

Chmiel, Anna (2023)

Evidenzbasierte Förderung zur Unterstützung der sozial-emotionalen Kompetenz im Kontext des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Erprobung und Evaluation eines Verhaltenstrainings

Information:

Der Weltverbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: anna.georgi@gmx.de).

Abstract

Das Stärken sozial-emotionaler Kompetenzen stellt einen wesentlichen Bestandteil der Präventions- und Interventionsmaßnahmen für Verhaltensstörungen dar. Besonders bei Kindern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist der Aufbau sozialer und emotionaler Fähigkeiten eingeschränkt, weswegen es im Zusammenhang mit kognitiven Defiziten zu einer hohen Prävalenz von Verhaltensstörungen kommt. Folglich ist die Förderung und Unterstützung der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern mit einer geistigen Behinderung ein notwendiger Bestandteil des schulischen Lernens. Die vorliegende Arbeit geht zunächst auf grundlegende theoretische Aspekte der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz, Verhaltensstörungen als Resultat von Defiziten dieser sowie Möglichkeiten der Prävention- und Intervention im schulischen Kontext ein. Dabei wird spezifisch auf ein evidenzbasiertes Förderprogramm "*Verhaltenstraining in der Grundschule*" eingegangen und dessen Aufbau und Wirksamkeit dargestellt. Im Anschluss wird dieses evidenzbasierte Förderprogramm bei einer Schülerin im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durchgeführt. Um die Wirksamkeit im Kontext von geistiger Behinderung nachweisen zu können, werden die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schülerin durch geeignete Messinstrumente vor und nach der Durchführung des Verhaltenstrainings gemessen, um Erfolge und Entwicklungen darstellen zu können. Die Ergebnisse zeigen einen geringen positiven Effekt bei der Erweiterung der sozial-emotionalen Kompetenz. Eine umfangreiche Zunahme der Schlüsselfähigkeiten sowie die Reduzierung der Verhaltensstörungen der Schülerin, konnte das Verhaltenstraining nicht bewirken. Diese Ergebnisse können darauf hinweisen, dass im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung der Einsatz von Förderprogrammen nur in Kombination mit universellen und allumfassenden Interventionsmaßnahmen wirksam einzusetzen sind.

Schlüsselwörter: *sozial-emotionale Kompetenz, Verhaltensstörungen, Förderprogramme, Evidenzbasierung, Verhaltenstraining in der Grundschule, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*

Strengthening socio-emotional competences is an essential part of prevention and intervention measures for behavioral disorders. Especially in children with intellectual disabilities, the development of social and emotional skills is frequently limited, which leads to a high prevalence of behavioral disorders in conjunction with cognitive limitations. Therefore, promoting and supporting the development of socio-emotional competences in children with intellectual disabilities is a necessary part of their educational learning. This paper first discusses fundamental theoretical aspects of the development of socio-emotional competences, behavioral disorders as a result of these deficits, and possibilities for prevention and intervention in the school context. It specifically examines an evidence-based promotion program called "Verhaltenstraining in der Grundschule," discussing its structure and effectiveness. Further, this evidence-based program is carried out on a student with an intellectual disability. To demonstrate its effectiveness in the context of intellectual disability, appropriate measuring instruments are used to measure the student's socio-emotional skills before and after the implementation of the training to illustrate progress and development. The results show a low positive effect in expanding socio-emotional competences. However, the training has not significantly increased these key skills or reduced the student's behavioral disorders. These findings suggest that in the context of intellectual disabilities, the use of promotion programs is only effective when combined with universal and comprehensive intervention measures.

Key words: socio-emotional competence, behavioral disorders, support programs, evidence-based, Verhaltenstraining in der Grundschule, focus on intellectual development

Inhaltsverzeichnis

Abstract	II
Inhaltsverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz.....	3
2.1 Definition sozial-emotionale Kompetenz	3
2.2 Theorien der Entwicklung der emotionalen Kompetenz.....	4
2.3 Theorien der Entwicklung der sozialen Kompetenz.....	8
2.4 Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz.....	13
2.5 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz	15
2.5.1 Effekte von internalisierten Bindungsmustern	15
2.5.2 Auswirkung des Erziehungsverhaltens.....	18
2.5.3 Einfluss der Beziehungsqualität in der Familie	20
2.5.4 Kindbezogene Einflussfaktoren	22
3 Verhaltensstörungen	25
3.1 Definition Verhaltensstörungen.....	25
3.2 Entstehung von Verhaltensstörungen anhand des bio-psycho-sozialen Modells	28
3.2.1 Biologische Ursachen.....	30
3.2.2 Psychosoziale Faktoren	32
3.3 Einfluss von Intelligenzminderung auf Verhaltensstörungen	35
3.3.1 Definition Geistige Behinderung.....	35
3.3.2 Erklärungsansatz für die erhöhte Prävalenz von Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit geistiger Behinderung	37
3.4 Funktionalitätsgedanke von Verhaltensstörungen	42
4 Prävention und Intervention bei Defiziten der sozial-emotionalen Kompetenz ..	46
4.1 Das sozial-emotionale Lernen.....	46

4.2	Mehrebenenmodell zur Prävention von Defiziten in der sozial-emotionalen Entwicklung	50
4.2.1	Förderebene 1 – Universelle Prävention	51
4.2.2	Förderebene 2 – Selektive Prävention	56
4.2.3	Förderebene 3 – Induzierte Prävention.....	60
4.3	Das Trainingsprogramm „Verhaltenstraining in der Grundschule“	61
4.3.1	Konzeption und Aufbau des Verhaltenstrainings	62
4.3.2	Wirksamkeit des Verhaltenstrainings anhand einer Studie von MARÉES UND PETERMANN 64	
5	<i>Erprobung und Evaluation des Verhaltenstrainings</i>	68
5.1	Fragestellung und Hypothesen	68
5.2	Untersuchungsdesign	69
5.3	Instrumente	71
5.3.1	Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus.....	71
5.3.2	Untertest zur Sozial-Emotionalen Entwicklung der Intelligence and Development Scales	72
5.4	Förderkontext.....	74
5.4.1	Sicherstellung der Wirksamkeit des Förderprogrammes für SEL	74
5.4.2	Grundlegende Gestaltungselemente des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung	75
5.4.3	Vorstellung der Schülerin und ihrer Ausgangsvoraussetzungen	80
5.5	Durchführung der evidenzbasierten Förderung	87
5.5.1	Wiederkehrende Elemente	87
5.5.2	Protokollierung der einzelnen Fördereinheiten	90
5.6	Evaluation.....	115
5.6.1	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	115
5.6.2	Diskussion der Ergebnisse	119
5.6.3	Fazit der Durchführung	122
6	<i>Gesamtfazit und Ausblick</i>.....	125
	<i>Literaturverzeichnis</i>.....	128
	<i>Anhänge</i>.....	134
	Anhang 1: Ergebnisse K-ABC II	134
	Anhang 2: Zusammenfassung Fördereinheiten	135
	Anhang 3: Verkürzte Version „Abenteuer auf Duesternbrook“	143

Anhang 4: Genutzte Materialien (vgl. PETERMANN et al., 2019)	154
Anhang 5: Prätest SEN	167
Anhang 6: Posttest SEN	174
Anhang 7: Prä- und Posttest IDS	181
Anhang 8: Altersäquivalente: Bereich Sozial-Emotionale Kompetenz.....	183

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflussfaktoren der sozialen Kompetenz (DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2015, S. 5) ..	11
Abbildung 2: Einflussbereich sozial-emotionale Kompetenz (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 26)	13
Abbildung 3: Einordnung Erziehungsstile (vgl. WALPERT, WENDT & LANDMEYER, 2015, S. 393)	19
Abbildung 4: ICF-Modell der Behinderung	36
Abbildung 5: Vulnerabilitätskonzept (vgl. SCHANZE, 2007, S. 64)	38
Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen SEL (vgl. KVIESKIENÉ et al., 2022, S. 95)	48
Abbildung 7: Präventive Förderebenen (vgl. VOß et al., 2016, S. 19)	51
Abbildung 8: Ergebnisse sozial-emotionale Kompetenz und sozial-emotionale Probleme (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 248)	66
Abbildung 9: Darstellung Untersuchungsdesign	70
Abbildung 10: Starschnitt Cedric	91
Abbildung 11: Piktogramme der Basisemotionen	92
Abbildung 12: Piktogramme der Emotionen und Stärken	94
Abbildung 13: Würfelspiel	95
Abbildung 14: Gefühlsheft	96
Abbildung 15: Visualisierung Wutauslöser	98
Abbildung 16: Adaptiertes Arbeitsblatt zur Emotion Wut	100
Abbildung 17: Adaption Wutkontrollplan	101
Abbildung 18: Suche nach dem Problem	104
Abbildung 19: Adaptiertes Arbeitsblatt	106
Abbildung 20: Arbeitsblatt „Streit um den Sitzplatz“	108
Abbildung 21: Adaption Arbeitsblätter „Philip möchte das Buch“, „Streit um ein Seil“	109
Abbildung 22: Arbeitsblatt „Streit um ein Holzpferd“	111
Abbildung 23: Arbeitsblatt „Kaputte Vase“	112
Abbildung 24: Lösung lebensnaher Konfliktsituationen	113

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung Ausgangsvoraussetzungen S.	86
Tabelle 2: Ergebnisse Prä- und Posttest SEN	116
Tabelle 3: Ergebnisse Prä- und Posttest IDS-SEK	118

Abkürzungsverzeichnis

UN-BRK	United Nations - Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organization
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
SEL	Sozial-Emotionales Lernen
SEN	Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus
IDS	Intelligence and Development Scales
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
K-ABC	Kaufman Assessment Battery for Children

1 Einleitung

„Das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen schließt das Recht auf gleichberechtigten Zugang zur allgemeinen Grundbildung ein, die Förderung des Erwerbs von lebenspraktischen Fähigkeiten und die Entwicklung von Fertigkeiten für ein selbstbestimmtes Leben, sowie die Möglichkeit zur Weiterbildung und zur Teilhabe am lebenslangen Lernen.“ (BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN, 2009).

Dieses Zitat aus dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK, Artikel 24) zeigt die Bedeutsamkeit einer gleichwertigen Möglichkeit zur Bildung für Menschen mit Behinderungen. Jedes Kind, unabhängig der kognitiven Voraussetzungen, hat das Recht eine umfangreiche Bildung und Förderung zu erhalten, um Fähigkeiten und Kompetenzen aufzubauen, welche die Teilhabe und Aktivität im gesellschaftlichen und kulturellen Leben ermöglichen. Der Bildungsplan des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung versucht dieses Recht auf Bildung durch die Konkretisierung von Bildungsinhalten, Kompetenzen, Zugangsmöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen umzusetzen. Ein zentrales Lernelement des Bildungsplanes ist die Förderung des sozialen und gesellschaftlichen Lebens. Dabei steht im Vordergrund, Fähigkeiten aufzubauen und Bedingungen zu schaffen, welche es Kindern mit geistiger Behinderung ermöglichen, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen und erfolgreich mit anderen Menschen zu interagieren (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2022). Grundlegend bei dem Erwerb dieses Kompetenzfeldes, ist die Vermittlung sozialer und emotionaler Fähigkeiten, Umgangs- und Kommunikationsformen sowie Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung. Trotz der zentralen Bedeutung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten als Teil des Bildungsauftrages der Schule für Kinder mit geistiger Behinderung, gibt es wenige förderpunktspezifische evidenzbasierte Förder- und Interventionsmaßnahmen, welche das sozial-emotionalen Lernen unterstützen sollen.

Die folgende Arbeit soll sich aufgrund dessen mit der Anwendung und Anpassung einer bereits bestehenden evidenzbasierten Fördermaßnahme für die Durchführung im Kontext des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung befassen. Dabei ist das Ziel durch die individuelle und adäquate Anpassung von Fördermaßnahmen -und Materialien bei einer Schülerin mit diagnostizierter geistiger Behinderung, Erweiterungen im Aufbau sozial-

emotionaler Kompetenzen und die damit zusammenhängende Reduktion von auffälligen Verhaltensweisen zu erreichen.

Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, ist es zunächst von zentraler Bedeutung ein grundlegendes theoretisches Wissen über die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen zu erreichen. Aufgrund dessen werden zunächst Definitionen und Theorien der Entstehung sozialer und emotionaler Fähigkeiten in den Blick genommen. Im Anschluss daran, soll die grundlegende Bedeutung dieses Kompetenzbereiches für das Leben und Wohlbefinden in unserer Gesellschaft erörtert werden. Zudem sollen mögliche Einschränkungen und Risikofaktoren für eine defizitäre Entwicklung dieses relevanten Bereiches für Teilhabe und Aktivität in den Blick genommen werden. Da Defizite in der sozial-emotionalen Kompetenz ein Faktor für die Entstehung von störenden und auffälligen Verhaltensweisen darstellen, sollen im Anschluss Verhaltensstörungen näher betrachtet werden. Neben den generellen biologischen, sozialen und psychologischen Entwicklungsbedingungen für normabweichendes Verhalten, soll zudem ein Fokus auf Verhaltensstörungen im Kontext von Intelligenzminderung gesetzt werden. Dabei wird im Besonderen, das Vulnerabilitätskonzept bei Kindern mit geistiger Behinderung sowie der Funktionalitätsgedanke von Verhaltensstörungen betrachtet werden. Um sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern und das Risiko daraus resultierender Verhaltensstörungen zu vermindern, werden im Folgenden generelle Förder- und Interventionsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lernens anhand des Mehrebenenmodells in den Blick genommen. Ein besonderer Fokus soll zusätzlich auf die Anwendung von spezifischen Förderprogrammen zu Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen auf universeller oder individueller Ebene liegen. Dabei wird die Konzeption und die nachgewiesene Evidenz des hier genutzten Förderprogramms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ näher beschrieben.

Im empirischen Teil soll im Anschluss dieses Verhaltenstraining bei der Schülerin S. angewendet werden. Dabei stehen neben wesentlichen Gestaltungsmerkmalen von Förderprogrammen sowie didaktischen Besonderheiten des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung besonders die individuelle Ausgangsvoraussetzungen der Schülerin im Fokus. Um die Effektivität der Umsetzung und Anpassung des Trainingsprogramm auf Grundlage der Schülerin nachweisen zu können, wird vor und nach der Durchführung der Förderung der Stand der sozial-emotionalen Kompetenzen durch standardisierte Diagnoseverfahren gemessen.

2 Theoretische Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz

Um eine angemessene und fundierte Förderung anbieten zu können, ist es zunächst von Relevanz, das theoretische Konstrukt der sozial-emotionalen Kompetenzen auf Basis von Literatur näher zu betrachten. Aufgrund dessen werden zu Beginn die Definition der sozial-emotionalen Kompetenz, differenzierte Theorien über die Entwicklung sozialer sowie emotionaler Fähigkeiten und deren gesellschaftliche sowie individuelle Bedeutung in den Blick genommen. Zusätzlich werden verschiedene Einflussfaktoren auf die Entwicklung und den Ausbau sozial-emotionaler Kompetenzen näher beleuchtet.

2.1 Definition sozial-emotionale Kompetenz

„Kompetenz kann zusammenfassend als eine überdauernde und veränderbare Fähigkeit eines Individuums verstanden werden, in verschiedenen Situationen erfolgreich zu handeln.“ (KANNEWISCHER & WAGNER, 2014, S. 159)

Dieser Versuch das Konstrukt der Kompetenz zu definieren, vergegenwärtigt die grundlegende Bedeutsamkeit dieser in unserem alltäglichen Leben. Es wird betont, dass Kompetenzen erforderlich sind, um im Alltag handeln und dieses Handeln an verschiedene Situationen und Kontexte anpassen zu können. Zusätzlich besteht die Notwendigkeit diese an das Subjekt gebundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Laufe unseres Lebens zu erweitern und zu verändern (vgl. KANNEWISCHER & WAGNER, 2014, S. 159). Besonders der Aufbau von sozial-emotionalen Kompetenzen ist für die Bewältigung verschiedener Entwicklungs- und Lebensaufgaben sowie der Erreichung von Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ein zentraler Baustein. Dieser Kompetenzbereich ist dabei durch soziale sowie emotionale Fertigkeiten gekennzeichnet, welche in Handlungskontexten, sowohl das Individuum selbst als auch die anderen Personen beeinflussen und betreffen.

Der Ausgangspunkt bildet dabei der Erwerb *emotionaler Kompetenzen* (vgl. MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 235). Diese sind zum einen für den Umgang mit der eigenen Person von Relevanz, da diese durch das Wahrnehmen, Differenzieren sowie das Ausdrücken eigener Gefühle gekennzeichnet werden (vgl. BUNDSCHUH, GUMESCH & OTTENKOCHER, 2014, S. 84). Weitere zu erlernende Fertigkeiten sind die Regulation

dieser Emotionen, das Bewusstsein über die Wirkung dieser sowie der Aufbau eines kohärenten Selbstkonzeptes (vgl. KANNEWISCHER & WAGNER, 2014, S. 160). Zu diesem kompetenten Umgang gehört auf der anderen Seite, das Verstehen und Interpretieren von Gefühlen fremder Personen sowie des Wissens über die Möglichkeit der Steuerung dieser durch das eigene Verhalten (vgl. MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 235).

Da die emotionalen Kompetenzen nur in sozialen Kontexten erlernt und gefestigt werden, etablieren sich ebenfalls *soziale Kompetenzen* und Handlungsweisen (vgl. MÜLLER, 2021, S. 165). Diese sozialen Kompetenzen sind somit besonders in sozialen Handlungskontexten im Umgang mit Anderen von Relevanz. Soziale Fähigkeiten werden dadurch ausgezeichnet, dass die Individuen in zwischenmenschlichen Situationen kompetent agieren und positive Konsequenzen sowie das Erreichen der eigenen Ziele sozial kompatibel ermöglichen können (vgl. MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 235). Zu diesen jeweils situationsspezifischen Kompetenzen gehören beispielsweise die soziale Perspektivübernahme, die Artikulationsfähigkeit eigener Interessen, Kooperationsfähigkeit sowie das Erlernen prosozialer Verhaltensweisen (vgl. SCHMITZ & RÖHR-SENDLMEIER, 2016, S. 115). Folglich führen diese Fähigkeiten zu einer erhöhten Akzeptanz in sozialen Kontexten, einer erhöhten Beziehungsfähigkeit sowie zu einem stabileren Aufbau und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen (vgl. MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 235).

Diese zwei Bereiche der sozial-emotionalen Kompetenz sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich in der Entwicklung und im alltäglichen Erleben wechselseitig (vgl. ebd., 2009, S. 235). Daraus wird deutlich, dass der Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz ein komplexes Geflecht aus verschiedensten sich beeinflussenden Fertigkeiten beinhaltet, welche sowohl das eigene Wohl als auch die Interaktion mit anderen beeinflusst. Somit ist dies ein grundlegender und essenzieller Kompetenzbereich des menschlichen Lebens und soll im Folgenden daher näher beleuchtet werden.

2.2 Theorien der Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Zu Beginn muss die emotionale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter in den Fokus rücken, da diese den Grundstein für den Aufbau emotionaler Kompetenz legt.

Bei dem Empfinden von Emotionen sind eine Vielzahl an Komponenten simultan aktiv. Dabei spielen die neuronalen Aktivitäten, physiologische Faktoren, subjektive Gefühle, emotionale Ausdrucksformen sowie die individuelle Handlungsmotivation eine Rolle (Vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 403). Aufgrund dieser komplexen Entstehung von emotionalen Reaktionen ist die Entwicklung adäquater Emotionen ein sich im Alter weiter entwickelnder Prozess. Seine eigenen Gefühle zu identifizieren, ihre Bedeutung und soziale Funktion zu erkennen sowie sie auszudrücken und zu regulieren, stellt eine bedeutende Entwicklungsaufgabe dar und bildet sich im Laufe des Kindes- und Jugendalters zu einer emotionalen Kompetenz aus (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 13).

„Dazu [emotionale Kompetenz] gehören vor allem die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen.“ (PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 13)

Laut dieser Definition der emotionalen Kompetenz müssen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung in fünf Bereichen emotionale Fertigkeiten entwickeln (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 14):

- Im eigenen mimischen Emotionsausdruck
- Im Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen
- Im sprachlichen Emotionsausdruck
- Im Emotionswissen und -verständnis
- In der selbstgesteuerten Emotionsregulation

Ein erster Aspekt stellt dabei die Entwicklung des eigenen mimischen Ausdrucks dar. Hierbei ist die Entstehung grundlegender Emotionen durch verschiedene Theorien betrachtet worden. Auf der einen Seite besagt die Theorie der diskreten Emotionen, dass jeder Mensch einen Satz an abgrenzbaren Basisemotionen bei der Geburt zur Verfügung gestellt bekommt, welche aufgrund evolutionärer Prozesse entstanden sind. Auf der anderen Seite postuliert der funktionalistische Ansatz, dass die Entstehung von Emotionen in einen sozialen Kontext eingebettet sind und als Reaktion auf die Umwelt als zielgerichtete Handlungsmöglichkeit auftreten. Dabei erfüllen diese eine Überlebens- und Kommunikationsfunktion, da sie dem Neugeborenen bereits eine Möglichkeit zur Interaktion mit der Umwelt ermöglichen (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 404ff.)

Unabhängig des Wesens und der Entstehung können jedoch sechs grundlegende Emotionen unterschieden werden, welche sehr früh im Leben eines Kindes zu beobachten sind. Die erste gezeigte Emotion eines Neugeborenen ist die Freude. Dabei tritt zunächst ein reflexhaftes Lächeln auf, welches anschließend auch als Reaktion auf externe Stimuli gedeutet werden kann und sich dann zu einem gezielten sozialen Lächeln entwickelt (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 409). Eine zweite grundlegende Emotion ist die Angst, welche als adaptive Funktion zur Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung fungiert. Ab acht Monaten zeigt sich als universelles und kulturübergreifendes Phänomen die Trennungsangst, welche auftritt, wenn das Baby von der Bezugsperson separiert wird. Auch die Basisemotionen Wut und Trauer können als adaptiver Mechanismus betrachtet werden, welche Aufmerksamkeit erzeugen, Unterstützung bereitstellen und die Möglichkeit zur Verfolgung der eigenen Ziele nonverbal möglich machen. Mit einem erweiterten kognitiven Verständnis können abschließend die Grundemotionen Überraschung und Ekel von Kindern empfunden und gezeigt werden (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 410ff.). Emotionen, welche erst durch das aktive Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen Selbst entstehen können, nennt man selbstbezogene und soziale Emotionen. Diese nächste Stufe von Gefühlen, bestehend aus Stolz, Scham, Schuld, Neid und Verlegenheit, ist ebenfalls abhängig davon, dass das Kind realisiert, was die Gesellschaft und die dort inhärenten Regeln und Standards von ihm erwartet (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 40).

Ein nächster Bereich der emotionalen Fertigkeiten ist das Erkennen des mimischen Ausdrucks anderer Personen sowie der Aufbau eines umfangreichen Emotionswissens und -verständnisses. Dieser Bereich der emotionalen Kompetenz wird durch mehrere Aspekte beeinflusst. Zum einen ist die Interaktion zwischen Kind und Elternteil ein relevanter Einflussfaktor. Ein ausgeprägtes Verständnis von Emotionen entsteht im jungen Kindesalter vorrangig über das soziale Referieren, bei welchem Kinder auf die mimischen und stimmlichen Ausdrücke der Eltern achten, um Situationen angemessen einschätzen zu können (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 417). Zusätzlich hat der Grad der Bindungssicherheit zwischen Kind und Bezugsperson sowie das Aufgreifen und Besprechen emotionaler Erlebnisse innerhalb der Familie eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Emotionsverständnisses. Neben den Umgebungs- und Familienfaktoren spielt die individuelle Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Kompetenz eine Rolle und führt somit zu einer altersbezogenen Verbesserung des Wissens und Verstehens von Emotionen (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 52f.). Eine letzte Einflussvariable auf die Entwicklung

des Emotionsverständnisses sind kulturelle Faktoren sowie informelle Ausdrucksregeln und Normen, welche in der Gesellschaft vorherrschen (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 417).

Auch der Aufbau des sprachlichen Emotionsausdrucks ist ein wesentlicher Bestandteil der emotionalen Kompetenz. Dabei sind das Benennen und Mitteilen der eigenen Emotionen in sozialen Interaktionen sowie die Kommunikation über Gefühle Anderer bedeutend. Im Laufe der sprachlichen Entwicklung bauen Kinder ein stetig wachsendes und differenziertes Emotionsvokabular auf, welches neben dem nonverbalen Emotionsausdruck eine immer bedeutendere Rolle in der sozialen Interaktion einnimmt (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 46). Die Kommunikation über Emotionen und das eigene Empfinden ist besonders für das Etablieren eines breitgefächerten Emotionswissens sowie dem Aufbau einer umfassenden Sozialkompetenz von Relevanz. Aufgrund dessen ist das Sprechen über Emotionen, Emotionsstrategien und Normen des Ausdrucks von Gefühlen eine besondere Aufgabe in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 422).

Eine letzte zu erlernende Fertigkeit der emotionalen Kompetenz ist die Emotionsregulation, welche sich aus der eigenen physiologischen Reaktivität sowie aus dem Einsatz von Regulationsstrategien zusammensetzt (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 69). Die individuelle physiologische Reaktivität eines Kindes wird von Geburt an durch das Temperament bestimmt. Dabei wird durch die angeborene genetische Ausgangslage, der emotionale Ausdruck, die Intensität der Erregung sowie die Schwelle der Erregbarkeit individuell durch das Temperament beeinflusst. Der zweite Bestandteil der Fähigkeit zur Emotionsregulation ist die Etablierung eines Repertoires an Regulationsstrategien, welche sich im Laufe der Entwicklung unter den vorherrschenden und prägenden familiären Einflüssen ausdifferenziert (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 70). Zu Beginn der Regulation der eigenen Emotionen sind Babys stark von ihren Eltern abhängig, da diese nur durch die sogenannte Co-Regulation ihre Gefühlsausbrüche von außen durch die Bezugsperson steuern können (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 418). Mit zunehmendem Alter können Kinder immer mehr auf ihre selbstständig erlernten Strategien zur Regulation zurückgreifen. Dabei ist besonders das Etablieren selbstberuhigender Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Daumenlutschen, sowie die Selbstablenkung von störenden Reizen durch Spielsituationen von großer Bedeutung. Ältere Kinder können immer mehr auf kognitive Strategien sowie Problemlösestrategien zurückgreifen, um auf emotionale Situationen eingehen zu können. Diese Veränderungen werden durch die fortschreitende

kognitive und sprachliche Entwicklung sowie durch die steigende Erwartung der Eltern zur Einhaltung von Normen und Regeln bezüglich des Emotionsausdrucks hervorgerufen (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 419f.).

Insgesamt ist der Erwerb ausdifferenzierter Strategien zur Regulierung der eigenen Emotionen und des Emotionsausdrucks eine wesentliche Komponente der emotionalen sowie sozialen Kompetenz, da diese ein bedeutender Bestandteil der Interaktion mit Anderen darstellt.

2.3 Theorien der Entwicklung der sozialen Kompetenz

„Unter sozialen Kompetenzen werden im Allgemeinen jene Lösungen verstanden, welche zu Stande kommen, wenn die eigenen Bedürfnisse mit den Wünschen anderer im Einklang sind.“ (DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2015, S. 3)

Die im Laufe der Entwicklung und auf Basis von Erfahrungen etablierten Verhaltensmuster kommen in sozialen Interaktionen mit anderen Menschen zum Tragen. Sie hängen somit eng mit der Akzeptanz bei den Mitmenschen und der Gesellschaft ab. Für das Erlernen dieser sozial akzeptablen Verhaltensweisen sind jedoch differenzierte Fertigkeiten von Nöten. Sowohl die kognitiven Voraussetzungen als auch das Wissen über Kommunikationsformen in sozialen Interaktionen sind dabei essenziell (vgl. DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2015, S. 3). Über die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten haben sich viele Wissenschaftler:innen im Laufe der Jahre intensiv Gedanken gemacht und verschiedene Theorien aufgestellt.

Dabei können vier Kategorien von Theorien über die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten genannt werden. Zum einen hatte die *Psychoanalytische Theorie* von FREUD einen großen Einfluss auf die Entwicklungspsychologie. Bei dieser Theorie steht im Vordergrund, dass Entwicklung durch die biologische Reifung des Kindes beeinflusst wird und Kinder universelle Phasen durchlaufen. In diesen Phasen stoßen Kinder und Jugendliche auf innere Konflikte, ausgelöst durch Disparitäten zwischen ihren grundlegenden Trieben, ihrer Entwicklung des Selbst sowie der Etablierung des Gewissens anhand von Regeln und Normen der Gesellschaft. Die Lösung dieser Konflikte treiben die Entwicklung des Kindes voran und formen dessen Persönlichkeit (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 365ff.). ERIKSON hat die Psychoanalyse von Freud weiterentwickelt, indem er auch Stadien der

menschlichen Entwicklung beschrieb, jedoch betonte er, dass jedes Stadium durch die Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben geprägt ist (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 368). Trotz der schlechten Überprüfbarkeit des Psychoanalytischen Ansatzes konnte auf den Zusammenhang zwischen Erfahrungen und Konflikten im jungen Alter und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten aufmerksam gemacht werden (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 369).

Eine zweite Kategorie der Theorien über die soziale Entwicklung wird durch die *Lerntheorien* von Watson, Skinner und Banduras repräsentiert. Diese fokussieren den Zusammenhang zwischen dem Lernen aus Erfahrungen und der Herausbildung unserer Persönlichkeit sowie unseres sozialen Verhaltens. Dabei gehen WATSON und SKINNER davon aus, dass die soziale Umwelt das Verhalten und die Entwicklung des Kindes steuern und dass diese Prinzipien des Lernens über die gesamte Lebensspanne konstant bleiben. Während Watson in seiner behavioristischen Theorie die klassische Konditionierung durch die Eltern ins Zentrum stellt, fokussiert Skinner die operante Konditionierung durch verstärkende günstige Ergebnisse des eigenen Handelns (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 370f.). Die *Theorie des sozialen Lernens* von BANDURAS erklärt die Entwicklung der Persönlichkeit durch die Lernmechanismen der Beobachtung und Nachahmung. Dabei betont er nicht nur die aktive Rolle des Kindes in der Entwicklung durch die Beeinflussung ihrer eigenen sozialen Umgebung, sondern auch die Relevanz der kognitiven Prozesse beim sozialen Lernen (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 373f.). Somit haben die Lerntheorien einen wesentlichen Bestandteil dazu beigetragen, dass Lernen in alltäglichen Situationen und im Umgang mit der engsten Bezugsperson als wesentlicher Einflussfaktor der Entwicklung anzusehen ist.

Die dritte Kategorie der Vorstellungen der sozialen Entwicklung wird durch die *Theorien der sozialen Kognition* vertreten, welche sich auf die Bedeutung der Kognition, des Wissens sowie der Überzeugungen und Ansichten des Kindes konzentrieren. Die Theorien setzen das aktive Kind mit einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der eigenen Entwicklung und Sozialisation durch das selbstständige Denken und Verhalten in den Fokus. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme spielt bei der sozialen Entwicklung laut SELMAN eine entscheidende Rolle. In seiner Theorie postuliert er, dass sich diese Fähigkeit innerhalb von vier Phasen parallel zur kognitiven Entwicklung verändern und somit die soziale Kognition des Kindes erst möglich machen (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 375f.). Der Ansatz der *sozialen Informationsverarbeitung* von DODGE betont ebenfalls die wichtige

Rolle der kognitiven Prozesse und versucht den Einsatz von Attributionen bezüglich ihres eigenen Verhaltens sowie des Verhaltens Anderer zu analysieren. Dabei steht besonders der feindliche Attributionsfehler im Zentrum der Analyse, der dazu führt, dass Fehler in der Deutung mehrdeutiger Handlungen gemacht werden, sodass diese als feindliche Absichten aufgefasst werden. Diese Verzerrungen in der sozialen Informationsverarbeitung erklären das Entstehen daraus resultierender aggressiver Verhaltensweisen als Problemlösestrategie bestimmter Kinder (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 377). DWECKs *Theorie der Selbstattribution* hingegen versucht die individuellen Unterschiede in der Leistungsmotivation zu erklären. Dabei können zwei verschiedene Typen unterschieden werden, welche maßgeblich für Erfolge und Misserfolge verantwortlich sind. Zum einen gibt es Kinder mit einer Hilflosigkeitsorientierung, welche ihren Selbstwert auf dem Lob anderer aufbauen und somit gezielt nach Situationen mit sicherem Lob suchen. Schwierige Situationen versuchen sie zu vermeiden und ziehen sich bei Fehlschlägen zurück. Zum anderen gibt es Kinder mit einer Bewältigungsorientierung, welche ihren Selbstwert mit eigener Anstrengung aufbauen, Erfolge erreichen wollen und somit nach herausfordernden Aufgaben suchen. Sie attribuieren Niederlagen nicht auf ihr fehlendes Können, sondern versuchen sich kontinuierlich zu verbessern und somit mit Anstrengung Aufgaben bewältigen zu können (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 378f.). Zusammenfassend betonen somit die Theorien der sozialen Kognitionen, die aktive Rolle des Kindes bei der Aufnahme und Interpretation sozialer Erfahrungen, welche für die Entwicklung von Relevanz sind.

Die letzte Kategorie der Entwicklungstheorien fokussiert die ökologische Perspektive auf die soziale Entwicklung. Dabei gibt es zum einen *ethologische Theorien*, welche das soziale Verhalten von Kindern aufgrund evolutionärer Prozesse sowie des adaptiven Wertes für das Überleben untersuchen. Des Weiteren können die Theorien der *Evolutionpsychologie* das menschliche Verhalten sowie die soziale Entwicklung auf Basis von DARWINS Theorie der natürlichen Selektion erklären. Dabei rückt besonders die lange Phase der kindlichen Unreife und Abhängigkeit in den Fokus, welche durch die Größe des menschlichen Gehirns sowie der Einübung der lebensrelevanten Fähigkeiten rechtfertigt werden kann (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 383f.). Ein letztes wichtiges Modell der ökologischen Theorien stellt das *bioökologische Modell* von BRONFENBRENNER da. Dieses Modell beschreibt die Umwelt jedes Kindes als einen verschachtelten Komplex von Strukturen, die auf verschiedenen Ebenen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben. Im Zentrum steht dabei das Kind mit individuellen Eigenschaften und Merkmalen,

welche im Laufe der Entwicklung auf jeder Ebene mit Umwelteinflüssen interagieren und sich somit kontinuierlich entwickeln und verändern. Diese ökologischen Systeme, in denen sich Kinder entwickeln, können in fünf Systemebenen aufgeteilt werden (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 385). Das Mikrosystem ist dabei das System, auf welches das Kind direkten Einfluss hat, wie die nahe Familie und Freunde. Die Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Mikrosystemen wird durch das Mesosystem dargestellt. Das Exosystem wird durch die sozialen Rahmenbedingungen repräsentiert, an denen das Kind zwar nicht direkt teilnimmt, welche jedoch indirekt die Entwicklung beeinflusst, wie beispielsweise der Arbeitsplatz der Eltern oder die Nachbarschaft. Das Makrosystem umfasst den allgemeinen kulturellen Kontext, in dem das Kind aufwächst mit den inhärenten Gesetzen, Bräuchen, Normen und Regeln. Ein letztes System ist das Chronosystem, welches die Veränderungen der Gesellschaft im Laufe der Zeit beschreibt (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 386ff.).

Zusammengefasst kann man jedoch sagen, dass sich die Etablierung umfangreicher sozialer Kompetenzen aus mehreren Faktoren entwickelt und grundlegend im Laufe des Kindes- und Jugendalters geprägt wird. (vgl. Abbildung 1).

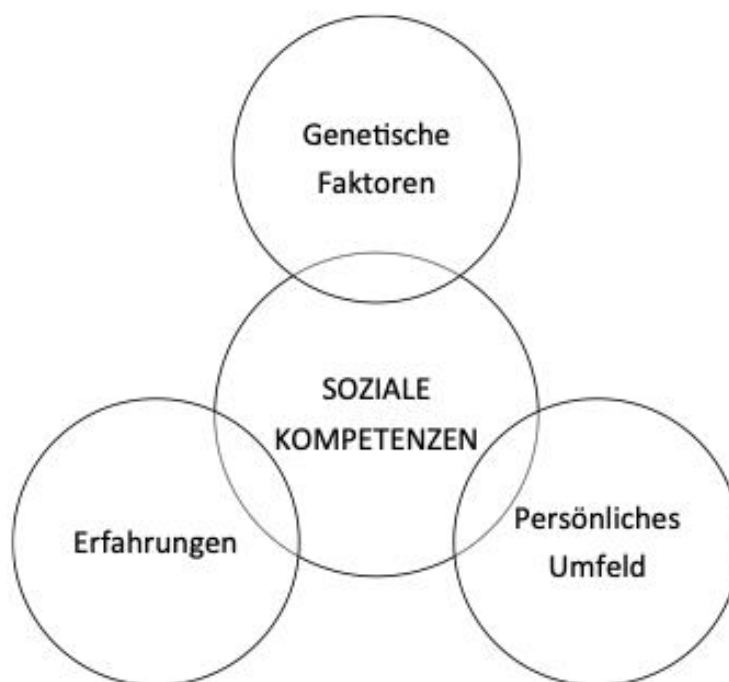


Abbildung 1: Einflussfaktoren der sozialen Kompetenz (DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2015, S. 5)

Die sogenannten *social skills* werden von drei Faktoren, welche wesentlich die Persönlichkeit eines jeden Individuums formen, geprägt. Dabei spielen zum einen die genetischen Faktoren eine bedeutende Rolle. Diese im Erbgut verankerten Grundlagen beeinflussen die Kognition, die Fähigkeit zur Kommunikation sowie weitere Entwicklungsbereiche wesentlich (vgl. DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2016, S. 3f.). Des Weiteren beeinflussen sowohl das persönliche Umfeld des Kindes als auch die darin gemachten Erfahrungen die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Daraus lässt sich schließen, dass die Persönlichkeit und das Verhalten der Eltern und der Geschwister, das soziale Umfeld, die Wohnsituation sowie das Zusammenspiel dieser Faktoren die Erfahrungen formen und die Entwicklung der sozialen Kompetenz beeinflussen (vgl. DEHU, BRETTNER & FREIBERGER, 2015, S. 6).

