

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

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

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bodo Hartke Yvonne Blumenthal Oliver Carnein
Robert Vrban

Name des Schülers: _____ Klasse: _____ Datum: _____

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

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

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

2. Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

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

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

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

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

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

5. Welche Mittel will ich einsetzen?

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

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

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

Tab. 7: Überblick über die Problembereiche im Bereich Entwicklung

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

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

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

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

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

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

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

Tab. 8: Auswertungstabelle 6

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

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

Tab. 9: Auswertungstabelle 7

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

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

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

Tab. 10: Auswertungstabelle 8

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

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

Ziel

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

Kurzbeschreibung

Auftreten eines positiven Verhaltens in einer Situation würdigen und anerkennen

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

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

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

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

Hinweise zur Durchführung

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

1. Überlegen Sie sich, welche Verhaltensweise Sie bei einem Schüler aufbauen wollen (z. B. Ordnung in den 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 („So schnell, wie du heute am Platz warst, wirst du bestimmt viel schaffen“, „Du hast schon vier der fünf Aufgaben geschafft“, „Gleich bist du fertig“, „Toll, dass du es geschafft hast, dich fünf Minuten auf die Aufgabe einzulassen“).
5. Reagieren Sie zu Anfang unmittelbar und häufig auf diese Verhaltensweisen.
6. Variieren Sie die Form Ihrer Verstärkung sprachlich. Auch interessierte Kommentare, Sprechen mit dem Schüler und positive Aufmerksamkeit wirken verstärkend.
7. Verringern Sie die Häufigkeit der Verstärkung im Laufe der Zeit.

3 Rückmeldekarten – Tootle Notes

Ziel

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

Kurzbeschreibung

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

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

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

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

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

Hinweise zur Durchführung für die Lehrkraft

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

Hinweise zur Durchführung für die Mitschüler

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

Weitere Hinweise

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

Tootle Note für Moritz

Toll, dass du dich heute immer gemeldet hast.

Beobachter: YB Datum: 10.1.18

6 Planungshilfe VI: Förderung bei aggressivem Verhalten

6.1 Basisinformationen zur Förderung bei aggressivem Verhalten

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

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

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

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

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

Nachfolgend werden stichwortartig Untersuchungsergebnisse über Aggression aufgeführt:

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

Rückzug, körperliche Beschwerden und Angst/Depressivität.

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

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

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

Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Ansätze, die versuchen, das Auftreten und Zustandekommen aggressiver Verhaltensweisen zu beschreiben, zu erklären und möglicherweise zu verhindern.

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

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

6.3 Weitere Handlungsmöglichkeiten bei aggressivem Verhalten

1 Wutbarometer

Ziel

Vorbeugung von Wutausbrüchen

Kurzbeschreibung

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

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

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

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

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

Hinweise zur Durchführung

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

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

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

3 Rollenspiel zur Lösungsfindung

Ziel

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

Kurzbeschreibung

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

Altersbereich

Alle Klassenstufen

Anwendungsbereich

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

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

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

Hinweise zur Durchführung

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

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

Weitere Hinweise

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

3 Ich handle so, dass es gut für die anderen und für mich ist: Fünf Fragen

Ziel

Konsequenzen abwägen und verantwortungsvolle, persönlich bedeutsame Entscheidungen treffen

Kurzbeschreibung

Die Schüler lernen, die Konsequenzen ihres Handelns aus der Perspektive anderer Personen zu betrachten, entscheiden sich bewusst für eine Handlungsmöglichkeit und planen diese für die nächste Situation (4. + 5. Stufe der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, s. Basisinformationen, Kap. 12.1).

