzanalyse ist eine recht universelle Auswertungsmethode für Versuche, bei denen mehrere Einflußfaktoren zu berücksichtigen sind. [...] Die Varianzanalyse beantwortet die Frage, ob die verschiedenen Stufen eines Einflußfaktors statistisch signifikant unterschiedliche Wirkungen auf das interessierende Merkmal zeigen und quantifiziert ihre Effekte“ (Hartung, 1991, S. 609).

Zur Erfassung des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die Präventionsschüler dient die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, da mehr als zwei abhängige Variablen hinsichtlich ihrer Mittelwerte in zwei von der Fallzahl vergleichbaren Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt verglichen werden sollen (Zöfel, 2003). Voraussetzung für Varianzanalysen sind nach Zöfel „Normalverteilung in den einzelnen Stichproben [und] Varianzhomogenität über die Stichproben hinweg“ (2003, S. 130). Die Überprüfung der Varianzhomogenität kann beispielsweise über den Levene-Test erfolgen. Dieser Rangzahlentest prüft die Hypothese der Varianzgleichheit in den Untersuchungsgruppen. Wenn die Anwendung des Levene-Tests keine Signifikanzen aufweist, dann kann die Varianzanalyse angewendet werden. Ergänzend dazu stellt Bortz (2005) fest, dass die Varianzanalyse bei gleich großen Stichproben gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust ist. Aus den Berechnungen ergeben sich F-Werte und die dazugehörigen Freiheitsgrade ermöglichen Aussagen über Signifikanzen. Das Signifikanzniveau wird standardgemäß auf das 5%-Niveau festgelegt.

4.9 Angaben zur Durchführung und Datenauswertung

Die Erhebung der Daten wurde zum ersten Messzeitpunkt durch den Verfasser dieser Arbeit koordiniert. Die Messverfahren wurden so ausgewählt, dass sie durch Lehrer der Präventionsschüler erhoben werden konnten (Kap. 4.4; Anhang VIII). Der Verfasser hat zum ersten Messzeitpunkt alle und zum zweiten Messzeitpunkt die Daten der Präventionsschüler in das Statistikprogramm SPSS eingegeben. Die Daten der Klassen bzw. der Schüler ohne Präventionsbedarf wurden von zwei fortgeschrittenen Studierenden der Sonderpädagogik eingegeben. Sie wurden auf die Datenerhebung durch ein Training vorbereitet und während der Eingabe begleitet. Den kompletten Datensatz zum dritten Messzeitpunkt haben die beiden bereits eingearbeiteten Studierenden in SPSS eingegeben. Grundsätzlich wurden alle eingegangenen Datensätze der jeweiligen Präventionsschüler verwertet. Vereinzelt fehlten jedoch auch nach wiederholter Aufforderung einige Verfahren bzw. sind unvollständig ausgefüllt worden. Folglich unterscheidet sich die Anzahl der ausgewerteten Daten in den einzelnen Verfahren von der jeweils messzeitbezogenen Gesamtanzahl (N).

Die Durchführung der Studie wurde folgendermaßen vorbereitet:

- Kontaktaufnahme mit den Bildungsministerien in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern im September 2005 (Anschreiben; Anhang II-III)
- Mecklenburg-Vorpommern genehmigt das Vorhaben (Oktober 2005)
- Schleswig-Holstein genehmigt das Vorhaben unter Vorbehalt im Oktober 2005 (datenrechtliche Veränderungswünsche bei den Erhebungsverfahren)
- Beratung durch den Datenschutzbeauftragten des Landes Schleswig-Holstein (Oktober 2005)
- Korrekturen in das Anschreiben an Lehrer und Eltern (Anhang IV) nach Vorgabe des Datenschutzbeauftragten Schleswig-Holsteins und anschließende Genehmigung des Vorhabens durch das Bildungsministerium Schleswig-Holstein (Oktober 2005)
- Kontaktaufnahme mit den Schulräten in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern im Oktober 2005 (Anschreiben; Anhang II-III)
- Weiterleitung der Schreiben durch die Schulräte an die betreffenden Schulen (November 2005)
- Parallel wurden bei einem Treffen der Kreisfachberater für Erziehungshilfe in Schleswig-Holstein das Projekt vorgestellt (November 2005) und darum gebeten, für die Teilnahme an dem Projekt in ihren Regionen (Lübeck, Ostholstein, Kiel, Pinneberg, Kreis Flensburg, Kreis Rendsburg-Eckernförde, Neumünster) zu werben und bei der Organisation der Einführungsveranstaltungen und der späteren Einführungsveranstaltungen (z.B. Räumlichkeiten zur Verfügung stellen usw.) zu helfen.

Der erste Kontakt zu den teilnehmenden Lehrern wurde über die Schulräte, Schulleiter der Grundschulen, Kreisfachberater für Erziehungshilfe (Sonderschullehrer, die innerhalb ihrer Kreise Hilfen für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten koordinieren) aufgenommen. Im Verlauf der Untersuchung war der Verfasser dieser Studie Hauptsprechpartner der teilnehmenden Lehrkräfte bei Schwierigkeiten und Fragen. Die Planung und Durchführung der Einführungsveranstaltungen und Fortbildungen sowie die Erhebung der Daten wurde durch den Verfasser der Arbeit in Kooperation mit dem betreuenden Dozenten durchgeführt. Nachfolgend finden sich Angaben zum Zeitplan der Stichprobengewinnung (i. d. R. Einführungsveranstaltungen von zwei Stunden) im Schuljahr 2005/2006, zu den Erhebungs- und Interventionszeiträumen sowie zu den Terminen der durchgeführten

fünfstündigen (Schleswig-Holstein) bzw. siebenstündigen (Mecklenburg-Vorpommern) Fortbildungen gemacht.

- 07.11.2005 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe II Rügen
- 20.11.2005 Einführungsveranstaltung Wartegruppe Rostock
- 28.11.2005 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe II Kreis Rendsburg-Eckernförde
- 21.03.2006 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe I Pinneberg
- 22.03.2006 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe I Schwerin
- 23.03.2006 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe II Flensburg
- 05.12.2005 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe I Lübeck
- 06.12.2005 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe I Ostholstein
- 06.12.2005 Einführungsveranstaltung Experimentalgruppe I Kaltenkirchen

Zusätzlich kam je eine Veranstaltung in Kiel (10.11.2005) mit Sonderschullehrern und in Plön (20.11.2005) mit Schulleitern aus der Region zustande. Dabei wurden innerhalb von zwei Stunden das Forschungsvorhaben und der geplante Untersuchungsablauf vorgestellt und die Teilnehmer darum gebeten, in ihrem Kollegium für die Untersuchung zu werben. Diese Veranstaltungen wurden notwendig, da es zeitlich nicht mehr möglich war, zentrale Veranstaltungen in diesen Regionen zu organisieren. Gleiches gilt für 20 gewonnene Lehrer aus dem Umland von Rostock, die mit Hilfe von Aufbaustudierenden (Lehrkräfte, die an der Universität Rostock Sonderpädagogik studieren) für die Teilnahme an dem Projekt gewonnen wurden. Der tatsächliche Verlauf der Untersuchung wird im Folgenden aufgelistet:

07.11.2005-12.12.2005 – Datenerhebung Messzeitpunkt 1

- Entscheidung des Grundschullehrers für mindestens einen Präventionsschüler
- Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)
- Schüler-Folge-System - Lesen (SFS-Lesen)
- Schüler-Folge-System - Mathematik (SFS-Mathematik)
- Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)

12.12.2005 – 10.03.2006 - Interventionszeitraum I

- Interventionszeit der Experimentellen Gruppen I und II

- Arbeiten mit dem Präventionsschüler ohne Projekteinfluss (Wartegruppe)
- Auswertung der bisher erhobenen Daten
- Vorbereitung und Organisation der Fortbildungsveranstaltungen

06.03-25.03.2006 - Datenerhebung Messzeitpunkt 2

- Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)
- Schüler-Folge-System - Lesen (SFS-Lesen)
- Schüler-Folge-System - Mathematik (SFS-Mathematik)
- Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)

Fortbildungen zu den Planungshilfen I und II und Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“ (13.03.2006-28.03.2006)

- 13.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe II Kreis Rendsburg-Eckernförde
- 15.03.2006 Fortbildung Wartegruppe Rostock
- 16.03.2006 Fortbildung Wartegruppe Rostocker Umland
- 20.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe II Rügen
- 21.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe I Pinneberg
- 22.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe II Schwerin
- 23.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe II Flensburg
- 27.03.2006 Fortbildung Experimentalgruppe I Ostholstein
- 28.03.2006 Fortbildung Wartegruppe Kiel

25.03.2006 – 23.06.2006 - Interventionszeitraum II

- Interventionszeit (Experimentelle Gruppe I wie bisher Förderung mit Hilfe des Gesamtpakets, Experimentelle Gruppe II arbeitet nun auch mit dem Gesamtpaket und Wartegruppe mit den Planungshilfen II-VIII).
- Auswertung der bisher erhobenen Daten

26.06.2006–07.07.2006 - Datenerhebung Messzeitpunkt 3

- Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)
- Schüler-Folge-System - Lesen (SFS-Lesen)
- Schüler-Folge-System - Mathematik (SFS-Mathematik)

- Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)

17.07.2006

- Auswertung der letzten erhobenen Daten.

4.10 Angaben zum Rücklauf

Insgesamt wurden 350 komplette Datensätze in den Einführungsveranstaltungen ausgegeben. Davon sind 258 Datensätze (73,7%) von Präventionsschülern zum ersten Messzeitpunkt eingegangen. Bezüglich der Einhaltung der zeitlichen Vorgaben des Erhebungszeitraums seitens der beteiligten Lehrer zum ersten Messzeitpunkt ist auf Grundlage des Zeitpunktes, an welchem das Datenmaterial einging, festzustellen, dass sich 230 (89,2%) der letztlich 258 teilnehmenden Lehrer an die entsprechenden Vorgaben gehalten haben. Ausnahmen gab es in 28 Fällen krankheitsbedingt (Lehrer oder Präventionsschüler) oder durch das Eintreten zeitlicher Engpässe. 209 Datensätze (81%) von Präventionsschülern sind zum zweiten und 146 Datensätze (69,9%) eingegangen. Zum zweiten Messzeitpunkt sind 16 und zum dritten Messzeitpunkt 5 Datensätze verspätet eingegangen. Die Gründe für das verspätete Einreichen der Erhebungsmaterialien entsprechen denen des ersten Messzeitpunktes. Die verspätet gelieferten Daten zum dritten Messzeitpunkt nach den Sommerferien konnten bedauerlicherweise aufgrund der abgeschlossenen Dateneingabe nicht mehr berücksichtigt werden.

Die Fortbildungen haben 163 Lehrer, das sind 78,0% von den teilnehmenden Lehrern zum zweiten Messzeitpunkt, besucht. Der Großteil der Lehrer hat dazu die Erhebungsdaten zum zweiten Messzeitpunkt über ihren Präventionsschüler, wie abgesprochen, mitgebracht. Einige Lehrer konnten krankheitsbedingt oder aus zeitlichen Gründen nicht an der Fortbildung teilnehmen. Dagegen haben sich einige Lehrer durch ihre Kollegen entschuldigen lassen (zumeist mehrzügige Grundschulen), die dann die Inhalte der Fortbildung stellvertretend weitergeben wollten.

5 Ergebnisse

Zur Beschreibung der Gruppe der Präventionsschüler werden ihre Daten zum ersten Messzeitpunkt mitgeteilt und entweder mit denen ihrer Mitschüler (in der Regel ohne

Präventionsbedarf) mittels t-Test für unabhängige Stichproben oder mit Normwerten verglichen. Als Grundlage für die Überprüfung der Hypothesen werden Gruppenvergleiche zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe, der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe sowie der Experimentellen Gruppe I und II zum zweiten und dritten Messzeitpunkt durchgeführt (zweifaktorielle Varianzanalyse). Ergänzend werden die Ergebnisse der Befragung der Lehrer zur Einschätzung der Planungshilfen dargelegt.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

5.1.1 Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die Stichprobe umfasst Grundschulkindern dritter Klassen aus Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern. Dabei sind Daten von insgesamt 3790 Schülern aus 242 Klassen eingegangen. Von diesen Schülern sind 258 Schüler als Schüler mit Präventionsbedarf von den Lehrern identifiziert worden (je teilnehmende dritte Klasse vorwiegend ein Schüler). 1788 Schüler aus Mecklenburg-Vorpommern haben zum ersten Messzeitpunkt an der Untersuchung teilgenommen, davon gelten 133 als Präventionsschüler. Aus Schleswig-Holstein gingen zum ersten Messzeitpunkt Daten von 2002 Schülern ein, davon sind 125 von den Lehrern der Gruppe Präventionsschüler zugeordnet. Die Gruppe der Präventionsschüler zum ersten Messzeitpunkt umfasst also insgesamt 258 und die Gruppe der Schüler ohne Präventionsbedarf 3532 Kinder aus den Bundesländern Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern. Hierüber gibt Tabelle 12 Auskunft.

Tab. 12: Zuordnung Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf aus den teilnehmenden dritten Klassen auf die beiden Bundesländer zum Messzeitpunkt (MZP) I

Bundesland	Schüler ohne Präventionsbedarf	Präventionsschüler	Gesamt
Mecklenburg-Vorpommern	1655	133	1788
Schleswig-Holstein	1877	125	2002
Gesamt	3532	258	3790

Die Verteilung der Häufigkeiten der Schüler mit Präventionsbedarf in den Bundesländern unterscheidet sich nach dem chi²-Test mit einem chi²-Wert von 2,12 (df=1; p=0,145) auf dem 5%- Niveau nicht signifikant voneinander.

Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Region verteilen sich zum ersten Messzeitpunkt die Präventionsschüler (N=258) wie folgt: Rügen (N=42), Schwerin (N=36), Flensburg (N=35), Kiel/Plön (N=34), Rostock (N=32), Rostocker Umland (N=24), Pinneberg (N=20), Rendsburg-Eckernförde und Ostholstein jeweils (N=11) sowie Lübeck/Kaltenkirchen mit jeweils N=7. Eine Übersicht hierzu bietet Tabelle 13.

Tab. 13: Regionale Zuordnung der Schüler mit und ohne Präventionsbedarf aus den teilnehmenden dritten Klassen zum Messzeitpunkt (MZP) I

Bundesland	Schüler ohne Präventionsbedarf	Präventionsschüler	Gesamt
Rügen	612	42	654
Schwerin	363	36	399
Rostock	358	32	390
Rostock Umland	325	24	349
Flensburg	452	35	487
Rendsburg-Eckernförde	145	11	156
Kiel/Plön	616	34	650
Ostholstein	149	11	160
Pinneberg	329	20	349
Lübeck	63	7	70
Kaltenkirchen	145	7	152
Gesamt	3557	258	3816

Die Schüler verteilen sich auf insgesamt 242 Schulklassen. 16 Schulklassen (85 Schüler ohne Präventionsbedarf) haben nur Daten zum „Lesen“, 63 Schulklassen (580 Schüler ohne Präventionsbedarf) nur zum „Rechnen“ und 50 Schulklassen (412 Schüler) nur zum „FEES“ geliefert. Vollständige Datensätze („Lesen“, „Rechnen“ und „FEES“) wurden in 64 Schulklassen (646 Schüler ohne Präventionsbedarf) erhoben. Im Vergleich dazu sind aus den 242 Schulklassen 257 vollständige Datensätze von Präventionsschülern eingegangen. Aufgrund der Datenlage sind Vergleiche zwischen den Präventionsschülern mit ihrer Peergroup zulässig.

5.1.2 Vergleich zwischen Schülern mit Präventionsbedarf und Schülern ohne Präventionsbedarf

Im Gruppenvergleich zwischen den Präventionsschülern und Schülern ohne Präventionsbedarf wurden Daten im Lesen mit dem SFS-Lesen, Rechnen mit dem SFS-Mathematik und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen mit dem FEES zum ersten Messzeitpunkt erhoben. Die Werte der beiden Schülergruppen auf den Skalen der

verwendeten Erhebungsinstrumente gibt Tabelle 14 und die dazugehörigen t- und p-Werte aus den t-Tests sind dem Anhang IX zu entnehmen.

Tab. 14: Werte der Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf zum Messzeitpunkt (MZP) I

	Präventionsschüler			Schüler ohne Präventionsbedarf		
	M	SD	N	M	SD	N
Lesen: versucht gelesen	*60,61	19,03	258	68,81	17,55	851
Lesen: richtig gelesen	*57,71	19,11	258	66,10	18,12	851
Rechnen: Gesamt	*25,42	7,56	257	30,10	7,41	2994
FEES: soziale Integration	*46,42	11,08	257	49,90	9,45	2748
FEES: Selbstkonzept	*44,68	9,31	257	49,48	9,02	2748
FEES: Klassenklima	48,48	9,36	257	49,12	8,26	2748

Erläuterungen zu Tabelle 14: FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p = 0,05$).

Der Vergleich der Präventionsschüler mit ihren Klassenkameraden in den Bereichen „Lesen“ und „Rechnen“ fällt signifikant zugunsten der Werte der Klassenkameraden aus. Diese erreichten im Wert „versucht gelesen“ im Mittel 68,81 Rohpunkte (Präventionsschüler 60,61) und im Wert „richtig gelesen“ 66,10 Rohpunkte (Präventionsschüler 57,71). Die Werte der Schüler ohne Präventionsbedarf befinden sich im Vergleich zu einer hessischen Stichprobe (Kap. 4.4) auf einem vergleichbaren Niveau. Die hessischen Grundschüler erzielen in „versucht gelesen“ einen Mittelwert von 69,6 Rohpunkten und in „richtig gelesen“ von 67,10 Rohpunkten (Dinges, 2002). Im Verhältnis zwischen den Mittelwerten der Präventionsschüler und der Gesamtstichprobe dieser Untersuchung zeigt sich, dass die Werte der Präventionsschüler deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Ihre mittleren Leistungen markieren den Bereich der unteren 35% (Tabelle 15), d.h. etwa 65% der Schüler der Gesamtstichprobe können zum ersten Messzeitpunkt schneller und genauer lesen. Im Rechnen (Schüler ohne Präventionsbedarf: 30,10; Präventionsschüler: 25,42) sind die Unterschiede noch klarer. Hier liegen die mittleren Leistungen der Präventionsschüler im unteren 25%-Bereich. Ein Vergleich mit

den von Dinges erhaltenen Werte ist hier nicht möglich, da sich seine Werte auf das Gesamtverfahren beziehen. Das durchschnittliche Selbstkonzept der Schulfähigkeit (44,68) sowie die soziale Integration (46,42) sind im FEES bei den Präventionsschülern signifikant schlechter ausgeprägt als bei ihren Klassenkameraden (Selbstkonzept: 49,48; soziale Integration: 49,90). In der sozialen Integration und des Selbstkonzepts liegen die mittleren Einschätzungen der Präventionsschüler im Vergleich zur Gesamtstichprobe im unteren 40%-Bereich. Das Klassenklima wird allerdings von beiden Gruppen als gleich gut bzw. schlecht erlebt.

Zum Vergleich der beiden Schülergruppen der Gesamtstichprobe dieser Untersuchung kann festgehalten werden, dass die Präventionsschüler sich im Lesen und im Rechnen sowie bei der Einschätzung der sozialen Integration und des Selbstkonzepts von ihren Klassenkameraden statistisch signifikant unterscheiden. Die von den Klassenlehrern ausgewählten Präventionsschüler grenzen sich durch die Werte in den erhobenen Variablen von der Gruppe der Schüler ohne Präventionsbedarf ab. Die Präventionsschüler repräsentieren in etwa das untere Drittel der Gesamtstichprobe. Dabei können sie besonders im Rechnen der sog. Risikogruppe nach PISA (Kap. 1) zugeordnet werden, dagegen im Lesen und FEES eher der Gruppe, die stark gefährdet ist, in die Gruppe der Risikokinder zu rutschen. Die Lehrer haben in angemessener Weise Präventionsschüler ausgewählt, bei denen ein präventiver Beitrag durch die „Planungshilfen Schulische Prävention“ wünschenswert wäre, um die Gefahr ihres *Abrutschens* zu minimieren. In Tabelle 15 werden die ermittelten Werte aller teilnehmenden Schüler zum ersten Messzeitpunkt dieser Studie mitgeteilt.

Tab. 15: Ermittelte Werte in den Variablen aller teilnehmenden Schulkinder zum ersten Messzeitpunkt (MZP) I

	Lesen: versucht gelesen	Lesen: richtig gelesen	Rechnen: Gesamt	FEES: Soziale Integration	FEES: Klassen- klima	FEES: Selbst- konzept	
Anzahl (N)	1118	1134	3259	3015	3016	3014	
Mittelwert (M)	67,07	64,34	29,75	24,64	21,38	33,89	
Median	68,00	65,00	30,00	26,00	22,00	35,00	
SD	18,46	18,91	7,54	6,07	5,24	7,18	
Perzentil	25	54,00	51,00	24,00	21,00	18,00	30,00
	50	68,00	65,00	30,00	26,00	22,00	35,00
	75	79,00	77,00	35,00	29,00	25,00	40,00

5.1.3 Beschreibung der Präventionsschüler

5.1.3.1 Allgemeine Angaben zu der Stichprobe der Präventionsschüler

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Angaben der Präventionsschüler zu ihrer Regionszugehörigkeit, ihres Alters und ihres Geschlechts dargestellt. Vergleiche der Gruppenzusammensetzung hinsichtlich dieser Merkmale werden mit Hilfe des χ^2 -Test (Bundesland, Geschlecht) bzw. in dem Merkmal Alter mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse vorgenommen. Die Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Zugehörigkeit der Präventionsschüler zum Bundesland in den jeweiligen Untersuchungsgruppen.

Tab. 16: Allgemeine Angaben zu den Präventionsschülern zum Messzeitpunkt (MZP) I

Bundesland	Experimentelle Gruppe I	Experimentelle Gruppe II	Wartegruppe	Gesamt
Mecklenburg-Vorpommern	35	42	56	133
Schleswig-Holstein	45	46	34	125
Gesamt	80	88	90	258

Insgesamt nehmen aus Mecklenburg-Vorpommern 133 Präventionsschüler an der Untersuchung teil, das macht 51,6% der Gesamtstichprobe der Präventionsschüler aus. Der Anteil der Präventionsschüler aus Schleswig-Holstein liegt bei 48,4% (insgesamt 125 Schüler). Bundesländerübergreifend befinden sich in der Experimentellen Gruppe I 80, in der Experimentellen Gruppe II 88 und in der Wartegruppe 90 Präventionsschüler. Die Größe der Untersuchungsgruppen ist annähernd gleich verteilt. Die regionale Verteilung der Anzahl Schüler mit Präventionsbedarf auf die Untersuchungsgruppen unterscheidet sich nach dem χ^2 -Test mit einem χ^2 -Wert von 6,56 ($df=2$; $p=0,037$) auf dem 5%-Niveau signifikant voneinander. Der signifikante Unterschied zeigt sich in der regionalen Zusammensetzung der Wartegruppe, in der Mecklenburg-Vorpommern überproportional vertreten ist. Der Grund hierfür ist darin zu vermuten, dass in Schleswig-Holstein aufgrund zeitlicher Engpässe keine zentralen Einführungsveranstaltungen für die Lehrer der Wartegruppe stattfanden. Es empfiehlt sich daher in einem Bundesländervergleich zu überprüfen, ob der regionale Zusammenhang sich auf die späteren Untersuchungsergebnisse auswirkt.

Die Altersverteilung der Präventionsschüler in den Untersuchungsgruppen gibt die Tabelle 17 wieder.

Tab. 17: Alter der Präventionsschüler in den Gruppen zum Messzeitpunkt (MZP) I

Alter	Experimentelle Gruppe I	Experimentelle Gruppe II	Wartegruppe	Gesamt
8 Jahre	0	0	1	1
9 Jahre	28	32	31	91
10 Jahre	45	38	52	135
11 Jahre	2	10	3	15
Gesamt	75	80	87	242
Durchschnittsalter	9J. 8M.	9J. 9M.	9J. 8M.	9J. 8M.

Der Großteil der Präventionsschüler liegt im Alter zwischen 9 und 10 Jahren. 60% der Schüler der Experimentellen Gruppe I und 59,8% der Wartegruppe sind 10 Jahre alt, wo hingegen in der Experimentellen Gruppe II der Anteil nur 47,5% beträgt. Von den insgesamt 258 Präventionsschülern liegen 242 Altersangaben vor. Im Mittelwertvergleich der Alterangaben in den jeweiligen Untersuchungsgruppen ergibt sich nach der Varianzanalyse mit einem Wert von 0,686 kein signifikanter Unterschied. In der Tabelle 18 ist die Verteilung des Geschlechts auf die einzelnen Gruppen ablesbar.

Tab. 18: Geschlechtsverteilung der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I

Geschlecht	Experimentelle Gruppe I	Experimentelle Gruppe II	Wartegruppe	Gesamt
weiblich	18	17	28	63
Männlich	57	63	57	177
Gesamt	75	80	85	240

Die Untersuchungsgruppen setzen sich aus 63 weiblichen und 177 männlichen Schülern zusammen, dies entspricht einem Verhältnis von 26% weiblichen und 74% männlichen Präventionsschülern. Die relative Verteilung der männlichen Schüler auf die Untersuchungsgruppen ist gleichmäßig, dagegen zeigt sich bei den weiblichen Schülern ein überproportionaler Wert in der Wartegruppe. Insgesamt fehlen 18 Angaben zum Geschlecht. Dagegen unterschieden sich die Untersuchungsgruppen hinsichtlich der Häufigkeiten im Geschlecht nach dem χ^2 -Test mit einem χ^2 -Wert von 3,19 (df=2; p=0,202) auf dem 5%-Niveau nicht signifikant voneinander.

5.1.3.2 Präventionsschüler im Bundesländervergleich

In der Tabelle 19 wird veranschaulicht, inwieweit sich die Präventionsschüler in den Hauptvariablen zum ersten Messzeitpunkt im Bundesländervergleich voneinander unterscheiden und die ermittelten statistischen Kennwerte finden sich im Anhang X wieder.

Tab. 19: Werte des Bundesländervergleichs der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I

	Mecklenburg-Vorpommern			Schleswig-Holstein		
	M	SD	N	M	SD	N
TRF: externalisierende Störung	*58,75	8,66	122	62,19	8,68	104
TRF: internalisierende Störung	57,35	8,31	122	58,04	9,54	104
Lesen: versucht gelesen	61,73	19,32	133	59,45	18,79	123
Lesen: richtig gelesen	58,96	19,02	133	56,40	19,26	123
Rechnen: Gesamt	25,15	7,65	132	25,72	7,49	123
FEES: soziale Integration	46,80	11,61	132	46,14	10,98	123
FEES: Selbstkonzept	*43,48	9,12	132	46,00	9,41	123
FEES: Klassenklima	48,98	9,22	132	48,05	9,50	123

Erläuterungen zu Tabelle 18: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p = 0,05$).

Die Lehrer der Präventionsschüler aus Schleswig-Holstein schätzen ihre Schüler im TRF auffälliger ein als ihre Kollegen aus Mecklenburg-Vorpommern. Dies zeigt sich in den signifikant ($t=2,98$; $p=0,03$) höheren Wert in der Variable „externalisierende Störung“ (62,19 zu 58,75). Dagegen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Lesen, wobei die Präventionsschüler aus Mecklenburg-Vorpommern im Lesen „versucht gelesen“ (61,73 zu 59,45) und „richtig gelesen“ (58,96 zu 56,40) etwas höhere Werte erzielen. Im Rechnen unterscheiden sich die Werte kaum. Die durchschnittliche „soziale Integration“ (46,80) und das „Klassenklima“ (48,98) bei den Präventionsschülern sind im Vergleich zu den Präventionsschülern aus Schleswig-Holstein („soziale Integration“: 46,14; „Klassenklima“: 48,05) nicht bedeutsam anders ausgeprägt. Die Schüler aus Schleswig-Holstein haben

allerdings ein signifikant ($t=2,17$; $p=0,031$) höheres Selbstkonzept (46,00) im Vergleich zu den Schülern aus Mecklenburg-Vorpommern (43,48). Die Bundesländer unterscheiden sich demnach lediglich in zwei Variablen, die zudem in unterschiedlichen Bereich liegen. Der Effekt einer regionalen Störgröße ist somit zwar gegeben, sollte aber nicht überbewertet werden, da sich Untersuchungsgruppen aus Schülern aus beiden Bundesländern zusammensetzen.

5.1.3.3 Vergleich der Untersuchungsgruppen

Das Kapitel 5.1.3.2 stellt dar, inwieweit sich zwischen Experimentelle Gruppe I zur Wartegruppe, Experimentelle Gruppe II zur Wartegruppe und Experimentelle Gruppe I zur Gruppe II in den Variablen zum ersten Messzeitpunkt statistische Unterschiede im Mittelwert zeigen. Für die Vergleichbarkeit und die Interpretation von Effekten zwischen den Untersuchungsgruppen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt ist es notwendig, dass keine Signifikanzen in den Variablen vorliegen. Die Tabelle 20 stellt die Ergebnisse der Präventionsschüler in den jeweiligen Untersuchungsgruppen dar. Die dazugehörigen p- und t-Werte aus den t-Tests sind im Anhang XI zu finden.

Tab. 20: Werte der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zum Messzeitpunkt (MZP) I

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
TRF: externalisierende Störung	61,18	8,54	67	60,13	9,78	76	59,94	8,11	82
TRF: internalisierende Störung	58,34	9,69	68	58,09	8,60	78	56,67	8,43	83
Lesen: versucht gelesen	60,75	20,42	81	60,23	17,87	87	60,84	19,05	89
Lesen: richtig gelesen	57,73	20,13	81	57,46	17,86	87	57,93	19,55	89
Rechnen: Gesamtwert	26,90	6,99	80	*23,75	7,49	88	25,75	7,85	88
FEES: soziale Integration	45,68	10,23	80	46,03	11,06	78	47,48	11,87	88
FEES: Selbstkonzept	45,41	9,45	80	44,09	9,86	78	44,61	8,66	88
FEES: Klassenklima	48,83	9,06	80	60,23	17,87	87	48,34	9,72	88

Erläuterungen zu Tabelle 20: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den Experimentellen Gruppen I und II ($p = 0,05$).

Die aus der Tabelle 20 ersichtlichen TRF-Werte für die „externalisierende Störung“ liegen gruppenübergreifend vorwiegend im Übergangsbereich zur Verhaltensauffälligkeit (T-Werte zwischen 60-63). Dabei sind externalisierende Auffälligkeiten in den Experimentellen Gruppen (I: 61,18; II: 60,13) und in der Wartegruppe (59,94) etwas ausgeprägter als internalisierende Auffälligkeiten in den Experimentellen Gruppen (I: 58,34; II: 58,09) und in der Wartegruppe (56,67). Die Untersuchungsgruppen unterscheiden sich in den jeweiligen Gruppenvergleichen nicht signifikant voneinander. Die Mittelwerte im Lesen auf der Skala „versucht gelesen“ liegen bei allen Gruppen in einem Bereich von 60 Rohwertpunkten, wohingegen auf der Skala „richtig gelesen“ die Mittelwerte etwas niedriger um 57 Rohwertpunkte schwanken. Bei den t-Tests zeigen sich erwartungsgemäß keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimentellen Gruppen I und II, der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe sowie der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe. Zudem ergeben sich im Gruppenvergleich zwischen der Experimentellen Gruppe I (26,90) und Wartegruppe (25,75) keine signifikanten Unterschiede im Rechnen. Allerdings unterscheiden sich die Experimentelle Gruppe I (26,90) und die Experimentelle Gruppe II (23,75) nach dem t-

Test ($t=2,81$; $p=0,01$) auf 5%-Niveau signifikant voneinander. Die Schüler der Experimentellen Gruppe II erreichen zum ersten Messzeitpunkt in den Grundrechenarten geringere Werte als die Schüler der Experimentellen Gruppe I. Im FEES liegen die Werte der Untersuchungsgruppen auf einem ähnlichen Niveau, so dass sich keine statistischen Unterschiede nachweisen lassen.

Zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich in den statischen Mittelwertsvergleichen zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe, Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe sowie Experimentellen Gruppe I und II lediglich zwischen den Experimentellen Gruppen I und II ein signifikanter Unterschied ($p=0,01$) im Rechnen. Diese festgestellte Signifikanz betrifft eine Variable in einem Gruppenvergleich, so dass die Zuordnung der Präventionsschüler auf die Untersuchungsgruppen nicht verändert werden muss. Gruppenvergleiche zum zweiten und dritten Messzeitpunkt zwischen den Experimentellen Gruppen I und II im Rechnen sind auf diesem Hintergrund zu interpretieren.

5.2 Ergebnisse zu Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt

Im Kapitel 5.2 werden die Veränderungen der Werte in den Variablen der Untersuchungsgruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt aufgezeigt. Unterschiede in der Entwicklung der Präventionsschüler in den Gruppen werden mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (Signifikanzniveau auf 5%) überprüft. Die Vergleiche der Gruppen orientieren sich dabei an den statistischen Hypothesen, d.h. der Vergleich der Experimentellen Gruppe I zur Wartegruppe; der Experimentellen Gruppe II zur Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe I zur Gruppe II.

Die Stichprobe der Präventionsschüler sinkt zum zweiten Messzeitpunkt ($N=209$) im Vergleich zum ersten ($N=258$) um 49 Schüler, d.h. 19% der Lehrer sind im Verlauf des ersten Interventionszeitraums ausgestiegen. Dabei verteilen sich die Ausfälle in den Gruppen weitestgehend gleichmäßig. In der Wartegruppe zeigen sich die geringsten Ausfälle mit 10 Präventionsschülern (MZP I: $N=90$; MZP II: $N=80$), indessen die größten in der Experimentellen Gruppe II mit 23 Präventionsschülern. Der Großteil der bei einer Nachfrage wegen eines Ausfalls telefonisch erreichten Lehrer begründet den Ausstieg damit, dass sie nicht genug Zeit gehabt hätten die Datenerhebung durchzuführen, der Präventionsschüler verzogen bzw. die Klasse wechseln musste, im Nachhinein die

Diagnose einer Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche gestellt oder das Verfahren zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wurde. Ein kleinerer Teil der Lehrer gibt an, dass sie bzw. der ausgewählte Schüler länger krank waren und dass sie deshalb die Förderung bzw. Erhebung nicht durchführen konnten. Die Tabelle 21 gibt die Entwicklung der Stichprobe in den Untersuchungsgruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt wieder.

Tab. 21: Stichprobe der Präventionsschüler zu den Messzeitpunkten (MZP) I und II

	Schüler mit Präventionsbedarf	
	MZP I	MZP II
Experimentelle Gruppe I	80	64
Experimentelle Gruppe II	88	65
Wartegruppe	90	80
Gesamt	258	209

Die Tabelle 22 weist die Veränderungen der Werte in den drei Untersuchungsgruppen zwischen den ersten und zweiten Messzeitpunkt aus. Aus den statistischen Vergleichen (zweifaktorielle Varianzanalyse) zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe, der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe sowie der Experimentellen Gruppe I und Gruppe II werden die dazugehörigen p- und F-Werte im Anhang XII angegeben.

In der Spalte *Stichprobe* der Tabelle 22 ist offensichtlich, dass sich in den einzelnen Variablen, wie zum ersten Messzeitpunkt, schwankende Stichprobengrößen zeigen. Die Schwankungen sind darauf zurückzuführen, dass einige Lehrer und/oder Schüler keine bzw. fehlerhafte Angaben in den jeweiligen Verfahren gemacht haben. Werden beispielsweise einzelne Fragen im TRF nicht beantwortet, kann dies zu Schwierigkeiten bei der Ermittlung der Ergebnisse einer Hauptskala führen. Fehlt eine Seite im Mathematikverfahren, ist die Berechnung der Gesamtleistung nicht möglich. Die betreffenden Lehrer wurden zum Zwecke der Vervollständigung ihrer Daten kontaktiert, allerdings nicht immer erfolgreich.

Tab. 22: Werte der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den Messzeitpunkten (MZP) I und II

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
TRF: externalisierende Störung - MZP I	60,63	8,55	54	59,67	8,81	57	60,62	8,40	71
- MZP II	*57,09	9,36	54	57,82	8,31	57	59,44	9,17	71
TRF: internalisierende Störung - MZP I	58,70	9,86	57	57,75	8,92	57	56,83	7,75	75
- MZP II	57,14	10,25	57	55,23	8,87	57	55,45	8,04	75
Lesen: versucht gelesen - MZP I	59,17	21,04	64	59,43	17,50	65	61,72	19,04	80
- MZP II	*71,86	24,12	64	71,94	22,37	65	68,96	18,85	80
Lesen: richtig gelesen - MZP I	56,13	20,42	64	56,68	17,62	65	58,89	19,49	80
- MZP II	*69,03	24,84	64	68,29	23,55	65	66,45	19,01	80
Rechnen: Gesamt - MZP I	26,91	6,78	64	23,29	7,22	66	26,06	7,92	80
- MZP II	29,36	7,90	64	+27,83	7,53	66	29,49	7,52	80
FEES: soziale Integration - MZP I	46,03	10,20	63	45,98	10,92	65	47,54	12,33	78
- MZP II	47,41	10,93	63	47,29	10,17	65	48,77	10,80	78
FEES: Selbstkonzept - MZP I	45,51	9,65	63	43,85	10,23	65	44,50	8,82	78
- MZP II	48,56	10,10	63	45,92	9,92	65	45,32	9,67	78
FEES: Klassenklima - MZP I	48,33	9,00	63	48,06	9,67	65	48,01	9,93	78
- MZP II	49,06	9,42	63	48,71	8,82	65	48,28	10,29	78

Erläuterungen zur Tabelle 22: TRF- und FEES-Werte in T-Werten, Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum dritten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied (Interaktionseffekt) zwischen einer Experimentellen Gruppe und der Wartegruppe und mit einem + kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den Experimentellen Gruppen über den ersten und zweiten Messzeitpunkt in einer 2x2 Varianzanalyse, $p = 0,05$.

Aus der Tabelle 22 wird ersichtlich, dass sich in der TRF Variable „externalisierende Störung“ alle Werte der Untersuchungsgruppen zwischen den Messzeitpunkten verringern, jedoch der Wert der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I (60,63 zu 57,09) im Vergleich zur Wartegruppe (60,62 zu 59,44) und der Experimentellen Gruppe II (59,67 zu 57,82) am deutlichsten. Untermuert wird dies statistisch ($F=7,540$; $p=0,008$) im Gruppenvergleich zwischen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe. Die Wartegruppe und die Experimentelle Gruppe I weisen zum ersten Messzeitpunkt ähnliche Werte auf. Diese liegen im Übergangsbereich zu einer Verhaltensauffälligkeit. Hingegen befinden sich zum zweiten Messzeitpunkt nach 12 Wochen Einsatz der Planungshilfen I-VIII, die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I deutlich in einem unauffällig zu

klassifizierenden Verhaltensbereich. Die Abbildung 33 zeigt die beschriebene Entwicklung in den Werten „externalisierende Störung“ zu den beiden Messzeitpunkten und den signifikanten Unterschied zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe auf.

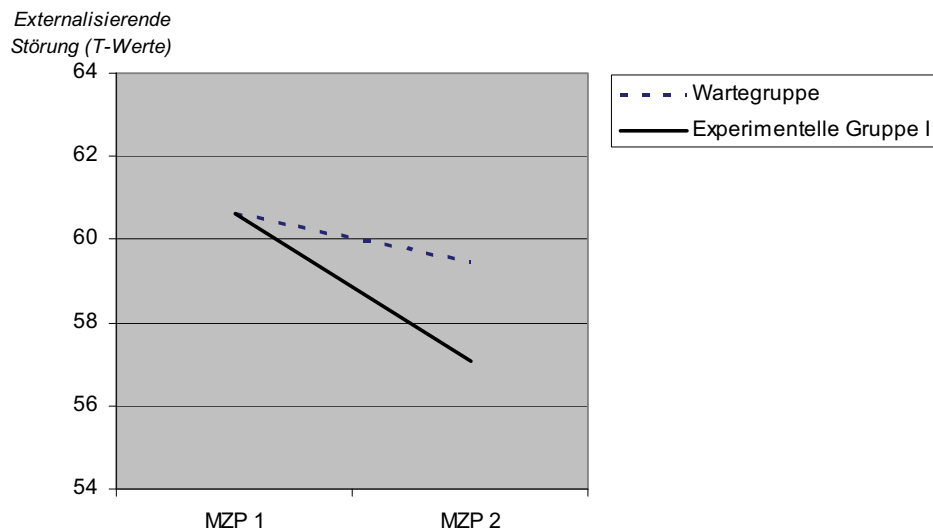


Abb. 33: Entwicklung der Mittelwerte im TRF in der Variable „externalisierende Störung“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe

Die Mittelwerte in der Skala „internalisierende Störung“ der drei Untersuchungsgruppen haben sich über die beiden Messzeitpunkte in einem vergleichbaren Umfang leicht zum Positiven verändert. Aufgrund dieser Datenlage zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach der zweifaktoriellen Varianzanalyse in den drei einzeln durchgeführten Gruppenvergleichen. Dabei sind die Werte der Gruppen wie zum ersten Messzeitpunkt unauffällig. Vermutlich erfolgte deshalb keine Intervention in diese Richtung.

Im Lesen ist eine positive Entwicklung in den Ergebnissen der Präventionsschüler in den Untersuchungsgruppen zu registrieren. In der Lesegeschwindigkeit „versucht gelesen“ verbessern sich alle Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt, wobei sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I (59,17 zu 71,86) und II (59,43 zu 71,94) im Vergleich zur Wartegruppe (61,72 zu 68,96) deutlicher verbessern. Die Experimentellen Gruppen unterscheiden sich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt minimal zugunsten der Gruppe I. In diesem Gruppenvergleich sowie im Vergleich der Wartegruppe zur Experimentalgruppe II zeigen sich keine statistischen Unterschiede, jedoch zwischen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe. Obwohl die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I mit einem geringeren Mittelwert im Vergleich zur Wartegruppe starten, erzielen sie zum zweiten Messzeitpunkt einen höheren

Wert. Der verbesserte Wert zum zweiten Messzeitpunkt der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I führt in der Lesegeschwindigkeit nach der Varianzanalyse mit einem Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) auf dem 5%-Niveau signifikant ($F=7,239$; $p=0,008$) höher aus als der der Wartegruppe. Die Abbildung 34 dient der graphischen Darstellung der signifikanten Änderung.

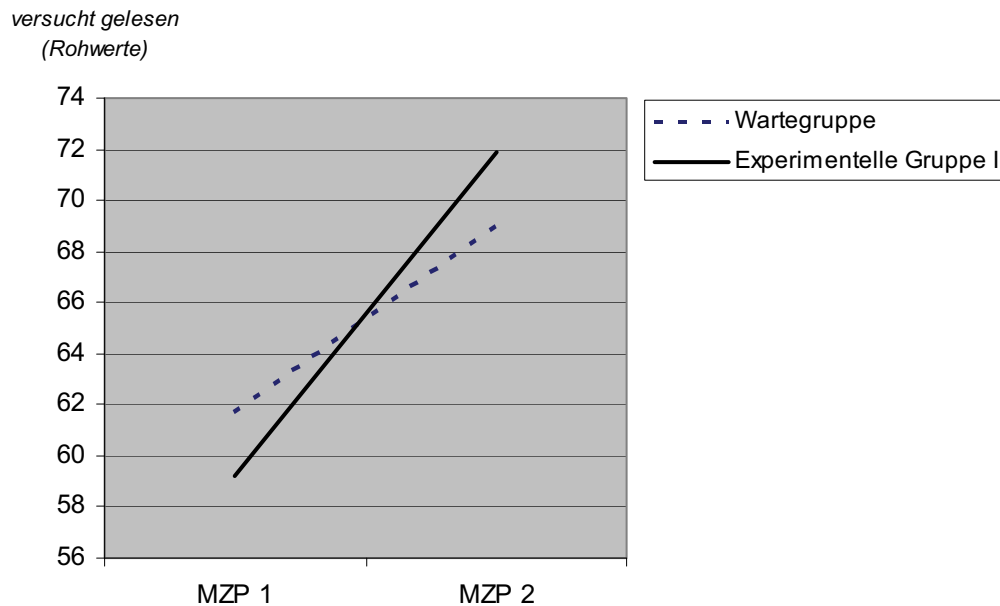


Abb. 34: Veränderung der Mittelwerte im SFS-Lesen in der Variable „versucht gelesen“ (Lesegeschwindigkeit) vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe

In der Lesegenauigkeit, der Variable „richtig gelesen“ erzielen die Präventionsschüler wie in der Lesegeschwindigkeit gruppenübergreifend höhere Werte. Dabei steigern sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I (56,13 zu 69,03) und der Experimentellen Gruppe II (56,68 zu 68,29) im Vergleich zu der Wartegruppe (58,89 zu 66,45) am deutlichsten. Dies zeigt sich in der Differenz der Mittelwerte im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I lesen 13 Wörter, der Experimentellen Gruppe II 11 Wörter und der Wartegruppe 7 Wörter mehr richtig als im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt (gerundete Mittelwerte). Der Unterschied zwischen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe ist nach der Varianzanalyse mit einem Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant ($F=7,139$; $p=0,008$), dagegen zeigen sich in den anderen Gruppenvergleichen keine signifikanten Unterschiede in der Lesegenauigkeit. Die Abbildung 35 stellt die statistisch signifikante Entwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe in der Lesegenauigkeit graphisch dar.

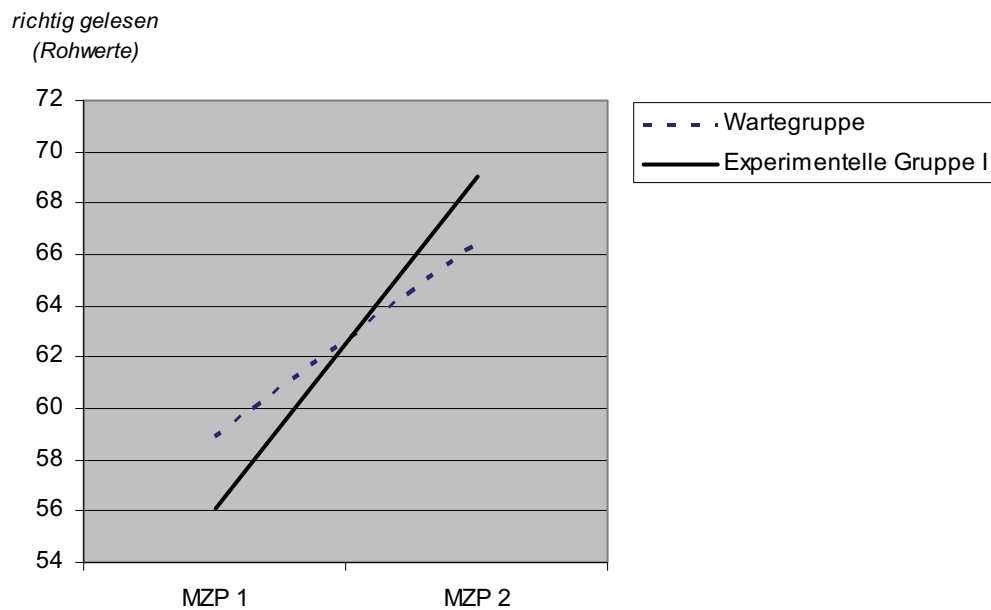


Abb. 35: Veränderung der Mittelwerte im SFS-Lesen in der Variable „richtig gelesen“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe

Abschließend kann zu den Ergebnissen, gemessen mit dem SFS-Lesen, festgehalten werden, dass die Präventionsschüler zum zweiten Messzeitpunkt schneller und genauer lesen können als zum ersten. Die Schüler der Experimentellen Gruppe I erzielten insbesondere im Vergleich zur Wartegruppe den höchsten Wert und die deutlichsten Zuwächse zum zweiten Messzeitpunkt. Letzteres ist nach der Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant.

Die Schüler der Wartegruppe (26,06 zu 29,49) verbessern sich wie die der Experimentellen Gruppe II (23,29 zu 27,83) und I (26,91 zu 29,36) im Rechnen auf einem vergleichbaren Niveau. Lediglich im Gruppenvergleich der Experimentellen Gruppen I und II zeigen sich signifikante Unterschiede. Dies begründet sich dadurch, dass die Experimentelle Gruppe I mit einem signifikant höheren Wert im Vergleich zur Gruppe II in die Untersuchung gestartet ist und dass sich die Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt ähnlich positiv verbessert haben.

Leichte positive Veränderungen in der Einschätzung der „sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ (FEES) der Präventionsschüler zum zweiten Messzeitpunkt sind in den Untersuchungsgruppen erkennbar. Dies zeigt sich beispielsweise in den erzielten Werten der Präventionsschüler in der Variable „soziale Integration“ der Experimentellen Gruppen

(I: 46,03 zu 47,41; II: 45,98 zu 47,29) und der Wartegruppe (47,54 zu 48,77). Die insgesamt nur geringen Veränderungen in den Werten zwischen den Messzeitpunkten und Gruppen finden durch die zweifaktorielle Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau Bestätigung, indem sich keine signifikanten Unterschiede in den drei Gruppenvergleichen aufzeigen lassen.

5.3 Einschätzung der Planungshilfen durch die Lehrer zum zweiten Messzeitpunkt

Im Kapitel 4.4 sind die Einschätzungsbogen für die teilnehmenden Lehrer der Experimentellen Gruppen I und II vorgestellt und deren Auswertung beschrieben worden. Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung gliedert sich nach den Experimentellen Gruppen (I: Kap. 5.3.1; II: Kap. 5.3.2). Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Untersuchungsgruppen in der Einschätzung der Planungshilfe I herausgearbeitet (Kap. 5.3.3). Die Angaben in Prozent sind gerundet.

5.3.1 Beurteilung der Planungshilfen durch die Experimentelle Gruppe I

Zum zweiten Messzeitpunkt haben 59 der insgesamt 64 Lehrer der Experimentellen Gruppe I ihre Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII beurteilt. Die Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte (Anhang XX) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 18 von 59 Lehrkräften (31%) haben die Planungshilfe I (SEVE) entsprechend des Vorschlags zum Einsatz der Planungshilfe I (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen) verwendet, passend dazu geben 76% der Lehrer an, dass sie die Planungshilfe I eher frei nach eigenen Vorstellungen genutzt haben.
- Als hilfreich bewerten 45 von 59 Lehrkräften (76%) die Planungshilfe I zur Beurteilung der Ist-Lage und 41 von 59 Lehrkräften (70%) zur Bestimmung von Verhaltenszielen.
- Für die Planung erzieherischer Handlungen schätzen 33 von 59 Lehrkräften (54%) die Planungshilfe I als unterstützend ein und 37 von 59 Lehrkräften (63%) haben die geplanten erzieherischen Handlungen für den Problemschüler leicht in den Unterricht integrieren können.

- Durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen fühlen sich 34 von 59 Lehrkräften (57%) kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit dem Problemschüler.
- Als hilfreich sehen 30 von 59 Lehrkräften (51%) die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem SEVE an, dabei erkennen sie die erwünschte Wirkung ihres erzieherischen Handelns.
- Bereits leichte Veränderungen beim geförderten Schüler sind 34 von 59 Lehrkräften (58%) aufgefallen.
- Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfe I ist nach Angabe von 17 von 59 Lehrkräften (29%) deutlich höher als der Aufwand, dabei nehmen 12% der befragten Lehrer keine Einschätzung vor.
- 27 von 59 Lehrkräften (46%) sehen zum jetzigen Zeitpunkt den Kosten-Nutzen-Aufwand als ausgeglichen an. Dabei denken 35 von 59 Lehrkräften (59%), dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe über einen längeren Zeitraum lohnen wird.
- Die Arbeit mit der Planungshilfe hat nicht zur Kommunikation bzw. zu Absprachen bezüglich des Problemschülers bei 30 von 59 Lehrkräften (51%) geführt.
- 25 von 59 Lehrkräften (42%) geben an, das sich das Verhalten entsprechend der gesetzten Zielsetzungen beim Problemschüler verändert hat.
- 44 von 59 Lehrkräften (75%) beurteilen ihre eigenen erzieherischen Handlungsmöglichkeiten als ausreichend.
- Als unterstützend sehen 31 von 59 Lehrkräften (53%) die Planungshilfe II-VIII bei der Wahl einer Maßnahme für den Problemschüler an.
- 21 von 59 Lehrkräften (37%) haben wiederholt die Planungshilfe II-VIII für die Planung von erzieherischen Handlungen genutzt.
- Die Planungshilfen II-VIII sind nach der Einschätzung von 24 von 59 Lehrkräften (41%) ohne großen Aufwand in den Unterricht zu integrieren.
- Passende Maßnahmen sind aus der Sammlung der Planungshilfen II-VIII leicht zu finden (49%).
- Die Planungshilfen II-VIII erweitern das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten bei 30 von 59 Lehrkräften (51%).
- Bei 44 von 59 Lehrkräften (75%) spiegeln die Planungshilfe II-VIII das eigene Handlungsrepertoire wider, sie sehen ihr praktisches Handeln bestätigt bzw. verstärkt.
- Die Planungshilfen II-VIII helfen nach Ansicht von 43 Lehrkräften (73%) dabei erzieherische Handlungsmöglichkeiten bewusst einzusetzen.

- 63% der Lehrer geben an, dass die weitere Arbeit mit den Planungshilfen hilfreich bei der Initiierung positiver Veränderungen beim Problemschüler sein wird.
- 23 von 59 Lehrkräften (39%) schätzen den bisherigen Nutzen der Planungshilfen als deutlich höher als den Aufwand ein, 8 Lehrkräfte (14%) können zum zweiten Messzeitpunkt dazu noch keine Aussage treffen.
- Der Einsatz der Planungshilfen wird sich nach Einschätzung von 41 von 59 Lehrkräften (69%) über einen längeren Zeitraum lohnen.

Nach Aussage der Lehrkräfte, die die Planungshilfen I-VIII erprobten, wird die Planungshilfe I frei nach eigenen Vorstellungen genutzt und als hilfreich bei der Beurteilung der Ist-Lage und bei der Bestimmung von Verhaltenszielen angesehen. Die Mehrheit der befragten Lehrer geht davon aus, dass sich die Arbeit mit den Planungshilfen in Zukunft lohnen wird. Die Zustimmung bei Aussagen, die die Planungshilfen als hilfreich beim bewussten Einsatz von Handlungsmöglichkeiten, bei der Initiierung positiver Veränderungen beim Problemschüler und beim bewussten Erkennen von leichten Veränderungen beschreiben, ist ebenfalls hoch. Zusätzlich zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Lehrer durch die Arbeit mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der Arbeit mit dem Problemschüler fühlen. Geringer fällt die positive Einschätzung der Planungshilfen bei der Beurteilung des Kosten-Nutzen-Aufwands, des bisherigen Nutzens, der Evaluation der Wirksamkeit, der Veränderung des Verhaltens in Richtung der Zielsetzung, des Aufwands bei der Umsetzung im Unterricht und der Unterstützung bei der Wahl einer Handlungsmöglichkeit aus. Zudem gibt ein geringer Teil der Lehrer an, dass sie in den 12 Wochen die Planungshilfen II-VIII wiederholt genutzt haben. Der Großteil der Lehrer beurteilen ihre eigenen erzieherischen Handlungsmöglichkeiten als ausreichend und sehen in den Planungshilfen eine Verstärkung ihres erzieherischen Handelns.

5.3.2 Beurteilung der Planungshilfe I durch die Experimentelle Gruppe II

61 von 65 Lehrern der Experimentellen Gruppe II haben zum zweiten Messzeitpunkt die Arbeit mit der Planungshilfe I beurteilt. Die Einschätzungen der Lehrer werden nachstehend beschrieben. Dazu sind im Anhang XX die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen tabellarisch aufgeführt.

- Die Planungshilfe I ist entsprechend des Vorschlags (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen) von 43 der insgesamt 61 Lehrkräften (71%) eingesetzt worden.
- Als hilfreich sehen 48 von 61 Lehrkräften (79%) die Planungshilfe I für die Bestimmung der Ist-Lage und 41 von 61 Lehrkräften (64%) sehen die Planungshilfe I als hilfreich für die Bestimmung von Verhaltenszielen an.
- Als unterstützend schätzen 36 von 61 Lehrkräften (59%) die Planungshilfe I bei den Planungen von erzieherischen Handlungen ein. Diese sind nach Angaben von 37 von 61 Lehrkräften (61%) leicht in den Unterricht zu integrieren.
- 32 von 61 Lehrkräften (52%) fühlen sich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern, 5 Lehrkräfte (8%) machen hierzu keine Angaben.
- Als hilfreich empfinden 41 von 61 Lehrkräften (67%) den wiederholten Einsatz des SEVE beim Erkennen der erwünschten Wirkung des erzieherischen Handelns.
- Veränderungen beim Problemschüler sind jetzt durch die Arbeit mit der Planungshilfe I bei 39 von 61 Lehrkräften (64%) leichter aufgefallen.
- 32 von 61 Lehrkräften (53%) halten den Nutzen der Planungshilfe I für deutlich höher als den Aufwand und 57% der Lehrer sehen den Kosten-Nutzen-Aufwand zum jetzigen Zeitpunkt als ausgeglichen an.
- Nach Einschätzung von 46 von 61 Lehrkräften (75%) wird sich die Arbeit mit der Planungshilfe I über einen längeren Zeitraum lohnen.
- Der Einsatz der Planungshilfe hat nach Aussage von 35 von 61 Lehrkräften (57%) nicht dazu geführt, dass zwischen den Lehrern der dritten Klassen kommuniziert und gemeinsame Absprachen vorgenommen wurden.
- 27 von 61 Lehrkräften (46%) geben an, dass sich das Verhalten entsprechend der Zielsetzung verändert hat.

Die teilnehmenden Grundschullehrer, die mit der Planungshilfe I gearbeitet haben, nutzten die Planungshilfe I entsprechend des Vorschlags (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen) und sehen die Planungshilfe I als hilfreich bei der Bestimmung der Ist-Lage, bei der Formulierung von Verhaltenszielen, bei der Planung erzieherischer Handlungen, bei der Umsetzbarkeit in den Unterricht an. Die Zustimmung bei Aussagen, die die Planungshilfe I für die Evaluation der Wirksamkeit des eigenen Handelns, das Erkennen von leichten Veränderungen beim Problemschüler, Unterstützung bei der Bestimmung von

Verhaltenszielen und den Nutzen höher als den Aufwand beschreiben, ist ebenfalls hoch. Gleiches gilt für die langfristige Prognose, in der sich der Einsatz der Planungshilfe I lohnen wird. Dagegen fallen die positiven Einschätzungen zur Planungshilfe I bei der Beurteilung der eigenen Kompetenz und Sicherheit im Umgang mit dem Problemschüler, bei der Veränderung des Verhaltens entsprechend der Zielsetzung und bei der Kommunikation zwischen den Lehrern dritter Klassen zum Zwecke der gemeinsamen Förderung des Problemschülers geringer aus.