Durch die Vielzahl an Theorien zur sozialen Entwicklung können relevante Aspekte für eine erfolgreiche soziale Entwicklung herausgefiltert und für Interventionen und Förderung herangezogen werden. Insgesamt kann jedoch gesagt werden, dass die soziale Kompetenz, bestehend aus einzelnen Verhaltensweisen zur Erreichung eigener Ziele im sozialen Kontext, kein festgesetztes Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern sich vielmehr aus einem Lernprozess etabliert. Die erlernten Verhaltensstrategien sind für das Kind in der spezifischen Situation individuell sinnvoll, um Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken und Ziele zu erreichen. Wenn dies in einer sozial verträglichen Weise geschieht, spricht man von sozialer Kompetenz (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 25). SARIMSKI fasst folgende Bereiche zur sozialen Kompetenz zusammen:

„Sozial-kognitive Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten, soziale Hinweisreize zu erkennen, Absichten anderer Menschen zutreffend einzuschätzen und Zusammenhänge ihres Verhaltens zu verstehen. Zu ihnen gehört die Fähigkeit, die Perspektive des anderen einzunehmen, Handlungsoptionen für die Lösung sozialer Konflikte zu bewerten und eigene Wünsche und Vorschläge mitzuteilen.“ (SARIMSKI, 2019, S. 25)

Aufgrund der genaueren Betrachtung der Fähigkeiten, welche mit der Entwicklung sozialer sowie emotionaler Kompetenzen einhergehen, wird deutlich, dass für soziale Individuen in unserer Gesellschaft das Erlernen dieser Kompetenzen essenziell sind. Im Folgenden soll die Bedeutung dieses Kompetenzbereiches für Menschen in unsere Gesellschaft verdeutlicht werden.

2.4 Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz

Im Verlauf der vorherigen Kapitel wurde ersichtlich, dass der Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz einen bedeutenden Stellenwert für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einnimmt. Zusätzlich konnte durch das genauere Betrachten der verschiedenen Komponenten dieses Kompetenzbereiches, dessen Bedeutung für das individuelle, soziale sowie gesellschaftliche Wohlbefinden verdeutlicht werden. Wie Klaus SARIMSKI deutlich machen konnte, ist die sozial-emotionale Kompetenz durch die gelungene Anwendung prosozialer Verhaltensweisen, das Treffen verantwortungsbewusster Entscheidungen, den kompetenten Umgang mit den eigenen und fremden Emotionen sowie die Regulation dieser Gefühle gekennzeichnet (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 25). Die gelungene Anwendung dieser Komponenten ist laut des Pädagogen *„die Voraussetzung für eine erfolgreiche soziale Teilhabe, die Entwicklung von Freundschaften sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden eines Kindes“* (SARIMSKI, 2019, S. 25)

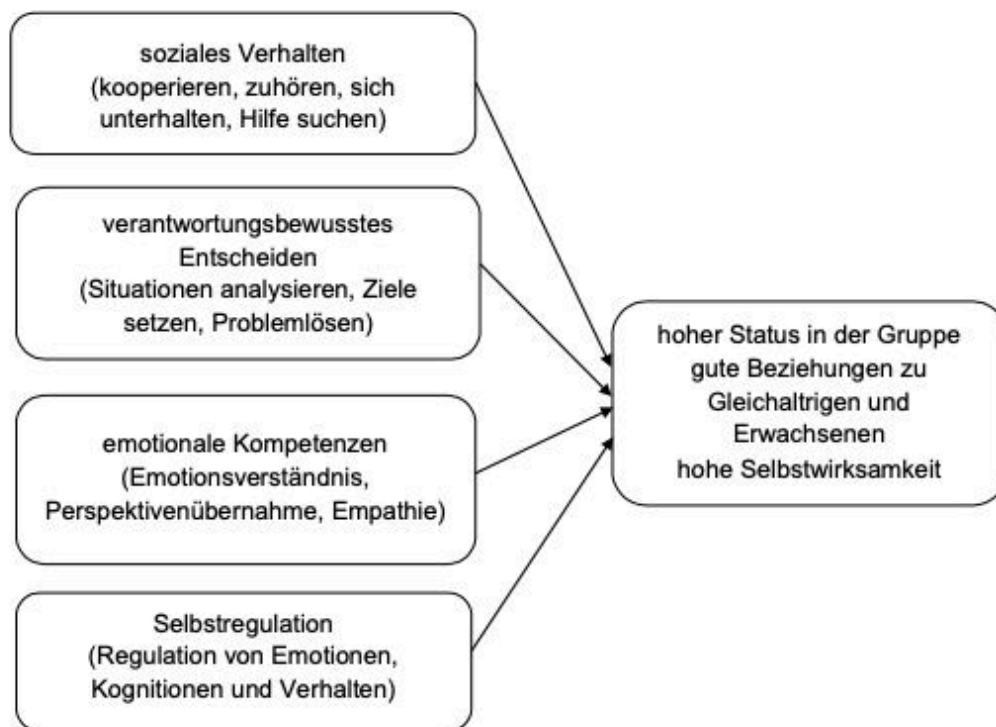


Abbildung 2: Einflussbereich sozial-emotionale Kompetenz (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 26)

Somit ist die sozial-emotionale Kompetenz zum einen ein entscheidender Faktor für die Kreierung einer positiven Umgebung sowie für die Entstehung und Aufrechterhaltung

von unterstützenden sozialen Beziehungen und Freundschaften. Zum anderen ist der Aufbau dieses zentralen Kompetenzbereichs für das eigene Wohlbefinden sowie für die individuelle mentale Gesundheit eine entscheidende Variable. Zusätzlich ist im schulischen Setting der Aufbau von sozialen und emotionalen Fähigkeiten für die Integration und Teilhabe in der Klassengemeinschaft sowie für den dadurch beeinflussten Schulerfolg zentral (vgl. MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 234).

Durch verschiedene negative Einflüsse aus Genetik, Umfeld und individuellen Erfahrungen können jedoch Kinder und Jugendliche Defizite im Aufbau der sozial-emotionalen Kompetenz entwickeln. Die auftretenden Entwicklungsschwierigkeiten in der Bildung dieses Kompetenzbereiches können negative Konsequenzen für die betroffenen Individuen nach sich ziehen. Die Bewältigung emotionaler und gesellschaftlicher Herausforderungen sowie das Verfolgen eigener Ziele in sozialen Interaktionen ist durch Defizite in der Entwicklung dieser Kompetenz beeinträchtigt. Diese Schwierigkeiten haben wiederum einen negativen Einfluss auf die oben beschriebenen förderlichen Aspekte. Ein zusätzliches Risiko, welches durch negative Einflüsse auf die Entwicklung entstehen kann, ist der Aufbau störender und herausfordernder Verhaltensweisen, bis hin zu gefestigten Verhaltensstörungen (vgl. SARIMSKI, 2020, S. 134). Emotionale und soziale Defizite bei etablierten Verhaltensstörungen, führen zu einer fehlenden Empathie, geringer Impulskontrolle sowie einem nicht erfolgreichen Umgang mit negativen Emotionen in sozialen Situationen (vgl. SCHMITZ & RÖHR-SENDLMEIER, 2016, S. 3).

Die Entwicklung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten ist somit für das Leben eines jeden sozialen Individuums in unserer Gesellschaft, für das alltägliche Handeln und die Interaktion mit Anderen und dem Selbst von großer Relevanz. Sie agieren zusätzlich als individueller Schutzfaktor, welcher Störungen abmildern und abwenden kann (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 200). Aufgrund dessen ist eine intensive Auseinandersetzung mit möglichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen essenziell, um Interventions- und Fördermaßnahmen planen und ansetzen zu können und somit Kindern und Jugendlichen den Aufbau dieses individuellen Schutzfaktors in pädagogischen Kontexten zu ermöglichen.

2.5 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz

Die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen ist eingebettet in einen Lernprozess sowie dem Austausch des Individuums mit verschiedenen Sozialisationsinstanzen, welche eine Vielzahl an prägenden Sozialerfahrungen liefern (vgl. HENNEMANN et al., 2016, S. 30). Besonders die sozialen Erfahrungen im primären Umfeld von Kleinkindern im Kontext der Familie sind als zentrale Einflussgröße von Relevanz (vgl. REICHLE & GILBERT-TIPPELT, 2007, S. 200). Eine große Bedeutung in diesem Sozialisationsprozess in der frühen Kindheit kommt dabei den Elternteilen zu. Die primären Bezugspersonen des Kindes, welche überwiegend durch die beiden Elternteile repräsentiert werden, tragen aufgrund ihrer besonderen Bedeutung im Leben eines jeden Kindes maßgeblich zum Verlauf der kindlichen Entwicklung bei. Auch bei der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen haben die Eltern anhand verschiedener Aspekte einen Einfluss auf den Erwerb von sozialen und emotionalen Fähigkeiten.

2.5.1 Effekte von internalisierten Bindungsmustern

Die größte Bedeutung kommt dabei dem Aufbau der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson zu. Die Qualität der Beziehung und Bindung zu den primären Bezugspersonen ist ein entscheidender Prädiktor für wesentliche Entwicklungsbereiche, wie auch der sozial-emotionalen Kompetenz (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 34). Die theoretische Ausarbeitung des Konzepts der Bindung wurde maßgeblich durch den Psychologen JOHN BOWLBY in den 1980er geprägt.

„Die Bindungstheorie von John Bowlby beschreibt Bindung als ein Ergebnis biologischer Anpassung als Folge eines existenziellen Bedürfnisses nach Schutz, Liebe und Trost in Beziehung.“ (RAMSAUER, 2019, S. 72)

Die Entstehung von Bindung ist ein spezieller Teil der Eltern-Kind-Interaktion und kann als überdauernde Variable für die Kennzeichnung der Qualität dieser Beziehung gesehen werden (vgl. REICHE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 201). Der Aufbau der Bindung kann als Ergebnis aus verschiedenen Interaktionserfahrungen mit der primären Bezugsperson im ersten Lebensjahr sowie der daraus erlernten Kommunikations- und Verhaltensmuster gesehen werden (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 71). Jedes Kind hat das Bedürfnis Nähe zu der

Bezugsperson, was in den meisten Fällen den Eltern entspricht, aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Situationen mit den Bezugspersonen, in denen das Kind die Erfüllung von grundlegenden Bedürfnissen, wie Sicherheit und Zuneigung, einfordert, dienen als Grundlage für den Aufbau eines inneren Arbeitsmodells. Dieses internalisierte Modell entwickelt sich bereits sehr früh und prägt maßgeblich die Entstehung kohärenter Bindungsmuster sowie das erlernte Verhalten in bindungsauslösenden Situationen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202). Die Qualität dieser Muster hängt davon ab, wie sehr die Kinder auf Basis von Bindungserfahrungen lernen konnten, dass ihre Bezugsperson als sicherer Hafen und als Basis für eigene Explorationen gesehen werden kann (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 71).

„Die primäre Bezugsperson dient dem Kind als sichere Basis (secure base), von der aus es seine Umwelt spielerisch erkunden und bei Bedarf, d.h. etwas bei Unsicherheit oder Gefahr, zu ihr zurückkehren kann.“ (LENGNING & LÜPSCHEN, 2019, S. 12)

Die Psychologin und Kollegin von John Bowlby, MARY AINSWORTH, konnte durch die Etablierung eines Tests, eine Methode zur Verhaltensbeobachtung sowie Erkennung von verschiedenen Arten der Bindung kreieren. Der sogenannte Fremde-Situations-Test kann durch eine Abfolge von Trennungs- und Wiedervereinigungssequenzen mit der primären Bezugsperson, anhand des Bindungsverhaltens des Kindes in Episoden der Wiedervereinigung, zur Klassifikation von Bindungsmustern genutzt werden. Ainsworth konnte somit insgesamt drei organisierte Arten der Bindung erkennen – die sichere Bindung, die unsicher-vermeidende Bindung und die unsicher-ambivalente Bindung (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 71). Der Aufbau dieser individuellen Bindungsmuster und die daraus resultierende Qualität der Eltern-Kind-Beziehung formen die Erwartungen und Haltungen in allen weiteren sozialen Situationen gegenüber anderen Individuen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202). Aufgrund dessen wird deutlich, dass der Aufbau verschiedener Bindungsmuster beeinflusst, wie Kinder in emotional herausfordernden und sozialen Interaktionen mit Anderen interagieren und wie diese somit maßgeblich die wahrgenommene sozial-emotionale Kompetenz prägen.

Kinder mit einer *sicheren* Bindung haben durch Erfahrungen lernen können, dass ihre unmittelbaren Bezugspersonen eine hohe Sensitivität – das Deuten, Verstehen und konsequente Reagieren auf nonverbale Signale – und eine hohe Responsivität – dem

sensiblen Reagieren auf kindliche Emotionsausdrücke – besitzen (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 148). Aufgrund dessen hat eine sichere Bindungsqualität zur Folge, dass diese Kinder in der Lage sind, sich emotional offen auszudrücken und auch negative Emotionen zu akzeptieren. Dies führt zu einer höheren sozial-emotionalen Kompetenz sowie zu einer ausgeprägteren Empathie im Umgang mit anderen Individuen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202). Insgesamt ist der Aufbau einer sicheren Bindung zu seinen Eltern ein Schutzfaktor für die sozial-emotionale sowie die seelische Entwicklung des Kindes (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 73).

Ein *unsicher-vermeidendes* Bindungsmuster etabliert sich durch eine zurückweisende oder ablehnende Haltung der Bezugspersonen bei bindungsauslösenden Situationen, in denen die Kinder eigentlich Nähe und Zuneigung ersuchen (vgl. LENGNING & LÜPSCHEN, 2019, S. 19f.). Aufgrund der immer wiederkehrenden Rückweisung internalisieren unsicher-vermeidend gebundene Kinder die Unterdrückung von Bindungsbedürfnissen. Das Zeigen negativer Emotionen sowie Bindungssignalen ist somit gehemmt und der Drang, die Bezugspersonen zu einer Reaktion aufzufordern, blockiert (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 73).

Aufgrund ambivalenter und instabiler Reaktionen der Eltern in Situationen, in denen Bindung eingefordert wird, repräsentiert das Kind die Bezugsperson als unberechenbar und nicht zuverlässig. Folglich finden diese Kinder keine passende Lösung im Umgang mit bindungsauslösenden Situationen und entwickeln eine starke Ausprägung der eigenen Emotionen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202). Diese Kinder, mit einer sogenannten *unsicher-ambivalenten* Bindung, versuchen durch eine möglichst heftige Veranschaulichungen ihres inneren Disstress, die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Bezugsperson zu sichern (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 73).

Neben den organisierten Bindungsmustern konnte in den 1980er zusätzlich die *desorganisierte* Bindung als vierte Kategorie beobachtet werden. Diese Klassifikation umfasst die Kinder, die kein deutlich erkennbares Verhaltensmuster in bindungsauslösenden Situationen zeigen. Da diese Kinder wahrscheinlich nicht ausreichend Zuwendung und Unterstützung übermittelt bekommen haben, konnten sie keine für sie adäquate Strategie zur Bewältigung von Stresssituationen finden. Aufgrund dessen zeigen Kinder mit desorganisierter Bindung „*unvorhersehbare, widersprüchliche und bizarre Verhaltensweisen*“. (RAMSAUER, 2019, S. 73). Bei solchen Kindern kann oft beobachtet werden, dass sie

kontrollierende und externalisierende Verhaltensweisen aufzeigen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202).

Es wurde deutlich, dass die verschiedenen Ausprägungen der Bindungsmuster Auswirkungen auf den Umgang mit Anderen in sozialen Situationen sowie einen direkten Einfluss auf die sozial-emotionale Kompetenz haben (vgl. ebd., 2007, S. 202). Besonders die unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten sowie desorganisierten Bindungsmuster können als Risikofaktor für die psychische Gesundheit angesehen werden und somit Verhaltensstörungen als Folge haben (vgl. RAMSAUER, 2019, S. 73).

2.5.2 Auswirkung des Erziehungsverhaltens

Ein weiterer Aspekt in der frühen Kindheit, welcher den erfolgreichen Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen beeinflusst, ist die Art der Erziehung sowie der genutzte Erziehungsstil in der Eltern-Kind-Interaktion.

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ (BREZINKA, 1990, S. 95)

Das Manifestieren des individuellen Verständnisses von Erziehung durch Praktiken in der Eltern-Kind-Interaktion sind individuell stabile Tendenzen der Eltern, welche jedoch interindividuell stark variabel sind (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 202). Es können jedoch zwei grundsätzliche Dimensionen festgemacht werden, an denen sich die verschiedenen erzieherischen Verhaltensweisen von Eltern orientieren – die Responsivität und die Forderung. Die Responsivität umfasst die emotionale Unterstützung der Kinder, die Sensibilität und Akzeptanz. Die Dimension der Forderung zeigt die Fokussierung auf Kontrolle, Lenkung und Anforderung. Je nach Ausprägung dieser zwei Dimensionen konnten MACCOBY UND MARTIN (1983) sowie durch intensive Beobachtungen von STEINBERG (2001), vier charakteristische Erziehungsstile bei Eltern im Umgang mit ihren Kindern gebündelt werden (vgl. Abbildung 3; vgl. WALPER, WENDT & LANGMEYER, 2015, S. 392f.).

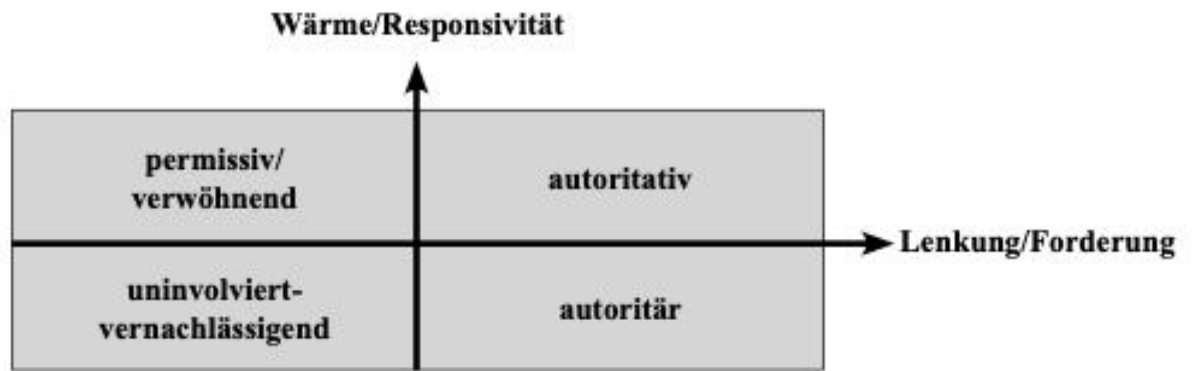


Abbildung 3: Einordnung Erziehungsstile (vgl. WALPERT, WENDT & LANDMEYER, 2015, S. 393)

Ein erster Erziehungsstil, welcher sich durch ein hohes Maß an Lenkung durch Regeln und Kontrolle kombiniert mit einer starken elterlichen Responsivität auszeichnet, ist der *autoritative* Erziehungsstil. Diese Art der elterlichen Verhaltensweisen in der Eltern-Kind-Interaktion hat einen positiven und förderlichen Effekt auf die Entwicklung der Kinder. Empirische Belege zeigen, dass der autoritative Erziehungsstil zur Folge hat, dass Kinder eine höhere emotionale Stabilität aufweisen, bei Peers beliebter sind, weniger störende und problematische Verhaltensweisen zeigen sowie bessere schulische Leistungen erreichen (vgl. WALPER, WENDT & LANGMEYER, 2015, S. 392f.).

Des Weiteren gibt es die *autoritäre* Erziehung, welche ebenfalls durch eine starke Lenkung und Kontrolle gekennzeichnet ist, jedoch in Kombination mit einer geringen Wärme und Zuneigung. Dieser Erziehungsstil kann bei den betroffenen Kindern jedoch mehrere negative Konsequenzen nach sich ziehen. Ängstlichkeit, geringes Selbstwertgefühl, psychische Probleme sowie Verhaltensstörungen können als Folge der starken autoritären und wenig emotionalen Erziehung entstehen (vgl. WALPER, WENDT & LANGMEYER, 2015, S. 393).

Der *permissive* Erziehungsstil zeichnet sich im Gegensatz zu den bisher gezeigten elterlichen Verhaltensweisen durch eine geringe elterliche Kontrolle und Lenkung aus. Trotz einer hohen Responsivität ist dieser Erziehungsstil dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern eine „*verwöhnende Haltung*“ einnehmen, welche dem Kind mit seinem eigenen Willen und Wünschen den Vorrang gibt. Zwar kann diese starke Kindzentrierung positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung des Kindes haben, jedoch sind auch oft Risiken, wie eine verminderte Frustrationstoleranz und höheres Problemverhalten, in

Kombination mit dem permissiven beziehungsweise verwöhnenden Erziehungsstil beobachtet worden (vgl. WALPER, WENDT & LANGMEYER, 2015, S. 393).

Die vierte Kategorie der elterlichen Verhaltensweisen, welche durch eine geringe Kontrolle sowie einer geringe Responsivität gekennzeichnet ist, ist der *uninvolviert-vernachlässigende* Erziehungsstil. Diese Kombination führt zu einem fehlenden Engagement für das Wohlbefinden der eigenen Kinder und zu einer Gefahr für das Kindeswohl. Der Erziehungsstil wirkt somit als Risikofaktor für Beeinträchtigungen der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung und kann starke Benachteiligung für das Kind nach sich ziehen (vgl. ebd., 2015, S. 393).

Insgesamt hat der elterliche Erziehungsstil große Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Interaktion, den Beziehungsaufbau und die Entwicklung des Kindes. Auch die Ausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen kann mit charakteristischen erzieherischen Verhaltensweisen in Bezug gesetzt werden. So konnte empirisch festgestellt werden, dass Verhaltensstörungen in Form von externalisierenden Verhaltensweisen mit Inkonsistenz sowie strafenden und kontrollierenden Erziehungsweisen in Verbindung gebracht werden können. Soziale und emotionale Kompetenzen entwickeln sich jedoch in responsiven und warmen Verhaltensweisen, durch eine positive Kontrolle und Supervision – dem sogenannten Monitoring – und der Konsistenz der elterlichen Erziehungsmaßnahmen (vgl. REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 203).

Die gezeigten Erziehungsstile und elterliche Verhaltensweisen, welche maßgeblich die Eltern-Kind-Interaktion sowie den Aufbau von Bindung beeinflussen, werden durch die emotionale Verfassung der Eltern sowie der Beziehungsqualität zwischen den beiden Elternteilen beeinflusst. Aufgrund dessen muss im Zuge der Untersuchung der Einflussgrößen auf die sozial-emotionale Entwicklung auch das elterliche Wohlbefinden in der meist partnerschaftlichen Verbindung untersucht werden.

2.5.3 Einfluss der Beziehungsqualität in der Familie

Die Geburt eines Kindes und die damit einhergehenden Veränderungen und neuartigen Stresssituationen, können je nach Adaptionsfähigkeit der Elternteile einen großen Einfluss auf die Beziehungsqualität der Partner haben (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 144). Diese Qualität wird durch effektives Kommunikations- und Konfliktverhalten sowie

durch Aspekte wie Respekt, Treue und Zufriedenheit geprägt (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 145f.). Durch die neuartigen Herausforderungen können diese zentralen Elemente der Beziehungsqualität aufgrund von Schlafmangel und Überforderung in Mitleidenschaft gezogen werden. Eine schwindende elterliche Beziehungsqualität hat jedoch aufgrund verschiedener Aspekte große Effekte auf die Eltern-Kind-Interaktion sowie die sozial-emotionale Entwicklung.

Ein erster negativer Effekt einer schlechten Beziehungsqualität innerhalb der Familie, ist das verstärkte Vorkommen von Stress und Streit. Ein erhöhtes Aufkommen dieser Stress- und Konfliktsituationen kann negative Konsequenzen auf die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes haben. Dies lässt sich dadurch erklären, dass eine schlechte Beziehungsqualität zwischen den beiden Elternteilen, negative Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Interaktion ausübt. Fehlendes konstruktives Problemlöseverhalten, fehlende Anpassungsbereitschaft, Stress, geringe Responsivität sowie eine Veränderung des Erziehungsverhalten führen zu einer negativen Beeinflussung der Beziehung zwischen Eltern und Kind und somit zu direkten Folgen auf die Entwicklung (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 145f.). Die negativen Auswirkungen auf die Qualität der familiären Interaktion können wiederum Effekte auf den Aufbau von Bindung zwischen Kind und Bezugsperson haben. Wie bereits deutlich wurde, ist für den Aufbau von sicherer Bindung sowie positiven mentalen Arbeitsmodellen, das elterliche Verhalten in Stresssituationen maßgeblich durch Sensitivität und Responsivität der Bezugsperson gekennzeichnet. Eine geschwächte elterliche Beziehungsqualität sowie vermehrte Konflikt- und Stresssituationen haben durch Beeinträchtigung dieser Fähigkeiten, einen direkten Einfluss auf die Etablierung von sicheren Bindungsmustern (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S.147).

Neben den Auswirkungen auf die Bildung von internalen Bindungsmustern, wird ebenfalls das Abspeichern von Erfahrungen der frühen Kindheit beeinflusst. Eine schlechte Beziehungsqualität der Eltern führt dazu, dass das Kind in seinem familiären Umfeld vermehrt Konflikten und Streitsituationen ausgesetzt wird. Aufgrund dessen erlebt und speichert das Kind öfter negative Emotionen und schlechte Erfahrungen als mentale Repräsentation ab. Dies kann zum einen dazu führen, dass Stress- und Rückzugsverhalten seitens des Kindes konditioniert und somit die Fähigkeit zum Regulieren und Ausdrücken der Emotionen durch fehlende Erfahrungen eingeschränkt ist. Zum anderen besteht die Möglichkeit das negative externalisierende Verhaltensweisen bestärkt werden, da das

Kind durch auffallendes Verhalten, Aufmerksamkeit in Konfliktsituationen genießen möchte, um diese beenden zu können (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 148).

Ein letzter Aspekt des Einflusses der Beziehungsqualität der Elternteile auf die sozial-emotionale Entwicklung ihres Kindes, ist das Lernen am Modell. Die Beziehung und der Umgang der Eltern untereinander fungiert für das Kind als Vorbild, an dem es modellhaft den Umgang mit Emotionen und Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen erlernen kann. Ein belastendes Umfeld und ein erhöhtes Aufkommen von Konfliktsituationen stellt somit ein Risikofaktor für die erfolgreiche Entwicklung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten dar und beeinflusst den zukünftigen Umgang mit Anderen in sozialen Interaktionen. Ein funktionierendes und unterstützendes Verhältnis der beiden Elternteile bestärkt somit nicht nur den Lernprozess der sozial-emotionalen Kompetenzen, sondern kann als auch Schutzfaktor für die Etablierung störender Verhaltensweisen und als Ressource für den Aufbau von sozial relevanten Fähigkeiten dienen (vgl. BOUAZIZI et al., 2019, S. 145).

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz maßgeblich in den ersten Lebensjahren durch die familiären Gegebenheiten geprägt wird.

„Die Sozialentwicklung von Kindern bis ins frühe Grundschulalter wurde als Produkt des Zusammenwirkens von Merkmalen der beteiligten Instanzen (Familienmitglieder, soziales und gesellschaftliches Umfeld) und unterschiedlichen Varianten des Bindungsverhaltens, Erziehungsverhaltens und des Umgangs der Eltern in ihrer Partnerschaft beschrieben.“ (REICHLE & GLOGER-TIPPELT, 2007, S. 205)

Neben den gezeigten Einflussgrößen des familiären Kontextes, welche durch die primären Bezugspersonen des Kindes geformt und beeinflusst werden, gibt es jedoch auch individuelle kindbezogene Aspekte, welche negative oder positive Einflüsse auf den Aufbau der sozial-emotionalen Kompetenz ausüben können.

2.5.4 Kindbezogene Einflussfaktoren

Auch auf Seiten des Kindes können aufgrund von Einschränkungen in anderen Entwicklungsbereichen, Auswirkungen auf den Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen

beobachtet werden. Dabei spielen besonders die sprachliche und kognitive Entwicklung eine bedeutende Einflussgröße.

Zum einen wurde durch empirische Untersuchungen deutlich, dass Kinder mit Einschränkungen in der sprachlichen Entwicklung eine erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit von Aufmerksamkeits- oder Verhaltensstörungen sowie emotionalen Problemen aufweisen. Der Zusammenhang von sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen kann bei möglichen Defiziten in den exekutiven Funktionen lokalisiert werden. Bei Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung kann beobachtet werden, dass diese *„Probleme in der Hemmung impulsiven Verhaltens, in der Handlungsplanung und in der Speicherung von Informationen im Arbeitsgedächtnis“* aufweisen (vgl. SARIMSKI, 2020, S. 135). Diese Störungen der Teilleistungen der exekutiven Funktionen kann zu störenden, impulsiven oder externalisierenden Verhaltensweisen führen.

Zum anderen können auch kognitive Beeinträchtigungen eine hohe Prävalenz von sozial-emotionalen Entwicklungsdefiziten mit sich ziehen. Bei Kindern mit einer Intelligenzminderung, mit einem Intelligenzquotienten von unter 70, konnte eine fünfmal höhere Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden. Doch auch schon bei leichteren kognitiven Einschränkungen können Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung erscheinen. Meist treten diese Defizite in Form von Problemen in dem Aufbau und Erhalt von Beziehungen mit Peers, Hyperaktivität sowie einem unzureichenden Sozialverhalten auf (vgl. SARIMSKI, 2020, S. 135).

Generell konnte festgestellt werden, dass die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Verhaltensstörungen sowie Einschränkungen der sozial-emotionalen Kompetenz bei Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen unterschiedlich hoch ist (vgl. SARIMSKI, 2020, S. 141). Besonders das Auftreten von Auffälligkeiten in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung gehen mit einer erhöhten Prävalenz für eine defizitäre sozial-emotionale Kompetenz einher.

„Sprachliche und kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen erschweren den Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen und begünstigen die Entstehung von psychischen Auffälligkeiten.“ (SARIMSKI, 2020, S. 135)

Da eine mangelnde Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie der Fähigkeit zur Selbstregulation ein entscheidender Faktor der Entstehung von Verhaltensstörungen ist, ist die Thematisierung dieses Kompetenzbereiches ein essenzielles Element der pädagogischen Prävention und Intervention bei herausfordernden Verhaltensweisen (vgl. SARIMSKI, 2020, S. 142). Durch die Herausstellung des Einflusses von sprachlichen und kognitiven Entwicklungsschwierigkeiten auf die Entwicklung von Auffälligkeiten, sind somit besonders bei Kindern mit einem diagnostizierten Förderschwerpunkt genaue Beobachtungen und Fördermaßnahmen von Nöten.

Insgesamt wurde durch die Beleuchtung der Kompetenzbereiche, der Entwicklung und der Bedeutung von sozial-emotionalen Kompetenzen, die Wichtigkeit der Beschäftigung mit diesem Entwicklungsbereich deutlich. Die Etablierung und Festigung dieser zentralen Fähigkeiten ist für das individuelle Wohlbefinden und die soziale Interaktion in unserer Gesellschaft zentral und stellt einen bedeutenden Schutzfaktor für das Kind dar. Jedoch konnte festgestellt werden, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz durch personelle sowie familiäre Einflussfaktoren, negativ beeinflusst wird und somit zu der Etablierung herausfordernden und nicht sozial kompatiblen Verhaltensweisen beitragen kann.

3 Verhaltensstörungen

Im vorherigen Kapitel wurde die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz für die funktionierende und sozialakzeptable Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen deutlich. Zusätzlich konnte herausgestellt werden, dass verschiedene Faktoren eine Einschränkung in der Entwicklung dieser zentralen gesellschaftlichen Fähigkeiten zur Folge haben. Mögliche Defizite erhöhen die Wahrscheinlichkeit zur Etablierung und Manifestierung störender und herausfordernder Verhaltensweisen. Folglich sind diese Störungen im Verhalten besonders im pädagogischen Kontext für das erfolgreichen Lernen und Lehren von großer Relevanz. Aufgrund dessen soll im Folgenden der Fokus auf herausfordernde Verhaltensweisen, deren Abgrenzung, Entstehung und Festigung geworfen werden.

3.1 Definition Verhaltensstörungen

Der Sonderpädagoge ARNO FUCHS beschäftigte sich in den 1930ern als einer der Ersten mit Kindern und Jugendlichen, welche durch herausfordernde Verhaltensweisen auffällig wurden. Die damalige Betitelung „*Schwererziehbare*“ umfasste die Kinder, welche mit sich selbst und der Umwelt durch ihr Verhalten im Konflikt stehen und folglich ihren Bildungs- und Erziehungsprozess erschweren. Die Schwererziehbarkeit dieser Kinder implizierte zwar eine gewisse Korrigierbarkeit des Problems, verortete jedoch die Ursache sowie die Schuldzuweisung bei dem betroffenen Kind (vgl. MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 51). In den vergangenen Jahrzehnten beschäftigte sich eine Vielzahl an Pädagog:innen mit dem Phänomen des herausfordernden Verhaltens und der Suche nach einer angemessenen und klar definierten Begrifflichkeit (vgl. RICKING & WITTROCK, 2021, S. 15). In der heutigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung sowie der professionellen Kommunikation wird der Begriff der „*Verhaltensstörung*“ genutzt. Mit dieser Begrifflichkeit wird impliziert, dass die „*Störung*“ ein längerfristiges Erschwernis darstellt, welches das soziale Leben des betroffenen Kindes beeinträchtigt und somit eine disziplinübergreifende Hilfestellung zur Eliminierung des Problems und des Aufhebens der damit einhergehenden Beeinträchtigungen gefordert ist (vgl. MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 53). Dennoch kann der im heutigen wissenschaftlichen Diskurs gewählten Begrifflichkeit einige Kritikpunkte entgegengebracht werden. Dabei kann besonders die defizitorientierte Beschreibung einer „*Nicht-Funktionalität*“ oder einer negativen Abweichung

hervorgebracht werden, welche die inneren Prozesse des Betroffenen und den Aspekt der Förderung gänzlich ausblendet (vgl. RICKING & WITTROCK, 2021, S. 15f.). Trotz dieser Kritikpunkte wird der Begriff der Verhaltensstörung – neben der Begrifflichkeit der Verhaltensauffälligkeit – weiterhin bereichsübergreifend für Forschung und Lehre genutzt.

Um unabhängig der gewählten Begrifflichkeit das Phänomen des altersunangemessenen und störenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen konkretisieren zu können, ist eine einheitliche Definition notwendig. Mischker und Stein konnten 2018 das Konstrukt Verhaltensstörung wie folgt definieren:

„Verhaltensstörung ist ein von der zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 56).

Diese Definition umfasst mehrere zentrale Punkte der Verhaltensstörung. Zum einen ist die wahrgenommene Abweichung des Verhaltens in einen kulturellen und zeitlichen Kontext eingebettet, dessen geteilte Erwartungsnorm als Ausgangspunkt dient. Diese Norm kann jedoch auch subjektiv und milieuspezifisch abweichen. Zum anderen ist die Verhaltensstörung entweder organischen Ursprungs, also aufgrund von genetischen und entwicklungsspezifischen Dispositionen, oder wurde auf Basis von individuell gemachten Erfahrungen oder als Reaktion auf das subjektive Umfeld erlernt oder konditioniert (vgl. RICKING & WITTROCK, 2021, S. 16f.). Zusätzlich wird durch die Definition deutlich, dass eine Klassifikation als Verhaltensstörung, in Abgrenzung zu häufig im Laufe der Entwicklung auftretenden störenden Verhaltensweisen, aufgrund der Häufigkeit, der Schwere sowie der Einflussnahme auf mehrere Handlungsbereiche des Lebens erfolgt. Ein letzter Punkt bei der Definition von Verhaltensstörungen ist die Forderung von Hilfe und Intervention (vgl. ebd., 2021, S. 16). Um dem negativen Einfluss auf Entwicklung, Lernen und sozialer Integration entgegenzuwirken, ist eine besondere erzieherische Hilfe sowie individuelle pädagogische und therapeutische Maßnahmen von großer Bedeutung (vgl. MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 53). Besonders im schulischen Setting sind die erschwerten Erziehungs- und Bildungsprozesse aufgrund der gezeigten Verhaltensweisen

zentral für die sonderpädagogische Unterstützung (vgl. RICKING & WITTRICK, 2021, S. 14).