Altersbereich

Schüler im Grundschulalter bzw. ältere, entwicklungsverzögerte Schüler mit dem noch vorherrschenden Entwicklungsthema „selbstständig als Gruppenmitglied erfolgreich handeln, Gruppenaktivitäten mitgestalten und Verantwortung für die Gruppe übernehmen“

Anwendungsbereich

In unserer pluralistischen Gesellschaft erfahren Schüler tagtäglich in den Medien und aus den Berichten der erwachsenen Bezugspersonen, dass Werte von Erwachsenen und v. a. von Menschen mit Macht und Reichtum z. T. durch sehr egoistische Auslegungen von Regeln und Gesetzen offensichtlich unverbindlich sind. Besonders Schüler von Eltern mit einem sehr autoritären oder aber vernachlässigenden Erziehungsstil haben häufig zu wenig verbindliche Normen und Werte kennengelernt, an denen sie sich orientieren können.

Mögliche Anwendungsprobleme und -voraussetzungen

Schüler, die in einem stark religiös oder ideologisch geprägten Umfeld aufwachsen (z. B. bei Eltern, die einer Sekte angehören oder in nationalsozialistisch orientierten Jugendgruppen) orientieren sich häufig dort an „starken“, im Kontext von Schule jedoch zumeist als negativ zu bewertenden Vorbildern und deren Werten und Normen. Diese Schüler für eine alternative Bewertung sozialer Situationen aufzuschließen, gelingt in der Regel weniger bzw. nicht ausschließlich durch argumentative Überzeugungsarbeit auf der kognitiven Ebene, sondern durch das positive Erleben gelungener sozialer Interaktionen sowie deren Bewusstmachung in einer anschließenden Reflexion.

Hinweise zur Durchführung

1. Identifizieren Sie eine soziale Situation, die nicht nur aus Ihrer Perspektive veränderungswürdig ist, sondern auch von der Mehrheit Ihrer Schüler als unbefriedigend wahrgenommen wird (z. B. ist es für Schüler demotivierend, wenn einige Schüler nicht abwarten, bis sie drangenommen werden, sondern die Lösungen einfach reinrufen und es für die anderen dann sinnlos erscheint, sich trotzdem noch zu melden).
2. Teilen Sie Ihrer Klasse diese Beobachtung mit, indem Sie die Situation sachlich beschreiben. Erkunden Sie, ob es tatsächlich eine Mehrheit von Schülern gibt, die für diese Situation einen Veränderungswunsch hat (einfache Befragung in der Klassenstunde oder z. B. auch durch eine anonyme Befragung im Informatikunterricht sowie eine statistische Auswertung im Fach Mathematik). Dieser Schritt dient v. a. der Motivation Ihrer Schüler, eine Veränderung herbeizuführen und daran aktiv und verantwortlich mitzuwirken.
3. Entwickeln Sie mit Ihrer Klasse Ideen, wie man sich in dieser Situation besser verhalten könnte (s. Planungshilfe XI/2 „Handlungsalternativen erarbeiten“).
4. Thematisieren Sie den Unterschied zwischen Absicht und Handlung und sammeln Sie dafür Beispiele. Mit etwas Humor können Sie z. B. berichten, wie Sie sich zuletzt vorgenommen haben, einen Aufsatz *gleich* zu korrigieren, und es dann doch *drei Wochen* gedauert hat. So erkennen Ihre Schüler schnell, dass auch die Erwachsenen nicht alle ihre guten Vorsätze umsetzen und dass dies für die Umwelt oft unangenehme Folgen hat.
5. Lassen Sie von Ihren Schülern in Einzel-, Partnerarbeit oder im Plenum anhand von eigenen Beispielen überprüfen, inwieweit ihnen die folgenden fünf Fragen helfen können, aus den unter Punkt 3 entwickelten verschiedenen Handlungsmöglichkeiten die beste auszuwählen:

13 Planungshilfe XII: Förderung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens

13.1 Basisinformationen zur Förderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens

Aussagen von Schülern wie „Ich kann das nicht. Ich bin zu dumm dafür“, „Ich möchte die Sternchenaufgaben nicht machen, die sind viel zu leicht. Ich will die Aufgaben bekommen, die alle anderen Kinder auch machen“, „Ich kann Mathematik sowieso nicht“, „Ich wünschte ich könnte so sein wie Felix“, „Alle sind besser als ich“ oder „Beim Zeichnen bin ich gut, aber nicht beim Rechtschreiben“ können der Lehrkraft wichtige Hinweise über das Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen eines Schülers geben. Diese drei zentralen Aspekte des Selbsterlebens sind hochbedeutsam für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. So wirkt sich bspw. ein positives Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserleben positiv auf das Arbeitsverhalten – die Motivation, Unterrichtseteiligung und Aufmerksamkeit aus. Nach Möller & Trautwein (2009) korreliert das psychische Wohlbefinden mit einer positiven Selbstbewertung. Es gilt als empirisch gesichert, dass sich eine positive Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit günstig auf die tatsächliche Leistung auswirkt. Zudem besteht zwischen Selbstkonzept, Schulleistungen und Arbeitszufriedenheit ein enger Zusammenhang (Woolfolk, 2014). Dagegen steht ein niedriger Selbstwert bzw. ein niedriges Selbstkonzept und Selbstwertgefühl bspw. in der Adoleszenz mit psychischen Auffälligkeiten, Drogenkonsum und Selbstmordgedanken in einer engen Beziehung (Pauen et al., 2016).

In verschiedenen pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Ansätzen finden sich Erläuterungen über das Selbsterleben von Schülern und dessen pädagogische Bedeutung. Trotz verschiedener Begrifflichkeiten in der humanistischen Psychologie, Kognitionspsychologie oder Psychoanalyse ist es nicht strittig, dass die Begriffe Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben wesentliche Aspekte des Selbsterlebens beschreiben. Insbesondere der Begriff **Selbstkonzept** (oder auch Fähigkeitenselbstkonzept) gilt als pädagogisch-psychologisch hilfreich. Grundsätzlich kann das Selbstkonzept verstanden werden „als die Gesamtheit des Wissens, dass eine Person von sich hat“ (Almut, Schröder-Abe & Schütz, 2016, S. 179). Dabei geht es primär um Vorstellungen bzw. Einschätzungen und Bewertungen (affektive Komponente) der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten bspw. im Umgang mit Leistungssituationen, aber auch in sozialen Situationen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Fähigkeit, sich selbst emotional und sozial zu regulieren (s. Planungshilfe IX und X) bzw. die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Selbstregulation (s. Tab. 21), eine bedeutsame Rolle.

Selbstwirksamkeitserleben beschreibt die subjektive Einschätzung, das Urteil des Handelnden darüber, ob die neue, schwierige oder herausfordernde Situation mithilfe

eigener Kompetenzen zu bewältigen ist. Fällt das Urteil im schulischen Kontext überwiegend positiv aus, ist also ein hohes Selbstwirksamkeitserleben und damit eine hohe Erfolgserwartung vorhanden, erhöhen sich auf Schülerseite die Motivation und die Lernleistungen (Bandura, 1997).

Die Komponente **Selbstwert** (Tab. 21) bzw. das **Selbstwertgefühl** beinhaltet Informationen darüber, was für ein „(inneres) Bild“ das Kind von sich selber hat und wie es dieses *bewertet*. Das Verständnis des Selbstwertgefühls (häufig synonym zum Begriff „Selbstwert“ verwendet) kann als „die allgemeine Einschätzung der Wertigkeit des Selbst und die Gefühle, die dadurch erzeugt werden“ beschrieben werden (Siegler et al., 2016, S. 1273). Die entscheidenden Bedingungsfaktoren für das Ausmaß des Selbstwertgefühls des Individuums sind Fähigkeiten in wichtigen (auch schulischen) Bereichen sowie die Anerkennung und Unterstützung. Vielfältige Erfahrungen und Feedbackschleifen durch das nähere sowie weitere soziale Umfeld und deren subjektive Verarbeitung beeinflussen das Selbstwelterleben. Bei einem hohen Erleben von Selbstwert ist das Kind davon überzeugt,

- Herausforderungen des Lebens meistern zu können,
- wertvoll zu sein,
- erfolgreich und glücklich sein zu dürfen,
- eigene Bedürfnisse haben und in der Umwelt auch ausdrücken zu dürfen (im Sinne von Rosenberg, s. Exkurs 1),
- ein Umfeld (bezogen auch auf den schulischen Kontext) vorzufinden, das zur Weiterentwicklung eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten (ohne „Auflagen“) beiträgt.