5.3.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Beurteilung der Planungshilfe I durch die Experimentellen Gruppen I und II

Die Experimentellen Gruppen I und II schätzen insgesamt die Arbeit mit der Planungshilfe I eher positiv ein. Dabei sehen die beiden Experimentellen Gruppen die Planungshilfe I als hilfreich bei der Feststellung der Ist-Lage, der Bestimmung von Verhaltenszielen, bei der Planung von erzieherischen Handlungen, bei der Umsetzung der ausgewählten Handlungsmöglichkeiten in den Unterricht und bei dem Erkennen von leichten Veränderungen beim Problemschüler an. Außerdem gehen die beiden Gruppen davon aus, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe I bzw. den Planungshilfen (Experimentelle Gruppe I) in Zukunft lohnen wird. Abweichungen in den Einschätzungen der Experimentellen Gruppen werden durch die nachstehende Tabelle 23 aufgezeigt:

Tab. 23: Unterschiede zwischen den Experimentellen Gruppen I und II in der Beurteilung der Planungshilfe I

	Experimentelle Gruppe I	Experimentelle Gruppe II
Ich habe die Planungshilfe I entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen).	31%	71%
Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung).	76%	29%
Die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem Fragebogen SEVE half mir zu erkennen, ob mein erzieherisches Handeln die erwünschte Wirkung erzielte.	51%	67%
Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfe I ist deutlich höher als der Aufwand	29%	53%
Der Kosten- Nutzen Aufwand hält sich zum jetzigen Zeitpunkt noch die Waage.	46%	57%
Ich fühle mich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern.	57%	52%

Unterschiede zeigen sich in der Arbeit mit der Planungshilfe I darin, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe I eher frei und die der Experimentellen Gruppe II entsprechend der Vorschläge mit der Planungshilfe I gearbeitet haben. Dies ist möglicherweise ein Grund dafür, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe II auch den Wert des SEVE bei der Reflektion des eigenen Handelns hinsichtlich der Überprüfung der Zielerreichung höher einschätzen als die Experimentelle Gruppe I. Passend dazu sehen die Lehrer der Experimentellen Gruppe II den bisherigen Nutzen als höher bzw. ausgeglichener im Verhältnis zum Aufwand an. Allerdings fühlen sich die Lehrer der Experimentellen Gruppe I durch die Arbeit mit den Planungshilfen tendenziell kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit dem Präventionsschüler. Vermutlich geben die Handlungsmöglichkeiten in Form der Planungshilfen II-VIII Sicherheit, weil sie das Handlungsrepertoire nach Aussage der Lehrer der Experimentellen Gruppe I bestätigen bzw. erweitern.

5.4 Ergebnisse zu Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt

Die Tabelle 25 zeigt die Entwicklung der Werte in den Gruppen über den gesamten Erhebungszeitraum (24 Wochen) auf. Die statistischen Hypothesen fünf bis sieben (Kap. 4.7.3) werden über Gruppenvergleiche vom ersten zum dritten Messzeitpunkt zwischen den Experimentellen Gruppen, der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe sowie der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau überprüft. Die daraus resultierenden p- und F-Werte aus den Gruppenvergleichen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt werden im Anhang XXI angegeben.

Die Stichprobe der Präventionsschüler zum dritten Messzeitpunkt ist stark gesunken. Der Stichprobenverlust zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt liegt bei 66 Schülern und zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt bei 115 Schülern. Die größten Ausfälle sind wie zum zweiten Messzeitpunkt in der Experimentellen Gruppe II mit 27 Schülern zu registrieren. In der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe I sind jeweils 19 Schülerdaten weniger als zum zweiten Messzeitpunkt eingegangen. Die Tabelle 24 dokumentiert die Entwicklung der Stichprobe in den Untersuchungsgruppen über den gesamten Erhebungszeitraum.

Tab. 24: Stichprobe der Präventionsschüler zu den Messzeitpunkten (MZP) I, II und III

	MZP I	MZP II	MZP III
Experimentelle Gruppe I	80	64	45
Experimentelle Gruppe II	88	65	38
Wartegruppe	90	80	61
Gesamt	258	209	143

Durch den starken Teilnehmerverlust zum dritten Messzeitpunkt ist die Vergleichbarkeit der so gewonnenen Gruppen zum ersten Messzeitpunkt schwierig, da die Ausgangswerte der verbleibenden Teilnehmer zu denen der gesamten Gruppe teilweise deutlich verändert sind. Beispielsweise zeigt sich dies im TRF in der Variable „externalisierende Störung“. Zu Beginn der Untersuchung im November 2005 starten die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I mit einem Wert von 61,18, die der Experimentellen Gruppe II mit einem Wert von 60,13 und die der Wartegruppe mit einem Wert von 59,94. Diese zu Beginn der Untersuchung ermittelten Werte verändern sich aufgrund der reduzierten Datenlage zum dritten Messzeitpunkt im Juni 2006. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weisen einen Wert von 62,84, der Experimentellen Gruppe II von 57,9 und der Wartegruppe von 60,82. In der Tabelle 25 wird die gesamte Entwicklung der Präventionsschüler in den Untersuchungsgruppen abgebildet, um eine vollständige Dokumentation der ermittelten Werte zu gewährleisten.

Tab. 25: Werte der zum dritten Messzeitpunkt noch vorhandenen Schüler der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den drei Messzeitpunkten (MZP) I, II und III

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
TRF: externalisierende Störung - MZP I	62,84	8,92	31	57,90	7,98	29	60,82	6,09	44
- MZP II	59,61	9,57	31	56,28	7,52	29	59,84	6,83	44
- MZP III	58,90	8,07	31	56,93	8,24	29	59,47	7,74	44
TRF: internalisierende Störung - MZP I	58,91	9,43	34	58,53	9,10	30	55,22	7,93	40
- MZP II	57,35	9,48	34	55,43	8,76	30	53,83	8,60	40
- MZP III	57,41	9,60	34	56,76	8,26	30	53,62	8,03	40
Lesen: versucht gelesen - MZP I	57,59	20,84	45	61,08	18,94	38	62,93	18,58	61
- MZP II	70,48	24,14	45	75,47	24,05	38	70,38	18,54	61
- MZP III	*76,13	23,89	45	74,68	21,70	38	75,23	19,41	61
Lesen: richtig gelesen - MZP I	54,24	19,64	45	58,39	19,05	38	60,23	18,94	61
- MZP II	67,24	24,61	45	73,21	24,24	38	68,07	18,38	61
- MZP III	*73,02	23,66	45	72,61	21,68	38	73,28	19,38	61
Rechnen: Gesamt - MZP I	26,24	6,88	45	23,85	7,43	39	27,33	8,06	57
- MZP II	28,69	7,64	45	27,92	7,43	39	29,88	7,67	57
- MZP III	32,82	8,16	45	31,46	7,22	39	34,01	6,51	57
FEES: soziale Integration - MZP I	46,76	10,28	42	44,59	10,71	34	48,09	12,17	55
- MZP II	48,05	11,01	42	45,00	10,32	34	48,07	10,60	55
- MZP III	48,42	12,66	42	47,79	10,44	34	47,96	10,96	55
FEES: Selbstkonzept - MZP I	46,08	8,64	39	43,11	10,54	36	46,00	8,73	55
- MZP II	48,51	9,56	39	45,00	10,65	36	46,22	9,38	55
- MZP III	46,58	10,17	39	43,00	11,53	36	48,12	9,09	55
FEES: Klassenklima - MZP I	48,77	8,68	44	45,90	8,95	30	48,29	9,72	56
- MZP II	48,52	9,74	44	47,97	9,29	30	47,59	10,29	56
- MZP III	47,57	10,48	44	49,90	9,30	30	49,32	10,02	56

Erläuterungen zu Tabelle 25: TRF- und FEES-Werte in T-Werten, Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum dritten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen einer Experimentellen Gruppe und der Wartegruppe über den ersten und dritten Messzeitpunkt in einer 2x2 Varianzanalyse, $p = 0,05$.

Aus der Tabelle 25 in der Skala „externalisierende Störung“ ist zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ablesbar, dass sich die Experimentelle Gruppe II mit einem Wert von 57,90 zum ersten und 56,93 zum dritten Messzeitpunkt wie die Wartegruppe zum ersten (60,82) und zum zweiten (59,47) Messzeitpunkt geringfügig verbessern. Dagegen steigern sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I mit einem Startwert von 62,84

auf einen Wert von 58,90 deutlicher. Der erzielte Wert im „Verhalten“ zum dritten Messzeitpunkt ist wie bei der Analyse des zweiten Messzeitpunkts als unauffällig zu klassifizieren. Allerdings ergeben sich zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe nach der Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau keine signifikanten Unterschiede in der Variable „externalisierende Störung“. Gleiches gilt für die Gruppenvergleiche zwischen der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe sowie der Experimentellen Gruppe I und II. Auch hier zeigen sich in den nun kleineren Gruppen keine Signifikanzen.

Bedingt durch die veränderte Gruppenzusammensetzung bei den nun vorgenommenen Vergleichen bewegen sich die verbliebenen Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II in der Variable „externalisierende Störung“ bereits zum ersten Messzeitpunkt auf einem unauffälligen Niveau. Möglicherweise haben sich deshalb die Werte zum dritten Messzeitpunkt kaum verändert. Letzteres wird durch die Abbildung 36 (T-Wert < 60 = unauffälliges Verhalten) ersichtlich.

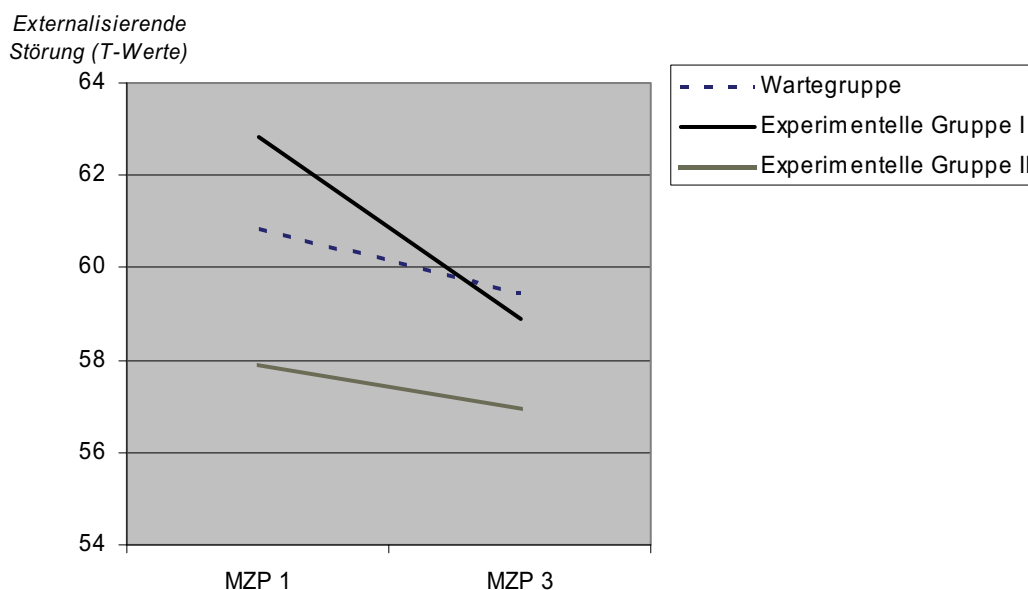


Abb. 36: Entwicklung der Mittelwerte im TRF in der Variable „externalisierende Störung“ vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt (MZP) in den drei Untersuchungsgruppen

In der Skala „internalisierende Störung“ verändern sich zum ersten Messzeitpunkt die Experimentellen Gruppen (I: 58,91; II: 58,53) und die Wartegruppe (55,22) im Vergleich zum dritten Messzeitpunkt (I: 57,41; II: 56,76) und Wartegruppe (53,62) nur geringfügig

zum Positiven, ohne dass signifikante Unterschiede ($p=0,5$) auftreten. Die Werte der Präventionsschüler weisen in allen Gruppen nicht auf „internalisierende Störungen“ hin.

Im Lesen ist in den Untersuchungsgruppen eine Leistungssteigerung der Präventionsschüler im Zeitraum von 24 Wochen festzustellen. Dabei entwickelt sich die Experimentelle Gruppe II in der Lesegeschwindigkeit (61,08 zu 74,68) wie die Wartegruppe (62,93 zu 75,23). In beiden Gruppen lesen die Präventionsschüler 13 Wörter mehr in einer Minute als zum ersten Messzeitpunkt. Die Schüler der Experimentellen Gruppe I lesen dagegen 19 Wörter mehr (76,13) im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt (57,59). Es zeigen sich zwischen der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe II keine statistisch relevanten Unterschiede, dagegen unterscheiden sich in der Lesegeschwindigkeit die Experimentelle Gruppe I und die Wartegruppe nach der Varianzanalyse mit einem Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) mit einem F-Wert von 3,619 ($p= 0,030$) auf dem 5%-Niveau signifikant voneinander. Zwischen den Experimentellen Gruppen I und II führt die Varianzanalyse zu keinen Signifikanzen, obwohl die Entwicklung der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II mit der der Wartegruppe vergleichbar ist. Die Abbildung 37 hebt hervor, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppen I die größten Leistungssteigerungen in der Lesegeschwindigkeit erreichen.

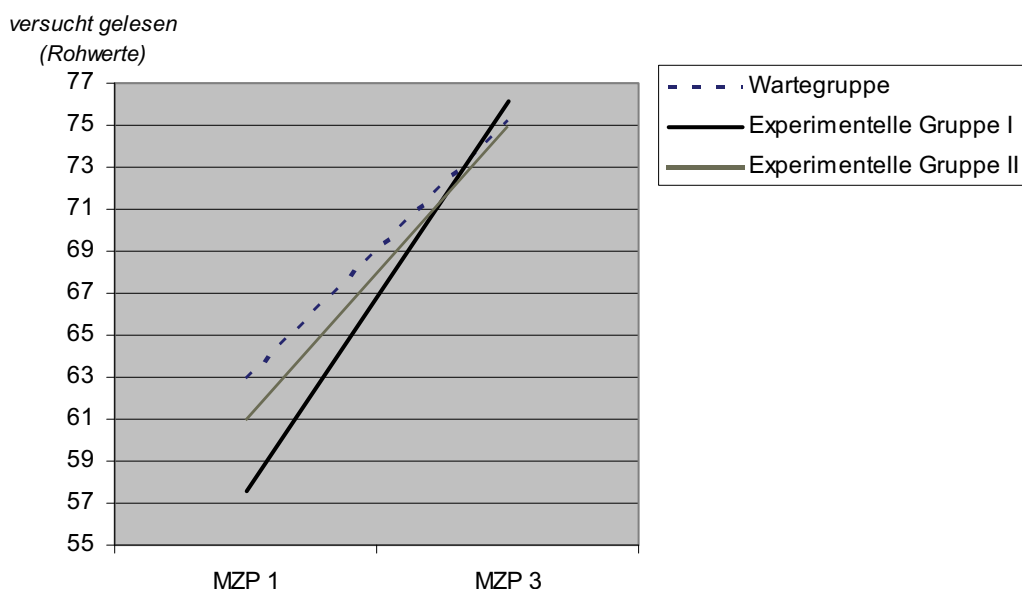


Abb. 37: Vergleich der Mittelwerte im Lesen in der Variable „versucht gelesen“ zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (MZP) in den drei Untersuchungsgruppen

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Lesegenauigkeit. Hier steigern sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I um 14 Wörter und die

Präventionsschüler der Wartegruppe um 13 Wörter. Deutlicher dagegen verbessern sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I mit 19 Wörtern. Wiederum zeigt sich nach der Varianzanalyse mit einem Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) ein signifikanter Unterschied auf 5%-Niveau zwischen der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe I ($F=3,209$; $p=0,044$). Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I lesen signifikant schneller und genauer als die Präventionsschüler der Wartegruppe.

Die Schüler der Experimentellen Gruppe II (23,85 zu 31,46) und I (26,24 zu 32,82) verbessern sich wie die Wartegruppe (27,33 zu 34,01) im Rechnen. Dabei steigern sich die Präventionsschüler aller Gruppen im gleichen Umfang, so dass die statistische Überprüfung der drei Gruppen im Vergleich nach der Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau keine Signifikanzen ergeben.

Die Ergebnisse der Präventionsschüler im FESS sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Werte vom ersten zum dritten Messzeitpunkt gruppenübergreifend einander annähern und sie sich über die Messzeitpunkte geringfügig verändern. Letzteres zeigt sich beispielsweise in der Variable „soziale Integration“, in der die Präventionsschüler der Wartegruppe zum ersten Messzeitpunkt einen Wert von 48,09, die der Experimentellen Gruppe I 46,76 und die der Experimentellen Gruppe II 44,59 erzielen und zum dritten Messzeitpunkt die Präventionsschüler der Wartegruppe einen Wert von 47,96, die der Experimentellen Gruppe I 48,42 und der Experimentellen Gruppe II 47,79 erzielen. Neben den geringen Veränderungen in den Werten zu den drei Messzeitpunkten zeigt sich gleichfalls, dass zum dritten Messzeitpunkt sich die Werte auf einem vergleichbaren Niveau bewegen. Beide aufgeführten Aspekte wie geringfügige Veränderungen in den Werten der Präventionsschüler in den Untersuchungsgruppen über die drei Messzeitpunkte sowie die Annäherung der Werte in den Gruppen zum dritten Messzeitpunkt führt folglich bei den drei voneinander unabhängig durchgeführten statistischen Gruppenvergleichen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt nach der Varianzanalyse auf dem 5%-Niveau nicht zu Signifikanzen.

Insgesamt haben sich nur wenige Unterschiede in den drei einzeln durchgeführten Gruppenvergleichen zum dritten Messzeitpunkt erfassen lassen. Dies gilt insbesondere für die Variablen „soziale Integration“, „Klassenklima“, „Rechnen“ und „internalisierende Störung“. Zudem sind in den jeweiligen Untersuchungsgruppen nur geringe

Veränderungen in diesen Variablen zu erkennen. Im Gegensatz zu den beschriebenen Trends über mehrere Variablen zum dritten Messzeitpunkt lesen die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weiterhin signifikant schneller und genauer als die Präventionsschüler der Wartegruppe. Außerdem entwickeln sie sich wie zum zweiten Messzeitpunkt am positivsten in der Variable „externalisierende Störung“. Diese Entwicklung führt allerdings im Gruppenvergleich zur Wartegruppe nicht wie zum zweiten Messzeitpunkt zu statistischer Signifikanz. Die Präventionsschüler der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe II entwickeln sich gleich positiv im Lesen und Rechnen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Gruppenvergleiche in Hinblick auf die statistischen Hypothesen zum zweiten (Kap. 4.7.2) und zum dritten Messzeitpunkt (Kap. 4.7.3) diskutiert. Zuvor wird kurz zusammengefasst, welche Planungshilfen den Gruppen jeweils im Verlauf der Untersuchung zur Verfügung gestanden haben und in welchen Merkmalsausprägungen sich die Schüler mit Präventionsbedarf von ihren Mitschülern unterscheiden, um Ansatzpunkte der Diskussion zu markieren.

Die Lehrkräfte der Experimentellen Gruppe I haben an einer Einführungsveranstaltung zu dem Forschungsprojekt „Planungshilfen Schulische Prävention“ teilgenommen. Im Rahmen dessen haben sie den kompletten Ordner mit den Planungshilfen I-VIII sowie eine Arbeitsanleitung für 12 Wochen erhalten. Nach 12 Wochen Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII hat sich eine eintägige Fortbildung über klassische und kognitive Verhaltensmodifikation im Unterricht angeschlossen. Die Lehrkräfte der Experimentellen Gruppe II haben ebenfalls an einer Einführungsveranstaltung teilgenommen. Dabei wurden ihnen nur Hilfen zur Erfassung der Ist-Lage und zur Zielfindung sowie ein Planungsbogen (Planungshilfe I) ausgehändigt. Nach 12 Wochen fand für die Experimentelle Gruppe II eine Fortbildung analog der Fortbildung der Experimentellen Gruppe I mit Aushändigung der Planungshilfen II-VIII statt. Die Lehrer der Wartegruppe haben eine Einführungsveranstaltung zum Einsatz von Schüler-Folge-Systemen erhalten und sind bis zum zweiten Messzeitpunkt *unbehandelt* geblieben. Nach 12 Wochen wurden sie wie die Experimentellen Gruppen I und II über die Thematik Verhaltensmodifikation fortgebildet. Die Teile der Planungshilfen mit den Handlungsempfehlungen (Planungshilfen II-VIII) sind während der Fortbildung an die Lehrkräfte der Wartegruppe ausgegeben worden. Die

Hilfen zur Beschreibung der Ist-Lage und zur Zielfindung sowie ein Planungsbogen (Planungshilfe I) wurden an die Wartegruppe erst nach dem dritten Messzeitpunkt verteilt und erläutert.

Zur Beschreibung der Gruppe der Schüler mit Präventionsbedarf wurden in dieser vergleichenden Feldstudie Merkmale im „Verhalten“, in der „Lese- und Rechenleistung“ und in den „sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ erfasst. Im Vergleich der Merkmalsausprägungen mit den Klassenkameraden zeigt sich, dass die Gruppen sich in ihren Kennwerten statistisch nach dem t-Test auf 5%-Niveau weitestgehend voneinander unterscheiden. Die Gruppe der als Problemschüler identifizierten Kinder zeigt deutlich ungünstigere Werte als Regelschüler. Dies spricht für eine präventive Förderung der ausgewählten Schüler im „Lernen“ und „Verhalten“. Somit kann die statistische Hypothese eins (Kap. 4.7.1) als bestätigt angesehen werden.

6.1 Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe im gesamten Erhebungszeitraum

Die aufgeführten Hypothesen zwei und fünf beinhalten Vermutungen darüber, wie sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe im Verlauf von drei bzw. sechs Monaten im Vergleich zueinander entwickeln.

H2: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ verwenden (Experimentelle Gruppe I), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte keine Materialien zur Verfügung stehen (Wartegruppe).

H5: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ über den gesamten Erhebungszeitraum zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe I), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren

Lehrkräfte erst zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten (Wartegruppe).

Zusammenfassend ist als Ergebnis der statistischen Hypothesenprüfung festzuhalten:

- Teile der Hypothese (2) werden statistisch bestätigt. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte in verhaltensbezogenen („externalisierende Störung“) und schulischen Messwerten („versucht gelesen“, „richtig gelesen“) auf als Präventionsschüler der Wartegruppe.
- Teile der Hypothese (2) werden statistisch nicht bestätigt. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weisen nach drei Monaten im Mittel keine signifikant besseren Fortschritte im Rechnen und in soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler der Wartegruppe.
- Teile der Hypothese (5) werden statistisch bestätigt. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte in schulischen Messwerten („versucht gelesen“, „richtig gelesen“) auf als Präventionsschüler der Wartegruppe.
- Teile der Hypothese (5) werden statistisch nicht bestätigt. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weisen nach sechs Monaten im Mittel keine signifikant besseren Fortschritte im Verhalten, Rechnen und in soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler der Wartegruppe.

Die statistische Hypothese zwei nimmt an, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I deutlichere Fortschritte im Verhalten machen als die Schüler der Wartegruppe. Dies lässt sich auf der Hauptskala des TRF „externalisierende Störung“ statistisch bestätigen. Hier haben sich die Schüler der Experimentellen Gruppe I im Vergleich zur Wartegruppe signifikant verbessert. Zum ersten Messzeitpunkt liegt der Mittelwert der Schüler der Experimentellen Gruppe I im Übergangsbereich zu einer Verhaltensauffälligkeit. Dagegen schätzen die Lehrer nach 12 Wochen Arbeit mit den Planungshilfen (zum zweiten Messzeitpunkt) die betreffenden Schüler so ein, dass sie im Durchschnitt keine Verhaltensauffälligkeiten mehr aufweisen. Die Nutzung der

Planungshilfen I-VIII durch die Lehrer hat somit zu einer Verringerung der externalisierenden Auffälligkeiten geführt.

Im Gegensatz dazu zeigen sich im Vergleich der beiden Gruppen geringe Unterschiede in den Werten der internalisierenden Störung, die sich über die zwei Messzeitpunkte hinweg nur leicht verändern. Folglich unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander. Die Hypothese eins postuliert, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I ihre internalisierende Verhaltensauffälligkeiten deutlicher verringern als die der Wartegruppe. Dies zeigt sich statistisch nicht. Allerdings ist anzumerken, dass in beiden Gruppen die Mittelwerte deutlich kleiner als $T=60$ sind und die Lehrer demnach die Schüler in diesem Bereich als unauffällig einschätzen.

Annahmen über die deutliche Verringerung der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei den Präventionsschülern der Experimentellen Gruppe I werden nachfolgend diskutiert. Mögliche Gründe werden in der Nutzung der Planungshilfe I und den Planungshilfen II-VIII gesucht.

Die Evaluationsergebnisse zum Fragebogen SEVE aus der Planungshilfe I zeigen nach Hartke (2004; Kap. 3.2) auf, dass der Fragebogen besonders den Aspekt der externalisierenden Störung bei Schülern erfasst. Aufgrund dessen mündet die Anwendung des Verfahrens eher in der Förderung von externalisierendem, statt in der Förderung von internalisierendem Verhalten. Vermutlich haben die Lehrer dieser Studie schwerpunktmäßig an der Minderung externalisierender Verhaltensprobleme gearbeitet und dort Erfolge erzielt.

Die Planungshilfe I scheint die Lehrer darin zu unterstützen, ihre Arbeit mit den Präventionsschülern systematisch und planvoll auf ein Ziel hin auszurichten. Dies zeigen die Befragungsergebnisse zur Einschätzung der Planungshilfe I (Kap. 5.3.1). Hier geben 75% der Lehrer an, dass der SEVE hilfreich bei der Feststellung des Ist-Zustands ist und das Prüfen von Ist-Soll-Diskrepanzen initiiert. An dieser Stelle des Prozesses der Handlungsplanung fällt es einem Großteil der Lehrer leicht, Verhaltensziele für den betreffenden Präventionsschüler zu formulieren (70%). Zur Erreichung der Verhaltensziele finden die Lehrer geeignete Maßnahmen, die leicht in den Unterricht zu integrieren sind (63%).

Die Lehrer benennen in der Befragung zur Arbeit mit der Planungshilfe I einen weiteren wichtigen förderlichen Aspekt. Durch die Überzeugung, einen steuernden Einfluss auf den betreffenden Schüler, beispielsweise bei aggressivem Verhalten, zu besitzen, fühlt sich ein Großteil der Lehrer in der täglichen Arbeit im Umgang mit dem Präventionsschüler sicherer und kompetenter. Diese Überzeugung baut sich nach Aussage der Lehrer auch in der Arbeit mit der Planungshilfe I auf. Die Nutzung der Planungshilfe I unterstützt den Lehrer, sich Ziele zu setzen, sein Handeln zu planen, sein Handeln rückblickend zu evaluieren und die Wirkung seines erzieherischen Handelns zu erkennen. Auf dieser Basis können die Lehrer ihr zukünftiges Verhalten in kritischen Situationen beibehalten oder anpassen. In diesem Zusammenhang geben 58% der Lehrer an, dass ihnen bereits leichte Veränderungen bei den Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen deutlich wurden. Dies ist zum einen wichtig, um das weitere Vorgehen zu planen, zum anderen um positive Wirkungen des eigenen Handelns im Kontext von Verhaltenssteuerung zu erkennen. Aus dieser positiven Haltung heraus ist es vermutlich den meisten Lehrkräften leichter gefallen, weiter an der gezielten Steuerung des Verhaltens zu arbeiten. Mit Hilfe der Planungshilfe I, insbesondere der reliablen und validen Schätzsкала (SEVE), hat sich die Sicht des Lehrers über den Schüler objektiviert bzw. *geschärft*. Voraussichtlich ist es sonst im Alltag schwierig Veränderungen wahrzunehmen, da häufig andere Schwierigkeiten die Sicht *verdecken* bzw. Verhaltensänderungen sich zumeist in kleinen Schritten vollziehen. Durch die Wahrnehmung bereits kleiner Veränderungen in Richtung Soll-Zustand empfinden die Lehrer eine erhöhte Selbstwirksamkeit (Bandura, 1979; Mielke, 1984). Das Modell der erhöhten Selbstwirksamkeit geht davon aus, dass Handlungen eher ausgeführt werden, wenn sich die Person der Aufgabe gewachsen fühlt sowie glaubt, zur Bewältigung der Aufgabe die notwendige Kompetenz zu besitzen. Neben der Ausführung der Handlung stellen sich zudem eine erhöhte Ausdauer und Intensität bei der Bewältigung der Anforderungen ein, wenn das erwartete Ergebnis und die Folgen der Handlung positiv beurteilt werden. Der angeleitete Prozess der Handlungsplanung, -durchführung und -evaluation und die *geschärfte* Sicht auf den Präventionsschüler und deren Entwicklung im Verhalten durch den SEVE haben mit dazu beigetragen, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe I die externalisierenden Auffälligkeiten ihrer Präventionsschüler im TRF zum zweiten Messzeitpunkt als deutlich verringert einschätzen.

Im Gegensatz zu dieser Interpretation stehen die beiden folgenden Einschätzungen der Lehrer. Lediglich 42% der Lehrer geben an, dass sich das Verhalten der Schüler mit Lern-

und Verhaltensproblemen entsprechend der Ziele verändert hat. Es zeigt sich, dass nicht alle Verhaltensziele in einem Zeitraum von drei Monaten erreicht werden können. Veränderungen z.B. im Umgang des Präventionsschülers mit anderen Kindern benötigen vermutlich mehr Zeit, da es sich oft um komplexe und über einen längeren Zeitraum aufgebaute Verhaltensweisen handelt. Zudem haben die Lehrer der Experimentellen Gruppe I für den Zeitraum von drei Monaten möglicherweise zu hohe Verhaltensziele formuliert. Dieses kann an der derzeit noch fehlenden Erfahrung im Umgang mit der Planungshilfe I liegen. Jedoch ist die Einschätzung der Lehrer zur Erreichung der Verhaltensziele im Verhältnis zu der ermittelten Signifikanz im TRF in seiner Bedeutung nicht überzubewerten. Des Weiteren sehen weniger als die Hälfte der Lehrer das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen der Planungshilfe I als ausgeglichen an. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrer etwas Zeit benötigen, um sich an die Arbeit mit der Planungshilfe I zu gewöhnen. Womöglich übersteigt deshalb der Aufwand der Anwendung der Planungshilfe I zum zweiten Messzeitpunkt noch den Nutzen. Positiv ist die Angabe von 59% der Lehrer zu werten, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe I langfristig lohnen wird.

Entsprechend der Ausführungen zu der Planungshilfe I ist zu vermuten, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe I schwerpunktmäßig an der Minderung externalisierender Störungen bei den Präventionsschülern gearbeitet haben. Sie arbeiten diesbezüglich erfolgreicher als die Lehrer der Wartegruppe. Mittels der Planungshilfe I werden die Lehrer der Experimentalgruppe I unterstützt, zielgerichtet, systematisch und selbstbewusst den Präventionsschüler zu fördern. Diese Einschätzung der Arbeit mit der Planungshilfe I zur Verringerung von externalisierenden Auffälligkeiten stützt sich auf die mehrheitlich vertretende Lehrermeinung. Die Planungshilfe I

- hilft bei der Feststellung der Ist-Lage,
- unterstützt die Formulierung von Verhaltenszielen,
- unterstützt die Auswahl von leicht in den Unterricht zu integrierenden Maßnahmen,
- fördert Lehrer, sich im Umgang mit den Präventionsschülern kompetenter und sicherer zu fühlen,
- fördert das Erkennen der Selbstwirksamkeit des Handelns,
- macht auch kleine Veränderungen bei dem Präventionsschüler sichtbar,

- wird von den Lehrern als viel versprechend und lohnend für die zukünftige Förderung des Präventionsschülers angesehen.

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Planungshilfe I der Experimentellen Gruppe I entsprechen weitgehend den Ergebnissen der dieser Studie vorangegangenen Untersuchung von Hartke (2003; 2004a; Kap. 3.2). In den Urteilen der Lehrer *hilfreich bei der Bestimmung von Verhaltenszielen*, *hilfreich bei der Auswahl erzieherischer Handlungen* und *hilfreich beim gezielten erzieherischen Handeln* sind die Ergebnisse vergleichbar. Dagegen schätzen die Lehrer in der Untersuchung von Hartke (2003; 2004a) die Aspekte der Planungshilfe I *hilfreich bei der Bestimmung der Ist-Lage*, *das wiederholte Ausfüllen führte dazu, dass sie Veränderungen stärker wahrgenommen haben* und *hilfreich bei der Einschätzung von Wirkeffekten* positiver als die Lehrer der Experimentellen Gruppe I ein. Insgesamt werden die Ergebnisse der oben genannten Studie durch die Befragung der Lehrer der Experimentellen Gruppe I bestätigt.

In der Förderung von Präventionsschülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen haben neben der Planungshilfe I die Planungshilfen II-VIII (Kap. 3.1) vermutlich einen Teil der Lehrer unterstützt. Die Planungshilfen II-IV beinhalten Handlungsmöglichkeiten, die auf drei relativ bewährten psychologischen Ansätzen aufbauen. Dabei lassen sich in den Planungshilfen Handlungsmöglichkeiten zur Förderung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten finden. Der Großteil der aufgeführten Handlungsmöglichkeiten hat sich in der Arbeit mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen bewährt. Dies gilt auch für die in den Planungshilfen V-VIII dargestellten Handlungsmöglichkeiten. Sie beinhalten spezifische Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens (V), zur Verringerung aggressiver Verhaltensweisen (VI) und zur Reduzierung des Absentismus (VIII) und können bei Bedarf durch die eher allgemein gehaltenen Planungshilfen II-IV ergänzt werden. Schwierigkeiten in diesen speziellen Bereichen werden vorrangig durch externalisierende Verhaltensprobleme hervorgerufen. Die Förderung bei Ängsten (VII) bezieht sich auf internalisierende Verhaltensprobleme. Hierzu lassen sich lediglich zwei spezielle Handlungsmöglichkeiten finden. Hintergrund dessen ist, dass die Autoren sich darum bemüht haben, sich auf die vier wichtigsten Sachverhalte im Kontext von Lern- und Verhaltensproblemen zu beschränken (Kap. 3.3). Es wird angenommen, dass externalisierende Verhaltensprobleme einen höheren Leidens- und Handlungsdruck bei Lehrern hervorrufen als internalisierende

Verhaltensprobleme. Bei Letzteren verhalten sich die Schüler zumeist angepasst und nicht störend in der Schule. Damit soll jedoch nicht ausgesagt werden, dass die Minderung internalisierender Verhaltensprobleme weniger wichtig sei. Der vermutete höhere Leidensdruck bei Lehrern hinsichtlich externalisierender Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern und das größere Angebot des Ordners an Handlungsmöglichkeiten zur Verringerung dieser Auffälligkeiten könnte die signifikanten Effekte zugunsten der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I weiter erklären.

In der Beurteilung der Planungshilfen II bis VIII der Lehrer der Experimentellen Gruppe I mit den Planungshilfen II-VIII zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Über die Hälfte der Lehrer gibt an, dass die Planungshilfen II-VIII ihre Arbeit mit dem Präventionsschüler unterstützen und ihr Handlungsrepertoire erweitern. Knapp drei Viertel sehen sie als hilfreich für den bewussten Einsatz von erzieherischen Handlungsmöglichkeiten an und sie spiegeln deren eigenes Handlungsrepertoire weitgehend wieder, dass mehrheitlich als ausreichend bewertet wird. Zudem schätzt der Großteil der Lehrer die langfristige Arbeit mit den Planungshilfen II-VIII positiv ein. Dagegen nutzen lediglich 37% die Planungshilfen, um eigenes erzieherisches Handeln wiederholt zu planen und nur 41% konnten ohne großen Aufwand diese Planungshilfen in den Unterricht integrieren. Zum einen sieht die Hälfte der Lehrer die Planungshilfen als Unterstützung, Erweiterung bzw. Bestätigung des eigenen Handlungsrepertoires und Hilfe beim bewussten Einsatz von erzieherischen Handlungsmöglichkeiten an. Zum anderen haben verhältnismäßig wenig Lehrer die Planungshilfen wiederholt genutzt und empfinden die Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten in den Unterricht als aufwändig.

Die Lehrer haben den Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ vermutlich rezipiert und sind dabei auf Handlungsmöglichkeiten gestoßen, die sie positiv bewerten. Diese positiv bewerteten Handlungsmöglichkeiten haben zu einer Erweiterung bzw. Bestätigung des eigenen Handlungsrepertoires geführt. Folgerichtig sehen sie die Planungshilfen als Unterstützung an und als Hilfe, Handlungsmöglichkeiten in kritischen Erziehungssituationen bewusst einzusetzen. Allerdings hat nur ein geringer Teil von Lehrern diese regelmäßig für die Planung ihrer Arbeit in der Förderung des Präventionsschülers genutzt. Mögliche Gründe dafür werden nachfolgend diskutiert.

Die Bestätigung bzw. Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires durch die Planungshilfen II-VIII hat u. U. dazu geführt, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe I im Planungsprozess auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten zurückgegriffen haben, die inhaltlich mit den Aussagen in der Handreichung konform gehen. Sie haben zwar eher eine zurückhaltende Einschätzung zur Nützlichkeit der Handlungsvorschläge im Fragebogen abgeben, obwohl sie vermutlich indirekt Planungshilfen aus dem Ordner in ihrer Arbeit berücksichtigt haben.

Einige Lehrer haben wahrscheinlich zu Beginn des Interventionszeitraums eine Handlungsmöglichkeit aus den Planungshilfen II-VIII ausgewählt, die sie dann über zwölf Wochen im Unterricht entsprechend der Entwicklung des Präventionsschülers angewendet haben. Sind beispielsweise Verstärkerprogramme zum Einsatz gekommen, dann sind diese sicherlich über den angesprochenen Zeitraum anwendbar, so dass der Lehrer für die weitere Planung der Arbeit mit dem Präventionsschüler keine anderen Planungshilfen benötigt. Stellt sich zudem Erfolg ein und ist aus der Sicht des Lehrers eine weitere Nutzung der ausgewählten Planungshilfe sinnvoll, so wird der Lehrer die Planungshilfe weiterhin im Unterricht einsetzen und keine weiteren ausprobieren.

Zu den bereits angesprochenen möglichen Gründen für den relativ geringen Rückgriff auf die Planungshilfen II-VIII in der wiederholten Planung von erzieherischen Maßnahmen sind in diesem Kontext die Faktoren Zeit und Komplexität des Ordners zu nennen. Vermutlich gibt es einige Lehrer, die in den zwölf Wochen aus verschiedenen Gründen zu wenig Zeit hatten, um wiederholt aus den Planungshilfen II-VIII Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und planerisch umzusetzen. Daneben könnte die Komplexität des Ordners eine Rolle spielen. Die Komplexität steigt, wenn die Lehrkräfte annehmen, dass sich nur Effekte durch die Anwendung des gesamten Ordners ergeben. Dies entspricht aber nicht der Intention der Arbeit mit dem Ordner (Hartke & Urban, 2005). Möchte der Lehrer beispielsweise einem Schüler die Addition im Zahlenraum bis 1000 näher bringen, so wird er nicht alle Grundrechenarten in diesem Zahlenraum einbeziehen, sondern die Grundrechenarten als einen Rahmen sehen, in dem aktuell die Addition geübt werden soll. Dieses Vorgehen ist mit dem Ordner vergleichbar. Zeigen sich im SEVE im Arbeitsverhalten zu fördernde Bereiche, so kann der Lehrer in den Planungshilfen II-IV oder direkt in der Planungshilfe V (Förderung des Arbeitsverhaltens) nach Möglichkeiten für die Förderung des Präventionsschülers suchen. Dies senkt nachhaltig die Komplexität

des Ordners und erhöht die Handhabbarkeit. Das wiederholte Nutzen des Ordners könnte die Arbeit mit den bereitgestellten Materialien beschleunigen und zu einer vermehrten Anwendung der Planungshilfen II-VIII führen (Übungseffekt). Eventuell sollte ein angemessener Umgang mit den Planungshilfen in Einführungsveranstaltungen intensiver thematisiert werden.

Es ist zu erwähnen, dass eine Gruppe von Lehrern der Experimentellen Gruppe I (etwa 40%) die Planungshilfen nicht als Unterstützung bewertet. Sie bevorzugen vermutlich andere Angebote in Form von Beratung oder Fortbildungen mit den Inhalten z.B. Minderung aggressiver oder ängstlicher Verhaltensweisen (z.B. Petermann & Petermann, 2001; Petermann, 2000). Es ist davon auszugehen, dass diese Lehrer im Messzeitraum sehr selten auf den Ordner zurückgegriffen haben.

Passend zu den Angaben bzgl. des wiederholten Planens mit den Planungshilfen geben 40% der Lehrer an, dass die Planungshilfen ohne großen Aufwand in den Unterricht zu integrieren sind. Ein Großteil der Lehrer bewertet den Aufwand mit den Planungshilfen jedoch als hoch, so dass diese Gruppe der Lehrer die Planungshilfen erwartungsgemäß nicht wiederholt nutzt. Zum einen können dabei zeitliche Faktoren eine Rolle spielen, die möglicherweise langfristig durch die längere Arbeit verringert werden können. Zum anderen könnte ein Teil der Lehrer die Materialien als zu umfangreich bewerten, da sie den Aufbau und die Struktur der einzelnen Planungshilfen möglicherweise als zu komplex ansehen. Zur Verringerung dessen sollten die Fortbildungen zum zweiten Messzeitpunkt hilfreich sein (theoretische und praktische Beispiele zur Umsetzung von Handlungsmöglichkeiten in der Praxis).

Insgesamt ist hervorzuheben, dass eine systematische und zielgerichtete Arbeit mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen Aufwand bedeutet, vergleichbar mit der Vorbereitung des Fachunterrichts. Hierzu stellt sich der Lehrer verschiedene Fragen beispielsweise wo stehen die Schüler (individuelle Ist-Stand), welcher nächste Schritt folgt optimalerweise (Soll-Wert und wie wird dieser erreicht?), welche Schüler benötigen zusätzliche Hilfen, wie könnten diese Hilfen aussehen, welche Schüler werden wahrscheinlich mit den Aufgaben schnell und gut zu recht kommen, benötigen diese Schüler Zusatzmaterial für die Stunde, woran erkennt der Lehrer, dass er das Ziel des Tages, der Woche oder bei dem jeweiligen Schüler erreicht hat (Handlungsevaluation).

Diese Sichtweise im Hinblick auf die Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen ist für einige Lehrer gegebenenfalls noch neu oder ungewöhnlich, jedoch sind Effekte bei Präventionsschülern am ehesten zu erwarten, wenn die Fördermaßnahmen zielgerichtet und systematisch sind (Kap. 1). Welche Unterstützungsangebote der Lehrer dazu benötigt, um Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen zu fördern, wird sicherlich individuell verschieden sein. Allerdings zeigen die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt auf, dass der Gesamtordner ein Unterstützungsangebot für eine erhebliche Anzahl von Lehrern bietet und der Einsatz zu Effekten führt. Die externalisierenden Verhaltensprobleme der Problemschüler der Experimentellen Gruppe I fallen signifikant geringer aus, als im Vergleich zu der Gruppe ohne Planungshilfen.

Zu der Diskussion von Gründen für das Entstehen des uneinheitlichen Bildes der Lehrer in der Arbeit mit den Planungshilfen kann abschließend festgehalten werden, dass die Materialien von den Lehrern aus pragmatischen und theoretischen Gründen unterschiedlich verwendet werden. Dies ist ein Ziel des Ordners „Planungshilfen Schulische Prävention“. Die Lehrer sollen entsprechend ihrer Wünsche, Vorstellungen und Arbeitsweisen die Informationen in dem Ordner nutzen. Bei einigen Lehrern liegt vermutlich der Schwerpunkt in der Nutzung der Planungshilfe I (z.B. Feststellung des Ist-Stands, Zielfindung, Handlungsplanung, Handlungsauswahl, Handlungsevaluation), andere gehen möglicherweise direkt zu den ermittelten Förderbereichen, ein anderer wiederum liest erstmal den gesamten Ordner durch und benutzt die Handlungsmöglichkeiten, die ihm am besten gefallen, ein weiterer Lehrer ist von seiner Einstellung der Kognitionspsychologie zugeneigt, so dass er insbesondere diese Handlungsmöglichkeiten benutzen könnte. Der *Gesamtordner* ermöglicht verschiedene Vorgehensweisen und wird deswegen vermutlich der Heterogenität der Fähigkeiten der Lehrkräfte zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen am ehesten gerecht. Das unterschiedliche Arbeiten der Lehrkräfte mit dem Ordner hat dazu beigetragen, dass die Förderung von Präventionsschülern bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten statistisch nachweisbare Effekte im Vergleich zu einer Gruppe von Präventionsschülern deren Lehrer keine Materialien nutzen, nach sich zieht. Die individuell bevorzugte Nutzung der verschiedenen Planungshilfen wie die Planungshilfe I, die Planungshilfen II-IV, die Planungshilfen V-VIII und die Planungshilfen I-VIII hat sich vermutlich unterschiedlich auf die Förderung von Schülern mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

ausgewirkt. Mögliche Wirkeffekte einzelner Pakete von Planungshilfen könnten sich zum dritten Messzeitpunkt zeigen, da die Wartegruppe und die Experimentelle Gruppe II die Planungshilfen II-VIII erhalten.

Nach der Annahme der statistischen Hypothese fünf (H5) machen die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I deutlichere Fortschritte im Verhalten als die Schüler der Wartegruppe zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt. Die Signifikanz in der Variable „externalisierende Störung“ zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt lässt sich zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt nicht aufrecht halten. Allerdings entwickeln sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I hier auch günstiger als die der Wartegruppe. Der nicht signifikante Unterschied in diesem Gruppenvergleich zum dritten Messzeitpunkt basiert vermutlich auf verschiedene Gründe. Es ist eine deutlich verringerte Gruppengröße im Vergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Damit geht eine Veränderung in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen zu den vorherigen Messzeitpunkten einher. Letzteres begründet sich dadurch, dass lediglich Daten von Präventionsschülern zum dritten Messzeitpunkt in die statistischen Berechnungen einbezogen werden konnten, die auch über die drei Messzeitpunkte vorlagen. Zudem haben die Lehrer der Wartegruppe nach dem zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II-VIII erhalten. Vermutlich wurden die Lehrer der Wartegruppe durch die Planungshilfen II-VIII in der Förderung der Präventionsschüler unterstützt. Dies wirkte sich positiv auf die Entwicklung der Schüler aus. Infolgedessen ist der Unterschied nach der Varianzanalyse (Gruppe*Zeit) nicht signifikant, obwohl sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I stärker verbessern als die der Wartegruppe. Die Gründe für die Entwicklung sind in der Planungshilfe I und in der Arbeit mit dem „Gesamtordner“ über einen Zeitraum von 24 Wochen zu sehen. Hierzu stellt sich vermutlich nach einiger Zeit eine gewisse Routine in der Arbeit mit dem Ordner ein, so dass Planungsprozesse schneller und effektiver durchlaufen werden können. Dies wirkt sich nachhaltig auf die Förderung der Präventionsschüler aus. Zudem haben sich die unauffällig zu klassifizierenden Werte der Präventionsschüler im externalisierenden Verhaltensbereich stabilisiert. Dies ist ein wichtiges Ergebnis im Rahmen dieser Studie. Die Werte verbessern sich über einen Zeitraum von 12 Wochen und sie befinden sich nach 24 Wochen auf einem leicht günstigeren Niveau. Somit ist eine gewisse Stabilität in den Werten erkennbar.

In der Variable „internalisierende Störung“ zeigen sich keine nennenswerten Entwicklungen und Unterschiede zwischen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe. Zur Erklärung dessen sind bereits zur Hypothese zwei (H2) Aspekte diskutiert worden, die auch für die Gruppenvergleiche zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt gelten. Die Werte der deutlich verringerten Stichprobe der Gruppen zu beiden Messzeitpunkten befinden sich ebenfalls in einem unauffällig zu klassifizierenden Bereich, so dass hier wahrscheinlich keine Förderung stattgefunden hat.

Neben dem Verhalten postulieren die Hypothesen, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I sich im Bereich „Lernen“ deutlicher verbessern als die der Wartegruppe zwischen dem ersten und zweiten (H2) sowie zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (H5).

Signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentellen Gruppe I zeigen sich in den Ergebnissen der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe I über die Messzeitpunkte eins und zwei im Lesen in den Skalen „versucht gelesen“ und „richtig gelesen“. Die Schüler der Experimentellen Gruppe I verzeichnen eine deutliche Leistungssteigerung in der Lesegeschwindigkeit („versucht gelesen“) und in der Lesegenauigkeit („richtig gelesen“) im Vergleich zur Wartegruppe. Diese Effekte können wahrscheinlich wie in Kapitel 1.1 beschrieben und in Kapitel 4.1 angenommen, auf die deutliche Verringerung der externalisierenden Auffälligkeiten bei den Präventionsschülern zurückgeführt werden. Die Präventionsschüler verhalten sich im Unterricht augenscheinlich regelgeleiteter und konzentrierter als zum ersten Messzeitpunkt. Die gewonnene aktive Lernzeit wirkt sich vermutlich positiv auf die Leistungen im Lesen aus. Insbesondere die Lesegeschwindigkeit und die Lesegenauigkeit hängen davon ab, in welchem Maße sich der Schüler konzentriert und bereit ist, die Aufgabe zu bearbeiten. Folglich hätten sich die deutlicheren Verbesserungen im Verhalten bei den Präventionsschülern der Experimentellen Gruppe I zur Wartegruppe auf die Entwicklung der Leseleistung ausgewirkt. Dieser Zusammenhang erklärt vermutlich die deutlich positivere Entwicklung der Leseleistung der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I. Dies kann gleichermaßen als Begründung für die signifikanten Unterschiede im Lesen zwischen der Experimentellen Gruppe I und Wartegruppe zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt herangezogen werden. Wie bereits beschrieben zeigen sich keine Signifikanzen zum dritten Messzeitpunkt im Gruppenvergleich auf der Skala „externalisierende Störung“, jedoch

entwickeln sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I insgesamt gesehen positiver als die der Wartegruppe über die Messzeitpunkte eins und drei. Vermutlich ist dies ein Grund für die signifikanten Unterschiede in den Variablen des SFS-Lesen. Hier wird dieser Trend sichtbar.

Im Rechnen zeigen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Präventionsschüler der Gruppen haben ihre Leistungen gleichermaßen positiv verändert und es ist auch kein Datentrend zugunsten einer der unterschiedlich behandelten Gruppen zu erkennen. Anscheinend reicht die zuvor postulierte erhöhte aktive Lernzeit der Schüler in der Experimentellen Gruppe I nicht aus, um die Leistungen im Rechnen über einen Zeitraum von 12 Wochen so nachhaltig zu verbessern, dass sich dies in den Mittelwertsvergleichen niederschlägt. Hierzu wäre vermutlich eine direkte spezifische Förderung im Rechnen erforderlich, um messbare Leistungsunterschiede in den Untersuchungsgruppen zu erzielen. Während sich Lesegeschwindigkeit und –genauigkeit durch vermehrtes Üben steigern lässt, müssen Leistungsrückstände in Mathematik eher durch eine veränderte Didaktik erzielt werden.

Die bisherigen Schlussfolgerungen bezüglich der zwischen den Gruppen nicht unterschiedlichen Werte im Rechnen lassen sich ebenso für die ausgebliebenen Effekte zwischen ersten und dritten Messzeitpunkt heranziehen. Das *Gesamtpaket* sowie die Kombination der Planungshilfen II-VIII haben wenig Einfluss auf die Rechenleistung der Präventionsschüler. Schwierigkeiten im Rechnen in der dritten Klasse basieren vermutlich auf Lücken mathematischer Rechenkompetenz, die über längere Zeit entstanden sind und lassen sich nicht nur durch eine Verhaltensförderung mindern.

Die Präventionsschüler der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe I unterscheiden sich in allen Skalen des FEES zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant voneinander. In den Skalen „soziale Integration“ und „Klassenklima“ zeigen sich vergleichbare minimale Veränderungen in den Mittelwerten der beiden Gruppen. Allerdings verzeichnen die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I in der Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ größere Zuwächse als die der Wartegruppe. Dieser erhöhte Zuwachs der Experimentellen Gruppe I und die geringen Veränderungen der Wartegruppe zum zweiten Messzeitpunkt führen jedoch nicht zu einem signifikanten Unterschied. Möglicherweise

führt die Arbeit der Lehrer mit den Planungshilfen dazu, dass die Schüler ihr Selbstkonzept der Schulfähigkeit etwas positiver bewerten, da sich die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten verringern und sie deutliche Erfolge im Lesen erzielt haben. Der aufgeführte Zusammenhang kann nicht statistisch untermauert werden. Wahrscheinlich gibt dazu der Gruppenvergleich zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt eine deutlichere Grundlage für den dargestellten Zusammenhang.

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Arbeit mit und ohne Planungshilfen geringe Auswirkungen auf die Einschätzung der sozial-emotionalen Erfahrungen der Schüler mit Präventionsbedarf hat. Zwei Aspekte können zur Erklärung herangezogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Sicht des Präventionsschülers hinsichtlich „Selbstkonzepts der Schulfähigkeit“, „soziale Integration“ und „Klassenklima“ Bereiche anspricht, die sich seit dem Beginn der Schulzeit aufgebaut und verfestigt haben. Diese haben sich, wie die Daten zeigen, über einen Zeitraum von 12 Wochen kaum verändert. Eine Erklärung hierfür wäre, dass die Maßnahmen sich nicht direkt auf die Förderung des Selbstkonzepts oder der Förderung eines positiveren Klassenklimas beziehen. Eine indirekte Förderung über die Planungshilfen ist somit eher über einen längeren Wirkzeitraum zu erwarten, indem der Präventionsschüler erkennt, dass der Lehrer sich um ihn gezielter kümmert, er Fortschritte macht und sich angenommener fühlt.

Die Ergebnisse zum dritten Messzeitpunkt machen jedoch deutlich, dass die Planungshilfen insgesamt einen geringen Einfluss auf die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Präventionsschüler haben. Der vermutete Wirkzusammenhang einer deutlichen Verringerung externalisierender Verhaltensauffälligkeiten sowie einer Verbesserung im Lesen auf das Selbstkonzept des Schülers kann nicht bestätigt werden. Weiterhin ist davon auszugehen, dass die Planungshilfen nur einen geringen Einfluss auf diese schülerspezifischen Parameter haben.

6.2 Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe im gesamten Erhebungszeitraum

Die Vermutung über die Entwicklung der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe im Vergleich zueinander im Zeitraum von drei bzw. sechs Monaten werden mit den Hypothesen drei und sechs ausgedrückt.

- H3:** Präventionsschüler, deren Klassenlehrer die Planungshilfe I nutzen (Experimentelle Gruppe II), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte keine Materialien zur Verfügung stehen (Wartegruppe).
- H6:** Präventionsschüler, deren Klassenlehrer bis zum zweiten Messzeitpunkt mit der Planungshilfe I und ab dem zweiten Messzeitpunkt mit den Planungshilfen II-VIII arbeiten (Experimentelle Gruppe II), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte erst zum zweiten Messzeitpunkt die ersten Planungshilfen in Form der Planungshilfen II-VIII erhalten (Wartegruppe).

Die Hypothesen des Gruppenvergleichs zwischen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe zu den Messzeitpunkten eins und zwei sowie eins und drei weisen in die Richtung, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II deutlichere Fortschritte in allen Variablen machen als die Präventionsschüler der Wartegruppe. Dies wurde mittels der Varianzanalyse auf 5%-Niveau überprüft.

In den Hauptskalen des TRF zeigen sich zwischen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede. Es liegen etwas deutlichere Veränderungen der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II in den Skalen „externalisierende“ und „internalisierende Störung“ im Vergleich zur Wartegruppe vor. Diese sind allerdings nicht signifikant. Es zeigen sich keine Interaktionseffekte nach 12 Wochen Einsatz der Planungshilfe I. Unter Berücksichtigung der Interpretation der Effekte von Hartke (2003; 2004a; Kap. 3.2) zeigt die vorliegende Studie, dass eher von Zeiteffekten auszugehen ist und keine Effekte durch Einsatz der Planungshilfe I begründet werden können. Folglich ist der alleinige Einsatz der Planungshilfe I über einen Zeitraum von 12 Wochen nicht ausreichend, um das Verhalten bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen nachhaltig positiv zu verändern. Hierauf weisen die Ergebnisse der Varianzanalyse hin, da sich keine Interaktionseffekte nach 12 Wochen im Vergleich zu einer Gruppe ohne Materialien aufzeigen lassen.

Zur Vervollständigung der Interpretation der Daten werden die Ergebnisse zur Einschätzung der Planungshilfe I der Experimentellen Gruppe II hinzugezogen. Insgesamt bewertet der Großteil der Lehrer die Arbeit mit der Planungshilfe I positiv. Es zeigt sich, dass die Lehrer sich weitestgehend an den Vorschlag gehalten haben, alle vier Wochen den SEVE auszufüllen. Dabei geben sie an, dass der SEVE hilfreich bei der Bestimmung des Ist-Zustands und der Formulierung von Verhaltenszielen ist. Die Planungshilfe I unterstützt die Lehrer bei der Planung von erzieherischen Handlungen. Die ausgewählten Maßnahmen zur Förderung des Präventionsschülers sind leicht in den Unterricht zu integrieren. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe II haben aus ihrem Repertoire Handlungsmöglichkeiten ausgewählt, da sie nicht die Planungshilfen II-VIII zur Verfügung hatten. Knapp die Hälfte fühlen sich durch die Arbeit mit der Planungshilfe I kompetenter und sicherer im Umgang mit dem Präventionsschüler. Zudem bewerten die Lehrer es positiv, dass sie die erwünschte Wirkung ihres erzieherischen Handelns erkennen und ihnen Veränderungen bei dem Präventionsschüler leichter auffallen. Bei über der Hälfte der Lehrer übersteigt der Nutzen der Planungshilfe I die Kosten (den Aufwand). Passend zu den überwiegend positiven Bewertungen der Planungshilfe I äußert der Großteil der Lehrer, dass sich die Weiterarbeit mit der Planungshilfe I in Zukunft lohnen wird. Knapp die Hälfte der Lehrer bestätigt, dass sich in dem Zeitraum von 12 Wochen das Verhalten des Schülers mit Lern- und Verhaltensproblemen entsprechend der Zielsetzung verändert.