Um Verhaltensstörungen erkennen und abgrenzen zu können, muss zunächst deutlich gemacht werden, dass es eine Vielfalt an unterschiedlichen sowie individuell abweichenden Erscheinungsbildern gibt (vgl. MYCHKER & STEIN, 2018, S. 58). Die ICD-10 definiert „*Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*“ (F90-F98) und listet mögliche gezeigte Symptome auf (vgl. RICKING & WITTRICK, 2021, S. 18). Trotz dieser Klassifikation ist das Erkennen der Symptomkombinationen aufgrund der komplex miteinander agierenden Erscheinungsformen sowie dem individuellen und situationsabhängigen Auftreten der problematischen und abweichenden Verhaltensweisen erschwert. Insgesamt können jedoch auf Grundlage von Forschungsergebnissen der letzten Jahrzehnte zwei große Kategorien der Symptome einer Verhaltensstörung festgemacht werden, welche maßgeblich die Erziehung, Bildung und soziale Position der Kinder und Jugendlichen beeinflussen (vgl. MYCHKER & STEIN, 2018, S. 60ff.). Zum einen gibt es externalisierende Symptome. Diese Kategorie ist nach außen gegen die Umwelt und die sich darin befindenden Personen gerichtet. Durch die gezeigten Verhaltensweisen in Form von Aggressivität, Hyperaktivität oder Ähnlichem, fallen die betroffenen Kinder und Jugendliche schnell und häufig auf (vgl. MYCHKER & STEIN, 2018, S. 63). Die absichtlich verletzenden oder zerstörerischen Handlungen erzeugen Konflikte in der unmittelbaren sozialen Umgebung (vgl. RICKING & WITTRICK, 2021, S. 17). Da diese Art von Störungen negativ auffallen, werden die externalisierenden Verhaltensstörungen weniger toleriert und bekommen dadurch viel Aufmerksamkeit durch ihr Umfeld (vgl. MYCHKER & STEIN, 2018, S. 63). Eine zweite Kategorie sind die weniger auffallenden internalisierenden Symptome. Bei Kindern mit dieser Art von Verhaltensstörung, vollziehen sich die Erkennungszeichen im Stillen, und beeinträchtigen somit internal den persönlichen Lern- und Reifungsprozess (vgl. ebd., 2018, S. 63). Symptome wie Angst, Depressivität oder soziale Unsicherheit schränken langfristig das Individuum in ihrer Lebensqualität ein. Da die Erklärung oder die Bewältigung dieser Symptome für die betroffenen Personen eigenständig nicht zu meistern sind, benötigen sie trotz der geringen ihr entgegenbrachten Aufmerksamkeit, pädagogische und therapeutische Unterstützung (vgl. RICKING & WITTRICK, 2021, S. 18).

Obwohl es große individuelle qualitative und quantitative Unterschiede gibt, zeigen beide übergreifenden Kategorien von Verhaltensstörungen Ähnlichkeiten in der Verteilung

zwischen den Geschlechtern. Aufgrund der vorherrschenden Sozialisationsbedingungen entwickeln Jungen häufiger externalisierende Symptome, während Mädchen häufiger internalisierende Symptome von Verhaltensstörungen aufweisen. Dies verdeutlicht, dass die Art und Weise, wie wir Kinder aufgrund ihres Geschlechts in Bezug auf die Ausdrucksweise ihrer emotionalen Reaktionen ermutigen oder einschränken, die Entstehung von Verhaltensstörungen beeinflussen kann (vgl. MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 64).

Insgesamt wird deutlich, dass das Phänomen der Verhaltensstörungen eine komplexe Problematik ist, welche nicht nur die Bildungs- und Lernprozesse im schulischen Kontext bedrohen, sondern auch eine große Gefahr für die gesamte Entwicklung der Kinder und Jugendlichen darstellt (vgl. MYSCHKER & STEIN, 2018, S. 14).

3.2 Entstehung von Verhaltensstörungen anhand des bio-psycho-sozialen Modells

Ein Verhalten als auffällig oder störend zu kategorisieren, ist eine stark subjektive und normabhängige Einschätzung. Es gibt keine objektiven Kriterien, welche Verhaltensstörungen als solche definieren. Die Kategorisierung von Kindern als verhaltensauffällig ist somit einerseits von der Situation und den darin vorgefundenen Normen für Verhalten abhängig (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 52f.). Andererseits hängt die Diagnose einer Verhaltensstörung von Einschätzungen und Zuschreibungen zwischen Personen ab, die in verschiedenen Kontexten und unter unterschiedlichen Bedingungen variieren können (vgl. JANZ & KLAUB, 2007, S. 32). Aufgrund dessen fehlen Messinstrumente für die eindeutige Diagnostik von Verhaltensstörungen, was wiederum zu unzuverlässigen Daten zu der tatsächlichen Häufigkeit dieser in pädagogischen oder schulischen Kontexten führt (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 54). Aufgrund dessen ist ein tieferes Verständnis für die Entstehung von Verhaltensstörungen von Nöten, um herausfordernde Verhaltensweisen von manifestierten Verhaltensstörungen als psychische Disposition abgrenzen zu können.

Zunächst kann gesagt werden, dass es keine eindeutige Kausalität zwischen bestimmten genetischen oder sozialen Ursachen gibt, welche zu einer Verhaltensstörung führen. Durch die Resilienzforschung wurde deutlich, dass die Ausbildung einer ausgeprägten Verhaltensstörung eine der vielen Möglichkeiten des Verlaufes der Entwicklung darstellt. Sie konnten feststellen, *„dass unter ähnlichen Lebensbedingungen oder nach ähnlichen, auch sehr schwierigen Erfahrungen, Menschen sich unterschiedlich – und auch seelisch*

gesund – entwickeln können.“ (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 34). Im Zuge der Erklärung von auffälligen Verhaltensweisen kann somit nicht von einer einzigen hinreichenden Ursache ausgegangen werden, sondern eher von einem komplexen Ursache-Wirkungsgefüge. Die Entwicklung eines Menschen ist immer eingebettet in einen ko-konstruktiven Prozess zwischen einem selbstorganisierenden und selbstkonstruierenden Individuum und der Umwelt. Aufgrund dieser Tatsache entstehen, wie Petermann 2004 herausgestellt hat, die Prinzipien der Äquifinalität und Multifinalität. Die Äquifinalität beschreibt das Konstrukt, dass Individuen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen über eine Vielzahl an Verläufen und Wegen, das gleiche Entwicklungsziel erreichen können. Das komplementäre Prinzip der Multifinalität geht davon aus, dass Menschen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen aufgrund unterschiedlicher Interaktionen mit der Umwelt sowie Unterschieden in den vorherrschenden Rahmenbedingungen, in verschiedene Ergebnisse der Entwicklung resultieren können (vgl. PETERMANN et al., 2004, S.283f.) Folglich kann für die Entwicklung von Verhaltensstörungen keine allgemein erklärende Ursache herangezogen werden, da kein festgesetzter Kausalitätszusammenhang bei der Entwicklung von Individuen beobachtet werden kann.

Um die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen dennoch verstehen zu können, geht man in der Wissenschaft von einem integrativen bio-psycho-sozialen Modell aus, welches sich stark an der Entwicklungspsychologie orientiert.

„Dieses Modell geht zunächst allgemein davon aus, dass im Zusammenspiel zwischen biologischen Ausgangsbedingungen und (früh-)kindlichen (Beziehungs-) Erfahrungen sich die individuelle Selbstkonstruktion – im Sinne eines Netzwerks handlungsleitender innerpsychischer Schemata – herausbildet.“ (FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 40).

Die Entwicklung von Auffälligkeiten im Verhalten können somit auf ein enges Zusammenwirken biologischer, sozialer und psychologischer Faktoren zurückzuführen sein. Aufgrund dessen sollen im Folgenden diese drei Einflussbereiche auf die Entwicklung innerpsychischer Schemata für Verhalten und Handeln genauer betrachtet werden.

3.2.1 Biologische Ursachen

Biologische Faktoren, welche einer der wechselseitigen Ursachen der Ausbildung von behavioralen Auffälligkeiten sind, beschreiben genetische Bedingungen sowie Störungen der Entwicklung aufgrund biologischer Ausgangsbedingungen (vgl. SARIMSKI, 2007, S. 21). Bei der Betrachtung der biologischen Ausgangssituation als Grundlage der Entstehung von Entwicklungs- oder Verhaltensstörungen, kommt unausweichlich die Debatte der Anlage-Umwelt-Problematik in den Blick.

Wissenschaftler:innen der letzten Jahrzehnte haben sich immer wieder die Frage gestellt, ob die genetischen Ausgangsbedingungen oder die Einflüsse der Umwelt ein größeres Gewicht im Entwicklungs- oder Reifungsprozesse haben. Dabei können beide Aspekte nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie ko-konstruktiv die Entwicklung in einem wechselseitigen und komplexen Zusammenspiel formen. Ein spezifisches Genom eines Individuums kann in einem breiten Spektrum von finalen Phänotypen münden. Dabei wird der ursprüngliche Genotyp des Menschen durch eine konstante und gegenseitige Einflussnahme der Umwelt- und Kontextfaktoren gewandelt und geprägt. Dieses flexible System wird somit durch ein aktives Zusammenwirken der eigentlichen Gene, der Reifung, Erfahrungen sowie Aktivitäten beeinflusst. Aufgrund dessen ist die Debatte, welcher Aspekt der Vererbung oder der Umwelteinflüsse einen größeren Einfluss hat, nicht von Nöten, wenn man von einem komplexen ineinandergreifenden Prozess der Ausdifferenzierung von Genotyp zu Phänotyp ausgeht (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 42). Dennoch muss erwähnt werden, dass es auch organpathologische Faktoren aus Vererbungen und Genmutationen gibt, welche mit einer starken Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten einhergehen, wie beispielsweise das Prader-Willi-Syndrom. Trotz dieser möglichen starken biologisch-genetischen Einflüsse sind die Auswirkungen auf Entwicklung und Verhalten intra- und individuell unterschiedlich und können nicht unreflektiert zu einer voreiligen Zuschreibung führen (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 61). Besonders im Kontext von geistiger Behinderung darf die biologische Ausgangslage nicht für eine Blickverengung für anderweitige Einflüsse sorgen.

Auch bei dem Erklärungsansatz von Verhaltensstörungen aufgrund neurophysiologischer Veränderungen im Hirn, wie Störung des Stoffwechsels oder Hormonen, kann nicht von einer reinen biologischen Ursache ausgegangen werden. Denn auch hier basieren die organischen Veränderungen auf Erfahrungen und Lernprozessen, welche in einer

wechselseitigen Beziehung zu den biologischen Faktoren stehen. Der Stoffwechsel, die Ausschüttung von Hormonen oder auch die neuronalen Strukturen im Gehirn beeinflussen somit zwar maßgeblich unser Verhalten und unsere Entwicklung, dennoch haben auch erlebte Verhaltensweisen aufgrund sozialer Einflüsse eine Wirkung auf neurophysiologische Aktivitäten. Aufgrund dessen ist auch hier ein komplexer Prozess von genetischen Ausgangsfaktoren in Zusammenhang mit sozialen Erfahrungen sowie dem aktiven Lernen aus der Umwelt festzustellen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 43). Trotzdem können aufgrund sekundärer Auswirkungen von neurologischen Verletzungen – prä-, peri- oder postnataler Ursachen – auch unabhängig der sozialen Bedingungen ein erhöhtes Risiko von Verhaltensstörungen kreiert werden (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 44).

Ein dritter biologisch begründeter Einflussfaktor auf die Entstehung von Verhaltensstörungen ist das Temperament. Verschiedene Ausprägungen von Temperament sind auf Unterschiede im Gleichgewicht zwischen aktivierenden und hemmenden Systemen begründet. Diese individuellen Unterschiede in der Herstellung dieses Gleichgewichts tragen zu verschiedenen Fähigkeiten in der Affekt- und Selbstregulation, der Aufmerksamkeitsleistung sowie der emotionalen Reaktivität bei. Die Unterschiede in Erregbarkeit und Regulation von Affekten und Verhalten münden in verschiedene Temperamentsmuster (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 44f.). Im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen ist besonders die Kategorie des schwierigen Temperaments bedeutsam. Dieses stark anlagebedingte Muster ist durch eine mangelnde Anpassungsfähigkeit, Rückzugsverhalten sowie einer erhöhten physiologischen Reaktivität gekennzeichnet. Die sogenannte physiologische Reaktivität bezeichnet „*individuelle Unterschiede in der Schwelle der Erregbarkeit und der Intensität emotionaler Erfahrungen.*“ (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 45). Eine erhöhte physiologischen Reaktivität, welche mit einem schwierigen Temperament zusammenhängt, hat somit negative Auswirkungen auf die betroffenen Kinder und machen diese besonders vulnerabel und stark verletzlich bei belastenden und stressigen Situationen (vgl. ebd., 2018, S. 45). Die Kombination eines solchen Temperamentsmuster mit einer unzureichenden und nicht adäquat gestalteten Interaktion mit der Umwelt, kann ein hoher Risikofaktor für das Entstehen von Verhaltensstörungen sein. Somit wird deutlich, dass ein durch Anlagen beeinflusster Bereich wie das Temperament ebenfalls maßgeblich durch das Zusammenwirken von Kind und Umwelt, in der Entstehung

von störenden und psychosozialen Auffälligkeiten beeinflusst wird (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 45).

3.2.2 Psychosoziale Faktoren

Durch die Darstellung der biologischen und genetischen Einflussfaktoren auf die Entstehung von Verhaltensstörungen wurde deutlich, dass das Individuum mit seiner genetischen Ausgangslage immer in einen sozialen Kontext eingebettet ist und in einer konstanten Interaktion mit der Umwelt steht. Aufgrund dessen müssen ebenfalls soziale Prozesse bei der Ausbildung von störenden Verhaltensweisen berücksichtigt werden. Dabei sind besonders die frühen Interaktionserfahrungen mit den nächsten Bezugspersonen von großer Relevanz (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 46).

Wie bereits in 2.5.1 beschrieben wurde, hat der Aufbau innerpsychischer Repräsentationen durch Erfahrungen in Interaktion und Beziehung einen starken Einfluss auf die Entwicklung. Dabei ist besonders der Aufbau einer sicheren Bindung mit der Bezugsperson für die Entwicklung des Selbst sowie wichtiger Kompetenzen von großer Relevanz. Auch für die Art der Ausreifung und Differenzierung bestimmter Hirnstrukturen und -regionen sind die frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen ein wichtiger Faktor (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 48). Insgesamt wird also deutlich, dass die Etablierung von Bindungsmustern mit den primären Bezugspersonen in den ersten Lebensjahren einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen, Verhaltensweisen und psychosozialen Fähigkeiten hat und somit in einem engen Zusammenhang mit der Festigung von Verhaltensproblemen sowie dem Aufbau von Beziehungen steht (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 56).

Neben der Ausbildung von entwicklungsbeeinflussenden Bindungsmustern ist auch der Ausbau einer effektiven Emotionsregulation sowie der situativen Abstimmung von Affekten, ein psychosozialer Faktor bei der Entstehung von Verhaltensstörungen. Beide Prozesse sind dabei stark in soziale Interaktionen und frühe Beziehungserfahrungen situiert. Zum einen resultiert das Erlernen der eigenständigen Regulation der Emotionen aus den erlernten Kompetenzen in der Eltern-Kind-Interaktion. Durch die darin enthaltenen interaktiven Prozesse sowie die gegenseitige reziproke Responsivität können Kinder eine immer weiter ausdifferenzierte Kompetenz im Umgang mit den eigenen Gefühlen erlangen. Diese Entwicklung der Fähigkeit zur Emotionsregulation verläuft dabei von einem

stark von der Bezugsperson abhängigen Co-Regulation-Prozess bis hin zur Selbstregulation (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 48). Einer besonderen Relevanz dabei kommt der Passung zwischen Kind und Bezugsperson in Emotionsregulation einfordernden Situationen zu.

Neben dem Erlernen der Regulation ist auch die Abstimmung von Affekten auf die jeweiligen sozialen Situationen relevant. Ein Affekt ist ein „*beobachtbares Verhaltensmuster als Ausdruck eines subjektiv empfundenen Gefühlszustandes (Emotion)*.“ (vgl. WITICH & HOYER, 2011, S. 1320). Die Abstimmung dieser Gefühlsregungen ist für die soziale Interaktion mit anderen Menschen sowie für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von großer Bedeutung (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 56). Auch diese Fähigkeit wird maßgeblich durch die Unterstützung der Bezugsperson erlernt. Besonders die gelingende Interaktion mit einer passenden Spiegelung der Emotionen des Kindes sowie einem adäquaten Zeigen von Feingefühl und Empathie sind für das Erlernen eines ausdifferenzierten Spektrums von Affekten zentral. Kommt dem Kind dieser Umgang der Unterstützung nicht zu, kann es zu diversen Problematiken kommen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 50f.).

„Die nicht gelingende Regulation führt prinzipiell zu (Dauer-)Stress, zu einer permanenten Anspannung und Aktivierung, zu einer erlebten Diskrepanz zwischen Anforderungen und Fähigkeiten und zu einem fehlenden Selbstwirksamkeits- und Kontrollerleben.“ (FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 52)

Eine Form der Bewältigung dieser Konsequenzen kann das Herausbilden von Verhaltensauffälligkeiten, zur Kompensation und Lösung von Stresssituationen sein (vgl. ebd., 2018, S. 52).

Eine weitere psychosoziale Variable, welche einen möglichen Einfluss auf die Ausbildung von auffälligen Verhaltensweisen zur Folge hat, ist eine unzureichende Entwicklung der Perspektivübernahmefähigkeit. Die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzuversetzen und deren Perspektive einnehmen zu können, erfordert den Aufbau der Mentalisierungsfähigkeit (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 53). Die Entwicklung dieser Vorläuferkompetenz ermöglicht es den Kindern, das Verhalten anderen Menschen zu verstehen und diese mit ihren mentalen oder psychischen Befindlichkeiten, wie Wünschen, Motiven oder Überzeugungen, begründen zu können. Ist diese Fähigkeit ausgebildet, können

Kinder sich selbst sowie andere Individuen mit ihren individuellen seelischen Zuständen verstehen und erschließen. Mentalisierungs- und Perspektivübernahmefähigkeiten werden ebenfalls maßgeblich durch die Interaktion mit der Bezugsperson geprägt. Auch hier ist das adäquate Spiegeln der inneren Zustände des Kindes in der Interaktion, der Austausch über diese sowie das Agieren als Vorbild und Modell zentral (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 54). Sind diese Fähigkeiten etabliert, ist das Kind in der Lage soziale Verhaltensweisen und Empathie in alltäglichen Interaktionen zu zeigen, sodass diese maßgeblich als Schutzfaktor für die Ausbildung von Verhaltensstörungen agieren (vgl. ebd., 2018, S. 54).

Bei allen psychosozialen Faktoren, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung von prosozialen oder herausfordernden Verhaltensweisen haben können, ist der Aufbau von Selbstbewusstsein sowie einem positiven Selbstkonzept zentral. Um diese essenziellen Bedingungen, welche als schützender Faktor bei Stresssituationen dienen können, aufbauen zu können, ist die Ermöglichung von Kontroll- und Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Kindheit ein wichtiger Bestandteil der frühen Sozialisation (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 56f.).

Durch die Betrachtung der psychosozialen Faktoren in Form eines Zusammenwirkens der familiären Lebenswelt, der darin befindlichen zwischenmenschlichen Beziehungen und Bindungen sowie die Erziehungs- und Interaktionspraktiken der Bezugspersonen, wurde deren Bedeutung für die Entstehung von Verhaltensstörungen deutlich. Aufgrund dessen können mögliche Aspekte der frühkindlichen Sozialisation und Entwicklung, welche als starke Risikofaktoren für das Entstehen herausfordernder Verhaltensweisen fungieren, ermittelt und für Interventions- und Präventionsmaßnahmen genutzt werden (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 62). Insgesamt konnte durch die Analyse anhand eines bio-psycho-sozialen Modells für die Genese von Verhaltensstörungen ein besseres Verständnis über die verschiedenen Wechselwirkungen und reziproken Beziehungen entwickelt werden. Es konnte verdeutlicht werden, dass die Entstehung von Verhaltensstörungen nicht gänzlich an der Person und ihren genetischen Ausgangsbedingungen festgemacht werden kann. Das Zusammenwirken dieser biologischen Ausgangsfaktoren mit der Umwelt und den verschiedenen Interaktionspartner:innen sind wesentlich für ein tieferes Verständnis (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 63f.). Bei der Entwicklung „*eines Netzwerks handlungsleitender innerpsychischer Schemata*“ (S. 40), welches sich durch ein mögliches störendes Verhalten zeigt, können somit spezifische Risiko- beziehungsweise Schutzfaktoren festgemacht

werden, welche die Etablierung auffälliger Verhaltensmuster bestärken oder abmildern können (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018). Ein möglicher Risikofaktor stellt dabei das Vorkommen einer Intelligenzminderung dar, welches sich sowohl direkt auf die dem Kind zuteilwerdenden Ressourcen als auch auf die sozialen Bedingungen in der gesamten familiären Situation auswirken können (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 56). Der Einfluss einer Intelligenzminderung, in Form einer diagnostizierten geistigen Behinderung soll im Folgenden näher erläutert werden.

3.3 Einfluss von Intelligenzminderung auf Verhaltensstörungen

Trotz fehlender objektiver Messinstrumente konnten repräsentative Prävalenzstudien herausfinden, dass bei Menschen mit Behinderungen eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von herausfordernden Verhaltensweisen vorliegt. 30-40% aller Menschen mit einer Intelligenzminderung im Bereich der geistigen Behinderung zeigen ebenfalls Verhaltensstörungen (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 54). Im Folgenden sollen mögliche Erklärungsansätze dieser erhöhten Prävalenz in den Blick genommen werden. Zunächst muss jedoch erörtert werden, was man unter dem Begriff der geistigen Behinderung in der Sonderpädagogik versteht.

3.3.1 Definition Geistige Behinderung

Die medizinische Klassifikation der geistigen Behinderung wird durch die WHO (World Health Organisation) in der 10. Version der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme einheitlich definiert. Dabei wird eine Intelligenzverzögerung bei Kindern und Erwachsenen als verzögerte oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten in den Bereichen der Kognition, Sprache, Motorik sowie den sozialen Fähigkeiten aufgelistet. Diese Minderung der Intelligenz kann allein oder in Komorbidität mit anderen psychischen und körperlichen Erkrankungen stehen (vgl. WHO). Der Grad der Intelligenzminderung wird anhand des Intelligenzquotienten gegliedert, welcher in einer umfangreichen und standardisierten Diagnostik individuell festgestellt wird. Die Einteilung der Behinderung erfolgt in vier verschiedenen Schweregraden. Eine leichte Intelligenzminderung (F-70), welche mit Lernschwierigkeiten, einer Einschränkung der Arbeitsfähigkeit sowie sozialen Problematiken einhergeht, wird ab einem IQ von 69 – zwei Standardabweichungen des Durchschnittswertes – und bis zu einem Wert von 50 diagnostiziert. Zwischen einem Wert von 49 und 35 wird

eine mittelgradige Intelligenzminderung (F-71) festgestellt, welche ebenfalls durch deutliche Verzögerungen, Einschränkungen in der Kommunikationsfähigkeit und einem Unterstützungsbedarf in alltäglichen Verrichtungen gekennzeichnet ist. Eine schwere Intelligenzminderung (F-72) mit einem Intelligenzquotienten zwischen 34 und 20 sowie die schwerste Form des Störungsbildes (F-73) ab einem Wert kleiner als 20, erforderte eine stetige und andauernde Unterstützung in allen Bereichen des Lebens, der Versorgung, der Kommunikation sowie Bewegung (WHO).

Durch das gewandelte Bild auf das Konstrukt Behinderung durch die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), spielen jedoch zusätzlich zu den diagnostizierbaren Körper- und Geistesstrukturen der Individuen weitere Aspekte in die Wahrnehmung ihrer Behinderung ein (siehe Abbildung 4).



Abbildung 4: ICF-Modell der Behinderung

Dabei wird von einem biopsychosozialen-Modell ausgegangen, welches ebenfalls die Möglichkeiten der Teilhabe, der Aktivität sowie der Partizipation in unserer Gesellschaft in Zusammenhang mit den gegebenen Umweltbedingungen sowie personenbezogenen Faktoren beachtet. Durch dieses gewandelte Bild auf Behinderung soll nicht die Person und ihre Schädigung im Fokus stehen, sondern der einschränkende und durch viele Faktoren beeinflusste Kontext in den Mittelpunkt rücken (vgl. BIEWER & KOENIG, 2019, S. 37). Dadurch wird eine geistige Behinderung nicht mehr nur als Eigenschaft eines Individuums angesehen, sondern als komplexer sozialer Prozess, welcher von außen beeinflussbar ist (vgl. BUSCHER & HENNICKE, S. 41).

Diese Sicht auf Behinderung ist besonders für den pädagogischen Kontext von Relevanz. Obwohl für den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1994 eingeführte Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine medizinische Klassifikation sowie die somatischen Entstehungsursachen von Relevanz sind, ist für das alltägliche pädagogische Handeln eine erweiterte Sicht von Nöten (vgl. BIEWER & KOENIG, 2019, S. 37f.). Dabei ist besonders das gezeigte Lernverhalten in Bezug zum Lebensalter, die auf basalem und anschaulichem Niveau stattfindende Verarbeitung und Speicherung von Inhalten sowie der starke Fokus auf das Lernfeld der Bedürfnisorientierung von Bedeutung. Eine umfangreiche Ausübung pädagogischer Maßnahmen sowie eine starke Individualisierung und Differenzierung sind dabei Konsequenzen für die Pädagogik des Förderschwerpunktes (vgl. ebd., 2019, S. 37). Trotz der Entstehung einer differenzierten und erweiterten Sicht auf Behinderung und deren Kontextualität, laufen Menschen mit einer diagnostizierten Intelligenzminderung der Gefahr von Stigmatisierung und Diskriminierung. Durch das Verwenden von spezifischen und gegliederten Klassifikationen geht eine Depersonalisierung sowie Deindividualisierung einher, welche die eigentliche Person mit ihren Bedürfnissen in den Hintergrund stellt (vgl. BIEWER & KOENIG, 2019, S. 42).

3.3.2 Erklärungsansatz für die erhöhte Prävalenz von Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit geistiger Behinderung

Die Entstehung von Verhaltensstörungen können auch im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung anhand eines bio-psycho-sozialen Ansatzes erklärt werden. Dabei sind die gleichen Prozesse und Interaktionen wie bei Menschen ohne Behinderung ausschlaggebend für die Erhöhung des Risikos der Manifestierung einer Verhaltensstörung. Dennoch sind Kinder mit einer Intelligenzminderung aufgrund ihrer geistigen Behinderung einer besonderen Ausgangslage sowie spezieller Lebensbedingung ausgesetzt, welche als ein zusätzlicher Risikofaktor agieren (vgl. HENNICKE, 2007, S. 4).

Ein Ansatz, welcher die erhöhte Prävalenz von Verhaltensstörungen versucht darzustellen, ist das Vulnerabilitätskonzept. Das von Zubin und Spring in den USA Ende der 1970er veröffentlichte Konzept einer erhöhten Vulnerabilität diente ursprünglich für die Genese psychischer Störungen. Im deutschsprachigen Raum wurde es in den letzten Jahren von verschiedenen Pädagog:innen zur Darstellung der erhöhten Komorbidität von Intelligenzminderung und Verhaltensstörungen herangezogen (vgl. SCHANZE, 2007, S. 64).



Abbildung 5: Vulnerabilitätskonzept (vgl. SCHANZE, 2007, S. 64)

Das Konzept berücksichtigt dabei ebenfalls den bio-psycho-sozialen Ansatz bei der Entstehung einer sogenannten prä-morbiden Vulnerabilität, also einer erhöhten Verletzlichkeit. Durch den Einbezug dieses Modells kann ein differenzierter Blick auf die Entstehung von herausfordernden Verhaltensweisen in Zusammenhang mit geistigen Einschränkungen ermöglicht werden. Hierbei wird nicht allein die genetische Disposition als alleiniger Ursprung in den Blick genommen, sondern eine differenzierte Analyse vorgenommen (vgl. SCHANZE, 2007, S. 63).

Jedoch darf die Bedeutung der biologisch-genetischen Einflüsse, als ein entscheidender Faktor nicht außer Acht gelassen werden, da dieser maßgeblich die Ausgangssituation des betroffenen Kindes prägt. Der Pädagoge Klaus SARIMSKI hat im Zuge der Erklärung der Entstehung auffälliger Verhaltensweisen bei Kindern mit einer geistigen Behinderung wesentliche Risikofaktoren aufgrund der Intelligenzminderung dargestellt. Dabei können aufgrund der Intelligenzminderung sowohl direkte, indirekte als auch unabhängige Einflüsse beobachtet werden (vgl. SARIMSKI, 2003, S. 390). Die kognitive Einschränkung kann dabei einen direkten Einfluss auf die Verarbeitungsgeschwindigkeit, das Arbeitsgedächtnis, die Impulshemmung, den Strategieerwerb, die Problemlösekompetenz sowie

weitere Kompetenzbereiche auswirken. Defizite oder Entwicklungsprobleme in diesen wesentlichen kognitiven Bereichen, können das Zeigen von nicht normgerechten Verhaltensweisen von Kindern mit einer geistigen Behinderung maßgeblich beeinflussen und zu einem erhöhten Risiko für manifestierte Verhaltensstörungen führen. Die kognitive Einschränkung des Kindes hat zusätzlich zu der Erschwerung der individuellen Bedingungen einen indirekten Einfluss auf die soziale Interaktion mit den Bezugspersonen sowie dem weiteren Umfeld. Dabei werden nicht nur die aufgebauten Beziehungs- und Bindungsformen in die Betrachtung einbezogen, sondern auch die fehlende Abstimmung von Kind und Umwelt in den Blick genommen, welche die Möglichkeit für Teilhabe und Aktivität des Kindes im sozialen Umfeld einschränken (vgl. SARIMSKI, 2003, S. 390). Die indirekten Einflüsse, welche von der kognitiven Ausgangslage des Kindes ausgehen, haben somit ebenfalls einen zentralen Einfluss auf das psychische Wohlergehen des Kindes, auf den Kompetenz- und Strategieerwerb sowie auf die Fähigkeit mit anderen Menschen in sozialen Situationen zu interagieren und kommunizieren (vgl. SCHANZE, 2007, S. 65). Neben diesen Faktoren können zum einen zusätzliche unabhängige Einflussfaktoren ein weiteres Risiko für Kinder mit einer diagnostizierten geistigen Behinderung generieren. Dabei spielen besonders die psychische Gesundheit sowie das gezeigte Verhalten der nächsten Bezugspersonen eine wesentliche Rolle (vgl. SARIMSKI, 2003, S. 390). Zum anderen muss der Einfluss des soziokulturellen Kontextes in die Betrachtung miteinbezogen werden. Alle Interaktionen und die darin beteiligten Personen sind eingebettet in eine Gesellschaft, mit den darin kohärenten Wert- und Normvorstellungen, welche maßgeblich die Einstufung eines Verhaltens als nicht normgerecht beeinflussen. Zusätzlich befinden sich in dem soziokulturellen Kontext soziale Ressourcen sowie medizinisch-pädagogische Versorgungsstrukturen, welche den Einfluss der direkten und indirekten Risikofaktoren einer Intelligenzminderung verändern können (vgl. SCHANZE, 2007, S. 64).

Die verschiedenen Faktoren des bio-psycho-sozialen Vulnerabilitätskonzeptes stehen in einer sich gegenseitig beeinflussenden Wechselwirkung zueinander und wirken zirkulär ineinander (vgl. SCHANZE, 2007, S. 65). Dieses Zusammenwirken der einzelnen Einflüsse führt zu einer individuellen Stärke der prämorbidem Vulnerabilität, welche die Informationsverarbeitung, das Selbstwertgefühl sowie die internalisierten Bezugssysteme maßgeblich beeinflusst (vgl. SCHANZE, 2007, S. 64). Somit ist die individuelle Vulnerabilität und die damit einhergehenden defizitären Kompetenzen dafür verantwortlich, wie stark die betroffene Person für einen Ausbruch einer psychischen Störung – unter anderem

Verhaltensstörungen – begünstigt ist. Ob die Störung jedoch zum Ausbruch kommt, wird erst unter bestimmten Bedingungen bestimmt (vgl. WITTICHEN, KNAPPE & HOYER, 2020, S. 24f.).

„Vulnerabilität bedeutet Anfälligkeit und kennzeichnet damit eine Disposition. Vulnerabilität bezieht sich also darauf, wie wir auf der psychologischen, biologischen und sozialen Ebene bei entsprechenden Anforderungssituationen reagieren. Vulnerabilität an sich führt nicht zur Störung; hinzutreten muss eine dazu „passende“ Auslösersituation oder Konstellation, die zusammen mit der Vulnerabilität in Wechselwirkung eine pathogene Dynamik entfaltet.“ (WITTICHEN, KNAPPE & HOYER, 2020, S. 24)

Dadurch wird deutlich, dass eine erhöhte Verletzlichkeit nicht als alleinige Kausalität für die Erklärung der Genese für Verhaltensstörungen herangezogen werden kann. Sondern dass diese Eigenschaft nur eingebettet in einen spezifischen Kontext und durch soziale Einflüsse zur Ätiologie der herausfordernden Verhaltensweisen genutzt werden kann. Je höher jedoch die Vulnerabilität eines Menschen ist, desto leichter können die sozialen Einflüsse in Form von Stress, Irritation und Konflikten zu einem Übertreten der individuellen Vulnerabilitätsschwelle führen, sodass das Individuum die Defizite nicht mehr ausgleichen kann und psychisch in Form einer Verhaltensstörung dekompenziert (vgl. SCHANZE, 2007, S. 65). Da Menschen mit einer geistigen Behinderung eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen, ist die Wahrscheinlichkeit somit erhöht, dass diese in überfordernden und irritierenden Situationen auf die externen Reize nicht adäquat reagieren und den Stress nicht mehr eigenständig kompensieren können. Die gezeigten auffälligen oder störenden Verhaltensweisen agieren somit in solchen Situationen als eine Möglichkeit der Bewältigung und der Reduktion des Stresses (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 66).

Der individuelle Grad der Vulnerabilität ist jedoch keine unveränderbare Größe. Durch verschiedenste Moderatorvariablen ist die Verletzlichkeit in Stresssituation im ganzen Leben beeinflussbar (vgl. SCHANZE, 2007, S. 65). Es gibt risikoerhöhende oder risikomildernde Bedingungen, denen ein Individuum ausgesetzt werden kann, welche die Entwicklungsprognose für den Aufbau oder Abbau von Widerstands- und Bewältigungsfähigkeiten verändern können. Besonders verschiedene protektive Faktoren sind an der Abmilderung des Risikos von Verhaltensstörungen maßgeblich beteiligt und deshalb im Kontext der geistigen Behinderung von großer Bedeutung. Als risikomildernde

Bedingungen zählen beispielsweise der Aufbau einer emotionalen Beziehung mit einem sicheren Bindungsmuster zu einer Bezugsperson, offenes und feinfühliges Erziehungsverhalten, das Lernen an sozialen Modellen, die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbststeuerungsfähigkeit, gute sozio-ökonomische Bedingungen oder Ähnliches (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, 2018, S. 56).

Des Weiteren ist der Aufbau der individuellen Widerstandsfähigkeit, der sogenannten Resilienz, von einer zentralen risikomildernden und entwicklungsfördernden Bedeutung. Die Resilienz wird definiert als:

„Fähigkeit einer Person, auch in Gegenwart von extremen Belastungsfaktoren und ungünstigen Lebenseinflüssen adaptiv und proaktiv zu handeln.“ (HOYER & KNAPPE, 2020, S. 1137)

Dies bedeutet, dass Individuen, welche diese Fähigkeit besitzen, eher dazu in der Lage sind, negative Lebensereignisse, trotz des Vorherrschens von Risikofaktoren und erhöhter Vulnerabilität, erfolgreich zu meistern. Sie können den Stress somit besser kompensieren und können sich an die geforderten veränderten und irritierenden Bedingungen erfolgreicher anpassen (vgl. HOYER & KNAPPE, 2020, S. 24f.). Die individuelle Resilienz wird durch mehrere Faktoren, wie Persönlichkeitsmerkmalen, dem Grad der Unterstützung des sozialen Umfelds sowie der Qualität der Elternbeziehung beeinflusst. Zu den beeinflussenden persönlichen Merkmalen gehört unter anderem die Intelligenz. Aus dieser Tatsache lässt sich ableiten, dass Menschen mit einer diagnostizierten kognitiven Beeinträchtigung zusätzlich zu der erschwerten biologischen Ausgangssituation und den daraus resultierenden negativen psychosozialen Einflüssen, eine geringe Chance des Aufbaus der Moderatorvariable Resilienz haben (vgl. SCHANZE, 2007, S. 66).

Anhand des Vulnerabilitätskonzeptes konnte deutlich gemacht werden, dass eine größere Verletzlichkeit, die erhöhte Anfälligkeit für psychische Auffälligkeiten sowie die Entstehung von Verhaltensstörungen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Dabei spielen neben den genetisch-biologischen Ausgangsbedingungen, auch psychosoziale Faktoren wie die erschwerte soziale Interaktion, der nicht adäquate Umgang mit der geistigen sowie die fehlende Unterstützung durch protektive Faktoren eine wesentliche Rolle. Somit ist die erhöhte Prävalenz von störenden und nicht normgerechten Verhaltensweisen aufgrund folgender Tatsache zu begründen:

„Verhaltensauffälligkeiten sind nicht einzig und allein an einer Person festzumachen, sondern stets Ausdruck einer Störung des Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt (Personen, Dinge, Begebenheiten), die die betreffende Person durch spezifische problemlösende Verhaltensweisen zu bewältigen versucht, die von Anderen als normabweichend oder sozial unerwünscht gekennzeichnet (beklagt) werden.“ (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 63)

Darüber hinaus konnte ein Erklärungsansatz gefunden werden, welcher anhand des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren erläutert, warum Menschen mit Intelligenzminderung eine erhöhte prämorbid Verletzlichkeit aufweisen. Diese hohe Vulnerabilität führt dazu, dass Personen mit einer geistigen Behinderung in irritierenden und fordernden Situationen den Stress nicht mehr bewältigen können und somit zur Bewältigung auf starke emotionale Verhaltensweisen zurückgreifen müssen. Diese Tatsache ermöglicht eine funktionale Sicht auf Verhaltensstörungen, welche versucht die gezeigten Verhaltensweisen nach ihrem individuellen Nutzen für die betroffenen Personen zu untersuchen.

3.4 Funktionalitätsgedanke von Verhaltensstörungen

Wie aus den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, entstehen Verhaltensstörungen durch die Wechselwirkung verschiedenster biologischer, sozialer und psychologischer Faktoren, welche sich in der Einbettung in individuell belastenden Situationen sowie subjektiv irritierenden Kontexten in eine auffällige Verhaltensweise entfalten.