Tab. 21: Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwirksamkeit, Selbstregulation (Almut et al., 2016, S. 179)

Komponente	Konstrukt	Beschreibung
kognitiv	Selbstkonzept	Bild von der eigenen Person
affektiv	Selbstwert	Bewertung des Bildes
konativ	Selbstwirksamkeit, Selbstregulation	selbst- und handlungsregulierend

Die Tab. 21 gibt die zentralen Komponenten des Selbsterlebens von Menschen wieder. Gerade in der modernen Kognitionspsychologie werden die **Zusammenhänge zwischen Komponenten des Selbsterlebens, deren Bedingungsfaktoren und deren Entwicklung** untersucht. Danach stehen sie in enger Verbindung miteinander und werden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die Basis des Selbsterlebens wird durch vielfältige Erfahrungen in der Kindheit gelegt, aber auch durch genetische Prägungen, kulturelle Faktoren sowie persönliche Eigen-

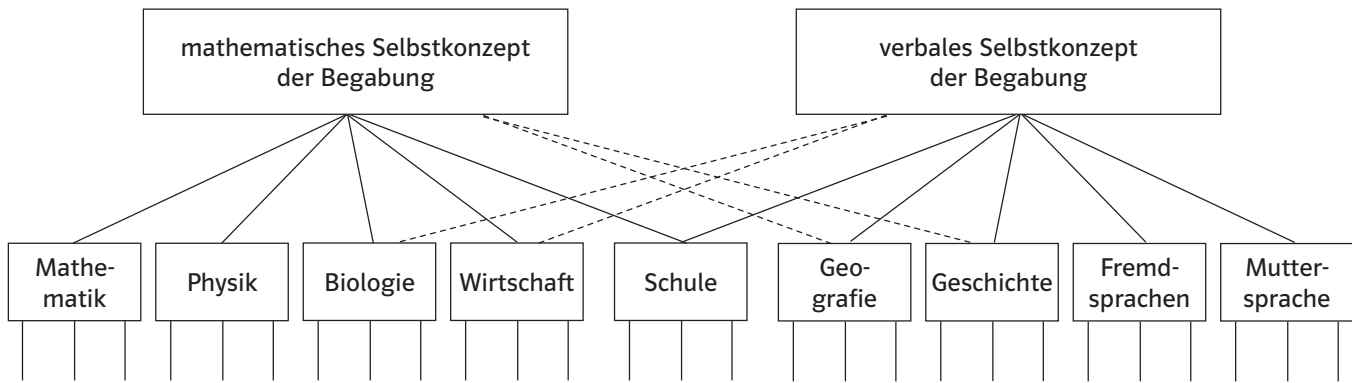


Abb. 10: Struktur des schulischen Selbstkonzepts im revidierten Modell modifiziert nach Marsh et al., 1988 zit. von Möller und Trautwein, 2009, S. 188

Allerdings sind hierbei der Schüler und seine kognitiven Prozesse und sein Erleben von sozialen Situationen selbstverständlich auch ein Wirkfaktor auf das Selbstkonzept. Dazu ein Schulbeispiel, angelehnt an Möller & Trautwein (2009): Der Schüler Gunnar bekommt die Note 3 in einer Deutscharbeit. Diese Note kann er zum einen mit dem Notendurchschnitt der Klasse vergleichen (soziale Bezugsnorm), zum anderen kriterial (kriteriale Bezugsnorm) sowie individuell, temporal, d. h., das Bezugssystem ist die letzte Arbeit (individuelle Bezugsnorm), in der Gunnar die Note 5 hatte (zum Thema Bezugsnormorientierung s. Planungshilfe IV). Zudem vergleicht Gunnar die Mathematiknote mit seinen anderen Noten bspw. in Englisch. Die Orientierung an diesen Normen und deren Priorisierung durch Gunnar hat maßgeblichen Einfluss darauf, ob die Note der Deutscharbeit einen positiven, negativen oder keinen Einfluss auf das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben und evtl. auch auf das Selbstwertgefühl von Gunnar hat. Zudem ist es vorstellbar, dass die Umwelt (Eltern, Lehrer, Peers) die Priorisierung mit beeinflusst.