Die Einschätzungen der Lehrer zeigen, dass die Planungshilfe I sie darin unterstützt, den Ist-Zustand festzustellen, Ist-Soll-Diskrepanzen zu ermitteln, Verhaltensziele zu formulieren, geeignete Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und in den Unterricht zu integrieren sowie das Handeln zu reflektieren und zu evaluieren. Auf der Grundlage der Reflektions- und Evaluationsergebnisse wurde das Programm wiederholt durchlaufen. Diesen gesamten Prozess bewertet der Großteil der Lehrer zum zweiten Messzeitpunkt positiv und in der Zukunft erwarten sie einen noch höheren Nutzen von der Planungshilfe I. Insgesamt zeigen die Ergebnisse zur Einschätzung der Planungshilfe I auf, dass die implizierten Ziele erreicht wurden und sie den Lehrer darin unterstützen, systematisch (z.B. Durchlaufen des Programms), zielgerichtet (z.B. Formulierung von Verhaltenszielen) und motiviert (z.B. Erkennen von Selbstwirksamkeit, positive Bewertung des Programms, kompetentes und sicheres Auftreten) an den Lern- und Verhaltensproblemen beim Präventionsschüler zu arbeiten. Trotz der positiven Einschätzungen der Lehrer der

Experimentellen Gruppe II in der Arbeit mit der Planungshilfe I führt dies im Vergleich zur Wartegruppe lediglich zu Zeit- und nicht zu Interaktionseffekten. Mögliche Gründe dafür werden nachfolgend aufgeführt und diskutiert.

Ein Grund für die geringen Effekte auf der Verhaltensebene des Präventionsschülers könnte mit der Interventionszeit zusammenhängen. Der Zeitraum des Einsatzes der Planungshilfe I ist möglicherweise zu kurz gewesen, um signifikante Effekte im Vergleich zur Wartegruppe zu erzielen. Passend dazu geben 46% der Lehrer an, dass sie ihre Verhaltensziele erreicht haben. Allerdings wird im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht der Frage nachgegangen, wie sich ein verlängerter Interventionszeitraum mit der Planungshilfe I auf die Effekte im Verhalten des Präventionsschülers auswirkt, da die Lehrer der Experimentellen Gruppe II die Planungshilfen II-VIII erhalten. Indes können die Ergebnisse zwischen der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe, die die Planungshilfe I erst nach dem dritten Messzeitpunkt erhalten, Aufschluss darüber geben, ob der 12-wöchige Einsatz der Planungshilfe II-VIII zu statistisch relevanten Veränderungen im Verhalten der Präventionsschüler der Wartegruppe im Vergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt führt. In diesem Fall wären die Effekte im Verhalten bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen durch die Planungshilfe II-VIII im Vergleich zur Planungshilfe I höher zu bewerten, so dass die Planungshilfen II-VIII dem alleinigen Einsatz der Planungshilfe I in der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen vorzuziehen sind.

Zur Erreichung der Verhaltensziele beim Präventionsschüler hätten einige Lehrer vermutlich Informationen über Handlungsmöglichkeiten benötigt. 40% der Lehrer sind der Auffassung, dass es nicht leicht ist, die selbst entworfenen Handlungsmöglichkeiten in den Unterricht zu integrieren. Dies könnte u. a. daran liegen, dass ihnen beispielsweise in den Unterricht zu integrierende Handlungsmöglichkeiten zum aggressiven Verhalten fehlen. In diesem Zusammenhang wäre die Nutzung der Planungshilfen II-VIII sinnvoll. Zudem benötigen vermutlich einige Lehrer Unterstützung bei der Umsetzung und Anpassung von Handlungsmöglichkeiten, die auf die individuelle Förderung von Präventionsschülern ausgerichtet sind. Hierzu könnten die Fortbildungen zum zweiten Messzeitpunkt einen Beitrag leisten.

Ein Teil der Lehrer der Experimentellen Gruppe II (ca. 30%) hat vermutlich aus verschiedenen Beweggründen die Planungshilfe I wenig bzw. nicht genutzt. Möglicherweise hatten einige Lehrer keine Zeit, fühlten sich in der Arbeit mit der Planungshilfe I überfordert oder die Planungshilfe I entspricht nicht ihrer Arbeitsweise und lehnen demnach die Arbeit damit ab. Für diese Lehrer könnten die Planungshilfen II-VIII oder andere Unterstützungsangebote von Interesse sein.

Die Experimentelle Gruppe II und die Wartegruppe unterscheiden sich in den Verhaltensvariablen des TRF zwischen dem *ersten* und *dritten* Messzeitpunkt nach der Varianzanalyse nicht signifikant voneinander. Die veränderten Werte durch den starken Teilnehmerverlust in den Gruppen haben dazu geführt, dass die zum dritten Messzeitpunkt verbliebenen Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II sich in den beiden Verhaltensvariablen bereits zum ersten Messzeitpunkt auf einem unauffälligen Niveau bewegen. Dies erklärt möglicherweise die geringen Veränderungen der Werte zum dritten Messzeitpunkt. Demnach sind Rückschlüsse auf die Effekte der Nutzung der Planungshilfen II-VIII auf das Verhalten der Präventionsschüler in der Wartegruppe und in der Experimentellen Gruppe II nicht möglich.

Im Lesen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt zwischen der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe II. In den Skalen „versucht gelesen“ und „richtig gelesen“ ist ein Datentrend zugunsten der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II zu erkennen, da sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II in beiden Variablen deutlicher verbessern als die der Wartegruppe. Der alleinige Einsatz der Planungshilfe I über einen Zeitraum von 12 Wochen führt aber nicht dazu, dass sich die Gruppen statistisch unterscheiden.

Im Rechnen verbessern sich die Schüler der beiden Gruppen im Mittelwert in vergleichbarer Weise, so dass im Gruppenvergleich nach der Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden können. Zudem ist ein Datentrend, wie beim Lesen, nicht zu erkennen.

Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II heben sich im Bereich „Lernen“ statistisch nicht von den Präventionsschülern der Wartegruppe ab. Die nicht durchschlagenden Effekte im Verhalten (TRF) führen vermutlich zu einem geringen

Einfluss auf die Leseleistung und zu keinem Einfluss auf die Rechenleistung. Hinsichtlich der Rechenleistung ist, wie bereits im Kapitel 6.1 beschrieben, davon auszugehen, dass eine deutliche Steigerung im Rechnen nur mit einer direkten spezifischen Förderung im Rechnen zu erzielen ist. Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen haben geringere Auswirkungen auf die Rechenleistung, als auf die Lesegeschwindigkeit und –genauigkeit.

Zum dritten Messzeitpunkt zeigen sich im Lesen und Rechnen wie zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe. Es entwickeln sich die Präventionsschüler beider Gruppen im Lesen ähnlich, d.h., dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II sich nicht deutlich verbessern konnten. Beide Untersuchungsgruppen haben zum zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II-VIII erhalten, so dass sie sich erwartungsgemäß weiterentwickelt haben. Es wurde jedoch vermutet, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II mit einem höheren Startwert zum zweiten Messzeitpunkt beginnen und sich aufgrund der prognostizierten Entwicklung zum dritten Messzeitpunkt Signifikanzen ergeben. Der beschriebene Zusammenhang hat sich nicht gezeigt, da der Einsatz der Planungshilfe I nicht zu den erwarteten Effekten in der Experimentellen Gruppe II im Vergleich zur Wartegruppe geführt hat. Dies wirkt sich gleichfalls auf die Rechenleistung aus. Zusätzlich gelten hier die Begründungszusammenhänge aus der Diskussion zu den Rechenleistungen im Gruppenvergleich der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe (Kap. 6.1). Abschließend ist im Hinblick auf die Erläuterungen zu den Lese- und Rechenergebnissen der Experimentellen Gruppe II und Wartegruppe zu konstatieren, dass die Teilnehmerzahl zum dritten Messzeitpunkt stark gesunken ist und somit die Interpretation der Werte der Gruppen sich als schwierig erweist.

Die Wartegruppe und die Experimentelle Gruppe II unterscheiden sich in allen Variablen des FEES im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nach der Varianzanalyse nicht signifikant voneinander. In der Variable „soziale Integration“ und „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ zeigen sich nur geringe Veränderungen in den Mittelwerten der Gruppen. Im Klassenklima verändern sich die Werte beider Gruppen im Vergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt kaum. Gründe dafür können die erzielten nur geringen Effekte der Planungshilfe I auf das Verhalten der Schüler sein und die bereits diskutierten Punkte im Kapitel 6.1. Die sozial-emotionalen Schulerfahrungen von Präventionsschülern verändern sich in einem Zeitraum von 12 Wochen durch die

Planungshilfe I in einem statistisch unbedeutenden Maße. Der Einsatz der Planungshilfe I hat keine Auswirkungen auf die Sicht der Präventionsschüler auf die Variablen „soziale Integration“, „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und „Klassenklima“. Die Analysen zum dritten Messzeitpunkt können möglicherweise Hinweise darauf geben, welchen Einfluss die Planungshilfen II-VIII auf die sozial-emotionalen Schulerfahrungen haben. Die Wartegruppe und die Experimentelle Gruppe II bekommen nach dem zweiten Messzeitpunkt diese Planungshilfen. Aufgrund des Gruppenvergleichs zum zweiten Messzeitpunkt müssten sich die Gruppen auf einem ähnlichen Niveau weiterentwickeln, wenn sich weiterhin keine deutlichen Effekte durch die Planungshilfe I einstellen.

Die Ergebnisse der Präventionsschüler im FESS in der Wartegruppe und der Experimentellen Gruppe II zum dritten Messzeitpunkt sind darin gekennzeichnet, dass sich die Werte vom ersten zum dritten Messzeitpunkt geringfügig verändern und sie sich aneinander annähern. Demnach zeigen sich keine Signifikanzen zwischen den Gruppen über den ersten und dritten Messzeitpunkt.

Bei den Vergleichen zwischen den Gruppen zum ersten und dritten Messzeitpunkt zeigt sich, dass der Einsatz der Planungshilfe I (Experimentelle Gruppe II; erster Interventionszeitraum) und der Planungshilfen II-VIII (Wartegruppe; zweiter Interventionszeitraum) statistisch nicht relevant sind. Es sind lediglich deutliche Effekte in den Variablen „versucht gelesen“ und „richtig gelesen“ sowie vergleichsweise positivere Entwicklungen in der Variable „externalisierende Störung“ bei den Präventionsschülern der Experimentellen Gruppe I unter dem Einfluss der Planungshilfen I-VIII festzustellen. Die nun ebenfalls mit dem *Gesamtpaket* ausgestatteten Lehrer der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe mit den Planungshilfen II-VIII unterscheiden sich in den Werten nicht deutlich voneinander. Die Nutzung des *Gesamtpakets* über einen Zeitraum von sechs Monaten führt zu den deutlichsten Effekten im Lesen und Verhalten bei dem Schüler mit Präventionsbedarf. Im Zuge der Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen der Experimentellen Gruppe II und der Wartegruppe können die Hypothesen drei und sechs nicht bestätigt werden.

6.3 Diskussion der Ergebnisse zu den Veränderungen der Experimentellen Gruppen I und II im gesamten Erhebungszeitraum

Die nachstehenden statistischen Hypothesen vier und sieben werden anhand der Ergebnisse diskutiert.

H4: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ benutzen (Experimentelle Gruppe I), weisen nach drei Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte die Planungshilfe I zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe II).

H7: Präventionsschüler, deren Klassenlehrer das *Gesamtpaket* „Planungshilfen Schulische Prävention“ über den gesamten Erhebungszeitraum zur Verfügung steht (Experimentelle Gruppe I), weisen nach sechs Monaten im Mittel signifikant bessere Fortschritte im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt in verhaltensbezogenen, schulischen und soziometrischen Messwerten auf als Präventionsschüler, deren Lehrkräfte bis zum zweiten Messzeitpunkt mit der Planungshilfe I und ab dem zweiten Messzeitpunkt mit den Planungshilfen II-VIII arbeiten (Experimentelle Gruppe II).

Die statistischen Hypothesen vier und sieben sagen aus, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I sich deutlicher in den Variablen „Verhalten“, „Lernen“ und „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ verbessern als die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II. Dies soll sich in den Gruppenvergleichen zu beiden Messzeitpunkten statistisch nachweisen lassen.

Im TRF unterscheiden sich die Schüler der Experimentellen Gruppe I und II in den Variablen „externalisierende“ und „internalisierende Störung“ nicht signifikant voneinander. In der Diskussion im Kapitel 6.1 und Kapitel 6.2 ist bereits ausführlich über die Arbeit und die Einschätzung der Lehrer der Experimentellen Gruppen I und II zur Planungshilfe I berichtet worden. Ein Großteil der Lehrer bewerteten die Planungshilfe I als unterstützend und hilfreich hinsichtlich der Aspekte Feststellung des Ist-Zustands und von Ist-Soll-Diskrepanzen, Formulierung von Verhaltenszielen, Planung, Wahl und Umsetzung von Handlungsmöglichkeiten, Reflektion und Evaluation der Wirkeffekte des eigenen

Handelns. Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass die Lehrer der Experimentellen Gruppe I die Planungshilfe I eher frei nutzen und die Lehrer der Experimentellen Gruppe II sich vorrangig an den Vorschlägen der Autoren orientieren. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe I fühlen sich im Vergleich zu ihren Kollegen der Experimentellen Gruppe II tendenziell kompetenter und sicherer im Umgang mit dem Präventionsschüler. Dabei bewerten die Lehrer der Experimentellen Gruppe II das erneute Einschätzen des Präventionsschülers mit dem SEVE, um die Wirkung des erzieherischen Handelns zu erkennen, als deutlich hilfreicher als die Lehrer der Experimentellen Gruppe I. Zudem schätzen die Lehrer der Experimentellen Gruppe II den Nutzen der Planungshilfe I zum zweiten Messzeitpunkt deutlich höher ein als die Lehrer der Experimentellen Gruppe I.

Insgesamt bewerten die Lehrer der Experimentellen Gruppen I und II die Planungshilfe I positiv und nur in einzelnen Einschätzungen zeigen sich leichte Unterschiede. Hierbei zeigt sich im Vergleich der Experimentellen Gruppen I und II, dass sich die Lehrer der Experimentellen Gruppe I tendenziell kompetenter und sicherer im Umgang mit den Präventionsschülern fühlen. Dies liegt möglicherweise an den ihnen zur Verfügung stehenden Planungshilfen I-VIII. Sie haben vermutlich die Möglichkeit genutzt Handlungsmöglichkeiten aus den Planungshilfen auszuwählen und auszuprobieren. Dagegen sind die Lehrer der Experimentellen Gruppe II auf sich gestellt gewesen. Ein Teil der Lehrer konnte sicherlich aus dem eigenen Handlungsrepertoire schöpfen, andere dagegen hätten sich Informationen über Handlungsmöglichkeiten gewünscht. Diese Lehrer benötigen ggf. die Planungshilfen II-VIII oder andere Unterstützungsangebote im Kontext der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe II haben sich in der Anwendung der Planungshilfe I an den Vorschlägen der Autoren orientiert. Sie haben vermutlich die Planungshilfe I wiederholt eingesetzt, dagegen die Lehrer der Experimentellen Gruppe I nur nach Bedarf. Hierauf gründen sich wahrscheinlich die Unterschiede in der Einschätzung der Planungshilfe I. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe II haben größtenteils die zur Verfügung stehenden Materialien vollends ausgeschöpft. Dagegen haben die Lehrer der Experimentellen Gruppe I vermutlich die für sie relevant erscheinenden Informationen aus dem Gesamtangebot an Planungshilfen herausgezogen.

Schlussendlich führen der Einsatz der Planungshilfe I im Vergleich zu den Planungshilfen I-VIII und die zum Teil ungleiche Nutzung der Planungshilfe I nicht dazu, dass sich im

Gruppenvergleich zum zweiten Messzeitpunkt in den Verhaltensvariablen signifikante Unterschiede aufzeigen lassen. In den Verhaltensvariablen zeigen sich lediglich Zeiteffekte, wobei sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I etwas positiver als die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II entwickeln.

Im Gruppenvergleich zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt zeigen sich in den Verhaltensvariablen wie zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede. Aufgrund der Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt ist dies nicht überraschend, da die Lehrer der Experimentellen Gruppe II die Planungshilfen II-VIII zusätzlich erhalten haben, d.h. die Experimentellen Gruppen I und II haben nach dem zweiten Messzeitpunkt mit den Planungshilfen I-VIII gearbeitet. Deshalb liegt es Nahe, dass sich die beiden Gruppen nach dem zweiten Messzeitpunkt ähnlich, mit leichten Vorteilen der Experimentellen Gruppe I (z.B. Lehrer der Experimentellen Gruppe I können schneller und flexibler mit den Planungshilfen I-VIII arbeiten), weiterentwickeln. Es wurde allerdings vermutet, dass die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I mit einem höheren Wert zum zweiten Messzeitpunkt starten und sich aufgrund der angenommenen Entwicklung zum dritten Messzeitpunkt Signifikanzen ergeben.

Im Lesen unterscheiden sich die Gruppen ebenfalls nicht signifikant voneinander, wobei die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt etwas deutlicher verbessern können. Hierin ist ein leichter Trend zugunsten der Experimentellen Gruppe I zu erkennen. Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I erzielen höhere Werte als die der Experimentellen Gruppe II, wobei sich nach der Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede im Gruppenvergleich zeigen.

In der gesamten Entwicklung der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppen I und II im Lesen lassen sich keine Signifikanzen ermitteln, allerdings erzielen die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I im Vergleich zur Gruppe II insgesamt tendenziell höhere Werte. Die nicht signifikanten Unterschiede im Lesen zwischen dem ersten und zweiten sowie dem ersten und dritten Messzeitpunkt sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich das Verhalten der Präventionsschüler in den Gruppen gleichfalls nicht voneinander unterscheidet.

Im Rechnen zeigen sich zum zweiten Messzeitpunkt wie zum ersten signifikante Unterschiede zwischen den Experimentellen Gruppen I und II, da sich die Präventionsschüler in den beiden Gruppen im Gesamtwert Mathematik ähnlich positiv weiterentwickelt haben. Die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I sind zu beiden Messzeitpunkten deutlich stärker im Rechnen als die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe II. Dies ist nicht auf die unterschiedliche Behandlung der Gruppen zurückzuführen. Unabhängig davon, welche Planungshilfen über einen Zeitraum von 12 Wochen zum Einsatz gekommen sind, zeigen sich im Rechnen keine durchschlagenden Effekte zugunsten der Präventionsschüler einer Experimentellen Gruppe. Letzteres wird durch die Ergebnisse zum dritten Messzeitpunkt bestätigt.

In den Skalen „soziale Integration“, „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und „Klassenklima“ unterscheiden sich die Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I und II nicht signifikant voneinander. Es gelten die zuvor beschriebenen Aspekte in den bisherigen Hypothesendiskussionen zum FEES.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Einsatz einzelner Planungshilfen, die Kombination von Planungshilfen sowie das *Gesamtpaket* über den Untersuchungszeitraum keine Auswirkungen auf die sozial-emotionalen Schulerfahrungen bei Präventionsschülern haben. Sofern sich keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Experimentellen Gruppen I und II in den Verhaltensvariablen und keine deutlichen Leistungssteigerungen im Lernen zeigen, nehmen die Präventionsschüler die Lehrer, die Schule und sich selbst in vergleichbarer Art und Weise wahr.

Die bisher diskutierten Ergebnisse zum FEES haben aufgezeigt, dass Veränderungen in den Skalen „soziale Integration“, „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ und „Klassenklima“ vermutlich einen größeren Interventionszeitraum sowie zuvor aufgetretene Effekte im Verhalten und in der Schulleistung erfordern. Ferner treten solche Effekte evtl. erst auf, wenn z.B. das Klassenklima gezielt gesteigert wird. Der FEES erfasst schulische Einstellungen und Sichtweisen des Schülers, die sich zum Schuleintritt aufbauen und über die Jahre verfestigen. Die bisherige Datenlage zeigt auf, dass die indirekte Förderung der Präventionsschüler durch die Planungshilfen geringe Auswirkungen auf das Selbstkonzept oder die soziale Integration des Präventionsschülers hat. Die Ergebnisse der

Experimentellen Gruppen I und II führen im Gruppenvergleich dazu, dass die Hypothesen vier und sieben sich nicht bestätigen lassen.

7 Beantwortung der Fragestellungen und Schlussfolgerungen

Die im Kapitel 4 aufgestellten Fragestellungen werden nachfolgend auf Grundlage der Ergebnisse (Kap. 5) und der Diskussion (Kap. 6) beantwortet.

- Bewährt sich in der Praxis die kognitionspsychologisch modellierte Struktur bzw. das Konzept der Planungshilfen?

Der aus den in Kapitel 2 beschriebenen Modellen der Kognitionspsychologie, wie dem Handlungsmodell der *TOTE-Einheiten* (Miller et al., 1973), dem *Rubikonmodell* (Heckhausen, 1987), der *Theorie des Problemlösens als Informationsverarbeitung* (Dörner, 1976) und dem *Modell des Lehrerhandelns* (Hofer, 1986), abgeleitete Grundkonsens bildet die Basis für die Struktur und Inhalte der „Planungshilfen Schulische Prävention“. Die Lehrer können die ablaufenden kognitiven Prozesse beim Handeln in pädagogischen Problemsituationen, vor allem durch die Planungshilfe I, auf den hier entwickelten theoretischen Grundkonsens ausrichten. Sie werden bei der Erfassung der Ist-Lage, der Feststellung von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen, der Zielfindung, der Handlungsplanung, der Handlungsdurchführung und schließlich der Reflexion und Rückmeldung unterstützt. Veranschaulicht wird dies nochmals in der Abbildung 38.

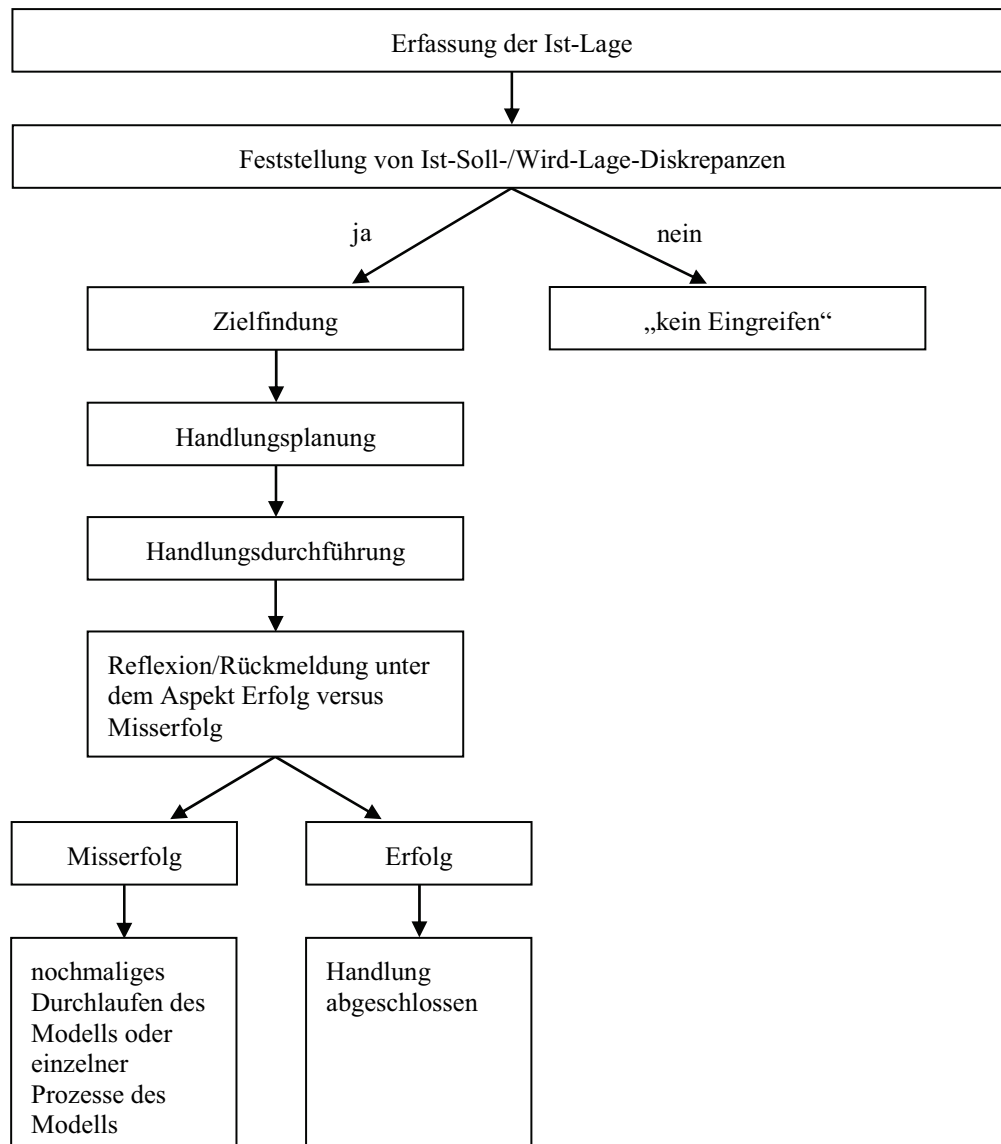


Abb. 38: Theorienübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns

Die Befragung der Experimentellen Gruppen I und II zum zweiten Messzeitpunkt zur Einschätzung der Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII ergab, dass der Großteil der Lehrer den initiierten Prozess des Lehrerhandelns zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen ganz oder zumindest in Teilbereichen durchlaufen hat. Dies zeigt sich in der hohen Zustimmung zu den Aussagen, die Planungshilfen unterstützen bei der Beurteilung der Ist-Lage und bei der Festlegung von Verhaltenszielen durch die vorangegangene Erkennung von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen. Der überwiegende Teil der Lehrer sieht in der Planungshilfe I eine Unterstützung zur Planung des erzieherischen Handelns und der Umsetzung dessen in den Unterricht. Breite Zustimmung findet die Aussage *Erkennen der erwünschten Wirkung des Handelns* in der Experimentellen Gruppe II, wohingegen diese etwas geringer in der Experimentellen

Gruppe I ausfällt. In der Evaluation der Wirksamkeit des Handelns konnten die Lehrer bereits leichte Veränderungen beim Schüler mit Präventionsbedarf wahrnehmen. Zudem gibt die Mehrheit der Lehrer der Experimentellen Gruppe II an, dass sie die Planungshilfe I alle vier Wochen wiederkehrend, wie in der Konzeption vorgesehen, angewandt haben. Dagegen nutzen die meisten Lehrer der Experimentellen Gruppe I die Planungshilfe I nach eigenem Ermessen.

Die breiteste Zustimmung finden Aussagen der Lehrer der Experimentellen Gruppe I, in denen die Planungshilfen II-VIII als Mittel zur Ergänzung bzw. Verstärkung des eigenen Handlungsrepertoires und zur bewussten Verwendung von Handlungsmöglichkeiten beschrieben wird. Für die Wahl einer passenden Maßnahme und zu ihrer Umsetzung in den Unterricht finden knapp die Hälfte der Lehrer die Planungshilfen II-VIII hilfreich.

Trotz einer nach 12 Wochen noch mehrheitlich erlebten negativen Kosten-Nutzen-Relation im Bezug auf die im Einsatz gewesenen Planungshilfen wird sich das Verhältnis laut Aussage eines Großteils der Lehrern ändern und sich die zukünftige Arbeit mit den Planungshilfen lohnen.

Die Befragung der Lehrer zur Arbeit mit der Planungshilfe I macht deutlich, dass ein Teil der Lehrer den angestrebten Prozess einer kognitiv modellierten Struktur des Handelns durchlaufen hat. Insbesondere die Lehrer der Experimentellen Gruppe II haben wesentliche Teile des Prozesses wiederholt durchlaufen. Insgesamt zeigt sich an den Ergebnissen, dass die der Struktur immanenten Ziele weitestgehend erreicht wurden. Somit werden die nachfolgend aufgeführten Ziele des aus den Niederlanden stammenden Konzeptes LVS, beschrieben im Kapitel 1.2.2, vermutlich erreicht.

1. Ermittlung von individuellen Fortschritten und von Stagnation.
2. Erfassung von Lernvoraussetzungen für den täglichen Unterricht.
3. Hilfen zur Förderplanung.
4. Rückmeldung zur Wirksamkeit des Lehrehandelns.

Die Auffassungen der niederländischen Lehrer können durch die bisherigen Einschätzungen der Lehrer zu den Planungshilfen I-VIII bestätigt werden. Die Auswirkungen der Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII auf die geförderten Bereiche des Schülers wurden mittels Gruppenvergleiche zu den Messzeitpunkten statistisch untersucht.

Die signifikanten Unterschiede im Gruppenvergleich zwischen der Experimentellen Gruppe I und der Wartegruppe im Lesen („versucht gelesen“ und „richtig gelesen“) sowie im externalisierendem Verhalten der Präventionsschüler nach 12 Wochen Einsatz der „Planungshilfen Schulische Prävention“ sprechen dafür, dass die kognitionspsychologisch modellierten Struktur der Handreichungen das Lehrerhandeln positiv unterstützt. Ein Großteil der Lehrer wurde offensichtlich erfolgreich darin angeleitet, systematisch, zielgerichtet und motiviert an den externalisierenden Störungen der Präventionsschüler zu arbeiten.

Die Arbeit mit den Planungshilfen I-VIII über einen Zeitraum von 12 Wochen kann als erfolgreich bewertet werden. Die Mittelwerte der Präventionsschüler bewegen sich zum ersten Messzeitpunkt im Übergangsbereich zu einer externalisierenden Verhaltensauffälligkeit und bereits zum zweiten Messzeitpunkt veränderten sich die Mittelwerte in Richtung eines als unauffällig zu klassifizierenden Verhaltens. Die Lehrer der Experimentellen Gruppe I haben mit Hilfe der „Planungshilfen Schulische Prävention“, die Gefahr einer möglichen externalisierenden Verhaltensstörung bei der Gruppe der Präventionsschülern verringert. Das Hauptziel des Konzepts „Planungshilfe Schulische Prävention“ liegt in der Förderung des Verhaltens des Präventionsschülers mit den Planungshilfen I-VIII durch den Regelschullehrer. Das Ziel kann als erreicht angesehen werden. Untermauert wird dies durch die Ergebnisse im Verhalten der Schüler der Experimentellen Gruppe I zum dritten Messzeitpunkt. Die Werte weisen nach 24 Wochen Anwendung der Planungshilfen I-VIII auf eine gewisse Stabilität hin. Diese Entwicklung kann den Lehrer zur weiteren Nutzung der Planungshilfen I-VIII ermutigen, damit sich die Lern- und Verhaltensprobleme der Schüler nicht manifestieren und der Schulerfolg dieser Schüler nicht gefährdet wird. Durch die Vergleichbarkeit der Präventionsschüler dieser Studie mit den Risikokindern (Kap. 5.1.2) kann möglicherweise ein Beitrag zur Unterstützung der Regelschullehrer geleistet werden, um auch die nach der PISA (2003) ermittelten Risikokinder insbesondere im Verhalten zu fördern.

In der Lesefertigkeit sind hinsichtlich der Geschwindigkeit und Genauigkeit deutliche Effekte zugunsten der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I zu beobachten. Sie schneiden zum zweiten Messzeitpunkt im Lesen deutlich besser ab, als die Schüler der Wartegruppe. Die Reduzierung des auffälligen Verhaltens führt vermutlich wie angenommen zu einer Steigerung der aktiven Lernzeit (Kap. 4.3). Dieser Effekt beschränkt

sich vornehmlich auf schulische Inhalte, die stark durch die Faktoren Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen beeinflusst werden. Da diese Faktoren in der Lesefertigkeit einen großen Anteil der Leistung ausmachen, kann eine positive Wirkung auf die Leseleistung der Präventionsschüler der Experimentellen Gruppe I erklärt werden. Der Anteil der beschriebenen Faktoren ist im Rechnen als geringer einzustufen, so dass hier keine deutlichen Leistungssteigerungen zu verzeichnen sind. Zur deutlichen Verbesserung der Leistungen der Präventionsschüler im Rechnen reicht scheinbar nicht die alleinige Förderung des Verhaltens aus, sondern es ist eine zusätzliche direkte fachliche Förderung erforderlich.

Die Wahrnehmung der Präventionsschüler im Hinblick auf ihr Selbstkonzept der Schulfähigkeit, die sozialen Integration und das Klassenklima zeigt keine nennenswerten Veränderungen. Diese Schüler weisen erwartungsgemäß im Verhältnis zu ihren Klassenkameraden ein geringeres Selbstkonzept der Schulfähigkeit auf, fühlen sich weniger sozial integriert und empfinden das Klassenklima negativer. Die Wirkeffekte in diesen Variablen durch die Planungshilfen über einen Zeitraum von 24 Wochen sind als äußerst gering einzustufen. Aus den Ergebnissen kann abgelesen werden, dass eine Verbesserung der sozial-emotionalen Schulerfahrungen bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblem vermutlich direkte und spezifische Fördermaßnahmen, wie z.B. zur Steigerung des Klassenklimas erfordern. Deutliche Effekte in diesem Bereich sind wohl eher mit einem längeren Förderzeitraum zu erzielen, da sozial-emotionale Schulerfahrungen sich seit dem Beginn der Schulzeit aufbauen und verfestigen.

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage: Die auf dem kognitionspsychologischen Modell basierende Planungshilfen I-VIII sind als *Gesamtpaket* geeignet, externalisierende Auffälligkeiten abzubauen und die Lesefertigkeit zu verbessern. Darüber hinaus treffen die Planungshilfen bei den Lehrern auf eine breite Zustimmung. Somit kann die Frage nach dem schulischen Nutzen der „Planungshilfen Schulische Prävention“ zusammenfassend positiv beantwortet werden. Des Weiteren zeigt die Studie, dass deutliche Schulleistungssteigerungen und bei komplexeren Inhalten (hier Mathematik) sowie die Veränderung der Wahrnehmung bezüglich sozial-emotionaler Schulerfahrungen zusätzliche spezifische und gezielte Fördermaßnahmen erforderlich sind.

- Sind möglicherweise einfachere Konzepte (Planungshilfe I bzw. Planungshilfen II-VIII) genauso effektiv wie das *Gesamtpaket* oder effektiver?

Der Untersuchungsplan dieser Studie war darauf ausgerichtet, Wirkungen unterschiedlicher von Lehrern genutzter Pakete von Planungshilfen auf das „Verhalten“, die Leistungen im „Rechnen“ und „Lesen“ sowie „sozial-emotionale Schulerfahrungen“ bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen zu ermitteln. Die Planungshilfe I beinhaltet Hilfen zur Feststellung des Ist-Stands, Formulierung von Zielen auf Grundlage von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen, Handlungsplanung sowie zur Erfassung der Wirksamkeit des Handelns. Die Planungshilfen II-VIII beinhalten bewährte Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen. Das *Gesamtpaket* setzt sich aus den Planungshilfen I-VIII zusammen. Die Experimentelle Gruppe I hat über den gesamten Interventionszeitraum die Planungshilfen I-VIII erhalten, wohingegen die Experimentelle Gruppe II bis zum zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfe I und danach zusätzlich die Planungshilfen II-VIII nutzen konnte. Die Wartegruppe hat erstmals nach dem zweiten Messzeitpunkt Materialien in Form der Planungshilfen II-VIII bekommen und erhielt die noch ausstehende Planungshilfe I nach dem Interventionszeitraum.

Durch den alleinigen Einsatz der Planungshilfe I bzw. der Planungshilfen II-VIII zeigen sich keine deutlichen Effekte in den Untersuchungsergebnissen. Im Gegensatz dazu führt der Einsatz der Planungshilfen I-VIII in Form eines Gesamtpakets zu signifikanten Ergebnissen im Verhalten und in der Leseleistung der Präventionsschüler. Diese Schüler lesen schneller und genauer und verhalten sich unauffälliger als die Schüler, deren Lehrer keine Planungshilfen bzw. nur die Planungshilfe I zur Verfügung hatten. Bis zum Ende des Interventionszeitraums sind im Lesen zwei signifikante Werte („versucht gelesen“, „richtig gelesen“) beobachtbar. Das unauffällige Verhalten der Präventionsschüler hat sich stabilisiert. Die zur Überprüfung der Hypothesen entwickelten Ergebnisse der Untersuchung können dahingehend interpretiert werden, dass das *Gesamtpaket* am besten und effektivsten für die Unterstützung der Lehrer zur Förderung von Schülern mit Präventionsbedarf geeignet ist. Nur das Gesamtpaket spiegelt die bereits eingangs erwähnte auf kognitionspsychologischen Theorien basierende Struktur der Planungshilfen Schulischer Prävention vollständig wieder. Demnach formulieren die Lehrer unter dem Einfluss des Gesamtpakets nach der validen Beschreibung der Ist-Lage ihre Ziele für den

Schüler und wählen anschließend personen- und situationsspezifische Handlungsmöglichkeiten aus. Darauf aufbauend wird das eigene Handeln geplant, ausgeführt und evaluiert. Aufgrund der ermittelten Ist-Lage und dem Vergleich vorheriger Beschreibungen entscheidet der Lehrer über ein erneutes Durchlaufen des Gesamtprozesses bzw. von Teilprozessen.

Abschließend muss die Frage dahingehend beantwortet werden, dass sich lediglich durch die Anwendung des *Gesamtpakets* deutliche Effekte beim Präventionsschüler zeigen.

- Werden die Planungshilfen von den teilnehmenden Lehrern akzeptiert?

Die Einschätzungen zu den Planungshilfen durch die Lehrer der Experimentellen Gruppen I und II können insgesamt als positiv bewertet werden. Die Akzeptanz wird durch die hohe Zustimmung der Lehrer der Experimentellen Gruppen I und II hinsichtlich der Frage, ob sich die Weiterarbeit mit den Planungshilfen ihrer Meinung nach lohnen wird, erkennbar. Die Ergebnisse im Rahmen dieser Studie zur Akzeptanz der Planungshilfen unterstreichen die Ergebnisse der Studie von Hartke (2003; 2004a).

Vermutlich begründet sich die Akzeptanz der Nutzung der Planungshilfen durch die folgenden wesentlichen Aspekte, die mindestens von der Hälfte der teilnehmenden Lehrer gestützt werde:

- Die Lehrer können die Ist-Lage des Präventionsschülers valide im Sinne einer objektivieren Beschreibung und Beurteilung erfassen.
- Den Lehrern gelingt es auf der Grundlage der Erfassung des Ist-Zustandes zu Soll-Lagen, Verhaltensziele zu bestimmen.
- Die Lehrer werden in der Wahl einer passenden Maßnahme unterstützt und setzen diese bewusst ein.
- Die Lehrer werden durch die Planungshilfen unterstützt, ihr Handeln zu reflektieren und Selbstwirksamkeit zu erfahren.
- Die Lehrer erkennen bereits leichte Veränderungen bei dem Präventionsschüler.
- Die Lehrer fühlen sich durch die Arbeit mit der Planungshilfe I und den Planungshilfen I-VIII sicherer und kompetenter.

- Die Lehrer finden in den Planungshilfen eine Bestätigung bzw. eine Ergänzung ihres Handlungsrepertoires.

Es ist jedoch einschränkend darauf hinzuweisen, dass auch ein Teil der Lehrer etwas skeptischer den „Planungshilfen Schulische Prävention“ gegenübersteht. Verschiedene Gründe wie Komplexität des Ordners, Zeitfaktor, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Planungshilfen in den Unterricht sowie die anfänglich und unter bestimmten Voraussetzungen mögliche negative Kosten-Nutzen-Relation haben zu dieser Einschätzung geführt. Diesen angegebenen kritischen Punkten kann möglicherweise durch Fortbildungen entgegengewirkt werden. So können z.B. die Schwierigkeiten in der Umsetzung der Planungshilfen durch die praktische Erprobung einzelner Handlungsmöglichkeiten in Rollenspielen gesenkt werden. Zudem ist vermutlich davon auszugehen, dass auch einige Lehrer die bereitgestellten Materialien nicht für sich nutzen konnten. Für diese Lehrer könnten Maßnahmen wie beispielsweise Beratung oder Coaching eher eine Unterstützung in der Arbeit mit Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen darstellen.

Aus den Befragungsergebnissen sowie aus den beobachteten Effekten, die für eine erfolgreich erfolgte Arbeit mit den Planungshilfen sprechen, kann abgeleitet werden, dass der Großteil der teilnehmenden Lehrer die Planungshilfen akzeptiert.

8 Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2003 zeigen, dass ähnlich wie bereits in der Studie im Jahr 2000 belegt, weiterhin ca. 20% der 15jährigen Schüler an deutschen Schulen zur Risikogruppe zu zählen sind. Mögliche Maßnahmen zur langfristigen und frühzeitigen Verringerung der Anzahl der Risikokinder sind in der präventiven Förderung im Lernen und Verhalten in der Schule zu sehen. Aus dem derzeitigen Stand der Forschung zur schulischen Erziehungshilfe an allgemeinbildenden Schulen lassen sich nur ungenaue Aussagen über die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen ableiten. Lehrer sind in der präventiven Arbeit zumeist auf die eigenen persönlichen Erfahrungen und Fähigkeiten angewiesen. Dies spricht für die Erarbeitung eines präventiven und praxisnahen Konzepts zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen durch Regelschullehrer. Vor diesem Hintergrund soll die hier durchgeführte Studie einen Forschungsbeitrag leisten. Die Grundidee zu dem Konzept „Planungshilfen Schulische Prävention“ basiert auf dem

niederländischen Leerlingvolgsystem (LVS). Der theoretische Rahmen wird durch den herausgearbeiteten Konsens zwischen kognitionspsychologischen Theorien des menschlichen Handelns gebildet und findet seinen Niederschlag in den Planungshilfen I-VIII. Diese wurden in dritten Klassen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern evaluiert. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass Lehrer bei der Erfassung der Ist-Lage, der Feststellung von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen, der Zielfindung, der Handlungsplanung, der Handlungsdurchführung und schließlich der Reflexion und Rückmeldung durch die erarbeiteten Planungshilfen unterstützt werden. Es zeigen sich positive Wirkeffekte auf das Verhalten und die Lesefertigkeit bei den geförderten Präventionsschülern. Deutliche Wirkeffekte zeigen sich lediglich beim Einsatz des Gesamtpakets, dagegen wirkt sich eine alleinige Nutzung der Planungshilfe I bzw. der Planungshilfen II-VIII weniger positiv aus. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie ist in der nachhaltigen Akzeptanz der Planungshilfen durch die Lehrer zu sehen. Die Ergebnisse dieser Studie legen insgesamt gesehen nahe, dass die Konzeption der „Planungshilfen Schulische Prävention“ einen Beitrag zur präventiven Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen leisten.

Zur Validierung der Ergebnisse sind weitere Untersuchungen notwendig. Insbesondere sollte der Einfluss einer begleitenden Fortbildung bzw. die mögliche Synergie aus Planungshilfen und Beratung stärker thematisiert werden. Die Fortbildungen wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gut aufgenommen. Sie steigerten die Fähigkeit der Lehrer die Materialien zu nutzen und boten ein motivierendes Forum für die Vermittlung und das Ausprobieren von wissenschaftlich bewährten Handlungsmöglichkeiten.

In späteren Untersuchungen wäre es günstig die Wartegruppe über den gesamten Interventionszeitraum *unbehandelt* zu lassen, um die Langzeiteffekte der Arbeit mit den einzelnen Elementen der Planungshilfen noch besser abschätzen zu können. Aufgrund der Ausfälle an Probanden zum dritten Messzeitpunkt wären noch größere Untersuchungsgruppen als in dieser Studie anzustreben bzw. die weitere Teilnahme der Probanden sollte noch besser abgesichert werden. Weitere Untersuchungen im Rahmen der Evaluation der „Planungshilfen Schulische Prävention“ können auf diese Studie aufbauen. Die hier ermittelten Werte lassen sich ideal als Vergleichs- und Referenzdaten nutzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der im Rahmen dieser Arbeit entwickelte *Prototyp* der „Planungshilfen Schulische Prävention“ und dessen Struktur für weitere Forschungszwecke verwendet und weiterentwickelt werden kann. Mit der Studie wurde aufgezeigt, dass die neue entwickelte Struktur von Handreichungen zur Unterstützung des Lehrerhandelns bei der Förderung von Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen vielversprechend ist.

9 Thesen

1. Die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003 geben deutliche Hinweise darauf, dass es einen erheblichen Teil von Schülern an deutschen Schulen gibt, der nur ein niedriges Leistungsniveau im innerdeutschen und internationalen Vergleich aufweist. Diese Schüler machen 22% aus, die nach den Vertretern der PISA-Studie zur Risikogruppe zu zählen sind. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere Hauptschüler Disziplinschwierigkeiten aufweisen. Die für diese Gruppe resultierenden Prognosen, bezogen auf das weitere Lernen, die zukünftige Schullaufbahn und die berufliche Ausbildung, sind im Vergleich zur PISA-Studie 2000 als unverändert ungünstig einzustufen (Kap. 1).
2. Formulierten Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen von Seiten der PISA-Vertreter, der KMK und der Bildungsministerien sind vielschichtig und befinden sich in der Umsetzung. Dabei ist es auffällig, dass konkrete Hinweise bzw. Hilfen für die Lehrer im Unterricht zur präventiven Förderung dieser Kinder nur vereinzelt existieren und oft zu allgemein formuliert sind. Demnach sind Lehrer in der Förderung der Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen, d.h. auch beim Verhindern eines *Abrutschens* in die Risikogruppe, zumeist auf sich gestellt.
3. Der Forschungsstand zur präventiven Förderung von Schülern mit Verhaltensproblemen und den damit oft einhergehenden Schulschwierigkeiten befindet sich auf einem eher deskriptiven und allgemeinen Niveau. Überprüfte und schulspezifische Fördervorschläge für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Entwicklungsproblemen in der Aufmerksamkeit, im Arbeits- und Sozialverhalten sowie praktikable Kriterien für den Einsatz effizienter Methoden liegen kaum vor (Kap. 1).
4. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen konkreten Beitrag zur Unterstützung der Handlungskompetenz von Lehrern durch die Entwicklung von Materialien für Lehrer zur Planung von verhaltensbezogenen Maßnahmen – also von Maßnahmen zugunsten von Risikoschülern – zu leisten. Vor dem Hintergrund von kognitionspsychologisch geprägten Überlegungen zum Lehrerhandeln soll

eine neue Struktur von Handreichungen für Lehrer erprobt und evaluiert werden (Kap.1).

5. Wesentlicher Teil der vorliegenden Studie ist eine empirische Untersuchung (Kap. 4) an dritten Grundschulklassen in den Bundesländern Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern. Dabei sind Daten (Kap. 5.1.1) von insgesamt 3790 Schülern aus 242 Klassen eingegangen. Von diesen Schülern sind 258 von den Lehrern als Schüler mit Präventionsbedarf identifiziert worden (je teilnehmende dritte Klasse vorwiegend ein Schüler). Die Ergebnisse der Untersuchung haben daher repräsentativen Charakter im Rahmen der Förderung der Schüler durch die „Planungshilfen Schulische Prävention“ in den beiden Bundesländern.
6. Der Ordner „Planungshilfe Schulische Prävention“ als Handreichung für Lehrer für die Arbeit mit Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen basiert auf Vorarbeiten von Hartke (Kap. 1; Kap. 3.2) in der Auseinandersetzung mit dem niederländischen LVS. Daraus ist in der Weiterentwicklung innerhalb des Forschungsprojektes „Planungshilfen Schulische Prävention“ der gleichnamige Ordner mit den Planungshilfen I-VIII entstanden. Die Struktur des Ordners basiert auf einen Grundkonsens bewährter kognitionspsychologischer Theorien (Kap. 2) zum Lehrerhandeln sowie auf pragmatischen Aspekten (Kap. 2.6). Die Lehrer werden durch die Materialien bei der Erfassung der Ist-Lage, der Feststellung von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen, der Zielfindung, der Handlungsplanung, der Handlungsdurchführung und schließlich der Reflexion und Rückmeldung unterstützt.
7. Effekte bei den Präventionsschülern durch den Einsatz der Planungshilfen durch ihre Klassenlehrer wurden in den Variablen im Verhalten mit dem Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF), im Lesen mit dem SFS-Lesen (Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit), im Rechnen mit dem SFS-Mathematik (Beschränkung auf die Grundrechenarten) und sozial-emotionale Schulerfahrungen mit dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4) gemessen. Neben den Messverfahren zur Erfassung

von Effekten bei den Präventionsschülern haben die Lehrer die Arbeit mit den Planungshilfen eingeschätzt (Kap. 4.4).

8. Zum Vergleich der beiden Schülergruppen der Gesamtstichprobe dieser Untersuchung kann ausgesagt werden, dass die Präventionsschüler sich im Lesen und im Rechnen sowie bei der Einschätzung der sozialen Integration und des Selbstkonzepts von ihren Klassenkameraden statistisch signifikant unterscheiden und sie in etwa das untere Drittel der Gesamtstichprobe repräsentieren. Demnach sind diese Schüler vergleichbar mit der Gruppe der Risikokinder der PISA-Studie. Dieses Ergebnis spricht für eine Förderung dieser Kinder im Lernen und Verhalten (Kap. 5; Kap. 6).
9. Es sind positive Wirkeffekte auf das Verhalten und die Lesefertigkeit bei den geförderten Präventionsschülern über den Interventionszeitraum von drei bzw. sechs Monaten zu beobachten. Die alleinige Nutzung der Planungshilfe I bzw. der Planungshilfen II-VIII zeigt geringe Wirkeffekte, dagegen treten deutliche Wirkeffekte beim Einsatz des Gesamtpakets auf. Diese Effekte spiegeln sich im Verhalten und in der Leseleistung der Präventionsschüler wieder. In der Rechenleistung sowie in der Einschätzung des Klassenklimas, der sozialen Integration und des Selbstkonzepts zeigen sich über den gesamten Erhebungszeitraum keine Interventionseffekte (Kap. 6; Kap. 7).
10. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie ist in der nachhaltigen Akzeptanz der Planungshilfen durch die Lehrer zu sehen. Begründet wird dies durch die Unterstützung der Lehrer bei dem Durchlaufen kognitiver Prozesse (Erfassung der Ist-Lage, Feststellung von Ist-Soll-/Wird-Lage-Diskrepanzen, Zielfindung, Handlungsplanung, Handlungsdurchführung sowie Reflexion und Rückmeldung) mittels der Planungshilfen I-VIII (Kap. 5.3; Kap. 6).
11. Die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der unterschiedlichen Nutzung der Planungshilfen gibt erste Hinweise darauf, dass die Konzeption der „Planungshilfen Schulische Prävention“ einen Beitrag zur präventiven Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen leisten kann.

Allerdings sind zur weiteren Validierung der Ergebnisse fortführende Studien notwendig (Kap. 8).

10 Literaturverzeichnis

- Ackeren, van I. (2005). Vom Daten- zum Informationsreichtum? Erfahrungen mit standardisierten Vergleichstests in ausgewählten Nachbarländern. *Pädagogik*, 57, 24-27.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bellingrath, J. (2004). Verhaltensverträge. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 371-381). Göttingen: Hogrefe.
- Blum, W., Neubrand, M., Ehmke, T., Senkbeil, M., Jordan, A., Ulfig, F. & Carstensen, C.H. (2004). Mathematische Kompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 47-92). Münster: Waxmann.
- 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.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandtstädter, J. (1982). *Psychologische Prävention. Grundlagen, Programme, Methoden*. Bern: Huber.
- Cranach, M. v.d, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Dannenfeld, K. (2005). „Planungshilfen Schulische Prävention“ – Stärken und Schwächen des Präventionsprogramms aus Lehrersicht. Rostock: unveröffentlichte Examensarbeit.
- Detje, F. (1999). *Handeln erklären. Vergleich von Theorien menschlichen Handelns und Denkens*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2007 - im Druck). Curriculumnahe Lernfortschrittmessungen. *Sonderpädagogik*, 37, 195-211.
- Dinges, E. (2002). *Systematische Beurteilung und Förderung schulischer Leistungen*. Horneburg: Persen.

- Dinges, E., Eichner, G. & Kooij, R. v.d. (2004). Das Schüler-Folge-System (SFS) als ein Beitrag der Sonderpädagogik zur Möglichkeit einer systematischen Beurteilung und Förderung schulischer Leistungen. *Sonderpädagogik*, 34, 80-94.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). *Handbuch. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Döpfner, M., Melchers, P., Fegert, J., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U., Schmeck, K., Steinhausen, H.-C., Poustka, F. (1994). Deutschsprachige Konsensus-Versionen der Child-Behavior-Checklist (CBCL 4-18), der Teacher's Report Form (TRF) und der Youth Self Report Form (YSR). *Kindheit und Entwicklung – Zeitschrift für Verhaltensmedizin und Entwicklungspsychologie*, 7 (3), 54-59.
- Döpfner, M & Melchers, P. (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. (1979). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. (1984). Denken, Problemlösen und Intelligenz. *Psychologische Rundschau*, 1, 10-20.
- Dörner, D. (1999a). *Bauplan für eine Seele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörner, D. (1999b). Komplexes Problemlösen – Königsweg der Theoretischen Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 4, 198-205.
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000) (Hrsg.). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Bentheim.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, P.M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung, Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 4, Motivation und Emotion* (Band 4, S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P.M. (1987). Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 176-189). Berlin: Springer.

- Gordon, T. (1997). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst* (11. Aufl.). München: Heyne.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zu Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, M. & Castello, A. (2004). Attributionstraining. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 382-390). Göttingen: Hogrefe.
- Hacker, W. (1988). Handlung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie* (S. 275 – 282). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Hautzinger, M. (2000). Verhaltenstherapie und kognitive Therapie. In C. Reimer, J. Eckert, M. Hautzinger & E. Wilke (Hrsg.), *Psychotherapie* (2. Aufl., S. 189-269). Berlin: Springer.
- Hartke, B. (2003). *Schulische Prävention, Erziehungshilfe und Schüler-Folge-System (SFS)*. Habilitation Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität. Kiel.
- Hartke, B. (2004a). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 164-185). Weinheim: Beltz.
- Hartke, B. (2004b). Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingvolgsystem in einer deutschsprachigen Version. *Sonderpädagogik*, 2, 95-106.
- Hartke, B. & Borchert, J. (2004). Förderung von Unterrichtsbeteiligung. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 116-123). Göttingen: Hogrefe.
- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 470-481.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2005). *Planungshilfen Schulische Prävention: Verhaltens- und entwicklungsfördernde Handlungsmöglichkeiten*. Rostock: unveröffentlichte Arbeit.
- Hartung, J. (1991). Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik (8. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen – Wählen – Wollen. In H. Heckhausen, P. Gollwitzer & F.W. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 143-175). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Hillebrandt, D. (2004). Kontingentmanagement. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 338-348). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hogrefe-Testzentrale (ohne Autor). *TRF Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. ohne Datum. Online verfügbar unter: <http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=683>. Zugriff: 03.04.2007.
- Kaminski, G. (1976). Theoretische Komponenten handlungspsychologischer Ansätze. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie der Handlung und Bewegung* (S. 11-22). Meisenheim am Glan: Hain.
- Klauer, K.J. (1990). Über Signifikanztests oder Weniger ist manchmal mehr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 137-151.
- Klauer, K.C. (1993). *Belastung und Entlastung beim Problemlösen. Eine Theorie des deklarativen Vereinfachens*. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K.J. (2003). Über internationale Entwicklungstendenzen sonderpädagogischer Diagnostik unter förderdiagnostischem Aspekt. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose : Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 127-142). Lengerich: Pabst.
- Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Theorie und Forschung: I (Band 3, S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- KMK (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In W. Drave, F. Rumpler & Wachtel, P. (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S. 343-365). Würzburg: Ed. Bentheim.
- KMK-Pressemitteilung (ohne Autor). *Kultusministerkonferenz beschließt länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern*. 24.10.1997. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm971024.htm>. Zugriff: 10.03.2007.
- KMK-Pressemitteilung (ohne Autor). *Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein*. 04.12.2001. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm>. Zugriff: 10.03.2007.

- KMK-Pressemitteilung (ohne Autor). *Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA (PISA 2003-E) Zentrale Erkenntnisse aus dem Ländervergleich: Fortschritte und Herausforderungen 03.11.2005*. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm051103.htm>. Zugriff: 05.12.2007.
- Kooij, R. van d. (2000). Grundlegende Probleme zwischen Diagnostik und Behandlung. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 159–177). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kooij, R. van d. (2003). Ist das niederländische Schülerfolgesystem (SFS) auch im deutschen Unterricht hilfreich? *Sonderpädagogik*, 33, 106-113.
- Kornadt, H.-J. (1988). Motivation und Volition. Anmerkungen und Fragen zur wiederbelebten Willenspsychologie. *Archiv für Psychologie*, 140, 209-222.
- Kretschmann, R. (2000). Präventionsmodelle in der Schule. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 325-340). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett.
- Lauth, G.W. & Brack, U.B. (2000). Besonderheiten der Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter. In C. Reimer, J. Eckert, M. Hautzinger & E. Wilke, *Psychotherapie* (S. 492-512). Berlin: Springer.
- Lauth, G.W., Brunstein, J.C. & Grünke, M. (2004). Ausrichtung und Konzeption der Interventionen: Erhöhung von geeigneter Lernaktivität, Erleichterung der Informationsverarbeitung, Abflachung von sozialökologischen Übergängen. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 105-114). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G.W., Grünke, M. & Brunstein, J.C. (2004) (Hrsg.). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G.W. (2004). Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 239-248). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W. (2004). Selbstinstruktionstraining. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 360-370). Göttingen: Hogrefe.
- Leontjew, A.N. (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Huber.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.

- Linderkamp, F. (2004). Motivierung (durch operante Verstärkung). In G. W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 124-133). Göttingen: Hogrefe.
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mand, J. (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte aus drei Städten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 319-324.
- Meinel, K & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre, Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern: Huber.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1973). *Strategien des Handelns – Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Klett.
- Mutzeck, W., Schlee, J. & Wahl, D. (2002) (Hrsg.). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2005). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag* (5.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Ortmann, M. (1999) (Hrsg.). *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neukäter, H. & Ricking, H. (2000). Schulabsentismus. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 814 - 823). Göttingen: Hogrefe.
- Newell, A., Shaw, J.C. & Simon, H.A. (1958). Elements of a theory of human problemsolving. *Psychological Review*, 65, 151-166.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Palmowski, W. (1998). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen* (2. Auflage). Dortmund: Borgmann.
- Petermann, P. (2000). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Plath, I. (1998). *Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Prenzel, M., Carstensen, C.H. & Zimmer, K. (2004). Von PISA 2000 zu PISA 2003. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G., Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 355-369). Münster: Waxmann.
- Quekelberghe, v.R. & Eickels, v.N. (1982). *Handlungstheorien, Tätigkeitstheorie und Psychotherapie*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Radow, M. (2005). *Planungshilfen schulische Prävention – Handlungsvorschläge im Anschluss an den klientenzentrierten Ansatz aus Lehrersicht*. Rostock: unveröffentlichte Examensarbeit.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003a). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3-4. Manual*. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003b). Emotionale und soziale Schulerfahrungen: Ein mit pädagogischem Nutzen operationalisierbarer diagnostischer Gegenstand. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 292 - 306). Lengerich: Pabst.
- Ricking, H. & Neukäter, H. (1997). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. *Heilpädagogische Forschung, 2*, 50-70.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2002). Die Gefährdung von Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten durch unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. In U. Schröder & M. Wittrock (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 172-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. (2005). Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 5*, 170-179.
- Rogers, C. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit. Persönlichkeitstherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Rost, J., Walter, O., Carstensen, C.H., Senkbeil, M. & Prenzel, M. (2004). Naturwissenschaftliche Kompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 111-146). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.