Neben diesem bio-psycho-sozialen Modell ist es jedoch zentral Verhaltensstörungen aus einem neutralen Blickwinkel heraus näher zu betrachten und dabei die Sichtweise des betroffenen Kindes einzubeziehen. Dabei ist besonders bedeutsam, die normabweichenden Verhaltensweisen in die biografischen Vorerfahrungen des Kindes, den inhärenten Zuschreibungen sowie den vorherrschenden Beziehungen einzubetten. Eine zentrale Rolle kommt dabei zusätzlich der Analyse der Funktionalität sowie dem individuellen Nutzen zu (vgl. SARIMSKI, 2009, S. 108).

Verhalten situationsbezogen zu analysieren, ermöglicht die subjektive Sinnkonstruktion hinter den gezeigten Verhaltensweisen besser verstehen zu können (vgl. REIMERS, 2017, S. 126). Jedes Verhalten kann in eine individuelle Produktion der eigenen Wirklichkeit integriert werden. Für jeden Menschen ist diese Wirklichkeitskonstruktion subjektiv

sinnvoll und das darin enthaltene Handeln verfolgt einen persönlichen Zweck (vgl. REIMERS, 2017, S. 121).

Besonders im Kontext des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist diese Analyse von zentraler Bedeutung. Kinder mit einer geistigen Behinderung haben aufgrund ihrer Intelligenzminderung ebenfalls Defizite in anderen Entwicklungsbereichen. Von großer Bedeutung im Kontext von Verhaltensstörungen sind dabei die Einschränkungen in der Ausbildung der sprachlichen Fähigkeiten, welche die Kinder in ihrer kommunikativen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeit in sozialen Situationen begrenzen. Die Beschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten erschwert nicht nur die Bewältigung von Alltagssituationen und Interaktionen, sondern verschließen ebenfalls für das Individuum soziale und gesellschaftliche Teilhabe und Aktivität. In diesem Kontext können auffällige und normabweichende Verhaltensweisen als Problemlöseversuch zur Bewältigung dieser alltäglichen und gesellschaftlichen Defizite gesehen werden (vgl. THEUNISSEN, 2021, S. 66).

Das gezeigte Verhalten wird somit von den betroffenen Personen eingesetzt, um trotz fehlender kommunikativer sowie sozial-emotionaler Kompetenzen dem Umfeld die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele mitteilen zu können. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, *„dass die meisten Verhaltensweisen, die von den Bezugspersonen als auffällig beurteilt werden, aus Sicht des Kindes einen „Sinn“, d.h. eine kommunikative Funktion haben.“* (SARIMSKI, 2019, S. 24). Gelingt es dem Kind durch das gezeigte problematische Verhalten die individuellen Ziele zu erreichen und dem Umfeld die eigenen Bedürfnisse deutlich zu machen, wird das eigene Verhalten als sinnvoll und funktional angesehen (vgl. SARIMSKI, 2019, S. 24).

„Menschen neigen dazu, Verhaltensweisen zu wiederholen, die sich für sie lohnen, das nennt man Verstärkungslernen.“ (JANZ & KLAUB, 2016, S. 25)

Die Lernmechanismen auf Basis der Lerntheorie ziehen somit den Zusammenhang zwischen dem Lernen aus Erfahrungen, in diesem Fall dem Wahrnehmen der Funktionalität und der Reaktion des Umfeldes, und das Herausstellen unseres Verhaltens (vgl. SIEGLER et al., 2020, S. 370). Da im Kontext von Verhaltensstörungen immer eine Reaktion aus dem Umfeld generiert wird, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit das Lernmechanismen in Form von positiver oder negativer Verstärkung greifen. Eine positive Verstärkung

greift, wenn das Kind auf die gezeigten Verhaltensweisen einen positiven, zusätzlichen Reiz erfährt, wie beispielsweise Aufmerksamkeit von den Bezugspersonen. Negative Verstärkung ist im Gegensatz dazu, dass als Reaktion auf das Verhalten ein negativer Reiz entfällt und das Kind etwas subjektiv Unangenehmes nicht mehr wahrnehmen oder tun muss (vgl. JANZ & KLAUB, 2016, S. 25). Dieses Verstärkungslernen betont die individuelle Funktionalität der gezeigten Verhaltensweisen und erhält diese somit aufrecht. Aufgrund dessen ist die Analyse von auslösenden sowie aufrechterhaltenden Bedingungen sowie die Begründung von Hypothesen über den Nutzen des Verhaltens ein zentrales Vorgehen, um ein besseres Verständnis im Umgang mit Verhaltensstörungen zu erlangen (vgl. JANZ & KLAUB, 2016, S. 26).

Trotz dieser Möglichkeit des Erlangens eines tieferen Verstehen für die problematischen Verhaltensweisen von Kindern, fühlen sich Pädagog:innen im schulischen Kontext trotz vielfältiger Kompetenzen, machtlos gegenüber den neuentstandenen Herausforderungen. Folglich wird oftmals die individuelle Sinnhaftigkeit und Funktion des gezeigten Verhaltens für die Schüler:innen vernachlässigt. In der alltäglichen Konfrontation mit herausfordernden Verhalten wird dann eine defizitorientierte Sichtweise angewendet, welche das nicht erwartungskonforme Auftreten der Schüler:innen als falsch oder störend degradiert (vgl. REIMERS., 2017, S. 121f.). Aufgrund dessen ist für den angemessenen Umgang im schulischen Setting, eine Analyse des individuellen Nutzens des herausfordernden Verhaltens umso wichtiger, um ein tiefergehendes Verständnis über die auslösenden Bedingungen zu erlangen und dadurch konkrete Interventionsmaßnahmen für den schulischen Alltag ableiten zu können (vgl. REIMERS, 2017, S. 126).

Dabei kommt besonders der funktionalen Verhaltensanalyse von SARIMSKI eine Bedeutung zu. Die funktionale Verhaltensanalyse ist dabei in drei Schritte aufgeteilt, um ein näheres Verständnis über die subjektive Sinnhaftigkeit des gezeigten Verhaltens zu erlangen. Ein erster Schritt kommt dabei der systematischen Verhaltensbeobachtung und -beschreibung zu. In dieser Phase müssen die Häufigkeit, Schwere und Dauer der gezeigten Verhaltensweise notiert werden (vgl. SARIMSKI, 2009, S. 111). Der zweite Schritt ist die systematische Analyse und Strukturierung der Zusammenhänge des Auftretens von den zu untersuchenden Verhaltensweisen. Dabei sind Auslöser, unmittelbare Konsequenzen, Ausnahmesituationen sowie kritische Bedingungen für das Zeigen der Verhaltensmuster von Bedeutung (vgl. SARIMSKI, 2009, S. 112). Wichtig in dieser Phase ist es, die Zusammenhänge durch konkrete Verhaltensbeobachtungen und Protokollierungen

festzuhalten. Um konkrete Interventionsmaßnahmen planen zu können, wird aus den gesammelten Informationen aus den Beobachtungen und dem Protokoll im dritten Schritt eine diagnostische Arbeitshypothese gebildet. Diese gibt Auskunft über die Motive, Funktionen sowie die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Verhaltens (vgl. SARIMSKI, 2009, S. 116).

Trotz der Möglichkeit der Durchführung der funktionalen Verhaltensanalyse, ist das Erarbeiten von erklärenden Hypothesen über den individuellen Nutzen für das Kind nicht immer möglich. Wenn problematische und störende Verhaltensweisen über Jahre hinweg, ohne eine Veränderung der umgebenden Bedingungen oder das Anbieten von Interventionen, gezeigt werden, manifestieren sich diese (vgl. JANZ & KLAUB, 2016, S. 26). Aufgrund dessen ist ein rechtzeitiges Eingreifen und Analysieren sowie das frühe Einleiten von Interventions- und Förderungsmaßnahmen für den schulischen Kontext von zentraler Bedeutung.

4 Prävention und Intervention bei Defiziten der sozial-emotionalen Kompetenz

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, welchen Einfluss die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen auf das alltägliche gesellschaftliche und soziale Leben ausübt. Besonders im Zusammenhang mit der Etablierung von Verhaltensstörungen ist das Erlernen dieser Fähigkeiten von zentraler Bedeutung. Sie dienen als wesentlicher Schutzfaktor, um der Ausbildung problematischer und normabweichender Verhaltensweisen vorbeugen zu können. Da besonders bei Kindern mit Intelligenzminderung das Auftreten von störendem Verhalten eine erhöhte Prävalenz aufweist, spielt der angemessene Umgang mit diesen in der schulischen Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine zentrale Rolle. Neben der vorgestellten Analyse der Funktionalität der gezeigten Verhaltensweisen, ist der Aufbau sozial-emotionaler Fähigkeiten ein wesentlicher Teil der Präventions- und Interventionsmaßnahmen von Verhaltensstörungen. Aufgrund dessen soll im Folgenden der Blick auf Möglichkeiten der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz sowie deren Umsetzung gerichtet werden.

4.1 Das sozial-emotionale Lernen

Sozial-emotionale Kompetenz ermöglicht das Handeln in Beziehungs- und Interaktionssituationen und führt zu einer positiven Bewertung durch das individuelle soziale Umfeld (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 48). Es steht somit in einem engen Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Teilhabe sowie anderen wesentlichen Bestandteilen des Lebens.

„Gleichzeitig deuten Langzeitstudien darauf hin, dass die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu positiveren Einstellungen gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen, positiver bewerteten Beziehungen zu anderen Menschen, einem gering ausgeprägten emotionalen Belastungserleben, weniger Verhaltensproblemen sowie einer höheren Lernmotivation und besseren Schulleistung führt“ (PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 46)

Diese zentrale schulische, soziale und gesellschaftliche Bedeutung, welche empirisch belegt wurde, rechtfertigt somit eine intensivere Beschäftigung mit dem sozial-emotionalen

Lernen (SEL) sowie dessen Einbezug in den Unterricht. Im Jahr 1994 hat sich in den USA aus der Notwendigkeit der Etablierung von unterrichtlichen Strukturen und Methoden zur Unterstützung des sozial-emotionalen Lernens die „*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*“ (CASEL) gegründet. Diese Kooperationsgemeinschaft hat das Ziel qualitativ hochwertige und evidenzbasierte Formen des SEL in die Schulen und den Unterricht zu integrieren. Aufgrund dessen sucht CASEL durch die multidisziplinäre Arbeit von Pädagog:innen, Forscher:innen, Lehrkräften sowie verschiedenen Berufsgruppen, welche mit Kindern zusammen arbeiten, nach neuen Methoden und Ideen für den Einbezug von SEL in den Schulen (vgl. CASEL, 2023). CASEL definiert das sozial-emotionale Lernen wie folgt:

„SEL was defined as the process of acquiring knowledge, skills, attitudes, and beliefs that help recognize and manage emotions; take care of yourself and others; make the right decisions; behave ethically and responsibly; develop positive relationships; and avoid negative behaviour.“ (KVIESKIENÈ et al., 2020, S. 93)

Diese Definition verdeutlicht, dass SEL die Persönlichkeitsentwicklung in sozialen Kontexten ermöglicht und den Beziehungsaufbau zu anderen Menschen fördert. Zudem bietet es ein breites Spektrum von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Zentrale Entwicklungs- und Lernziele sind insbesondere das Regulieren von Emotionen, das sozial kompatibel und verantwortungsbewusste Treffen von Entscheidungen sowie das Erreichen von persönlichen und gemeinschaftlichen Zielen. Folglich ermöglicht der Persönlichkeits- und Fähigkeitsaufbau für soziale und gemeinschaftliche Prozesse, eine größere Partizipation sowie eine verantwortungsbewusste Teilhabe in der Gesellschaft (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 47). Das SEL ist somit in Abgrenzung zum Erwerb der sozialen und emotionalen Kompetenzen als Beschreibung des gesamten Bildungsprozesses zu verstehen, welche die Persönlichkeitsentwicklung sowie die gesellschaftliche Eingebundenheit in den Blick nimmt und somit über die rein situativ bedeutsamen sozial-emotionalen Fähigkeiten hinaus geht (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 48).

CASEL fordert aufgrund dessen, dass SEL als zentrale Querschnittsaufgabe für alle gesellschaftlichen Bereiche angesehen werden muss und besonders im schulischen Kontext eine Verankerung im Unterricht anzustreben ist. Dabei werden fünf Schlüsselkompetenzen aufgelistet, welche Teil des SEL-Curriculums sind und ganzheitlich in den Unterricht einbezogen werden sollen (siehe. Abbildung 6).

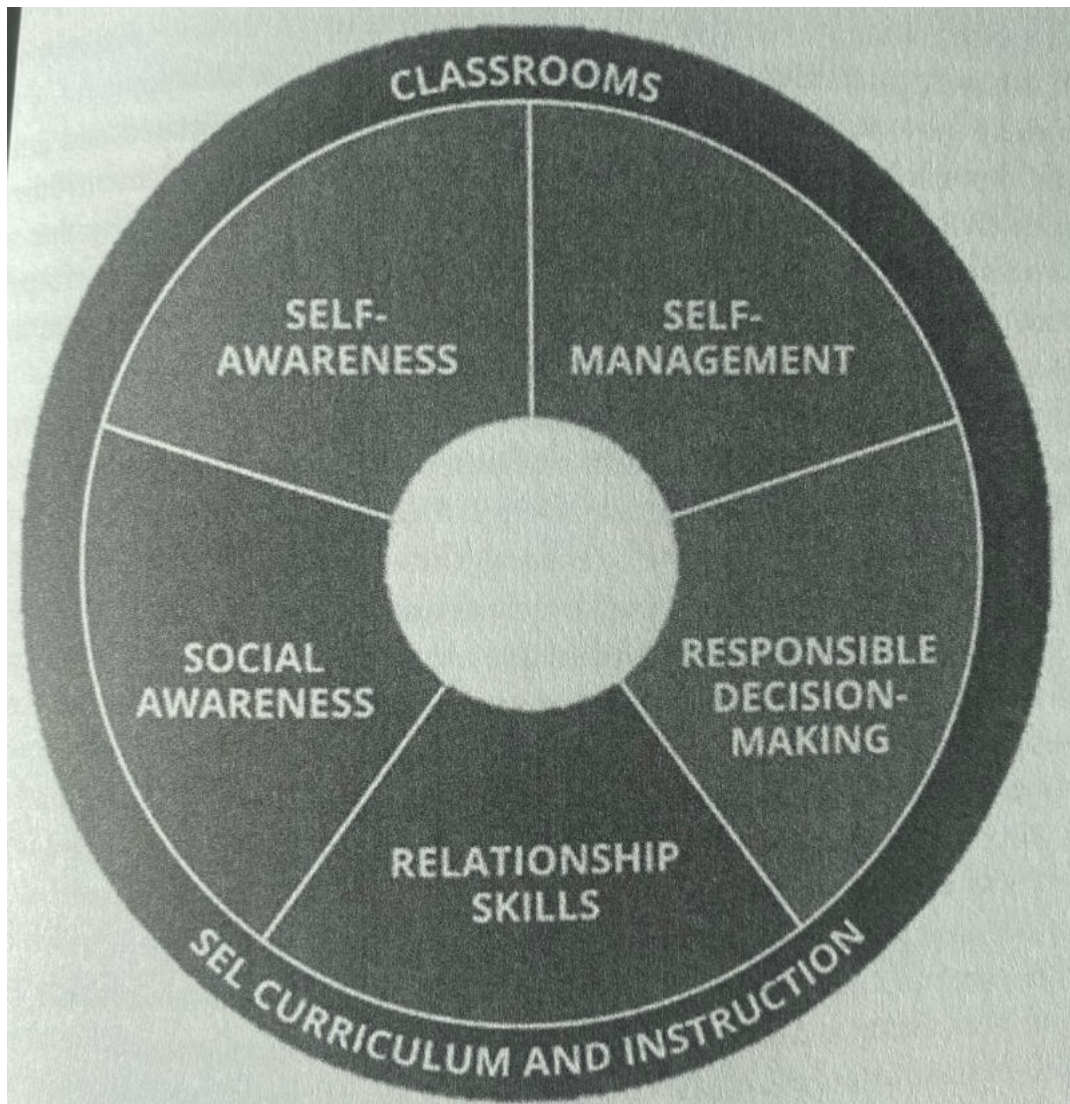


Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen SEL (vgl. KVIESKIENÈ et al., 2022, S. 95)

Die erste angestrebte Kompetenz ist der Aufbau von Selbstaufmerksamkeit („*self-awareness*“). Diese Kompetenz beinhaltet das Erkennen und Interpretieren der eigenen Emotionen und Gedanken sowie das Reflektieren darüber, wie diese das eigene Verhalten und Auftreten in sozialen Kontexten beeinflussen. Zusätzlich zum individuellen Selbstverständnis ist der Aufbau einer sozialen Aufmerksamkeit („*social awareness*“) Teil der angestrebten Kompetenzen. Diese Fähigkeit soll die Schüler:innen dazu befähigen sozial, ethisch und empathisch in Interaktion mit verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten zu treten. Um dies erfolgreich und kompetent meistern zu können, brauchen die Kinder einen Satz an Fähigkeiten zur Gestaltung von Beziehungen („*relationship skills*“). Diese Fähigkeiten erlauben es den Kindern, Beziehungen mit Individuen und Gruppen zu etablieren und diese aufrechtzuerhalten. Dabei benötigen die

Schüler:innen effektive Kommunikations- und Zuhörstrategien sowie Problemlöse- und Kooperationsfähigkeiten. Des Weiteren ist die verantwortungsvolle Entscheidungsfindung in sozialen Interaktionen und Beziehungen von großer Relevanz („*responsible decision making*“). Um eigene Ziele und Interessen erfolgreich zu erreichen und diese in Einklang mit der sozialen Umwelt zu bringen, müssen die Schüler:innen lernen verantwortungsbewusst und sozial kompatibel Entscheidungen zu treffen. Dabei ist das Anwenden ethischer Standards und sozialer Normen sowie das Einbeziehen des Wohlbefindens des Selbst und von anderen Personen von Relevanz. Eine letzte angestrebte Kompetenz des SEL ist die Fähigkeit zur Selbstregulation („*selfmanagement*“). Die Kontrolle der eigenen Emotionen, Gedanken sowie des eigenen Verhaltens ist für das Meistern sozialer Situation essenziell. Durch die Emotions- und Verhaltensregulation soll der eigene Stress, die Impulse sowie der individuelle Antrieb für das Erreichen individueller Ziele in sozialen Interaktionen erfolgreich bewältigt werden. Diese fünf zentralen Elemente stellen die Grundlage für das Planen und Einbeziehen von SEL in schulischen Konzepten sowie dem Unterricht dar (vgl. KVIKSIENÈ et al., 2020, S. 94). Zusätzlich wurde durch die Betrachtung der kognitiven, emotionalen, motivationalen und behavioralen Kompetenzen deutlich, dass diese die Vermittlung von sozial-emotionalen Fähigkeiten als Grundlage benötigen. Somit ist der Aufbau und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ein zentraler Bestandteil des SEL (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 47).

Für die Etablierung dieser Fähigkeiten müssen einerseits verschiedene Möglichkeiten des Lernens eingebettet in Interaktion und Kommunikation den Kindern angeboten werden. Durch diese sozialen und kommunikativen Prozesse mit anderen Individuen, können sich die Schüler:innen durch Beobachtung und Imitation Verhalten aneignen, sich mit sozialen Vorbildern identifizieren und Anleitung und Rückmeldung zu eigenen Verhaltensweisen bekommen (vgl. ebd., 2022, S. 47). Dabei ist der Aufbau von Beziehungen zwischen den Schüler:innen und zur Lehrkraft von großer Bedeutung. Andererseits ist der Einbezug spezifischer theoretisch und wissenschaftlich fundierter Förderprogramme, auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts, eine weitere Möglichkeit ganzheitlich das sozial-emotionale Lernen, die Bewältigung alltäglicher Anforderung sowie das Bestreiten von Lern- und Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 50).

Insgesamt ist das Ziel der verschiedenen Ansätze des SEL den Schüler:innen Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen und

ihnen die Balance zwischen sozialer Anpassung und Durchsetzung eigener Ziele näher zu bringen (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 48f.).

4.2 Mehrebenenmodell zur Prävention von Defiziten in der sozial-emotionalen Entwicklung

Um SEL in den schulischen Rahmen integrieren zu können, muss der Fokus auf das Einüben und Vermitteln sozial-emotionaler Kompetenzen im Unterricht sowie dem Schulalltag gelegt werden. Dies kann durch den Einsatz verschiedener Förderkonzepte und Unterrichtsmethoden zum Aufbau sozialer und emotionaler Fähigkeiten erreicht werden. Dabei können besonders Präventionsprogramme für das Entstehen von Verhaltensstörungen in den Blick genommen werden, da diese das Erlernen der sozial-emotionalen Kompetenz als Grundlage ihrer Arbeit nehmen.

Im pädagogisch-psychologischen Kontext ist eine Prävention eine theoretisch und empirisch begründete Vermittlung von spezifischen Kompetenzen, welche Risiken vermindern sowie bereits stattgefundenene Negativentwicklungen abmildern soll. Durch die systematische Anwendung dieser Förderkonzepte, soll die Manifestierung psychischer Probleme sowie Verhaltensstörungen verhindert oder unterbrochen werden, um eine gesunde Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Dabei können Präventionsmaßnahmen auf drei Ebenen im pädagogischen Kontext klassifiziert werden – universelle, selektive und induzierte Prävention (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 33f.). Die Präventions- oder Förderebenen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Intensität der angebotenen Unterstützung. Die Erhöhung des Unterstützungsgrades wird durch die erhöhte Frequenz der Maßnahmen, der Verlängerung der Förderung, Verringerung der Gruppengröße sowie durch eine erhöhte Spezifität und Individualisierung ermöglicht (siehe Abbildung 7; vgl. VOß et al., 2016, S. 18).



Abbildung 7: Präventive Förderebenen (vgl. Voß et al., 2016, S. 19)

Im Folgenden sollen die Ansätze für die Prävention von Verhaltensstörungen sowie der Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen vorgestellt werden.

4.2.1 Förderebene 1 – Universelle Prävention

„Universelle Prävention fokussiert dabei auf eine Gesamtpopulation, bei der weder Risikomerkmale identifiziert wurden, noch Indizien, auf eine Störungsform hinweisen, vorliegen.“ (BLUMENTHAL et al., 2020, S. 34)

Aus dieser Definition wird deutlich, dass die universelle Ebene zunächst die grundlegende Unterrichtsgestaltung für den Einbezug aller Schüler:innen in den Blick nimmt. Dabei ist die Feststellung eines Risikos oder bereits auftretender Problematiken im Zeigen von auffälligen Verhaltensweisen zunächst irrelevant. Die universelle Präventionsebene fokussiert das Steigern der sozial-emotionalen Kompetenz sowie die positive Förderung der Lernumgebung und -atmosphäre in der Klasse. Dies geschieht durch

evidenzbasierte Handlungsmöglichkeiten im Sinne des Ausbaus von positiven Beziehungen, der qualitativ hochwertigen Gestaltung von Unterricht, dem Anbieten von Formen des sozialen Lernens sowie den Einbezug wirksamer Förderprogramme (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 44).

Die Grundlage der Präventionsmaßnahmen sowie der effektiven Beeinflussung von Lernen und Verhalten bildet der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Um den schulischen Alltag sowie die Gestaltung des Unterrichts lernförderlich und gewinnbringend gestalten zu können, benötigt es den Aufbau von stabilen und vertrauensvollen Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen. Der Beziehungsaspekt darf bei der Strukturierung des schulischen Alltags nicht unterschätzt werden, da dieser das Lernklima, die Klassenleistung und das Engagement der Schüler:innen nachgewiesen positiv beeinflusst. Um eine stabile Beziehung zu den Lernenden im schulischen Alltag aufbauen zu können, spielen die Verhaltensweisen und Kompetenzen der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle. Die empathischen, warmherzigen und lernermutigenden Verhaltensweisen der Lehrpersonen, das Einbeziehen von Lob und Feedback sowie das feinfühliges Reagieren auf die Bedürfnisse der Schüler:innen, ist für die Etablierung stabiler und förderlicher Beziehungsmuster besonders von Relevanz. Aufgrund dessen sind die Lehrkräfte gefordert die eigenen Verhaltensweisen, die eigenen sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie das eigene Selbstkonzept stets zu reflektieren und zu überdenken (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 45f.). Folglich ist es unumgänglich bei einer curricularen Verankerung des SEL den Aufbau von stabilen sozialen und emotionalen Kompetenzen in die Lehrer:innenausbildung einzubeziehen (vgl. VON CARLSBURG & MÖLLER, 2022, S. 59). Es ist von großer Bedeutung, dass die angehenden Lehrkräfte wesentliche sozial-emotionale Kompetenzen, wie Empathie und Feinfühligkeit, mitbringen, um die Umsetzung einer beziehungsorientierten Klassenatmosphäre sowie den Aufbau stabiler Bindungen zu den Schüler:innen ermöglichen zu können (vgl. VON CARLSBURG & MÖLLER, 2022, S. 48).

Der Aufbau positiver Beziehungen kann neben den Verhaltensweisen der Lehrkräfte zusätzlich durch geeignetes Classroom Management unterstützt werden. Das Classroom Management ist dabei das Beachten verschiedener unterrichtsrelevanter Faktoren in Form von Planung, Organisation sowie an den Interessen der Schüler:innen orientierten Strukturen des Unterrichtes (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 48). Nach Helmke spielen bei der effektiven Nutzung von Classroom Management verschiedene wechselwirkende

Aspekte eine Rolle. Neben der pädagogischen und fachlichen Kompetenz sowie der Persönlichkeit der Lehrkraft, sind Maßnahmen in der Klassenführung, unter dem Einsatz von klaren Regeln und Abläufen von Relevanz. Zusätzlich ist von Bedeutung, dass der Unterricht eine hohe Qualität aufweist, welche die Motivation und Aktivierung fördert und sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert. Dazu gehört der vielfältige Einsatz von Methoden und Praktiken, welche soziale und kommunikative Anforderungen an die Klasse stellen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020 S. 48f.). In diesem Kontext muss das Kooperative Lernen erwähnt werden.

Kooperative Lernformen werden anhand von fünf Basiselementen gekennzeichnet, welche durch die Vorstrukturierung und Planung der Lehrkraft erreicht werden müssen. Zum einen ist bei kooperativen Lehr- und Lernformen eine *positive Abhängigkeit* zwischen den Mitgliedern der Gruppe zu verzeichnen (vgl. TERFLOTH, 2017, S. 50). Die Schüler:innen können nur miteinander das gemeinsame Ziel bewältigen und müssen einen sichtbaren Teil zur erfolgreichen Zielerreichung beitragen (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 50). Somit können die Lernenden durch ergänzende Aufgabenbestandteile das Ergebnis durch einen ko-konstruktiven Prozess erarbeiten. Aufgrund dessen kommt es zu einer *individuellen Verantwortung* jedes Gruppenmitgliedes, um dies ermöglichen zu können. Es ist somit zentral, dass die Schüler:innen den Zusammenhang zwischen der eigenen Arbeit sowie der Leistung der Gruppe erkennen und die Bedeutung der Einzelleistung wahrnehmen können. Da dies jedoch nicht ohne die Entstehung von Reibungspunkten und Konflikten vonstatten geht, fordert das kooperative Lernen *effektive Kommunikation*. Folglich ist neben der fachlichen Auseinandersetzung, der Aufbau sozialer Kompetenzen in den Lernprozess bei kooperativen Unterrichtsformen integriert (vgl. TERFLOTH, 2017, S. 52). Zusätzlich wird für das erfolgreiche Lösen der Konflikte ein respektvoller Umgang in einer *Face-to-Face-Interaktion* zwischen den Gruppenmitgliedern gefordert. Um das Anregungspotential sowie die fachlichen und sozialen Lernprozesse festigen zu können, ist eine *Reflexion und Analyse* der Zusammenarbeit zentral (vgl. TERFLOTH, 2017, S. 53).

Durch das kooperative Lernen steht somit die Auseinandersetzung mit einem fachlichen Lerngegenstand im engen Zusammenhang mit sozialen Prozessen. Zusätzlich zur Einbettung des Wissenserwerbs in einen sozialen und kooperativen Austausch, können sich die Kinder wirksam und kompetent erleben, voneinander lernen und Anerkennung erlangen (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 51). Die Wirksamkeit von kooperativen Lehr- und

Lernformen konnte anhand der Erhöhung des Lernerfolgs sowie der Steigerung von sozialen Kompetenzen empirisch nachgewiesen werden (vgl. TERFLOTH, 2017, S. 53).

Zusätzlich zur kooperativen Unterrichtsgestaltung ist zusätzlich die Implementierung der Handlungsorientierung, Individualisierung und Differenzierung im Classroom Management auf der universellen Ebenen von Relevanz.

Ziel des Classroom Managements insgesamt ist es, möglichst viel aktive Lernzeit zu gewinnen und das Wohlbefinden der Schüler:innen in der Klasse zu stärken. Durch die strukturierte Gestaltung des Unterrichts können störende Verhaltensweisen proaktiv und präventiv verhindert sowie das schulische Lernen der Schüler:innen positiv beeinflusst werden. Auf universeller Ebene der Prävention von Verhaltensstörungen ist es somit zentral die verschiedenen Aspekte und Maßnahmen des Classroom Managements in der gesamten Klasse umzusetzen. Die Kriterien des Classroom Managements sind folgende (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 49):

- Klassenraum vorbereiten
- Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten
- Konsequenzen festlegen
- Positives Lernklima schaffen
- Beobachten der Schüler:innen ermöglichen
- Lernende im Unterricht aktivieren
- Verantwortlichkeit der Schüler:innen verdeutlichen
- Unterrichtliche Klarheit sicherstellen
- Kooperative Lernformen einsetzen
- Störungen frühzeitig unterbinden
- Strategien für potenzielle Probleme bereithalten

Neben diesen Maßnahmen zur lernförderlichen Gestaltung des Unterrichts und der schulischen Rahmenbedingungen von der alle Schüler:innen profitieren, können zusätzlich spezielle Förderprogramme bei der gesamten Klasse angewendet werden. Durch spezifische Präventions- und Förderprogramme zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen, können die Entstehung und Festigung von individuellen Problematiken verhindert oder gestoppt werden. Das Angebot an spezifischen Förderprogrammen für unterschiedliche Alters- und Klassenstufen stellt den Lehrkräften bereits ein vorgefertigtes Manual

an Verfahrensweisen, Methoden und Materialien für eine umfangreiche Arbeit mit den Schüler:innen bereit (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 51). Dabei greifen diese im Besonderen das Bereitstellen verschiedener Problemlösestrategien auf, die es den Lernenden ermöglichen, komplexe und problematische soziale Situation systematisch und erfolgreich zu meistern (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 52). Neben der Wissensvermittlung von Strategien und Ausdrucksformen, werden Rollenspiele, Feedback, positive Verstärkung, Kooperationsspiele sowie Reflexionsübungen vermehrt eingesetzt. Dabei ist es zentral ein intensives, vertieftes und lebensnahes Angebot bereitzustellen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 50f.). Ziel von Förder- und Interventionsprogrammen ist es auf theoretisch fundierter Basis, wie beispielsweise der Entwicklungspsychologie und Resilienzforschung, ein für die Schüler:innen ansprechendes und differenziertes Angebot der Vermittlung von Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich anzubieten.

„So basierte Trainings zeigen positive Konsequenzen für das Verhalten und das Lernen in den Dimensionen emotional-soziales Lernen, prosoziales Verhalten, Senkung von Verhaltensproblemen, positivere Einstellungen zu Schule und Unterricht, die Steigerung akademischer Kompetenzen und die Senkung des psychosozialen Stresses.“ (BLUMENTHAL et al., 2020, S. 51)

Diese Effektivität unterschiedlicher Programme konnte durch Metaanalysen sowohl in den USA als auch im deutschsprachigen Raum empirisch festgestellt werden (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 49). Obwohl die Wirksamkeit durch den Einsatz von Präventions- und Interventionsmaßnahmen auf universeller Ebene zur Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenz festgestellt werden konnte, ist eine höhere Effektivität bei einer individuellen Förderung zu verzeichnen. Dabei ist die differenzierte Anpassung der Programme an die schulischen Begebenheiten sowie an die spezifischen Bedingungen der Schüler:innen – besonders im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – von großer Bedeutung (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 50). Aufgrund dessen ist bei einem Einsatz von selektiven und individuellen Maßnahmen, bei denen vermehrt auf die Passung zwischen Kind und Vorgehensweisen geachtet wird, ein größerer Gewinn zu vermuten (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 52). Folglich wird besonders bei einem größeren Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen ein Angebot auf der selektiven Ebene bereitgestellt.

4.2.2 Förderebene 2 – Selektive Prävention

Bei der Einbindung von Präventions- und Förderprogrammen im Unterricht kann nicht von der Tatsache ausgegangen werden, dass jedes Kind gleich viel von dem Angebot profitieren kann. Bei SEL kann somit nicht das Prinzip „*One size fits all*“ als Grundlage genutzt werden. Es besteht die Forderung nach einer spezifischen Anpassung an die jeweilige individuelle Lernausgangslage, um eine hochwertige und differenzierte Qualität der Maßnahmen zu gewährleisten. Nur so kann die jeweilige Wirksamkeit der Programme sichergestellt werden (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 50). Die gesonderte Ausdifferenzierung des Angebots gilt im besonderen Maße für sogenannte gefährdete Kinder (*children at risk*), welche bereits durch fehlende sozial-emotionale Kompetenzen sowie durch die Herausbildung störender Verhaltensweisen auffallen. Diese Kinder benötigen eine frühzeitig einsetzende, unterrichtsintegrierte Förderung in Form präventiver Hilfen, um den Risikofaktoren entgegenzuwirken und einen erfolgreichen Schulbesuch zu ermöglichen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 57f.). Da für die besonders gefährdeten Schüler:innen das Angebot der unterrichtsintegrierten Fördermaßnahmen auf der universellen Ebene nicht ausreichend sind, benötigen sie zusätzliche Unterstützungsangebote, um der Manifestierung von Verhaltensstörungen sowie Defiziten in der sozial-emotionalen Kompetenz entgegenzuwirken (vgl. VOß, 2016, S. 32). Diese können in Form selektiver Präventionsmaßnahmen auf der zweiten Ebene des Mehrebenenmodells für Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen umgesetzt werden.

„Selektive Prävention spricht Gruppen an, die ein erhöhtes biologisches, psychisches und/oder soziales Risiko für die Entwicklung psychischer Störungen aufweisen (z.B. Kinder aus Problemvierteln, Kinder psychisch kranker Eltern).“ (BLUMENTHAL et al., 2020, S. 35)

Um diese Gruppe an förderbedürftigen Kindern herausfiltern zu können, benötigt es eine Früherkennung von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen anhand normierter diagnostischer Verfahren. Gezielte Diagnostik und die Klassifizierung von Defiziten, fordert eine umfangreiche und gezielte Beobachtung der Schüler:innen. Da für den Einsatz spezifischer diagnostischer Verfahren sowohl die Zeit als auch die Kompetenzen fehlen, werden diese wenig im schulischen Kontext von den Lehrkräften eingesetzt (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 58).

Zusätzlich wird neben dem aufwendigen Herausfiltern der gefährdeten Kinder, eine intensive Elternarbeit bei der gesonderten Betreuung und Förderung benötigt. Da sich besonders bei Schüler:innen mit störenden, normabweichenden sowie externalisierenden Verhaltensweisen, die problematischen Situationen im schulischen und heimischen Kontext ähneln, ist eine intensive Zusammenarbeit und ein konstanter Austausch zentral. Die Eltern und Pädagog:innen besitzen aufgrund fehlender Strategien und Unterstützungsmöglichkeiten meist ein gemeinsames Anliegen in der Planung und Durchsetzung des Förderprozesses. Aufgrund dessen benötigt es regelmäßige Gespräche und Absprachen über den Umgang mit den Entwicklungs- und Verhaltensstörungen, um gemeinsam ein erfolgreiches Zusammenleben im Elternhaus sowie der Schule zu ermöglichen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 73). Ein grundlegendes Ziel ist daher der generelle Aufbau von Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit sowie die Etablierung von verantwortungsbewussten und sozial kompetenten Verhaltensweisen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 73). Um die Elternarbeit gewinnbringend gestalten zu können, müssen einige Aspekte beachtet werden. Zum einen ist es wichtig, die Gespräche mit den Erziehungsberechtigten nicht rein defizitorientiert zu gestalten, sondern auch Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder in den Gesprächsablauf zu integrieren. Zum anderen sollen besonders zu Beginn wahrscheinliche und erreichbare Ziele in den Fokus genommen werden, um eine positive und motivierende Grundlage für den weiteren Förderprozess zu schaffen. Zusätzlich ist das Erschaffen einer wertschätzenden und kooperativen Atmosphäre, das transparente Arbeiten, der Einbezug der Eltern in die Planung der Maßnahmen sowie das Beschließen und Setzen von gemeinsamen Förderzielen zentral (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 74).

Neben der diagnostischen Früherkennung, der Elternarbeit sowie der bereits etablierten universellen Fördermaßnahmen, können auf der selektive Präventionsebene lerntheoretische und verhaltensmodifizierende Elemente in der Förderung der Kleingruppe eingesetzt werden.