Für die **Förderung** des Selbstkonzepts, des Selbstwirksamkeitserlebens und des Selbstwertgefühls ist es entscheidend, mit Gunnar über seine Bewertungsprozesse zu sprechen und dabei auch Umfeldreaktionen zu berücksichtigen. Sollte der Schüler für die Arbeit besonders geübt haben, sollte er den Zusammenhang zwischen individueller Leistungsverbesserung (im Vergleich zur vorherigen Arbeit) und Übungsverhalten erkennen. Dies sollten auch seine Eltern und Klassenkameraden anerkennen.

Wichtige alltägliche Verhaltensweisen von Lehrkräften zur Förderung eines positiven Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens beginnen mit einem Vermeiden von missverständlichen oder abwertenden Bewertungen von Schülern. Kritische Äußerungen sollten sich auf konkrete Verhaltensweisen beziehen und Hinweise darauf, was erwartet wird und wie das Zielverhalten erreicht werden kann, beinhalten. Wichtig sind vor allem strukturierende und schülerzentrierte Elemente im Lehrerhandeln als auch ein differenziertes Feedback zu Stärken und Schwächen. Zudem sollte die Lehrkraft darüber informiert sein, dass es mehrere Ansatzpunkte zur gezielten Steigerung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens gibt und notwendigerweise wiederholt, ausdauernd und in

unterschiedlichen Kontexten umgesetzt werden muss. Hierbei kann er auf die folgenden Planungshilfen bzw. die darin enthaltenen Handlungsmöglichkeiten schüler- und situationsangemessen zurückgreifen.

- **Lerntheoretisch orientiertes Handeln** (s. Planungshilfe II), z. B.
 - o Erfolgserlebnisse entstehen lassen,
 - o positive Verstärkung, Anerkennung von Fortschritten.
- **Kognitionspsychologisch orientiertes Handeln** (s. Planungshilfen III und V sowie Exkurs 2), z. B.
 - o Bezugsnormen klären und die individuelle Bezugsnorm anwenden,
 - o differenziert Rückmeldungen geben,
 - o Einüben realistischer Kausalattributionen,
 - o professionelles Classroom-Management.
- **An der humanistischen Psychologie orientiertes Handeln** (s. Planungshilfe IV), z. B.
 - o Leistungssituationen entschärfen, individuell anpassen,
 - o schülerzentriertes Lehrerverhalten,
 - o aktives Zuhören.

In der folgenden Liste (s. Kap. 13.2) hilfreicher Handlungsmöglichkeiten zur Förderung eines positiven Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens finden sich noch konkretere Hinweise für in Betracht zu ziehende Fördermöglichkeiten.

Literatur

- Almut, R., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2016). *Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstwertregulation*. In: A. Hengelmolen-Greb & M., Jöbges, Psychotherapie Funktions- und Störungsorientiertes Vorgehen. Elsevier-Verlag: München (S. 179–192).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York.
- Greve, W. (Hrsg.) (2000). *Psychologie des Selbst*. Beltz: Weinheim.
- Hout, v. M. (2012). *Heute bin ich*. Aracari Verlag: Zürich.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In: E. Wild & J., Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Springer-Verlag: Heidelberg (S. 180–203).
- Pauen, S., Siegler, R.; Eisenberg, S.; Loache De, Judy & Jenny Saffran (Hrsg.) (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer-Verlag: Heidelberg (S. 1227–1254; deutsche Ausgabe).
- Schewior-Popp, S. (2015). *Alles eine Illusion? Was ist für das Lernen wirklich wichtig? Die „Hattie-Studie“: Ergebnisse, Diskussionen, Konsequenzen*. In: PADUA, 10 (4), S. 243–246.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Pearson: Hallberg-moss.