- Sander, E. (2004). Förderung von Informationsverarbeitung und –auswertung (Wahrnehmung). In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 228-238). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Schuck, K.D. (2004). Zur Bedeutung emotional-sozialer Schulerfahrungen im Prozess der Diagnose und Förderung. In: W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik – Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 110-122). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134-144). Göttingen: Hogrefe.
- Simon, H.A. & Lea, G. (1974). Problem solving and rule induction: A unified view. In L.W. Gregg (Hrsg.), *Knowledge and cognition* (S.105-127). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (9. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tisdale, T. (1998). *Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsreulation*. Weinheim: Beltz.
- Thomas, A. (1976). *Psychologie der Handlung und Bewegung*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Volpert, W. (1992) (Hrsg.). *Wie wir handeln – was wir können*. Heidelberg: Asanger.
- Vrban, R. & Hartke, B. (2005). Gehört dieses Kind überhaupt auf unsere Schule? Planungshilfen schulische Prävention - ein Präventionsprogramm in der Entwicklung. *Traditio et Innovatio*, 10, 16-19.
- Werbik, H. (1978). *Handlungstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmer, K., Burba, D. & Rost, J. (2004). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 211-223). Münster: Waxmann.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.

11 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
bzgl.	bezüglich
ca.	circa
CBCL	Child Behavior Checklist
CITO	Central Instituut voor Toetsontwikkeling
EN	Erfolgsniveau
FEES	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen
ggf.	gegebenenfalls
H	Hypothese
i. d. R.	in der Regel
J.	Jahre
KMK	Kultusministerkonferenz
LOVS	Leerlingonderwijsvolgsysteem
LVS	Leerlingvolgsysteem
M.	Monate
MV	Mecklenburg-Vorpommern
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seitenzahl
PISA	Programm for International Student Assessment
s.	siehe
SFS	Schüler-Folge-System
SH	Schlesig-Holstein
sog.	so genannte
s. u.	siehe unten
TOTE-Einheit	Test-Operate-Test-Exit-Einheit
TRF	Teacher' s Report Form
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
z. T.	zum Teil

12 Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Handlungsphasen und die Inhalte bzw. Funktionscharakteristika des Rubikonmodells nach Gollwitzer (1987)	36
Tab. 2:	Funktionsanalytische Theorien der Informationsverarbeitung zur Problemlösung im Überblick	39
Tab. 3:	Problemtypen in Problemsituationen nach Dörner (1976, S. 11)	41
Tab. 4:	Wissenschaftlicher Bewährungsgrad der kognitiven Theorien zur Beschreibung und Erklärung menschlicher Verhaltensweisen	73
Tab. 5:	Phasen der Theorien des menschlichen Handelns	76
Tab. 6:	Hauptmerkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Literatur in den neun wichtigsten Kategorien nach der Einschätzung der befragten 168 Lehrer nach Plath (1998, S. 108)	81
Tab. 7:	Urteil der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte über das SFS (Hartke, 2003)	97
Tab. 8:	Ausschnitt aus der Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens und Angaben zum theoretischen Hintergrund (Hartke & Vrban, 2005, S. 78)	100
Tab. 9:	Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diese basierende Handlungsmöglichkeiten (Hartke & Vrban, 2005, S. 24)	101
Tab. 10:	Drei-Gruppen Untersuchungsplan über drei Messzeitpunkte (MZP) im Wartegruppendesign mit Treatmentwechsel	130
Tab. 11:	Formale Darstellung der Hypothesen 1-7	130
Tab. 12:	Zuordnung Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf aus den teilnehmenden dritten Klassen auf die beiden Bundesländer zum Messzeitpunkt (MZP) I	159
Tab. 13:	Regionale Zuordnung der Schüler mit und ohne Präventionsbedarf aus den teilnehmenden dritten Klassen zum Messzeitpunkt (MZP) I	160
Tab. 14:	Werte der Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf zum Messzeitpunkt (MZP) I	161
Tab. 15:	Ermittelte Werte in den Variablen aller teilnehmenden Schulkinder zum ersten Messzeitpunkt (MZP) I	162
Tab. 16:	Allgemeine Angaben zu den Präventionsschülern zum Messzeitpunkt (MZP) I	163
Tab. 17:	Alter der Präventionsschüler in den Gruppen zum Messzeitpunkt (MZP) I	164
Tab. 18:	Geschlechtsverteilung der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I	164
Tab. 19:	Werte des Bundesländervergleichs der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I	165
Tab. 20:	Werte der Experimentellen Gruppe I und II sowie der Wartegruppe zum Messzeitpunkt (MZP) I	167
Tab. 21:	Stichprobe der Präventionsschüler zu den Messzeitpunkten (MZP) I und II	169
Tab. 22:	Werte der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den Messzeitpunkten (MZP) I und II	170
Tab. 23:	Unterschiede zwischen den Experimentellen Gruppen I und II in der Beurteilung der Planungshilfe I	178
Tab. 24:	Stichprobe der Präventionsschüler zu den Messzeitpunkten (MZP) I, II und III	180
Tab. 25:	Werte der zum dritten Messzeitpunkt noch vorhandenen Schüler der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den drei Messzeitpunkten (MZP) I, II und III	181

13 **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1:	Teilprozesse zur Steuerung des Beobachtungslernens nach der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979, S. 32)	16
Abb. 2:	Modellernen nach der sozial-kognitiven Theorie und der Theorie der instrumentellen Konditionierung nach Bandura (1979, S. 47)	18
Abb. 3:	Handlungsregulation nach dem Modell der TOTE-Einheit am Beispiel des Schließens des Fensters	28
Abb. 4:	Handlungspsychologisches Phasenabfolgemodell (Gollwitzer, 1987, S. 180)	31
Abb. 5:	Transformation des Ist-Zustandes in den Soll-Zustand in dem Realitätsbereich des Problems (angelehnt an Edelmann, 2000, S. 211)	42
Abb. 6:	Modell der kognitiven Struktur (Dörner (1979) zit. nach Edelmann, 2000, S. 210)	45
Abb. 7:	Die Organisation der Bewältigung von Anforderungen nach Dörner (1984, S. 11)	47
Abb. 8:	Analyse der Operatoren und der Sachverhalte im Hinblick auf erfolgreiche Problemlösungen	51
Abb. 9:	Soziales Handeln des Lehrers nach Hofer (1986, S. 21)	57
Abb. 10:	Eine vorläufige Schülertaxonomie nach Hofer (1986, S. 154)	63
Abb. 11:	Zusammenhang zwischen Ursachenzuschreibung und Erwartung (Hofer, 1986, S. 205)	66
Abb. 12:	Modellhafte Beschreibung der Bildung und Wirkung von Erfahrungen (Hofer, 1986, S. 305)	71
Abb. 13:	Theorienübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns	77
Abb. 14:	Ansatzpunkte zur Unterstützung des Lehrerhandelns in dem Projekt „Planungshilfen Schulische Prävention“	84
Abb. 15:	Kategorien und Inhalte für die Erstellung der Handreichungen in dem Projekt „Planungshilfen Schulische Prävention“	85
Abb. 16:	Grundstruktur einer exemplarisch ausgewählten Handlungsmöglichkeit (Hartke & Vrban, 2005, S. 91)	88
Abb. 17:	Fragen im SEVE zum Arbeitsverhalten (allgemein) (Hartke & Vrban, 2005, S. 11)	89
Abb. 18:	Auswertungsblatt „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S.13)	90
Abb. 19:	Folgeversion „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S. 13)	91
Abb. 20:	Anknüpfungspunkte zur Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen (Hartke & Vrban, 2005, S. 13)	91
Abb. 21:	Folgeversion „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (Hartke & Vrban, 2005, S.14)	92
Abb. 22:	Idealtypisches Arbeiten mit dem „Fragebogen Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) und den Auswertungsblättern (angelehnt an Hartke & Vrban, 2005)	94
Abb. 23:	Der Prozess der Selbstkontrolle (Hautzinger, 2000, S. 209)	103
Abb. 24:	Aggressives Verhalten, Interventionsziele und Handlungsmöglichkeiten (angelehnt an Petermann & Petermann, 2001, S. 85)	108
Abb. 25:	Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“	113
Abb. 26:	Theorienübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns	120

Abb. 27:	Ansatzpunkte zur Unterstützung von Lehrerhandeln durch Handreichungen orientiert an kognitionspsychologischen Theorien	121
Abb. 28:	Zentrale Prozesse im Handeln des Lehrers und Angebote aus dem Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ zur Optimierung der Handlungsphasen	122
Abb. 29:	Zuordnung der Syndromskalen zu den drei Variablen des TRF	139
Abb. 30:	Abhängige Variablen der Studie	146
Abb. 31:	Beispiele für Aussagen zur Einschätzung der Planungshilfen	147
Abb. 32:	Einbezogene Regionen und Gruppenzugehörigkeiten	150
Abb. 33:	Entwicklung der Mittelwerte im TRF in der Variable „externalisierende Störung“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe	171
Abb. 34:	Veränderung der Mittelwerte im SFS-Lesen in der Variable „versucht gelesen“ (Lesegeschwindigkeit) vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe	172
Abb. 35:	Veränderung der Mittelwerte im SFS-Lesen in der Variable „richtig gelesen“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) im Gruppenvergleich: Experimentelle Gruppe I und Wartegruppe	173
Abb. 36:	Entwicklung der Mittelwerte im TRF in der Variable „externalisierende Störung“ vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt (MZP) in den drei Untersuchungsgruppen	182
Abb. 37:	Vergleich der Mittelwerte im Lesen in der Variable „versucht gelesen“ zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt (MZP) in den drei Untersuchungsgruppen	183
Abb. 38:	Theorieübergreifender Grundkonsens zu den Phasen des Handelns	211

14 Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang I:	Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“ (Erprobungsversion: 06.09.2005)	237
Anhang II:	Anschreiben an die Schulleitungen und Lehrer sowie das Bildungsministerium zum Informieren und Werben um die Teilnahme an der Studie sowie zur Genehmigung der Studie (Schleswig-Holstein)	351
Anhang III:	Anschreiben an die Schulleitungen und Lehrer sowie das Bildungsministerium zum Informieren und Werben um die Teilnahme an der Studie sowie zur Genehmigung der Studie (Mecklenburg-Vorpommern)	364
Anhang IV:	Anschreiben an die Eltern (Schleswig-Holstein)	377
Anhang V:	Einladungen zu den Fortbildungen (Beispiele: SH und MV)	379
Anhang VI:	Hinweise zur Arbeit mit den Planungshilfen für die Experimentelle Gruppe I	383
Anhang VII:	Hinweise zur Arbeit mit der Planungshilfe I für die Experimentelle Gruppe II	386
Anhang VIII:	Instruktionen zur Datenerhebung	389
Anhang IX:	Gruppenvergleich zwischen Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf zum Messzeitpunkt (MZP) I	412
Anhang X:	Bundesländervergleich der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I	414
Anhang XI:	Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt (MZP) I	416
Anhang XII:	Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt (MZP) II	418
Anhang XIII:	Rückmeldungsbrief für die Experimentelle Gruppe I	420
Anhang XIV:	Rückmeldungsbrief für die Wartegruppe	425
Anhang XV:	Rückmeldungsbrief für die Experimentelle Gruppe II	428
Anhang XVI:	Rückmeldungsbeispiel für den Code 96	431
Anhang XVII:	Werte aller teilnehmenden Schulkinder	435
Anhang XVIII:	Einschätzbogen der Experimentellen Gruppe I zu den Planungshilfen I-VIII	447
Anhang XIX:	Einschätzbogen der Experimentellen Gruppe II zu der Planungshilfe I	450
Anhang XX:	Ergebnisse der Experimentellen Gruppen zur Einschätzung der Planungshilfe I (Experimentelle Gruppe I und II) sowie der Planungshilfen II-VIII (Experimentelle Gruppe I)	453
Anhang XXI:	Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt (MZP) III	462

Bodo Hartke & Robert Vrban

Planungshilfen Schulische Prävention: Verhaltens- und entwicklungsfördernde Handlungsmöglichkeiten



- Informationstexte,
- Einschätz- und Planungsbögen (Kopiervorlagen),
- Handlungsvorschläge,
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei besonderen Auffälligkeiten

Bodo Hartke & Robert Vrban

Planungshilfen Schulische Prävention: Verhaltens- und entwicklungsfördernde Handlungsmöglichkeiten

**Erprobungsversion
Stand: 06.09.2005**

Bitte nutzen Sie die Materialien,

- Informationstexte,
- Einschätz- und Planungsbögen (Kopiervorlagen),
- Handlungsvorschläge,
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei besonderen Auffälligkeiten,

gezielt für Ihre Zwecke. Wählen Sie die Materialien, die Sie brauchen, selbst aus.

Universität Rostock – Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
August- Bebel- Str. 28
18055 Rostock
Tel.: 0381/4982678
E-Mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
robertvrban@gmx.de

Erste Informationen zu den Planungshilfen Schulische Prävention: Ziel, Aufbau, Inhaltsübersicht, Arbeitshinweise und Angaben zur Wirksamkeit

Ziel

Die Planungshilfen Schulische Prävention dienen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von erzieherischen Handlungen, ähnlich wie Unterrichtsmaterialien (Sachbücher, Schulbücher, Arbeitshefte, didaktische Handreichungen) der Vorbereitung und Nachbereitung einer Unterrichtseinheit dienen. Insbesondere sollen durch die Planungshilfen die

- Erfassung der Lernausgangslage in fächerübergreifenden, verhaltens- und entwicklungsbezogenen Bereichen, und damit
- die erzieherische Zielfindung sowie
- die Handlungsplanung und
- die Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns unterstützt werden.

Die Passung zwischen Lernausgangslage und erzieherischen Handlungen soll verbessert und die aktive Lernzeit von Problemschülern gesteigert werden. Die Entstehung von deutlichen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten soll damit verhindert bzw. bereits bestehende Lern- und Verhaltensprobleme sollen gemindert werden. Die in den Planungshilfen enthaltenen Vorschläge für erzieherische Handlungen zielen vorwiegend auf Veränderungen des Verhaltens und auf die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes ab.

Aufbau

Die Planungshilfen bestehen aus mehreren Teilen. 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 VIII* beinhalten Kurzinformationen über besondere Lern- und Verhaltensprobleme 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 spezifischen Problems beitragen.

Inhaltsübersicht

Erste Informationen zu den Planungshilfen Schulische Prävention

Gliederung

Planungshilfe I: Einschätz- und Planungsbögen

Planungshilfe II: Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten

Planungshilfe III: Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten

Planungshilfe IV: Handlungsmöglichkeiten begründet durch den Klientenzentrierten Ansatz

Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens

Planungshilfe VI: Förderung bei aggressivem Verhalten

Planungshilfe VII: Förderung bei Ängsten

Planungshilfe VIII: Förderung bei Absentismus

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 war und ist es, Lehrkräften möglichst übersichtlich und verständlich wissenschaftlich begründete, praxisrelevante Informationen und Materialien zur Verfügung zu stellen.

Die Gestaltung der Planungshilfen beruht auf einer Analyse des Forschungsstandes zur Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen (Hartke, 2005), aus der deutlich wird, dass gerade Maßnahmen präventiv wirksam sind,

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

Die Frage, welche pädagogische Handlung in welcher Situation angemessen ist, kann allerdings durch die pädagogisch-psychologische Forschung nur prinzipiell beantwortet werden (Prinzipien des Handelns zur Verhaltensänderung bei aggressivem Verhalten, bei Ängsten, ...). Konkrete Maßnahmen verlangen einen die einzelne Situation mit ihren speziellen Bedingungen erfassenden, planenden und verantwortlich handelnden Praktiker. 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, gepasst auf die jeweilige Situation.

Die folgenden Hinweise zum Umgang mit den Planungshilfen haben einen eher idealtypischen Charakter:

- Versuchen Sie zunächst das erzieherische Problem mit der *Planungshilfe I* zu lösen. Der Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ ermöglicht es Ihnen, das problematische Verhalten und die Entwicklungsprobleme Ihres Schülers mit relativ wenig Zeitaufwand genauer zu beschreiben und einzugrenzen. Anschließend bestimmen Sie mit Hilfe eines Auswertungsblattes, welches Verhalten oder welchen Entwicklungsaspekt Sie mit welchen Mitteln fördern möchten. Gegebenenfalls halten Sie Ihr Arbeitsergebnis in einem Lern- oder Förderplan fest (das mittlerweile in einigen Regionen übliche Erstellen von Lern- oder Förderplänen für Problemschüler wird durch die Planungshilfe I unterstützt). Ihren erarbeiteten Handlungsplan verfolgen Sie über einen von Ihnen festgelegten Zeitraum (beispielsweise 4 Wochen). Danach schätzen Sie das Verhalten und die Entwicklung des Kindes erneut mit dem SEVE ein und analysieren Fort- oder Rückschritte (Evaluation des Handlungsplans). Diesen Vorgang (Einschätzung→Planung→Förderung→erneute Einschätzung und Analyse von Veränderungen) wiederholen Sie mehrmals. Verwenden Sie hierbei die Fördermaßnahmen, die Sie sich in Ihrer Ausbildung und bisherigen Praxis erarbeitet haben. Wenn Sie den Eindruck haben, dass Sie Ihre Ziele mit den Planungshilfen I erreichen, benötigen Sie die Planungshilfen II bis IV oder V bis VIII vermutlich nicht.
- Möchten Sie Ihr persönliches erzieherisches Handlungsrepertoire mit den von uns vorgeschlagenen Maßnahmen abgleichen, lesen Sie bitte zunächst die *Planungshilfen II bis IV*. Setzen Sie sich mit den wichtigsten Theorien verhaltenspädagogischer Maßnahmen auseinander. Überlegen Sie sich Beispiele aus Ihrer bisherigen Praxis zu vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten (z.B. Logische Konsequenzen, Verhaltensverträge, aktives Zuhören). Vermutlich haben Sie mehrere der hier dargestellten Maßnahmen bereits

erfolgreich in verschiedenen Abwandlungen eingesetzt. Nutzen Sie dieses Wissen für Ihr pädagogisches Handeln. Nutzen Sie die von uns erarbeitete Zusammenfassung hilfreicher Handlungsmöglichkeiten individuell für Ihre Zwecke. Gehen Sie mit den Planungshilfen V bis VIII bei Bedarf entsprechend um.

- Wenn die Arbeit mit den Planungshilfen I sowie II bis IV nicht zu den gewünschten Effekten führt, nutzen Sie die Planungshilfen V bis VIII. Bestimmen Sie zunächst mit dem Auswertungsbogen „Feststellung des Problembereichs“ der Planungshilfe I den inhaltlichen Schwerpunkt notwendiger Fördermaßnahmen. Handelt es sich bei den Schwierigkeiten des Kindes nach Ihrer Einschätzung um z.B. ein Problem im Arbeitsverhalten, informieren Sie sich mit der *Planungshilfe VI* über Prinzipien und Möglichkeiten der Förderung des Arbeitsverhaltens. Wählen Sie Ihnen sinnvoll erscheinende Maßnahmen aus. Gehen Sie ansonsten so vor, wie bei der Planungshilfe I beschrieben. Bei anderen spezifischen Problembereichen (aggressives Verhalten, Ängste...) verfahren Sie bitte entsprechend (*Planungshilfen VII und VIII*).

Wenn Sie Ihre Ziele mit den Planungshilfen nicht erreichen konnten und es sich um ein schwerwiegendes Problem handelt, sollten Sie sich z.B. mit Beratungslehrkräften, dem schulpsychologischen Dienst oder Sonderpädagogen eines sonderpädagogischen Förderzentrums mit einem Förder- und Beratungsauftrag in Verbindung setzen. Ihre bisherigen Planungsunterlagen und Erfahrungen bei der Problembewältigung können für weitere Problemlösungsversuche im Team eine 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. Das beschriebene Vorgehen wird in dem Ablaufdiagramm „Die Arbeit mit den Planungshilfen Schulische Prävention“ zusammengefasst (s. nächste Seite).

Angaben zur Wirksamkeit

Erste wissenschaftliche Studien zur Wirksamkeit der Arbeit mit der Planungshilfe I sprechen für die optimistische Vermutung, dass Ihre erzieherische Arbeit deutlich durch die wiederholte Verwendung des Einschätzungsbogens SEVE und der Auswertungsblätter unterstützt wird. Der Fragebogen SEVE erwies sich zudem in diesen Untersuchungen als zuverlässig und inhaltlich aussagekräftig (Hartke, 2004a, 2004b, 2004c). Eine Evaluation der Wirksamkeit erzieherischer Handlungen ist mit diesem Verfahren in Verbindung mit weiteren Beobachtungen möglich. Da die Planungshilfen II bis VIII, die auf Grund verschiedener Anfragen von Lehrkräften nach Handlungsempfehlungen entstanden, auf erfahrungswissenschaftlich bewährten, also erfolgreich erprobten pädagogisch – psychologischen Handlungsansätzen basieren, besteht weiterer Grund zum Optimismus, dass es Ihnen gelingen wird, die pädagogische Situation eines schulisch gefährdeten Kindes mit Hilfe der Planungshilfen Schulische Prävention zu verbessern.

Literatur:

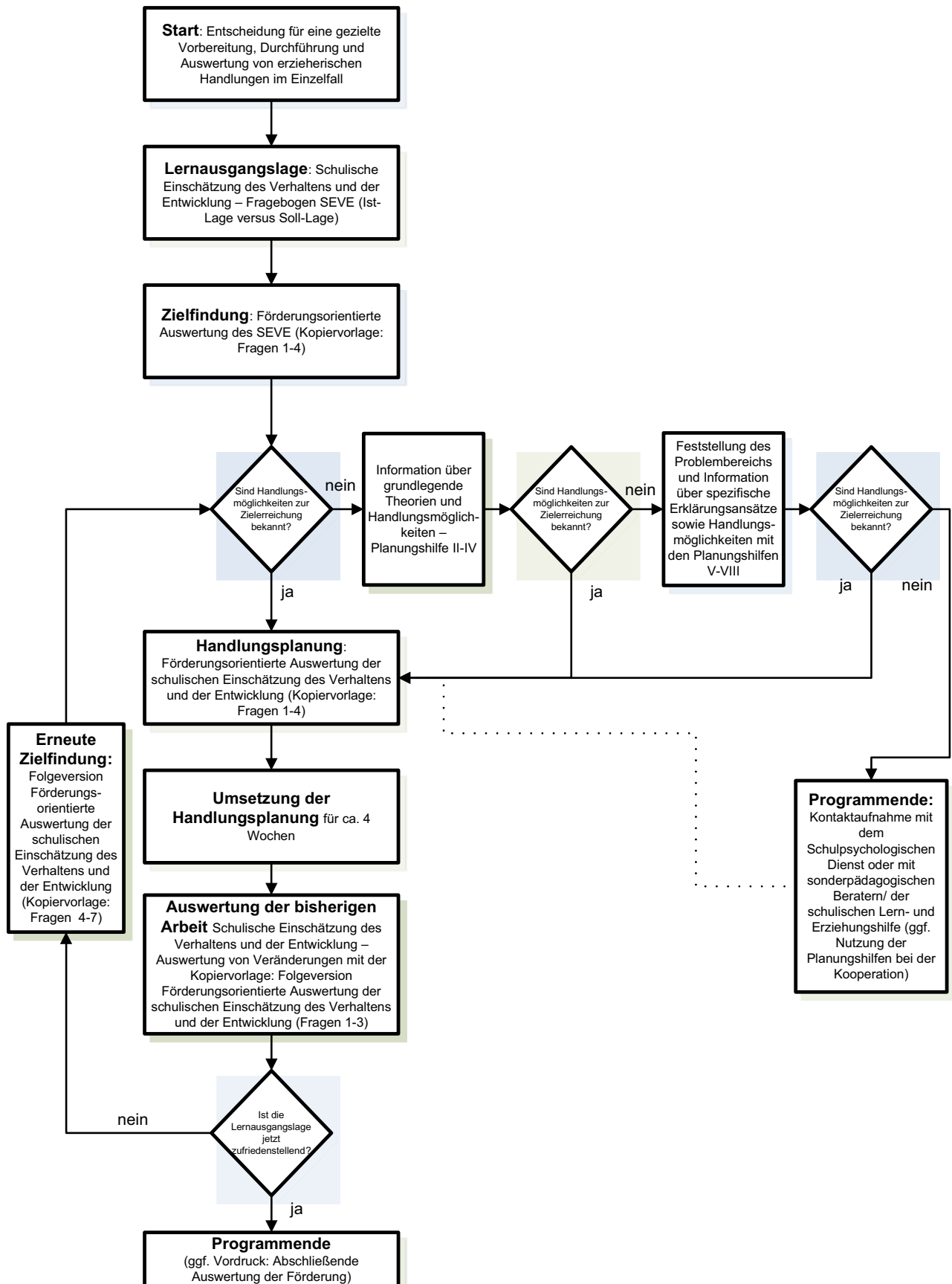
Hartke, B. (2004a). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. (S. 164-185). Weinheim: Beltz Sonderpädagogik.

Hartke, B. (2004b). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingsvolgssystem 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 im Druck). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit den Planungshilfen Schulische Prävention



Gliederung der Planungshilfen

Erste Informationen zu den Planungshilfen Schulische Prävention: Ziel, Aufbau, Inhaltsübersicht, Arbeitshinweise (zus. Ablaufdiagramm) und Angaben zur Wirksamkeit.....	2
1 Planungshilfe I: Einschätz- und Planungsbögen (Kopiervorlagen)	8
1.1 Anwendungshinweise zur Planungshilfe I	8
1.2 Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE).....	9
1.3 Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung.....	12
1.4 Folgeversion Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung	13
1.5 Abschließende Auswertung der Förderung	14
1.6 Feststellung des Problembereichs.....	15
1.7 Lernplan/Förderplan	18
2 Planungshilfe II: Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten	19
2.1 Basisinformationen zum Lerntheoretischen Ansatz	19
2.2 Lerntheoretisch fundierte Prinzipien verhaltenssteuernden Lehrerhandelns und auf diesen basierende Handlungsmöglichkeiten – Übersichtstabelle.....	24
2.3 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	24
2.3.1 Klare Instruktionen.....	24
2.3.2 Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens -	26
2.3.3 Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen.....	27
2.3.4 Absehbare Risikosituationen entschärfen	28
2.3.5 Signale einsetzen	29
2.3.6 Verbote – Unterlassungsanweisungen	31
2.3.7 Mach es noch einmal – aber richtig!	32
2.3.8 Aus-Zeit oder Ruhe-Zeit	33
2.3.9 Geplantes Ignorieren	35
2.3.10 Verhaltenskorrektur.....	36
2.3.11 Interesse an positiven Aktivitäten	37
2.3.12 Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	38
2.3.13 Mit dem Schüler sprechen.....	39
2.3.14 Positive gemeinsame Erlebnisse	40
2.3.15 Lehrer als positives Verhaltensmodell	42
2.3.16 Token-Programme.....	43
2.3.17 Punktabzugsprogramm (Response-Cost-Verfahren).....	45
2.3.18 Verhaltensverträge schließen	47
3 Planungshilfe III: Kognitionspsychologisch begründete Handlungsanweisungen	48
3.1 Basisinformation zum Kognitionspsychologischen Ansatz	48
3.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	51
3.2.1 Klare Strukturen schaffen.....	51
3.2.2 Die „Stopp-Technik“	52
3.2.3 Hilfreiche Gedanken finden	54
3.2.4 Einüben einer Selbstinstruktion durch kognitives Modellieren (Modellhandeln und lautes Denken)	55
3.2.5 Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allg. Problemlösestrategie	56
3.2.6 Selbstkontrollkarten für den Unterricht.....	58
3.2.7 Reflektierendes Krisengespräch.....	60

4	Planungshilfe IV: Handlungsmöglichkeiten begründet durch den Klientenzentrierten Ansatz	62
4.1	Basisinformationen zum Klientenzentrierten Ansatz	62
4.2	Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken	66
4.2.1	Die Sprache der Annahme verwenden	66
4.2.2	Senden von Ich-Botschaften.....	68
4.2.3	Aktives Zuhören.....	70
4.2.4	Konfliktbewältigung ohne Niederlagen	71
4.2.5	Schülerzentriertes Lehrerverhalten	73
5	Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens	75
5.1	Basisinformationen zur Förderung des Arbeitsverhaltens.....	75
5.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens und Angaben zum theoretischen Hintergrund.....	78
5.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens	79
5.3.1	Individuelle Fortschritte anerkennen.....	79
5.3.2	Realistische Zielsetzungen einüben	80
5.3.3	Kausalattributionen verbessern	81
5.3.4	Differenzierte Rückmeldung	82
5.3.5	Interessen berücksichtigen	83
5.3.6	Entspannen durch eine Atemübung.....	84
5.3.7	Entspannen mit Hilfe einer Entspannungsgeschichte	85
6	Planungshilfe VI: Förderung bei aggressivem Verhalten	86
6.1	Basisinformationen zur Förderung bei aggressivem Verhalten.....	86
6.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von aggressivem Verhalten und Angaben zum theoretischen Hintergrund	90
6.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei aggressivem Verhalten.....	91
6.3.1	Klassenregeln gegen Gewalt	91
6.3.2	Rollenspiel zur Lösungsfindung.....	92
6.3.3	Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels	93
6.3.4	Rollenspiel zum Verhaltenstraining	94
6.3.5	Fantasiereise	95
6.3.6	Flüsterstuhl.....	97
7	Planungshilfe VII: Förderung bei Ängsten	98
7.1	Basisinformationen zur Förderung bei Ängsten.....	98
7.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Ängsten und Angaben zum theoretischen Hintergrund	101
7.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Ängsten	102
7.3.1	Erkennen von Ängsten im Schulalltag	102
7.3.2	Leistungssituationen entschärfen	104
8	Planungshilfe VIII: Förderung bei Absentismus	106
8.1	Basisinformationen zur Förderung bei Absentismus.....	106
8.2	Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus und Angaben zum theoretischen Hintergrund	109
8.3	Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus.....	110
8.3.1	Patenschaften.....	110
8.3.2	Kooperative Gruppenaktivitäten	111
8.3.3	Klassenparlament	112
8.3.4	Elternarbeit.....	113

1. Planungshilfe I: Einschätz- und Planungsbögen

1.1 Anwendungshinweise zur Planungshilfe I

Die Arbeit mit der *Planungshilfe I* gestaltet sich folgendermaßen: In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung über ein zu förderndes Kind mittels des gleichnamigen Fragebogens (SEVE). Durch die Bearbeitung des Fragebogens SEVE wird Ihr Eindruck vom Verhalten des Kindes in der Schule, seines Entwicklungs- und Leistungsstandes festgehalten. Es entsteht ein Bild positiver sowie noch förderungsbedürftiger Aspekte der *Lernausgangslage* des Kindes. 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. Am Ende dieses Zeitraums folgt eine weitere Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung mit dem Fragebogen SEVE, 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 anliegenden Kopiervorlagen präzisieren das beschriebene Vorgehen weiterhin, die auf diesen Arbeitsblättern vorhandenen 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 (Leerlingvolgsystem, Van der Kooij, 2000), erste eigene Untersuchungen zur Wirksamkeit der Planungshilfe I unterstützen die optimistischen Wirksamkeitsvermutungen der niederländischen Praktiker (Hartke, s. S. 3). Die Grundgedanken des Konzeptes sind einfach und überzeugend:

- Unterstützende Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer bei pädagogischen Problemen sollten wenig zeitaufwändig und vorrangig eine Hilfe zur Selbsthilfe sein.
- Klare, eingegrenzte Ziele erleichtern erfolgreiches pädagogisches Handeln.
- Wenn eine Lehrkraft ihr persönliches professionelles Handlungsrepertoire an Fördermaßnahmen, welches sie in Ausbildung, Praxis und Fortbildung erworben hat, gezielt einsetzt, 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 bereits wichtige Entwicklungsschritte in die richtige Richtung stattfanden. Deshalb ist es sinnvoll, die Entwicklung des Verhaltens und der Fähigkeiten eines Problemkindes in regelmäßigen Abständen zu erfassen und mit vorherigen Zeitpunkten zu vergleichen. Hierzu dient insbesondere die mehrmalige Verwendung des Fragebogens SEVE, der im Vergleich zu nicht standardisierten Einschätzungen genauere Vergleichsmöglichkeiten bietet.

Können mit den Planungshilfen I (ggf. unter Berücksichtigung der Planungshilfen II bis IV) die anvisierten Ziele nicht erreicht werden, sollte durch eine zusätzliche Auswertung des SEVE der Bereich der weiteren Förderung und damit die Auswahl weiterer Planungshilfen näher bestimmt werden (s. Feststellung des Problembereichs). In Anbetracht bisheriger Forschungsergebnisse besteht Grund zum Optimismus bei der Anwendung der Planungshilfe I. Vermutlich gelingt es Ihnen bereits mittels des Fragebogens SEVE sowie der Planungsblätter, Ihre erzieherischen Ziele zu erreichen. Ein Versuch lohnt sich auf jeden Fall.

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.

Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“

Erstanfertigung

Folgeanfertigung

Name des Kindes: _____

Datum: _____

Angaben im Kasten nach Bedarf ausfüllen – im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen bitte vollständig ausfüllen:

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

Schulart: Grundschule Förderschule
Sprachheilgrundschule Orientierungsstufe Schulart : _____

Klasse: _____ Klassenstufe: _____ Schulbesuchsjahr: _____

ausfüllende Lehrkraft: Klassenlehrer(in): Fachlehrer(in): Ko-Klassenlehrer(in): Förderlehrkraft:

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen vollständig und so gut Sie können, auf der Basis Ihres Informationsstandes über die Schülerin/den Schüler. Bitte füllen Sie den Fragebogen danach aus, wie Sie das Verhalten und die Entwicklung des Schülers/der Schülerin einschätzen, auch wenn andere Personen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Beziehen Sie sich dabei bitte auf die letzten 14 Tage.

Bitte kreuzen Sie hinsichtlich des **Verhaltens** an,

- eine 1, wenn das genannte Verhalten des beurteilten Schülers in Häufigkeit und/oder Qualität völlig schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 2, wenn es fast völlig schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 3, wenn es in einem noch befriedigenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 4, wenn es in einem noch ausreichenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 5, wenn es gerade in einem nicht mehr ausreichenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 6, wenn es deutlich nicht mehr in Häufigkeit und Qualität schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 7, wenn das genannte Verhalten fast nie vorkommt,
- eine 8, wenn es nie vorkommt.

Bitte kreuzen Sie hinsichtlich der **Entwicklung** an,

- eine 1, wenn der genannte Entwicklungsaspekt bei dem beurteilten Schüler/der beurteilten Schülerin im Vergleich zu Schülerinnen/Schülern der Klassenstufe deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt ist,
- eine 2, wenn er etwas überdurchschnittlich ausgeprägt ist,
- eine 3, wenn der Ausprägungsgrad im oberen Durchschnittsbereich liegt,
- eine 4, wenn er im unteren Durchschnittsbereich liegt,
- eine 5, wenn er etwas unter dem Durchschnitt liegt,
- eine 6, wenn er deutlich unter dem Durchschnitt liegt,
- eine 7, wenn der genannte Entwicklungsaspekt extrem niedrig ausgeprägt ist,
- eine 8, wenn er praktisch nicht vorhanden ist.

Auf den nächsten beiden Seiten finden Sie jeweils oben links die dargestellten Skalierungen in Kurzform.

I. VERHALTEN								Arbeitsverhalten (spezielle Aspekte)						
1	2	3	4	5	6	7	8							
entspricht völlig Anf.			noch ausreichend				kommt nie vor							
<u>Verhalten außerhalb des Klassenraumes</u>														
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
<u>Umgang mit Schulmaterial</u>														
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
<u>Verhalten im Klassenraum</u>														
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
<u>Arbeitsverhalten (allgemein)</u>														
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
<u>Arbeitsverhalten (spezielle Aspekte)</u>														
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
<u>Sozialverhalten (allgemein)</u>														
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
<u>Sozialverhalten (spezielle Aspekte)</u>														
43.	Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer						1	2	3	4	5	6	7	8
44.	Reagiert bei kleinen Enttäuschungen (nicht drankommen, etwas nochmal machen zu 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
<u>Verhalten gegenüber Lehrkräften</u>														
50.	Spricht Lehrer angemessen an (bittet sie beispielsweise 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
Besondere situative Bedingungen der Verhaltensprobleme und weitere bisher nicht erfasste zu fördernde Verhaltensaspekte:														

<u>II. Entwicklung</u>								<u>Emotion</u>			
1	2	3	4	5	6	7	8				
deutlich überdurchschn.		unterer Durchschnitt						nicht vorhanden			
<u>Kognition</u>											
57.	Merkt sich neue Informationen kurzfristig gut (gutes Kurzzeitgedächtnis)						1 2 3 4 5 6 7 8		78. Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassenarbeiten etc. zu	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		79. Geht gern zur Schule	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		80. Ist gern mit anderen Kindern zusammen	1 2 3 4 5 6 7 8	
60.	Erkennt logische Handlungsfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen						1 2 3 4 5 6 7 8		81. Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen	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		82. Kann Enttäuschungen vertragen (reagiert nicht übertrieben, wütend, trotzig)	1 2 3 4 5 6 7 8	
62.	Überlegt vor eigenen Handlungen, schätzt Folgen ab						1 2 3 4 5 6 7 8		83. Besitzt Einfühlungsvermögen und ist mitfühlend	1 2 3 4 5 6 7 8	
63.	Verfügt über ein umfassendes allgemeines Wissen						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	
<u>Sprache</u>								<u>Selbstbild/-konzept, Interessen, Motivation</u>			
64.	Spricht deutlich (artikuliert)						1 2 3 4 5 6 7 8		85. Schätzt eigene Leistung realistisch ein	1 2 3 4 5 6 7 8	
65.	Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen						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	
66.	Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz						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	
67.	Versteht inhaltlich, was Erwachsene sagen						1 2 3 4 5 6 7 8		88. Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse	1 2 3 4 5 6 7 8	
68.	Spricht grammatikalisch richtig						1 2 3 4 5 6 7 8		89. Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	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		90. Hat Interessen im Freizeitbereich	1 2 3 4 5 6 7 8	
70.	Versteht abstrakte Begriffe						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	
<u>Motorik und Wahrnehmung</u>								<u>Zusätzliche Einschätzung der Schulleistung</u>			
71.	Hat geschickte Hände						1 2 3 4 5 6 7 8		Aktuelle Leistungsstand in den von Ihnen unterrichteten Fächern oder Lernbereichen des Anfangsunterrichts		
72.	Gute Auge-Hand-Koordination						1 2 3 4 5 6 7 8		1	Rechenfertigkeit	1 2 3 4 5 6
73.	Körperliche Kraft und Ausdauer (Kondition) sind gut entwickelt						1 2 3 4 5 6 7 8		2	Sachrechnen	1 2 3 4 5 6
74.	Bewegt sich koordiniert, sicher (gute Körperkontrolle, -koordination)						1 2 3 4 5 6 7 8		3	Lesefertigkeit	1 2 3 4 5 6
75.	Hört auch leise Geräusche und klangliche Unterschiede						1 2 3 4 5 6 7 8		4	Bedeutungserfassendes Lesen	1 2 3 4 5 6
76.	Erkennt auch klein gedruckte Symbole (gute Sehstärke)						1 2 3 4 5 6 7 8		5	Mündliches Sprachhandeln	1 2 3 4 5 6
77.	Erkennt Formen, Gegenstände beispielsweise in Suchbildern gut (Figur-Grund-Unterscheidung)						1 2 3 4 5 6 7 8		6	Schriftliches Sprachhandeln	1 2 3 4 5 6
								7		Sachunterricht	1 2 3 4 5 6

Besondere situative Bedingungen der vorhandenen Entwicklungsprobleme und weitere bisher nicht erfasste zu fördernde Entwicklungsaspekte:

Angaben zu Ihrer Person (notwendig zur Einschätzung der Repräsentativität der Umfrage – bitte nur bei erster Anwendung innerhalb eines Forschungsprojektes beantworten):

Geschlecht: weiblich männlich

Anzahl praktizierter Dienstjahre als Lehrer(in): _____ Alter/Jahre: bis 35 36-50 über 50

Arbeitszeit: voll halb dreiviertel bzw. Anzahl der Lehrerwochenstunden _____

Folgeversion: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung

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

Kreuzen Sie bitte an:

- Ja, vollständig
- Ja, zum überwiegenden Teil
- Ja, aber nur in einem geringen Umfang
- 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 (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

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

Falls dies der Fall ist, unterstreichen Sie bitte diese Aspekte in der obigen Liste (Hinweis: Bei insgesamt zufriedenstellender Lernausgangslage Ende des Programms, ggf. abschließende Auswertung der Förderung mit dem gleichnamigen Vordruck).

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

Wählen Sie erneut höchstens 4 Aspekte aus, die Sie in einem von Ihnen gewählten Förderzeitraum verbessern wollen. Nutzen Sie hierbei die vorherige Auswahl der 4 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 besonders positiv auf?

Gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch, zwecks Notation positiver Aspekte (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

7. Welche Mittel will ich einsetzen?

Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie in Frage kommenden Handlungen im Sinne eines „brain-stormings“. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie bitte durch (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

Feststellung des Problembereichs

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

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

Hierzu wurden bestimmte Fragen (Items) des Fragebogens SEVE als mögliche Hinweise auf einen spezifischen Förderbedarf den oben genannten Problembereichen auf Grund inhaltlicher Überlegungen und statistischer Analysen (Faktorenanalysen) 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 **kritischen Wert oder noch schlechteren, also höheren Wert**, eingeschätzt wurden (s. Angabe in der entsprechenden Spalte in den Auswertungstabellen). Wurden eine Vielzahl der nun neu nach Problembereichen gruppierten Items von Ihnen mit einem kritischen Wert oder schlechter eingeschätzt, erscheint eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem 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 auseinander zu setzen, 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 mit Hilfe 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 kritischer Wert (= Hinweis auf ein seltenes Problemverhalten) 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 kritischen Wert im Fragebogen SEVE an.

Auswertungstabelle 1

Problembereich: Arbeitsverhalten (3. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. Im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: 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. 78, Basisinformationen S. 75.

Auswertungstabelle 2

Problembereich: Aggression (2. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. Im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: 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	
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. 90, Basisinformationen S. 86.

Auswertungstabelle 3

Problembereich: Angst (7. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. Im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: x
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen	5	
23	Beginnt zügig mit der Arbeit	5	
58	Merkt sich erarbeitete Inhalte / Lösungswege gut (gutes Langzeitgedächtnis)	5	
60	Erkennt logische Handlungsabfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen	5	
61	Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachaufgaben 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 Klassenarbeiten 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. 101, Basisinformationen S. 98.

Auswertungstabelle 4

Problembereich: Absentismus (9./10. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. Im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: x
1	Erscheint täglich in der Schule	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 allgemeinen Regeln	4	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	

Liste Handlungsmöglichkeiten zum Abbau von Absentismus: S. 109, Basisinformationen S. 106.

Schule: _____

Datum: _____

Lernplan/Förderplan

für: _____
(Name der Schülerin/des Schülers)

geb. am: _____

Klasse: _____

für den Zeitraum: _____

Erstanfertigung

Fortführung

Anlass für den Förderplan: _____
(Stichwörter)

Schwerpunkte der Förderung: fachliches Lernen (Fach: _____)

Arbeitsverhalten

Sozialverhalten

Sprache und Kognition

Motorik und Wahrnehmung

emotionale und soziale Entwicklung

Pädagogische Situation Lernausgangslage (Ist-Stand)	Ziele (Was soll in dem Förder- zeitraum erreicht werden?)	Maßnahmen (Wer macht wann was?)

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 das Kind aus kognitionspsychologischer Sicht eher als Person mit der Fähigkeit zur Selbststeuerung gesehen und damit die Notwendigkeit betont, erzieherische Maßnahmen für das Kind 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 Kind 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 gezeigten Verhaltens: Wenn es gelingt, auf ein erwünschtes Verhalten des Kindes angenehme Konsequenzen folgen zu lassen, wird das Kind 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 Kindes eine unangenehme Konsequenz folgen zu lassen oder ein als vom Kind angenehm empfundenes Ereignis zu beenden, wird das Kind in Zukunft das unerwünschte Verhalten seltener zeigen. Voraussetzung hierfür ist, dass die unangenehme Konsequenz so angemessen ist, dass es nicht zu deutlichen Protestreaktionen des Kindes kommt.
- *Hinweisreize/-stimuli* weisen auf mögliche nachfolgende angenehme, neutrale oder unangenehme Ereignisse 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 Kindes folgt bewusst keine Reaktion: Wenn es gelingt, ein unerwünschtes Verhalten des Kindes nicht zu beachten, wird dieses Verhalten nach einer gewissen Zeit nicht mehr auftreten, vorausgesetzt, das ignorierte Verhalten wird vom Kind 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 Kind das Verhalten anderer Personen, merkt es sich, ob die Personen Erfolg oder Misserfolg erleben, und

imitiert in einer ähnlichen Situation das erfolgreiche Verhalten, soweit es 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 unkonditionierter 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-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 (K) auf das Verhalten bestimmt (*operantes Lernen*) (Borchert, 1997; 2000; Edelman, 1994, Palmowski, 1996).

Je enger die zeitliche Verknüpfung zwischen einer gezeigten Verhaltensweise und der darauf folgenden Konsequenz ist, desto wirksamer ist der Einfluss der Konsequenz. Außerdem ist die Wirksamkeit der Konsequenz abhängig von deren Bewertung durch die sich verhaltende Person. Bei materiellen Verstärkern 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, 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 Kind und erziehender 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 ohne zeitliche Verzögerung nach dem Auftreten 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 eingprägten 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, S. 34).

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 hat er mit ihnen angenehme Situationen gestaltet, Situationen, die ihm und den Kindern 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 Kinder 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 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 zielführende Stimuli, Gefährdung der positiven Beziehung, problematisches Modellverhalten), aber ohne persönliches Engagement und natürliche Reaktionen, Kontakt mit dem Kind, spontanes Eingehen auf das Kind funktioniert 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 Zusammenwirkens umfangreich ausfallen und der hier gewählten Darstellung die Prägnanz nehmen würde. Überwiegend gilt folgendes „Bauprinzip“ für eine lerntheoretisch begründete verhaltenspädagogische Maßnahme: Eine Kombination verschiedener natürlicher Reize, Hinweisreize und milder Strafen unterbrechen ein Fehlverhalten und regen ein schulisch passendes Verhalten an, welches 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.

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.

Palmowski, W. (1996). *Anders handeln*. Dortmund: Borgmann Publishing.

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+	Aufbau von Verhalten durch unangenehme Konsequenzen (oder Ignorieren) K-
• Klare Instruktionen	X	(x)	(x)	(x)
• Das Kind erwischen, wenn es gut ist			X	
• Logische Konsequenzen		(x) Wiedergutmachung		X
• Absehbare Risikosituationen entschärfen	X	(x)	(x)	
• Signale einsetzen	X	(x)	(x)	
• Verbote –Unterlassungsanweisungen	(x)	(x)		X
• Mach es noch einmal – aber richtig		(x)		X
• Aus-Zeit oder Ruhe-Zeit	X			(x)
• Geplantes Ignorieren	(x)			X
• Verhaltenskorrektur		(x)		X
• Interesse an positiven Aktivitäten			X	
• Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X	(x)	(x)	
• Mit dem Schüler sprechen			X	
• Positive gemeinsame Erlebnisse		X	(x)	
• Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			
• Token-Programme			X	(x)
• Punktabzugsprogramm (Responce-Cost-Verfahren)			X	(x)
• Verhaltensverträge schließen			X	(x)

Legende: mehrfache Zuordnungen sind mit (x) gekennzeichnet, wenn neben dem Grundprinzip, gekennzeichnet mit **X**, weitere Prinzipien der Handlungsmöglichkeit zu Grunde liegen

2.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

2.2.1 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 anteilnehmendes Interesse Ihre Freude über das Befolgen der Anweisung.
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. Loben Sie die Klasse oder den Schüler, wenn er jetzt das Verhalten ausführt.

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 Ignorieren angezeigt erscheinen.
10. Wenn der Schüler/die Klasse immer noch nicht folgt, verleihen Sie entweder Ihrer Anweisung durch eine weitere angemessene Konsequenz Nachdruck oder führen Sie ein problemlösendes Klassengespräch.

2.2.2 Das Kind erwischen, wenn es 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 prosozialen Verhaltens, von selbstbewusstem Verhalten, von Regel- und Lernverhalten, des Selbstbildes, von Kreativität.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Es können Eifersuchsreaktionen anderer Schüler vorkommen. Lob kann bei Beziehungsproblemen als „zu persönliche“ Begegnung vom Schüler 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 Schulsachen, 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. („Darüber freue ich mich wirklich. Ich finde es toll, dass Du Deine Aufgaben vollständig bearbeitet hast.“).
5. Reagieren Sie zu Anfang schnell 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.

2.2.3 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 allen 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.“).
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 Fehlerhalten 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 angemessene Zeitdauer der Konsequenz.
4. Halten Sie sich an diese Absprachen und kehren Sie nach dem Ende der logischen Konsequenz zum Alltag zurück.

2.2.4 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 (inkompatibles) Verhalten aufbauen.

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.

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 alleine 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, erinnern Sie ihn an die für die Situation geltenden Regeln.
5. Helfen Sie dem Schüler ggf., 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, Mimik, ..., loben Sie den Schüler, vermitteln Sie ihm Ihre Anerkennung für seine Leistung.

2.2.5 Signale einsetzen

Ziel:

Unerwünschtes Verhalten stoppen, verhindern und abbauen, größeren Regelüberschreitungen im Vorfeld erfolgreich entgegenwirken, ein erwünschtes Verhalten hervorrufen.

Kurzbeschreibung:

Unerwünschtes Verhalten durch ein vereinbartes Signal beenden, stattdessen setzt ein abgesprochenes Verhalten ein.

Altersbereich:

Geeignet für alle Klassenstufen.

Anwendungsbereich:

Vorrangig bei leichten Formen von unerwünschten Verhaltensweisen (z.B. mit dem Stuhl oder Tisch kippeln, mit dem Nachbarn reden, mit unterrichtsfremden Gegenständen spielen, ...), ggf. auch bei deutlichem Problemverhalten als zusätzliche unterstützende Hilfe einsetzbar, hilfreich auch bei Veranstaltungen wie z.B. Sportfesten (ein abgesprochenes Verhalten, wie sich z.B. an einem bestimmten Ort treffen, hervorrufen) oder auch bei Projekten (ein Signal leitet z.B. das Aufräumen ein).

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 Fehlverhalten durch ein eindeutiges und bekanntes Signal.

1. Sie beobachten wiederholt Regelüberschreitungen oder Fehlverhalten bei einem Schüler. Sie entscheiden sich für den Einsatz der Maßnahme.
2. Sie führen ein bestimmtes Signal (z.B. ein Handzeichen, einen Ton oder das An- und Abschalten des Lichts, ...) für einen Schüler ein. Demonstrieren Sie das Signal und erklären Sie dessen Sinn und Zweck. Erläutern Sie dem Schüler, wie er sich nach dem Signal zu verhalten hat (z.B. still am Platz sitzen, „zu Eis erstarren“ und eine Anweisung abwarten, sich zu einem vereinbarten Ort begeben). Sie üben das Zielverhalten mit dem Schüler ein, verstärken das Zielverhalten durch Lob oder andere Verstärker.
3. Sie probieren den Einsatz des Signals in einer Unterrichtssituation aus. Sie beobachten die Reaktion des Schülers. Führt ihr Signal zur erwünschten Reaktion, loben Sie den Schüler. Bleibt die beabsichtigte Reaktion aus, sprechen Sie erneut mit dem Schüler über die Abmachung und üben Sie den Signaleinsatz erneut, bis es klappt.
4. Wenden Sie das vereinbarte Signal in der Praxis an.
5. Verstärken Sie den Schüler, wenn er sich entsprechend der Absprache verhalten hat.

Weitere Hinweise:

Ein gelungenes Beispiel 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, wird als „Gong“ benutzt), räumen die Schüler so schnell wie möglich die Bausteine ein. Der Lehrer zeigt seine Freude über das schnelle Aufräumen.

2.2.6 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 statt dessen 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. Unterbrechen Sie sofort, wenn das Problemverhalten auftritt, 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. Es kann sich ein pädagogisches Gespräch über den Vorfall anschließen.

2.2.7 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 dem Grundschulalter, 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 ein Problem ist („Ich oder jemand anderes könnte über die Tasche stolpern.“).
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 das richtige Verhalten (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.

2.2.8 Aus-Zeit oder Ruhe-Zeit

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:

Vorwiegend Grundschulbereich, modifiziert hinsichtlich des Ortes der Auszeit oder Ruhezeit (z.B. vor dem Lehrerzimmer, in einer anderen Klasse, ...) auch bei älteren Schülern möglich.

Anwendungsbereich:

Störendes Verhalten im Klassenraum, Wutausbrüche, aggressives Verhalten.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Wird die Auszeit vorwiegend als Ausschluss erlebt und nicht als zeitlich begrenzte und berechnete Maßnahme, können Protestreaktionen vorkommen. Der Ablauf einer Auszeit sollte dem Schüler bereits bekannt sein. Der Aufsichtspflicht muss entsprochen werden.

Hinweise zur Durchführung:

Bringen Sie den Schüler, wenn das unerwünschte Verhalten auftritt, für einen bestimmten Zeitraum in einen Bereich abseits der anderen Schüler.

1. 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 (den Ablauf üben).
2. 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.
3. Bedanken Sie sich bei dem Schüler, wenn er das Verhalten wie gewünscht unterlässt und schlagen Sie ihm eine andere Aktivität vor.
4. 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 „Nicht-Gehorchen“ hat: die Auszeit. Halten Sie keine Strafpredigt, drohen Sie die Auszeit nicht an und nörgeln Sie nicht.
5. Fürchten Sie sich nicht davor zu handeln. Auch wenn der Schüler protestiert oder sich weigert, leiten Sie ihn ruhig, aber bestimmt, fest zu dem Auszeitbereich.
6. Lassen Sie den Schüler noch einmal die Regeln wissen, bevor Sie weggehen. (z.B. „Wenn Du hier fünf Minuten ruhig gesessen hast, kannst Du wieder hereinkommen.“).

7. Sollten während der Auszeit Störungen auftreten (z.B. Schreien, Aufstehen, o. ä.), verlängern Sie die Auszeit um nochmals fünf Minuten.
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.

2.2.9 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.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Fehlinterpretationen des Ignorierens durch die Schüler können vorkommen (z.B. „Der Lehrer akzeptiert das Verhalten von Peter“, ...). Infolge dessen 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 im geringen Ausmaß vorkommen, ggf. können andere Schüler über die Strategie des Lehrers aufgeklärt werden und in diese einbezogen werden.

Hinweise zur Durchführung:

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

1. Wenn Sie ein unerwartetes 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.
4. Wenden Sie sich dem Schüler zu, wenn das Problemverhalten abgenommen hat. Sollte es wieder auftreten, ziehen Sie sich erneut zurück.
5. Sobald der Schüler wieder mit im Kontext passenden oder unverfänglichen Aktivitäten beschäftigt ist, gehen Sie wieder auf den Schüler ein.

2.2.10 Verhaltenskorrektur

Ziel:

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

Kurzbeschreibung:

Nachdem ein Kind eine Regel verletzt hat, sprechen Sie dies sofort an, erklären das Problem und das angemessene Verhalten, ggf. üben Sie 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, beispielsweise beschreiben oder zeigen Sie das Verhalten.
4. Lassen Sie den Schüler das richtige Verhalten beschreiben oder ausführen.
5. Loben Sie den Schüler für die richtige Beschreibung oder das angemessene Verhalten.

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.

2.2.11 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 sec. bis 3 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 Aktivitäten zeigten, Aufrechterhalten von angemessenem Schülerverhalten.

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. „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 Ihre Freude (z.B. bei konzentrierter Arbeit, der Gestaltung eines farbigen Bildes, einem friedlichen gemeinsamen Spiel, selbst initiierten Bastelaktivitäten, ...).
4. 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, ziehen Sie sich zurück.

2.2.12 Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten

Ziel:

Vermeiden von Fehlverhalten auf Grund von Langeweile, Förderung der Selbstständigkeit, der Motivation zu selbstgewählten 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 und Spielzeug – 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 selbstgesteuerte 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 gemeinsam auftretende Schwierigkeiten.

1. Versorgen Sie sich vorher mit allem, was Sie brauchen (z.B. Lesebücher, Zeitschriften, Lexika, Puzzle, Gesellschaftsspiele, Malblöcke, Stifte, Lernspiele,...).
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.
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.

2.2.13 Mit dem Schüler sprechen

Ziel:

Förderung von Interessen, des Wortschatzes, der sozialen und kommunikativen Fertigkeiten.

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 Aufkleber gesammelt!“).
4. Wenn der Schüler antwortet oder dann selbst eine Frage stellt, führen Sie die Unterhaltung durch weitere Beiträge fort.
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.

2.2.14 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. Basteln, Gesellschaftsspiele, Lernspiele, ...) und die passenden Aktionen, 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/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 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, Bingo, Schiffeversenken, Däumchendrücken, Teekesselraten, Vorlesestunde, ...).
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, toll!“).
5. Führen Sie die Aktivität zu abgesprochenen Zeitpunkten durch (z.B. zu Beginn der Mathematikstunde, vor dem Wochenende, nach Erreichen eines Arbeitsergebnisses, ...).
6. Halten Sie die Zeitabsprache weitgehend ein, ohne rigide zu sein – ein Spiel einmal mehr oder weniger zu spielen kann aus gutem Grund sinnvoll sein.
7. 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 Schülerinnen und Schüler und

schätzen deshalb angenehme Erlebnisse ganz besonders. Einige Kinder entwickeln in solchen Phasen eine besondere Kreativität und Humor oder ein gruppendienliches Verhalten, also Verhalten, das erwünscht ist.

8. Nehmen Sie in späteren Konfliktgesprächen ggf. Bezug auf positive gemeinsame Aktivitäten. Damit können manchmal „Aha-Erlebnisse“ bei Kindern 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 halten.“...).