Auf der einen Seite können die lerntheoretischen Ansätze genannt werden, welche postulieren, dass Verhalten erlernt und verlernt werden kann und als Reaktion auf bestimmte situative Bedingungen zu interpretieren sind. Dabei sind die Gesetzmäßigkeiten der operanten und klassischen Konditionierung bedeutsam (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 64):

- **Klassische Konditionierung** = „*Von Pawlow entdeckte Form des Lernens, bei der ein Organismus Reize koppelt. Ein neutraler Reiz wird durch wiederholte Darbietung mit einem unkonditionierten Reiz, auf den eine Reflexreaktion folgt, gekoppelt. In der Folge löst der ursprünglich neutrale Reiz auch allein die Reaktion aus.*“ (HOYER & KNAPPE, 2020, S. 1331)
- **Operante Konditionierung** = „*Form des Lernens, bei der ein Verhalten dadurch zunimmt, dass ihm ein Verstärker folgt, oder abnimmt, weil eine Bestrafung folgt.*“ (HOYER & KNAPPE, 2020, S. 1334)

Im pädagogischen Kontext ist besonders der Einbezug von positiven und negativen Verstärkern von Relevanz, um erwünschtes Verhalten häufiger als Reaktion auf erlernte Stimuli auftreten zu lassen sowie störende Verhaltensweisen zu vermindern. Durch materielle oder soziale Belohnungen bekommen die Kinder ein direktes Feedback über ihr Handeln. Zusätzlich werden somit die positiven und regelkonformen Verhaltensweisen belohnt und verstärkt (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 53). Die genutzten Verstärker, müssen jedoch adäquat an die betroffenen Personen angepasst werden, sodass die Mechanismen der Lerntheorie erfolgreich greifen können. Materielle Verstärker müssen aufgrund dessen eine individuelle Bedeutsamkeit und einen Wunsch zum Erhalt aufweisen. Die Wirksamkeit sozialer Verstärker hängt maßgeblich von der Beziehung zwischen Kind und der verstärkenden Person ab sowie dem Ausmaß des Wunsches nach Anerkennung und Aufmerksamkeit dieser (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 65). Wird ein Verhalten effektiv und in den erwünschten Situationen verstärkt, kann die Auftretenswahrscheinlichkeit von störenden Fehlverhaltensweisen reduziert werden. Dabei ist ein zentraler Punkt das Prinzip der kleinen Schritte (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 67).

„Demnach können die Schritte einer geplanten Veränderung nur zu groß, aber nicht zu klein sein. Mehrere kleinere Veränderungen können zu größeren Veränderungen führen bzw. zu diesen verkettet werden.“ (BLUMENTHAL et al., 2020, S. 67)

Ist das Verhalten wiederkehrend und unmittelbar in den von der Lehrkraft erwünschten Situationen kleinschrittig durch materielle oder soziale Verstärker konditioniert worden, kann dies zu einer großflächigen Veränderung und Verbesserung der gezeigten Verhaltensweisen führen (vgl. ebd., 2020, S. 67).

Neben der Konditionierung ist auch das Modelllernen ein wesentlicher Bestandteil der selektiven pädagogischen Förderung. Bei dem Imitieren und Lernen am Modell, orientieren sich Kinder besonders an individuell bedeutsamen und sozial anerkannten Vorbildern. Dabei dient die Lehrkraft durch Aufklärung, Demonstration und Einübung von Verhaltensweisen als positives Verhaltensmodell. Durch Modelllernen können bestimmtes Arbeitsverhalten oder sozial akzeptable Kommunikations- und Verhaltensstrategien schrittweise eingeübt werden. Auch hier ist der Aufbau einer stabilen und positiven Beziehung zwischen Kind und Modellperson von essenzieller Bedeutung (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 68).

Auf der anderen Seite beinhalten auch kognitionspsychologisch basierte Handlungsmöglichkeiten effektive Maßnahmen, um Verhaltensweisen im schulischen Kontext positiv zu beeinflussen. Die Kognitionspsychologie beschäftigt sich dabei im Gegensatz zur Lerntheorie mit inneren Vorgängen und kognitiven Prozessen bei Handlungsabläufen. Dabei werden die selbstständige Verarbeitung von Information sowie die Planung und Bewertung von Handlungen in den Fokus genommen (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 68f.). Sind kognitive Prozesse bei der Handlungsplanung und -durchführung negativ beeinflusst, können diese durch eine systematische Verhaltenssteuerung verändert werden. Ein genutzter Weg ist dabei die kognitive Selbststeuerung bei individuell schwierig erscheinenden Situationen. Anhand von Selbstbeobachtung, -bewertung, und -verstärkung sowie gezielter Selbstinstruktionen, kann die Bewältigung herausfordernder Situationen verbessert werden. Um diese kognitiven Kompetenzen im pädagogischen Kontext unterstützen zu können, können Handlungsmöglichkeiten wie Selbstkontrollmethoden, Stopp-techniken oder weitere in den Unterricht mit einbezogen werden (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 71).

Zusammenfassend wird durch den Einsatz selektiver Präventionsmaßnahmen deutlich, dass diese durch spezifische Diagnostik und Beobachtung, Elternarbeit, lerntheoretische oder kognitionspsychologische Maßnahmen sowie intensiveres Einsetzen von Förderprogrammen, die Intensität der Förderung maßgeblich steigern. Es erfolgt eine gezielte und zusätzliche Förderung von Kindern mit etablierten Defiziten und Schwierigkeiten oder besonderen Risikofaktoren für die Ausbildung von Verhaltensstörungen (vgl. VOß, 2016, S. 19). Um eine noch intensivere Unterstützung anbieten zu können, muss auf die tertiäre Präventionsebene – die indizierten Ebene – übergangen werden.

4.2.3 Förderebene 3 – Induzierte Prävention

Um auf Kinder mit deutlichen Schwierigkeiten und Defiziten durch einen noch höheren Individualisierungsgrad, eine längere und frequentierte Förderdauer, sowie eine zunehmende Intensität und Spezifität eingehen zu können, benötigt es induzierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen (vgl. VOß, 2016, S. 19).

„Von indizierter Prävention spricht man, wenn die Maßnahmen bei Personen ansetzen, die ein sehr hohes Risiko für die Entwicklung von Gefühls- und Verhaltensstörungen haben und bereits erste Symptome spezifischer Störungsformen aufweisen. Ziel indizierter Prävention ist vor allem, eine Ausweitung der vorhandenen Probleme zu verhindern und möglichen komorbiden Störungen vorzubeugen.“ (BLUMENTHAL et al., 2020, S. 35)

Bei Kindern mit komplexeren Problematiken und Defiziten sind die bereits eingeführten Präventionsmaßnahmen auf der universellen und selektiven Ebene nicht umfangreich genug, um eine für sie angemessene Förderung anbieten zu können. Dies kann sowohl bei einer nicht ausreichenden Intensität der Maßnahmen als auch bei inadäquaten Förderzielen verortet werden. Um in der Lage zu sein auf induzierter Ebene spezifische und individuell passende Maßnahmen anbieten zu können, benötigt es eine umfangreiche Diagnostik (vgl. BLUMENTHAL, 2020, S. 82). Diese kann in Form von Verhaltensbeobachtungen, standardisierten Testverfahren oder Beurteilungsskalen formell und normiert vorgenommen werden.

Es können dabei einerseits ressourcenorientierte Diagnoseverfahren angewendet werden, welche die gezeigten Kompetenzen und Fähigkeit des Kindes in den Fokus der Betrachtung stellen. Im Kontext von Verhaltensstörungen müssen somit durch geeignete Testverfahren, die sozial-emotionalen Kompetenzen erfasst werden. Zusätzlich müssen durch einen multiprofessionellen und umfangreichen Austausch, Informationen über die Stärken und Bedürfnisse des betroffenen Kindes gesammelt werden. Der Einbezug der Schüler:innen selbst ist dabei ebenfalls von zentraler Bedeutung. Auf Basis dieser Informationen können geeignete differenzierte Verfahren für Beobachtung, Beurteilung oder standardisierter Einschätzung der Kompetenzen ausgewählt werden (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 84). Andererseits können störungsspezifische Diagnoseverfahren als Grundlage für die Planung von Förder- und Präventionsmaßnahmen dienen. Bei dieser Form der

Diagnostik werden im Gegensatz zum ressourcenorientierten Ansatz die symptom-spezifischen Verhaltensweisen bei verschiedenen Störungen in den Blick genommen. Durch die intensive Beobachtung und Diagnostik des gezeigten Verhaltens des Kindes sowie der möglichen Klassifikation von bestimmten Störungen, können umfangreiche Fördermaßnahmen abgeleitet werden, welche für die Art der Störungsmuster von spezifischem Nutzen sind (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 86).

Um nach einer umfangreichen Diagnostik eine gelingende Förderung planen zu können, welche besonders den Einsatz von Förder- und Interventionsmaßnahmen im Einzelsetting fokussiert, benötigt es personell und organisatorisch geeignete Rahmenbedingungen. Dabei ist einerseits die ko-konstruktive und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team von zentraler Bedeutung. Durch den intensiven Austausch der verschiedenen Expertisen sowie dem Kombinieren und aufeinander Beziehen von fachspezifischem Wissen, können die Präventions- und Interventionsmaßnahmen erfolgreich geplant und durchgesetzt werden. Andererseits sind abgesicherte organisatorische Rahmenbedingungen bei der Durchführung sowie die konsequente präventive Ausrichtung, für den Erfolg der Maßnahmen auf der induzierten Ebene von Bedeutung (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 89).

Insgesamt wird durch die Notwendigkeit einer umfangreichen Diagnostik sowie eines intensiven Austauschs für die Planung, Durchführung und Evaluation der individuellen Förderung deutlich, welche zeitliche und personelle Intensität die indizierte Ebene aufweist. Dennoch kann durch den Einsatz verschiedener Testverfahren sowie der individuellen und spezifischen Anpassungen von Programmen und Maßnahmen, ein gewinnbringender Erfolg bei den betroffenen Schüler:innen festgestellt werden. Je spezifischer und individueller dabei die Maßnahmen für die Schüler:innen angeboten werden und je mehr auf die Passung zwischen Förderdurchführung und Bedingungen des Kindes geachtet wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit (vgl. BLUMENTHAL et al., 2020, S. 52).

4.3 Das Trainingsprogramm „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“

Es wurde durch die vorherigen Kapitel deutlich, dass die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, einen großen Beitrag zur Reduzierung der Anfälligkeit für Verhaltensstörungen beitragen. Hohe soziale und emotionale Fähigkeiten stellen einen wesentlichen Schutzfaktor dar, um die Entstehung und Manifestierung von Defiziten in sozialen

Verhaltensweisen vorbeugen zu können. Neben der Reduktion von Risikofaktoren für die Entstehung von auffälligem Verhalten, ist somit das sozial-emotionale Lernen ein wesentlicher Bestandteil von Präventions- und Fördermaßnahmen bezüglich Verhaltensstörungen (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 244).

Theorie- und evidenzbasierte Förderprogramme können in dem vorgestellten Mehrebenenmodell der Prävention von Verhaltensstörungen auf allen Stufen Anwendung finden. Durch Metaanalysen konnte der Gewinn durch die Anwendung von Fördermaßnahmen festgestellt und somit deren Einbezug in das schulische Lernen gerechtfertigt werden (vgl. PIEGSDA & JURKOWSKI, 2022, S. 49). Im Folgenden soll ein solches theoretisch-fundiertes Förderprogramm näher in den Blick genommen werden, welches Methoden, Materialien und Inhalte für eine universelle Umsetzung sowie die Möglichkeit einer selektiven und induzierten Anpassung bereitstellt.

4.3.1 Konzeption und Aufbau des Verhaltenstrainings

Das „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ von PETERMANN, KOGLIN, MARÉES UND PETERMANN ist ein präventives Förderprogramm, welches auf Basis lerntheoretischer Konzeptionen, Maßnahmen zur Etablierung sozialer und emotionaler Kompetenzen anbietet. Dabei spielen besonders Elemente wie das Verstärkungslernen, die Selbstbeobachtung sowie das Training von Problemlöse- und Selbstinstruktionsstrategien eine bedeutende Rolle (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 50). Das Förderprogramm ist für neun bis elfjährige Kinder konzipiert worden und soll in der dritten und vierten Grundschulklasse eingesetzt werden. Der Einsatz des Programms in einer gesamten Schulklasse ermöglicht das leichtere Erlernen der sozialen Lerninhalte, das Verbessern des sozialen Klimas sowie das Einsetzen realitätsnaher Rollenspiele (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 51). Dennoch kann das Verhaltenstraining neben dem universellen Einsatz in einer ganzen Klasse, für kleinere Gruppen angeboten werden. Dabei können besonders Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung von den Inhalten und Übungen profitieren sowie durch diese die Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung und -regulation verbessern. Neben dem Einsatz in kleineren Gruppen, kann das Verhaltenstraining ebenfalls im therapeutischen Einzelsetting effektiv genutzt werden. Dabei sind jedoch Modifikationen und Anpassungen bei den vorgeschlagenen Gruppenarbeiten von Nöten (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 51f.).

Bei allen Durchführungsoptionen ist jedoch von Relevanz, dass die einbezogenen Schüler:innen bereits mit der pädagogisch kompetenten Trainingsleitung eine Beziehung aufgebaut haben. Somit kann eine für das Kind adäquate Durchführung des Programms gesichert, Bindung gestärkt und Trainingseffekte längerfristig ermöglicht werden (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 50).

Insgesamt ist die Steigerung der emotionalen und sozialen Kompetenz sowie die Stärkung der Moralentwicklung Ziel des Verhaltenstrainings. Das Manual des präventiven Förderprogramms nimmt folgende kindzentrierte Ziele in den Blick (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 52f.):

- Verbesserung des Emotionswissens und -verständnisses
- Sensibilisierung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen
- Vermittlung von Emotionsregulationsstrategien, insbesondere Ärgerkontrollstrategien
- Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung
- Förderung von Empathie
- Förderung der sozialen Wahrnehmung
- Sensibilisierung für soziale Interaktionsprozesse
- Förderung von Problemlöse- und Konfliktmanagement
- Förderung moralischer Wertmaßstäbe im Hinblick auf Fairness, Selbstverantwortung, Zivilcourage sowie Aufbau prosozialen Verhaltens

Um diese Ziele erreichen zu können, ist das Förderprogramm spezifisch strukturiert. Neben wiederkehrenden Elementen wie Verstärkerplänen, Rollenspielen sowie einer Abenteuergeschichte als Rahmenhandlung, kann das Verhaltenstraining in drei Bereiche aufgeteilt werden.

Der erste Bereich beschäftigt sich mit dem Thema Emotionen. Zum einen werden in dieser Stufe emotionale Schlüsselfertigkeiten zur Stärkung des Emotionswissen vermittelt. Darunter fallen das Zeigen und Erkennen von Emotionsausdrücken, die eigene emotionale Selbstwahrnehmung, das tiefere Verständnis der Unterschiedlichkeit zwischen den Emotionen (Ärger, Trauer, Freude, Schuld, Scham, Angst) sowie das Wahrnehmen verschiedener Gefühlsintensitäten – in Form von Levels – in verschiedenen Situationen. Zum anderen werden Emotionsregulationsstrategien vermittelt sowie ein Wutkontrollplan zur

Regulation des Gefühls Ärger in die Förderung einbezogen (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 245).

Der zweite Trainingsbereich setzt die Vermittlung sozialer Kompetenzen sowie das Verhalten in sozialen Interaktionen in den Fokus. Das Verarbeiten sozialer Informationen, der Aufbau von Empathie sowie das Einbeziehen der Konsequenzen von eigenen Handlungen für das soziale Aufeinandertreffen, sind Teil des Trainings für einen erfolgreichen Umgang mit Anderen in sozialen Interaktionen (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 56). Zusätzlich dazu wird das effektive Handeln in Konfliktsituationen anhand von Perspektivübernahme, Selbstmanagement, kooperativer Kompetenzen sowie positiver Selbstbehauptung in die Einheit integriert (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 245).

Ein letzter Trainingsbereich setzt anhand der Vermittlung von Werten und Normen sowie der Behandlung von Themen wie Gerechtigkeit, eigenverantwortliches Handeln und Zivilcourage, den Aufbau sozialer Kompetenzen auf die gesamtgesellschaftliche Ebene (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 57).

Insgesamt soll durch die effektive Durchführung des Verhaltenstrainings, eine Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenz sowie ein erhöhtes Moralverständnis bei den Lernenden erreicht werden. Dabei steht besonders im Fokus eine stabile Grundlage zu schaffen, um den Schüler:innen präventiv und interventiv einen Schutzfaktor gegenüber der Etablierung von Verhaltensstörungen und den negativen schulischen und sozialen Konsequenzen dieser zu ermöglichen. Im Folgenden wird durch eine vorgenommene empirische Studie von Marées und Petermann die tatsächliche Effektivität und Wirksamkeit des Verhaltenstrainings in den Blick genommen.

4.3.2 Wirksamkeit des Verhaltenstrainings anhand einer Studie von MARÉES UND PETERMANN

Anhand einer quasi-experimentellen Studie von MARÉES UND PETERMANN aus dem Jahre 2009, wurde die Effektivität des bereits vorgestellten Trainingsprogramms untersucht.

Die Studie wurde mit einer Gesamtstichprobe von 85 Schüler:innen aus fünf Grundschulklassen durchgeführt, wobei auf eine ungefähr gleiche Verteilung von Mädchen und Jungs geachtet wurde. Dabei wurden die Testteilnehmer:innen in drei Trainingsklassen

(N=58), welche das Verhaltenstraining mit der Lehrkraft erproben sowie in zwei Kontrollklassen (N=27) aufgeteilt. Bei der Trainings- und Kontrollklasse wurden jeweils drei Erhebungen durchgeführt: Der Prätest vor Beginn der Studie (T1), der Posttest direkt im Anschluss an das Programm (T2) sowie ein Follow-up ein Jahr nach Abschluss des Verhaltenstrainings (T3) (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 246).

Die Erfassung des Standes der sozial-emotionalen Kompetenzen wurde anhand des Einsatzes von Lehrer:innenbeurteilungsbogen – „*Social Competence Scale*“ und „*Fragebogen zu Stärken und Schwächen. Lehrerversion*“ – erhoben. Zusätzlich wurden die Teilaspekte Aggression und Viktimisierung sowohl anhand eines Lehrerfragebogens als auch durch die dazu passende Kindereinschätzung für Viktimisierung und Opfererfahrung vorgenommen (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 247).

Nach einer Schulung der anleitenden Lehrkräfte bezüglich des Verhaltenstrainings, konnte nach einer Durchführungsdauer von vier bis sechs Monaten sowie dem Follow-up ein Jahr nach Abschluss des Trainings, eine signifikante Verbesserung in der Trainingsgruppe festgestellt werden. Bei der Testung der sozial-emotionalen Entwicklung durch die Lehrer:innenbefragung, konnte die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe in allen erhobenen Bereichen zwischen T1 und T2 sowie T2 und T3 eine signifikant bessere Leistung erreichen. Auch bei der Untersuchung der sozial-emotionalen Probleme durch die Beurteilung der Lehrkräfte konnte eine starke Abnahme bei der Trainingsgruppe festgestellt werden (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 248). Die Ergebnisse sind in Abbildung 8 dargestellt.

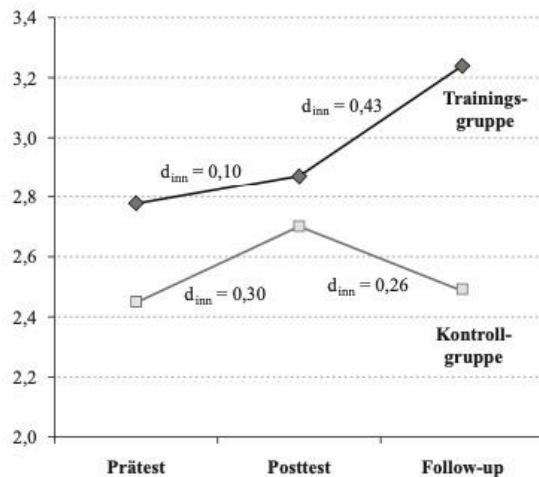


Abbildung 2. Soziale Kompetenz nach Lehrerurteil (SCS-Gesamtwert).

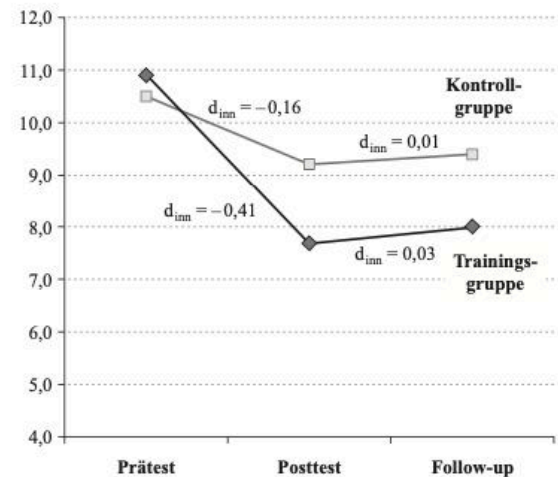


Abbildung 3. Gesamtproblemwert nach Lehrerurteil (SDQ).

Abbildung 8: Ergebnisse sozial-emotionale Kompetenz und sozial-emotionale Probleme (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 248)

Bei der Untersuchung von sozial-emotionalen Problemen ergaben sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede. Bei den Mädchen konnte von Prätest zu Follow-up eine kontinuierliche Abnahme der sozial-emotionalen Probleme beobachtet werden. Bei den Jungs der Trainingsgruppe konnte zwar ebenfalls eine Reduktion der Probleme von T1 nach T2 festgestellt werden, jedoch wurden bei der Lehrer:innenbeurteilung in T3 erneut eine Zunahme sozial-emotionaler Probleme deutlich. Des Weiteren konnte ein Geschlechtsunterschied bei der Beurteilung der Verhaltensprobleme festgestellt werden. Hier konnte bei den Jungen der Trainingsgruppe im Vergleich zu den Mädchen ein signifikanter Abbau von aggressiv-oppositionellen Verhaltens beobachtet werden.

Die Skala Aggression und Viktimisierung konnte nach dem Urteil der Lehrkräfte keine signifikanten Veränderungen aufweisen. Auch bei der kindbezogenen Einschätzung von Opfererfahrungen konnte zwar bei der Trainingsgruppe niedrigere Werte ermittelt werden, jedoch wurde hier kein signifikanter Effekt sichtbar (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 249f.).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie eine mittelfristige Wirksamkeit sowie dauerhafte Effekte des Verhaltenstrainings. Durch die Befragung von Lehrkräften konnte sogar ein Jahr nach Beendigung des Programms, eine positive Veränderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in den Bereichen prosozial-kommunikatives Verhalten,

Emotionsregulation, schulische Fertigkeiten sowie prosoziales Verhalten festgestellt werden. Zusätzlich wurden sozial-emotionale Probleme in der Trainingsgruppe reduziert. Ein bedeutsamer, signifikanter, geschlechtsspezifischer Effekt konnte bei den Jungen der Trainingsgruppe hinsichtlich der Abnahme von Aggression und Viktimisierung beobachtet werden. Aufgrund dessen ist die Anwendung des Trainingsprogramms für den Einsatz der Reduktion von aggressiven Verhalten bei Jungs besonders von Relevanz. Doch auch zur generellen Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen sowie für dauerhafte Effekte im Bereich der sozial-emotionalen Probleme kann das Verhaltenstraining mit Erfolg eingesetzt werden (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 251).

Trotz Grenzen der Studie – fehlende Kontrolle der Durchführung, Reduktion der Beobachtung von externalisierendem Verhalten sowie diverse beeinflussende Umweltbedingungen – zeigte die Untersuchung, dass durch die Anwendung des Trainings im schulischen Kontext eine dauerhafte Verbesserung der Kompetenzen und Bedingungen im Bereich der sozial-emotionalen Fähigkeiten ermöglicht werden kann und es somit zu positiven Konsequenzen für die Klasse, die Beziehung unter den Schüler:innen sowie für das schulische Lernen kommt. Auch bei dem Einsatz des Trainings im therapeutischen Einzelsetting konnten positive Effekte festgestellt werden, was zusätzlich vielfältige Anwendungen auf den verschiedenen Ebenen der Prävention ermöglicht (vgl. MARÉES & PETERMANN, 2009, S. 251f.).

Insgesamt konnte deutlich gemacht werden, dass das „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ ein effektives Programm ist, welches für die Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenz und zur Vorbeugung von Verhaltensstörungen eingesetzt werden kann. Sowohl im Einsatz in der Klasse als auch in der individuellen Einzelarbeit, konnte empirisch die Evidenz des präventiven Trainings nachgewiesen werden. Aufgrund dessen wurde sich für die Durchführung dieses Programms für die folgende evidenzbasierte Förderung entschieden. Im Anschluss soll daher der Kontext, die Planung und Durchführung der evidenzbasierten Förderung anhand des Verhaltenstrainings näher erläutert werden.

5 Erprobung und Evaluation des Verhaltenstrainings

Nach der detaillierten Ausführung theoretischer Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz, von Verhaltensstörungen sowie der Prävention und Intervention dieser, soll im Folgenden die Wirksamkeit einer solchen Interventionsmaßnahme näher betrachtet werden. Dabei wird das evidenzbasierte und theoretisch fundierte „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ anhand einer Durchführung im therapeutischen Einzelsetting auf dessen Nutzen im Kontext der Umsetzung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung untersucht. Über zehn Wochen hinweg wurden die ersten beiden Bausteine des Verhaltenstrainings mit der Schülerin S. wöchentlich durchgeführt und dessen Wirksamkeit anhand einer Prä- und Posttestung der sozial-emotionalen Kompetenzen gemessen.

Im Folgenden soll deutlich werden, was der Einbezug des „*Verhaltenstrainings in der Grundschule*“ bei der Schülerin S. bewirken soll und welche Zielintentionen im Fokus stehen.

5.1 Fragestellung und Hypothesen

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist im Kontext der Prävention und Intervention von Verhaltensstörung ein zentraler, empirisch belegter Bestandteil der angebotenen Maßnahmen (vgl. Kapitel 2 & 3). Auch in dem „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ von PETERMANN et al. wird die Unterstützung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten angestrebt, um das Auftreten und Manifestieren störender und normabweichender Verhaltensweisen abzuwenden. Die Evidenz und Wirksamkeit des Verhaltenstrainings konnte dabei durch eine Studie aus dem Jahre 2009 belegt werden, sodass deren Anwendung im Setting in einer gesamten Schulklasse oder in der therapeutischen Einzelförderung bei Kindern in der dritten und vierten Klasse als sinnvoll und gewinnbringend eingestuft worden ist (vgl. Kapitel 4.3).

In der folgenden evidenzbasierten Förderung bei einer Schülerin des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung soll das ausgewählte Präventionsprogramm erprobt und evaluiert werden. Ziel dabei ist es, die Wirksamkeit des evidenzbasierten Förderprogramms zur Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenz bei der Schülerin des

Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung anhand individueller Messungen zu untersuchen. Dabei soll folgende Fragestellung im Mittelpunkt stehen:

Inwieweit zeigen sich durch die individualisierte Anwendung des „Verhaltenstrainings in der Grundschule“ im Hinblick auf die gezeigten sozial-emotionalen Kompetenzen sowie das Auftreten von störenden Verhaltensweisen bei einer Schülerin des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung positive Effekte?

Für die Durchführung der ersten beiden Bausteine des Verhaltenstrainings werden folgende Hypothesen bezüglich der Wirksamkeit formuliert:

- I. Bei der Schülerin S. mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können beim Verstehen von sozialen Interaktionen sowie dem Etablieren sozial kompatibler und prosozialer Verhaltensweisen positive Effekte vermerkt werden.**
- II. Bei der Schülerin S. mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können beim Erkennen und Regulieren eigener und fremder Emotionen positive Effekte vermerkt werden.**

5.2 Untersuchungsdesign

In der folgenden Untersuchung wird ein *evidenzbasiertes Förderprogramm* mit einer Schülerin des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung durchgeführt.

Evidenzbasierung meint in diesem Kontext, dass die ausgewählten Programme oder Maßnahmen als effektiv und wirksam bewertet wurden. Der Nachweis der Durchführbarkeit sowie der Wirksamkeit muss dabei durch mindestens eine wissenschaftliche Studie überprüft werden (vgl. REICHER & MATISCHEK-JAUK, 2018, S. 256). Besonders im Kontext des SEL ist eine solche Evidenzbasierung ein zentrales Element, um die Förder- und Präventionsmaßnahmen wirkungsvoll einsetzen zu können.

Die Wirksamkeit des für die vorliegende Arbeit ausgewählten Förderprogramms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ von PETERMANN et al. konnte durch eine quasi-experimentelle Studie aus dem Jahre 2009 empirisch belegt werden (vgl. Kapitel 4.3.2.; MARÉES & PETERMANN, 2009). In der folgenden Untersuchung soll dieses

evidenzbasierte Programm bei einer Schülerin mit bereits manifestierten Verhaltensstörungen erprobt und dessen Wirksamkeit nachgewiesen werden. Dabei wird eine Verbesserung der sozialen sowie emotionalen Fähigkeiten durch die Durchführung der ersten beiden Bausteine des Verhaltenstrainings angestrebt. Diese sollen ebenfalls positive Auswirkungen auf das Zeigen störender Verhaltensweisen nach sich ziehen.

Die Erfassung der positiven Effekte sowie deren Wirksamkeit soll durch die Untersuchung des Niveaus der sozial-emotionalen Entwicklung anhand eines Prä- und Posttests, bewertet werden. Dabei wird zum einen auf den Lehrer:innenbeurteilungsbogen „*Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus*“ (SEN) zurückgegriffen. Zum anderen wird durch einen standardisierten Untertests der „*Intelligence and Development Scales*“ das Level der sozialen und emotionalen Fähigkeiten erfasst (IDS-SEK). Ein besonderer Fokus bei der Untersuchung der Wirksamkeit des Verhaltenstraining liegt bei dem Erkennen und Regulieren von Emotionen sowie dem Verstehen von sozialen Interaktionen und dem daraus resultierenden prosozialen und kompatiblen Verhaltensweisen.

Der erste Messzeitpunkt (Prätest=T1), wurde vor Beginn des Verhaltenstrainings mit S. nach den Weihnachtsferien am 13.1.2023 durchgeführt. Der zweite Testzeitpunkt (Posttest=T2), nach Abschluss der Maßnahmen, konnte in der letzten Woche vor den Osterferien am 29.3.2023 stattfinden (vgl. Abbildung 9).

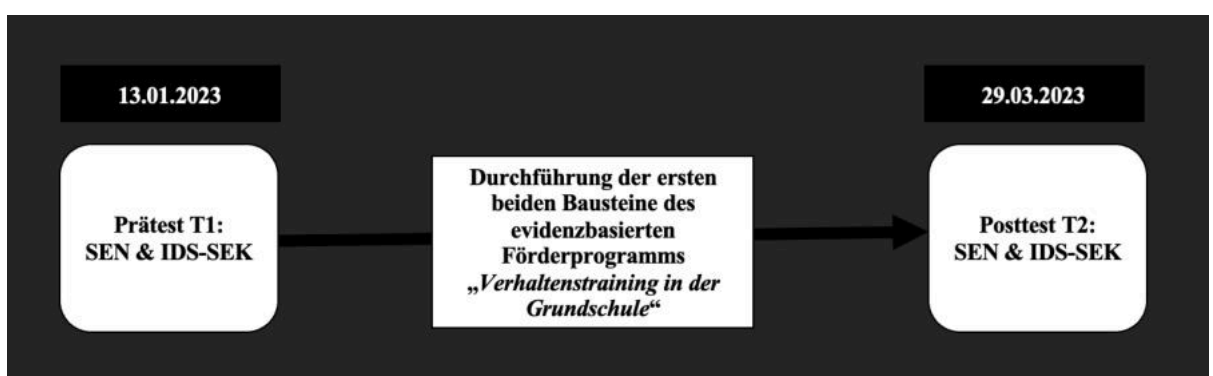


Abbildung 9: Darstellung Untersuchungsdesign

5.3 Instrumente

Zur Untersuchung der Fragestellung und Überprüfung der Hypothesen zur Wirksamkeit des „*Verhaltenstrainings in der Grundschule*“ im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurden die folgenden Instrumente zur Datenerhebung genutzt.

5.3.1 Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus

Der SEN, *Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus*, aus dem Jahre 2012, wurde von HOEKMANN, MIEDEMA, OTTEN UND GIELEN entwickelt. Das Testverfahren dient zur Einschätzung des Niveaus der sozial-emotionalen Entwicklung. Die Beurteilung wird durch eine Fremdeinschätzung durchgeführt. Dabei wird der Beurteilungsbogen durch eine kompetente Fachperson mit Diagnostikerfahrung in Zusammenarbeit mit einer professionellen oder persönlichen Bezugsperson des Kindes ausgefüllt. Das Untersuchungsverfahren ist für Kinder von 0 bis 14 Entwicklungsjahren ausgelegt und kann sowohl für die Diagnose von Entwicklungsdefiziten als auch für Planung und Förderung eingesetzt werden.

Insgesamt ist der Beurteilungsbogen in die Bereiche soziale und emotionale Entwicklung aufgeteilt, welche jeweils durch 76 Items vertreten werden. Der Bereich der sozialen Entwicklung wird durch neun Dimensionen abgebildet:

1. Kontaktaufnahme
2. Soziale Selbstständigkeit
3. Moralische Entwicklung
4. Impulskontrolle
5. Ich-Bewusstsein im sozialen Kontext
6. Soziales Einschätzungsvermögen
7. Sozialverhalten
8. Umgang mit Vorschriften und Autoritätspersonen
9. Soziale Aspekte der sexuellen Entwicklung

Die Emotionale Entwicklung ist in sieben Dimensionen aufgeteilt:

1. Selbstbild

2. Emotionale Selbstständigkeit
3. Realitätsbewusstsein
4. Moralische Entwicklung
5. Ängste
6. Impulskontrolle
7. Regulation von Emotionen

Die Dimensionen der sozialen sowie emotionalen Entwicklung werden entsprechend des gezeigten Verhaltens des Kindes, durch die Bezugsperson als charakterlich oder nicht-charakteristisch bewertet (vgl. HOEKMAN et al., 2012).

Für die Einschätzung des sozial-emotionalen Entwicklungsniveaus von S. wurde der Beurteilungsbogen des SEN in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fachkraft und Klassenlehrerin Frau L. sowie dem Förderschullehrer der Klasse Herr M. ausgefüllt.

5.3.2 Untertest zur Sozial-Emotionalen Entwicklung der Intelligence and Development Scales

Die IDS, *Intelligence and Development Scales*, der Herausgeber GROB, MEYER UND HAGMANN-VON ARX aus dem Jahre 2009 stellt einen standardisierten und normierten Intelligenz- und Entwicklungstest für Kinder zwischen fünf und zehn Jahren da. Die IDS stellt durch die Testung sechs unterschiedlicher Funktionsbereiche eine differenzierte entwicklungspsychologische Standortbestimmung für die kognitive und die allgemeine Entwicklung bereit. Die Testbatterie ist so konzipiert, dass die Kinder jeder Altersstufe altersentsprechende Aufgabentypen spielerisch lösen können. Neben der Testung der kognitiven Entwicklung, mit Untertests für visuelle Wahrnehmung, selektive Aufmerksamkeit, visuelles, phonologisches und auditives Gedächtnis sowie bildlichem und konzeptionellen Denkens werden folgende Bereiche abgedeckt:

- Psychomotorik
- Sozial-emotionale Kompetenz
- Mathematik
- Sprache
- Leistungsmotivation

Die attraktiven und altersgerechten Testmaterialien ermöglichen neben einem klar strukturierten und zeitökonomischen Einsatz, eine flexible Testhandhabung durch den modulartigen Aufbau (vgl. GROB, MEYER & HAGMANN-VON ARX, 2009). Somit besteht die Möglichkeit das Modul der sozial-emotionalen Kompetenz der IDS zu nutzen, um diesen spezifischen Entwicklungsbereich einschätzen und untersuchen zu können.

Die Wirksamkeit und Validität des Moduls Sozial-Emotionale Kompetenz für eine mehrdimensionale Erfassung des Entwicklungsstandes im sozial-emotionalen Bereich, konnte durch eine Studie aus dem Jahre 2009 von MEYER, HAGMANN-VON ARX UND GROB belegt werden (vgl. S. 234ff.).

„Die Intelligence and Development Scale Sozial-Emotionale Kompetenz (IDS-SEK) kann gemäß den vorliegenden Daten als valides Messinstrument zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren beobachtet werden.“ (MEYER, HAGMANN-VON ARX & GROB, 2009, S. 242)

Der Entwicklungsbereich der sozialen und emotionalen Fähigkeiten wird im IDS-SEK durch Untertests zur Feststellung der Leistung im Erkennen und Regulieren von Emotionen sowie dem Verstehen sozialer Situationen und dem kompetenten Handeln in diesen, festgestellt. Durch diese Untertests kann durch den Vergleich mit der altersentsprechenden Normierung, aus den Jahren 2007 und 2009 in Deutschland, Österreich und der Schweiz das Entwicklungsalter dieses Kompetenzbereiches eingeschätzt werden (vgl. GROB, MEYER & HAGMANN-VON ARX, 2009).

Aufgrund der nachgewiesenen Validität des Messinstruments und der angewendeten Testmaterialien zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten, wurde die IDS-SEK zur Einschätzung der Entwicklung sowie zum Erkennen von Defiziten im Bereich der sozial-emotionalen Fähigkeiten eingesetzt.

Das Testmaterial bietet zudem einen starken Fokus auf die visuelle Erarbeitung, dem Einsatz von anschaulichen und klar verständlichen Bildern sowie eindeutiger Anweisungen und kann aufgrund dessen ohne Probleme und ohne die Notwendigkeit der Adaption auch bei S. im Bereich des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung eingesetzt werden.

Eine notwendige Veränderung der Durchführung des IDS für den Einsatz bei einer Schülerin mit geistiger Behinderung ist das Nutzen des festgestellten Entwicklungsalters für den benötigten normierten Vergleich mit den entsprechenden Altersgruppen. Durch die vorherige Testung anhand des K-ABC II konnte das Entwicklungsalter von S. von 4;9 Jahren festgestellt werden. Um sich an die kognitiven Einschränkungen sowie die entwicklungspsychologischen Defizite der Schülerin anzupassen, wird für die finale Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen das kognitive Entwicklungsalter anstelle des tatsächlichen Alters von 16 Jahren genutzt.

5.4 Förderkontext

Zu Beginn der Planung der evidenzbasierten Förderung ist es von zentraler Bedeutung den Förderkontext näher zu betrachten. Um die Durchführung eines evidenzbasierten Förderprogrammes gewinnbringend und effektiv gestalten zu können, ist eine förderliche und adäquat gestaltete Lernumgebung essenziell. Aufgrund dessen sollen im Folgenden grundlegende Gelingensbedingungen für die Umsetzung von SEL-Trainingsprogrammen, Besonderheiten bei dem Einsatz von Fördermaßnahmen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie die individuellen Ausgangs- und Entwicklungsbedingungen der betroffenen Schülerin analysiert werden.