2.2.15 Lehrer als positives Verhaltensmodell

Ziel:

Aufbau von positiven, zumeist komplexen Verhaltensweisen, Übernahme des Verhaltens in das Verhaltensrepertoire des Schülers, Information des Schüler 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, Schriftbild, ...), komplexere soziale Verhaltensmuster trainieren (z.B. sich entschuldigen, bei einem Konflikt an einer gemeinsamen Lösung mitarbeiten, ...).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

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, 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.
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.

2.2.16 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 etc. (Token), die nach festgelegten Regeln gegen Spielzeiten oder andere Vergünstigungen (z.B. Hausaufgabenfrei, Ausleihe eines Gegenstands, ...) eingetauscht werden können.

Altersbereich:

Vorschule und Grundschulalter, modifiziert auch in der Sekundarstufe.

Anwendungsbereich:

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, eine Tabelle, in die Aufkleber geklebt werden können, oder ähnliches, 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 statt dessen wünschen.
4. Sagen Sie dem Schüler, wie oft und wofür ein Sternchen, Sticker oder ähnliches 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.
8. Wenn möglich, machen Sie einen praktischen Probedurchlauf, um den Schüler mit dem Token-Programm vertraut zu machen und um mögliche Schwierigkeiten oder Fehler zu erkennen und zu lösen.

Weitere Hinweise:

Umgehen mit dem Programm:

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

2.2.17 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 für vereinbartes positives Verhalten bei Fehlverhalten, Vergabe einer Vergünstigung/Belohnung bei einer bestimmten Punktzahl.

Altersbereich:

Bei altersangemessenen Vergünstigungen in jeder Klassenstufe einsetzbar.

Anwendungsbereich:

Aufbau von klar definierten Verhaltensweisen (z.B. Mütze und 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 Eifersuchsreaktionen 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 der 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.
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.
7. Führen Sie das Punktabzugsprogramm durch, beobachten Sie das vereinbarte Verhalten genau, loben Sie den Schüler, wenn er es schafft. Führen Sie die Punktliste täglich zu den abgesprochenen Zeiten.

8. Werten Sie das Punktabzugsprogramm am Ende des vereinbarten Zeitraumes aus. Geben Sie die vereinbarten Belohnungen aus.

Weitere Hinweise:

Eine in Grundschulklassen 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 ist ein trauriges Gesicht zu sehen. Verhält sich die Klasse oder ein einzelner Schüler in einem festgelegten Zeitraum entsprechend der Absprachen, dann wandert eine Murmel aus dem „traurigen“ in den „lachenden“ Behälter und umgekehrt. Ist der „lachende“ Behälter voll, dann bekommt die Klasse/der Schüler die abgesprochene Belohnung.

2.2.18 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 und Sanktionen getroffen.

Altersbereich:

In einfacher Form ab Vorschulbereich, ansonsten eher ab der 3. Klasse.

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. Es können Eifersuchsreaktionen 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. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
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, ...).
3. Erklären Sie dem Schüler, was ein Vertrag ist und den Sinn und Zweck eines Vertrages.
4. Entwickeln Sie mit dem Schüler einen Verhaltensvertrag, der das Zielverhalten, eine Zielkontrolle, Bewertungskriterien sowie Angaben über eine entsprechende Belohnung (z.B.: 1 Stunde Internet, Fußballsticker, ein Buch vorlesen, Musik hören, Verfügungszeit, ...) oder Bestrafung (z.B. Auflagen für einen abgesprochenen Zeitraum, Hausmeister helfen, ...) beinhaltet.
5. Legen Sie einen Zeitraum für den Vertrag fest.
6. Werten Sie nach dem Zeitraum die Verhaltensabsprache entsprechend des Vertrages mit dem Schüler aus.

3 Planungshilfe II: 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 60er 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. Auf Grund dessen wird überwiegend nicht von Verhalten, sondern von Handeln gesprochen.

Alle kognitiven Prozesse wie Lernen, Denken, Handeln, Fühlen etc. unterliegen einer bewussten (z.B.: Bewusstmachung eines neuen Bewegungsablaufs am Reck, gezieltes Mobben eines Mitschülers, ...) bzw. unbewussten (z.B. Kaffee kochen, Fahrrad fahren, ...) Steuerung. Viele verhaltenssteuernden Gedanken laufen automatisiert und vorbewußt ab. Es wäre viel zu aufwändig, 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 Verhaltenskompetenzen 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 Potentiale und die Anstrengungsbereitschaft („Ich kann die Aufgabe nicht und deswegen strenge ich mich erst gar 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, Handlungsschritte, 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.

Auf Grund der Beziehung zwischen Kognitionen und Handeln wäre eine Person ohne fremde Hilfe fähig, wenn sie sich ihrer verhaltensbeeinflussenden Kognitionen bewusst ist, problematische oder nicht erfolgsversprechende 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 auf Grund 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.

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 hochmotiviert sind, langfristig mehr davon, wenn sie Freiheiten bekommen, eigene Lernwege suchen und ausprobieren. 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. „Realistische Zielsetzungen einüben“, s. Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens), 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: „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 erfolgsversprechenden Strategien besitzt, dann wird er vom Lehrer neue Strategien kennen und verstehen lernen. Der Lehrer kann ihm dabei als Modell dienen (z.B. 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 Ziele, d.h., der Schüler versucht problematische Verhaltensweisen durch beispielsweise bewusste Handlungs- bzw. Impulskontrolle oder Anwendung von Alternativhandlungen zu verändern.

Literatur:

Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.

Hartke, B. (1996). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. Seminarskript. Universität Kiel.

Mayer, H. O. (2000). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*. München, Wien, Oldenbourg.

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie. Grundriss der Psychologie, Band 20*. Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher.

Ulich, D. & Bösel R. M. (2005). *Einführung in die Psychologie. Grundriss der Psychologie Band 2*. Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher

3.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

3.2.1 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 Altersgruppen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes.

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 Bilder 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, Wochenendespiel, ...).
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.

3.2.2 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:

Ab Vorschulalter.

Anwendungsbereich:

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

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Ausreichend Zeit sollte für die Vermittlung und Übung (z.B. im Rollenspiel) der Technik 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 statt dessen tun?“).

1. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Erzählen Sie eine kurze Geschichte, in der eine Identifikationsfigur (z.B. ein Gleichaltriger) 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 Geschichte) und üben Sie dabei die „Stopp-Technik“ ein. Unterbrechen Sie dabei 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 Kind gewohnheitsmäßig unüberlegt Dinge wegnimmt oder andere schlägt, kann es hilfreich sein, wenn es lernt, die Hände in die Tasche zu stecken, wenn es in eine Risikosituation gerät.

3.2.3 Hilfreiche Gedanken finden

Ziel:

Hilfreiche Gedanken zu einer Problemsituation entwickeln, Abbau von angstauslösenden oder selbsttherabsetzenden Überlegungen.

Kurzbeschreibung:

Mit dem Schüler sprechen, um problematische Einstellungen, Gedanken oder Verhaltensweisen des Schülers zu verändern.

Altersbereich:

Bei sprachlicher Modifikation und gleichzeitiger Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung des Schülers ab der 4. Klasse anwendbar.

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. 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 beispielsweise 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 Kinder 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 Situationen, also in realen Leistungs- und Prüfungssituationen.

Weitere Hinweise:**Beispielsätze zur Überwindung von Prüfungsangst**

- Ich habe gründlich gelernt und verfüge über genug Kenntnisse.
- Ich werde ein paar Mal 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 der Prüfung eine gute Leistung bringen.
- Die Prüfung wirkt wie eine bedeutende Angelegenheit, aber sie wird bald vorbei sein, und was immer geschieht, wenn ich irgendwann in der Zukunft daran zurück denke, wird es eine nicht sehr wichtige Erinnerung sein.

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

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:

Abhängig von der Komplexität der Aufgabe und dem Entwicklungsstand des Schülers, in leichter Form ab Vorschulalter, in komplexer Form ab der 3. Klasse.

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 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 Duden, die Bearbeitung einer Aufgabe im Sachunterricht, ...) und überlegen Sie sich den Text des 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.

3.2.5 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 seine handlungssteuernden Gedanken aus. Anhand dessen 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 allgemein gültige 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 Kinder berücksichtigen) und fordern Sie die Kinder auf, die Fragen zur Selbstinstruktion beim selbstständigen Problemlösen zu benutzen.

3.2.6 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:

In einfacher Form mit Unterstützung ab Vorschule, ansonsten eher ab der 3. Klasse, da die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung vorausgesetzt wird.

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, eine dazu passende Selbstbeobachtungskarte, Bewertungskriterien für das Ergebnis sowie Belohnungen/ Bestrafungen in Abhängigkeit vom Bewertungsergebnis.

1. Gewinnen Sie die Aufmerksamkeit des Schülers.
2. Sprechen Sie mit dem Schüler ein konkretes Verhaltensziel ab und vereinbaren Sie einen Übungszeitraum.
3. Entwickeln Sie mit dem Schüler einen für ihn nachvollziehbaren Selbstbeobachtungsbogen (Zeit, Ort, Zielverhalten, Notationsschema und die Bewertungskriterien sowie ggf. Konsequenzen für gezeigtes Verhalten definieren).
4. Entwickeln Sie mit dem Schüler für ihn nachvollziehbare Bewertungskriterien (z.B. Ziel prima erreicht, Ziel erreicht, Ziel knapp verfehlt, Ziel deutlich verfehlt).
5. Besprechen Sie entsprechend zur Bewertung passende Belohnungen oder negative Konsequenzen.
6. Lassen Sie die Selbstbeobachtung durchführen. Ggf. können Sie durch akustische Impulse und/oder Moderation den Schüler unterstützen. Reden Sie mit dem Schüler über seine Erfolge bzw. Misserfolge und nehmen Sie, wenn nötig, Veränderungen an den Selbstkontrollkarten vor.

Weitere Hinweise:
Beispiel für eine Selbstkontrollkarte

Selbstkontrollkarte					
Woche vom bis					
Ziel: Ich schaffe es, mich jede Deutschstunde mindestens 3 mal zu melden!					
Melden in der Deutschstunde:					
<u>Mo</u>	<u>Di</u>	<u>Mi</u>	<u>Do</u>	<u>Fr</u>	
o	o	o	o	o	
o	o	o	o	o	
<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	
o	o	o	o	o	
o	o	o	o	o	
Bewertungsschlüssel					
. 5 Deutschstunden mindestens 3mal gemeldet = super, weiter so!					
. 4 Deutschstunden mindestens 3mal gemeldet = okay!					
. 3 Deutschstunden mindestens 3mal gemeldet = nächste Woche wird es noch besser!					
. weniger als 3 Deutschstunden 3mal gemeldet = Schade, das kannst Du besser!					
Besprochen am:					
Datum			Unterschrift		

Abbildung 1: Beispiel für eine Selbstkontrollkarte

3.2.7 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 nachdenken im Hinblick darauf, dass es nicht wieder passiert, dabei ggf. problematische Überlegungen korrigieren.

Altersbereich:

Ab Vorschulalter.

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, die möglichen Auswirkungen des Verhaltens, die Bewertung der Situation, den Ablauf der Ereignisse, Gedanken und Gefühle während des Ereignisses und mögliche Verhaltensalternativen.

1. Unterbinden Sie mit fester und deutlicher Stimme das Fehlverhalten.
2. Geben Sie den Beteiligten eine Anweisung, was sie im Augenblick 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. Versammeln Sie 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 Klientenzentrierten Ansatz

4.1 Basisinformationen zum Klientenzentrierten Ansatz

Auf dem klientenzentrierten 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 ansatzkonform 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 Potentialen (z. B. Rationalität, soziales Verantwortungsgefühl, Empathie) ausgestattetes Wesen gesehen. Der Mensch verfügt über natürliche Wachstumskräfte in Richtung psychischer Reife und Selbstaktualisierung. Diese positiven Potentiale können sich allerdings nur in einem hilfreichen, wachstumfördernden 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 Kindern, 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 Klientenzentrierten Ansatz zusammengefasst:

- Unbefriedigte Bedürfnisse verhindern Lernen: Biologische, soziale und psychische Bedürfnisse kennzeichnen die menschliche Existenz. Erst wenn biologische 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 Kindern fördern das Lernen: Bestimmte erzieherische Verhaltensweisen erleichtern Kindern 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: Menschen wollen lernen, um ihre Potentiale zu aktualisieren und sie möchten den Lernprozess mitbestimmen. Ein selbstinitiiertes 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. das Kind ein Problem hat, 2. der Lehrer ein Problem hat oder 3. ein Konflikt zwischen Personen in der Klasse besteht (Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler-Konflikt)(Gordon, 1989).

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 klientenzentriertes 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 klientenzentrierte 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 (1988). 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 versuchen zu verstehen 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 Fragen: wo und wann spielt die Situation, wer war beteiligt, wie haben die Beteiligten sich verhalten, welche Gedanken und Gefühle hatten sie/hattest du dabei, was bewirkte ihr/dein Verhalten?).
6. Auf Konkretion 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 zurück zu stellen, 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. Klientenselbstbeobachtung 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 ratsuchenden 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, folgt eine „Ich-Botschaft“. 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 Klientenzentrierten 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 aufbauen können. 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 von Seiten des Lehrers, sein Verhalten zu korrigieren. Auf Grund 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 zufrieden stellender Lösungen für alle Beteiligten.

Es scheint, als würde sich der Lerntheoretische (Außensteuerung) und der Klientenzentrierte Ansatz (Selbststeuerung) ausschließen. Es zeigt sich jedoch in der Praxis, dass sich lerntheoretisch begründete und klientenzentriert 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 gerne 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 Kinder wissen, dass Anleiten und Lenken zum Lehrerberuf gehört, und dass sie selbst und andere manchmal Impulse brauchen, um sich schulagemessen zu verhalten (Gordon, 1974, Palmowski, 1996; Tausch & Tausch 1979).

Literatur:

Gordon, T. (1974). *Lehrer- Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Tausch, R. & Tausch, A. M. (1979). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Palmowski, W. (1996). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch*. Dortmund: Borgmann.

Bachmaier, S. (1994). *Beraten will gelernt sein*. Weinheim: Beltz.

Minsel, W. R. (1974). *Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Graz: Böhlau.

Schneeweiß, J. (1991). Elemente der Gesprächsführung. In W. Mutzeck, *Grundlagen und Methoden der Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Fernuniversität Hagen.

Weinberger, S. (1988). *Klientenzentrierte Gesprächsführung*. Weinheim: Beltz.

4.2 Handlungsmöglichkeiten – Grundtechniken

4.2.1 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, welches Sie als Ausdruck eines sozialen oder emotionalen Problems auf Seiten des Schülers auffassen. Anstelle eines Verbots oder einer Bewertung des Verhaltens entscheiden Sie sich, die Sprache der Annahme zu verwenden (3 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.u.).

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?“).

4.2.2 Senden von Ich-Botschaften

Ziel:

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

Kurzbeschreibung:

Der Lehrer teilt dem Schüler in „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, ...) 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, auf Grund 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, nimmt er die Verantwortung für sein Unbehagen auf sich, überlässt die Verantwortung für das Handeln aber dem Schüler. Es bleibt dem Schüler überlassen, ob er das Verhalten fortführt oder ob er Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lehrers nimmt.

1. Ein Schüler zeigt ein auffälliges Verhalten, das Sie stört.
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 Kinder noch verstehen (konkreter Effekt), ich fürchte, dass ich durch das laute Reden morgen heiser bin (Gefühle).“ oder „Wenn du hin und her zappelst (Beschreibung), lenkt mich das ab und ich muss die ganze Zeit zu dir hingucken, so dass ich mich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren kann (konkreter Effekt), das macht mich nervös“ (Gefühle)).
3. Teilen Sie 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 auslöst:*

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.

Nach dem Senden von Ich-Botschaften sollte der Lehrer auf passives oder aktives Zuhören umschalten, damit der Schüler Gelegenheit erhält, über die Ich-Botschaft nachzudenken.

4.2.3 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.
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.

4.2.4 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 der verschiedene Interessen und Bedürfnisse aufeinander treffen 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. Stufe: *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. Stufe: *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).
3. Jeder Vorschlag, der anschließend von den Beteiligten eine negative Wertung erhält, wird durchgestrichen. Die übrigen Vorschläge werden in Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile diskutiert. (3. Stufe: *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. 2. Arbeiten Sie auf einen Konsens hin, indem Sie die Vorläufigkeit der Lösung betonen. 3. Fixieren Sie die gefundene Lösung schriftlich (4.

Stufe: 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. Stufe: Die Realisierung der Entscheidung*).
6. Fragen Sie nach einiger Zeit nach, ob noch alle Beteiligten weiterhin mit der Lösung einverstanden sind. Ggf. muss eine andere Lösung gefunden werden (*6. Stufe: Beurteilung des Erfolgs*).

4.2.5 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 Klientenzentrierten 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 sachlichen 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.

5 Planungshilfe V: Förderung des Arbeitsverhaltens

5.1 Basisinformationen zur Förderung des Arbeitsverhaltens

Das Arbeitsverhalten hat einen hohen Einfluss im Hinblick darauf, ob eine Schullaufbahn erfolgreich oder weniger erfolgreich durchlaufen wird. Verschiedene Aspekte spielen dabei eine Rolle: Insbesondere die Motivation (Leistungs- bzw. Lernmotivation) sowie die Konzentration und Aufmerksamkeit.

Motivation ist kein Sachverhalt, der direkt beobachtet werden kann. Es kann lediglich von dem beobachteten Verhalten einer Person auf ein motiviertes Handeln geschlossen werden. Motivation kann als Prozess gedacht werden, in dem zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ausgewählt wird. Sie steuert das Handeln auf die Erreichung motivspezifischer Zielzustände hin. Kurz: Motivation erklärt die Zielgerichtetheit des Handelns (Heckhausen, 1989). Motiviertes Verhalten ist somit kognitiv gesteuert sowie ziel- und sachgebunden (Borchert, 2000; Zimbardo, 1995).

Der Wunsch, ein Ziel zu erreichen, kann extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein. Extrinsische Motivation ist diejenige, die von außen an eine Person herangeführt wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn äußere Faktoren (Belohnung für 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. Es gibt ein Interesse an einer Sache um ihrer selbst willen. Fremdbekräftigung ist überflüssig. Laut Borchert (2000, S. 704) besteht ein bedeutender Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und der Entwicklung von Interesse. Interesse und schulische Leistung ($r = .30$) stehen in einer wichtigen Beziehung zueinander.

Unabhängig davon, ob die Bearbeitung einer Aufgabe in der Schule intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist, sie führt zu erkennbaren sowie fremd- und/oder selbstbewertenden Ergebnissen bzw. Leistungen (Zielzuständen). „Für die Leistungsmotivation ist das Zusammenwirken von Erwartung und Wert (Anreiz) ausschlaggebend. Die Erwartung ist hier die vom Akteur eingeschätzte subjektive Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen. Der Anreizwert einer Leistung ist in der Hauptsache ein Affekt, nämlich Stolz über die erbrachte Leistung. Da man stolzer ist, wenn man eine schwierige Leistung vollbracht hat, steigt der Anreizwert mit sinkender Erfolgswahrscheinlichkeit. Ebenso wächst der Misserfolgsanreiz mit sinkender Misserfolgswahrscheinlichkeit an. Auf diese Weise bewegt sich die Leistungsmotivation im Konfliktfeld zwischen Hoffnung auf Erfolg (Affekt: Stolz) und Furcht vor Misserfolg (Affekt: Beschämung)“ (Oerter, 1998, S. 787). Genau in diesem Konfliktfeld unterscheiden sich „gute“ von „schwachen“ Schülern. „Gute“ Schüler sind erfolgszuversichtlich, haben eine realistische Zielsetzung bei mittelschweren Aufgaben. Die Ursachen ihres Erfolges sehen sie in eigener Anstrengung und im Kompetenzzuwachs begründet. 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 sehen sie in zu leichten Aufgaben und Glück oder Zufall begründet. Misserfolge schreiben sie mangelnder Begabung und eigener Unfähigkeit zu. Ihre negativen Gefühle nach einem Misserfolg sind stärker als positive Gefühle nach einem Erfolg.

Eine Leistung ist ohne ein Mindestmaß an Konzentration, Aufmerksamkeit und Belastbarkeit nicht zu erbringen. Eine andauernde geringe Konzentrationsfähigkeit korreliert mit

- negativen Schulleistungen und kann zu
- einer abnehmenden Leistungsmotivation,

- einem geringen Selbstwertgefühl,
- einer zunehmenden motorischen Unruhe führen.

Konzentration bezeichnet ein Sammeln, ein Ausrichten der Aufmerksamkeit auf eng umgrenzte Sachverhalte. Die Konzentration verlangt Spannung, Energie, Vitalität und Übung. Dagegen schränken Ermüdung, Sättigung, körperliche und seelische Mängel und Reizüberflutung die Konzentrationsfähigkeit ebenso ein wie Interessenmangel und störende situative Umstände. Schulische Aufmerksamkeit stellt eine allgemeine Voraussetzung dar, um einen Lernstoff aufzunehmen und zu verarbeiten. Dazu gehört eine direkte Zuwendung auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten und eine Kontrolle kognitiver Prozesse (Borchert, 1996, S. 115). Damit dies gelingt, wählt der Mensch bewusst aus, was er aufnehmen will. Die Aufmerksamkeit wird auf bestimmte Reize mit einer entsprechenden Intensität (Aufmerksamkeitsintensität) fokussiert, irrelevante Reize werden ausgeblendet (Aufmerksamkeitsselektion). Die Ausrichtung auf eine bestimmte Tätigkeit oder auf einen Reiz geschieht durch die Aktivierung kognitiver Prozesse. Zur zieladäquaten Steuerung und Kontrolle des Denkens und Handelns dient die Aufmerksamkeit. Neben der Aufmerksamkeitsselektion und der Aufmerksamkeitsintensität sind die Daueraufmerksamkeit und die Aufmerksamkeitssteilung notwendige Voraussetzungen, um kurz- und langfristig angestrebte Ziele zu erreichen. Mit Daueraufmerksamkeit ist die Konstanthaltung von Aufmerksamkeit selbst bei auftretender Monotonie und Langeweile gemeint. Aufmerksamkeitssteilung ist z.B., wenn man sowohl zuhört als auch mitschreibt (Eisert & Eisert, 1988). Schafft es ein Schüler nicht, sich auf die Aufgabe oder den Inhalt zu konzentrieren (z.B. träumt vor sich hin, spielt mit unterrichtsfremden Gegenständen, kippelt mit dem Stuhl, etc.), kann dies unterschiedliche Gründe haben. Probleme und 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.

Tabelle 1: Mögliche Gründe für mangelnde Konzentration

Person	Aktuelle Reiz- (Einflüsse)	Zukünftige/vergangene 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 - Streit der Eltern vom Vortag - Streit mit Mitschülern in der Pause - mag den strengen Lehrer nicht - Angst zu versagen (plötzlich aufgerufen zu werden, an die Tafel zu müssen, wie immer beim Eckenrechnen 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 offen gelegt), 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 beispielsweise einen Zeitgeber eingesetzt. Der Lehrer stellt eine realistische (individuell passende) Zeit ein, 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 Tokensystem oder Verhaltensvertrag möglich. Präventiv unterstützt der Lehrer Schüler, indem er ihnen lediglich erlaubt, 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 Schülergespräche. Dabei werden Schwierigkeiten besprochen und Maßnahmen (z.B. Selbstinstruktionstraining, Kognitives Modellieren, Verhaltensvertrag, Tokensystem, etc.) eingeleitet. Gleichfalls führt der Lehrer Elterngespräche, um die Eltern über Maßnahmen zu informieren, um 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:

Borchert, J. (Hrsg.) (2000). *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Eisert, M. & Eisert, H. G. (1988). *Konzentrationsstörungen*. Studienbrief Nr. 5 des Deutschen Institutes für Fernstudien. Universität Tübingen.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Oerter, R. (1998). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 758-822). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rapp, G. (1982). *Aufmerksamkeit und Konzentration: Erklärungsmodelle, Störungen, Handlungsmöglichkeiten*. Heilbronn: Klinkhardt.

Rheinberg, F. (1980): *Leistungsbewertung und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.

Schiefele, U. (2004): Förderung von Interessen. In: Lauth, G. W., Grüke, M. & Brunstein, J.C. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen*. (S. 134-144). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Zimbardo, P. G. (1980): *Psychologie. Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

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

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitions- psychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			24
Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			26
Signale einsetzen	X			29
Interesse an positiven Aktivitäten	X			37
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			42
Token-Programme	X			43
Punktabzugsprogramm	X			45
Verhaltensverträge schließen	X			47
Klare Strukturen schaffen			X	51
Die „Stopp-Technik“			X	52
Hilfreiche Gedanken finden			X	54
Einüben einer Selbstinstruktion durch kognitives Modellieren			X	55
Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allg. Problemlösestrategie			X	56
Selbstkontrollkarten für den Unterricht			X	58
Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	79
Realistische Zielsetzungen einüben			X	80
Kausalattributionen verbessern			X	81
Differenzierte Rückmeldung			X	82
Interessen berücksichtigen			X	83
Entspannen durch eine Atemübung			X	84
Entspannen mit Hilfe einer Entspannungsgeschichte			X	85

5.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des Arbeitsverhaltens

5.3.1 Individuelle Fortschritte anerkennen

Ziel:

Erhalt und Steigerung der Motivation, Wissen des Schülers über eigene Kenntnisse und Fertigkeiten, Schaffung von Erfolgserlebnissen.

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, graphisch, ...), 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 beispielsweise vertraglich festgeschrieben werden und/oder in Form eines Tokensystems 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.

5.3.2 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, auf Grund unrealistisch hoher Ziele häufig Misserfolg 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, graphisch). Eingebachte 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, korrigieren diese gemeinsam und ermöglichen dem Schüler Erfolgserlebnisse.

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, um dem Schüler Entwicklungen zu verdeutlichen.

Weitere Hinweise:

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

5.3.3 Kausalattributionen verbessern

Ziel:

Gesteigerte Anstrengungsbereitschaft, 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 Altersbereiche.

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 erleben, gelingt es nur mühsam, eine Erfolgszuversicht, 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 die günstigen Kausalattributionen 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 an Hand 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 Arbeitsbögen, um dem Schüler seine Entwicklung zu verdeutlichen.

5.3.4 Differenzierte Rückmeldung

Ziel:

Erkennen von Erfolgen und Misserfolgen sowie von Gründen für Erfolge oder Misserfolge, Entwicklung von Freude bei Erfolgen, Überwindung von Misserfolgen durch gezieltes Üben.

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 mangelnder 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, ...).

5.3.5 Interessen berücksichtigen

Ziel:

Erhöhung der aktiven Unterrichtsbeteiligung, Entwicklung von Interesse am Unterricht.

Kurzbeschreibung:

Im Unterricht werden Inhalte behandelt, die für die Schüler besonders interessant sind, und die Schüler erhalten Möglichkeiten zum selbstgesteuerten 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 selbstgesteuerter Lernformen (Projektunterricht, offener Unterricht) zu selbst gewählten Themen.

Weitere Hinweise:

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

5.3.6 Entspannen durch eine Atemübung

Ziel:

Aufbau von innerer Ruhe und Entspannung, Abbau von Ängsten und Stress.

Kurzbeschreibung:

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

Altersbereich:

Alle Altersbereiche.

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. 5 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 bei den Schülern beim Ausatmen die Vorstellung, wie alle Unruhe und Hektik aus dem Körper geatmet wird.
5. Bieten Sie den Schülern an, über die Atemübung zu sprechen.

5.3.7 Entspannen mit Hilfe einer Entspannungsgeschichte

Ziel:

Aufbau von innerer Ruhe und Entspannung, Abbau von Ängsten und Stress.

Kurzbeschreibung:

Durch eine Entspannungsgeschichte kommen die Schüler zur Ruhe.

Altersbereich:

Bei entsprechender Passung der Entspannungsgeschichte auf alle Altersbereiche anwendbar.

Anwendungsbereich:

Schüler, der sich unruhig, zappelig zeigt und sich schnell ablenken lässt, Klassen, die große Schwierigkeiten haben, sich beispielsweise 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.

Hinweise zur Durchführung:

Lesen Sie Ihren Schülern mit ruhiger Stimme und gleich bleibender 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 gleich bleibendem 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.

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 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 Zuständlichkeiten 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, 2001, S. 7).

Tabelle 2: Formen aggressiven Verhaltens nach Petermann & Petermann (2001, S. 4)

Ausdrucksformen	Beispiele
offen-gezeigte 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-erfahrene Aggression	das Opfer erfährt Aggression, indem es angegriffen oder beschimpft wird
direkte Aggression	unmittelbar gegen eine Person gerichtet
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. Haare ausreißen, Nägel kauen, Kratzen, etc.

In verschiedenen Untersuchungen ergab sich, dass Jungen eher offen-direkte und körperlich aggressive Verhaltensweisen (z.B. körperliche An- und Übergriffe, Schubsen, Schimpfen, usw.), dagegen Mädchen eher hinterhältig-verdeckte sowie verbale Formen aggressiven Verhaltens zeigen (z.B. anderen Kindern negative Dinge über ein bestimmtes Kind erzählen, um es 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 ihre Peers als feindselig an (Goetze, 2001, S. 104).

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, 2001, Mand, 2003, Dutschmann, 1982, Bandura, 1979, Mummendey, 1983).

Bei der Entstehung von aggressivem Verhalten unterscheiden Petermann & Petermann (2001, S. 69) drei mögliche (Einfluss-) Faktoren: Soziale, biologische und psychische. Insbesondere soziale Faktoren (dazu zählen beispielsweise mangelnde Aufsicht durch die Eltern, unzureichende Erziehungskompetenz der Eltern, unzureichende emotionale Unterstützung und Akzeptanz gegenüber dem Kind, 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 beispielsweise 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 beispielsweise 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 Selbstinstruktionstraining).

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). 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.

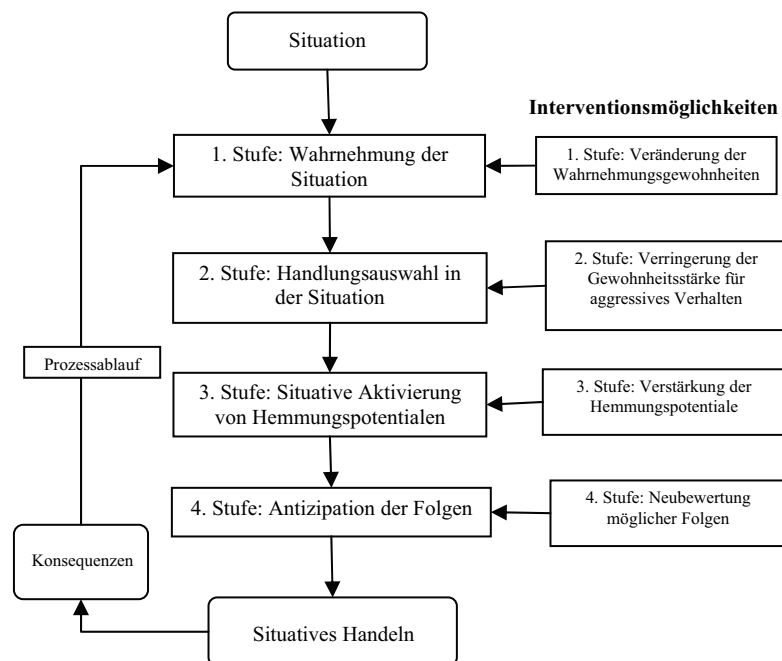


Abbildung 2: Aggressives Verhalten und Interventionsmöglichkeiten aus kognitionspsychologischer Sicht (nach Petermann & Petermann, 1994, S. 13)

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 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 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 Cliques 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.

Dutschmann, A. (1982). *Aggressivität bei Kindern. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Goetze, H. (2001). *Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik*. Berlin: Wissenschaftsverlag.

Jugert, G.; Scheithaus, H.; Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechtsunterschiede im Bullying: Indirekt-relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. In *Kindheit und Entwicklung*, 9, 231-224.

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.

Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.

Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz

Petermann, P. (2000). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

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

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			24
Das Kind erwischen, wenn es gut ist - Verstärkung positiven Verhaltens	X			26
Logische Konsequenzen – Wiedergutmachung, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen	X			27
Absehbare Risikosituationen entschärfen	X			28
Verbote – Unterlassungsanweisungen	X			31
Aus-Zeit oder Ruhe-Zeit	X			33
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			38
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			42
Token-Programme	X			43
Verhaltensverträge schließen	X			47
Die „Stopp-Technik“			X	52
Selbstkontrollkarten für den Unterricht			X	58
Reflektierendes Krisengespräch			X	60
Patenschaften			X	110
Aktives Zuhören		X		70
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		71
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		73
Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Klassenregeln gegen Gewalt			X	91
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	92
Rollenspiel zur Förderung des Perspektivwechsels			X	93
Rollenspiel zum Verhaltenstraining			X	94
Fantasiereise			X	95
Flüsterstuhl			X	97

6.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei aggressivem Verhalten

6.3.1 Klassenregeln gegen Gewalt

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:

„Hilfesuchen“ 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 alleine lösen kann, jeder Einzelne für sein Handeln verantwortlich ist und jeder Verantwortung für ein friedliches Schulleben trägt.

Hinweise zur Durchführung:

Stellen Sie mit Ihrer Klasse Verhaltensregeln auf und führen Sie ein regelmäßiges 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 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 Strafen (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).

6.3.2 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:

Bereits in den ersten Schuljahren anwendbar bei deutlicher Steuerung der Abfolge und gezielter Auswertung der Phasen des Rollenspiels.

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 Starken zu übernehmen und umgekehrt. Dadurch können die Schüler eine neue Sichtweise kennen lernen.
3. Lassen Sie das Rollenspiel durchführen.
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.

6.3.3 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:

Bereits in den ersten Schuljahren anwendbar bei deutlicher Steuerung der Abfolge und gezielter Auswertung der Phasen des Rollenspiels.

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, eine Bildergeschichte).
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 es anschließend mit den Schülern aus.

6.3.4 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:

Bei entsprechender Steuerung durch die Lehrkraft bereits in den ersten Klassenstufen durchführbar.

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 der 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.

6.3.5 Fantasiereise

Ziel:

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

Kurzbeschreibung:

Eine Fantasie anregende Geschichte unterstützt die Schüler dabei, sich zu entspannen.

Altersbereich:

Grundschule.

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.

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.
3. Lesen Sie langsam und mit ruhiger Stimme eine Geschichte zur Fantasiereise (z.B. „Der magische Spiegel“) vor. Machen Sie dabei Pausen!
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 malen. Es bietet sich an, die gemalten 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 „Der Magische Spiegel“

Einstieg:

Wir machen heute eine Reise ganz besonderer Art. Entspanne dich. Atme ruhig und nimm eine bequeme Position ein. Wenn du magst, kannst du die Augen schließen.

Geschichte:

Stell dir vor, dass du alleine zu Hause bist. Du gehst aus deinem Zimmer in die Küche und auf dem Weg zum Bad fällt dir eine neue Tür mit der Aufschrift Dachboden II auf. Du drückst die Klinke der Tür hinunter und öffnest die Tür vorsichtig und steigst die Treppe hinauf. Du hast keine Angst. Die Sonne scheint warm durch das Dachfenster. Neugierig blickst du dich um. Überall stehen Kisten und Koffer. Plötzlich wirst du von Sonnenstrahlen geblendet. Die Strahlen spiegeln sich in einem großen alten Spiegel mit goldenem Rand. Der Spiegel ist staubig und du putzt ihn vorsichtig mit deiner Hand. Du stellst dich vor den Spiegel und schaut hinein. Was siehst du? Das Bild im Spiegel verschwimmt und zeigt dir einen Ort, an dem du gerne sein möchtest. Vielleicht ist es ein Ort, an dem du schon einmal besonders glücklich warst. Du gehst durch den Spiegel in den Ort hinein. Du gehst zunächst auf ein Tor zu. Hier steht ein Schild: „Wenn du durch mich hindurchgehst, bist du für kurze Zeit ein Tier.“ Du hast keine Angst und gehst durch und verwandelst dich in ein Tier. Stell dir vor, welches Tier du sein möchtest. Wie bewegst du dich? Du gehst weiter und nach einem Glockenschlag bist du wieder du selbst. Du gehst weiter und kommst an ein zweites Tor. Hier steht zu lesen: „Wenn du durch mich hindurchgehst, dann verwandelst du dich in einen Gegenstand.“ In welchen Gegenstand wirst du verwandelt? Ein Glockenschlag ertönt. Du bist wieder du. Du kommst zu einem dritten Tor. Hier liest du auf dem Schild: „Wenn du durch mich hindurchgehst, wirst du in einen anderen Menschen verwandelt, der du immer schon sein wolltest.“ Wer bist du? Ein Glockenschlag verwandelt dich wieder zurück. Du kommst zu einem vierten Tor, an dem steht: „Ich erfülle dir einen Wunsch, wenn du durchgehst.“ Du gehst durch. Welcher Wunsch erfüllt sich dir? Ein Glockenschlag ertönt, nachdem sich dein Wunsch erfüllt hat und du bist wieder du selbst. Du fühlst dich sehr wohl und siehst nach einer Weile wieder in den Spiegel.

Ende:

Du gehst durch den Spiegel und bist wieder auf dem Dachboden. Du gehst zufrieden und fröhlich die Treppe hinunter, schließt die Tür und gehst in dein Zimmer. Du streckst dich und atmest tief ein und aus. Öffne deine Augen. Du kehrst von der Reise durch den magischen Spiegel zurück (Bäuerle, 1999).

Literatur:

Bäuerle, S. (1999). *Gewalt in der Schule*. Donauwörth: Auer.

6.3.6 Der 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:

Grundschule.

Anwendungsbereich:

Aufmerksamkeits- und zuwendungsmotiviertes Fehlverhalten.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Für die Schüler sollten „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.
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 Thomae, 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 auf Grund 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 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 (Roebers, o. J.).

Verschiedene Faktoren können das Entwickeln von Ängsten in der Schule begünstigen. Erlebt beispielsweise 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. es 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. beispielsweise, 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 schreckauslösenden 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, auf Grund 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 mit hohem Angstpotential neigen dazu, Situationen nach ihrem Gefahrengelalt 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 Herztätigkeit, 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 auf Grund sozialer Angst Kontakte, das Kind verhält sich auch schüchtern).

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. aufrecht gehalten wird. Ängstliche Schüler haben große Schwierigkeiten, sich auf den Unterricht einzulassen, sich Prüfungs- und Leistungssituationen zu stellen, sich anzustrengen und ihr „wahres“ Leistungspotential 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. kennen zu lernen „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 ängstlichen Schülern eine positive, emotionale, 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 beispielsweise ein hoch ängstlicher 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 mit Hilfe

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; Nertens, 2001; Borchert, 1996; Thomae, 1983).

Literatur:

Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Berlin: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Engelbrecht, A. & Weigert, H. (1991). *Lernbehinderung verhindern: Anregungen für eine förderorientierte Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Mertens, N. (2001). *Abbau von Angst im Schulalltag. Eine Auswertung ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Erstellung von Fördervorschlägen*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Kiel.

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.

Verwendete Internetadressen:

ROEBERS. *Soziale Angst und Schulangst*. (Jahresangaben fehlen).

<http://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/i4pages/Download/Roebers/Paed/WS03-04/12.pdf>

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

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Klare Instruktionen	X			24
Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			26
Interesse an positiven Aktivitäten	X			37
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			38
Mit dem Schüler sprechen	X			39
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			40
Lehrer als positives Verhaltensmodell	X			42
Token-Programme	X			43
Verhaltensverträge schließen	X			47
Interessen berücksichtigen	X			83
Klare Strukturen schaffen			X	51
Hilfreiche Gedanken finden			X	54
Einüben einer Selbstinstruktion durch Kognitives Modellieren			X	55
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	79
Realistische Zielsetzungen einüben			X	80
Kausalattributionen verbessern			X	81
Entspannen durch Atemübung			X	84
Entspannen mit Hilfe einer Entspannungsgeschichte			X	85
Rollenspiel zum Verhaltenstraining (Hinweis: zum Einüben von Selbstbehauptung)			X	94
Aktives Zuhören		X		70
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		71
Schülerzentriertes Lehrerverhalten		X		73
Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Erkennen von Ängsten im Schulalltag			X	102
Leistungssituationen entschärfen			X	104

7.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Ängsten

7.3.1 Erkennen von Ängsten im Schulalltag

Ziel:

Erkennen von Leistungsängsten und sozialen Ängsten.

Kurzbeschreibung:

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

Altersbereich:

Anwendbar in jeder Klassenstufe.

Anwendungsbereich:

Geringe Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, Vermeidung von freiwilligen sozialen Kontakten, Resignation bei Misserfolgen, Aufmunterungen und Anregungen zur Mitarbeit von Seiten 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 kennen lernen.

1. Entscheiden Sie sich, die Vermutung „Angst“ zu überprüfen. Machen Sie sich mit den Symptomen von „Sozialer Angst“ und „Leistungsangst“ vertraut.
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 positiven und aktiven Zuhörens.
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.) Zittern der Hände, Nägelkauen oder Kauen an Gegenständen, Nervosität.
- 6.) Bewegungsarmut, eintönige Bewegungsabläufe, starr an der Stelle verweilen.
- 7.) Sich bei sozialen Anforderungen in der Schule und zu Hause verweigern.
- 8.) Wütendes oder resigniertes Verhalten, wenn ein Spiel misslingt oder soziale Aufgaben nicht bewältigt werden.
- 9.) Das Haus nicht verlassen wollen, sich nicht mit Freunden verabreden wollen.
- 10.) Sich von Bezugspersonen nicht trennen wollen, anhängliches Verhalten gegenüber vertrauten Personen.
- 11.) Sich keiner spielenden Kindergruppe anschließen wollen.
- 12.) Bauchschmerzen (vor und in der Schule), Übelkeit, Mundtrockenheit, Erröten, Erblassen, Einkoten (nachts, tagsüber).

Symptome von Leistungsangst

- 1.) Erröten bei Leistungsanforderungen, wie z.B. beim Vorlesen, beim Rechnen einer Aufgabe vor der Klasse.
- 2.) Geht ungern an die Tafel.
- 3.) Beteiligt sich ungern an Spielen, die Leistungen messen („Eckenrechnen“).
- 4.) Vermeidet oder verweigert Konkurrenzsituationen wie z.B. beim Sportunterricht (Wettkampf, Wettschwimmen), im Mathematikunterricht (Kopfrechenübungen) oder im Deutschunterricht (Tafeldiktat).
- 5.) Hat Bauchschmerzen vor Klassenarbeiten oder Testsituationen, klagt über Übelkeit vor, während und nach Leistungssituationen.
- 6.) Erbrechen vor der Schule oder in der Schule.
- 7.) Zittern der Hände, Nervosität, Nägelknabbern.
- 8.) Beteiligt sich selten an Unterrichtsgesprächen.
- 9.) Resigniert beim Misslingen einer Leistungsanforderung.
- 10.) Wirkt verzweifelt, niedergeschlagen beim Nichtbewältigen einer Aufgabe.
- 11.) Fängt an zu weinen, wenn eine Aufgabe nicht gelingt oder falsch gelöst ist.
- 12.) Versichert sich sehr häufig bei der Lehrkraft, ob die Aufgabe richtig ist.
- 13.) Körperliche Unruhe, Erblassen, Erröten, angespannte Gesichtszüge.
- 14.) Misserfolgserwartungshaltung in Leistungssituationen.
- 15.) Mangelnde Konzentration bei Leistungsanforderungen.
- 16.) Impulsives Verhalten bei Leistungsanforderungen.

7.3.2 Leistungssituationen entschärfen

Ziel:

Erfolgreiche Bewältigung angstbesetzter Situationen.

Kurzbeschreibung:

Den Schüler auf leistungsfördernde Situationen gezielt vorbereiten, in dem der Ablauf (z.B. eines Diktats, einer Kopfrechenübung, ...) detailliert besprochen wird und einzelne Fertigkeiten zur Bewältigung der Situation eingeübt werden.

Altersbereich:

In verschiedenen Variationen anwendbar in jeder Klassenstufe.

Anwendungsbereich:

Ein Schüler zeigt regelmäßig angstbedingte Verhaltensweisen vor und in Leistungssituationen (z.B. äußerst nervös, motorisch unruhig, ständig mit anderen Sachen beschäftigt, meidet Blickkontakt zum Lehrer, ...).

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen:

Der Schüler muss sich auf die Aussagen des Lehrers verlassen können. Getroffene gemeinsame Absprachen sind beidseitig einzuhalten. Die Absprachen sollten eindeutig und klar formuliert sein. Der richtige Zeitpunkt für die Anwendung des geübten Verhaltens im Alltag ist passend zu wählen (der Schüler soll eine gute Erfolgchance haben).

Hinweise zur Durchführung:

Planen und üben Sie mit dem Schüler sein Bewältigungsverhalten in Leistungssituationen, verstärken Sie bereits erste Anzeichen erfolgsversprechenden Verhaltens und setzen Sie sicherheitsgebende Rituale ein.

1. Finden Sie die Risikosituationen (z.B. an der Tafel rechnen, Ergebnisse vor der Klasse vortragen, ...) heraus, in denen der Schüler ängstlich und nicht in der Lage ist, sich auf Grund dessen adäquat, regelkonform bzw. seinem Leistungsniveau entsprechend am Unterricht zu beteiligen.
2. Machen Sie den Ablauf der Unterrichtssequenz, der Stunde transparent (z.B. Ablaufplan des Tages, der Stunde an der Tafel, ...).
3. Legen Sie fest, wann Sie in welcher Form vom Schüler Leistungen erwarten, wie sie diese einfordern und welche Bewertungskriterien Sie anlegen (Beispiel siehe unten).
4. Halten Sie sich an die Absprachen und üben Sie ggf. erfolgreiches Verhalten ein (z.B. Tafelrechnen in einer Freistunde ohne Mitschüler, Eckenrechnen ohne Zuschauer, ...). Mit Hilfe der Übungen kann der ängstliche Schüler schrittweise an Sicherheit gewinnen, am Ende des Lernprozesses könnte das Rechnen vor der Klasse oder Eckenrechnen mit Zuschauern stehen.
5. Reflektieren Sie gemeinsam mit dem Schüler die angstreduzierenden Maßnahmen (Welche Maßnahmen helfen Dir?).

Weitere Hinweise:

Beispiel für Maßnahmen zur Angstreduktion während einer Klassenarbeit im Fach Englisch:

Transparenzpapier

Tabelle 3: Ein mögliches Transparenzpapier für die Englischarbeit

Aufgabe	Was/wie musst du lernen?
Beschreiben, was bestimmte Personen in einem Bild tun.	Übe mit den verschiedenen Bildern in deinem Workbook + Englischbuch.
Unterscheiden können, ob <i>am</i> , <i>is</i> oder <i>are</i> verwendet wird.	Schau in deiner Grammatik (S. 22-25) + Unterrichtsbeispiele.
Du musst die Uhrzeit niederschreiben können.	Sieh nach in deinem Englischbuch S. 24-27 + Workbook (S. 12-14) nach.
Du musst Zahlen ausschreiben können.	Die Zahlen stehen in deinem Englischbuch S. 55-59.
Du musst Vokabeln in 2 Dialoge einsetzen.	Lerne die Dialoge auf den Seiten 28 und 34 in deinem Lehrbuch + Vokabeln.

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

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. Zurückgehaltenwerden gesprochen, „wenn ein Kind wider seinen Willen oder ohne dazu befragt zu werden, durch die Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten wird“ (Hildes Schmidt 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.

Tabelle 4: Merkmale des Zurückhaltens

Merkmale	Untersuchungsergebnisse
Ausgangspunkt der Initiative	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Schülers
Aufenthaltort 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, 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 bzgl. dessen 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 anglo-amerikanischen Raum lassen sich unterschiedliche Merkmale für Schulschwänzer und Schulverweigerer herauskristallisieren. Die unten aufgeführte Tabelle nach Preuß (1978, S. 171) fasst diese Untersuchungsergebnisse zusammen:

Tabelle 5: Unterschiedliche Merkmale von Schulschwänzern und Schulverweigerern

Merkmal	Schulschwänzer	Schulverweigerer
Symptombereiche	überwiegend psychogen	psycho-somatisch
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	keine geschlechtsspezifischen Differenzen
Intelligenz	überwiegend leicht unterdurchschnittlich	normale Intelligenz
Schullaufbahn	häufig mit Schulversagen	in der Regel kein Schulversagen
Familie	niedriger sozio-ökonomischer Status	mittlerer sozio-ökonomischer 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. Tokensystem...) 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 auf Grund 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; Kretschmann, 2000; Neukäter & Ricking, 2000, 1997).

Literatur:

- Clyne, M. B. (1969). *Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen*. Stuttgart: Klett.
- Gordon, T. (1981). *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Hildeschiedt, A. et al. (1979). *Unregelmäßiger Schulbesuch*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. et al. (1999). *Gewalt in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kretschmann, R. (2000). Präventionsmodelle in der Schule. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 325 -340). Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- 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.
- Rollet, B. (1994). *Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: Wiener Universitätsverlag.

8.2 Liste hilfreicher Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus und Angaben zum theoretischen Hintergrund

Handlungsmöglichkeiten	Lerntheorie	Humanistische Psychologie	Kognitionspsychologie	Seite
Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiver Verhaltensweisen	X			26
Logische Konsequenzen – Wiedergutmachung, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen	X			27
Interesse an positiven Aktivitäten	X			37
Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten	X			38
Mit dem Schüler sprechen	X			39
Positive gemeinsame Erlebnisse	X			40
Klare Strukturen schaffen			X	51
Reflektierendes Krisengespräch			X	60
Token-Programme			X	43
Punktabzugsprogramm			X	45
Verhaltensverträge schließen			X	47
Individuelle Fortschritte anerkennen			X	79
Realistische Zielsetzungen einüben			X	80
Kausalattributionen verbessern			X	81
Differenzierte Rückmeldung			X	82
Interessen berücksichtigen			X	83
Rollenspiel zur Lösungsfindung			X	92
Erkennen von Ängsten im Schulalltag			X	102
Leistungssituationen entschärfen			X	104
Die Sprache der Annahme verwenden		X		66
Aktives Zuhören		X		70
Konfliktbewältigung ohne Niederlagen		X		71
Weitere im Folgenden erläuterte Handlungsmöglichkeiten				
Patenschaften			X	110
Kooperative Gruppenaktivitäten			X	111
Klassenparlament			X	112
Elternarbeit			X	113

8.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei Absentismus

8.3.1 Patenschaften

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:

Grundschule sowie Klasse 5 und 6.

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 kennen lernen 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.

8.3.2 Kooperative Gruppenaktivitäten

Ziel:

Verbesserung des Klassenklimas, Förderung von Freundschaften, Verbesserung der Einstellung und Motivation zur Schule, Abbau und/oder Verhinderung von Absentismus.

Kurzbeschreibung:

In Grundschulklassen 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:

Bei passend ausgewählten Aktivitäten in jeder Klassenstufe einsetzbar.

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 Kinder 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 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 miteinbezogen 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 gemeinsam, ob selbstbestimmte Aktivitäten jetzt regelmäßig durchgeführt werden sollen.

8.3.3 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:

Ab der dritten Klasse.

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.

8.3.4 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. Versuchen Sie Schuldzuweisungen zu vermeiden und eine kooperative Atmosphäre zu schaffen. Berichten Sie auch Positives über das Kind. Erkennen Sie Leistungen der Eltern an.

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 auf Grund der aufgetretenen Schwierigkeiten (z.B. Fehlzeiten, Schulunlust, soziale Konflikte, ...).
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 4 Wochen.
5. Sammeln Sie Handlungsvorschläge zwecks Zielerreichung (z.B. ein Mitteilungsheft).
6. Entscheiden Sie sich gemeinsam für Maßnahmen, die Sie in den nächsten 4 Wochen praktizieren werden.
7. Verabreden Sie einen Termin zur Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen.

Anhang II: Anschreiben an die Schulleitungen und Lehrer sowie das Bildungsministerium zum Informieren und Werben um die Teilnahme an der Studie sowie zur Genehmigung der Studie (Schleswig-Holstein)

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel,
Telefon: 0431/8801298, Telefax 0431/ 880 1298

Kiel, Oktober 2005

Einladung zu einer Einführungsveranstaltung über die Arbeit mit den neu entwickelten

Planungshilfen Schulische Prävention

- Systematische Bestimmung der Lernausgangslage von Problemschüler mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“
- Hilfen zur Zielfindung und Handlungsplanung
- die 50 bewährtesten Handlungsmöglichkeiten zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Angst, Absentismus, problematischem Arbeitsverhalten)

Einführungsveranstaltung für Lehrkräfte 3. Klassen
Referenten: Prof. Dr. Bodo Hartke und Robert Vrban, SoL,
Universität Rostock

am, in, Raum

und Bitte um Mitarbeit bei der Erprobung und Evaluation der Materialien.

In einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden in einem Kooperationsprojekt der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock die „*Planungshilfen Schulische Prävention*“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie erste Fördererfolge bei Problemschülern nach.

Gerade die kompakte und systematische Darstellung und die Praxisnähe der Handlungsvorschläge sowie die Verbindung von Hilfen zur Erfassung der Situation des Kindes, zur erzieherischen Zielfindung und zur Handlungsplanung wurden von Praktikerinnen und Praktikern immer wieder anerkennend hervorgehoben.

Beispiele für Handlungsmöglichkeiten, die in Planungshilfen erläutert werden:

- Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens

- Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen
- Absehbare Risikosituation entschärfen
- Verhaltenskorrektur
- Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie
- Kausalattributionen verbessern
- Selbstkontrollkarten für den Unterricht
- Aktives Zuhören
- Konfliktbewältigung ohne Niederlagen

Für die Planung der Förderung eines Problemschülers mit den von uns erstellten Materialien benötigen Sie etwa 30 Minuten. Eine Aktualisierung dieser Planung erfolgt nach ca. 4 Wochen, meist stellen sich nach 3- bis 4maliger Anwendung der Planungshilfen deutliche Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes ein.

Der zeitliche Aufwand zur Unterstützung der Evaluation der Planungshilfen beläuft sich für Sie bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen des Schuljahres 2005/06 auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- und Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt und die Lesefertigkeit von 3 Schülern innerhalb eines „1 Minuten-Tests“ geprüft wird).

Kommen Sie bitte zur Einführungsveranstaltung, machen Sie mit bei der *Erprobung und Evaluation* der „Planungshilfen Schulische Prävention“.

Als Entgegenkommen für Ihre Mitarbeit erhalten Sie den Ordner mit den Planungshilfen (120 Seiten) kostenfrei, ebenso können Sie bei weiterem Interesse an verhaltenspädagogischen Fragestellungen an einer Fortbildung an der Universität Kiel (Terminvereinbarung in der Einführungsveranstaltung) kostenfrei teilnehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL

Teilen Sie uns Ihr Kommen Bitte bis zum _____ per Post oder Fax mit (unteren Abschnitt). Danke!

----- ✂ -----

Name: _____ Schule: _____ Adresse: _____

Tel. (evtl. für Rückfragen): _____ Wann bin ich am besten zu erreichen? _____

Ich möchte an der Erprobung der Planungshilfen Schulische Prävention teilnehmen und melde mich hiermit für die kostenlose Einführungsveranstaltung am _____, in _____ an.

(Unterschrift)

(Ort, Datum)



Kiel, Oktober 2005

Einladung zu einer Einführungsveranstaltung

über die Arbeit mit den neu entwickelten

Planungshilfen Schulische Prävention

- Systematische Bestimmung der Lernausgangslage von Problemschüler mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“
- Hilfen zur Zielfindung und Handlungsplanung
- Handlungsmöglichkeiten zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Angst, Absentismus, problematischem Arbeitsverhalten)

Einführungsveranstaltung für Lehrkräfte 3. Klassen
Referenten: Prof. Dr. Bodo Hartke und Robert Vrbán, SoL,
Universität Rostock

am, in, Raum

und Bitte um Mitarbeit bei der Erprobung und Evaluation der Materialien.

In einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden in einem Kooperationsprojekt der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock die „*Planungshilfen Schulische Prävention*“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie erste Fördererfolge bei Problemschülern nach.

Gerade die konsequente Verbindung von Hilfen zur Erfassung der Situation des Kindes, zur erzieherischen Zielfindung und Handlungsplanung sowie zur Auswertung des erzieherischen Handelns wurde von Praktikerinnen und Praktikern immer wieder anerkennend hervorgehoben. In der Einführungsveranstaltung geht es um die Arbeit mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ und dazugehörige Auswertungsblätter. Bereits der Einsatz dieser Materialien wirkt sich erfahrungsgemäß positiv in der Praxis aus.

In einer zweiten Veranstaltung im März 2006 geht es schwerpunktmäßig um die bewährtesten Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Terminvereinbarung in der Einführungsveranstaltung). Beispiele für die in der 2. Veranstaltung thematisierten erzieherischen Handlungsmöglichkeiten:

- Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens
- Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen
- Absehbare Risikosituation entschärfen
- Verhaltenskorrektur
- Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie
- Kausalattributionen verbessern
- Selbstkontrollkarten für den Unterricht
- Aktives Zuhören
- Konfliktbewältigung ohne Niederlagen

Für die Planung der Förderung eines Problemschülers mit den von uns erstellten Materialien benötigen Sie etwa 30 Minuten. Eine Aktualisierung dieser Planung erfolgt nach ca. 4 Wochen, meist stellen sich nach 3- bis 4maliger Anwendung der Planungshilfen deutliche Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes ein.

Der zeitliche Aufwand für Sie zur Unterstützung der Evaluation der Planungshilfen beläuft sich bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen des Schuljahres 2005/06 auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- und Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt und die Lesefertigkeit von drei Schülern innerhalb eines „1 Minuten-Tests“ geprüft wird).

Kommen Sie bitte zur Einführungsveranstaltung, machen Sie mit bei der *Erprobung* und *Evaluation* der Planungshilfen Schulische Prävention!

Als Entgegenkommen für Ihre Mitarbeit erhalten Sie sämtliche Materialien (insgesamt ein Ordner mit 120 Seiten) und die zwei Fortbildungen kostenfrei. Ort und Zeitpunkt der Fortbildung im März 2006 wird in der Einführungsveranstaltung festgelegt.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL

Teilen Sie uns Ihr Kommen Bitte bis zum _____ per Post oder Fax mit (unteren Abschnitt). Danke!

-----✂-----

Name: _____ Schule: _____ Adresse: _____
Tel. (evtl. für Rückfragen): _____ Wann bin ich am besten zu erreichen? _____

Ich möchte an der Erprobung der Planungshilfen Schulische Prävention teilnehmen und melde mich hiermit für die kostenlose Einführungsveranstaltung am _____, in _____ an.