5.4.1 Sicherstellung der Wirksamkeit des Förderprogrammes für SEL

Um Fördermaßnahmen und Trainingsprogramme zur Unterstützung der sozial-emotionalen Fähigkeiten gewinnbringend gestalten zu können ist es zunächst zentral, sich die notwendigen Komponenten eines erfolgreichen Einbezugs von SEL in der Schule genauer zu betrachten. Um positive Effekte bei der Durchführung einer Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz auf Basis evidenzbasierter Programme erreichen zu können, ist die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung von grundlegender Bedeutung. Das Lernen und gemeinsame Arbeiten muss zunächst in einem sicheren und positiven Kontext eingebettet werden, welcher den Lernenden einen offenen und angstfreien Umgang mit der Testleitung ermöglicht (*safe*). Des Weiteren ist bei der Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen ein starker Fokus auf die Bedürfnisse des Kindes von Nöten. Die Testleitung hat die Aufgabe mit dem betroffenen Kind fürsorglich und unterstützend umzugehen (*caring*). Neben dem starken Fokus auf die Beziehung und Interaktion zwischen Schüler:in und Trainingsleitung, ist der Einbezug geeigneter Methoden für einen

gelingenden Förderkontext von Bedeutung. Dabei ist besonders von Relevanz kooperative Lernkulturen und -formen in die Durchführung des Trainings zu integrieren (*cooperative*). Für dessen Umsetzung ist eine partizipative Planung und Durchführung unter Beteiligung der betroffenen Kinder von großer Bedeutung, um einen individuell angepassten und adäquaten Lernkontext anbieten zu können (*participatory*). Ein letztes wesentliches Charakteristikum des Aufbaus eines angemessenen Förderkontexts ist eine klare, organisierte und motivierende Gestaltung der Fördereinheiten (*well-managed*) (vgl. REICHER & MATISCHEK-JAUK, 2018, S. 263).

Neben den wesentlichen charakteristischen Gestaltungselementen des Förderkontexts für einen erfolgreichen Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen ist der Beziehungsaufbau zur Programmleiter:in von wesentlicher Bedeutung. Die personale Interaktion und Verbindung zwischen Kind und Lehrkraft, die daraus resultierende offene und unterstützende Atmosphäre sowie der Aufbau einer wertschätzenden Haltung spielt eine zentrale Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung von Trainingsprogrammen (vgl. GÖPPEL, 2011, S. 400). Folglich stellt es einen wesentlichen Bestandteil von Förderungen dar, eine Beziehung mit dem Kind aufzubauen und als Vertrauens- und Bezugsperson zu agieren. Besonders im Kontext des SEL und dem Umgang mit sensiblen und intimen Themen wie Emotionen, Gedanken und persönlichen Erfahrungen ist dieses Element der Förderung unumgänglich.

Zusätzlich zu den generellen Komponenten einer gelingenden Gestaltung von Lern- und Förderkontexten sind in der folgenden Durchführung einer evidenzbasierten Förderung ebenfalls die Besonderheiten des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bei der Planung zu beachten.

5.4.2 Grundlegende Gestaltungselemente des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Aufgrund der kognitiven Ausgangsvoraussetzungen der Schülerin, besteht die Notwendigkeit das Manual des Verhaltenstrainings auf Basis ihrer Lernvoraussetzungen anzupassen. Dabei sollen auf grundlegende Elemente der Didaktik des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zurückgegriffen und diese für die Adaption die Verhaltenstrainings genutzt werden. Bei der Gestaltung des Unterrichts für Schüler:innen mit kognitiven Einschränkungen, müssen dabei wesentliche Aspekte in Betracht gezogen werden.

Zum einen müssen die Bildungsinhalte für die schulische Förderung adäquat für das Kind analysiert, eingegrenzt und elementarisiert werden. Dabei wird auf das Prinzip der Elementarisierung zurückgegriffen.

„Die Elementarisierung bezeichnet hier eine didaktische Vorgehensweise, um den Kerngehalt einer Sache offenzulegen und für die Schülerinnen und Schüler fruchtbar zu machen.“ (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 86)

Folglich heißt dies, dass sich der Lerninhalt und das Lernsubjekt wechselseitig beeinflussen, wodurch eine passende Abstimmung zwischen dem Kern des behandelten Inhalts und den Lernvoraussetzung der Schüler:innen entsteht. Das Ziel besteht darin, den Inhalt in einer Weise zu verändern, dass er für die Kinder zu einem subjektiv bedeutsamen und individuell passenden Lerngegenstand wird (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 85f.). Für die Anpassung und Elementarisierung des Verhaltenstrainings für S. ist besonders das Behandeln der elementaren Strukturen sowie der elementaren Aneignungswege von Relevanz.

Um die elementaren Strukturen eines schulischen Lerninhalts zu identifizieren, ist es notwendig, den Kern des Themas offenzulegen. Nur so kann dieser auf eine Weise angepasst werden, die für die Schüler:innen subjektiv bedeutsam und verständlich ist. Dabei ist von Relevanz, dass der Inhalt in seiner wesentlichen Bedeutung nicht verändert wird. Dennoch gibt es verschiedene Modifikationsoptionen, um den Unterrichtsgegenstand in seinen Teilelementen sach- und schülergemäß vereinfachen zu können, dass ein Einsatz im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ermöglicht wird. Für die Anpassung der Förderung „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ auf Basis der Lernvoraussetzung und Vorerfahrungen von S. können folgende Modifikationsoptionen genutzt werden (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 86):

- *Modifizieren*: Was/welche Teilaspekte kann man verändern?
- *Magnifizieren*: Was kann man hinzufügen?
- *Minifizieren*: Was kann man wegnehmen?
- *Rearrangieren*: Kann man Komponenten austauschen oder andere verwenden?
- Welche *Reihenfolge* sollte eingehalten werden?

Zusätzlich zu der Modifikation und Elementarisierung des Unterrichtsgegenstandes benötigen ganze Lern- und Bildungsinhalte eine didaktische Reduktion. Dieser Transformationsprozess ermöglicht eine ganzheitliche Herangehensweise an fachliche Inhalte im Unterricht und baut auf den individuellen Ausgangs- und Lernvoraussetzungen der Kinder mit einer geistigen Behinderung auf. Dabei laufen ähnliche Vorgänge ab, wie bei dem Prozess der Elementarisierung. Neben der Reduktion des Stoffes, wobei die Fachlichkeit nicht verändert werden darf, ist besonders die Inhalts- und Komplexreduktion von großer Bedeutung. Dabei sollen die wesentlichen Aspekte des Unterrichtsgegenstandes vereinfacht und für die Kinder fassbar aufbereitet werden (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 92).

Anhand der Betrachtung dieser beiden Adaptionsmöglichkeiten der Bildungsinhalte, bedeutet dies für die adäquate Veränderung des vorgelegten Verhaltenstrainings für eine Schülerin des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung, dass die inhaltlichen und fachlichen Elemente des Verhaltenstrainings hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit analysiert werden müssen. Durch das Herausfiltern der wesentlichen und elementaren Strukturen und Aussagen des Förderprogrammes, können Entscheidungen hinsichtlich der Stoff- und Komplexitätsreduktion sowie der Modifikation einzelner Teilaspekte des Inhaltes getroffen werden. Dabei sollen Aspekte des Trainingsinhaltes reduziert, vertauscht oder in eine für die Adaption sinnvollere Reihenfolge gebracht werden. Zusätzlich werden Teilaspekte hinzugefügt, um das Wesentliche des Fördergegenstandes näher erläutern zu können und die Fasslichkeit für die Schüler:innen zu erhöhen.

Die herausgefilterten, reduzierten und modifizierten elementaren Strukturen müssen für die Schülerin anhand geeigneter Lernwege vermittelt werden. Dabei ist der Einsatz verschiedener förderschwerpunktspezifischer Methoden und Medien von Relevanz, welche differenzierte und individualisierte Lernaufgaben für die Lernenden bereithält und auf Basis ihrer unterschiedlichen kognitiven Aneignungsformen gestaltet werden sollen (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 88).

Sowohl bei der Adaption der Inhalte als auch bei der Vermittlung dieser ist eine stete Wechselwirkung zwischen den getroffenen methodischen und fachlichen Entscheidungen und der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bedeutsam. Die Ausgangsbedingungen des Lernens und der Aneignung müssen durch systematische Schülerbeobachtungen im Alltag und Unterricht ermittelt werden (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 102).

Im Kontext der geistigen Behinderung spielt dabei besonders die kognitiven Voraussetzungen in Form der verschiedenen Aneignungswege von Inhalten eine bedeutende Rolle. Im Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württemberg für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden vier Aneignungsmöglichkeiten unterschieden, welche unterschiedliche Zugänge zu Bildungsinhalten ermöglichen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2022, S. 18f.):

- Die „*basal-perzeptive*“ Aneignung beschreibt, die Aneignung unserer Umwelt, der darin enthaltenen Gegenstände, Personen und Inhalte sowie unseres eigenen Körpers anhand basaler Erkundungstätigkeiten und unter dem Einsatz der eignen Sinne. Diese Form der Aneignung erfordert eine aktive Auseinandersetzung und das Erleben der vermittelten Unterrichtsgegenstände.
- Die „*konkret-gegenständliche*“ Aneignung fokussiert die Bildung durch das aktive Handeln mit Dingen und Personen. Durch Manipulationen und Handlungen können Wirkungen und Effekte von Prozessen und Aktivitäten erlebt sowie Gegenstände und Objekte spezifisch erkundet werden. Zusätzlich sind hier die Anwendung und Ausbildung praktischer Fertigkeiten in sozial akzeptierter Weise von Bedeutung.
- „*Anschauliche*“ Aneignung setzt die Fähigkeit voraus, dass Menschen sich von Ereignissen, Personen und Gegenständen ihrer Umwelt eine bildliche Vorstellung machen können. Folglich können Darstellungen, Modelle oder visuelle Repräsentationen genutzt und verstanden werden. Zusätzlich ist die Übertragung eigener Gefühle, Gedanken und Problematiken in eine spielerische und darstellende Form, beispielsweise Rollenspiele, möglich.
- Die „*abstrakt-begriffliche*“ Aneignung ermöglicht Bildung durch Sprache und abstrakter Denkweisen. Vorgänge, Personen und Gegenstände der Umwelt können abstrahiert und begrifflich durch Symbole oder Zeichen wahrgenommen und verstanden werden.

Bei der Gestaltung und Präsentation von Unterrichtsgegenständen sollten diese Aneignungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler:innen berücksichtigt werden, um die Beschäftigung, die kognitive Auseinandersetzung und das Verstehen der Inhalte zu ermöglichen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2022, S. 19). Neben der Aneignungsmöglichkeiten ist zusätzlich eine genaue Analyse der kognitiven, sozialen, kommunikativen und motorischen Voraussetzungen zentral, um ein

individuell angepasstes und differenziertes Angebot für das bestmögliche Lernen zu ermöglichen (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 107):

„Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten, dass jedes Kind, jeder Jugendliche, die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen kann, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung gleicher Inhalte trotz unterschiedlicher Voraussetzungen möglich.“ (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 105).

In der individuellen Adaption des Förderprogrammes *„Verhaltenstraining in der Grundschule“* für S. müssen ebenfalls die behandelten Themen und Materialien auf Basis ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Aneignungsmöglichkeiten angepasst werden, sodass ihr bestmöglich das Lernen und Verstehen ermöglicht wird.

Zusätzlich zu den entwicklungsbedingten Voraussetzungen müssen bei der Gestaltung und Adaption von Unterrichts- und Fördergegenständen die inhaltlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in Betracht gezogen werden. Dies bedeutet, dass vor der Behandlung einer Thematik das Vorwissen der Schüler:innen zu dem behandelten Unterrichtsgegenstand analysiert werden muss. Zusätzlich zu den bereits gemachten Vorerfahrungen, spielt es eine zentrale Rolle, die private und lebensweltliche Bedeutung der Inhalte für eine angemessene Gestaltung in Betracht zu ziehen. Durch eine individuell angepasste Bereitstellung von Lerninhalten, welche Rücksicht auf das bereits erworbene Vorwissen sowie auf den Lebensweltbezug nehmen, kann das Lernen verständlicher und motivierender gestaltet werden (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 120).

Eine weiterer für die Adaption des Verhaltenstrainings relevanter Aspekt der Didaktik des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung ist die Anwendung eines weiten Begriffs des Lesens und Schreibens. Um aktiv an der Gesellschaft teilnehmen zu können, ist es wesentlich, die Fertigkeit zu besitzen, Symbole und Zeichen als Einheiten wahrzunehmen, welche eine gemeinschaftlich geteilte Bedeutung in sich tragen. Folglich ist auch bei der Arbeit mit Kindern mit einer geistigen Behinderung das Wahrnehmen und Verstehen von sprachlichen Symbolen, ein Kernelement der Förderung. Dabei wird ein weites Verständnis von Lesen und Schreiben sowie dem Aufbau einer phonologischen Bewusstheit genutzt. Diese Erweiterung ermöglicht es, bereits das Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von größeren kommunikativen Einheiten wie Bildern, Symbolen sowie ikonischen Zeichen als ein Akt des Lesens zu beschreiben. Folglich können bild- und

symbolhafte Zeichen und Signale als grundlegendes Gestaltungselement bei Schüler:innen mit kognitiven Defiziten eingesetzt werden, um Kommunikation und Verständnis zu ermöglichen (vgl. TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 127f.). Auch bei der Adaption des Verhaltenstrainings werden ikonische Zeichen, Piktogramme sowie Symbole eingesetzt, um für S. das Lesen und Verstehen zu erleichtern.

Insgesamt lassen sich für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den Bereichen der Inhalte, Methoden und Materialien zentrale didaktische und methodische Besonderheiten erkennen. Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass die Planung und Gestaltung immer in Wechselbeziehung mit dem Lernsubjekt steht und auf dessen Bedürfnisse und Kompetenzen abgestimmt wird. Auch bei der Adaption des Verhaltenstrainings für S. sollen die vorgenommenen Veränderungen stets auf Grundlage ihrer Lernausgangslage vorgenommen werden, um somit trotz ihrer kognitiven Schwierigkeiten eine Auseinandersetzung mit den Fördergegenstand zu ermöglichen. Um die konkreten Adaptionen vorzunehmen, ist es daher von zentraler Bedeutung, dass die Grundvoraussetzungen der Schülerin durch Beobachtungen sowie durch bereits vorgenommene Untersuchungen und Gutachten analysiert werden.

5.4.3 Vorstellung der Schülerin und ihrer Ausgangsvoraussetzungen

Für die Durchführung des Verhaltenstrainings wurde sich nach Absprache mit der Schulleitung, der Klassenleitung sowie intensiver Beobachtungen in Pausen- und Unterrichtssituationen für die Schülerin S. entschieden. Das Mädchen fällt durch das Zeigen von immer wiederkehrenden, auffälligen und störenden Verhaltensweisen auf, weswegen sie für die Durchführung eines Verhaltenstrainings zur Stärkung sozial-emotionaler Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Reduktion von Verhaltensstörungen ausgewählt wurde. Im Folgenden soll daher die Schülerin, ihre familiäre sowie schulische Lebenssituation sowie ihre grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen in den wesentlichen Entwicklungsbereichen beschrieben werden. Da die 16-jährige Schülerin seit dem ersten Schulbesuchsjahr im Jahr 2014 gleichbleibend an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie der Klassenlehrerin Frau L. betreut wurde, konnten wesentliche Informationen zu der Entwicklung sowie der Verhaltensweisen der Schülerin im Laufe ihrer gesamten Schulzeit gesammelt werden. Die folgenden Angaben stammen aus der Schulakte, auf Basis sonderpädagogischer Gutachten sowie Beobachtungen der Klassenlehrkraft.

Trotz pränataler Beobachtungen von vermindertem Fruchtwasser sowie einer kleinen Embryogröße, konnte erst nach der Geburt Trisomie 21 bei S. festgestellt werden. Aufgrund dieser genetischen Besonderheit wurde die Schülerin seit ihrem 18. Lebensmonat durch eine Frühförderung betreut und konnte bereits im jungen Alter Therapieangebote, wie beispielsweise Logopädie, wahrnehmen. Dennoch konnten wesentlich Entwicklungsschritte, wie das Laufen und Sprechen, erst verspätet gemeistert werden. Nach dem Besuch eines integrativen Kindergartens sowie der Betreuung durch eine Integrationsfachkraft wurde S. im Schuljahr 2014/2015 in eine Förderschule eingeschult. Durch das damalige erstellte sonderpädagogische Gutachten konnten bei S. neben Defiziten in der kognitiven Entwicklung folgende medizinische Diagnosen durch fachärztliche Berichte festgestellt werden:

- Trisomie 21
- Hypothyreose
- Astigmatismus
- Sprachentwicklungsverzögerung
- Adhäsivprozess links

Seit ihrem ersten Schulbesuchsjahr wird S. durch die Klassenlehrerin Frau L. in wechselnder Klassenkonstellation betreut. Bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn kam es vermehrt zu problematischen Konfliktsituationen mit anderen Kindern sowie zu Auseinandersetzungen mit Lehrkräften. Besonders im Unterrichtsgeschehen fiel es S. schwer sich an Klassenregeln zu halten, still zu sitzen oder Aufforderungen des pädagogischen Personals Folge zu leisten. Dabei kam es oft zu Verweigerung von Aufgaben sowie zu lautem Schreien und Ausrufen, um den eigenen Willen durchsetzen zu können. Aufgrund des auffälligen und störenden Verhaltens wurde S. oft in der Klassengemeinschaft nicht integriert und von ihren Mitschüler:innen ausgegrenzt.

S. ist das erste von drei Kindern und stammt aus einem stabilen Haushalt mit regem familiärem Kontakt zu Großeltern und näherer Verwandtschaft. Es werden häufig Ausflüge und gemeinsame Aktivitäten, besonders mit den Großeltern unternommen. Zusätzlich besuchte S. über einen längeren Zeitraum eine Tanzgruppe in ihrem örtlichen Tanzverein. Trotz dieses stabilen und unterstützenden familiären Umfeldes wurde durch mehrere Elterngespräche deutlich, dass die Schülerin auch im heimischen Kontext auffällige Verhaltensweisen aufzeigt. Die Mutter beklagte sich in verschiedenen Gesprächen mit der

Klassenlehrerin, dass es vermehrt zu Auseinandersetzung zwischen ihr sowie ihren Geschwistern kommen würde. Hier kommt es seitens von S. zu Verweigerungen von Anforderungen, problematischen Verhaltensweisen, Provokationen und Konfliktsituationen. Die Mutter gibt in Gesprächen mit den Lehrkräften der Schule offen ihre Überforderung mit S. und ihren Verhaltensweisen kund. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass die Mutter aufgrund der Überlastung mit ihrer Tochter, mit den anderen Geschwisterkindern vermehrt interagiert. S. verbringt im Gegensatz zu ihren beiden Geschwistern viel Zeit mit den Großeltern und verbringt dort häufig die Wochenenden und Ferien.

Nach neun Schulbesuchsjahren an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und unter der Betreuung der Klassenlehrerin L. können bei S. weiterhin verschiedene Formen von auffälligen und störenden Verhaltensweisen beobachtet werden. Dabei kommt es vermehrt zu folgenden Situationen:

- Die Schülerin läuft vor dem pädagogischen Personal weg und versteckt sich hinter Gebüsch oder außerhalb des Schulgeländes.
- Die Schülerin sperrt sich in den Kabinen des Mädchen-WCs ein und verlässt dieses erst nach vermehrten Aufforderungen.
- Die Schülerin sexualisiert viele Interaktionen und hat Schwierigkeiten Grenzen Anderer festzustellen. Dabei versucht sie Gespräche wiederholt auf das Thema Sex zu lenken. Sie hat einen stark ausgeprägten Sexualtrieb und versucht diesem auch in der Schule nachzukommen. Sie malt vulgäre Zeichnungen auf Tafeln und Papier.
- Die Schülerin täuscht vermehrt Anfälle vor, wirft sich dabei auf den Boden und stellt einen epileptischen Anfall nach. Zusätzlich kommt es oft zu Beschwerden über Kopf- und Bauchschmerzen in Situationen, denen sie entfliehen möchte.
- Die Schülerin lügt das pädagogische Personal sowie ihre Mitschüler:innen an.
- Die Schülerin versucht, durch auffälliges und abstoßendes Verhalten sowie dem Spielen mit eigenen Körperausscheidungen, Aufmerksamkeit zu generieren.
- Die Schülerin ärgert, stößt oder beleidigt andere Schüler:innen und es kommt fast täglich in Konfliktsituationen auf dem Pausenhof. Dabei entstehen besonders häufig Streitsituationen, wenn die eigenen Wünsche und Interessen von S. durch Andere gestört werden, wie beispielsweise beim Teilen von Spielzeug oder dem Teilen der Schaukel.

- Die Schülerin versucht sich durch das Abspringen von der Schaukel oder Hindernissen, durch das Laufen gegen Wände oder dem Hinfallen auf dem Boden absichtlich zu verletzen.

Neben den genauen Beobachtungen der wiederkehrenden Verhaltensweisen, ist es für die Umsetzung einer individualisiert angepassten Förderung essenziell, auch die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerin in den wesentlichen Entwicklungsbereichen in den Blick zu nehmen. Dabei wurde auf den Förderplan des Schuljahres 2022/2023 zurückgegriffen.

S. besitzt sowohl *grob- als auch feinmotorisch altersentsprechende Kompetenzen*. Sie kann sich ausdauernd und intensiv sportlich betätigen und empfindet daran große Freude. Das Klettern, Rennen und Reiten sind dabei ihre Lieblingsaktivitäten, in denen sie aufblüht. Bei feinmotorischen Handlungen, welche eine große Konzentration und Ausdauer erfordern, ist sie jedoch schnell ermüdet und braucht kurze Pausen. Dennoch arbeitet sie im Kontext von unterrichtlichen Aktivitäten besonders gerne mit Bausteinen.

Auch im Bereich der *lebenspraktischen Fähigkeiten*, hat S. im Laufe der Schulzeit ausgeprägte Kompetenzen aufbauen können. Neben eigener Körperpflege und -hygiene kann sie eigenständig Frühstück zubereiten, nach angeleiteten Rezepten kochen und kann kleinschrittige Arbeitsvorgänge im Fach Hauswirtschaftslehre ohne Hilfe ausführen. In ihrer bekannten Umgebung kann sie sich zudem eigenständig bewegen und orientieren.

Im Bereich der *sprachlichen Kompetenzen* können bei S. trotz logopädischer Maßnahmen in der frühen Kindheit Defizite wahrgenommen werden. Der Schülerin fällt es schwer, sich verständlich und deutlich auszudrücken. Sie verschluckt oft Endungen und ganze Wörter und spricht diese teilweise nicht erkennbar aus. Zudem fällt es ihr schwer, in vollständigen und zusammenhängenden Sätzen zu sprechen. Trotz der Ausspracheschwierigkeiten hat S. ein hohes Mitteilungsbedürfnis und kommuniziert oft und gerne mit Anderen. Dabei redet sie besonders gerne mit Erwachsenen und weniger mit ihren Mitschüler:innen. Trotz Defiziten in der Kommunikation hat S. ein hohes Sprachverständnis. Sie versteht Inhalte von Filmen, Geschichten und Rezepten gut und kann diese rezipieren. Zusätzlich merkt sie sich in der Interaktion mit dem pädagogischen Personal wichtige Aussagen und äußert diese in den darauffolgenden Tagen wiederkehrend. Sie hat ein großes Interesse daran, herauszufinden, wann welche Lehrkraft arbeitet und Pausenaufsicht

hat und kann sich diese Informationen über längeren Zeitraum merken und bindet diese in Gespräche ein.

In den *Fächern Deutsch und Mathe* konnte S. ebenfalls im Laufe der Schulzeit grundlegende Fähigkeiten aufbauen. Die Schülerin ist in der Lage Ganzwörter zu erkennen sowie Anlaute zu Wörtern zuzuordnen. Es wird deutlich, dass S. eine beginnende phonologische Bewusstheit aufbauen konnte, sodass sie in der Lage ist, Buchstaben und die dazugehörigen Lauten zuordnen zu können. Zusätzlich kann S. sehr gut Piktogramme, Bilder und ikonische Zeichen verstehen und den kommunikativen Aspekt dahinter reflektieren. Aufgrund dessen werden diese besonders im Kontext des Unterrichts für ein schnelles und selbstständiges Verstehen von Informationen und Arbeitsaufträgen genutzt. Im mathematischen Bereich konnte die Schülerin ebenfalls über den pränumerischen Bereich hinaus Kompetenzen aufbauen. Sie bewegt sich im Zahlenraum bis 20 und kann in diesem unter Hinzunahme von Hilfsmitteln einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben ausführen.

Es konnte durch die gezeigte Aufstellung der problematischen Verhaltensweisen, welche vermehrt und wiederkehrend auftreten, gezeigt werden, dass S. deutliche Defizite in der *sozial-emotionalen Kompetenz* aufweist. Dennoch zeigt sich in sozialen Interaktionen mit den Lehrkräften sowie mit den Mitschüler:innen, dass S. ein hohes Einfühlvermögen aufweist. Besonders im Umgang mit neuen jüngeren Schüler:innen hat sie ein großes Bedürfnis, sich um diese zu kümmern und ihnen das Schulgelände zu zeigen. Verliert sie jedoch das Interesse an den neuen Kindern oder hat eigene anderweitige Wünsche und Interessen, ist die gezeigte Zuneigung zu den jüngeren Schüler:innen zweitrangig.

Ein zentraler Entwicklungsbereich der Analyse der Ausgangsbedingungen der Schülerin, sind die *kognitiven Kompetenzen*. Durch die bereits vorgenommene Analyse der Fähigkeiten in den Fächern Mathe und Deutsch wird deutlich, dass S. große Entwicklungsrückschritte für ihr Alter von 16 Jahren aufweist. Aufgrund fehlender aktueller Daten bezüglich ihrer kognitiven Fähigkeiten, wurde bei S. zur Klärung der Ausgangsvoraussetzungen ein Intelligenztest eingesetzt, um ihren Intelligenzquotienten sowie ihr tatsächliches Entwicklungsalter zu ermitteln. Dazu wurde am 13.01.2023 der K-ABC II mit S. durchgeführt. Bei der Durchführung dieses Intelligenztests konnte bei S. ein Konfidenzintervall von 40 bis 47 IQ-Punkten bei einem Signifikanzniveau von 90 % festgestellt werden (siehe Anhang 1). Dieses stark unterdurchschnittliche Ergebnis verdeutlicht erneut die Zuordnung der Schülerin in den Bereich der geistigen Behinderung. Zusätzlich konnte

der K-ABC II Auskunft über das kognitive Entwicklungsalter geben. Bei S. konnte dies bei 4;9 Jahren verortet werden.

Neben dem ermittelten Intelligenzquotienten und dem Entwicklungsalter ist es für die Planung und Adaption der Fördereinheiten zentral, die Aneignungsmöglichkeiten von S. genauer zu betrachten. Da die Schülerin in den Fächern Deutsch und Mathe bereits mit Zahlen und Buchstaben arbeitet, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Abstraktion von Symbolen und Zeichen anhand ihres kommunikativen Aspekts verinnerlicht hat. Da S. jedoch bei Anforderungen zur abstrakten Denkweise sowie im Umgang mit unbekannten und schwierigen Zeichen ein hohes Maß an Unterstützung benötigt, kann davon ausgegangen werden, dass S. zwar die Möglichkeit zur abstrakt-begrifflichen Aneignung besitzt, sich jedoch sicherer und kompetenter mit anschaulichen Präsentationsformen fühlt.

Durch das Beleuchten der Vorgeschichte, der familiären und schulischen Bedingungen, der gezeigten störenden Verhaltensweisen sowie der Kompetenzen in den entscheidenden Entwicklungsbereichen, konnte eine Grundlage für die Durchführung des Verhaltenstrainings geschaffen werden. Es konnte zum einen die Legitimation für die Auswahl der Schülerin als Probandin der Einzelfallstudie bestätigt und die Notwendigkeit zur Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen zur Reduzierung von Verhaltensstörungen deutlich gemacht werden. Zum anderen konnten essenzielle Ausgangsbedingungen der Schülerin festgestellt werden, welche für die Planung, Adaption und Durchführung des Verhaltenstrainings von Nöten sind. In Tabelle 1 wurden die Ausgangsvoraussetzungen übersichtlich zusammengefasst.

Entwicklungsbereich	Ist-Zustand des Kompetenzbereichs
Motorik	Fein -und grobmotorische Fähigkeit Sehr sportlich und ausdauernd Gutes Körpergefühl Schnell ermüdet bei Anspruchsvoller Feinmotorischer Übungen
Lebenspraktische Fähigkeiten	Selbständige Körperhygiene und -pflege

	Eigenständiges Zubereiten von Essen Orientierung und Bewegung im Raum
Sprache	Undeutliche und verschluckende Aussprache Kommunikationsbedürfnis Hohes Sprachverständnis
Lesen und Rechnen	Lesen von Ganzwörtern und kleinen Texten Beginnende phonologische Bewusstheit Probleme bei zusammenführen von Silben bei unbekannten Wörtern Rechenoperationen im Zahlenraum 20
Kognition	Intelligenzquotient: 42 (Bei Konfidenzintervall 90% zwischen 40 und 47) Entwicklungsalter: 4;9 Abstrakt-begriffliche Aneignungsmöglichkeit, fühlt sich jedoch im anschaulichen Bereich wohler
Sozialverhalten	Hohes Einfühlvermögen Verweigerung und Probleme in der Regeleinhaltung Sexualisierung Streit- und Konfliktsuche Lügen und Vorspielen von Krankheiten Abhauen und Verstecken

Tabelle 1: Zusammenfassung Ausgangsvoraussetzungen S.

5.5 Durchführung der evidenzbasierten Förderung

Nach dem Einholen der grundlegenden Informationen über die Schülerin, ihrer Ausgangssituation in den wesentlichen Entwicklungsbereichen sowie der Diagnostik über den aktuellen Stand der sozial-emotionalen Entwicklung (T1), konnte die Durchführung des Verhaltenstrainings beginnen.

Da der Fokus der vorliegenden evidenzbasierten Förderung auf der Steigerung sozialer und emotionaler Fähigkeiten liegt, wurde entschieden, nur die ersten beiden Bausteine des Förderprogramms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ mit S. durchzuführen. Zusätzlich konnte der letzte Baustein des Programms, welcher sich auf die moralische Entwicklung fokussiert, für die Voraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten der Schülerin als zu komplex eingeschätzt werden.

Um die Durchführung des Förderprogramms möglichst gewinnbringend gestalten zu können, wurden spezifische wiederkehrende Elemente in die Planung und Adaption des Trainings einbezogen, welche die Besonderheiten des Förderschwerpunktes integrieren.

5.5.1 Wiederkehrende Elemente

Die in Kapitel 5.4.2 beschriebenen Besonderheiten der Gestaltung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung mussten auch bei der Durchführung des Verhaltenstrainings beachtet werden. Zusätzlich erforderte es aufgrund der Anwendung im therapeutischen Einzelsetting, die Umstrukturierung von Übungen, welche mit mehr als zwei Teilnehmer:innen durchgeführt werden würde (vgl. PETERMANN et. al., 2019, S. 52). Aufgrund dessen mussten die von dem Programm vorgeschlagenen Fördereinheiten für die Schülerin und ihre Kompetenzen sowie für die Besonderheit der Anwendungsart adaptiert werden. Dabei ziehen sich wesentliche Elemente wiederkehrend durch die gesamten Fördereinheiten.

Zunächst ist es von zentraler Bedeutung, jede durchgeführte Förderstunde auf *Basis der Bedürfnisse der Schülerin* zu gestalten. Dabei muss das Befinden, die Ausdauer- und Konzentrationsfähigkeit sowie die Motivation des Tages in die Durchführung miteinbezogen werden. Zusätzlich muss jede Fördereinheit an die Fortschritte im Verstehen und Lernen der letzten Stunden anschließen, um das vermittelte Wissen festigen zu können.

Aufgrund dessen sind stete Wiederholungselemente, Besprechungen der Inhalte der letzten Stunden sowie das immer wiederkehrende Aufgreifen zentraler Themeninhalte von großer Bedeutung. Die *Schwerpunktsetzung* bei der Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei S. liegt im Erkennen und Regulieren von Emotionen sowie dem Verstehen sozialer Interaktionen und dem kompetenten Handeln in diesen. Somit werden in jeder geplanten Fördereinheit diese grundlegenden und elementaren Lernziele durch die Materialien, Methoden und Inhalte vermittelt.

Aufgrund der Schwerpunktsetzung und Elementarisierung des Förderprogrammes auf die zentralen und für die Schülerin bedeutsamen Elemente, werden vorgeschlagene Fördereinheiten des Verhaltenstrainings verkürzt, zusammengefasst, umgestellt oder um weitere Aspekte erweitert. Zu diesen Vorkehrungen gehört zum einen die *Vereinfachung der Arbeitsblätter*. Diese sollen strukturierter und klarer gestaltet sowie in ihrer Komplexität reduziert werden und die Aneignungsmöglichkeiten der Schülerin einbeziehen. Zusätzlich sollen lediglich einfache Ganzwörter genutzt werden, welche mit Piktogrammen und Bildern ergänzt werden, um das Verstehen auf Basis der literarischen Fähigkeiten von S. zu ermöglichen.

Neben der Schwerpunktsetzung sowie der Individualisierung der Arbeitsblätter wird ebenfalls die Vermittlung der zentralen Inhalte der Fördereinheiten durch Gestaltungscharakteristika des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung verändert. Neben den bereits genannten Reduktionen der Inhalte werden zusätzliche Elemente Teil des Fördergegenstandes. Dabei steht besonders die Einführung von Piktogrammen und Gesten im Fokus. Die behandelten und besprochenen Grundemotionen sollen durch entsprechende Gesten der Schülerin zugänglicher gemacht werden, die Motivation steigern und das Verstehen und Merken erleichtert. Zusätzlich werden Piktogramme und Bilder vermehrt in die Vermittlung des Förderinhaltes einbezogen, um auf die favorisierte anschauliche Aneignung der Schülerin Rücksicht zu nehmen und ihr ein optimales Unterrichtsangebot zu ermöglichen.

Da die Geschichte „*Abenteuer auf Duesternbrook*“, in welche das gesamte Förderprogramm eingebettet ist, zu komplex ist und aufgrund der Länge der einzelnen Texte die Aufnahmekapazität der Schülerin übersteigt, wurden die einzelnen Kapitel auf das Wesentliche reduziert. Dabei wurden Elemente der einfachen Sprache bei der Adaption des Materials genutzt (vgl. Anhang 3). Die einfache Sprache ist eine Form der Abwandlung

von Texten, welche sich zwischen dem Spektrum von Leichter Sprache und Standardsprache befindet. Einfache Sprache versucht, einen leichteren Zugang zu Informationen zu schaffen, um somit eine Möglichkeit der Partizipation für möglichst viele Menschen zu schaffen. Die Form der Umwandlung von Texten hat das Ziel der „*Überwindung von Sprach- und Kommunikationsbarrieren mithilfe verständlicher, adressatenorientierter Texte*“. Somit kann dieses ohne striktes Regelwerk und rechtlicher Grundlagen – wie bei Formen der Leichten Sprache – die Geschichte adaptiert werden, sodass sie möglichst verständlich für die Schülerin gestaltet wird (vgl. GUTERMUTH, 2020, S. 51f.). Ziel der kontextuellen Einbettung der Förderung anhand der Abenteuergeschichte, war somit primär die Steigerung der Motivation und weniger die Vorbereitung auf die jeweiligen Lernziele der Sitzung. Aufgrund der vorgenommenen Veränderungen kann die Geschichte der Schülerin nicht als Hörspiel präsentiert werden, sondern muss von der Trainingsleiterin möglichst lebhaft und mit der Unterstützung von Hörverständnisfragen vorgetragen werden.

Ein nächstes immer wiederkehrendes Element der Durchführung des Verhaltenstrainings ist der Einbezug privater und lebensnaher Gespräche und Themen. Die Einbindung privater und schulischer Erfahrungen und Geschichten verfolgt dabei verschiedene Ziele. Zum einen kann durch den erhöhten Lebensweltbezug die Motivation und die emotionale Verbundenheit von S. mit dem Fördergegenstand erhöht werden. Durch die Verwendung realer und relevanter Themen, Konfliktsituationen und Geschichten von Mitschüler:innen können die präsentierten Beispiele und Inhalte besser verstanden werden. Dies liegt daran, dass der emotionale und kognitive Abstand zwischen dem Lebensalltag der Schülerin und den Inhalten der Förderung verringert wird. Des Weiteren ist der Einbezug privater Gespräche ein wesentlicher Bestandteil des Beziehungsaufbaus zwischen Schülerin und Trainingsleitung. Durch einen intensiven Austausch auf beiden Seiten, kann die emotionale Verbindung gestärkt und ein Vertrauensverhältnis etabliert werden.

Durch die Gesamtheit der vorgenommenen Adaptionen wurde versucht, die Materialien und Übungen an die Kompetenzen und Aneignungsmöglichkeiten der Schülerin anzupassen, um ihr eine adäquate und individuelle Förderung zu ermöglichen. Grundlegend bei allen vorgenommenen Veränderungen bei der Gestaltung und Planung der Fördereinheiten, ist es die Implementierungsgüte des evidenzbasierten Förderprogrammes nicht zu verletzen. Es wurde versucht, so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich das ursprüngliche

Konzept des Verhaltenstrainings zu verändern (vgl. REICHE & MATISCHEK-JAUK, 2018, S. 259).

Im Folgenden sollen die einzelnen Fördereinheiten der beiden Bausteine emotionale und soziale Entwicklung näher beschrieben werden.

5.5.2 Protokollierung der einzelnen Fördereinheiten

Die Durchführung sowie die einzelnen Adaptionen und Gestaltungselemente der jeweiligen Sitzungen werden im Folgenden für jede Fördereinheit beschrieben. Eine chronologische Übersicht der einzelnen Sitzungen, deren Durchführungsdatum, die Zusammenfassung der konkreten Inhalte sowie alle genutzten Materialien können zusätzlich aus dem Anhang entnommen werden (siehe Anhang 4).

1. Trainingseinheit: Kennenlernen des Trainings und der Rahmenhandlung (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 69-84)

Der Fokus der ersten Trainingseinheit lag auf dem Kennenlernen der Rahmenhandlung für die gemeinsame Arbeit in den nächsten Wochen. Zunächst wurde der Schülerin die Planung des Trainings, der Zeitpunkt der wöchentlichen Treffen, der zugeteilte Raum sowie die Länge der Förderung mitgeteilt. Diese klare Kommunikation ist für S. sehr wichtig, da wöchentliche Routinen mit festgelegten Tagen eine große Bedeutung für sie haben und somit auch einen wichtigen Teil der Kommunikation im Alltag darstellen. Anschließend wurde das Trainingsprogramm durch das Vorlesen des ersten angepassten Teiles von „*Abenteuer auf Duesternbrook*“ begonnen. Bei der Adaptation der Geschichte war es wichtig, dass die Rahmenhandlung, die Leitfiguren sowie inhaltliche Kerninformationen erhalten bleiben. Hörverständnisfragen wurden während des Vorlesens bereits in den Vortrag der Trainingsleiterin mit einbezogen sowie eine mündliche möglichst kooperative Zusammenfassung des Gehörten in die Einheit integriert. Zur Visualisierung des Inhaltes wurde ein Bild der Burg sowie der Protagonist:innen in den Dialog miteinbezogen. Wesentlich an dem ersten Zusammentreffen war der Aufbau einer kommunikativen Beziehung, die Steigerung der Motivation sowie das Kreieren von Interesse an der gemeinsamen Bearbeitung des Trainings. Um eine grundlegende Vertrauensbasis zwischen S. und der Trainingsleiterin zu schaffen, wurde das Gehörte auf die private Ebene

transferiert. Somit waren ebenso Gespräche über die Klasse, Lehrer:innen und der Familie Teil der Kommunikation.

Im Anschluss an das ausführliche Gespräch über die Geschichte und das eigene Leben, wurde die Trainingsaufgabe „*Ausmalen der Starschnitte*“ gemeinsam durchgeführt (vgl. S. 74f.). Aus Reduktionsgründen wurde nur die Vorlage des Protagonisten Cedric gemeinsam mit der Trainingsleiterin ausgemalt. Dabei wurde gezielt von der Lehrkraft die gemeinsame farbliche Gestaltung möglichst authentisch gestaltet, sodass beide Parteien Farben vorgeben, Vorschlägen widersprechen und somit gemeinsam zu einer Lösung finden konnten. Im Anschluss wurde das Bild zusammengeklebt und an die Tafel des Übungsraumes für die folgenden Einheiten befestigt (siehe Abbildung 10).

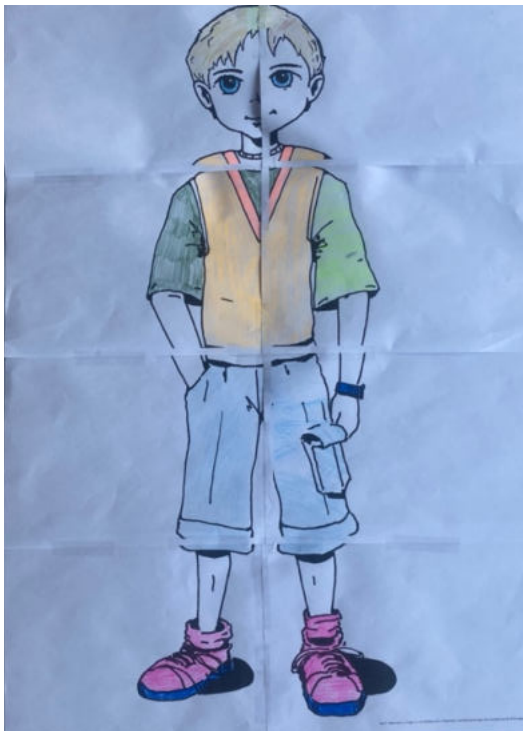


Abbildung 10: Starschnitt Cedric

Das Ende der Einheit leitete die Einführung des Verstärkerplanes ein. Dabei steht im Fokus, dass sowohl die Schülerin als auch die Trainingsleiterin das gemeinsame Arbeiten und die Durchführung der Fördereinheit bewertet (vgl. S. 81f.). Da das vorgeschlagene Punktesystem des Verhaltenstrainings als zu komplex für die Schülerin eingeschätzt wurde, wurde eine reduziertere Variante angeboten. Die Schülerin kann in dieser am Ende jeder Stunde die Fördereinheit anhand eines Daumens als schlecht oder gut bewerten. Auf dieses System wurde zurückgegriffen, da S. bereits in ihrer Klasse auf das simple

gestische Bewertungssystem gestoßen ist und dies bereits verinnerlicht hat. Um die Motivation zu steigern, wurden Sticker genutzt. Dieser Abschluss soll einerseits ein Ritual und Ankerpunkt für die Schülerin darstellen. Andererseits soll durch die Bewertung des Verhaltens und der Mitarbeit durch die Trainerin, der Zusammenhang zwischen Verhaltensweisen und Konsequenzen anhand dieses verstärkenden Systems deutlich gemacht werden.

2. Fördereinheit: Emotionswissen vertiefen (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 85-92)

Zu Beginn der zweiten Fördereinheit wurde erneut eine vereinfachte und verkürzte Version der „Abenteuer auf Duesternbrook – Teil 3“ mit der Einbettung von Verständnisfragen vorgelesen. Da der Fokus der Sitzung auf dem Kennenlernen und Unterscheiden der vier primären Emotionen lag, wurde im Anschluss an das Ritual des Vorlesens, die Basisemotionen Freude, Ärger, Trauer und Wut im Gespräch erarbeitet. Dabei wurden die Gefühle durch geeignete Beispiele aus dem Lebensalltag der Schülerin besprochen und Gesten sowie Piktogramme zur Unterstützung eingeführt. In der ursprünglichen Planung des Verhaltenstrainings wären zusätzlich die Emotionen Scham und Schuld behandelt worden, diese wurden aber aus Gründen der Komplexitätsreduktion ausgelassen, um sich somit stärker auf die vier Basisemotionen fokussieren zu können. Die abgebildeten Bildkarten wurden in allen weiteren Sitzungen als visuelle Unterstützung des Verständnisses der Basisemotionen genutzt (siehe Abbildung 11).

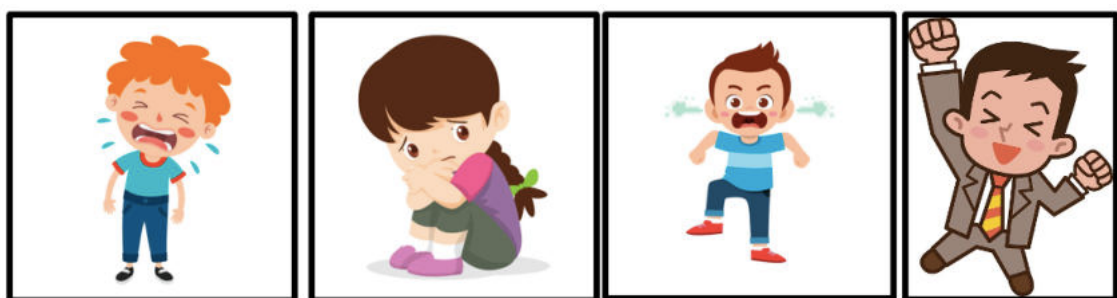


Abbildung 11: Piktogramme der Basisemotionen

Um das Wissen über die Basisemotionen zu vertiefen, wurde anschließend ein Arbeitsblatt zur Verbindung von Emotionen und Verhalten (vgl. S. 91) gemeinsam mit der Schülerin handlungsorientiert erarbeitet. Im Gegensatz zu dem vom Verhaltenstraining vorgeschlagenen Durchführen von kooperativen Gefühlsinterviews, wurde das szenische und handlungsorientierte Vorspielen der eingeführten Emotionen eingesetzt. Dabei wurden die einzelnen Beispiele der Verhaltensweisen der jeweiligen Gefühle, welche sowohl von der

Schülerin als auch durch Anregungen durch die Trainingsleiterin gefunden wurden, aktiv vorgespielt und dabei auf Körper- und Stimmeinsatz geachtet. Ein besonderer Fokus lag auf dem Einsatz von Gesichtsausdrücken sowie passender Gestik. Die eingesetzten Beispiele zur Thematisierung unterschiedlicher Erlebensebenen der Basisemotionen wurden alltagsnah und lebensweltbezogen aus dem alltäglichen Leben, der Schule sowie dem Zuhause der Schülerin entnommen.

Um das Erkennen von Emotionsausdrücken bei sich selbst und Anderen zu fördern, wurden der Schülerin anhand einer Spiegelübung die verschiedenen Gesichtsausdrücke, welche direkt mit den Gesten zusammengeführt wurden, präsentiert. Im Anschluss nutzte die Schülerin den Spiegel, um ihre Selbstwahrnehmung sowie die Wahrnehmung ihrer gezeigten Gefühle erkennen und die Differenzen wahrnehmen zu können (vgl. S.88).

Als Abschlussritual wurde erneut der Verstärkerplan ausgefüllt. Sowohl die Schülerin als auch die Trainingsleitung hat die Trainingseinheit als positiv bewertet.

3. Fördereinheit: Emotionsstärken wahrnehmen, einschätzen und benennen (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 92- 117)

Zu Beginn der dritten Einheit wurden die Kerninformationen und Inhalte der vorherigen Stunde wiederholt. Dabei wurden erneut die Basisemotionen und die dazu passenden Gesten besprochen und mit den bereits eingeführten Bildkarten und Alltagsbeispielen in Verbindung gebracht. In Anschluss wurde eine stark verkürzte Fassung der Geschichte „*Abenteuer von Duesternbrook*“- Teil vier und fünf der Schülerin in der gewohnten Form vorgetragen.

Als Ziel dieser Fördereinheit stand das Wahrnehmen und Einschätzen verschiedener Emotionsstärken im Fokus. In der Vorlage des Verhaltenstrainings wird die Einführung einer Gefühlsrakete mit drei unterschiedlichen Gefühlsleveln empfohlen (vgl. S. 96f.). Die Differenzierung in drei verschiedene Emotionsstärken ist jedoch für die Schülerin zu umfangreich und komplex. Aufgrund dessen wurde aus Gründen der Komplexitätsreduktion, das Einschätzen von Gefühlen anhand der Level stark und schwach gewählt. Diese wurden der Schülerin visuell anhand der Verknüpfung an die Farben rot und grün verdeutlichend präsentiert (siehe Abbildung 12).



Abbildung 12: Piktogramme der Emotionen und Stärken

Aufgrund der sprachlichen und kognitiven Defizite der Schülerin wurde eine weitere Anpassung bei der vorgeschlagenen Aufgabe zur Suche nach passenden sprachlichen Bezeichnungen für die unterschiedlichen Emotionsstärken (S. 97 + 107) vorgenommen. Der Fokus lag bei S. weiterhin auf dem Differenzieren der Basisemotionen sowie der Einschätzung von Stärken anhand der Verknüpfung von alltagsnahen Beispielen. Hierzu wurden aktuelle und für sie relevante Beispiele genutzt, um die verschiedenen Emotionen und deren Stärken besprechen zu können. Um das Verständnis zu unterstützen, spielte die Schülerin handlungsorientiert die Beispiele nach, welche von der Trainingsleitung vorgegeben wurden. Dabei wurde S. aufgefordert sowohl Mimik, Gestik als auch Stimme zu verändern. Bei der Einschätzung sowie dem aktiven Vorspielen benötigte S. stützende Kommentare sowie modellhafte Darbietungen zur Unterstützung des Verständnisses.

Zur Festigung des Erlernten wurde ein Würfelspiel mit der Schülerin gemeinsam gespielt. Dabei wurde auf die sechs Seiten des Würfels die bereits bekannten Bildkarten der Basisemotionen eingefügt (siehe Abbildung 13), sodass die Schülerin sich selbstständig eine Emotion würfeln und diese in den zwei verschiedenen Gefühlslevels durch passende Mimik und Gestik darstellen konnte. Dabei benötigte die Schülerin noch ein starkes Maß an Unterstützung, da ihr die Differenzierung zwischen einem starken und leichten Empfinden sehr schwer fiel.



Abbildung 13: Würfelspiel

Zum Transferieren der erlernten Emotionen auf die eigene Gefühlslage wurde in dieser Sitzung ein weiteres Ritual eingeführt: Das Gefühlsheft. In der ursprünglichen Konzeption des Verhaltenstrainings, ist das Erstellen eines Gefühlshefts anhand des vom Kind selbst durchgeführten Interviews mit Eltern und Geschwistern vorgesehen (vgl. S. 99 + 108). Da S. jedoch ohne Unterstützung Aufgaben dieser Art nicht meistern kann und es im häuslichen Setting an Beistand zur Durchführung solcher Interviews fehlt, wurde die Einbettung der Trainingsaufgabe „*Gefühlsreporter*“ verändert. Um erneut eine Ritualisierung zu schaffen und das zentrale Thema der Emotionen durch den gesamten Verlauf des Trainings präsent zu halten, wurde von der Schülerin eigenständig ein Gefühlsheft angefertigt, welches in den gemeinsamen Sitzungen zu Beginn ausgefüllt werden soll. Dabei hat S. die Aufgabe, ihr Befinden an den jeweiligen Tagen durch Zuordnung einer Basisemotion sowie die Stärke der Gefühle eigenständig zu notieren (siehe Abbildung 14).

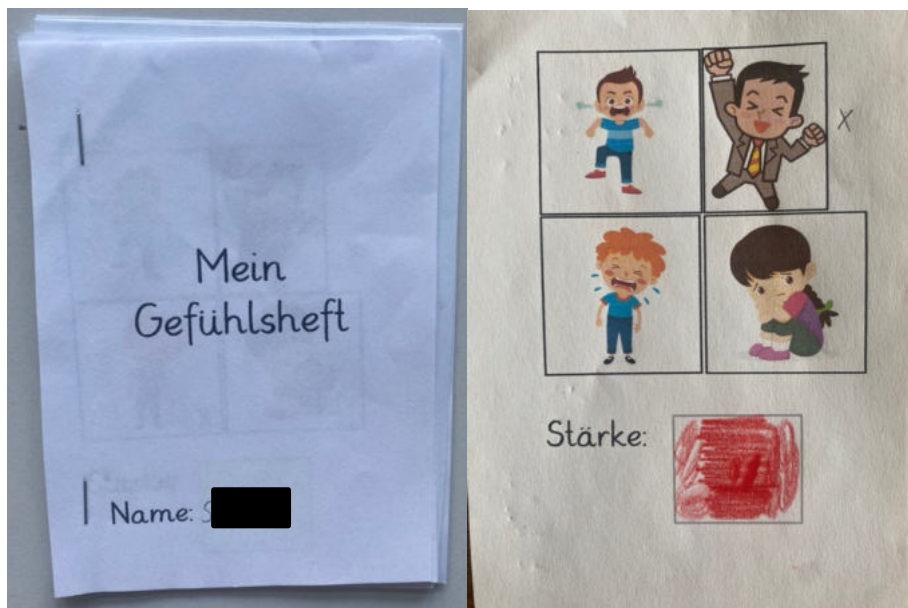


Abbildung 14: Gefühlsheft

Als Abschlussritual wurde gemeinsam mit S. der Verstärkerplan ausgefüllt und die Fördereinheit bewertet. In der Einzelsituation mit der Trainingsleitung konnte die Schülerin erneut zeigen, dass sie in der Lage ist, sich gut an Regeln zu halten und die Aufträge der Lehrkraft umzusetzen.

4. Fördereinheit: Vertiefung des Wahrnehmens, Einschätzen und Benennens von Emotionsstärken (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 112-117)

Die vierte Fördereinheit wurde nach der Einführung des Gefühlshefts in der vorherigen Sitzung durch das gemeinsame Notieren der heutigen Emotion von S. begonnen. Die Schülerin gibt trotz des vorherigen privaten Gespräches über den Tod ihres Großvaters, relativ unreflektiert die Emotion „Freude“ an. Daraufhin wurden erneut die Basisemotionen unter Zuhilfenahme von Bildkarten sowie der Verknüpfung persönlicher Lebensereignisse besprochen. Des Weiteren wurde durch das Abfragen der passenden Emotionsstärke die Thematik der vorherigen Fördereinheit für die weitere Bearbeitung wiederholt.

Nach der Wiederholung wurde eine verkürzte Version des sechsten Teils der Geschichte „Abenteuer auf Duesternbrook“ vorgelesen, um eine motivierende Grundstimmung für die Fördereinheit aufzubauen. Anschließend spielten die Trainingsleitung und die Schülerin gemeinsam ein Bewegungsspiel, um das Wissen über die Emotionshierarchien zu vertiefen. Dazu wurde der Trainingsraum in vier Gefühlszonen eingeteilt, die visuell durch die Verknüpfung mit den gewohnten Bildkarten deutlich gemacht wurden.

Situationen oder Interaktionen, in denen die Basisemotionen zum Tragen kommen, dienten als Grundlage des Bewegungsspiels. Dabei wurde sowohl auf die Beispiele des Verhaltenstrainings (S. 114f.) als auch auf eigene individuell abgestimmte Beispiele zurückgegriffen. Die Schülerin hatte nun den Auftrag, den genannten Gefühlsauslöser zu der passenden Emotion zuzuordnen, indem sie in eine der vier Gefühlszonen geht. Zusätzlich sollte sie durch die ihr ausgehändigten roten und grünen Karten die individuelle Einschätzung der erlebten Stärke anzeigen. S. konnte sehr zuverlässig die passenden Emotionen zuordnen, gab jedoch relativ unreflektiert die Stärke des Gefühls an. Aufgrund dessen wurde bei jedem Beispiel der Unterschied zwischen stark und schwach vermehrt und wiederholend thematisiert.

Um die Thematik der folgenden Einheiten bereits einzuführen, stand nach dem Bewegungsspiel im Besonderen die Emotion Wut im Fokus. Dabei wurden mündlich Ereignisse besprochen, in denen die Schülerin oder ihr nahestehende Personen wütend werden und dies durch passende Gestik und Mimik zeigen. Die gesammelten Beispiele werden für einen lebensnahen Austausch über Wut und dessen Kontrolle in der folgenden Einheit genutzt.

Als Abschlussritual wurde gemeinsam der Verstärkerplan ausgefüllt. Die Trainingseinheit wurde von der Schülerin zwar als positiv bewertet, jedoch schätzte die Trainingsleitung die Förderung aufgrund des stetigen Ablenkens durch das Erzählen von Geschichten aus dem Pausenhof als mittelmäßig ein.

5. Fördereinheit: Sammeln von Wutkontrollstrategien (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 118-125)

Zu Beginn der fünften Fördereinheit stand das Ritual des Ausfüllens des Gefühlshefts. S. kreuzte erneut die Emotionen Freude an. Eine Begründung des erlebten Gefühls fiel ihr jedoch sehr schwer. Somit wurden zu Beginn der Förderung erneut alle Basisemotionen mit neuen Alltagsbeispielen wiederholt. Im Anschluss wurde der siebte Teil der Geschichte "*Abenteuer auf Duesternbrook*" vorgelesen.

Aufgrund der bereits getroffenen Vorbereitung in der vorherigen Fördereinheit, konnten S. die gesammelten wutauslösenden Situationen als Ganzwörter präsentiert und wiederholt werden. Die Metapher einer aufsteigenden Rakete sowie der Einsatz eines

entsprechenden Bildes, verdeutlichte das steigende Aufbauen der Emotion Wut. Im gemeinsamen Gespräch konnte S. die Rakete durch den Wutauslöser steigen lassen, um somit das Gefühl der Wut von einem schwachen Level - symbolisiert durch eine grüne Karte - zu einem starken Level - symbolisiert durch eine rote Karte - zu steigern. Zusätzlich suchten S. und die Trainingsleitung gemeinsam nach möglichen Gedanken, welche als Wutstopper dienen können (siehe Abbildung 15). Um diese Einheit für die Schülerin zugänglicher gestalten zu können, wurde neben dem stetigen Einbezug der Rakete, die Differenzierung zwischen Wutauslöser und Wutstarter nicht vorgenommen (vgl. S. 121).

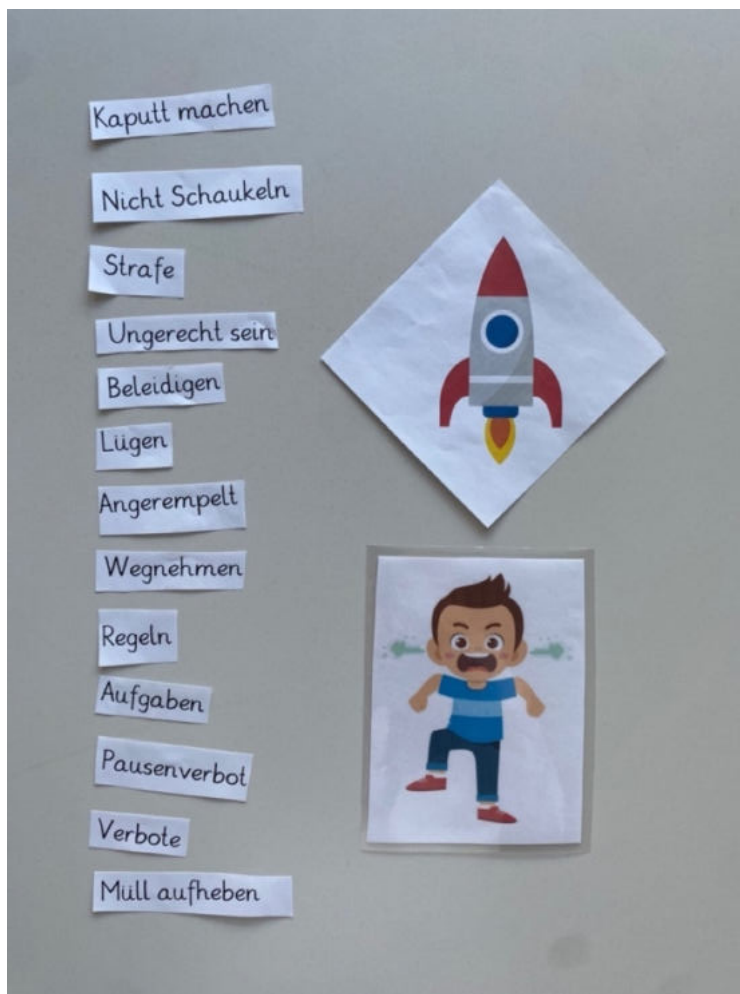


Abbildung 15: Visualisierung Wutauslöser

Nach der Erarbeitung der selbst gesammelten Wutstarter wurden die Beispiele aus dem Verhaltenstraining in Form eines kleinen Bewegungsspiels besprochen (vgl. S. 121). S. bekam die Aufgabe, nach dem Vorlesen von verschiedenen Situationen die Rakete zu starten und sie durch geeignete Wutstopper wieder zu Boden bringen zu können. Bei der

Suche nach Lösungsstrategien wurde der Fokus zur Reduktion der Menge und Komplexität auf wesentliche Stopper gelegt:

- Unabsichtlichkeit verschiedener Vorfälle
- Sinnhaftigkeit hinter Aufgaben und Verboten
- Dem Aufrechterhalten der Fairness bei bestimmten Anweisungen
- Dem Aufsuchen einer Lehrkraft zum Vermeiden weiterer Konflikte

Als Abschluss wurde der Verstärkerplan ausgefüllt. Trotz des hohen Spiel- und Bewegungspotenzial der Fördereinheit, hat S. sehr gut mitgearbeitet und dabei nach eigenen Angaben Spaß gehabt. Aufgrund dessen wurde auch die fünfte Fördereinheit durch beide beteiligten Parteien als gut bewertet.

6. Fördereinheit: Erstellen eines Wutkontrollplans (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 126-135)

Zu Beginn der sechsten Fördereinheit stand das Ritual des Ausfüllens des Gefühlshefts. Da es in der Pausensituation vor der Förderung erneut einen Zwischenfall mit S. und einer Lehrkraft gab und es daraufhin zu einem ausgesprochenen Pausenverbot für den weiteren Verlauf der Woche kam, füllte die Schülerin erstmal das Gefühl Wut auf Level schwach aus. Im Anschluss wurde der achte und neunte Teil der Geschichte „*Abenteuer auf Duesternbrook*“ zur Steigerung der Motivation für die weitere Förderung gehört.

Zu Vorbereitung der Thematik der Fördereinheit wurden die behandelten Inhalte der vorherigen Stunde wiederholt und S. durfte erneut Beispiele für das Starten der Wut-Rakete sammeln. Nach der Wiederholungseinheit wurde zur intensiveren Beschäftigung mit der Emotion Wut zunächst das adaptierte Arbeitsblatt "*Woran ich merke, dass ich wütend bin*" gemeinsam bearbeitet (siehe Abbildung 16; vgl. Original S. 135).

Woran merke ich, dass ich wütend bin?

	<u>Schaut böse, rote Backen, Augen zusammen</u> <u>Nase schrumpeln</u>
	<u>Stirnrunzeln zeigen, Faust bilden, Schlagen</u>
	<u>Stampfen, wegrennen</u>
	<u>Luft rausblasen</u>
	<u>tut weh, schlägt ganz schnell</u>

Abbildung 16: Adaptiertes Arbeitsblatt zur Emotion Wut

Während der Bearbeitung des Arbeitsblattes zu den Auswirkungen der Wut auf Mimik, Gestik, Verhaltensweisen, Atmung und Herzschlag bekam S. die Gelegenheit die besprochenen Inhalte schauspielerisch darzustellen.

Im Anschluss wurde gemeinsam ein Wutkontrollplan erstellt, um die eben wahrgenommenen Anzeichen der Wut möglichst schnell abzuwenden und keine Konfliktsituation mit anderen Kindern oder einer Lehrkraft zu provozieren. Auch dieses Arbeitsblatt musste durch verschiedene Adaptionen auf die Bedürfnisse von S. sowie auf die Reduktion auf zwei Gefühlslevels angepasst werden (vgl. Original auf S. 131). Der Wutkontrollplan wurde gemeinsam an die Tafel des Förderraumes angebracht (siehe Abbildung 17).

Mein Wutkontrollplan

Wenn das passiert...

Pausenverbot als Strafe

Bin ich auf Level ■

Mein Wutstopper?

 Hat seine Gründe, wollen mir nichts böses

Wenn das passiert ...

Wegnehmen meiner Sachen

Bin ich auf Level ■

Mein Wutstopper?

 Einfach weggehen, lehren Bescheid sagen

Abbildung 17: Adaption Wutkontrollplan

Aufgrund des mangelnden Interesses und erschwerter Mitarbeit der Eltern von S., wurde nach Absprache mit der Pädagogischen Fachkraft der Klasse, auf das konkrete Einbeziehen dieser, wie im Verhaltenstraining vorgeschlagen (S. 129), verzichtet.

Als Abschluss wurde der Verstärkerplan ausgefüllt. Dabei wurde die Fördereinheit sowohl von der Schülerin als auch von der Trainingsleitung als gut eingestuft.

7. Fördereinheit: Wiederholungseinheit des Bereiches emotionale Kompetenz

Die nächste vorgeschlagene Einheit setzt das praktische Einüben von Wutkontrollstrategien anhand des Erstellens eines Drehplans für ein Rollenspiel sowie dessen Bewertungen in den Fokus. Da dies jedoch sowohl im Einzelsetting nicht umsetzbar ist als auch aufgrund der kognitiven Anforderung der Planung und Bewertung zu Schwierigkeiten führen kann, wurde die folgenden Fördereinheit als Wiederholungssitzung genutzt. Nach der

ritualisierten Durchführung des Gefühlshefts und des Vorlesens der Abenteuergeschichte, wurden alle behandelten Themen der vergangenen Wochen erneut besprochen und wiederholt.

Neben der Wiederholung der Emotionen, Gesten sowie deren passenden bildlichen Darstellungen wurde durch ein kleines Rollenspiel erneut die Gestik und Mimik der verschiedenen Gefühle und deren Stärken aktiv nachgespielt. Dabei dienten erneut lebensnahe Beispiele aus dem Alltag der Schülerin sowie der Trainingsleitung als Grundlage zur Emotionsdarstellung. Zusätzlich fanden Realobjekte des alltäglichen Lebens der Schülerin Einbezug in die szenische Darstellung. Neben der Wiederholung der Basisemotionen und deren Auswirkungen wurde die Wutrakete sowie der Wutkontrollplan zur Besprechung der Emotion Wut erneut in die Einheit miteinbezogen. Zusätzlich spielten die Schülerin und die Trainingsleitung gemeinsam das bereits bekannte Würfelspiel zum Abfragen der verschiedenen Emotionen.

Als Abschluss wurde der Verstärkerplan von beiden Parteien ausgefüllt und die Förderung als erfolgreich und gewinnbringend eingestuft.

Insgesamt diente die Fördereinheit dazu, dass S. die grundlegenden vermittelten Kompetenzen des Erkennens und Verstehens verschiedener Emotionen und ihrer Stärken sowie dem Regulieren dieser wiederholt und festigt. Somit ist es der Schülerin möglich, auf dieser stabilen Grundlage, den nächsten Trainingsbereich der sozialen Kompetenz erfolgreich zu meistern. Es wurde ebenfalls durch die erneute Wiederholung der bereits durchgeführten Einheiten deutlich, dass S. sich sehr gut die besprochenen Themen und Inhalte merken und diese gut wiedergeben kann. Jedoch wirkt dies sehr unreflektiert und mit wenig Bezug zum tatsächlichen Leben und Handeln.

8. Fördereinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 146-151)

Im nächsten Trainingsbereich sollen soziale Kompetenzen, in Form des Erkennens und Verstehens sozialer Situationen sowie dem Lösen von Konflikt- und Ärgersituationen, im Fokus stehen. Dennoch wurde auch in der achten Fördereinheit das Ritual des gemeinsamen Ausfüllens des Gefühlheftes weitergeführt, um die behandelten Themen des vorherigen Trainingsbereiches stets präsent zu halten und eine auflockernde und vertraute

Atmosphäre zu schaffen. Des Weiteren wurde erneut eine adaptierte und verkürzte Version des elften Teils der „*Abenteuer von Duesterbrook*“ vorgelesen.

Im Anschluss stand die Behandlung der differenzierten Wahrnehmung sozialer Situationen anhand der Arbeitsblätter „*Julie weint*“ und „*Irina ist wütend*“ (vgl. S. 150f.).

Dabei wurden bei beiden Arbeitsblättern zunächst die Gefühlslagen der abgebildeten Personen anhand der dargestellten Mimik und Gestik besprochen. Zusätzlich sammelte die Schülerin mögliche Gründe für die Emotionen der Darstellerinnen. Aufgrund der großen kognitiven Anforderung wurde zur Reduktion der Menge der Fokus auf zwei bis drei Gründe gelegt, welche jedoch sehr intensiv mit der Schülerin besprochen und mit ihrer individuellen Lebenswelt in Verbindung gebracht wurde. Das Ziel dieser Auseinandersetzung war, der Schülerin zu vermitteln, dass anhand von Verhaltensweisen erkannt werden kann, dass eine mögliche Problemsituation vorliegt. Eine relevante Bedingung dabei ist es jedoch, dass das genaue Problem zuerst erfasst werden muss (vgl. S. 148).

S. hat sehr gut mitgearbeitet und aufmerksam zugehört. Auf angeleitete Fragen und Impulse konnte sie gut antworten und ihre Ideen einbringen. Ohne intensive Anregungen fällt es jedoch S. sehr schwer, eigene neue Vorschläge zu etablieren und diese in das Gespräch miteinzubeziehen. Am Ende der Fördereinheit machte sie im Gespräch deutlich, dass sie die vermittelten Aspekte der Lösung von Konfliktsituationen folgen kann.

Als Abschluss wurde erneut der Verstärkerplan ausgefüllt. Aufgrund der guten Mitarbeit von S. wurde erneut die Fördereinheit als gut bewertet.

9. Fördereinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 152-158)

Die neunte Sitzung wurde erneut ritualisiert mit dem Ausfüllen des Gefühlshefts sowie dem Vorlesen des zwölften Teils der Geschichte von „*Abenteuer von Duesternbrook*“ eröffnet. S. gab dabei erneut die Emotion Freude an, sodass deutlich wurde, dass der Schülerin eine eigene Einschätzung der individuellen Gefühle immer noch sehr schwer fällt. Im Anschluss wurde erneut die differenzierte Wahrnehmung von sozialen Situationen in den Blick genommen. Neben dem Wiederholen der vorherigen Einheit sowie der

behandelten Arbeitsblätter wurde nochmals die zentrale Bedeutung der Untersuchung des genauen Problems einer Streitsituation in den Blick genommen (siehe Abbildung 18).

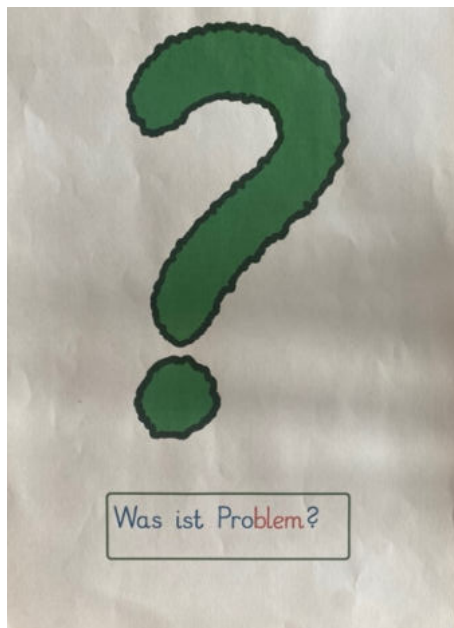


Abbildung 18: Suche nach dem Problem

Den nächsten Teil der Fördereinheit stellte die Wiederholung der Ärgerwahrnehmung sowie deren Kontrolle dar. Dabei wurden mit der Schülerin gemeinsam bekannte, bereits thematisierte Konflikte schauspielerisch dargestellt. Zur Verdeutlichung fanden geeignete Realobjekte (Ball und Spiel „Make ‘n’ Break“) Beachtung in der darstellerischen Auseinandersetzung. Lebensnahe Konfliktsituationen mit Mitschüler:innen wurden unter Zuhilfenahme der Objekte detailliert dargestellt und analysiert. Neben der Thematisierung der erlebten Gefühle stand die Analyse des eigentlichen Problems im Fokus des Gesprächs. Dabei wurden im Gegensatz zum Verhaltenstraining nicht erneut die Gefühlsstärken einbezogen, um zusätzliche Informationen möglichst gering zu halten und den kognitiven Fokus auf die Problemanalyse zu legen (vgl. S. 156).

Da S. im Laufe der Sitzungen eine immer größere Bindung zu der Trainingsleitung aufbauen konnte, wurden die gemeinsamen Einheiten und Gespräche immer gewinnbringender und effektiver. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerin bewerteten die Einheit aufgrund dessen als positiv.

10. Fördereinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 159-170)

Nach dem Ausfüllen des Gefühlhefts, wurde die zehnte Fördereinheit erneut mit einer kurzen Wiederholungsphase aufgrund der einwöchigen Winterferien eingeleitet. Neben der Wiederholung der Aspekte des Trainingsbereichs emotionale Kompetenz wurde die Problematik der Lösung von Streitsituationen erneut aufgegriffen. Neben dem Erkennen der Gefühle der beteiligten Personen sowie dem Herausfinden des Grundproblems wurde bereits auf die Suche nach passenden Konfliktlösungen eingegangen. Diese Thematik wurde nach dem Vorlesen des heutigen Textabschnitts vertieft.

Um die Inhalte der vorherigen Fördereinheit aufzugreifen, wurde erneut das Arbeitsblatt „*Irina ist wütend*“ betrachtet und hinsichtlich der gezeigten Emotionen und Verhaltensweisen analysiert. Dabei stand erneut die Notwendigkeit der Suche nach dem vorherrschenden Grundproblem in Streitsituationen im Fokus. Zusätzlich erhielt die Schülerin zur Verstärkung der Fähigkeit zur Empathie und Perspektivübernahme die Aufgabe, mögliche Ansätze und Handlungsmöglichkeiten zur Lösung des Konflikts zu suchen. Zur Lösungsfindung benötigte die Schülerin mehrerer Impulse und Verbindungen zu ihrem alltäglichen Umgang mit Anderen, um angemessene Ideen finden zu können. Im Gespräch konnte S. jedoch passende Lösungsstrategien der Trainingsleitung mitteilen. Diese Lösungsideen wurden gemeinsam auf das adaptierte Arbeitsblatt „*Irina ist wütend II*“ (vgl. S. 163) in Ganzwörtern niedergeschrieben und von der Schülerin nachgesprochen und erklärt (siehe Abbildung 19).



Abbildung 19: Adaptiertes Arbeitsblatt

Um die Fähigkeit zur Konfliktlösung zu intensivieren, wurden die Streitsituationen aus der vorherigen Fördereinheit erneut anhand des Einsatzes der Realobjekte nachgespielt. Das grundlegende Problem sowie die Emotionen der Beteiligten wurden gemeinsam mit der Schülerin erarbeitet und nachgestellt. Zusätzlich wurden mögliche Lösungsansätze zur Bewältigung des Konfliktes aktiv erarbeitet und besprochen. Dabei arbeiteten die Trainingsleitung und Schülerin ko-konstruktiv gemeinsam an der schauspielerischen Darstellung der Streitsituationen.

Als Abschlussritual konnte der Verstärkerplan von beiden Parteien erneut als positiv bewertet werden. Jedoch wurden die gezeigten störenden Verhaltensweisen in der Pausensituation vor der Fördereinheit aufgegriffen und intensiv besprochen. Es wurde deutlich, dass das gezeigte Verhalten und Handeln der Schülerin in der direkten Einzelinteraktion stark von den Pausen- bzw. Unterrichtssituationen abweicht.