(Unterschrift)

(Ort, Datum)

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel,
Telefon: 0431/8801298, Telefax 0431/ 880 1298

Kiel, Oktober 2005

An die Klassenlehrerinnen und
Klassenlehrer 3. Klassen

Bitte um Unterstützung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock werden folgende praxisnahen Ziele verfolgt:

- Untersuchung des Förderbedarfs von Schülern, deren schulische Entwicklung auf Grund von Lern- und Verhaltensproblemen gefährdet erscheint,
- Erarbeitung von Materialien zur Förderung gefährdeter Schüler,
- Evaluation der erarbeiteten Fördermaterialien.

Um ein neues förderdiagnostisches Verfahren zu erstellen und zur genaueren Erfassung der Lernausgangslage sowie der Entwicklung gefährdeter Schüler in 3. Klassen, führen wir im Schuljahr 2005/06 eine Datenerhebung durch. Erhoben werden die Lese- und Rechenfertigkeit, Angaben zum Verhalten (die Verhaltensauffälligkeit) sowie u.a. das Selbstkonzept des Kindes mit Schulproblemen. Hierbei bitten wir um Ihre Mithilfe.

Im Mittelpunkt dieser Erhebung steht die Erprobung eines innovativen Schulleistungstests (SFS-Lesen, SFS-Rechnen), der in Hessen nach einem holländischen Modell entwickelt wurde. Dieser ermöglicht an mehreren Messzeitpunkten, verteilt über das gesamte Schuljahr, eine Einschätzung des Leistungsstandes eines Kindes im Vergleich zu den durchschnittlichen Leistungen der Schüler in 3. Klassen. Mit herkömmlichen Verfahren kann jeweils nur ein Vergleichswert im letzten Drittel des Schuljahres erhoben werden. Wenn sich die bisher in Hessen ermittelten Daten in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein bestätigen (dies herauszufinden ist ein Ziel dieser Untersuchung), soll dieses Verfahren zu einem förderdiagnostischen Instrument für Mathematik- und Deutschlehrer weiterentwickelt werden, mit dessen Hilfe frühzeitig und ohne großen Aufwand, aber dennoch wissenschaftlich fundiert, ein Förderbedarf sowie individualisierte Förderziele und entsprechende Methoden der Förderung ermittelt werden können.

Bitte unterstützen Sie dieses Vorhaben. Der zeitliche Aufwand für Sie beläuft sich bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- bzw. Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt wird und die Lesefertigkeit von 3 Schülern innerhalb eines „1-Minutentests“ geprüft wird):
Datenerhebung I erfolgt ab dem 17.10. bis spätestens 02.12.05,

Datenerhebung II erfolgt vom 6.3. bis 17.3.06,
Datenerhebung III am Ende des Schuljahres ab dem 26.7.06.

Als Entgegenkommen für Ihre Unterstützung bekommen Sie von uns im April 2006, die bis dahin im Forschungsvorhaben fertiggestellten Fördermaterialien zur schulischen Prävention. Diese Materialien beziehen sich auf Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Inhalt: die 50 wichtigsten und bewährtesten verhaltenspädagogischen Maßnahmen; die Fragebögen TRF und FEES 3-4 (SIKS), um deren Bearbeitung wir im Rahmen dieser Erhebung ebenfalls bitten, sollen weiteren Aufschluss über die Verhaltensauffälligkeiten gefährdeter Schüler bieten). Wir überarbeiten die verhaltenspädagogischen Handlungsvorschläge gerade auf der Basis erster Erprobungsergebnisse. Die Handlungsvorschläge wurden bisher von den erprobenden Lehrerinnen und Lehrern begeistert angenommen und positiv bewertet. Aktuelle weitere Erprobungen und Änderungen an den Texten beziehen sich auf Details sowie eine grundsätzliche Gestaltungsfrage (die bis April 2006 gelöst sein wird). Zudem können Sie bei Interesse an verhaltenspädagogischen Fragestellungen an einer von Prof. Dr. Bodo Hartke und Robert Vrban (SoL) geleiteten Fortbildung an der Universität Kiel (8.04.06) kostenfrei teilnehmen. Unter den ca. 50 an der Untersuchung teilnehmenden Klassen/Lehrkräften werden im April außerdem drei Geldpreise (20,-; 30,- und 50,- Euro) für die jeweiligen Klassenkassen ausgelost.

Bitte unterstützen Sie unser praxisorientiertes Forschungsvorhaben. In der Anlage finden Sie weitere Angaben zur Untersuchung. Die Daten werden natürlich anonymisiert erhoben, der Datenschutz ist gewährleistet.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL

Teilen Sie uns Bitte bis zum _____ per Post oder Fax mit, ob Sie an der Untersuchung teilnehmen (unteren Abschnitt). Danke!

-----<-----

Name: _____ Schule: _____ Adresse: _____

Tel. (evtl. für Rückfragen): _____ Wann bin ich am besten zu erreichen? _____

Ich melde mich hiermit für die Teilnahme an der Erprobung an und mir ist klar, dass ich an einer kostenlosen Fortbildung bzgl. verhaltenspädagogischer Fragestellungen in der Universität Kiel teilnehmen darf und einen Ordner mit (den 50 bewährtesten) Fördermaterialien gleichfalls kostenlos erhalte.

(Unterschrift)

(Ort, Datum)

Anlage: Erhebungsinstrumente

Verfahren	untersuchte Variablen	Proband(en)	Dauer
Schüler-Folge-System: Rechnen (SFS-Rechnen, Gruppentest)	. Addition . Subtraktion . Multiplikation . Division	Schüler 3. Klassen	25 Minuten
Schüler-Folge-System: Lesen (SFS-Lesen, Einzeltest)	. Lesefertigkeit	Schüler 3. Klassen	ca. 3 Minuten
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern 3. und 3. 4.Klassen (FEES 3-4 - SIKS, (Gruppentest)	. soziale Integration . Klassenklima . Selbstkonzept der Schulfähigkeit	Schüler 3. Klassen	45 Minuten
Lehrerfragebogen über das as Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)	. Gesamtauffälligkeit . Externalisierende Auffälligkeit . Internalisierende Auffälligkeit	Lehrer	40 Minuten

AS	GAUL	MATICH	ÖFFNER
ICH	JOD	FILM	LAMPE
ZOO	SEIT	SPOT	GURKE
UHR	FETT	DORF	TRAGBAR
SEE	SOHN	FONF	HALTEN
CHR	SACK	TRALM	ERNAM
AN	DACH	GANS	LÖFFEL
AUF	WILL	STUMPF	GELBROUN
ES	RAUM	LINO	HOPFEN
KUH	VIER	MOIT	HEINIG
BAU	GUT	OMA	KLEINE
REH	MAST	PFEND	FAHRRAD
NE	JAHR	BLUTTE	PUFTE
HEU	SPIEL	FREND	LOSCHBLATT
UM	ROT	ZÄHNE	KISTE
HUT	OBST	SCHLIF	LAUFSTEG
ROH	KINN	LÖWE	WAGEN
MAL	HALB	WILD	HOFFER
PER	BUS	JACKE	SCHNEEBIRG
WEIN	GLATT	HAND	SCHNEEMANN
AUS	FALL	SAGEN	UNTERTEIL
ZEIT	GRAU	FRÜH	SIEBENHIL
HM	ZUS	ERDE	STRUMPHOSE
VEL	DREI	TEPPICH	REGENBOGEN
UM	BALL	KUCHEN	EISENBUCHEN
TÜR	HART	BINDEN	KINDERGARTEN
OB	BERG	STÄNGEL	HÄUTLICH
LAUS	GRÜN	SALAT	WELLSCHT
JA	SITZEN	DREHEN	FAHRRAD
MEER	LAND	PAPIER	KNOPFLOCH
HUF	GRANT	GÄLLE	SEHNSUCHT
HEM	HOLZ	VOGEL	SCHWIMMBAD
BOOT	WALD	FLASCHE	MILCHKANNE
TAG	HERZ		

BEISPIEL: 1-MINUTENTEST LESEN

a) 3 + 4 =	a) 8 • 7 =	a) 54 : 6 =	a) 7 - 4 =
b) 13 + 4 =	b) 9 • 6 =	b) 18 : 9 =	b) 17 - 4 =
c) 9 + 7 =	c) 20 • 3 =	c) 80 : 4 =	c) 16 - 9 =
d) 32 + 46 =	d) 3 • 200 =	d) 74 : 8 =	d) 45 - 32 =
e) 25 + 48 =	e) 6 • 90 =	e) 900 : 3 =	e) 500 - 200 =
f) 98 + 7 =	f) 5 • 13 =	f) 560 : 7 =	f) 680 - 120 =
g) 300 + 400 =	g) 101 • 7 =	g) 560 : 70 =	g) 240 - 60 =
h) 210 + 360 =	h) 55 • 4 =	h) 420 : 50 =	h) 72 - 49 =
i) 24 + 94 =	i) 160 • 4 =	i) 862 : 2 =	i) 849 - 62 =
j) 470 + 190 =	j) 7 • 89 =	j) 207 : 9 =	j) 773 - 407 =
k) 97 + 756 =			k) 506 - 207 =
l) 138 + 93 =			l) 994 - 98 =
m) 24 + 876 =			m) 604 - 8 =
n) 607 + 97 =			n) 821 - 788 =

BEISPIEL: MATHEMATIKTEST (25 MINUTEN)

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel

Datum: 02.11.2008

Telefon:
0431/880 - 01

- Durchwahl:
0431/880 - 1298

Telefax:
0431/ 880 - 5495

Schulleiter

Bitte um Unterstützung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...,

in dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ arbeiten wir in einem gemeinsamen Projekt der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock an förderdiagnostischen Verfahren, mit denen Klassen und Fachlehrer mit eher geringem Aufwand, aber dennoch wissenschaftlich fundiert, individualisierte Förderziele und entsprechende Methoden der Förderung ermitteln können. Solche Verfahren werden in Holland an fast allen Schulen mit gutem Erfolg eingesetzt, liegen aber für die deutsche Schulpraxis noch nicht vor. Die Entwicklung solcher förderdiagnostischer Verfahren vollzieht sich in mehreren Entwicklungsschritten, kontrolliert durch Datenerhebungen in der Praxis.

In dem anliegenden Schreiben wenden wir uns an die *Klassenlehrer der 3. Klassen* Ihrer Schule mit der Bitte um *Teilnahme an einer Datenerhebung*. Die Untersuchung wurde vom Bildungsministerium genehmigt und im für Ihre Schule zuständigen Schulamt befürwortet. Die Datenerhebungen finden anonymisiert statt, der *Datenschutz ist gewährleistet*.

Bitte leiten Sie die *anliegenden Schreiben* an die Klassenlehrer der 3. Klassen weiter. Über eine wohlwollende Unterstützung unseres Anliegens Ihrerseits gegenüber den Lehrkräften der 3. Klassen würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert
SoL

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban,

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel

Datum: 02.11.2008

Telefon:

0431/880 - 01

- Durchwahl:

0431/880 - 1298

Telefax:

0431/ 880 - 5495

Schulleiter

Erprobung der „Planungshilfen Schulische Prävention“

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...,

in einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden in einem Kooperationsprojekt der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock die „Planungshilfen Schulische Prävention“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Solche Verfahren werden in den Niederlanden an fast allen Schulen mit gutem Erfolg eingesetzt. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie Fördererfolge bei Problemschülern nach. Die nun vorliegende vollständige Version der „Planungshilfen Schulische Prävention“ soll im Schuljahr 2005/06 in 3. Klassen evaluiert werden.

In dem anliegenden Schreiben (Einladung zu einer Einführungsveranstaltung) wenden wir uns an die *Klassenlehrer der 3. Klassen* Ihrer Schule mit dem Angebot, die Planungshilfen im Anschluss an eine kurze Fortbildung/Einführung (siehe Anlage) im Kontext einer wissenschaftlichen Untersuchung nutzen zu können. Die Untersuchung wurde im Bildungsministerium genehmigt und im für Ihre Schule zuständigen Schulamt befürwortet. Die Datenerhebungen finden anonymisiert statt, der Datenschutz ist gewährleistet.

Bitte leiten Sie unser Schreiben/die Einladung an die Klassenlehrer der 3. Klassen weiter. Über eine wohlwollende Unterstützung unseres Anliegens Ihrerseits gegenüber den jeweiligen Lehrkräften würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel

Datum: 02.11.2008

An das Ministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Kultur
z.Hd. Fr. Christine Pluhar

Telefon:
0431/880 - 01

Gartenstr. 6

- Durchwahl:
0431/880 - 1298

24103 Kiel

Telefax:
0431/ 880 - 5495

Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ -
hier: Datenerhebung in 3. Grundschulklassen

Sehr geehrte Frau Pluhar,

in den anliegenden Unterlagen beschreiben wir ein in Kooperation der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock entstandenes Forschungsvorhaben. Wir bitten um die Genehmigung einer Datenerhebung in 3. Grundschulklassen. Die Datenerhebung soll in Flensburg, Husum, Kiel, Neumünster, Rendsburg, Lübeck, Eutin, Plön, Bad Segeberg, Norderstedt, Pinneberg und dem Umland der genannten Städte stattfinden. Sämtliche Daten werden anonymisiert erhoben, die Mitarbeit für Lehrer und Schüler ist freiwillig, die Eltern involvierter Kinder werden über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. In die Untersuchung sollen insgesamt 80 Lehrkräfte und Schulklassen einbezogen werden. Die Lehrkräfte erhalten schriftlich und in Informationsveranstaltungen Angaben zur Untersuchung und werden um ihre Mitarbeit gebeten. Die zuständigen Schulräte und Schulleiter werden ebenfalls informiert. Der zeitliche Umfang der Erhebung in einer Schulklasse ist relativ gering (1,5 Schulstunden), die Erhebungsmaterialien heben auf schulnahe Themen ab (Rechen- und Lesefertigkeit, Klassenklima, Verhalten).

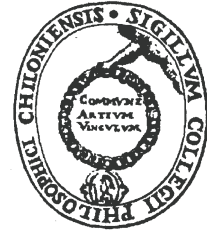
Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke
(Universität Rostock)

Robert Vrban, SoL
(Universität Rostock)

Anlage 1: Beschreibung des Forschungsvorhabens
2: „Planungshilfen Schulische Prävention“
3: Erhebungsmaterial



Kiel, September 2005

Beschreibung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“ (Schuljahr 2005/06)

In dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock werden drei praxisrelevante Ziele verfolgt:

1. Beschreibung des Förderbedarfs von Schülern, deren schulische Entwicklung auf Grund von Lern- und Verhaltensproblemen gefährdet erscheint,
2. Erarbeitung von Materialien zur Förderung dieser Schüler und
3. Evaluation der erarbeiteten Fördermaterialien.

Hierzu werden im Schuljahr 2005/06 zwei inhaltlich miteinander verbundene Erhebungen an Schulen in Schleswig-Holstein durchgeführt. In der *ersten* Erhebung werden Daten für Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen in 3. Grundschulklassen ermittelt. Die Lernausgangslage der Schüler wird erfasst und ihre Entwicklung auf drei Messzeitpunkten (November 2005, März 2006, Juni 2006) dokumentiert. Diese Erhebung soll in Kiel, Neumünster, Rendsburg und Umgebung stattfinden. Die Untersuchung liefert Daten über den Förderbedarf der Problemschüler im Verlauf eines Schuljahres. In einer *zweiten* Erhebung sollen die bisher im Forschungsvorhaben entwickelten Materialien (die „Planungshilfen Schulische Prävention“) evaluiert werden. Die Planungshilfen bestehen aus dem Einschätzbogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“, dazugehörigen Auswertungsblättern und wissenschaftlich begründeten Fördervorschlägen für klasseninterne präventive Maßnahmen. In Flensburg, Husum, Lübeck, Eutin, Plön, Bad Segeberg, Norderstedt, Pinneberg und im jeweiligen Umland werden Lehrkräfte 3. Grundschulklassen zu einer Einführungs-/Fortbildungsveranstaltung über die Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“ eingeladen und um Mitarbeit in dem Forschungsvorhaben gebeten (Erprobung der Materialien). Die pädagogische Situation eines Schülers mit Lern- und Verhaltensproblemen und deren Veränderungen im Laufe des Schuljahres werden durch eine Datenerhebung mit zweifacher Messwiederholung in den Klassen mitarbeitender Lehrkräfte ermittelt. Hierdurch soll die Wirksamkeit der „Planungshilfen Schulische Prävention“ festgestellt werden. Die Daten der erstbeschriebenen Erhebung sollen für Vergleichszwecke herangezogen werden, deshalb finden beide Erhebungen zu den gleichen Zeitpunkten (s.o.) und mit den gleichen Erhebungsverfahren statt.

Die Daten werden in beiden Erhebungen *anonymisiert* erhoben, die Mitarbeit für Lehrer und Schüler ist freiwillig, die Eltern involvierter Kinder werden über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Datenerhebung soll in 80 Schulklassen stattfinden.

Theoretischer Hintergrund des Forschungsvorhabens sind aktuelle kognitionspsychologische Konzepte zur Psychologie des Lehrerhandelns sowie Erkenntnisse über schulische Prävention (Hartke, 2004a; 2004b; 2005; Hartke & Borchert, 2003; Urban & Hartke, 2005).

Die verwendeten Erhebungsverfahren werden in der folgenden Tabelle beschrieben.

Tabelle zu den Erhebungsverfahren im Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“

Verfahren	Untersuchte Variablen	Proband(en)	Dauer
Schüler-Folge-System: Rechnen (SFS-Rechnen, Gruppentest)	. Addition . Subtraktion . Multiplikation . Division	Schüler 3. Klassen	25 Minuten
Schüler-Folge-System: Lesen (SFS-Lesen, Einzeltest)	. Lesefertigkeit	Schüler 3. Klassen	ca. 3 Minuten
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern 3. und 4.Klassen (FEES 3-4 - SIKS, (Gruppentest)	. soziale Integration . Klassenklima . Selbstkonzept der Schulfähigkeit	Schüler 3. Klassen	45 Minuten
Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)	. Gesamtauffälligkeit . Externalisierende Auffälligkeit . Internalisierende Auffälligkeit	Lehrer	40 Minuten

Literatur:

Hartke, B. (2004a). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingvolgsystem in einer deutschsprachigen Version. In: Sonderpädagogik, 34, 95-106.

Hartke, B. (2004b). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen (S. 164-185). Weinheim: Beltz Sonderpädagogik.

Hartke, B. (2005 – im Druck). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B. & Borchert, J. (2003). Unterrichtsbeteiligung. Sonderpädagogik, 33,162-173.

Vrban, R. & Hartke, B. (2005). „Gehört dieses Kind überhaupt auf unsere Schule?“ Planungshilfen schulische Prävention – ein Präventionsprogramm in der Entwicklung. *Traditio et Innovatio*, 10, 16-19.

Anhang III: Anschreiben an die Schulleitungen und Lehrer sowie das Bildungsministerium zum Informieren und Werben um die Teilnahme an der Studie sowie zur Genehmigung der Studie (Mecklenburg-Vorpommern)



Universität Rostock



Philosophische Fakultät

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Rostock, 22.08.2005

Einladung zu einer Einführungsveranstaltung über die Arbeit mit den neu entwickelten

Planungshilfen Schulische Prävention

- Systematische Bestimmung der Lernausgangslage von Problemschüler mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“
- Hilfen zur Zielfindung und Handlungsplanung
- die 50 bewährtesten Handlungsmöglichkeiten zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Angst, Absentismus, problematischem Arbeitsverhalten)

und Bitte um Mitarbeit bei der Erprobung und Evaluation der Materialien.

Einführungsveranstaltung für Lehrkräfte 3. Klassen
Referenten: Prof. Dr. Bodo Hartke und Robert Vrban, SoL,
Universität Rostock

am, in, Raum

Sie sind herzlich eingeladen!

In einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden die „*Planungshilfen Schulische Prävention*“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie erste Fördererfolge bei Problemschülern nach.

Gerade die kompakte und systematische Darstellung und die Praxisnähe der Handlungsvorschläge sowie die Verbindung von Hilfen zur Erfassung der Situation des Kindes, zur erzieherischen Zielfindung und zur Handlungsplanung wurden von Praktikerinnen und Praktikern immer wieder anerkennend hervorgehoben.

Beispiele für Handlungsmöglichkeiten, die in Planungshilfen erläutert werden:

- Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens
- Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen
- Absehbare Risikosituation entschärfen
- Verhaltenskorrektur
- Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie
- Kausalattributionen verbessern
- Selbstkontrollkarten für den Unterricht
- Aktives Zuhören
- Konfliktbewältigung ohne Niederlagen

Für die Planung der Förderung eines Problemschülers mit den von uns erstellten Materialien benötigen Sie etwa 30 Minuten. Eine Aktualisierung dieser Planung erfolgt nach ca. 4 Wochen, meist stellen sich nach 3- bis 4maliger Anwendung der Planungshilfen deutliche Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes ein.

Der zeitliche Aufwand zur Unterstützung der Evaluation der Planungshilfen beläuft sich für Sie bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen des Schuljahres 2005/06 auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- und Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt und die Lesefertigkeit von 3 Schülern innerhalb eines „1 Minuten-Tests“ geprüft wird).

Kommen Sie bitte zur Einführungsveranstaltung, machen Sie mit bei der *Erprobung und Evaluation* der „Planungshilfen Schulische Prävention“.

Als Entgegenkommen für Ihre Mitarbeit erhalten Sie den Ordner mit den Planungshilfen (120 Seiten) kostenfrei, ebenso können Sie bei weiterem Interesse an verhaltenspädagogischen Fragestellungen an einer Fortbildung an der Universität Rostock (Terminvereinbarung in der Einführungsveranstaltung) kostenfrei teilnehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Universität Rostock

Philosophische Fakultät



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Rostock, 22.08.2005

Einladung zu einer Einführungsveranstaltung

über die Arbeit mit den neu entwickelten

Planungshilfen Schulische Prävention

- Systematische Bestimmung der Lernausgangslage von Problemschüler mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“
- Hilfen zur Zielfindung und Handlungsplanung
- Handlungsmöglichkeiten zur Förderung von Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen
- Übersichten zu Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Angst, Absentismus, problematischem Arbeitsverhalten)

Einführungsveranstaltung für Lehrkräfte 3. Klassen
Referenten: Prof. Dr. Bodo Hartke und Robert Vrban, SoL,
Universität Rostock

am, in, Raum

Sie sind herzlich eingeladen!

In einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden die „*Planungshilfen Schulische Prävention*“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie erste Fördererfolge bei Problemschülern nach.

Gerade die konsequente Verbindung von Hilfen zur Erfassung der Situation des Kindes, zur erzieherischen Zielfindung und Handlungsplanung sowie zur Auswertung des erzieherischen Handelns wurde von Praktikerinnen und Praktikern immer wieder anerkennend hervorgehoben. In der Einführungsveranstaltung geht es um die Arbeit mit dem Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ und dazugehörige

Auswertungsblätter. Bereits der Einsatz dieser Materialien wirkt sich erfahrungsgemäß positiv in der Praxis aus.

In einer zweiten Veranstaltung im März 2006 geht es schwerpunktmäßig um die bewährtesten Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Terminvereinbarung in der Einführungsveranstaltung).

Beispiele für die in der 2. Veranstaltung thematisierten erzieherischen Handlungsmöglichkeiten:

- Das Kind erwischen, wenn es gut ist – Verstärkung positiven Verhaltens
- Logische Konsequenzen – Wiedergutmachungen, Auflagen, Verlust von Vergünstigungen
- Absehbare Risikosituation entschärfen
- Verhaltenskorrektur
- Kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösestrategie
- Kausalattributionen verbessern
- Selbstkontrollkarten für den Unterricht
- Aktives Zuhören
- Konfliktbewältigung ohne Niederlagen

Für die Planung der Förderung eines Problemschülers mit den von uns erstellten Materialien benötigen Sie etwa 30 Minuten. Eine Aktualisierung dieser Planung erfolgt nach ca. 4 Wochen, meist stellen sich nach 3- bis 4maliger Anwendung der Planungshilfen deutliche Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes ein.

Der zeitliche Aufwand für Sie zur Unterstützung der Evaluation der Planungshilfen beläuft sich bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen des Schuljahres 2005/06 auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- und Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt und die Lesefertigkeit von drei Schülern innerhalb eines „1 Minuten-Tests“ geprüft wird).

Kommen Sie bitte zur Einführungsveranstaltung, machen Sie mit bei der *Erprobung* und *Evaluation* der Planungshilfen Schulische Prävention!

Als Entgegenkommen für Ihre Mitarbeit erhalten Sie sämtliche Materialien (insgesamt ein Ordner mit 120 Seiten) und die zwei Fortbildungen kostenfrei. Ort und Zeitpunkt der Fortbildung im März 2006 wird in der Einführungsveranstaltung festgelegt.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Universität Rostock



Philosophische Fakultät

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Rostock, 22.08.2005

An die Klassenlehrerinnen und
Klassenlehrer 3. Klassen

Bitte um Unterstützung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ werden folgende praxisnahen Ziele verfolgt:

- Untersuchung des Förderbedarfs von Schülern, deren schulische Entwicklung auf Grund von Lern- und Verhaltensproblemen gefährdet erscheint,
- Erarbeitung von Materialien zur Förderung gefährdeter Schüler,
- Evaluation der erarbeiteten Fördermaterialien.

Um ein neues förderdiagnostisches Verfahren zu erstellen und zur genaueren Erfassung der Lernausgangslage sowie der Entwicklung gefährdeter Schüler in 3. Klassen, führen wir im Schuljahr 2005/06 eine Datenerhebung durch. Erhoben werden die Lese- und Rechenfertigkeit, Angaben zum Verhalten (die Verhaltensauffälligkeit) sowie u.a. das Selbstkonzept des Kindes mit Schulproblemen. Hierbei bitten wir um Ihre Mithilfe.

Im Mittelpunkt dieser Erhebung steht die Erprobung eines innovativen Schulleistungstests (SFS-Lesen, SFS-Rechnen), der in Hessen nach einem holländischen Modell entwickelt wurde. Dieser ermöglicht an mehreren Messzeitpunkten, verteilt über das gesamte Schuljahr, eine Einschätzung des Leistungsstandes eines Kindes im Vergleich zu den durchschnittlichen Leistungen der Schüler in 3. Klassen. Mit herkömmlichen Verfahren kann jeweils nur ein Vergleichswert im letzten Drittel des Schuljahres erhoben werden. Wenn sich die bisher in Hessen ermittelten Daten in Mecklenburg-Vorpommern bestätigen (dies herauszufinden ist ein Ziel dieser Untersuchung), soll dieses Verfahren zu einem förderdiagnostischen Instrument für Mathematik- und Deutschlehrer weiterentwickelt werden, mit dessen Hilfe frühzeitig und ohne großen Aufwand, aber dennoch wissenschaftlich fundiert, ein Förderbedarf sowie individualisierte Förderziele und entsprechende Methoden der Förderung ermittelt werden können.

Bitte unterstützen Sie dieses Vorhaben. Der zeitliche Aufwand für Sie beläuft sich bei jeder der 3 geplanten Datenerhebungen auf 1,5 Schulstunden (Rechentest- bzw.

Fragebogendurchführung) und eine Zeitstunde (in der ein Fragebogen ausgefüllt wird und die Lesefertigkeit von 3 Schülern innerhalb eines „1-Minutentests“ geprüft wird):
Datenerhebung I erfolgt ab 17.10 bis spätestens 02.12.05,
Datenerhebung II erfolgt vom 06.03 bis spätestens 17.3.06 und
Datenerhebung III ab dem 26.07 bis zum Ende des Schuljahres.

Als Entgegenkommen für Ihre Unterstützung bekommen Sie von uns im April 2006, die bis dahin im Forschungsvorhaben fertiggestellten Fördermaterialien zur schulischen Prävention. Diese Materialien beziehen sich auf Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Inhalt: die 50 wichtigsten und bewährtesten verhaltenspädagogischen Maßnahmen; die Fragebögen TRF und FEES 3-4 (SIKS), um deren Bearbeitung wir im Rahmen dieser Erhebung ebenfalls bitten, sollen weiteren Aufschluss über die Verhaltensauffälligkeiten gefährdeter Schüler bieten). Wir überarbeiten die verhaltenspädagogischen Handlungsvorschläge gerade auf der Basis erster Erprobungsergebnisse. Die Handlungsvorschläge wurden bisher von den erprobenden Lehrerinnen und Lehrern begeistert angenommen und positiv bewertet. Aktuelle weitere Erprobungen und Änderungen an den Texten beziehen sich auf Details sowie eine grundsätzliche Gestaltungsfrage (die bis April 2006 gelöst sein wird). Zudem können Sie bei Interesse an verhaltenspädagogischen Fragestellungen an einer von uns geleiteten Fortbildung an der Universität Rostock (22.04.06) kostenfrei teilnehmen. Unter den ca. 50 an der Untersuchung teilnehmenden Klassen/Lehrkräften werden im April außerdem drei Geldpreise (20,-; 30,- und 50,- Euro) für die jeweiligen Klassenkassen ausgelost.

Bitte unterstützen Sie unser praxisorientiertes Forschungsvorhaben. In der Anlage finden Sie neben weiteren Angaben zur Untersuchung einen Vordruck, auf dem Sie uns per Brief oder Fax mitteilen können, ob Sie bereit sind, unser Vorhaben zu unterstützen. Die Daten werden natürlich anonymisiert erhoben, der Datenschutz ist gewährleistet.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Universität Rostock

Philosophische Fakultät



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock

Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Institutsdirektor

Prof. Dr. sc. paed. habil. Bodo Hartke

Schulleiter
Schule
Anschrift

Sitz: August-Bebel-Str. 28
Telefon (0381) 498-26 78
Telefax (0381) 498-26 65

e-mail:
bodo.hartke@philfak.uni-rostock.de

.....
Bearbeiter/AZ
Durchwahl (0381) 498-26 79

Rostock, 22.08.2005

Bitte um Unterstützung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...,

in dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ arbeiten wir an förderdiagnostischen Verfahren, mit denen Klassen und Fachlehrer mit eher geringem Aufwand, aber dennoch wissenschaftlich fundiert, individualisierte Förderziele und entsprechende Methoden der Förderung ermitteln können. Solche Verfahren werden in Holland an fast allen Schulen mit gutem Erfolg eingesetzt, liegen aber für die deutsche Schulpraxis noch nicht vor. Die Entwicklung solcher förderdiagnostischer Verfahren vollzieht sich in mehreren Entwicklungsschritten, kontrolliert durch Datenerhebungen in der Praxis.

In dem anliegenden Schreiben wenden wir uns an die *Klassenlehrer der 3. Klassen* Ihrer Schule mit der Bitte um *Teilnahme an einer Datenerhebung*. Die Untersuchung wurde vom Bildungsministerium und im für Ihre Schule zuständigen Schulamt vorgestellt und befürwortet. Die Datenerhebungen finden anonymisiert statt, der *Datenschutz ist gewährleistet*.

Bitte leiten Sie die *anliegenden Schreiben* an die Klassenlehrer der 3. Klassen weiter. Über eine wohlwollende Unterstützung unseres Anliegens Ihrerseits gegenüber den Lehrkräften der 3. Klassen würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Universität Rostock

Philosophische Fakultät



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock

Schulleiter
Schule
Anschrift

Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Institutsdirektor

Prof. Dr. sc. paed. habil. Bodo Hartke

Sitz: August-Bebel-Str. 28
Telefon (0381) 498-26 78
Telefax (0381) 498-26 65

e-mail:
bodo.hartke@philfak.uni-rostock.de

.....
Bearbeiter/AZ
Durchwahl (0381) 498-26 79

Rostock, 22.08.2005

Erprobung der „Planungshilfen Schulische Prävention“

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...,

in einem mehrjährigen Forschungsvorhaben wurden die „*Planungshilfen Schulische Prävention*“ entwickelt, mit denen Sie mit einem eher geringen Aufwand wissenschaftlich fundierte, individualisierte verhaltens- und entwicklungsbezogene Förderziele und diesen entsprechende Handlungsmöglichkeiten ermitteln können. Solche Verfahren werden in den Niederlanden an fast allen Schulen mit gutem Erfolg eingesetzt. Bisherige Studien mit ersten Versionen der Planungshilfen wiesen eine hohe Akzeptanz der Materialien bei erprobenden Lehrkräften sowie Fördererfolge bei Problemschülern nach. Die nun vorliegende vollständige Version der „Planungshilfen Schulische Prävention“ soll im Schuljahr 2005/06 in 3. Klassen evaluiert werden.

In dem anliegenden Schreiben (Einladung zu einer Einführungsveranstaltung) wenden wir uns an die *Klassenlehrer der 3. Klassen* Ihrer Schule mit dem Angebot, die Planungshilfen im Anschluss an eine kurze Fortbildung/Einführung (siehe Anlage) im Kontext einer wissenschaftlichen Untersuchung nutzen zu können. Die Untersuchung wurde im Bildungsministerium und im für Ihre Schule zuständigen Schulamt vorgestellt und befürwortet. Die Datenerhebungen finden anonymisiert statt, der Datenschutz ist gewährleistet.

Bitte leiten Sie unser Schreiben/die Einladung an die Klassenlehrer der 3. Klassen weiter. Über eine wohlwollende Unterstützung unseres Anliegens Ihrerseits gegenüber den jeweiligen Lehrkräften würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Universität Rostock

Philosophische Fakultät



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock

An das Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur
z.Hd. Herrn J. M. Lenuck

Werderstr. 124

19055 Schwerin

Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Institutsdirektor

Prof. Dr. sc. paed. habil. Bodo Hartke

Sitz: August-Bebel-Str. 28

Telefon (0381) 498-26 78

Telefax (0381) 498-26 65

e-mail:

bodo.hartke@philfak.uni-rostock.de

.....
Bearbeiter/AZ

Durchwahl (0381) 498-26 70

Rostock, den 30.08.2005

Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ – hier: Datenerhebung in 3. Grundschulklassen

Sehr geehrter Herr Lenuck,

ich bitte um Genehmigung des in den anliegenden Unterlagen beschriebenen Forschungsvorhabens. Die Datenerhebung soll in 3. Grundschulklassen in Rostock, Schwerin und Stralsund sowie dem jeweiligen Umlang stattfinden. Sämtliche Daten werden anonymisiert erhoben, die Mitarbeit ist für Lehrer und Schüler freiwillig, die Eltern involvierter Kinder werden über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. In die Untersuchung sollen insgesamt 40 Lehrkräfte und Schulklassen einbezogen werden. Die Lehrkräfte erhalten schriftlich und in Informationsveranstaltungen Angaben zur Untersuchung und werden um ihre Mitarbeit gebeten. Der zeitliche Umfang der Erhebung in einer Schulklasse ist relativ gering (1,5 Schulstunden), die Erhebungsmaterialien heben auf schulnahe Themen ab (Rechen- und Lesefertigkeit, Klassenklima, Verhalten).

Mit freundlichen Grüßen

- Anlage 1: Beschreibung des Forschungsvorhabens
- 2: „Planungshilfen Schulische Prävention“
- 3: Erhebungsmaterial
- 4: Briefe an Lehrer und Schulleiter



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Beschreibung des Forschungsvorhabens „Planungshilfen Schulische Prävention“ (Schuljahr 2005/06)

In dem Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ werden drei praxisrelevante Ziele verfolgt:

4. Beschreibung des Förderbedarfs von Schülern, deren schulische Entwicklung auf Grund von Lern- und Verhaltensproblemen gefährdet erscheint,
5. Erarbeitung von Materialien zur Förderung dieser Schüler und
6. Evaluation der erarbeiteten Fördermaterialien.

Hierzu werden im Schuljahr 2005/06 zwei inhaltlich miteinander verbundene Erhebungen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. In der *ersten* Erhebung werden Daten für Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen in 3. Grundschulklassen ermittelt. Die Lernausgangslage der Schüler wird erfasst und ihre Entwicklung auf drei Messzeitpunkten (November 2005, März 2006, Juni 2006) dokumentiert. Diese Erhebung soll in Rostock und Umgebung stattfinden. Die Untersuchung liefert Daten über den Förderbedarf der Problemschüler im Verlauf eines Schuljahres. In einer *zweiten* Erhebung sollen die bisher im Forschungsvorhaben entwickelten Materialien (die „Planungshilfen Schulische Prävention“) evaluiert werden. Die Planungshilfen bestehen aus dem Einschätzbogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“, dazugehörigen Auswertungsblättern und wissenschaftlich begründeten Fördervorschlägen für klasseninterne präventive Maßnahmen. In Schwerin sowie Stralsund und im jeweiligen Umland werden Lehrkräfte 3. Grundschulklassen zu einer Einführungs-/Fortbildungsveranstaltung über die Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“ eingeladen und um Mitarbeit in dem Forschungsvorhaben gebeten (Erprobung der Materialien). Die pädagogische Situation eines Schülers mit Lern- und Verhaltensproblemen und deren Veränderungen im Laufe des Schuljahres werden durch eine Datenerhebung mit zweifacher Messwiederholung in den Klassen mitarbeitender Lehrkräfte ermittelt. Hierdurch soll die Wirksamkeit der „Planungshilfen Schulische Prävention“ festgestellt werden. Die Daten der erstbeschriebenen Erhebung sollen für Vergleichszwecke herangezogen werden, deshalb finden beide Erhebungen zu den gleichen Zeitpunkten (s.o.) und mit den gleichen Erhebungsverfahren statt.

Die Daten werden in beiden Erhebungen *anonymisiert* erhoben, die Mitarbeit für Lehrer und Schüler ist freiwillig, die Eltern involvierter Kinder werden über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Datenerhebung soll in 40 Schulklassen stattfinden.

Theoretischer Hintergrund des Forschungsvorhabens sind aktuelle kognitionspsychologische Konzepte zur Psychologie des Lehrerhandelns sowie Erkenntnisse über schulische Prävention (Hartke, 2004a; 2004b; 2005; Hartke & Borchert, 2003; Vrban & Hartke, 2005).

Die verwendeten Erhebungsverfahren werden in der folgenden Tabelle beschrieben.

Tabelle zu den Erhebungsverfahren im Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“

Verfahren	untersuchte Variablen	Proband(en)	Dauer
Schüler-Folge-System: Rechnen (SFS-Rechnen, Gruppentest)	. Addition . Subtraktion . Multiplikation . Division	Schüler 3. Klassen	25 Minuten
Schüler-Folge-System: Lesen (SFS-Lesen, Einzeltest)	. Lesefertigkeit	Schüler 3. Klassen	ca. 3 Minuten
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern 3. und 4.Klassen (FEES 3-4 - SIKS, (Gruppentest)	. soziale Integration . Klassenklima . Selbstkonzept der Schulfähigkeit	Schüler 3. Klassen	45 Minuten
Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)	. Gesamtaufälligkeit . Externalisierende Aufälligkeit . Internalisierende Aufälligkeit	Lehrer	40 Minuten

Literatur:

Hartke, B. (2004a). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingvolgsystem in einer deutschsprachigen Version. In: Sonderpädagogik, 34, 95-106.

Hartke, B. (2004b). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen (S. 164-185). Weinheim: Beltz Sonderpädagogik.

Hartke, B. (2005 – im Druck). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B. & Borchert, J. (2003). Unterrichtseteiligung. Sonderpädagogik, 33,162-173.

Vrban, R. & Hartke, B. (2005). „Gehört dieses Kind überhaupt auf unsere Schule?“ Planungshilfen schulische Prävention – ein Präventionsprogramm in der Entwicklung. *Traditio et Innovatio*, 10, 16-19.



Philosophische Fakultät



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock

An das Ministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Kultur
z.Hd. Fr. Christine Pluhar

Gartenstr. 6

24103 Kiel

09. 05

Forschungsvorhaben „Planungshilfen Schulische Prävention“ -
hier: Datenerhebung in 3. Grundschulklassen

Sehr geehrte Frau Pluhar,

in den anliegenden Unterlagen beschreiben wir ein in Kooperation der sonderpädagogischen Institute der Universitäten Kiel und Rostock entstandenes Forschungsvorhaben. Wir bitten um die Genehmigung einer Datenerhebung in 3. Grundschulklassen. Die Datenerhebung soll in Flensburg, Husum, Kiel, Neumünster, Rendsburg, Lübeck, Eutin, Plön, Bad Segeberg, Norderstedt, Pinneberg und dem Umland der genannten Städte stattfinden. Sämtliche Daten werden anonymisiert erhoben, die Mitarbeit für Lehrer und Schüler ist freiwillig, die Eltern involvierter Kinder werden über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. In die Untersuchung sollen insgesamt 80 Lehrkräfte und Schulklassen einbezogen werden. Die Lehrkräfte erhalten schriftlich und in Informationsveranstaltungen Angaben zur Untersuchung und werden um ihre Mitarbeit gebeten. Die zuständigen Schulräte und Schulleiter werden ebenfalls informiert. Der zeitliche Umfang der Erhebung in einer Schulklasse ist relativ gering (1,5 Schulstunden), die Erhebungsmaterialien heben auf schulnahe Themen ab (Rechen- und Lesefertigkeit, Klassenklima, Verhalten).

Mit freundlichen Grüßen

- Anlage 1: Beschreibung des Forschungsvorhabens
2: „Planungshilfen Schulische Prävention“
3: Erhebungsmaterial
4: Briefe an Lehrer und Schulleiter

Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Institutsdirektor

Prof. Dr. sc. paed. habil. Bodo Hartke

Sitz: August-Bebel-Str. 28
Telefon (0381) 498-26 78
Telefax (0381) 498-26 65

e-mail:

bodo.hartke@philfak.uni-rostock.de

Bearbeiter/AZ

Durchwahl (0381) 498-26 70

Rostock, den 01.

Anhang IV: Anschreiben an die Eltern (Schleswig-Holstein)

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel,
Telefon: 0431/8801298, Telefax 0431/ 880 1298

Kiel, September 2005

Sehr geehrte Eltern der Klasse 3,

in einem Kooperationsprojekt der Universitäten Kiel und Rostock entwickeln wir gegenwärtig Materialien zur Unterstützung von Lehrern bei ihrer täglichen pädagogischen Arbeit mit Schülern mit Schwierigkeiten im Lernen und im Verhalten: die *Planungshilfen Schulische Prävention*. Wir gehen davon aus, dass sich der Einsatz der von uns konzeptionierten Materialien positiv auf alle Kinder einer Klasse auswirken wird. Dabei haben wir Grund zum Optimismus, da sich ähnliche Unterstützungsangebote für Lehrer in Holland bewährt und bereits etabliert haben.

Zur Zeit geht es darum, erste erstellte Materialien in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern in der Praxis zu erproben und Daten über die Lernausgangslage von Schülern in 3. Klassen und deren Veränderung im Laufe eines Schuljahres zu gewinnen. Der Lehrer ihres Kindes wurde von uns über das Vorhaben ausführlich informiert und um Unterstützung bei der Datenerhebung gebeten. Um eine optimale Gestaltung der Planungshilfen zu erzielen, möchten wir Daten in der Klasse ihres Kindes erheben. Hierbei geht es neben der Lese- und Rechenfertigkeit um das Verhalten und das soziale Klima in der Klasse. Die Datenerhebung wurde durch die Bildungsministerien der einbezogenen Bundesländer geprüft und genehmigt.

Die erhobenen Daten werden anonymisiert von der Schule an uns weitergegeben, so dass wir die Daten verarbeiten und auswerten ohne zu wissen, welcher Schüler die Daten geliefert hat. Die Fragebögen werden sobald als möglich vernichtet. Der Datenschutz wird von uns gewährleistet.

Unterstützen Sie bitte die Untersuchung durch ihr Einverständnis zur Datenerhebung.

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Johann Borchert

Prof. Dr. Bodo Hartke

Robert Vrban, SoL



Einverständniserklärung

Name: _____ Schule: _____ Ort: _____

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Untersuchung zur Entwicklung der „Planungshilfen Schulische Prävention“ auch Daten über mein Kind erhoben werden. Diese Daten sind jedoch anonymisiert zu behandeln und dürfen ausschließlich für die oben genannte Untersuchung genutzt und verarbeitet werden. Dem Datenschutz ist Rechnung zu tragen.

Datum

Unterschrift

Anhang V: Einladungen zu den Fortbildungen (Beispiele: SH und MV)

Institut für Heilpädagogik

Prof. Dr. Johann Borchert
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL



Institut für Heilpädagogik, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel,
Telefon: 0431/8801298, Telefax 0431/ 880 5495

Kiel, 14.02.2006

Liebe Frau/Herr ,

herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie über die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention. Der von Ihnen erhobene Datensatz wird gerade ausgewertet. Eine erste Rückmeldung über das Ergebnis Ihres Schülers (sowie soweit Daten vorhanden sind zu dem Ergebnis der Klassenbefragung) erhalten Sie bei der Fortbildung im Frühjahr.

Insgesamt nehmen 250 Lehrkräfte mit ihren 3. Klassen zwischen Flensburg und Rügen an der Erhebung teil. Diese erfreulich hohe Zahl ist eine sehr gute Grundlage für aussagekräftige Ergebnisse für die optimale Gestaltung von schulischen Präventionsprogrammen. Erheben Sie bitte kurz vor der unten angekündeten Fortbildung erneut die Lese- und Rechenfertigkeit, die soziale Situation und die Daten über das Verhalten und bringen Sie diese ausgefüllten Unterlagen zur Fortbildung mit. Sie erhalten bei der Fortbildung den Großteil des Ordners „Planungshilfen Schulische Prävention“ (Planungshilfe II-VIII).

Für die mit der Datenerhebung verbundene Mühe danken wir Ihnen ausdrücklich und hoffen Ihnen einen gewinnbringenden Fortbildungsnachmittag bieten zu können. Auf Grund der generellen Fortbildungsregelungen in Schleswig-Holstein können wir leider keine Ganztagsveranstaltung anbieten.

Die Fortbildung findet am **Dienstag, den 28.03.2006** von **14.30 bis 19.00** Uhr an der **Universität Kiel, Institut für Heilpädagogik**, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel, statt.

Programm:

14.30h – 17.00h

- Verhaltenssteuerung im Unterricht – Lerntheorie (Planungshilfe II) - Praktische Übungen: Lerntheoretisch fundiertes Lehrerhandeln

- kurze Pause -

17.15h – 18.30h

- Förderung der Selbststeuerung von Schülern – kognitionspsychologisch fundiertes Lehrerhandeln
- Übungen in Gruppen (nach Interesse):
 - Aufmerksamkeit und Motivation fördern (Planungshilfe V)
 - Aggressives Verhalten abbauen (Planungshilfe VI)
 - Absentismus verhindern (Planungshilfe VIII)

18.30h – 19.00h

- Abschlussrunde

Teilen Sie uns verbindlich Ihr Kommen bis zum **27.02** per Post oder Fax mit (unteren Abschnitt), damit wir notwendige organisatorische Maßnahmen (Ordnererstellung, Räumlichkeiten, usw.) einleiten können. Wir freuen uns auf Ihre weitere Mitarbeit und stehen für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
die Arbeitsgruppe Planungshilfen (B. Hartke, K. Diehl & R. Vrban).

----- ✂ -----

Name: _____ Schule: _____ Code: _____

Problemschüler: männlich

weiblich

Geburtsdatum (Problemschüler): _____

**Ich nehme an der Fortbildungsveranstaltung „Planungshilfen
Schulische Prävention“ am _____, in
_____ teil.**

(Unterschrift)

(Ort, Datum)

Postanschrift:

Institut für Heilpädagogik

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
DER CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL
Institut für Heilpädagogik, z. Hd. Frau Borchert
Olshausenstr.75, 24118 Kiel.

Faxnummer:

0431-8805495

FRAGEN AN DEN KOORDINATOR:

0178-3562572 ODER ROBERTVRBAN@GMX.DE



Universität Rostock



Philosophische Fakultät

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, E-Mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, E-Mail: robertvrban@gmx.de

Rostock, 30.01.2006

Liebe(r) Frau/Herr,

herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie über die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention. Der von Ihnen erhobene Datensatz wird gerade ausgewertet. Eine erste Rückmeldung über das Ergebnis Ihres Schülers (sowie soweit Daten vorhanden sind zu dem Ergebnis der Klassenbefragung) erhalten Sie bei der Fortbildung im Frühjahr.

Insgesamt nehmen 250 Lehrkräfte mit ihren 3. Klassen zwischen Flensburg und Rügen an der Erhebung teil. Diese erfreulich hohe Zahl ist eine sehr gute Grundlage für aussagekräftige Ergebnisse für die optimale Gestaltung von schulischen Präventionsprogrammen. Bitte nutzen Sie, die Ihnen bisher zur Verfügung gestellten Materialien weiterhin wie besprochen (regelmäßige schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung, Förderplanung und Umsetzung). Erheben Sie bitte kurz vor der unten angekündeten Fortbildung erneut die Lese- und Rechenfertigkeit, die soziale Situation und die Daten über das Verhalten und bringen Sie diese ausgefüllten Unterlagen zur Fortbildung mit.

Für die damit verbundene Mühe danken wir Ihnen ausdrücklich und hoffen Ihnen einen gewinnbringenden Fortbildungstag bieten zu können.

Die Fortbildung findet statt am 20.03.2006 von 9.00 bis 18.00 Uhr in
(Raum:).

Programm:

9.00h – 12.30h

- Verhaltenssteuerung im Unterricht – Lerntheorie (Planungshilfe II)
- Praktische Übungen zu den Interventionen im Ordner „Planungshilfen Schulische Prävention“
- Pro & Contra „Bestrafen“ – „Belohnen“

- Mittagspause -

13.30h – 17.00h

- Förderung der Selbststeuerung von Schülern (Planungshilfe III)
- Aufmerksamkeit und Motivation fördern (Planungshilfe V)
- Aggressives Verhalten abbauen (Planungshilfe VI)

17.00h – 18.00h

- Abschlussrunde

Wir freuen uns auf Ihre weitere Mitarbeit und für Rückfragen stehen wir Ihnen weiterhin gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

die Arbeitsgruppe Planungshilfen (B. Hartke, K. Diehl & R. Vrban) und Ihr Schulrat.

Anhang VI: Hinweise zur Arbeit mit den Planungshilfen für die Experimentelle Gruppe I

Die Arbeit mit den Planungshilfen Schulische Prävention

Grundsätzliches

In Ihrer täglichen Arbeit in der Grundschule begegnen Ihnen Kinder mit mehr oder minder deutlich ausgeprägten Verhaltens- und Entwicklungsproblemen. Erfahrungsgemäß sind hier vorbeugende Maßnahmen angezeigt, damit keine lang anhaltenden Veraltens- oder Entwicklungsstörungen entstehen. Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung unterstützen Sie bei der Planung Ihrer pädagogischen Arbeit mit diesen Kindern. Die Idee zu diesem Konzept stammt aus den Niederlanden und hat sich dort in der Praxis bewährt (Leerlingvolgssystem).

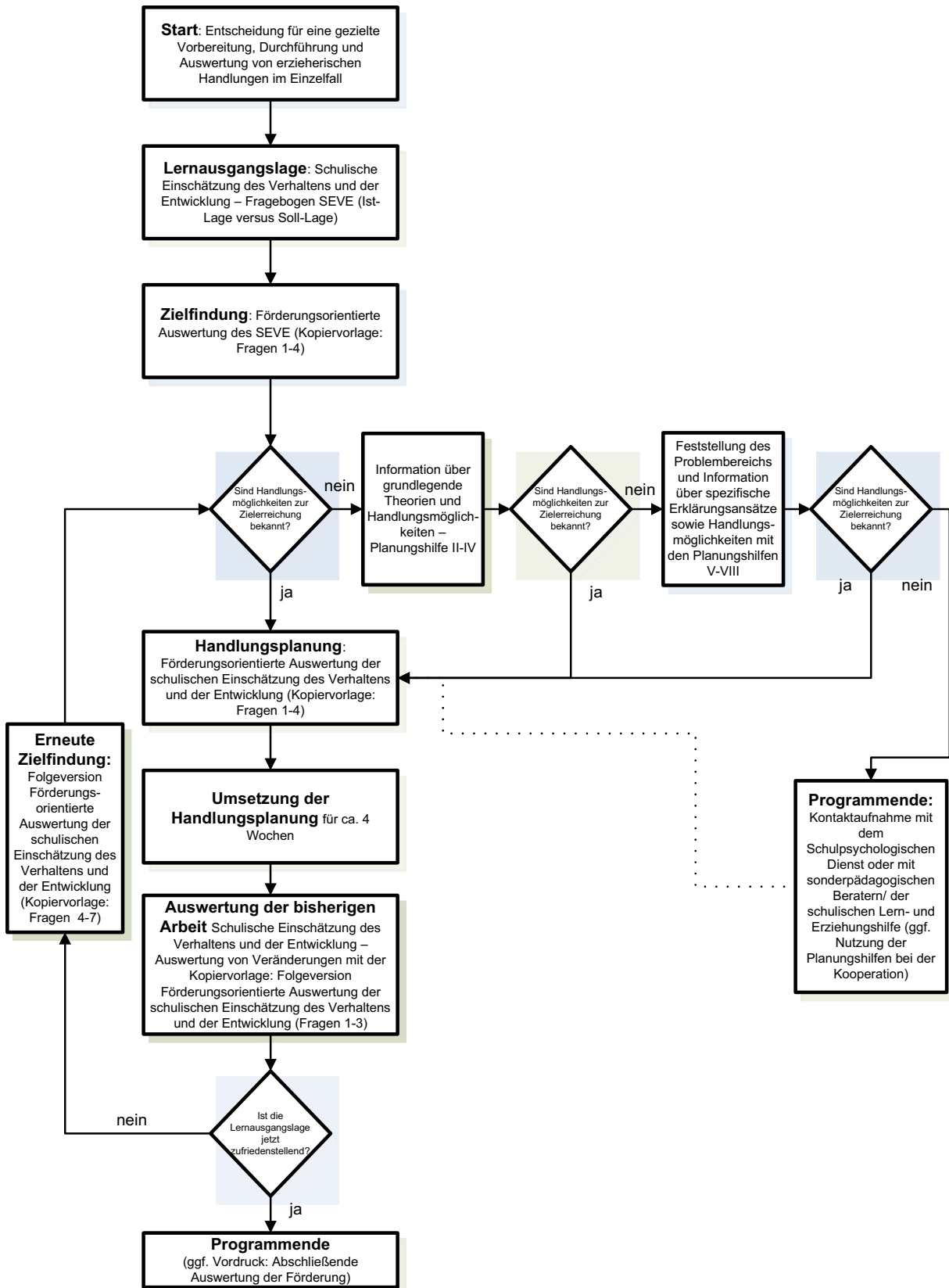
Anwendungshinweise

Die folgenden Hinweise zum Umgang mit den Planungshilfen haben einen eher idealtypischen Charakter:

- Versuchen Sie zunächst das erzieherische Problem mit der *Planungshilfe I* zu lösen. Der Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ ermöglicht es Ihnen, das problematische Verhalten und die Entwicklungsprobleme Ihres Schülers mit relativ wenig Zeitaufwand genauer zu beschreiben und einzugrenzen. Anschließend bestimmen Sie mit Hilfe eines Auswertungsblattes, welches Verhalten oder welchen Entwicklungsaspekt Sie mit welchen Mitteln fördern möchten. Gegebenenfalls halten Sie Ihr Arbeitsergebnis in einem Lern- oder Förderplan fest (das mittlerweile in einigen Regionen übliche Erstellen von Lern- oder Förderplänen für Problemschüler wird durch die Planungshilfe I unterstützt). Ihren erarbeiteten Handlungsplan verfolgen Sie über einen von Ihnen festgelegten Zeitraum (beispielsweise 4 Wochen). Danach schätzen Sie das Verhalten und die Entwicklung des Kindes erneut mit dem SEVE ein und analysieren Fort- oder Rückschritte (Evaluation des Handlungsplans). Diesen Vorgang (Einschätzung→Planung→Förderung→erneute Einschätzung und Analyse von Veränderungen) wiederholen Sie mehrmals. Verwenden Sie hierbei die Fördermaßnahmen, die Sie sich in Ihrer Ausbildung und bisherigen Praxis erarbeitet haben. Wenn Sie den Eindruck haben, dass Sie Ihre Ziele mit den Planungshilfen I erreichen, benötigen Sie die Planungshilfen II bis IV oder V bis VIII vermutlich nicht.
- Möchten Sie Ihr persönliches erzieherisches Handlungsrepertoire mit den von uns vorgeschlagenen Maßnahmen abgleichen, lesen Sie bitte zunächst die *Planungshilfen II bis IV*. Setzen Sie sich mit den wichtigsten Theorien verhaltenspädagogischer Maßnahmen auseinander. Überlegen Sie sich Beispiele aus Ihrer bisherigen Praxis zu vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten (z.B. Logische Konsequenzen, Verhaltensverträge, aktives Zuhören). Vermutlich haben Sie mehrere der hier dargestellten Maßnahmen bereits erfolgreich in verschiedenen Abwandlungen eingesetzt. Nutzen Sie dieses Wissen für Ihr pädagogisches Handeln. Nutzen Sie die von uns erarbeitete Zusammenfassung hilfreicher Handlungsmöglichkeiten individuell für Ihre Zwecke. Gehen Sie mit den Planungshilfen V bis VIII bei Bedarf entsprechend um.
- Wenn die Arbeit mit den Planungshilfen I sowie II bis IV nicht zu den gewünschten Effekten führt, nutzen Sie die Planungshilfen V bis VIII. Bestimmen Sie zunächst mit dem Auswertungsbogen „Feststellung des Problembereichs“ der Planungshilfe I den inhaltlichen Schwerpunkt notwendiger Fördermaßnahmen. Handelt es sich bei den Schwierigkeiten des Kindes nach Ihrer Einschätzung um z.B. ein Problem im Arbeitsverhalten, informieren Sie sich mit der *Planungshilfe VI* über Prinzipien und Möglichkeiten der Förderung des Arbeitsverhaltens. Wählen Sie Ihnen sinnvoll erscheinende Maßnahmen aus. Gehen Sie ansonsten so vor, wie bei der Planungshilfe I beschrieben. Bei anderen spezifischen Problembereichen (aggressives Verhalten, Ängste...) verfahren Sie bitte entsprechend (*Planungshilfen VII und VIII*).

Das beschriebene Vorgehen wird in dem Ablaufdiagramm „Die Arbeit mit den Planungshilfen Schulische Prävention“ zusammengefasst (s. nächste Seite).

Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit den Planungshilfen Schulische Prävention



Bei Problemen oder Rückfragen können Sie sich an Robert Vrban wenden. Sie erreichen ihn unter der Nummer 0178-3562572 an den Tagen Montag bis Donnerstag von 14.00h – 16.00h oder schicken Sie ihm eine Mail (robertvrban@gmx.de).

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang VII: Hinweise zur Arbeit mit der Planungshilfe I für die Experimentelle Gruppe II

Planungshilfe I

Grundsätzliches

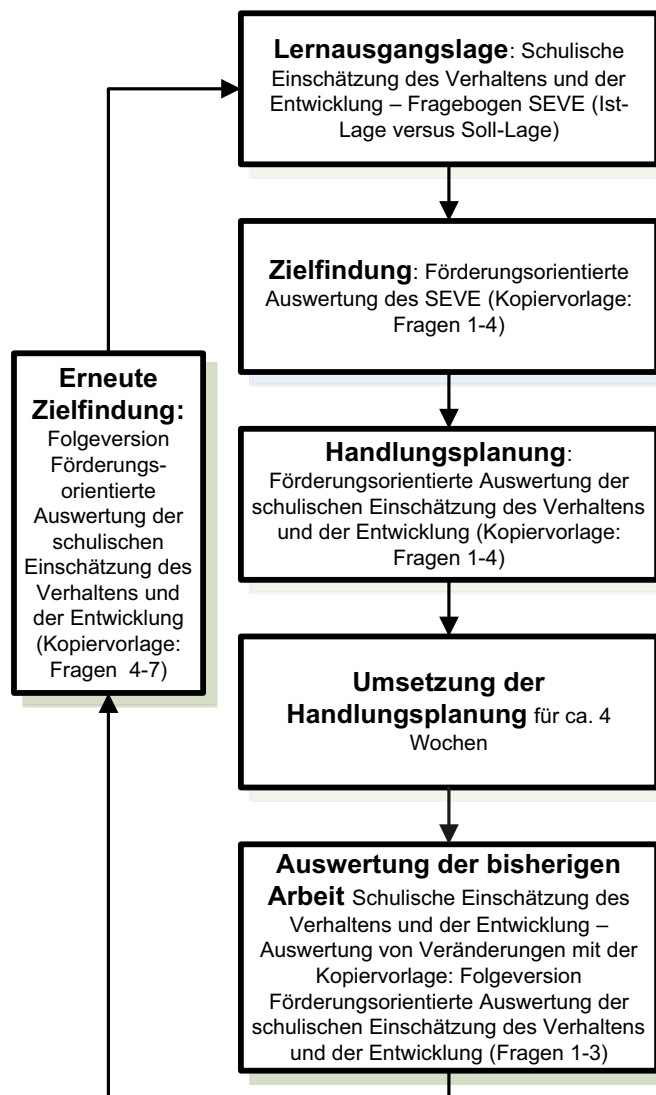
In Ihrer täglichen Arbeit in der Grundschule begegnen Ihnen Kinder mit mehr oder minder deutlich ausgeprägten Verhaltens- und Entwicklungsproblemen. Erfahrungsgemäß sind hier vorbeugende Maßnahmen angezeigt, damit keine lang anhaltenden Veraltens- oder Entwicklungsstörungen entstehen. Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung unterstützen Sie bei der Planung Ihrer pädagogischen Arbeit mit diesen Kindern. Die Idee zu diesem Konzept stammt aus den Niederlanden und hat sich dort in der Praxis bewährt (Leerlingvolgsystem). Erste eigene Untersuchungen zur Wirksamkeit der Planungshilfe I unterstützen die optimistischen Wirksamkeitsvermutungen der niederländischen Praktiker. Die Grundgedanken des Konzeptes sind einfach und überzeugend:

- Unterstützende Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer bei pädagogischen Problemen sollten wenig zeitaufwändig und vorrangig eine Hilfe zur Selbsthilfe sein.
- Klare, eingegrenzte Ziele erleichtern erfolgreiches pädagogisches Handeln.
- Wenn eine Lehrkraft ihr persönliches professionelles Handlungsrepertoire an Fördermaßnahmen, welches sie in Ausbildung, Praxis und Fortbildung erworben hat, gezielt einsetzt, 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 bereits wichtige Entwicklungsschritte in die richtige Richtung stattfanden. Deshalb ist es sinnvoll, die Entwicklung des Verhaltens und der Fähigkeiten eines Problemkindes in regelmäßigen Abständen zu erfassen und mit vorherigen Zeitpunkten zu vergleichen. Hierzu dient insbesondere die mehrmalige Verwendung des Fragebogens „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE), der im Vergleich zu nicht standardisierten Einschätzungen genauere Vergleichsmöglichkeiten bietet.

Anwendungshinweise

Die Arbeit mit der *Planungshilfe I* gestaltet sich folgendermaßen: In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung über ein zu förderndes Kind mittels des gleichnamigen Fragebogens (SEVE). Durch die Bearbeitung des Fragebogens SEVE wird Ihr Eindruck vom Verhalten des Kindes in der Schule, seines Entwicklungs- und Leistungsstandes festgehalten. Es entsteht ein Bild positiver sowie noch förderungsbedürftiger Aspekte der *Lernausgangslage* des Kindes. 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. Am Ende dieses Zeitraums folgt eine weitere Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung mit dem Fragebogen SEVE, 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 anliegenden Kopiervorlagen sowie das Ablaufdiagramm (Die Arbeit mit der Planungshilfe I) auf der nächsten Seite präzisieren das beschriebene Vorgehen weiterhin und die auf diesen Arbeitsblättern vorhandenen Arbeitshinweise unterstützen Sie bei Ihrer Zielfindung und Handlungsplanung.

Ablaufdiagramm: Die Arbeit mit der Planungshilfe I



Dieser Ablauf wird so lange wiederholt, bis eine ausreichende Lernausgangslage erreicht ist.

In Anbetracht bisheriger Forschungsergebnisse besteht Grund zum Optimismus bei der Anwendung der Planungshilfe I. Vermutlich gelingt es Ihnen bereits mittels des Fragebogens SEVE sowie der Planungsblätter, Ihre erzieherischen Ziele genau zu bestimmen und zu erreichen. Ein Versuch lohnt sich auf jeden Fall.

Bei Problemen oder Rückfragen können Sie sich an Robert Vrban wenden. Sie erreichen ihn unter der Nummer 0178-3562572 an den Tagen Montag bis Donnerstag von 14.00h – 16.00h oder schicken Sie ihm eine Mail (robertvrban@gmx.de).

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang VIII: Instruktionen zur Datenerhebung

Erhebungsmaterialien und Angaben zur Durchführung

Bei Rückfragen:
Robert Vrban
Tel.: 0178-3562572
E-Mail: robertvrban@gmx.de

Angaben zur Durchführung der Untersuchung

Zur Auswahl des Kindes:

Wählen Sie bitte ein Kind aus, dessen schulische Entwicklung nach Ihrer Einschätzung auf Grund von bestehenden Lern- und Verhaltensproblemen gefährdet erscheint. Gefährdete schulische Entwicklung bedeutet in diesem Zusammenhang, das Erreichen des Ziels der Klasse in einem oder mehreren Kernfächern (Deutsch, Mathematik, Sachkunde) könnte gefährdet sein. Mit bestehenden Lernproblemen sind unsichere Kenntnisse und Fertigkeiten in Stoffgebieten, die die meisten Kinder der Klasse sicher beherrschen oder noch aufzuholende, aber bemerkbare Lücken in Stoffgebieten gemeint. Bestehende Verhaltensprobleme beinhalten Verhaltensweisen des Schülers wie verspätet mit Aufgaben beginnen, häufig Streit mit anderen, nicht bei der Sache sein (unkonzentriert), andere Schüler stören, sich selbst und andere ablenken, etc. Diese Verhaltensweisen führen letztendlich zu einer Minderung der aktiven Lernzeit. Gerade die Verbindung von (noch) eher leichten Lernproblemen und Verhaltensproblemen bedingt die Gefährdung des Kindes.

Wählen Sie bitte kein Kind aus, das sehr deutliche Lernstörungen oder extreme Verhaltensauffälligkeiten aufweist, d.h.

- kein Kind, welches in Art und Ausmaß eine sehr selten an Grundschulen vorkommende Problematik aufweist,
- kein Kind, das mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen deutlichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung aufweist sowie
- kein Kind, mit sehr deutlichen Hinweisen auf eine isolierte Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche

Durchführung der Erhebung:

Bitte führen Sie nach Wahl des Kindes folgende Verfahren, wie in den weiteren Unterlagen beschrieben, durch:

- SFS – Lesen (Einzeltest mit dem ausgewählten Schüler und mit dem 5. und 15. der Klassenliste, Dauer: 1 Min in einer Stillarbeitsphase),
- SFS – Mathematik (Gruppentest mit der gesamten Klasse, Dauer: ca. 25 Min., bitte kennzeichnen Sie die bearbeiteten Aufgabenblätter des „Problemschülers“),
- FEES 3-4 (Gruppenbefragung mit der gesamten Klasse, Dauer: 45 Min., bitte kennzeichnen Sie die bearbeiteten Aufgabenblätter des „Problemschülers“),
- TRF (Lehrerbefragung über das Verhalten des ausgewählten Schülers, Dauer: ca. 35 Min.).

Kennzeichnen Sie bitte den ausgewählten Schüler auf dem codierten Bogen, damit wir diesen, bei der statistischen Bearbeitung der Ergebnisse, eindeutig zuordnen können (Entwicklung über 3 Messzeitpunkte, Markierung bitte nach der Bearbeitung vornehmen). Teilen Sie uns nicht den Namen des Kindes mit. Sollten Sie einige der Verfahren mit der gesamten Klasse durchführen wollen, dann brauchen Sie natürlich bei diesen Schülern keine Kennzeichnung vornehmen.

Zeitplan:

Bitte beachten Sie die Erhebungszeitpunkte im nachfolgenden Untersuchungsplan.

17.10- spätestens 02.12.2005

- Entscheiden Sie sich für einen „Problemschüler“.
- Führen Sie mit Hilfe der anliegenden Mappe „Messzeitpunkt 1 (MZP 1)“ die Verfahren durch.
- Schicken Sie bitte die ausgefüllten Materialien mit dem beigefügten Briefumschlag (1.MZP) schnellstmöglich an die angegebene Adresse zurück.

06.03-17.03.2006

- Führen Sie mit Hilfe der anliegenden Mappe „Messzeitpunkt 2 (MZP 2)“ die Verfahren durch.
- Schicken Sie bitte die ausgefüllten Materialien mit dem beigefügten Briefumschlag (2.MZP) schnellstmöglich an die angegebene Adresse zurück.

Ab dem 26.07.2006

- Führen Sie mit Hilfe der anliegenden Mappe „Messzeitpunkt 3 (MZP 3)“ die Verfahren durch.
- Schicken Sie bitte die ausgefüllten Materialien mit dem beigefügten Briefumschlag (3. MZP) schnellstmöglich an die angegebene Adresse zurück.

Bei Problemen oder Rückfragen können Sie sich an Robert Vrban wenden. Sie erreichen ihn unter der Nummer 0178-3562572 an den Tagen Montag bis Donnerstag von 14.00h – 16.00h oder schicken Sie ihm eine Mail (robertvrban@gmx.de). Dabei können Sie ihm entweder Ihre Telefonnummer und eine Zeit mitteilen, in der er Sie anrufen kann oder ihre Fragen werden per Mail beantwortet. Sollten Sie die Verfahren für die gesamte Klasse nutzen wollen und Interesse an den Ergebnissen haben (Gesamtentwicklung der Klasse), werden Ihnen per Mail oder per Post die Auswertung und die Ergebnisse zugesandt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

SFS – Lesen:

Grundsätzliches: Das Leseprüfverfahren besteht aus 135 Wörtern, die in der gesprochenen und geschriebenen Sprache unterschiedlich häufig vorkommen und deren Schwierigkeitsgrad allmählich ansteigt. Zu vier Messzeitpunkten (im Verlauf des 3. Schuljahres) liegen Vergleichswerte zur Gesamtpopulation 3. Klassen vor. Es lässt sich anhand der Verschiebung der Ergebnisse (MZP1-MZP3) ermitteln, welche Fortschritte (im ungünstigen Fall Rückschritte) ein Kind hinsichtlich des Lernzuwachses im Lesen innerhalb eines Schuljahres gemacht hat.

Zeit: 1. Minute.

Ziel: Überprüfen der technischen („reinen“) Lesefertigkeit, also ohne sinnhaften Kontext.

- Durchführung:
1. Sagen Sie dem Schüler, welche Aufgabe er in der nächsten Minute zu bewältigen hat. Erklären Sie ihm, dass es ganz normal ist, dass er nicht alle Wörter richtig lesen kann. Er soll sich aber anstrengen, sein Bestes geben.
 2. Legen Sie dem Schüler die Wörterliste vor (unnummerierte Wortliste).
 3. Erteilen Sie den Auftrag, dass der Schüler innerhalb von einer Minute so viele Wörter - in vertikaler Richtung - wie möglich richtig lesen soll. Sobald der Schüler eine Spalte gelesen hat, soll er unverzüglich weiter lesen.
 4. Der Schüler und die Zeitmessung beginnen.
 5. Kreuzen Sie in dieser Zeit die falsch gelesenen Wörter auf ihren Auswertungsblatt (nummerierte Wortliste) an. Selbstkorrekturen werden nicht als falsch gewertet.
 6. Nach einer Minute machen Sie einen Strich unter das zuletzt gelesene Wort (Kennzeichnen Sie bitte den ausgewählten Schüler, evtl. kündigen Sie bereits an, dass der Schüler nach 3 Monaten erneut zeigen kann, was er bis dahin dazu gelernt hat).

Wörterliste für das Messverfahren im Bereich „Lesen“

AB	GAUL	MATSCH	ÖFFNER
ICH	JOD	FILM	LAMPE
ZOO	SEIT	SPÄT	GURKE
UHR	FETT	DORF	TRAGBAR
SEE	SOHN	FÜNF	HALTEN
OHR	SACK	TRAUM	EINSAM
AN	DACH	GANS	LÖFFEL
AUF	WILL	STUMPF	GELBGRÜN
EIS	RAUM	LIMO	HOFFEN
KUH	VIER	MOST	HEIMWEG
BAU	GUT	OMA	KLINKE
REH	MAST	PFERD	FAHRRAD
NIE	JAHR	SUPPE	PUPPE
HEU	SPIEL	FREMD	LÖSCHBLATT
UM	ROT	ZÄUNE	KISTE
HUT	OBST	SCHILF	LAUFSTEG
ROH	KINN	LÖWE	WAGEN
MAL	HALB	WILD	HOFTOR
FEE	BUS	JACKE	SCHWIERIG
WEIN	GLATT	HAND	SCHNEEMANN
AUS	FAUL	SAGEN	UNTERTEIL
ZEIT	GRAU	FRÜH	EISENBAHN
IHM	ZUG	ERBSE	STRUMPFHOSE
VIEL	DREI	TEPPICH	REGENBOGEN
UM	BALL	KOCHEN	EIERKUCHEN
TÜR	HART	BINDEN	KINDERGARTEN
OB	BERG	STÄNGEL	NATÜRLICH
LAUS	GRÜN	SALAT	VIELLEICHT
JA	STUMM	DREHEN	FAHRSTUHL
MEER	LAND	PAPIER	KNOPFLOCH
HUF	DRAHT	BÄLLE	SONNENUHR
REIM	HOLZ	VÖGEL	SCHWIMMBAD
BOOT	WALD	FLASCHE	MILCHKANNE
TAG	HERZ	GÜRTEL	

**Wörterliste für das Messverfahren im Bereich „Lesen“ mit der
entsprechenden Wortnummer**

1	AB	35	GAUL	69	MATSCH	103	ÖFFNER
2	ICH	36	JOD	70	FILM	104	LAMPE
3	ZOO	37	SEIT	71	SPÄT	105	GURKE
4	UHR	38	FETT	72	DORF	106	TRAGBAR
5	SEE	39	SOHN	73	FÜNF	107	HALTEN
6	OHR	40	SACK	74	TRAUM	108	EINSAM
7	AN	41	DACH	75	GANS	109	LÖFFEL
8	AUF	42	WILL	76	STUMPF	110	GELBGRÜN
9	EIS	43	RAUM	77	LIMO	111	HOFFEN
10	KUH	44	VIER	78	MOST	112	HEIMWEG
11	BAU	45	GUT	79	OMA	113	KLINKE
12	REH	46	MAST	80	PFERD	114	FAHRRAD
13	NIE	47	JAH	81	SUPPE	115	PUPPE
14	HEU	48	SPIEL	82	FREMD	116	LÖSCHBLATT
15	UM	49	ROT	83	ZÄUNE	117	KISTE
16	HUT	50	OBST	84	SCHILF	118	LAUFSTEG
17	ROH	51	KINN	85	LÖWE	119	WAGEN
18	MAL	52	HALB	86	WILD	120	HOFTOR
19	FEE	53	BUS	87	JACKE	121	SCHWIERIG
20	WEIN	54	GLATT	88	HAND	122	SCHNEEMANN
21	AUS	55	FAUL	89	SAGEN	123	UNTERTEIL
22	ZEIT	56	GRAU	90	FRÜH	124	EISENBAHN
23	IHM	57	ZUG	91	ERBSE	125	STRUMPFHOSE
24	VIEL	58	DREI	92	TEPPICH	126	REGENBOGEN
25	UM	59	BALL	93	KOCHEN	127	EIERKUCHEN
26	TÜR	60	HART	94	BINDEN	128	KINDERGARTEN
27	OB	61	BERG	95	STÄNGEL	129	NATÜRLICH
28	LAUS	62	GRÜN	96	SALAT	130	VIELLEICHT
29	JA	63	STUMM	97	DREHEN	131	FAHRSTUHL
30	MEER	64	LAND	98	PAPIER	132	KNOPFLOCH
31	HUF	65	DRAHT	99	BÄLLE	133	SONNENUHR
32	REIM	66	HOLZ	100	VÖGEL	134	SCHWIMMBAD
33	BOOT	67	WALD	101	FLASCHE	135	MILCHKANNE
34	TAG	68	HERZ	102	GÜRTEL		

SFS – Mathematik:

Grundsätzliches: Das Messverfahren im Bereich „Mathematik“ ist als Gruppentest konzipiert, kann jedoch auch in Form eines Einzeltests durchgeführt werden, und besteht aus vier Aufgabenblättern. Aufgabenblatt 1: Addition, Aufgabenblatt 2: Subtraktion, Aufgabenblatt 3: Multiplikation und Aufgabenblatt 4: Division. Der Schwierigkeitsgrad innerhalb der Aufgabenbereiche steigt allmählich. Zu vier Messzeitpunkten (im Verlauf des 3. Schuljahres) liegen Vergleichswerte zur Gesamtpopulation 3. Klassen vor. Es lässt sich anhand der Ergebnisse zu den 3 Messzeitpunkten (MZP1 – MZP3) erkennen, welche Fortschritte (im ungünstigen Fall Rückschritte) ein Kind hinsichtlich des Lernzuwachses im mathematischen Bereich gemacht hat.

Zeit: Addition: 4 Minuten, Subtraktion: 5 Minuten, Multiplikation: 5 Minuten und Division: 7 Minuten.

Ziel: Überprüfen der mathematischen Fertigkeiten in den 4 Grundrechenarten.

- Durchführung:
1. Sagen Sie den Schülern, welche Aufgaben sie in den nächsten ca. 25 Minuten zu bewältigen haben. Machen Sie zudem im Vorfeld deutlich, dass der Test für die 3. Klasse konzipiert ist und sie erst am Ende des Schuljahres alle Aufgaben richtig lösen werden. Sie wollen aber herausfinden, inwieweit sie die Aufgaben jetzt schon lösen können. Sie sollen sich aber anstrengen, ihr Bestes geben.
 2. Geben Sie den Schülern die Aufgabenblätter. Sie sollen als erstes die Additionsaufgaben bearbeiten.
 3. Sagen Sie den Schülern, dass sie innerhalb von 4 Minuten so viele Aufgaben zur Addition wie möglich richtig lösen sollen.
 4. Sobald die Zeit abgelaufen ist, fordern Sie die Schüler auf, auf die Seite der Subtraktionsaufgaben zu blättern. Sie haben 5 Minuten Zeit. Nach Ablauf der Zeit, gehen die Schüler zu den Multiplikationsaufgaben über. Hierbei haben sie 5 Minuten Zeit. Ist diese Zeit abgelaufen, bearbeiten die Schüler 7 Minuten die Divisionsaufgaben.
 5. Nach Ablauf dieser Zeit sammeln Sie die Aufgabenblätter der Schüler ein (Kennzeichnen Sie bitte den ausgewählten Schüler, evtl. kündigen Sie bereits an, dass sie in 3 Monaten erneut zeigen können, was sie bis dahin dazu gelernt haben).

Code: _____

Aufgabenblätter für das Messverfahren im Bereich „Mathematik“ – „Addition“

a) $3 + 4 =$

b) $13 + 4 =$

c) $9 + 7 =$

d) $32 + 46 =$

e) $25 + 48 =$

f) $98 + 7 =$

g) $300 + 400 =$

h) $210 + 360 =$

i) $24 + 94 =$

j) $470 + 190 =$

k) $97 + 756 =$

l) $138 + 93 =$

m) $24 + 876 =$

n) $607 + 97 =$

Erik Dinges: Systematische Beurteilung und Förderung schulischer Leistungen (ISBN 3-89358-880-9)
© Persen Verlag, Horneburg 2002

Code:

Aufgabenblätter für das Messverfahren im Bereich „Mathematik“ – „Subtraktion“

a) $7 - 4 =$

b) $17 - 4 =$

c) $16 - 9 =$

d) $45 - 32 =$

e) $500 - 200 =$

f) $680 - 120 =$

g) $240 - 60 =$

h) $72 - 49 =$

i) $849 - 62 =$

j) $773 - 407 =$

k) $506 - 207 =$

l) $994 - 98 =$

m) $604 - 8 =$

n) $821 - 788 =$

Code: _____

Aufgabenblätter für das Messverfahren im Bereich „Mathematik“ – „Multiplikation“

a) $8 \cdot 7 =$

b) $9 \cdot 6 =$

c) $20 \cdot 3 =$

d) $3 \cdot 200 =$

e) $6 \cdot 90 =$

f) $5 \cdot 13 =$

g) $101 \cdot 7 =$

h) $55 \cdot 4 =$

i) $160 \cdot 4 =$

j) $7 \cdot 89 =$

Aufgabenblätter für das Messverfahren im Bereich „Mathematik“ – „Division“

a) $54 : 6 =$

b) $18 : 9 =$

c) $80 : 4 =$

d) $74 : 8 =$

e) $900 : 3 =$

f) $560 : 7 =$

g) $560 : 70 =$

h) $420 : 50 =$

i) $862 : 2 =$

j) $207 : 9 =$

FEES 3-4:

Grundsätzliches: Der Fragebogen SIKS vom FEES 3-4 ist als Gruppentest konzipiert, kann aber genauso gut als Einzeltest durchgeführt werden. Die vorgeschlagenen Ansprachen an die Schüler (s. Durchführung) sind nicht absolut zu sehen, sondern sollen lediglich eine Hilfe darstellen und deutlich machen, welche Informationen die Schüler vor der Durchführung erhalten sollten.

Zeit: ca. 30 Minuten (eine Schulstunde bei der ersten Anwendung des Fragebogens).

Ziel: Informationen über die 3 Zielbereiche: 1. Soziale Integration (SI): Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet. 2. Klassenklima (KK): Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben. 3. Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK): Ausmaß, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet.

Durchführung:

1. Ihr bekommt gleich Bögen mit vielen Fragen, die Ihr beantworten sollt. Damit ich von jedem Kind Antworten bekomme, sollt Ihr Eure Antworten aufschreiben. Wie das geht, will ich Euch nun erklären.
2. Falls noch nicht geschehen, schreiben Sie an die Tafel: stimmt gar nicht – stimmt kaum – stimmt ziemlich – stimmt genau und malen darunter entsprechend der Vorlage ein großes und ein kleines Rechteck und ein großes und ein kleines Oval. Die Zeichen können Sie etwa mit folgenden Worten erklären: Wenn ein Satz für Dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an. Wenn ein Satz für Dich weniger zutrifft, kreuzt Du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an. Wenn ein Satz für Dich voll und ganz zutrifft, kreuzt Du das große Oval „stimmt genau“ an. Und was würdest Du ankreuzen, wenn ein Satz für Dich ziemlich stimmt (fast genau zutrifft). Ein Schüler macht es an der Tafel vor (Sie können sicherlich bei Bedarf mit verschiedenen Beispielen, das Erklärte noch verständlicher machen, z.B. „Ich kann gut schwimmen“, etc.).
3. Verteilen Sie die Aufgabenblätter. Nun üben wir das Antworten noch einmal auf dem Bogen. Sie besprechen mit den Schülern die 4 Beispielsätze und überzeugen sich davon, dass alle Schüler die Antworttechnik verstanden haben. Wenn Ihr Eure Meinung einmal ändern wollt, dann macht einen Kreis um das falsche Kreuz (evtl. an der Tafel zeigen) und malt dann das neue Kreuz.
4. Ihr habt schon gemerkt: Die Fragen auf den Bögen sind keine Rechenaufgaben. Bei diesem Fragenspiel gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Jeder hat seine eigene Meinung (evtl. aus den Beispielsätzen: „Ein Kind mag Disco-Musik nicht leiden, ein anderes Kind mag gerade Disko-Musik gern.“) und soll die Fragen für sich selbst beantworten. Deshalb könnt ihr vom Nachbarn auch nicht einfach abgucken.

5. Später wird niemand, der Euch kennt, Euren Fragebogen zu lesen bekommen. Ihr könnt darum ganz ehrlich antworten. Überlegt bei den einzelnen Fragen nicht zu lange, sondern schreibt hin, was Euch als Erstes einfällt, was Ihr als Erstes denkt. Wenn Ihr eine Frage habt, wendet Euch an mich. So, nun könnt Ihr umblättern und beginnen.

6. Sobald ein Schüler fertig ist, sammeln Sie den Fragebogen ein. Achten Sie darauf, dass Ankreuzungen und Verbesserungen der Kinder eindeutig sind und die Fragebögen vollständig ausgefüllt sind. Falls dies nicht gegeben ist, dem Kind den Bogen gleich noch einmal zurückgeben.

Instruktionshinweise FEES:

1.	Ihr bekommt gleich Bögen mit vielen Fragen, die Ihr beantworten sollt. Damit ich von jedem Kind Antworten bekomme, sollt Ihr Eure Antworten aufschreiben. Wie das geht, will ich Euch nun erklären
2.	Falls noch nicht geschehen, schreiben Sie an die Tafel: stimmt gar nicht – stimmt kaum – stimmt ziemlich – stimmt genau und malen darunter entsprechend der Vorlage ein großes und ein kleines Rechteck und ein großes und ein kleines Oval. Die Zeichen können Sie etwa mit folgenden Worten erklären: Wenn ein Satz für Dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an. Wenn ein Satz für Dich weniger zutrifft, kreuzt Du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an. Wenn ein Satz für Dich voll und ganz zutrifft, kreuzt Du das große Oval „stimmt genau“ an. Und was würdest Du ankreuzen, wenn ein Satz für Dich ziemlich stimmt (fast genau zutrifft). Ein Schüler macht es an der Tafel vor (Sie können sicherlich bei Bedarf mit verschiedenen Beispielen, das Erklärte noch verständlicher machen, z.B. „Ich kann gut schwimmen“, etc.).
3.	Verteilen Sie die Aufgabenblätter. Nun üben wir das Antworten noch einmal auf dem Bogen. Sie besprechen mit den Schülern die 4 Beispielsätze und überzeugen sich davon, dass alle Schüler die Antworttechnik verstanden haben. Wenn Ihr Eure Meinung einmal ändern wollt, dann macht einen Kreis um das falsche Kreuz (evtl. an der Tafel zeigen) und malt dann das neue Kreuz.
4.	Ihr habt schon gemerkt: Die Fragen auf den Bögen sind keine Rechenaufgaben. Bei diesem Fragenspiel gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Jeder hat seine eigene Meinung (evtl. aus den Beispielsätzen: „Ein Kind mag Disco-Musik nicht leiden, ein anderes Kind mag gerade Disko-Musik gern.“) und soll die Fragen für sich selbst beantworten. Deshalb könnt ihr vom Nachbarn auch nicht einfach abgucken
5.	Später wird niemand, der Euch kennt, Euren Fragebogen zu lesen bekommen. Ihr könnt darum ganz ehrlich antworten. Überlegt bei den einzelnen Fragen nicht zu lange, sondern schreibt hin, was Euch als Erstes einfällt, was Ihr als Erstes denkt. Wenn Ihr eine Frage habt, wendet Euch an mich. So, nun könnt Ihr umblättern und beginnen.
6.	Sobald ein Schüler fertig ist, sammeln Sie den Fragebogen ein. Achten Sie darauf, dass Ankreuzungen und Verbesserungen der Kinder eindeutig sind und die Fragebögen vollständig ausgefüllt sind. Falls dies nicht gegeben ist, dem Kind den Bogen gleich noch einmal zurückgeben.

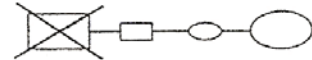
Code: 250

Anleitung

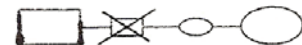
Auf den folgenden Seiten stehen eine Reihe von Sätzen. Sie drücken aus, was Schülerinnen und Schüler denken und fühlen. Du sollst nun die Sätze der Reihe nach lesen und ankreuzen, wie sehr die Sätze auf dich zutreffen.

stimmt stimmt stimmt stimmt
gar nicht kaum ziemlich genau

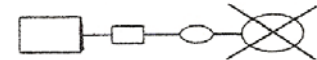
Wenn ein Satz für dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an.



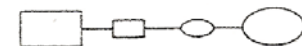
Wenn ein Satz für dich weniger zutrifft, kreuzt du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an.



Wenn ein Satz für dich ganz genau zutrifft, kreuzt du das große Oval „stimmt genau“ an.

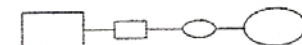


Was würdest du ankreuzen, wenn ein Satz für dich ziemlich stimmt, für dich also fast genau zutrifft?

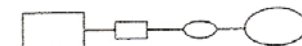


Jetzt kannst du einmal bei zwei Sätzen üben:

a. Ich kann gut mit dem Fahrrad fahren.



b. Ich kann Disco-Musik nicht leiden.



Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und antworte so, wie es dir sofort als richtig erscheint.

stimmt
gar nicht

stimmt
kaum

stimmt
ziemlich

stimmt
genau

01. Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind.

02. Ich glaube, ich bin ein schlechter Schüler.

03. Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben.

04. Wir sind alle gute Freunde.

05. Nur wenige Mitschüler können mich leiden.

06. Ich kann gut rechnen.

07. Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.

08. In der Klasse halten wir alle zusammen.

09. Ich vergesse leicht, was ich gelernt habe.

10. Meine Mitschüler sind nett zu mir.

11. Wir machen uns über einige Kinder lustig.

12. Ich kann gut lesen.

13. Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.

stimmt
gar nicht

stimmt
kaum

stimmt
ziemlich

stimmt
genau

14. Ich verstehe immer, was der Lehrer erklärt.....

15. Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.....

16. Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden.....

17. Ich lerne sehr langsam.....

18. Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen.....

19. Ich verstehe nur wenig in der Schule.....

20. Ich fühle mich in der Klasse wohl.....

21. Ich mache in der Schule das Meiste richtig.....

22. Alle Kinder dürfen mitspielen.....

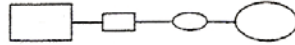
23. Ich kann meine Aufgaben meistens allein lösen.....

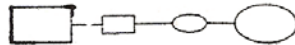
24. Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus.....

25. Ich kann ganz gut lernen.....

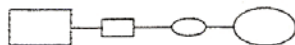
26. Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen.....

stimmt
gar nicht stimmt
kaum stimmt
ziemlich stimmt
genau

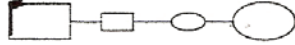
27. Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin. 

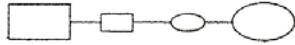
28. Die anderen Kinder lachen mich häufig aus. 

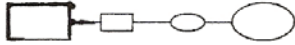
29. Wir helfen uns gegenseitig. 

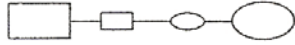
30. Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen. 

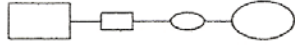
31. Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse. 

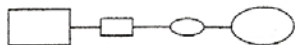
32. Ich kann den anderen gut etwas erklären. 

33. Die anderen suchen Streit mit mir. 

34. Wir ärgern uns gegenseitig. 

35. Ich bin gut in der Schule. 

36. Wir verstehen uns untereinander gut. 

37. Ich kann nur leichte Aufgaben lösen. 

TRF:

Grundsätzliches: Der TRF ist ein Lehrerfragebogen, mit Hilfe dessen Sie das Verhalten ihres ausgewählten Schülers beurteilen. Die durch die Datenauswertung ermittelten Werte können mit Werten von Vergleichsgruppen verglichen werden. Der Beurteilungszeitraum sollte die letzten 2 Monate umfassen. Die Beurteilung erfolgt anhand einer dreistufigen Skala von 0 = nicht zutreffend (soweit bekannt) bis 2 genau oder häufig zutreffend.

Zeit: 35 Minuten.

Ziel: Im ersten Teil des Fragebogens werden Kompetenzen des Schülers und im zweiten Teil des Fragebogens werden Hinweise auf Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten und körperliche Beschwerden ermittelt.

Durchführung: 1. Beantworten Sie bitte die Fragen des Fragebogens.

Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen – TRF

Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - TRF

Name (des Schülers): Geschlecht: <input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/> Junge Alter: _____	Beruf der Eltern: (auch wenn zur Zeit nicht ausgeübt) bitte genaue Bezeichnung, z.B. Autoschlosser, Realschullehrer, Hausfrau, Dreher, Arbeiter, Schuhverkäufer, Bundeswehrhauptmann: Tätigkeit des Vaters: (Sofern bekannt)																				
Geburtsdatum: (Sofern bekannt) <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>Tag</td><td>Monat</td><td colspan="2">Jahr</td><td colspan="6"></td> </tr> </table>											Tag	Monat	Jahr								Tätigkeit der Mutter: (Sofern bekannt)
Tag	Monat	Jahr																			
Datum heute: <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>Tag</td><td>Monat</td><td colspan="2">Jahr</td><td colspan="6"></td> </tr> </table>											Tag	Monat	Jahr								Ausgefüllt von: <input type="checkbox"/> Lehrer/-in <input type="checkbox"/> Anderen (z.B. Beratungslehrer) Name:
Tag	Monat	Jahr																			
Schulklasse:	Schultyp und Name der Schule:																				

Dieser standardisierte Fragebogen ermöglicht es uns, das Verhalten dieses Schülers mit dem einer Vergleichsgruppe in Beziehung zu setzen. Um den Fragebogen nicht unnötig zu verlängern, verwenden wir im Folgenden immer die männliche Form. Selbstverständlich beziehen sich die Fragen gleichermaßen auf Schülerinnen und Schüler. Bitte beantworten Sie alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen nicht alle Informationen vorliegen. Bitte füllen Sie diesen Fragebogen danach aus, wie Sie das Verhalten des Schülers einschätzen, auch wenn andere Personen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Bitte schreiben Sie zusätzliche Bemerkungen dazu, wenn es Ihnen erforderlich erscheint.

I. Wie lange kennen Sie diesen Schüler schon? Seit _____ Monaten

II. Wie gut kennen Sie diesen Schüler? nicht gut ziemlich gut sehr gut

III. Wie viele Unterrichtsstunden hat dieser Schüler bei Ihnen in der Woche? _____ Stunden

IV. Um welche Fächer bzw. welche Klasse handelt es sich? Bitte beschreiben Sie genau, z.B. drittes Schuljahr, Sachkunde; siebtes Schuljahr, E-Kurs Englisch; zwölfte Klasse, Leistungskurs Musik:

V. Ist für diesen Schüler schon einmal empfohlen worden, daß er eine Sonderschule oder Sonderklasse besuchen, den schulpsychologischen Dienst aufsuchen oder Nachhilfeunterricht erhalten soll?
 ich weiß es nicht nein ja, bitte genaue Beschreibung:

VI. Hat dieser Schüler schon einmal eine Klasse wiederholt?
 ich weiß es nicht nein ja, welche und warum:

VII. Gegenwärtige Schulleistungen. Bitte schätzen Sie den aktuellen Leistungsstand des Schülers in den einzelnen Schulfächern ein.

	Stark unterdurchschnittlich	etwas unterdurchschnittlich	durchschnittlich	etwas überdurchschnittlich	stark überdurchschnittlich
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Urheberrechtlich geschützt. Bezug: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik (KJFD).
 © T.M. Achenbach, 1991, und Arbeitsgruppe Geschäftsstelle KJFD: c/o Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
 Deutsche Child Behavior Checklist. der Universität Köln,
 Nachdruck verboten Robert-Koch-Straße 10, 50931 Köln.

										1
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

VIII. Im Vergleich mit Schülern des gleichen Alters:

	Sehr viel weniger	deutlich weniger	etwas weniger	etwa gleich viel	etwas mehr	deutlich mehr	sehr viel mehr
1. Wieviel arbeitet er/sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wie angemessen verhält er/sie sich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wieviel lernt er/sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wie glücklich oder zufrieden ist er/sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IX. Ergebnisse von Schulleistungstests jüngeren Datums (sofern verfügbar):

Name des Tests	Datum der Durchführung	Testergebnis
1.		
2.		
3.		

X. Ergebnisse von Intelligenz-, Fertigungs-, Eignungs- oder Reifetests (sofern verfügbar):

Name des Tests	Datum der Durchführung	Testergebnis
1.		
2.		
3.		

(Bitte benutzen Sie für die folgenden Fragen ggf. zusätzliche Blätter!)

Hat dieser Schüler eine Krankheit, eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung oder Behinderung ?

nein ja, bitte beschreiben

Worüber machen Sie sich bei diesem Schüler die meisten Sorgen?

Welche positiven Aspekte können Sie über diesen Schüler berichten?

Bitte notieren Sie weitere Informationen über das Arbeiten dieses Schülers, sein Verhalten oder seine Möglichkeiten und Fähigkeiten.

(Eventuell bitte weitere Blätter einfügen.)

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft finden Sie die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 2 Monate bei diesem Schüler zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn sie für diesen Schüler nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für diesen Schüler unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend (soweit bekannt)	1 = etwas oder manchmal zutreffend	2 = genau oder häufig zutreffend
---	---	---

- | | |
|---|--|
| <p>1. Verhält sich zu jung für sein/ihr Alter 0 1 2</p> <p>2. Summt oder macht seltsame Geräusche
im Unterricht 0 1 2</p> <p>3. Streitet oder widerspricht viel 0 1 2</p> <p>4. Bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende 0 1 2</p> <p>5. Bei Jungen: verhält sich wie ein Mädchen
Bei Mädchen: verhält sich wie ein Junge 0 1 2</p> <p>6. Ist trotzig, ablehnend oder frech zu
den Lehrern/Lehrerinnen 0 1 2</p> <p>7. Gibt an, schneidet auf 0 1 2</p> <p>8. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht
lange aufpassen 0 1 2</p> <p>9. Kommt von bestimmten Gedanken nicht los;
bitte beschreiben: _____ .. 0 1 2</p> <hr/> <p>10. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig
oder überaktiv 0 1 2</p> <p>11. Klammert sich an Erwachsene oder ist zu
abhängig 0 1 2</p> <p>12. Klagt über Einsamkeit 0 1 2</p> <p>13. Ist verwirrt oder zerstreut 0 1 2</p> <p>14. Weint viel 0 1 2</p> <p>15. Ist zappelig 0 1 2</p> <p>16. Ist roh oder gemein zu anderen oder
schüchtern sie ein 0 1 2</p> <p>17. Hat Tagträume oder ist gedankenverloren 0 1 2</p> <p>18. Verletzt sich absichtlich oder versucht
Selbstmord 0 1 2</p> <p>19. Verlangt viel Beachtung 0 1 2</p> <p>20. Macht seine/ihre eigenen Sachen kaputt 0 1 2</p> <p>21. Zerstört die Sachen anderer 0 1 2</p> <p>22. Hat Schwierigkeiten, Anweisungen zu befolgen 0 1 2</p> <p>23. Gehorcht nicht in der Schule 0 1 2</p> <p>24. Stört andere Schüler 0 1 2</p> <p>25. Kommt mit anderen Schülern nicht aus 0 1 2</p> <p>26. Scheint sich nicht schuldig zu fühlen,
wenn er/sie sich schlecht benommen hat 0 1 2</p> <p>27. Ist leicht eifersüchtig 0 1 2</p> <p>28. Ißt oder trinkt Dinge, die nicht zum Essen
oder Trinken geeignet sind; bitte beschreiben:
(keine Süßigkeiten angeben) _____ .. 0 1 2</p> <hr/> <p>29. Fürchtet sich vor bestimmten Tieren, Situa-
tionen oder Plätzen (Schule ausgenommen);
bitte beschreiben: _____ .. 0 1 2</p> <hr/> <p>30. Hat Angst, in die Schule zu gehen 0 1 2</p> <p>31. Hat Angst, etwas Schlimmes zu denken
oder zu tun 0 1 2</p> <p>32. Glaubte, perfekt sein zu müssen 0 1 2</p> | <p>33. Fühlt oder beklagt sich, daß niemand
ihn/sie liebt 0 1 2</p> <p>34. Glaubte, andere wollen ihm/ihr
etwas antun 0 1 2</p> <p>35. Fühlt sich wertlos oder unterlegen 0 1 2</p> <p>36. Verletzt sich häufig ungewollt, neigt
zu Unfällen 0 1 2</p> <p>37. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien 0 1 2</p> <p>38. Wird viel gehänselt 0 1 2</p> <p>39. Hat Umgang mit anderen, die in
Schwierigkeiten geraten 0 1 2</p> <p>40. Hört Geräusche oder Stimmen, die
nicht da sind; bitte beschreiben: _____ .. 0 1 2</p> <hr/> <p>41. Ist impulsiv oder handelt, ohne zu
überlegen 0 1 2</p> <p>42. Ist lieber allein als mit anderen zusammen 0 1 2</p> <p>43. Lügt, betrügt oder schwindelt 0 1 2</p> <p>44. Kaut Fingernägel 0 1 2</p> <p>45. Ist nervös, reizbar oder angespannt 0 1 2</p> <p>46. Hat nervöse Bewegungen oder Zuckungen
(betrifft nicht die unter 10 erwähnte
Zappeligkeit); bitte beschreiben: _____ .. 0 1 2</p> <hr/> <p>47. Ist überangepaßt 0 1 2</p> <p>48. Wird von anderen Schülern nicht gemocht 0 1 2</p> <p>49. Hat Lernschwierigkeiten 0 1 2</p> <p>50. Ist zu furchtsam oder ängstlich 0 1 2</p> <p>51. Fühlt sich schwindelig 0 1 2</p> <p>52. Hat zu starke Schuldgefühle 0 1 2</p> <p>53. Redet dazwischen 0 1 2</p> <p>54. Ist immer müde 0 1 2</p> <p>55. Hat Übergewicht 0 1 2</p> <p>56. Hat folgende Probleme ohne bekannte
körperliche Ursachen:
a) Schmerzen (außer Kopf- oder
Bauchschmerzen) 0 1 2
b) Kopfschmerzen 0 1 2
c) Übelkeit 0 1 2
d) Augenbeschwerden (ausgenommen solche,
die durch Brille korrigiert sind); bitte
beschreiben: _____ .. 0 1 2
e) Hautausschläge oder andere Haut-
probleme 0 1 2
f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe 0 1 2
g) Erbrechen, Hochwürgen 0 1 2
h) andere Beschwerden; bitte beschreiben: 0 1 2</p> <hr/> |
|---|--|

0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend
(soweit bekannt)

57. Greift andere körperlich an0 1 2
 58. Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen; bitte beschreiben:0 1 2

 59. Schläft im Unterricht ein0 1 2
 60. Ist apathisch oder unmotiviert0 1 2
 61. Ist schlecht in der Schule0 1 2
 62. Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt.....0 1 2
 63. Ist lieber mit älteren Kindern oder Jugendlichen als mit Gleichaltrigen zusammen0 1 2
 64. Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen0 1 2
 65. Weigert sich zu sprechen0 1 2
 66. Tut bestimmte Dinge immer und immer wieder, wie unter einem Zwang; bitte beschreiben:0 1 2

 67. Stört in der Klasse0 1 2
 68. Schreit viel0 1 2
 69. Ist verschlossen, behält Dinge für sich.....0 1 2
 70. Sieht Dinge, die nicht da sind; bitte beschreiben:0 1 2

 71. Ist befangen oder wird leicht verlegen0 1 2
 72. Arbeitet unordentlich0 1 2
 73. Verhält sich verantwortungslos; bitte beschreiben:0 1 2

 74. Produziert sich gern oder spielt den Clown.....0 1 2
 75. Ist schüchtern oder zaghaft0 1 2
 76. Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten0 1 2
 77. Muß Forderungen sofort erfüllt bekommen, ist schnell frustriert0 1 2
 78. Ist unaufmerksam oder leicht ablenkbar.....0 1 2
 79. Hat Schwierigkeiten beim Sprechen; bitte beschreiben:0 1 2

 80. Starrt ins Leere0 1 2
 81. Ist bei Kritik schnell verletzt0 1 2
 82. Stiehlt0 1 2
 83. Hortet Dinge, die er/sie nicht braucht; bitte beschreiben:0 1 2

 84. Verhält sich seltsam oder eigenartig; bitte beschreiben:0 1 2

 85. Hat seltsame Gedanken oder Ideen; bitte beschreiben:0 1 2

 86. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar0 1 2
 87. Zeigt plötzliche Stimmungs- oder Gefühlswechsel0 1 2
 88. Schmolzt viel oder ist leicht eingeschnappt.....0 1 2
 89. Ist mißtrauisch0 1 2
 90. Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter0 1 2

91. Spricht davon, sich umzubringen.....0 1 2
 92. Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten0 1 2
 93. Redet zuviel0 1 2
 94. Hänzelt andere gern.....0 1 2
 95. Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament.....0 1 2
 96. Scheint sich übermäßig mit Sex zu beschäftigen.....0 1 2
 97. Bedroht andere.....0 1 2
 98. Kommt zu spät zur Schule oder zum Unterricht0 1 2
 99. Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht.....0 1 2
 100. Erledigt aufgetragene Arbeiten nicht.....0 1 2
 101. Schwänzt die Schule oder fehlt unentschuldigt0 1 2
 102. Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge0 1 2
 103. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.....0 1 2
 104. Ist ungewöhnlich laut.....0 1 2
 105. Trinkt Alkohol, nimmt Drogen oder mißbraucht Medikamente; bitte beschreiben:0 1 2

 106. Versucht zu sehr, anderen zu gefallen0 1 2
 107. Mag die Schule nicht0 1 2
 108. Hat Angst, Fehler zu machen.....0 1 2
 109. Quengelt oder jammert0 1 2
 110. Sieht ungepflegt aus0 1 2
 111. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf0 1 2
 112. Macht sich zuviel Sorgen0 1 2
 113. Bitte beschreiben Sie hier Probleme, die der Schüler hat und die bisher noch nicht erwähnt wurden:

 _____0 1 2

 _____0 1 2

 _____0 1 2

 _____0 1 2

--> Bitte überprüfen Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.
 --> Unterstreichen Sie bitte diejenigen Probleme, die Ihnen Sorgen machen.

Vielen Dank !

Anhang IX: Gruppenvergleich zwischen Präventionsschüler und Schüler ohne
Präventionsbedarf zum Messzeitpunkt (MZP) I

Tab. A1: Werte und Ergebnisse der Präventionsschüler und Schüler ohne Präventionsbedarf zum Messzeitpunkt (MZP) I

	Präventionsschüler			Schüler ohne Präventionsbedarf			t-Test		
	M	SD	N	M	SD	N	t-Wert	p-Wert	sig.
Lesen: versucht gelesen	*60,61	19,03	258	68,81	17,55	851	6,16	0,000	s.
Lesen: richtig gelesen	*57,71	19,11	258	66,10	18,12	851	6,43	0,000	s.
Rechnen: Gesamt	*25,42	7,56	257	30,10	7,41	2994	9,67	0,000	s.
FEES: soziale Integration	*46,42	11,08	257	49,90	9,45	2748	5,55	0,000	s.
FEES: Selbstkonzept	*44,68	9,31	257	49,48	9,02	2748	8,12	0,000	s.
FEES: Klassenklima	48,48	9,36	257	49,12	8,26	2748	1,16	0,295	n.s.

Erläuterungen zu Tabelle A1: FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p = 0,05$).

Anhang X: Bundesländervergleich der Präventionsschüler zum Messzeitpunkt (MZP) I

Tab. A2: Werte und Ergebnisse des Bundesländervergleichs zu dem Messzeitpunkt (MZP) I

	Mecklenburg-Vorpommern			Schleswig-Holstein			t-Test		
	M	SD	N	M	SD	N	t-Wert	p-Wert	sig.
TRF: externalisierende Störung	*58,75	8,66	122	62,19	8,68	104	2,98	0,003	s.
TRF: internalisierende Störung	57,35	8,31	122	58,04	9,54	104	0,58	0,568	n.s.
Lesen: versucht gelesen	61,73	19,32	133	59,45	18,79	123	0,96	0,339	n.s.
Lesen: richtig gelesen	58,96	19,02	133	56,40	19,26	123	1,07	0,285	n.s.
Rechnen: Gesamt	25,15	7,65	132	25,72	7,49	123	0,59	0,553	n.s.
FEES: soziale Integration	46,80	11,61	132	46,14	10,98	123	0,48	0,632	n.s.
FEES: Selbstkonzept	*43,48	9,12	132	46,00	9,41	123	-2,17	0,031	s.
FEES: Klassenklima	48,98	9,22	132	48,05	9,50	123	0,79	0,430	n.s.

Erläuterungen zu Tabelle A2: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem * kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p = 0,05$).

Anhang XI: Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt (MZP) I

Tab. A3: Werte und Ergebnisse der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zum Messzeitpunkt (MZP) I

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe			Experimentelle Gruppe I versus Wartegruppe			Experimentelle Gruppe II versus Wartegruppe			Experimentelle Gruppe I versus Experimentelle Gruppe II		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	t-Wert	p-Wert	sig.	t-Wert	p-Wert	sig.	t-Wert	p-Wert	sig.
TRF: externalisierende Störung	61,18	8,54	67	60,13	9,78	76	59,94	8,11	82	0,91	0,37	n.s.	0,13	0,90	n.s.	0,68	0,49	n.s.
TRF: internalisierende Störung	58,34	9,69	68	58,09	8,60	78	56,67	8,43	83	1,13	0,27	n.s.	1,05	0,30	n.s.	0,16	0,87	n.s.
Lesen: versucht gelesen	60,75	20,42	81	60,23	17,87	87	60,84	19,05	89	0,03	0,98	n.s.	0,22	0,83	n.s.	0,18	0,86	n.s.
Lesen: richtig gelesen	57,73	20,13	81	57,46	17,86	87	57,93	19,55	89	0,07	0,95	n.s.	0,17	0,87	n.s.	0,09	0,93	n.s.
Rechnen: Gesamtwert	26,90	6,99	80	23,75	7,49	88	25,75	7,85	88	0,99	0,32	n.s.	1,73	0,09	n.s.	2,81	0,01	s.
FEES: soziale Integration	45,68	10,23	80	46,03	11,06	78	47,48	11,87	88	1,05	0,29	n.s.	0,83	0,41	n.s.	0,22	0,83	n.s.
FEES: Selbstkonzept	45,41	9,45	80	44,09	9,86	78	44,61	8,66	88	0,57	0,57	n.s.	0,37	0,71	n.s.	0,89	0,38	n.s.
FEES: Klassenklima	48,83	9,06	80	60,23	17,87	87	48,34	9,72	88	0,33	0,74	n.s.	0,02	0,99	n.s.	0,36	0,72	n.s.

Erläuterungen zu Tabelle A3: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Werte zum ersten Messzeitpunkt (MZP) mit einem s. kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen den Experimentellen Gruppen nach dem t-Test (p=0,05).

Anhang XII: Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt (MZP) II

Tab. A4: Werte und Ergebnisse der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den Messzeitpunkten (MZP) I und II

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe			Varianzanalyse Experimentelle Gruppe I versus Wartegruppe			Varianzanalyse Experimentelle Gruppe II versus Wartegruppe			Varianzanalyse Experimentelle Gruppe I versus Experimentelle Gruppe II		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	F-Wert	p-Wert	sig.	F-Wert	p-Wert	sig.	F-Wert	p-Wert	sig.
	TRF: externalisierende Störung - MZP I	60,63	8,55	54	59,67	8,81	57	60,62	8,40	71								
- MZP II	57,09	9,36	54	57,82	8,31	57	59,44	9,17	71	7,540	0,008	s.	1,142	0,212	n.s.	3,863	0,114	n.s.
TRF: internalisierende Störung - MZP I	58,70	9,86	57	57,75	8,92	57	56,83	7,75	75									
- MZP II	57,14	10,25	57	55,23	8,87	57	55,45	8,04	75	0,032	0,858	n.s.	1,142	0,287	n.s.	0,644	0,424	n.s.
Lesen: versucht gelesen - MZP I	59,17	21,04	64	59,43	17,50	65	61,72	19,04	80									
- MZP II	71,86	24,12	64	71,94	22,37	65	68,96	18,85	80	7,239	0,008	s.	3,707	0,056	n.s.	0,004	0,951	n.s.
Lesen: richtig gelesen - MZP I	56,13	20,42	64	56,68	17,62	65	58,89	19,49	80									
- MZP II	69,03	24,84	64	68,29	23,55	65	66,45	19,01	80	7,139	0,008	s.	1,850	0,176	n.s.	0,159	0,691	n.s.
Rechnen: Gesamt - MZP I	26,91	6,78	64	23,29	7,22	66	26,06	7,92	80									
- MZP II	29,36	7,90	64	27,83	7,53	66	29,49	7,52	80	1,302	0,256	n.s.	1,494	0,224	n.s.	5,134	0,025	s.
FEES: soziale Integration - MZP I	46,03	10,20	63	45,98	10,92	65	47,54	12,33	78									
- MZP II	47,41	10,93	63	47,29	10,17	65	48,77	10,80	78	0,009	0,923	n.s.	0,002	0,965	n.s.	0,003	0,957	n.s.
FEES: Selbstkonzept - MZP I	45,51	9,65	63	43,85	10,23	65	44,50	8,82	78									
- MZP II	48,56	10,10	63	45,92	9,92	65	45,32	9,67	78	2,645	0,106	n.s.	0,765	0,383	n.s.	0,492	0,484	n.s.
FEES: Klassenklima - MZP I	48,33	9,00	63	48,06	9,67	65	48,01	9,93	78									
- MZP II	49,06	9,42	63	48,71	8,82	65	48,28	10,29	78	0,087	0,768	n.s.	0,048	0,827	n.s.	0,003	0,957	n.s.

Erläuterungen zu Tabelle A4: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Angaben: Mittelwert und Standardabweichung; Werte zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) mit einem s. kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen einer Experimentellen Gruppe und der Wartegruppe über den ersten und zweiten Messzeitpunkt in einer 2x2 Varianzanalyse, p=0,05.

Anhang XIII: Rückmeldungsbrief für die Experimentelle Gruppe I



Rostock, 11.04.2006

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlichen Dank für Ihre bisherige Mitarbeit an der Studie über die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention. Der von Ihnen erhobene Datensatz wurde zum Fortbildungstermin ausgewertet. Sie haben die Auswertung nicht erhalten, da Sie nicht an der Fortbildung teilnehmen konnten. Sie bekommen mit diesem Schreiben die Rückmeldung über das Ergebnis Ihres „Problemschülers“ bzw. Ihrer Klasse im Vergleich zu allen teilnehmenden Schülern sowie zu allen teilnehmenden „Problemschülern“. Hierzu eine kurze Information, damit Sie die Ergebnisse leichter „lesen“ bzw. interpretieren können.

Ferner bitten wir Sie darum, den Fragebogen zur bisherigen Arbeit mit der Planungshilfe I-VIII (Arbeitsaufwand: max. 5 Minuten) ausgefüllt mit dem beigefügten Briefumschlag an uns zurückzusenden. Dies ist für uns besonders wichtig, damit wir die bisherigen Ergebnisse noch differenzierter interpretieren können.

Information zur Interpretation der beiliegenden Rückmeldung

Auf der ersten Seite finden Sie die Ergebnisse aller teilnehmenden Schüler an der Untersuchung (Lesen (N): 1118 teilnehmende Schüler; Mathematik (N): 3259 teilnehmende Schüler; FEES (N): 3015 teilnehmende Schüler). Auf der zweiten Seite die Ergebnisse aller teilnehmenden Problemschüler an der Untersuchung (Lesen (N): 256; Mathematik (N): 256; FEES (N): 256). Sie können somit die Ergebnisse Ihres Problemschülers bzw. Ihrer Klasse (zu finden ab S. 3) mit allen Problemschülern und teilnehmenden Schülern vergleichen. Dabei ist das Verständnis der Begriffe Mittelwert, Standardabweichung, Perzentile und Prozentrang nützlich.

- **Mittelwert:** Sie erhalten beispielsweise den Mittelwert des Gewichts der Schüler Ihrer Klassen, indem Sie das Gewicht aller Ihrer Schüler (Peter: 30kg, Hans: 45kg, Hanna: 35kg, usw.) addieren und das Ergebnis durch die Anzahl Ihrer Schüler (20 Schüler in der 3b) teilen. Sie kommen so beispielsweise zu einem Mittelwert von 40kg in Ihrer Klasse.
- **Standardabweichung:** Beträgt beispielsweise die Standardabweichung (die mittlere Abweichung vom Mittelwert) 4 dann rechnen Sie 40kg (Mittelwert) minus sowie plus 4; d.h. wiegt ein Schüler 39kg, dann liegt er genau zwischen 36kg und 44kg, damit gehört er in der Regel zum „Normalbereich“ innerhalb der Klasse. Schüler unter bzw. über den Normbereich wären entweder im Vergleich zu der Klasse besonders leicht oder besonders schwer.
- **Perzentile:** 25 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% schlechtesten Schüler; 50 => Wert in diesem Bereich entspricht einer durchschnittlichen Leistung im Vergleich zu den teilnehmenden Schüler; 75 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% besten Schüler.

- **Prozentrang (PR):** Dieser Rang zeigt Ihnen, an welcher Stelle Ihr Schüler im Vergleich zu den teilnehmenden Schülern, Problemschülern oder zur Eichstichprobe steht (jeder Test wird vor dem Einsatz in der Praxis geeicht, d.h. das der FEES an 12000 Kindern 3. Klassen erprobt wurde und anhand dessen die PR ermittelt wurden. Die Werte Ihrer Klasse können dann mit den Werten der 12000 Kinder verglichen werden). Befindet sich Ihr Schüler beispielsweise auf Rang 48, dann waren 52% besser in der entsprechenden Vergleichsgruppe bzw. 47% schlechter. Bei einem Prozentrang von 12 wären 88% der Eichstichprobe besser bzw. 11% bei diesem Wert schlechter als das betreffende Kind.

Wir bitten Sie darum, unabhängig davon wie Sie bisher mit den Materialien gearbeitet haben, d.h. auch wenn Sie bisher keine Zeit hatten oder keine Möglichkeit sahen die Materialien für den Unterricht zu nutzen, trotzdem die Daten zum 2. (Erhebungszeitpunkt: sofort) bzw. 3. MZP (Erhebungszeitpunkt: 26.6.2006) zu erheben. Dadurch werden Feinanalysen möglich, die dabei helfen werden, die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention zu überprüfen. Jeder Datensatz zählt! Deswegen bitten wir Sie nochmals darum, die noch ausstehenden Daten zu erheben. Ferner möchten wir Sie dazu ermutigen, die an Sie bereits ausgeteilten, bzw. die Ihnen zugesandten Materialien entsprechend Ihrer Bedürfnisse in den Unterricht einfließen zu lassen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass die Planungshilfen Lehrerhandeln effektiv unterstützen, wenn es gelingt vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten zugunsten überschaubarer kleiner Ziele einzusetzen.

Gegen Ende des Jahres möchten wir Sie zu einer freiwilligen Nachmittagsveranstaltung einladen, in der wir die Ergebnisse präsentieren, zu denen Sie einen wichtigen Beitrag geleistet haben.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
Robert Vrban



Philosophische Fakultät

Sehr geehrte Damen und Herren,
 anbei erhalten Sie von uns, entsprechend Ihres Dateneingangs, die Ergebnisse Ihrer Klasse.
 Auf den ersten beiden Seiten finden Sie zum einen die Statistiken aller teilnehmenden
 Schulkinder und zum anderen die Statistiken aller teilnehmenden Problemschüler. Für
 Rückfragen stehen wir Ihnen selbstverständlich zur Verfügung.

Statistiken alle Schulkinder

Lesen		versucht gelesen MZP I	richtig gelesen MZPI
N		1118	1134
Mittelwert		67,07	64,34
Median		68,00	65,00
Standardabweichung		18,46	18,91
Perzentile	25	54,00	51,00
	50	68,00	65,00
	75	79,00	77,00

Statistiken alle Schulkinder

Mathematik	Addition MZP I	Subtraktion MZP I	Multiplikation MZP I	Division MZP I	Gesamtwert Mathematik MZP I
N	3259	3259	3259	3259	3259
Mittelwert	10,92	9,73	5,27	3,83	29,75
Median	11,00	10,00	5,00	4,00	30,00
Standardabweichung	2,34	2,79	2,31	2,01	7,54
Perzentile	25	9,00	8,00	4,00	24,00
	50	11,00	10,00	4,00	30,00
	75	13,00	12,00	7,00	35,00

Statistiken alle Schulkinder

FEES	FEES SI MZP I	FEES KK MZP I	FEES SK MZP I
N	3015	3016	3014
Mittelwert	24,64	21,38	33,89
Median	26,00	22,00	35,00
Standardabweichung	6,066	5,24	7,182
Perzentile	25	21,00	18,00
	50	26,00	22,00
	75	29,00	25,00

Kurze Beschreibung der einzelnen erfragten Skalen des FEES:

SI (Soziale Integration) = Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler und Mitschülerinnen angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet.

KK (Klassenklima) = Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben.

SK (Selbstkonzept der Schulfähigkeit) = Ausmaß, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet.

Statistiken aller Problemschüler

Lesen		versucht gelesen MZP I	richtig gelesen MZP I
N		256	256
Mittelwert		60,46	57,55
Median		59,00	56,50
Standardabweichung		19,020	19,10
Perzentile	25	47,00	44,00
	50	59,00	56,50
	75	73,00	70,00

Statistiken aller Problemschüler

Mathematik		Addition MZP I	Subtraktion MZP I	Multiplikation MZP I	Division MZP I	Gesamtwert Mathematik MZP I
N		255	255	255	255	255
Mittelwert		10,04	8,27	4,19	2,91	25,41
Median		10,00	8,00	4,00	3,00	25,00
Standardabweichung		2,36	2,71	2,35	1,86	7,56
Perzentile	25	8,00	6,00	2,00	2,00	20,00
	50	10,00	8,00	4,00	3,00	25,00
	75	12,00	10,00	6,00	4,00	31,00

Statistiken aller Problemschüler

FEES		FEES SI 1. MZP	FEES KK1. MZP	FEES SK 1. MZP
N		254	255	255
Mittelwert		22,33	20,96	30,38
Median		24,00	22,00	31,00
Standardabweichung		7,327	5,83	7,86
Perzentile	25	17,00	17,00	26,00
	50	24,00	22,00	31,00
	75	29,00	26,00	36,00

Anhang XIV: Rückmeldungsbrief für die Wartegruppe



Philosophische Fakultät

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Mobil (0178) 3562572, e-Mail: robertvrban@gmx.de

Rostock, 11.04.2006

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlichen Dank für Ihre bisherige Mitarbeit an der Studie über die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention. Der von Ihnen erhobene Datensatz wurde zum Fortbildungstermin ausgewertet. Sie haben die Auswertung nicht erhalten, da Sie nicht an der Fortbildung teilnehmen konnten. Sie bekommen mit diesem Schreiben die Rückmeldung über das Ergebnis Ihres „Problemschülers“ bzw. Ihrer Klasse im Vergleich zu allen teilnehmenden Schülern sowie zu allen teilnehmenden „Problemschülern“. Hierzu eine kurze Information, damit Sie die Ergebnisse leichter „lesen“ bzw. interpretieren können.

Ferner bitten wir Sie darum, den Fragebogen zum „Problemschüler“ (Arbeitsaufwand: max. 2 Minuten) ausgefüllt mit dem beigefügten Briefumschlag an uns zurückzusenden. Diese Informationen benötigen wir, um die teilnehmenden „Problemschüler“ genauer beschreiben und den TRF auswerten zu können. Zum jetzigen Zeitpunkt der Untersuchung dürfen wir zum Zwecke der Datenauswertung und Datenanalyse die Informationen erheben.

Information zur Interpretation der beiliegenden Rückmeldung

Auf der ersten Seite finden Sie die Ergebnisse aller teilnehmenden Schüler an der Untersuchung (Lesen (N): 1118 teilnehmende Schüler; Mathematik (N): 3259 teilnehmende Schüler; FEES (N): 3015 teilnehmende Schüler). Auf der zweiten Seite die Ergebnisse aller teilnehmenden Problemschüler an der Untersuchung (Lesen (N): 256; Mathematik (N): 256; FEES (N): 256). Sie können somit die Ergebnisse Ihres Problemschülers bzw. Ihrer Klasse (zu finden ab S. 3) mit allen Problemschülern und teilnehmenden Schülern vergleichen. Dabei ist das Verständnis der Begriffe Mittelwert, Standardabweichung, Perzentile und Prozentrang nützlich.

- **Mittelwert:** Sie erhalten beispielsweise den Mittelwert des Gewichts der Schüler Ihrer Klassen, indem Sie das Gewicht aller Ihrer Schüler (Peter: 30kg, Hans: 45kg, Hanna: 35kg, usw.) addieren und das Ergebnis durch die Anzahl Ihrer Schüler (20 Schüler in der 3b) teilen. Sie kommen so beispielsweise zu einem Mittelwert von 40kg in Ihrer Klasse.
- **Standardabweichung:** Beträgt beispielsweise die Standardabweichung (die mittlere Abweichung vom Mittelwert) 4 dann rechnen Sie 40kg (Mittelwert) minus sowie plus 4; d.h. wiegt ein Schüler 39kg, dann liegt er genau zwischen 36kg und 44kg, damit gehört er in der Regel zum „Normalbereich“ innerhalb der Klasse. Schüler unter bzw. über den Normbereich wären entweder im Vergleich zu der Klasse besonders leicht oder besonders schwer.
- **Perzentile:** 25 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% schlechtesten Schüler; 50 => Wert in diesem Bereich entspricht einer durchschnittlichen Leistung im Vergleich zu den teilnehmenden Schüler; 75 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% besten Schüler.

- **Prozentrang (PR):** Dieser Rang zeigt Ihnen, an welcher Stelle Ihr Schüler im Vergleich zu den teilnehmenden Schülern, Problemschülern oder zur Eichstichprobe steht (jeder Test wird vor dem Einsatz in der Praxis geeicht, d.h. das der FEES an 12000 Kindern 3. Klassen erprobt wurde und anhand dessen die PR ermittelt wurden. Die Werte Ihrer Klasse können dann mit den Werten der 12000 Kinder verglichen werden). Befindet sich Ihr Schüler beispielsweise auf Rang 48, dann waren 52% besser in der entsprechenden Vergleichsgruppe bzw. 47% schlechter. Bei einem Prozentrang von 12 wären 88% der Eichstichprobe besser bzw. 11% bei diesem Wert schlechter als das betreffende Kind.

Wir bitten Sie darum, die Daten zum 2. (Erhebungszeitpunkt: sofort) bzw. 3. MZP (Erhebungszeitpunkt: 26.6.2006) zu erheben. Dadurch werden Feinanalysen möglich, die dabei helfen werden, die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention zu überprüfen. Jeder Datensatz zählt! Deswegen bitten wir Sie nochmals darum, die noch ausstehenden Daten zu erheben. Ferner möchten wir Sie dazu ermutigen, die an Sie bereits ausgeteilten, bzw. die Ihnen zugesandten Materialien entsprechend Ihrer Bedürfnisse in den Unterricht einfließen zu lassen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass die Planungshilfen Lehrerhandeln effektiv unterstützen, wenn es gelingt vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten zugunsten überschaubarer kleiner Ziele einzusetzen.

Gegen Ende des Jahres möchten wir Sie zu einer freiwilligen Nachmittagsveranstaltung einladen, in der wir die Ergebnisse präsentieren, zu denen Sie einen wichtigen Beitrag geleistet haben.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
Robert Vrban

Anhang XV: Rückmeldungsbrief für die Experimentelle Gruppe II



Universität Rostock



Philosophische Fakultät

Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Mobil (0178) 3562572, e-Mail: robertvrban@gmx.de

Rostock, 11.04.2006

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlichen Dank für Ihre bisherige Mitarbeit an der Studie über die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention. Der von Ihnen erhobene Datensatz wurde zum Fortbildungstermin ausgewertet. Sie haben die Auswertung nicht erhalten, da Sie nicht an der Fortbildung teilnehmen konnten. Sie bekommen mit diesem Schreiben die Rückmeldung über das Ergebnis Ihres „Problemschülers“ bzw. Ihrer Klasse im Vergleich zu allen teilnehmenden Schülern sowie zu allen teilnehmenden „Problemschülern“. Hierzu eine kurze Information, damit Sie die Ergebnisse leichter „lesen“ bzw. interpretieren können.

Ferner bitten wir Sie darum, den Fragebogen zur bisherigen Arbeit mit der Planungshilfe I (Arbeitsaufwand: max. 5 Minuten) ausgefüllt mit dem beigefügten Briefumschlag an uns zurückzusenden. Dies ist für uns besonders wichtig, damit wir die bisherigen Ergebnisse noch differenzierter interpretieren können.

Information zur Interpretation der beiliegenden Rückmeldung

Auf der ersten Seite finden Sie die Ergebnisse aller teilnehmenden Schüler an der Untersuchung (Lesen (N): 1118 teilnehmende Schüler; Mathematik (N): 3259 teilnehmende Schüler; FEES (N): 3015 teilnehmende Schüler). Auf der zweiten Seite die Ergebnisse aller teilnehmenden Problemschüler an der Untersuchung (Lesen (N): 256; Mathematik (N): 256; FEES (N): 256). Sie können somit die Ergebnisse Ihres Problemschülers bzw. Ihrer Klasse (zu finden ab S. 3) mit allen Problemschülern und teilnehmenden Schülern vergleichen. Dabei ist das Verständnis der Begriffe Mittelwert, Standardabweichung, Perzentile und Prozentrang nützlich.

- **Mittelwert:** Sie erhalten beispielsweise den Mittelwert des Gewichts der Schüler Ihrer Klassen, indem Sie das Gewicht aller Ihrer Schüler (Peter: 30kg, Hans: 45kg, Hanna: 35kg, usw.) addieren und das Ergebnis durch die Anzahl Ihrer Schüler (20 Schüler in der 3b) teilen. Sie kommen so beispielsweise zu einem Mittelwert von 40kg in Ihrer Klasse.
- **Standardabweichung:** Beträgt beispielsweise die Standardabweichung (die mittlere Abweichung vom Mittelwert) 4 dann rechnen Sie 40kg (Mittelwert) minus sowie plus 4; d.h. wiegt ein Schüler 39kg, dann liegt er genau zwischen 36kg und 44kg, damit gehört er in der Regel zum „Normalbereich“ innerhalb der Klasse. Schüler unter bzw. über den Normbereich wären entweder im Vergleich zu der Klasse besonders leicht oder besonders schwer.
- **Perzentile:** 25 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% schlechtesten Schüler; 50 => Wert in diesem Bereich entspricht einer durchschnittlichen Leistung im Vergleich zu den teilnehmenden Schüler; 75 => Wert in diesem Bereich entspricht der Leistung der 25% besten Schüler.

- **Prozentrang (PR):** Dieser Rang zeigt Ihnen, an welcher Stelle Ihr Schüler im Vergleich zu den teilnehmenden Schülern, Problemschülern oder zur Eichstichprobe steht (jeder Test wird vor dem Einsatz in der Praxis geeicht, d.h. das der FEES an 12000 Kindern 3. Klassen erprobt wurde und anhand dessen die PR ermittelt wurden. Die Werte Ihrer Klasse können dann mit den Werten der 12000 Kinder verglichen werden). Befindet sich Ihr Schüler beispielsweise auf Rang 48, dann waren 52% besser in der entsprechenden Vergleichsgruppe bzw. 47% schlechter. Bei einem Prozentrang von 12 wären 88% der Eichstichprobe besser bzw. 11% bei diesem Wert schlechter als das betreffende Kind.

Wir bitten Sie darum, unabhängig davon wie Sie bisher mit den Materialien gearbeitet haben, d.h. auch wenn Sie bisher keine Zeit hatten oder keine Möglichkeit sahen die Materialien für den Unterricht zu nutzen, trotzdem die Daten zum 2. (Erhebungszeitpunkt: sofort) bzw. 3. MZP (Erhebungszeitpunkt: 26.6.2006) zu erheben. Dadurch werden Feinanalysen möglich, die dabei helfen werden, die Wirksamkeit der Planungshilfen Schulische Prävention zu überprüfen. Jeder Datensatz zählt! Deswegen bitten wir Sie nochmals darum, die noch ausstehenden Daten zu erheben. Ferner möchten wir Sie dazu ermutigen, die an Sie bereits ausgeteilten, bzw. die Ihnen zugesandten Materialien entsprechend Ihrer Bedürfnisse in den Unterricht einfließen zu lassen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass die Planungshilfen Lehrerhandeln effektiv unterstützen, wenn es gelingt vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten zugunsten überschaubarer kleiner Ziele einzusetzen.

Gegen Ende des Jahres möchten wir Sie zu einer freiwilligen Nachmittagsveranstaltung einladen, in der wir die Ergebnisse präsentieren, zu denen Sie einen wichtigen Beitrag geleistet haben.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
Robert Vrban

Anhang XVI: Rückmeldungsbeispiel für den Code 96

Ergebnisse - Code 96: Rückmeldung für die Klasse und den Präventionsschüler mit dem Code 96

Klassencode 96
Lesen

	versucht gelesen MZP 1	richtig gelesen MZP1
Problemschulkind	47	45
Schüler5	72	72
Schüler15	48	44

Klassencode 96
Mathematik

	Add	Add PR	Sub	Sub PR	Mult	Mult PR	Div	Div PR	Ges	Ges PR
Problemschulkind	13	84,65	12	74,25	6	64,65	3	42,40	33,00	64,05
Schüler1 ¹	12	69,30	12	81,70	5	53,60	6	89,50	35,00	75,20
Schüler2	14	100,00	14	100,00	10	99,80	10	100,00	48,00	100,00
Schüler3	10	39,90	10	54,20	6	68,00	3	47,30	29,00	47,00
Schüler4	11	53,50	9	43,70	4	37,60	3	47,30	27,00	37,80
Schüler5	11	53,50	10	54,20	7	81,20	5	81,10	33,00	65,40
Schüler6	12	69,30	14	100,00	7	81,20	4	66,90	37,00	83,90
Schüler7	13	85,90	13	93,90	10	99,80	10	100,00	46,00	99,80
Schüler8	12	69,30	11	66,80	4	37,60	2	25,90	29,00	47,00
Schüler9	11	53,50	14	100,00	7	81,20	4	66,90	36,00	79,60
Schüler10	13	85,90	11	66,80	4	37,60	2	25,90	30,00	51,00
Schüler11	13	85,90	11	66,80	8	91,70	0	3,70	32,00	60,90
Schüler12	14	100,00	14	100,00	6	68,00	5	81,10	39,00	90,30
Schüler13	13	85,90	14	100,00	9	98,30	6	89,50	42,00	97,20
Schüler14	13	85,90	11	66,80	6	68,00	4	66,90	34,00	70,20
Schüler15	13	85,90	13	93,90	6	68,00	7	94,70	39,00	90,30
Schüler17	11	53,50	12	81,70	3	22,40	2	25,90	28,00	42,40

¹ Die Lehrerin hat die Schüler codiert, so dass sie die Ergebnisse einzelnen Schülern zuordnen konnte. Für das Forschungsprojekt waren allerdings lediglich die Ergebnisse der Präventionsschüler von Beachtung und Bedeutung.

Klassencode 96
FEES

	FEES SI 1. MZP	FEES SI PR	FEES KK1. MZP	FEES KK PR	FEES SK 1. MZP	FEES SK PR
Problemschulkind	19,50	22,50	14,00	10,00	29,00	23,00
Schüler1	22,00	28,00	19,00	30,00	35,00	47,00
Schüler2	31,00	86,00	27,00	79,00	33,00	38,00
Schüler3	29,00	73,00	25,00	68,00	34,00	42,00
Schüler4	23,00	33,00	15,00	13,00	30,00	26,00
Schüler5	25,00	44,00	25,00	68,00	31,00	29,00
Schüler6	28,00	66,00	22,00	50,00	34,00	42,00
Schüler7	30,00	80,00	29,00	88,00	41,00	79,00
Schüler8	18,00	14,00	15,00	13,00	30,00	26,00
Schüler9	30,00	80,00	20,00	36,00	33,00	38,00
Schüler10	21,00	24,00	20,00	36,00	25,00	13,00
Schüler11	32,00	92,00	28,00	84,00	36,00	52,00
Schüler12	32,00	92,00	26,00	74,00	36,00	52,00
Schüler13	31,00	86,00	27,00	79,00	31,00	29,00
Schüler14	31,00	86,00	28,00	84,00	39,00	68,00
Schüler15	9,00	2,00	6,00	1,00	20,00	4,00
Schüler17	30,00	80,00	28,00	84,00	49,00	82,00.

Gesamtergebnisse der Schüler der Klasse mit dem Code 96 (Auszug)

		versucht gelesen MZP 1	richtig gelesen MZP1	Addition MZP 1	Subtraktion MZP1	Multiplikation MZP1	Division MZP1	Gesamtwert Mathematik 1. MZP
N		6	6	35	35	35	35	35
Mittelwert		54,67	54,33	12,37	11,63	6,43	4,66	35,09
Median		50,00	46,00	13,00	11,00	7,00	5,00	35,00
Standardabweichung		16,71	15,85	1,52	1,88	2,02	2,38	5,27
Minimum		37	41	8	6	3	0	27,00
Maximum		78	77	14	14	10	10	48,00
Perzentile	25	40,00	43,25	11,00	11,00	5,00	3,00	32,00
	50	50,00	46,00	13,00	11,00	7,00	5,00	35,00
	75	73,50	73,25	14,00	13,00	8,00	6,00	39,00

Anhang XVII: Werte aller teilnehmenden Schulkinder

Werte aus der Stichprobe alle Schulkinder

„versucht gelesen“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18	1	,0	,1	,1
	19	1	,0	,1	,2
	23	1	,0	,1	,3
	24	4	,1	,4	,6
	25	2	,1	,2	,8
	26	1	,0	,1	,9
	27	2	,1	,2	1,1
	28	4	,1	,4	1,4
	29	4	,1	,4	1,8
	30	4	,1	,4	2,1
	31	2	,1	,2	2,3
	32	2	,1	,2	2,5
	33	1	,0	,1	2,6
	34	5	,1	,4	3,0
	35	6	,2	,5	3,6
	36	9	,2	,8	4,4
	37	9	,2	,8	5,2
	38	14	,4	1,3	6,4
	39	6	,2	,5	7,0
	40	10	,3	,9	7,9
	41	12	,3	1,1	8,9
	42	11	,3	1,0	9,9
	43	18	,5	1,6	11,5
	44	9	,2	,8	12,3
	45	17	,4	1,5	13,9
	46	12	,3	1,1	14,9
	47	6	,2	,5	15,5
	48	17	,4	1,5	17,0
	49	13	,3	1,2	18,2
	50	16	,4	1,4	19,6
	51	16	,4	1,4	21,0
	52	15	,4	1,3	22,4
	53	13	,3	1,2	23,5
	54	17	,4	1,5	25,0
	55	24	,6	2,1	27,2
	56	25	,7	2,2	29,4
	57	21	,5	1,9	31,3
	58	21	,5	1,9	33,2
	59	14	,4	1,3	34,4
	60	15	,4	1,3	35,8
61	26	,7	2,3	38,1	
62	26	,7	2,3	40,4	
63	23	,6	2,1	42,5	
64	28	,7	2,5	45,0	

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
65	17	,4	1,5	46,5
66	22	,6	2,0	48,5
67	13	,3	1,2	49,6
68	29	,8	2,6	52,2
69	20	,5	1,8	54,0
70	22	,6	2,0	56,0
71	18	,5	1,6	57,6
72	19	,5	1,7	59,3
73	22	,6	2,0	61,3
74	23	,6	2,1	63,3
75	32	,8	2,9	66,2
76	26	,7	2,3	68,5
77	23	,6	2,1	70,6
78	24	,6	2,1	72,7
79	28	,7	2,5	75,2
80	22	,6	2,0	77,2
81	29	,8	2,6	79,8
82	20	,5	1,8	81,6
83	14	,4	1,3	82,8
84	17	,4	1,5	84,3
85	8	,2	,7	85,1
86	7	,2	,6	85,7
87	16	,4	1,4	87,1
88	13	,3	1,2	88,3
89	10	,3	,9	89,2
90	7	,2	,6	89,8
91	10	,3	,9	90,7
92	8	,2	,7	91,4
93	11	,3	1,0	92,4
94	14	,4	1,3	93,6
95	12	,3	1,1	94,7
96	5	,1	,4	95,2
97	4	,1	,4	95,5
98	3	,1	,3	95,8
99	6	,2	,5	96,3
100	4	,1	,4	96,7
101	3	,1	,3	97,0
102	9	,2	,8	97,8
103	4	,1	,4	98,1
104	1	,0	,1	98,2
105	4	,1	,4	98,6
106	1	,0	,1	98,7
107	1	,0	,1	98,7
108	3	,1	,3	99,0
109	1	,0	,1	99,1
110	1	,0	,1	99,2
112	1	,0	,1	99,3
115	1	,0	,1	99,4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	116	1	,0	,1	99,5
	122	1	,0	,1	99,6
	130	1	,0	,1	99,6
	135	4	,1	,4	100,0
	Gesamt	1118	29,3	100,0	
Fehlend	System	2703	70,7		
Gesamt		3821	100,0		

„richtig gelesen“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	,0	,1	,1
	4	1	,0	,1	,2
	16	1	,0	,1	,3
	18	1	,0	,1	,4
	19	1	,0	,1	,4
	20	2	,1	,2	,6
	21	2	,1	,2	,8
	22	2	,1	,2	1,0
	23	4	,1	,4	1,3
	24	1	,0	,1	1,4
	25	3	,1	,3	1,7
	26	4	,1	,4	2,0
	27	1	,0	,1	2,1
	28	3	,1	,3	2,4
	29	2	,1	,2	2,6
	30	9	,2	,8	3,4
	31	6	,2	,5	3,9
	32	3	,1	,3	4,1
	33	5	,1	,4	4,6
	34	7	,2	,6	5,2
	35	12	,3	1,1	6,3
	36	9	,2	,8	7,1
	37	14	,4	1,2	8,3
	38	13	,3	1,1	9,4
	39	11	,3	1,0	10,4
	40	19	,5	1,7	12,1
	41	13	,3	1,1	13,2
	42	8	,2	,7	13,9
	43	8	,2	,7	14,6
44	14	,4	1,2	15,9	
45	16	,4	1,4	17,3	
46	16	,4	1,4	18,7	
47	18	,5	1,6	20,3	
48	11	,3	1,0	21,3	
49	15	,4	1,3	22,6	

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
50	21	,5	1,9	24,4
51	16	,4	1,4	25,8
52	15	,4	1,3	27,2
53	27	,7	2,4	29,5
54	19	,5	1,7	31,2
55	18	,5	1,6	32,8
56	23	,6	2,0	34,8
57	15	,4	1,3	36,2
58	18	,5	1,6	37,7
59	24	,6	2,1	39,9
60	27	,7	2,4	42,2
61	20	,5	1,8	44,0
62	23	,6	2,0	46,0
63	21	,5	1,9	47,9
64	16	,4	1,4	49,3
65	18	,5	1,6	50,9
66	20	,5	1,8	52,6
67	17	,4	1,5	54,1
68	30	,8	2,6	56,8
69	18	,5	1,6	58,4
70	19	,5	1,7	60,1
71	20	,5	1,8	61,8
72	22	,6	1,9	63,8
73	21	,5	1,9	65,6
74	28	,7	2,5	68,1
75	29	,8	2,6	70,6
76	24	,6	2,1	72,8
77	29	,8	2,6	75,3
78	28	,7	2,5	77,8
79	19	,5	1,7	79,5
80	19	,5	1,7	81,1
81	20	,5	1,8	82,9
82	13	,3	1,1	84,0
83	17	,4	1,5	85,5
84	11	,3	1,0	86,5
85	8	,2	,7	87,2
86	14	,4	1,2	88,4
87	12	,3	1,1	89,5
88	13	,3	1,1	90,7
89	11	,3	1,0	91,6
90	8	,2	,7	92,3
91	5	,1	,4	92,8
92	9	,2	,8	93,6
93	14	,4	1,2	94,8
94	2	,1	,2	95,0
95	4	,1	,4	95,3
96	5	,1	,4	95,8
97	5	,1	,4	96,2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	98	11	,3	1,0	97,2
	99	2	,1	,2	97,4
	100	2	,1	,2	97,5
	101	5	,1	,4	98,0
	102	5	,1	,4	98,4
	103	3	,1	,3	98,7
	105	3	,1	,3	98,9
	108	3	,1	,3	99,2
	109	1	,0	,1	99,3
	112	3	,1	,3	99,6
	115	1	,0	,1	99,6
	122	1	,0	,1	99,7
	127	1	,0	,1	99,8
	133	2	,1	,2	100,0
	Gesamt	1134	29,7	100,0	
Fehlend	System	2687	70,3		
Gesamt		3821	100,0		

„Addition“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	,0	,0	,0
	1	3	,1	,1	,1
	2	3	,1	,1	,2
	3	2	,1	,1	,3
	4	20	,5	,6	,9
	5	33	,9	1,0	1,9
	6	65	1,7	2,0	3,9
	7	146	3,8	4,5	8,4
	8	266	7,0	8,2	16,5
	9	347	9,1	10,6	27,2
	10	414	10,8	12,7	39,9
	11	444	11,6	13,6	53,5
	12	515	13,5	15,8	69,3
	13	541	14,2	16,6	85,9
	14	459	12,0	14,1	100,0
	Gesamt	3259	85,3	100,0	
Fehlend	System	562	14,7		
Gesamt		3821	100,0		

„Subtraktion“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	2	,1	,1	,1
	1	2	,1	,1	,1
	2	5	,1	,2	,3
	3	23	,6	,7	1,0
	4	69	1,8	2,1	3,1
	5	152	4,0	4,7	7,8
	6	275	7,2	8,4	16,2
	7	268	7,0	8,2	24,4
	8	290	7,6	8,9	33,3
	9	338	8,8	10,4	43,7
	10	342	9,0	10,5	54,2
	11	412	10,8	12,6	66,8
	12	483	12,6	14,8	81,7
	13	400	10,5	12,3	93,9
	14	198	5,2	6,1	100,0
	Gesamt	3259	85,3	100,0	
Fehlend	System	562	14,7		
Gesamt		3821	100,0		

„Multiplikation“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	82	2,1	2,5	2,5
	1	96	2,5	2,9	5,5
	2	222	5,8	6,8	12,3
	3	329	8,6	10,1	22,4
	4	496	13,0	15,2	37,6
	5	522	13,7	16,0	53,6
	6	468	12,2	14,4	68,0
	7	430	11,3	13,2	81,2
	8	343	9,0	10,5	91,7
	9	216	5,7	6,6	98,3
	10	49	1,3	1,5	99,8
	11	3	,1	,1	99,9
	12	1	,0	,0	99,9
	13	2	,1	,1	100,0
	Gesamt	3259	85,3	100,0	
Fehlend	System	562	14,7		
Gesamt		3821	100,0		

„Division“ Messzeitpunkt (MZP)I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	0	120	3,1	3,7	3,7	
	1	228	6,0	7,0	10,7	
	2	495	13,0	15,2	25,9	
	3	698	18,3	21,4	47,3	
	4	638	16,7	19,6	66,9	
	5	464	12,1	14,2	81,1	
	6	274	7,2	8,4	89,5	
	7	168	4,4	5,2	94,7	
	8	117	3,1	3,6	98,3	
	9	45	1,2	1,4	99,6	
	10	11	,3	,3	100,0	
	13	1	,0	,0	100,0	
	Gesamt		3259	85,3	100,0	
	Fehlend	System	562	14,7		
Gesamt		3821	100,0			

„Gesamtwert Mathematik“ Messzeitpunkt (MZP) I

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3,00	1	,0	,0	,0
	6,00	2	,1	,1	,1
	7,00	3	,1	,1	,2
	8,00	2	,1	,1	,2
	9,00	4	,1	,1	,4
	10,00	4	,1	,1	,5
	11,00	13	,3	,4	,9
	12,00	10	,3	,3	1,2
	13,00	14	,4	,4	1,6
	14,00	18	,5	,6	2,2
	15,00	32	,8	1,0	3,2
	16,00	32	,8	1,0	4,1
	17,00	48	1,3	1,5	5,6
	18,00	65	1,7	2,0	7,6
	19,00	83	2,2	2,5	10,2
	20,00	75	2,0	2,3	12,5
	21,00	86	2,3	2,6	15,1
	22,00	115	3,0	3,5	18,6
	23,00	109	2,9	3,3	22,0
	24,00	120	3,1	3,7	25,7
	25,00	125	3,3	3,8	29,5
	26,00	141	3,7	4,3	33,8
	27,00	131	3,4	4,0	37,8
	28,00	149	3,9	4,6	42,4
	29,00	151	4,0	4,6	47,0
	30,00	130	3,4	4,0	51,0
	31,00	171	4,5	5,2	56,3
	32,00	151	4,0	4,6	60,9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
33,00	148	3,9	4,5	65,4
34,00	155	4,1	4,8	70,2
35,00	164	4,3	5,0	75,2
36,00	143	3,7	4,4	79,6
37,00	139	3,6	4,3	83,9
38,00	105	2,7	3,2	87,1
39,00	105	2,7	3,2	90,3
40,00	91	2,4	2,8	93,1
41,00	68	1,8	2,1	95,2
42,00	64	1,7	2,0	97,2
43,00	33	,9	1,0	98,2
44,00	31	,8	1,0	99,1
45,00	14	,4	,4	99,6
46,00	7	,2	,2	99,8
47,00	5	,1	,2	99,9
48,00	2	,1	,1	100,0
Gesamt	3259	85,3	100,0	
Fehlend System	562	14,7		
Gesamt	3821	100,0		

„FEES SI“ Messzeitpunkt (MZP) I

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,00	1	,0	,0	,0
1,00	3	,1	,1	,1
2,00	1	,0	,0	,2
3,00	2	,1	,1	,2
4,00	5	,1	,2	,4
5,00	7	,2	,2	,6
6,00	9	,2	,3	,9
7,00	9	,2	,3	1,2
8,00	15	,4	,5	1,7
9,00	23	,6	,8	2,5
10,00	32	,8	1,1	3,5
11,00	19	,5	,6	4,2
12,00	25	,7	,8	5,0
13,00	26	,7	,9	5,9
14,00	32	,8	1,1	6,9
15,00	51	1,3	1,7	8,6
16,00	68	1,8	2,3	10,9
17,00	56	1,5	1,9	12,7
18,00	82	2,1	2,7	15,5
19,00	89	2,3	3,0	18,4
20,00	87	2,3	2,9	21,3
21,00	131	3,4	4,3	25,6
22,00	140	3,7	4,6	30,3
23,00	154	4,0	5,1	35,4
24,00	183	4,8	6,1	41,5
25,00	198	5,2	6,6	48,0
26,00	203	5,3	6,7	54,8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
27,00	212	5,5	7,0	61,8
28,00	245	6,4	8,1	69,9
29,00	204	5,3	6,8	76,7
30,00	241	6,3	8,0	84,7
31,00	201	5,3	6,7	91,3
32,00	145	3,8	4,8	96,2
33,00	113	3,0	3,7	99,9
37,00	1	,0	,0	99,9
44,00	1	,0	,0	100,0
55,00	1	,0	,0	100,0
Gesamt	3015	78,9	100,0	
Fehlend System	806	21,1		
Gesamt	3821	100,0		

„FEES SK“ Messzeitpunkt (MZP) I

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 3,00	1	,0	,0	,0
4,00	1	,0	,0	,1
5,00	1	,0	,0	,1
6,00	3	,1	,1	,2
7,00	4	,1	,1	,3
8,00	1	,0	,0	,4
9,00	3	,1	,1	,5
10,00	2	,1	,1	,5
11,00	7	,2	,2	,8
12,00	6	,2	,2	1,0
13,00	2	,1	,1	1,0
14,00	8	,2	,3	1,3
15,00	9	,2	,3	1,6
16,00	15	,4	,5	2,1
17,00	14	,4	,5	2,6
18,00	26	,7	,9	3,4
19,00	26	,7	,9	4,3
20,00	22	,6	,7	5,0
21,00	24	,6	,8	5,8
22,00	46	1,2	1,5	7,3
23,00	50	1,3	1,7	9,0
24,00	56	1,5	1,9	10,8
25,00	66	1,7	2,2	13,0
26,00	69	1,8	2,3	15,3
27,00	83	2,2	2,8	18,1
28,00	88	2,3	2,9	21,0
29,00	115	3,0	3,8	24,8
30,00	126	3,3	4,2	29,0
31,00	117	3,1	3,9	32,9
32,00	123	3,2	4,1	37,0
33,00	162	4,2	5,4	42,3
34,00	162	4,2	5,4	47,7
35,00	168	4,4	5,6	53,3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
36,00	161	4,2	5,3	58,6
37,00	161	4,2	5,3	64,0
38,00	154	4,0	5,1	69,1
39,00	175	4,6	5,8	74,9
40,00	170	4,4	5,6	80,5
41,00	168	4,4	5,6	86,1
42,00	175	4,6	5,8	91,9
43,00	117	3,1	3,9	95,8
44,00	67	1,8	2,2	98,0
45,00	59	1,5	2,0	100,0
49,00	1	,0	,0	100,0
Gesamt	3014	78,9	100,0	
Fehlend System	807	21,1		
Gesamt	3821	100,0		

„FEES KK“ Messzeitpunkt (MZP) I

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,00	2	,1	,1	,1
2,00	1	,0	,0	,1
3,00	6	,2	,2	,3
4,00	3	,1	,1	,4
5,00	3	,1	,1	,5
6,00	11	,3	,4	,9
7,00	10	,3	,3	1,2
8,00	18	,5	,6	1,8
9,00	18	,5	,6	2,4
10,00	21	,5	,7	3,1
11,00	40	1,0	1,3	4,4
12,00	37	1,0	1,2	5,6
13,00	55	1,4	1,8	7,5
14,00	85	2,2	2,8	10,3
15,00	102	2,7	3,4	13,7
16,00	109	2,9	3,6	17,3
17,00	131	3,4	4,3	21,6
18,00	141	3,7	4,7	26,3
19,00	182	4,8	6,0	32,3
20,00	236	6,2	7,8	40,2
21,00	213	5,6	7,1	47,2
22,00	214	5,6	7,1	54,3
23,00	246	6,4	8,2	62,5
24,00	230	6,0	7,6	70,1
25,00	200	5,2	6,6	76,7
26,00	190	5,0	6,3	83,0
27,00	193	5,1	6,4	89,4
28,00	131	3,4	4,3	93,8
29,00	91	2,4	3,0	96,8
30,00	95	2,5	3,1	99,9
54,00	1	,0	,0	100,0
55,00	1	,0	,0	100,0

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	Gesamt	3016	78,9	100,0	
Fehlend	System	805	21,1		
	Gesamt	3821	100,0		

Anhang XVIII: Einschätzungsbogen der Experimentellen Gruppe I zu den Planungshilfen I-VIII



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Eine kurze persönliche Einschätzung Ihrer bisher gemachten Erfahrungen mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“

Informationen zum Problemschüler:

1. Problemschüler/ Klassencode: _____
2. Problemschüler – Geschlecht: männlich
weiblich
3. Problemschüler – Geburtsdatum: _____

Einschätzungsbogen zu den Planungshilfen Schulische Prävention

Bitte kreuzen Sie eine 4 an, wenn die Aussage für Sie voll und ganz zutrifft, eine 3 wenn sie überwiegend zutrifft, eine 2 wenn sie nur teilweise bzw. gelegentlich zutrifft, eine 1, wenn sie nicht zutrifft und eine 9 wenn Sie dazu keine Aussage machen können.

4. Ich habe die Planungshilfe I (SEVE) entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen). 1 2 3 4 9
5. Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung, ...). 1 2 3 4 9
6. Die Planungshilfe I (SEVE) hat mir bei der Bestimmung der Ist- Lage meines Problemschülers geholfen. 1 2 3 4 9
7. Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung von Verhaltenszielen geholfen. 1 2 3 4 9
8. Die Planungshilfe I hat mich bei der Planung von erzieherischen Handlungen unterstützt. 1 2 3 4 9
9. Die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem Fragebogen SEVE half mir zu erkennen, ob mein erzieherisches Handeln die erwünschte Wirkung erzielte. 1 2 3 4 9
10. Ich hatte bereits vor der Auseinandersetzung mit den Planungshilfen II-VIII ausreichend eigene erzieherische Handlungsmöglichkeiten in meinem Repertoire. 1 2 3 4 9

- | | |
|---|-----------|
| 11. Die Planungshilfen II-VIII haben mich bei der Wahl einer Maßnahme für den Problemschüler unterstützt. | 1 2 3 4 9 |
| 12. Ich fühle mich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern. | 1 2 3 4 9 |
| 13. Die Arbeit mit den Planungshilfen konnte ich ohne großen Aufwand in meine unterrichtliche Arbeit integrieren. | 1 2 3 4 9 |
| 14. Die Wahl einer passenden Maßnahme aus der Sammlung an Planungshilfen fiel mir leicht. | 1 2 3 4 9 |
| 15. Die Planungshilfen haben mein erzieherisches Handeln unterstützt. | 1 2 3 4 9 |
| 16. Die Planungshilfen haben mein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitert. | 1 2 3 4 9 |
| 17. Die Planungshilfen spiegeln mein Handlungsrepertoire wider, haben allerdings dadurch mein praktisches Handeln mit Problemschülern bestätigt bzw. verstärkt, im Sinne von: „Weiter so!“. | 1 2 3 4 9 |
| 18. Die Planungshilfen halfen mir, erzieherische Handlungsmöglichkeiten bewusster einzusetzen. | 1 2 3 4 9 |
| 19. Die Arbeit mit den Planungshilfen haben bisher zu positiven Veränderungen beim Problemschüler geführt. | 1 2 3 4 9 |
| 20. Ich bin davon überzeugt, dass die weitere Arbeit mit den Planungshilfen mir dabei helfen wird, positive Veränderungen beim Problemschüler zu initiieren. | 1 2 3 4 9 |
| 21. Ich fühle mich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern. | 1 2 3 4 9 |
| 22. Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfen ist deutlich höher als der Aufwand. | 1 2 3 4 9 |
| 23. Der Kosten-Nutzen Aufwand hält sich zum jetzigen Zeitpunkt noch die Waage. | 1 2 3 4 9 |
| 24. Ich denke, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe über einen längeren Zeitraum lohnen wird. | 1 2 3 4 9 |
| 25. Sonstiges (Kritik): (z.B. Beispiele aus der Praxis; „Das möchten Sie noch sagen!“; etc.) | |

(Sollte der Platz nicht ausreichen, dann benutzen Sie bitte die Rückseite.)

Wir danken Ihnen für die Informationen, die selbstverständlich ausschließlich in die Untersuchung einfließen.

Anhang XIX: Einschätzungsbogen der Experimentellen Gruppe II zu der Planungshilfe I



Universität Rostock, Philosophische Fakultät, D-18051 Rostock Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Prof. Dr. Bodo Hartke, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65, e-mail: bodo.hartke@uni-rostock.de
Robert Vrban, SoL, August-Bebel-Str. 28, Telefon (0381) 498-26 78, Telefax (0381) 498-26 65

Eine kurze persönliche Einschätzung Ihrer bisher gemachten Erfahrungen mit der „Planungshilfe Schulische Prävention“

Informationen zum Problemschüler:

24. Problemschüler/ Klassencode: _____

25. Problemschüler – Geschlecht: männlich
weiblich

26. Problemschüler – Geburtsdatum: _____

Einschätzungsbogen zu den Planungshilfen Schulische Prävention

Bitte kreuzen Sie eine 4 an, wenn die Aussage für Sie voll und ganz zutrifft, eine 3 wenn sie überwiegend zutrifft, eine 2 wenn sie nur teilweise bzw. gelegentlich zutrifft, eine 1, wenn sie nicht zutrifft und eine 9 wenn Sie dazu keine Aussage machen können.

27. Ich habe die Planungshilfe I (SEVE) entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen). 1 2 3 4 9
28. Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung, ...). 1 2 3 4 9
29. Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung der Ist- Lage meines Problemschülers geholfen. 1 2 3 4 9
30. Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung von Verhaltenszielen geholfen. 1 2 3 4 9
31. Die Planungshilfe I hat mich bei der Planung von erzieherischen Handlungen unterstützt. 1 2 3 4 9
32. Von mir geplante erzieherische Handlungen für den Problemschüler waren leicht in den Unterricht zu integrieren. 1 2 3 4 9

33. Ich fühle mich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern. 1 2 3 4 9
34. Die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem Fragebogen SEVE half mir zu erkennen, ob mein erzieherisches Handeln die erwünschte Wirkung erzielte. 1 2 3 4 9
35. Sogar leichte Veränderungen sind mir jetzt beim Schüler aufgefallen. 1 2 3 4 9
36. Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfe I ist deutlich höher als der Aufwand. 1 2 3 4 9
37. Der Kosten-Nutzen Aufwand hält sich zum jetzigen Zeitpunkt noch die Waage. 1 2 3 4 9
15. Ich denke, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe über einen längeren Zeitraum lohnen wird. 1 2 3 4 9
16. Die Arbeit mit der Planungshilfe hat dazu geführt, dass zwischen den unterschiedlichen Lehrern der 3. Klasse über den Problemschüler kommuniziert wurde und gemeinsame Absprachen vorgenommen wurden (z.B. gleiche erzieherische Handlungen in kritischen Situationen auf dem Schulhof, etc.). 1 2 3 4 9
17. Das Verhalten des Schülers hat sich entsprechend meiner Zielsetzungen verändert. 1 2 3 4 9
18. **Sonstiges (Kritik):** (z.B. Beispiele aus der Praxis; „Das möchten Sie noch sagen!“; etc.)

Wir danken Ihnen für die Informationen, die selbstverständlich ausschließlich in die Untersuchung einfließen.

Anhang XX: Ergebnisse der Experimentellen Gruppen zur Einschätzung der Planungshilfe I
(Experimentelle Gruppe I und II) sowie der Planungshilfen II-VIII
(Experimentelle Gruppe I)

Ergebnisse der Fragebogenerhebung Experimentelle Gruppe I (Häufigkeitstabellen)

1.) Ich habe die Planungshilfe I entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen).

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	9	15,3
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	32	54,2
trifft überwiegend zu	8	13,6
trifft voll und ganz zu	10	16,9

2.) Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung).

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	7	11,9
trifft überwiegend zu	21	35,6
trifft voll und ganz zu	24	40,7

3.) Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung der IST- Lage meines Problemschülers geholfen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	2	3,4
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	11	18,6
trifft überwiegend zu	20	33,9
trifft voll und ganz zu	25	42,4

4.) Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung von Verhaltenszielen geholfen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	1	1,7
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	17	28,8
trifft überwiegend zu	25	42,4
trifft voll und ganz zu	16	27,1

5.) Die Planungshilfe I hat mich bei der Planung von erzieherischen Handlungen unterstützt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	2	3,4
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	25	42,4
trifft überwiegend zu	21	35,6
trifft voll und ganz zu	11	18,6

6.) Von mir geplante erzieherische Handlungen für den Problemschüler waren leicht in den Unterricht zu integrieren.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	2	3,4
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	20	33,9
trifft überwiegend zu	24	40,7
trifft voll und ganz zu	13	22,0

7.) Ich fühle mich durch die Auseinandersetzung mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	19	32,2
trifft überwiegend zu	30	50,8
trifft voll und ganz zu	4	6,8
Keine Aussage möglich	1	1,7

8.) Die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem Fragebogen SEVE half mir zu erkennen, ob mein erzieherisches Handeln die erwünschte Wirkung erzielte.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	7	11,9
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	18	30,5
trifft überwiegend zu	23	39,0
trifft voll und ganz zu	7	11,9
Keine Aussage möglich	4	6,8

9.) Sogar leichte Veränderungen sind mir jetzt beim Schüler aufgefallen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	6	10,2
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	18	30,5
trifft überwiegend zu	24	40,7
trifft voll und ganz zu	10	16,9
Keine Aussage möglich	1	1,7

10.) Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfe I ist deutlich höher als der Aufwand.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	8	13,6
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	27	45,8
trifft überwiegend zu	15	25,4
trifft voll und ganz zu	2	3,4
Keine Aussage möglich	7	11,9

11.) Der Kosten- Nutzen Aufwand hält sich zum jetzigen Zeitpunkt noch die Waage.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	16	27,1
trifft überwiegend zu	21	35,6
trifft voll und ganz zu	6	10,2
Keine Aussage möglich	13	22,0

12.) Ich denke, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe über einen längeren Zeitraum lohnen wird.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	1	1,7
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	20	33,9
trifft überwiegend zu	24	40,7
trifft voll und ganz zu	11	18,6
Keine Aussage möglich	3	5,1

13.) Die Arbeit mit der Planungshilfe hat dazu geführt, dass zwischen den unterschiedlichen Lehrern der 3. Klasse über den Problemschüler kommuniziert wurde und gemeinsame Absprachen vorgenommen wurden.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	14	23,7
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	16	27,1
trifft überwiegend zu	18	30,5
trifft voll und ganz zu	10	16,9
Keine Aussage möglich	1	1,7

14.) Das Verhalten des Schülers hat sich entsprechend meiner Zielsetzungen verändert.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	29	49,2
trifft überwiegend zu	21	35,6
trifft voll und ganz zu	4	6,8

15.) Ich hatte bereits vor der Arbeit mit den Planungshilfen II-VIII ausreichend eigene erzieherische Handlungsmöglichkeiten in meinem Repertoire.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	1	1,7
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	12	20,3
trifft überwiegend zu	29	49,2
trifft voll und ganz zu	15	25,4
Keine Aussage möglich	2	3,4

16.) Die Planungshilfe II-VIII haben mich bei der Wahl einer Maßnahme für den Problemschüler unterstützt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	23	39,0
trifft überwiegend zu	24	40,7
trifft voll und ganz zu	7	11,9
Keine Aussage möglich	2	3,4

17.) Ich habe die Planungshilfe II-VIII zur Planung von erzieherischen Handlungen wiederholt genutzt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	8	13,6
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	29	49,2
trifft überwiegend zu	19	32,2
trifft voll und ganz zu	3	5,1

18.) Die Arbeit mit den Planungshilfen II-VIII konnte ich ohne großen Aufwand in meine unterrichtliche Arbeit integrieren.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	27	45,8
trifft überwiegend zu	20	33,9
trifft voll und ganz zu	4	6,8
Keine Aussage möglich	3	5,1

19.) Die Wahl einer passenden Maßnahme aus der Sammlung an Planungshilfen II-VIII fiel mir leicht.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	4	6,8
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	26	44,1
trifft überwiegend zu	20	33,9
trifft voll und ganz zu	9	15,3

20.) Die Planungshilfe II-VIII haben mein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitert.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	26	44,1
trifft überwiegend zu	22	37,3
trifft voll und ganz zu	8	13,6

21.) Die Planungshilfen II-VIII spiegeln mein Handlungsrepertoire wider, haben allerdings dadurch mein praktisches Handeln mit Problemschülern bestätigt bzw. verstärkt, im Sinne von: "Weiter so!"

	Häufigkeit	Prozent
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	13	22,0
trifft überwiegend zu	25	42,4
trifft voll und ganz zu	19	32,2
keine Aussage möglich	2	3,4

22.) Die Planungshilfen II-VIII halfen mir, erzieherische Handlungsmöglichkeiten bewusster einzusetzen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	13	22,0
trifft überwiegend zu	25	42,4
trifft voll und ganz zu	18	30,5

23.) Ich bin davon überzeugt, dass die weitere Arbeit mit den Planungshilfen mir dabei helfen wird, positive Veränderungen beim Problemschüler zu initiieren.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	5,1
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	17	28,8
trifft überwiegend zu	28	47,5
trifft voll und ganz zu	9	15,3
Keine Aussage möglich	2	3,4

24.) Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfen ist deutlich höher als der Aufwand.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	23	39,0
trifft überwiegend zu	21	35,6
trifft voll und ganz zu	2	3,4
Keine Aussage möglich	8	13,6

25.) Ich denke, dass die Arbeit mit den Planungshilfen über einen längeren Zeitraum lohnen wird.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	2	3,4
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	13	22,0
trifft überwiegend zu	31	52,5
trifft voll und ganz zu	10	16,9
Keine Aussage möglich	3	5,1

Ergebnisse der Fragebogenerhebung Experimentelle Gruppe II (Häufigkeitstabellen)

1.) Ich habe die Planungshilfe I entsprechend des Vorschlags zum Einsatz verwendet (4wöchig SEVE und Planungsblätter ausfüllen).

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	4	6,6
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	12	19,7
trifft überwiegend zu	16	26,2
trifft voll und ganz zu	27	44,3
Keine Aussage möglich	2	3,3

2.) Ich habe die Planungshilfe eher frei nach meinen Vorstellungen benutzt (frei gewählter zeitlicher Abstand, Planungsblätter als Anregung).

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	20	32,8
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	8	13,1
trifft überwiegend zu	15	24,6
trifft voll und ganz zu	14	23,0

3.) Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung der IST- Lage meines Problemschülers geholfen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	1	1,6
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	11	18,0
trifft überwiegend zu	23	37,7
trifft voll und ganz zu	25	41,0
Keine Aussage möglich	1	1,6

4.) Die Planungshilfe I hat mir bei der Bestimmung von Verhaltenszielen geholfen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	21	34,4
trifft überwiegend zu	20	32,8
trifft voll und ganz zu	19	31,1
Keine Aussage möglich	1	1,6

5.) Die Planungshilfe I hat mich bei der Planung von erzieherischen Handlungen unterstützt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	7	11,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	17	27,9
trifft überwiegend zu	21	34,4
trifft voll und ganz zu	15	24,6
Keine Aussage möglich	1	1,6

6.) Von mir geplante erzieherische Handlungen für den Problemschüler waren leicht in den Unterricht zu integrieren.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	4,9
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	21	34,4
trifft überwiegend zu	25	41,0
trifft voll und ganz zu	12	19,7

7.) Ich fühle mich durch die Auseinandersetzungen mit den Planungshilfen kompetenter und sicherer in der täglichen Arbeit mit den Problemschülern.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	7	11,5
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	17	27,9
trifft überwiegend zu	24	39,3
trifft voll und ganz zu	8	13,1
keine Aussage möglich	5	8,2

8.) Die wiederholte Einschätzung des Problemschülers mit dem Fragebogen SEVE half mir zu erkennen, ob mein erzieherisches Handeln die erwünschte Wirkung erzielte.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,2
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	14	23,0
trifft überwiegend zu	29	47,5
trifft voll und ganz zu	12	19,7
keine Aussage möglich	1	1,6

9.) Sogar leichte Veränderungen sind mir jetzt beim Schüler aufgefallen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,2
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	17	27,9
trifft überwiegend zu	28	45,9
trifft voll und ganz zu	11	18,0

10.) Der bisherige Nutzen durch die Planungshilfe I ist deutlich höher als der Aufwand.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	9	14,8
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	18	29,5
trifft überwiegend zu	28	45,9
trifft voll und ganz zu	4	6,6
keine Aussage möglich	2	3,3

11.) Der Kosten- Nutzen Aufwand hält sich zum jetzigen Zeitpunkt noch die Waage.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	5	8,2
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	14	23,0
trifft überwiegend zu	25	41,0
trifft voll und ganz zu	10	16,4
keine Aussage möglich	7	11,5

12.) Ich denke, dass sich die Arbeit mit der Planungshilfe über einen längeren Zeitraum lohnen wird.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	3	4,9
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	7	11,5
trifft überwiegend zu	30	49,2
trifft voll und ganz zu	16	26,2
keine Aussage möglich	5	8,2

13.) Die Arbeit mit der Planungshilfe hat dazu geführt, dass zwischen den unterschiedlichen Lehrern der 3. Klasse über den Problemschüler kommuniziert wurde und gemeinsame Absprachen vorgenommen wurden.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	16	26,2
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	19	31,1
trifft überwiegend zu	14	23,0
trifft voll und ganz zu	10	16,4
keine Aussage möglich	2	3,3

14.) Das Verhalten des Schülers hat sich entsprechend meiner Zielsetzungen verändert.

	Häufigkeit	Prozent
trifft nicht zu	9	15,3
trifft teilweise bzw. gelegentlich zu	22	37,3
trifft überwiegend zu	22	37,3
trifft voll und ganz zu	5	8,5
keine Aussage möglich	1	1,7

Anhang XXI: Gruppenvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Messzeitpunkt
(MZP) III

Tab. A5: Werte und Ergebnisse der Experimentellen Gruppen I und II sowie der Wartegruppe zu den Messzeitpunkten (MZP) I, II und III

	Experimentelle Gruppe I			Experimentelle Gruppe II			Wartegruppe			Varianzanalyse Experimentelle Gruppe I versus Experimentelle Gruppe II			Varianzanalyse Experimentelle Gruppe I versus Experimentelle Gruppe II					
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	F-Wert	p-Wert	sig.	F-Wert	p-Wert	sig.	F-Wert	p-Wert	sig.
TRF: externalisierende																		
Störung - MZP I	62,84	8,92	31	57,90	7,98	29	60,82	6,09	44									
- MZP II	59,61	9,57	31	56,28	7,52	29	59,84	6,83	44									
- MZP III	58,90	8,07	31	56,93	8,24	29	59,47	7,74	44	2,375	0,100	n.s.	0,476	0,623	n.s.	1,886	0,161	n.s.
TRF: internalisierende																		
Störung - MZP I	58,91	9,43	34	58,53	9,10	30	55,22	7,93	40									
- MZP II	57,35	9,48	34	55,43	8,76	30	53,83	8,60	40									
- MZP III	57,41	9,60	34	56,76	8,26	30	53,62	8,03	40	0,017	0,983	n.s.	0,709	0,496	n.s.	0,480	0,621	n.s.
Lesen: versucht gelesen																		
- MZP I	57,59	20,84	45	61,08	18,94	38	62,93	18,58	61									
- MZP II	70,48	24,14	45	75,47	24,05	38	70,38	18,54	61									
- MZP III	*76,13	23,89	45	74,68	21,70	38	75,23	19,41	61	3,619	0,030	s.	1,999	0,141	n.s.	1,333	0,269	n.s.
Lesen: richtig gelesen																		
- MZP I	54,24	19,64	45	58,39	19,05	38	60,23	18,94	61									
- MZP II	67,24	24,61	45	73,21	24,24	38	68,07	18,38	61									
- MZP III	*73,02	23,66	45	72,61	21,68	38	73,28	19,38	61	3,209	0,044	s.	2,068	0,132	n.s.	1,335	0,269	n.s.

Erläuterungen zu Tabelle A5: TRF- und FEES-Werte in T-Werten; Werte Lesen und Rechnen in Rohwerten; Angaben: Mittelwert und Standardabweichung; Werte zum dritten Messzeitpunkt (MZP) mit einem s. kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zwischen einer Experimentellen Gruppe und der Wartegruppe über den ersten und dritten Messzeitpunkt in einer 2x2 Varianzanalyse, p=0,05.

15 Tabellarischer Lebenslauf

Name: Robert Vrban
Anschrift: Wichernstr. 14, 3330 Gütersloh
Geburtsdatum: 03.03.1975
Geburtsort: Gütersloh
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: verheiratet seit dem 19.10.2001 mit Christina Vrban, geb. Plöger
Kinder: Leon Vrban, geb. am 29.01.2004
Vito Vrban, geb. am 18.05.2007

Schulbildung:

1981 – 1985 Volkeningschule (Grundschule)
1985 – 1991 Anne-Frank-Gesamtschule Gütersloh
1991 – 1994 Kaufmännische Schulen der Stadt Gütersloh

Beruflicher Werdegang:

1994 – 1995 Soziales Jahr im Heilpädagogium an der Ostsee in Eckernförde
1994 – 2001 Lehramtsstudium der Sonderpädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
2001 – 2003 Referendariat für das Sonderschullehramt an der Thorsbergschule Süderbrarup (Haupt- und Förderschule)
2003 – 2004 Sonderschullehrer an der Joseph-Beuys-Schule in Neuss (Schule für Erziehungshilfe)
2004 – 2006 Erziehungsurlaub und wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Rostock
seit 2006 Sonderschullehrer an der Erich-Kästner-Schule in Harsewinkel (Schule für Erziehungshilfe)

Gütersloh, 28.12.2007

16 Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation unter Anleitung von Professor Bodo Hartke selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Gütersloh, 28.12.2007