11. Fördereinheit: Soziale Wahrnehmung und Handlungsalternativen finden (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 164-176)

Da S. auch in der elften Fördereinheit in dem ritualisierten Ausfüllen des Gefühlshefts unreflektiert der vorherigen Pausenereignisse die Emotion „Freude“ ankreuzte, wurden zu Beginn erneut die Kernelemente des Trainingsbereichs emotionale Kompetenz wiederholt. Doch auch nach intensivem Austausch, hatte S. Schwierigkeiten das eigene Empfinden mit einer konkreten Emotion zu verbinden. Im Anschluss an die Wiederholungssituation wurde der dreizehnte Teil der Geschichte „Abenteuer auf Duesternbrook“ stark verkürzt vorgetragen.

Da der Fokus der Fördereinheit erneut auf dem Fördern der sozialen Wahrnehmung sowie dem Finden von Handlungsalternativen lag, wurden erneut zwei Streitsituationen mit der Schülerin besprochen und analysiert. Zu Beginn wurde das adaptierte Arbeitsblatt „Streit um den Sitzplatz“ (vgl. S. 169) ausführlich mit der Schülerin bearbeitet und mit den bereits erlernten Förderinhalten verbunden. Neben dem Analysieren der Mimik und Gestik sowie der Zuordnung einer entsprechenden Emotion wurden mögliche Problemansätze gesammelt. Dabei konnte die Schülerin das Grundproblem ohne Hilfestellung der Trainingsleitung feststellen. Im Anschluss wurde der Ausschnitt aus dem Verhaltenstraining vorgelesen, in dem der Konflikt erläutert wird (vgl. S. 167). Anhand geeigneter Impulse der Lehrkraft suchte die Schülerin mögliche Ideen zur Problemlösung, welche durch Ganzwörter auf dem Arbeitsblatt festgehalten wurden (siehe Abbildung 20).

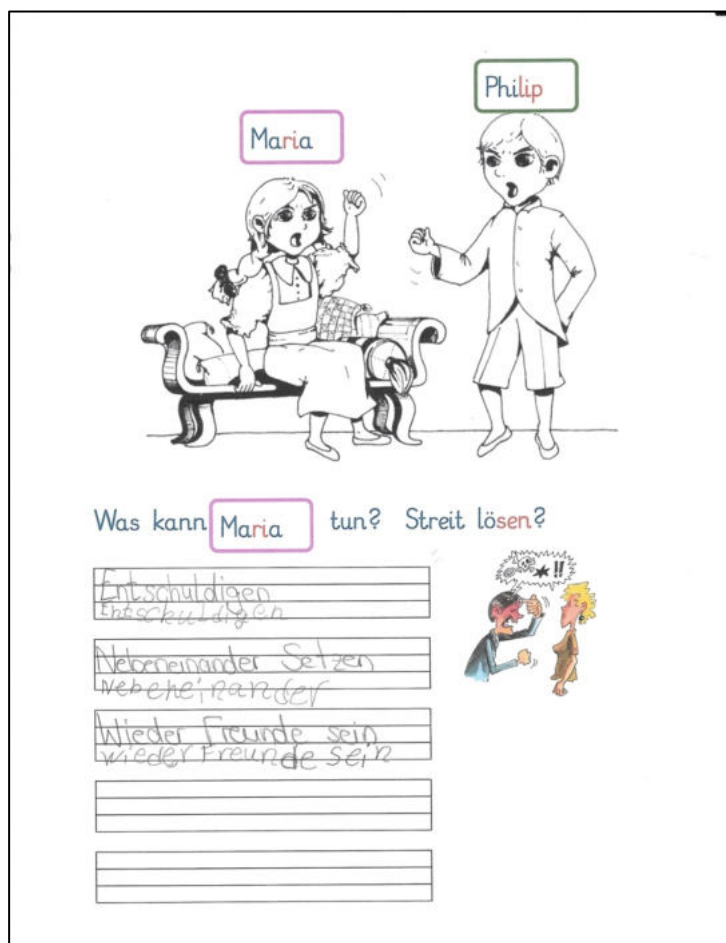


Abbildung 20: Arbeitsblatt „Streit um den Sitzplatz“

Die Schülerin zeigte großes Interesse, das Geschriebene nachzuschreiben, sodass dieses Vorgehen in den weiteren Fördereinheiten integriert wurde. Zusätzlich wurden die Konfliktsituation sowie die erarbeiteten Lösungsideen in gewohnter Weise im Übungsraum aktiv dargestellt und nachgespielt.

Um den Anreiz zur sozialen Problemlösung zu steigern, durfte S. das erste Stück des zerbrochenen Siegels bei Beendigung der Aufgabe ausmalen. Ihr wurde deutlich gemacht, dass sie nach jeder Konfliktlösung einen Teil des Siegels ausmalen darf (vgl. S. 170). Durch diesen Einschub konnte die Motivation der Schülerin durch den kleinen positiven Verstärker vergrößert werden.

Um das Finden von Lösungsansätzen in Konfliktsituationen zu vertiefen, wurden im Anschluss die beiden adaptierten Arbeitsblätter „Philip möchte das Buch“ und „Streit um ein Seil“ (vgl. S. 175, 176) gemeinsam mit der Schülerin erarbeitet (siehe Abbildung 21).

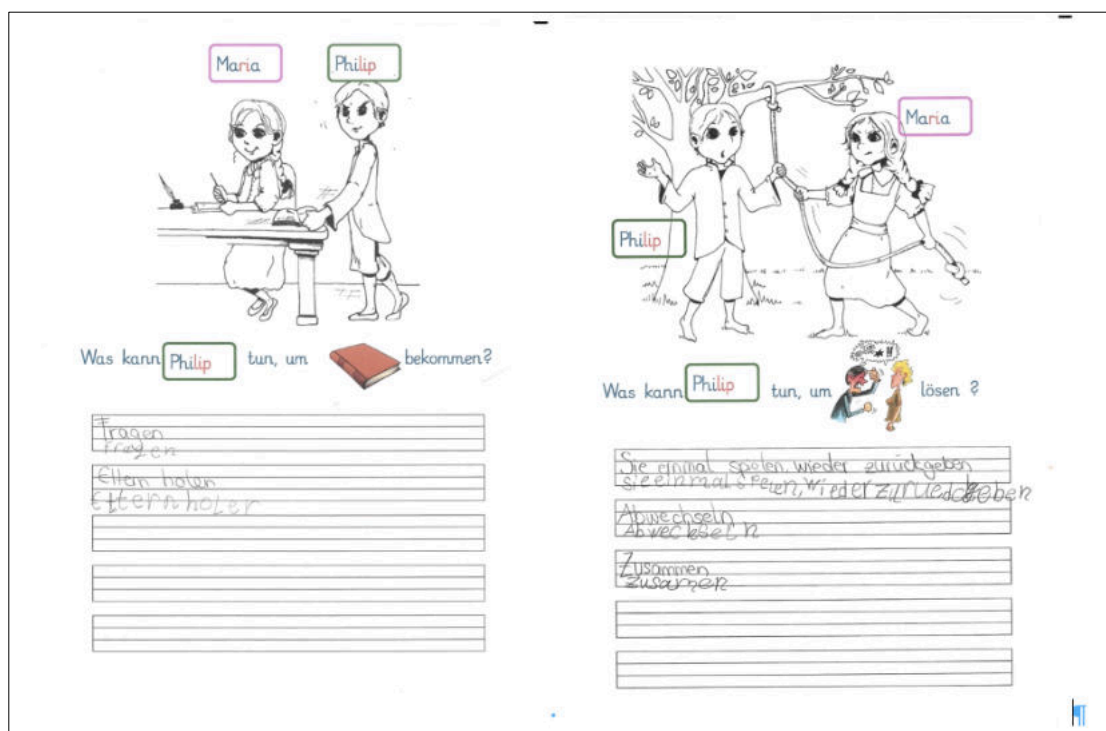


Abbildung 21: Adaption Arbeitsblätter „Philip möchte das Buch“, „Streit um ein Seil“

Da bereits ähnliche Streitsituationen in den vorherigen Sitzungen in den Blick genommen wurden, erläuterte die Trainingsleitung unterstützend den Rückbezug anhand geeigneter Vergleiche aus dem Leben der Schülerin. Im Gegensatz zum ursprünglichen Verhaltenstraining wurde die Suche nach Lösung nicht durch einen Wettbewerb oder eine Zeitkomponente erweitert. Zusätzlich wurde der Fokus auf zwei bis drei geeignete Lösungsideen gesetzt, sodass diese auf die verschiedenen Situationen angewendet wurden. Durch den Fokus auf wesentliche Lösungsvorschläge können diese intensiver im Rahmen der kognitiven Kapazität der Schülerin behandelt werden. Dabei wurden folgenden Lösungen verstärkt besprochen und intensiver in den Blick genommen:

- Die Möglichkeit des Teilens
- Die Möglichkeit des Abwechslens
- Nettes Fragen und Sprechen mit anderen Personen
- Das Eingehen auf die Bedürfnisse von Anderen

Trotz der immer wieder aufgegriffenen Lösungsansätze sowie der intensiven Erläuterung dieser, fiel es der Schülerin bei jeder besprochenen Konfliktsituationen schwer, die vorgestellten Probleme zu bearbeiten. Sie bezog die behandelten Konflikte immer wiederkehrend auf eigene erlebte Streitsituationen mit Mitschüler:innen und versuchte sich und

mögliches Fehlverhalten zu rechtfertigen, ohne auf die Lösungen der Probleme einzugehen.

Zum Abschluss des Verhaltenstrainings wurde erneut der Verstärkerplan ausgefüllt. Trotz des immer wieder auftretenden Abschweifens während des Besprechens der Trainingsinhalte hat die Schülerin gut mitgearbeitet und stets Ideen eingebracht. Aufgrund dessen wurde die Fördereinheit als mittelmäßig bewertet.

12. Fördereinheit: Handlungskonsequenzen erkennen und bewerten (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 177-189)

Nach dem Ausfüllen des Gefühlsheftes, welches trotz immer wiederkehrender Thematisierung des Erkennens eigener Emotionen, wenig reflektiert ausgefüllt wurde, wurde der nächste Teil der Abenteuergeschichte vorgelesen und besprochen.

Der Fokus der Fördereinheit lag auf dem Erkennen von Konsequenzen von Handlungen sowie deren Bewertung. Zunächst wurde die Streitsituation „*Maria tritt Philip*“ (vgl. S. 183) hinsichtlich der Emotionen und grundlegenden Problematik mündlich besprochen und auf das eigene Leben transferiert. Dabei konnte die Schülerin erneut eine szenische und handlungsorientierte Darstellung des Konflikts vornehmen. Im Anschluss wurden die gleichen Aspekte bei dem Arbeitsblatt „*Streit um ein Holzpferd*“ (vgl. S. 181) wiederholt und schriftlich fixiert. Es wurde deutlich, dass dies der Schülerin zunehmend leichter fiel (siehe Abbildung 22).

Philip

Maria

1. Gib mein Pferd zurück!
Gib mein Pferd zurück

2. Maria schmeißt
Maria schmeißt

3. Philip gibt zurück
Philip gibt zurück

4.

5.

WAS passiert, WENN?

Philip klaut

DANN?

Abbildung 22: Arbeitsblatt „Streit um ein Holzpferd“

Im Anschluss an die Analyse wurden mögliche Konsequenzen der Streitsituationen in den Blick genommen. Trotz großer Hilfestellungen der Lehrkraft sowie der handlungsorientierten Darstellung der beiden Szenen, fiel es der Schülerin sehr schwer, Konsequenzen zu erkennen. Da S. große Schwierigkeiten im Verständnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen sowie dem vorausschauenden Handeln aufweist, wurde die anschließende Übung der Wenn-Dann-Schlange (vgl. S. 180) nicht weiterverfolgt, um den Fokus auf das Erarbeiten und Bewerten von Lösungsansätzen setzen zu können. Durch die vorgenommene spontane Reduktion der Inhalte, konnte das Elementare des Fördergegenstandes weiter behandelt und vertieft werden.

Aufgrund dessen wurde im Anschluss das Arbeitsblatt "Kaputte Vase" (vgl. S. 189) auf gewohnte Weise mit S. analysiert (siehe Abbildung 23). Dabei wurden neben den Gefühlen der abgebildeten Kinder auch deren mögliche Intentionen sowie Gründe für die Entstehung des Problems thematisiert. Bei dieser Übung benötigte S. erneut große Unterstützung beim Erkennen des Zusammenhangs zwischen der abgebildeten defekten Vase und der Angst vor einer negativen Reaktion des Vaters. Dennoch gelang es der Schülerin eine angemessene Lösung für das Problem zu finden. Zusätzlich konnte die Schülerin eine mögliche folgende Konsequenz des Lösungsvorschlages ausmachen und dies im Gespräch mitteilen.

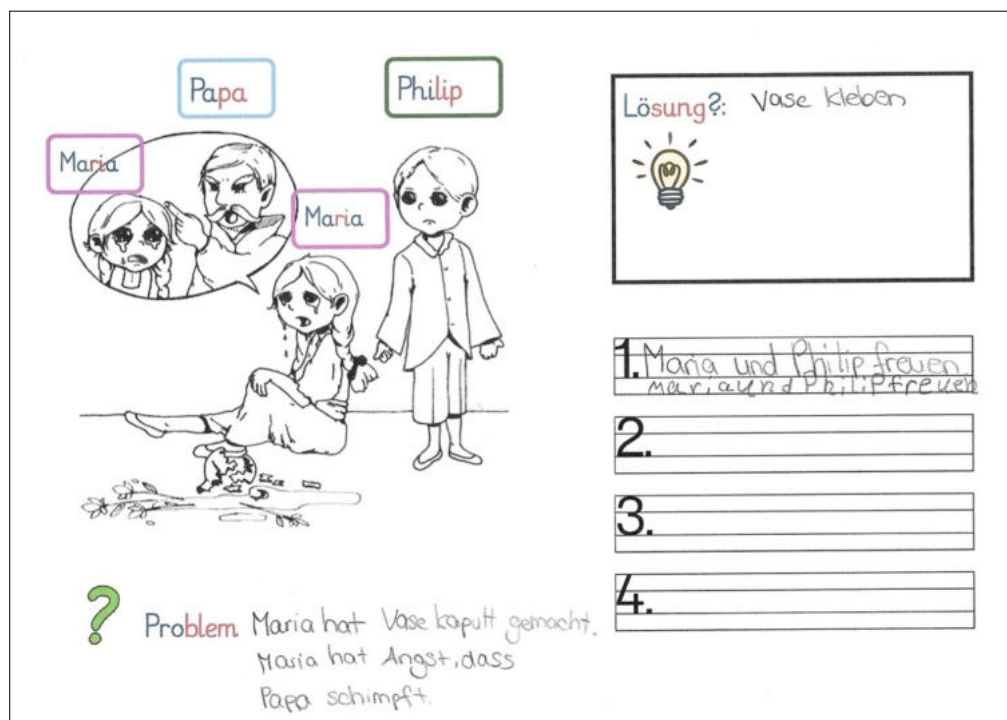


Abbildung 23: Arbeitsblatt „Kaputte Vase“

Um es der Schülerin zu ermöglichen, eine Bewertung verschiedener Probleme vornehmen zu können, wurde durch die Trainingsleitung eine stark abweichende falsche Lösung für den Konflikt vorgegeben. Durch das bereits bekannte und verinnerlichte System der Bewertung durch Daumenzeigen, wurden die beiden vorgegeben Lösungen miteinander verglichen. Durch den starken Kontrast der Lösungsvorschläge gelang es der Schülerin, eine Bewertung vorzunehmen. Dieses Vorgehen wurde auf das bereits behandelte Arbeitsblatt "Maria tritt Philipp" erfolgreich angewandt. Die Schülerin durfte als Abschluss der Lösung aller vorgegebenen Probleme von Maria und Philip, das zerbrochene Siegel vollständig ausmalen.

Zum Abschluss wurde erneut der Verstärkerplan von beiden Parteien als positiv bewertet ausgefüllt.

13. Fördereinheit: Umfassende soziale Problemlösung (vgl. PETERMANN et al., 2019, S. 190-195)

Neben dem Gefühlsheft und der verkürzten Version des sechszehnten Teils der „Abenteuer auf Duesternbrook“, wurde erneut eine kurze Wiederholungssequenz anhand des Spielens des bereits bekannten Würfelspiels, eingebaut. Dabei wurden nun bereits behandelte Konfliktsituationen auf die sechs Seiten des Würfels befestigt, sodass S. den

gewürfelten Streit und dessen Problem erläutern konnte. Die bereits erarbeiteten Konfliktlösungen wurden durch Impulse und Unterstützungsangebote der Lehrkraft aufgegriffen und es wurde versucht diese auf die einzelnen Situationen zu übertragen. S. konnte anhand der spielerischen Auseinandersetzung sehr gut die grundlegenden Konflikte analysieren und die erarbeiteten Lösungen erfolgreich einbringen.

Um die Thematik der sozialen Problemlösung erneut zu festigen und zu wiederholen, wurde in der Fördereinheit der Fokus auf die handlungsorientierte und aktive Auseinandersetzung mit der Thematik gelegt. Dafür wurden zunächst zwei immer wiederkehrende Konfliktsituationen aus dem alltäglichen Leben der Schülerin anhand eines eigenständig erstellten Arbeitsblattes besprochen. Durch eine szenische Darstellung des Problems mit zwei Mitschülerinnen sowie der intensiven Besprechung der Gefühlslage wurden gemeinsam mit der Lehrkraft Lösungen für den Streit gesucht und niedergeschrieben. Zusätzlich konnte die Schülerin erneut versuchen, mögliche Konsequenzen des Streits sowie der Lösung dessen zu reflektieren. Aufgrund der alltäglichen Bedeutung dieser beiden Konfliktsituationen war das Gespräch mit S. sehr emotional und ihr fiel es zunächst schwer, sich auf die Lösung des Problems zu fixieren. Durch eine starke Lenkung des Gesprächs durch die Trainingsleitung gelang es jedoch den Streit intensiv und ausführlich zu besprechen und zu lösen (siehe Abbildung 24).

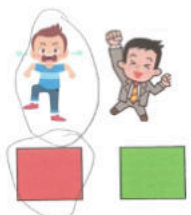
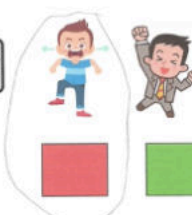
1 Problem ? Wollt beide Spielen wolt beide spielen 2  3 Lösung Zusammen spielen. Zusammen spielen 4 DANN? 1. Marie sagt nein Marie sagt keine 2. Darfst nicht spielen Darfst nicht spielen	1 Problem ? Man Platz nicht Vorstuhls Platz 2  3 Lösung Lehrer sagen 4 DANN? 1. Platz zurück 2.
---	---

Abbildung 24: Lösung lebensnaher Konfliktsituationen

Da es der Schülerin jedoch weiterhin sehr schwerfiel, den Willen aufzubringen, den Streit zu lösen und die Konflikte mit ihren Mitschülerinnen zu bearbeiten, wurden erneut häufig auftretende Konfliktsituationen besprochen. Um weiterhin den Lebensweltbezug aufrechtzuerhalten, wurde der zweite Teil der Sitzung auf den Pausenhof verlegt. Folglich konnten reale Streitsituationen durch Rollenspiele gemeinsam mit der Trainingsleitung ausgeführt werden (vgl. S. 193). Zudem konnten Realobjekte wie die Schaukel, das Klettergerüst und das Trampolin genutzt werden, um für S. eine möglichst authentische Auseinandersetzung mit verschiedenen Problemsituationen herstellen zu können. S. fiel hier sehr schwer, die bereits vermittelten Problemlösekompetenzen auf diese realen und für sie bedeutsamen Interaktionen zu übertragen. Im Gegensatz zum ursprünglichen Verhaltenstraining wurde bei der Etablierung von Lösungsideen, auf die Bewertung dieser verzichtet, um den kognitiven Fokus auf die Problemlösung zu legen.

Im Anschluss wurde auch diese Fördereinheit gemeinsam als gewinnbringend bewertet. Trotz des hohen Ablenkungspotenzials durch den Pausenhof und die Schaukel, gelang es S. die Fördereinheit und den Lerngegenstand zu fokussieren und angestrengt mitzuarbeiten.

14. Fördereinheit: Wiederholung und Bewertung des Verhaltenstrainings

Da S. in der letzten Fördereinheit grundlegende Probleme mit der Übertragung ihrer etablierten Problemlösekompetenzen auf reale und alltagsrelevante Situationen gezeigt hat, wurde nach dem Ritual des Gefühlshefts, erneut die Sitzung auf den Pausenhof übertragen.

Dabei wurden die Konfliktsituationen der vorherigen Einheit erneut schauspielerisch durch emotionsadäquate Verhaltensweisen sowie das Nutzen angemessener Gesichtsausdrücke dargestellt. Zusätzlich wurden die gezeigten Interaktionen auf ihr zugrunde liegendes Problem hin analysiert und passende Lösungen für die Streitsituation gesucht. S. konnte in dieser Sitzung besser das bereits gelernte Wissen anwenden und schneller geeignete Konfliktlösungen finden. Dies zeigte, dass die Schülerin die erarbeiteten Lösungen der vorherigen Sitzung erneut aufgreifen und diese in der Wiederholung korrekt in die Durchführung der Aufgabe einbringen konnte. Dennoch wurde immer wieder deutlich, dass die Schülerin bei jedem handlungsorientiert dargestellten Problemen, Schwierigkeiten hat, sich rein auf die Problemlösung zu fokussieren. Sie schweift immer wieder

zu Erzählungen ab, versucht ihr Verhalten zu rechtfertigen und beschuldigt die anderen Mitschüler:innen. Somit ist trotz der korrekten Lösungsfindung unklar, ob S. den Transfer der Analyse und Lösung sozialer Konfliktsituationen verinnerlicht hat.

Da dies die letzte Fördereinheit der ersten beiden Bausteine des Verhaltenstraining darstellte, wurde eine kurze Reflexion in die Sitzung eingebaut. Gemeinsam mit der Schülerin wurde das gemeinsame Arbeiten eruiert und bewertet. S. teilte der Trainingsleitung mit, dass sie sehr viel Freude hatte und sich gerne gemeinsam getroffen hat. Als finalen Abschluss konnte die Schülerin den Verstärkerplan mit zwei Stickern bekleben.

5.6 Evaluation

Um die Effektivität des Förderprogramms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ bei der Schülerin S. mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nachweisen zu können, wurden vor und nach der Durchführung der individuelle Stand der sozial-emotionalen Kompetenz anhand ausgewählter Instrumente (vgl. Kapitel 5.3) festgestellt. Durch den Prä- und Posttest soll untersucht werden, ob Differenzen und Veränderungen aufgrund des Trainingsprogramms entstanden sind. Dazu wurde die sozial-emotionale Kompetenz sowohl durch ein Fremdbeurteilungsverfahren als auch durch einen standardisierten Test diagnostiziert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchungen vorgestellt. Protokollbögen und Ergebnisse sind zusätzlich im Anhang hinterlegt (siehe Anhang 6, 7, 8).

5.6.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Ergebnisse Fremdbeurteilung in Prä- und Posttest

Zu Beginn werden die Ergebnisse der Fremdbeurteilung durch die betreuende Pädagogische Fachkraft Frau L. in den Blick genommen. Durch das Gespräch mit der Pädagogin vor und nach der Förderung wurde deutlich, dass S. im Laufe der Durchführung des Trainingsprogramms keine Verbesserungen in der Interaktion und im Umgang mit Anderen zeigen konnte. Sowohl die Häufigkeit als auch die Art der auffälligen Verhaltensweisen haben sich im Laufe der zehn Wochen nicht verändert. Dennoch konnten bei der genauen Auswertung der *Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus* Differenzen zwischen den beiden Testzeitpunkten T1 und T2 festgestellt werden.

Durch die Beurteilung der Pädagogischen Fachkraft Frau L. am 13.01.2023 konnte für S. sowohl in der sozialen als auch in der emotionalen Entwicklung ein Entwicklungsalter von 8;0 Jahren ermittelt werden. Der Stand der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerin wird somit insgesamt auf ein Alter von ebenfalls 8;0 Jahren festgemacht.

Am 29.03.2023 wurde im Posttest durch die gemeinsame Beurteilung von Frau L. und Herrn M. festgestellt, dass das Entwicklungsalter in der sozialen Entwicklung ebenfalls bei 8;0 Jahren liegt. Eine minimale Verbesserung kann bei der emotionalen Entwicklung verortet werden. Dieser Bereich konnte in dem zweiten Testzeitpunkt ein Entwicklungsalter von 9;0 Jahren erreichen. Aufgrund dieser Veränderung kann bei dem zweiten Testdurchlauf, im Anschluss an die Durchführung des Verhaltenstrainings, ein Entwicklungsalter der sozial-emotionalen Kompetenz von 8;5 Jahren berechnet werden (siehe Tabelle 2).

	Entwicklungsalter T1 <i>13.01.2023</i>	Entwicklungsalter T2 <i>29.03.2023</i>
Soziale Entwicklung	8;0 Jahre	8;0 Jahre
Emotionale Entwicklung	8;0 Jahre	9;0 Jahre
Sozial-Emotionale Entwicklung	8;0 Jahre	8;5 Jahre

Tabelle 2: Ergebnisse Prä- und Posttest SEN

Da der Posttest von Frau L. gemeinsam mit dem neu in der Klasse angesetzten Sonderpädagogen Herrn M. bearbeitet wurde, differiert die Einschätzung zwischen Prä- und Postbeurteilung minimal. Ein ausschlaggebendes Kriterium für die Erhöhung des Entwicklungsalters in der emotionalen Entwicklung ist der Aufbau von zukunftsbedingten Ängsten, wie beispielsweise über Krieg oder den Tod der Eltern. Diese neu entwickelte Angst lässt sich jedoch vermutlich auf den Tod des Großvaters im Februar 2023 zurückführen.

Insgesamt konnte durch die Beurteilung vor und nach der Durchführung des SEN festgestellt werden, dass S. eine nicht altersentsprechende soziale sowie emotionale

Entwicklung aufweist. Für ihr Alter von 16 Jahren konnte sie in allen Bereichen der sozial-emotionalen Kompetenz ein stark abweichendes Ergebnis erzielen. Im Bereich der sozialen Entwicklung konnten bei S. besonders in den Bereichen soziale Selbstständigkeit, Impulskontrolle sowie Umgang mit Vorschriften und Autoritätspersonen nicht-charakteristische altersentsprechende Verhaltensweisen festgestellt werden. Auch im Bereich der emotionalen Entwicklung konnten in den Teilaspekten Selbstbild und emotionale Selbstständigkeit, Verhaltensweisen bei S. beobachtet werden, welche nicht-charakteristisch für das festgestellte emotionale Entwicklungsalter sind.

Die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz kann jedoch im Vergleich mit dem diagnostizierten kognitiven Entwicklungsalter von 4;9 Jahren sowohl im Prä- als auch im Posttest als gut bewertet werden. Trotz der starken kognitiven Einschränkungen konnte die Schülerin ein wesentlich höheres Entwicklungsalter in emotionalen und sozialen Fähigkeiten erzielen.

Ergebnisse Diagnoseverfahren Prä- und Posttest

Im Prä- und Posttest wurde mit S. die Unterkategorie Sozial-Emotionale Entwicklung im standardisierten Diagnoseverfahren IDS durchgeführt. Da durch den K-ABC II bei S. ein kognitives Entwicklungsalter von 4,9 Jahren diagnostiziert wurde, wurden die drei Untertests der Altersstufe von fünf bis zehn Jahren angewendet, um auf die kognitive Besonderheit der Schülerin eingehen zu können. Der erste Untertest thematisiert das Erkennen von Emotionen anhand gezeigter Beispielbilder. Sowohl vor als auch nach der Durchführung des Verhaltenstrainings konnte die Schülerin besonders die Basisemotionen gut differenzieren und angemessen benennen. Die Emotion der Überraschung wurde im Prä- und Posttest nicht erkannt, was bei der fehlenden Behandlung dieses Gefühls beim Verhaltenstraining lokalisiert werden kann. Durch die Umwandlung der Rohwerte in entsprechende Entwicklungsalter anhand des Vergleichs von Normtabellen (siehe Anhang 8), konnte bei T1 und T2 ein Entwicklungsalter der Fähigkeit des Erkennens von Emotionen bei 6;6 Jahren festgestellt werden.

Ein zweiter angewandter Untertest erprobt die Fähigkeit zur Nutzung angemessener Regulationsstrategien bei den Emotionen Wut, Ärger und Trauer. In dieser Kategorie konnten deutliche Verbesserungen zwischen Prä- und Posttest festgestellt werden. S. konnte vor der Durchführung des Verhaltenstrainings vier Rohwertpunkte erreichen. Dies

entspricht einem Entwicklungsalter von weniger als 5;3 Jahren. Nach dem intensiven Austausch über Emotionen und dessen Regulation konnte die Schülerin ihr Ergebnis verdoppeln. Mit insgesamt acht Rohwertpunkten konnte bei der Schülerin im Posttest ein Entwicklungsalter von 6;0 diagnostiziert werden.

Auch im letzten angewandten Untertest, welcher die sozialen Kompetenzen sowie das soziale Handeln in vorgegeben Interaktionen in den Fokus rückt, konnten Verbesserung festgestellt werden. Trotz des gleichen diagnostizierten Entwicklungsalters von kleiner als 5;3 Jahren, konnte die Schülerin ihr Ergebnis um 3 Rohwertpunkte verbessern. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse des Prä- und Posttests erneut zusammengefasst.

	T1 <i>13.01.2023</i>		T2 <i>29.03.2023</i>	
	Rohwert	Entwicklungs- alter	Rohwert	Entwicklungs- alter
Emotionen erkennen	9	6;6	9	6;6
Emotionen regulieren	4	<5;3	8	6;0
Sozial kompetent handeln	6	<5;3	9	<5;3

Tabelle 3: Ergebnisse Prä- und Posttest IDS-SEK

Durch den Vergleich der Untersuchungen vor und nach der Durchführung des Verhaltenstrainings wird deutlich, dass sich bei S. die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen sowie des sozial kompatiblen Handelns erweitert hat. Beim Erkennen von passenden Emotionen konnte S. bereits vor der Förderung auf ein grundlegendes Emotionswissen zurückgreifen.

Insgesamt wird zudem deutlich, dass S. im Bereich der emotionalen Kompetenzen ihr festgestelltes Entwicklungsalter erweitern konnte und dass dieses im Vergleich zu ihrem kognitiven Entwicklungsalter höher eingestuft werden kann. Im Bereich der sozialen Kompetenz stimmt das Entwicklungsalter sowohl im Prä- als im Posttest mit dem kognitiven Entwicklungsalter überein.

5.6.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Darstellungen der Ergebnisse des Prä- und Posttests zeigen leichte Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Testzeitpunkt. Diese Differenzen sollen im Hinblick auf die zu Beginn gestellten Hypothesen betrachtet werden.

- I. Bei der Schülerin S. mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können beim Verstehen von sozialen Interaktionen sowie dem Etablieren sozial kompatibler und prosozialer Verhaltensweisen positive Effekte vermerkt werden.**

Durch die Beobachtungen während der Durchführung des Verhaltenstrainings sowie durch den Untertest zum sozial kompetentem Handeln in sozialen Situationen des IDS, konnte bei S. eine leicht positive Veränderung im Bereich der sozialen Kompetenzen beobachtet werden. Das Verstehen sozialer Interaktionen sowie das Anwenden prosozialer Verhaltensweisen konnte in der Fördersituation von der Schülerin effektiv gezeigt und durch eine Verbesserung von drei Rohwertpunkten im IDS bestätigt werden. Anhand der Fremdbeurteilung durch die betreuenden Pädagog:innen wurde dies jedoch im Bereich der sozialen Entwicklung sowie der Anwendung sozialer Kompetenzen in alltäglichen Situationen nicht bestätigt. Folglich schlägt sich dies in einem konstant gebliebenen sozialen Entwicklungsalter durch die Fremdbeurteilung des SEN nieder.

Trotz der ambivalenten Aussagen durch die beiden genutzten Messinstrumente, konnte bei beiden Einschätzungen ein im Vergleich zu den kognitiven Fähigkeiten der Schülerin gleiches oder höheres soziales Entwicklungsalter diagnostiziert werden. Somit kann gesagt werden, dass S. wesentliche Einschränkungen und Verzögerungen beim Zeigen sozial kompatibler Handlungsweisen vor und nach der Durchführung des Verhaltenstrainings aufweist. Diese können jedoch in Verbindung mit ihren kognitiven Ausgangsbedingungen als angemessen eingeschätzt werden.

S. konnte somit zeigen, dass sie in den verschiedenen von SARIMSKI aufgelisteten Bereichen der sozialen Kompetenz auf ausgebildete Fähigkeiten zurückgreifen kann (vgl. 2019, S. 25). Im sozialen Handeln und dem Interpretieren von sozialen Hinweisreizen konnte sie im Verhaltenstraining sowie durch die Testsituationen ihre Fähigkeiten deutlich machen. Andere Aspekte der sozialen Kompetenz, wie die Fähigkeit zur

Perspektivübernahme, dem Verstehen von Absichten und Zusammenhängen sowie dem Erkennen verschiedener Handlungsoptionen fallen S. sehr schwer: Zusätzlich konnten diese Bereiche während der angebotenen Förderung nicht intensiv genug behandelt werden.

Zusammenfassend kann somit die Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Zwar wurde bei der Schülerin in der individuellen Testsituation im Einzelsetting eine leichte Verbesserung des Anwendens prosozialer Verhaltensweisen in sozialen Interaktion nach der Anwendung des adaptierten Trainingsprogramms beobachtet. Jedoch können durch die Fremdbeurteilung des alltäglichen sozialen Verhaltens sowie der beobachtbaren Interaktionen im schulischen Rahmen, keine positiven Effekte vermerkt werden. Zusätzlich wurden keine Verbesserungen in der Interaktion mit anderen Mitschüler:innen sowie im Zeigen auffälliger Verhaltensweisen durch die betreuende Pädagogische Fachkraft wahrgenommen.

II. Bei der Schülerin S. mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können beim Erkennen und Regulieren eigener und fremder Emotionen positive Effekte vermerkt werden.

Im Bereich der emotionalen Kompetenz können bei der Schülerin sowohl durch das Fremdbeurteilungsverfahren als auch durch das standardisierte Diagnoseverfahren des IDS leichte positive Effekte zwischen dem ersten und zweiten Testzeitpunkt vermerkt werden.

Durch die Auswertung des Fremdbeurteilungsverfahrens SEN wurde eine positive Differenz zwischen Prä- und Posttest festgestellt. S. konnte im Beurteilungsbogen nach der Durchführung des Verhaltenstrainings ein leicht höheres Entwicklungsalter im Bereich der emotionalen Fähigkeiten aufweisen. Diese Erhöhung kann jedoch auf den kurzzeitig verstorbenen Großvater zurückzuführen sein, welche S. zu einem vermehrten Nachdenken und Sprechen über Ängste wie Krieg und Tod verleitet hat. Aufgrund dessen ist nicht deutlich, ob die positiven Effekte im Posttest des Fremdbeurteilungsverfahrens tatsächlich auf die Förderung zurückzuführen sind.

In der Anwendung der Untertests zum Erkennen und Regulieren von Emotionen des IDS konnten ebenfalls leichte Differenzen zwischen Prä- und Posttest festgestellt werden. Zu

Beginn der Durchführung konnte S. bereits auf eine solide Grundlage im Erkennen und Verstehen von Emotionsausdrücken zurückgreifen. Dies bestätigte sich in der erfolgreichen mimischen und gestischen Darstellung von Gefühlen während der Durchführung der Fördereinheiten. Im Bereich des Verstehens und Anwendens von Strategien zur Regulation von Emotionen konnten jedoch durch die Durchführung des Verhaltenstrainings klarere Veränderungen deutlich werden. S. konnte im Posttest sowohl einen höheren Rohwert als auch ein weiter entwickeltes Entwicklungsalter erreichen.

Insgesamt kann vermutet werden, dass durch die Durchführung des Verhaltenstrainings, die Fähigkeiten der Bereiche der emotionalen Kompetenz bei S. gefestigt und erweitert werden konnten. Von besonderer Relevanz sind dabei die Teilbereiche in Form des Erkennens und Verstehens von Emotionsausdrücken bei sich selbst und bei Anderen, der Regulation von Emotionen sowie des Aufbaus eines umfangreichen Emotionswissens (vgl. PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2016, S. 14). Lediglich bei der sprachlichen Gestaltung des Emotionsausdruckes konnten während der Förderung starke Schwierigkeiten bei der Schülerin beobachtet werden. Aufgrund der starken kognitiven und sprachlichen Defizite der Schülerin konnte dieser Kompetenzbereich in der limitierten Zeit nicht angemessen gefördert werden.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Fragstellung somit gesagt werden, dass leichte positive Effekte im Bereich der emotionalen Kompetenz verzeichnet werden konnten. Sowohl durch die Fremdbeurteilung der Lehrkräfte als auch durch die Anwendung der standardisierten Untertests wurden leichte Verbesserung im Stand der Entwicklung der wesentlichen Bereiche der emotionalen Kompetenz festgestellt. Die positiven Entwicklungen können jedoch nicht eindeutig auf die Durchführung des Verhaltenstrainings zurückgeführt werden. Wie auch schon beim Bereich der sozialen Kompetenz ist auch in diesem Kompetenzbereich zu vermerken, dass S. im Vergleich zu ihrer kognitiven Ausgangssituation auf einen höher entwickelten Stand der emotionalen Kompetenz zurückgreifen kann.

5.6.3 Fazit der Durchführung

Zu Beginn der Durchführung wurde folgende Fragstellung in den Blick genommen:

Zeigen sich durch die individualisierte Anwendung des „Verhaltenstraining[s] in der Grundschule“ im Hinblick auf die gezeigten sozial-emotionalen Kompetenzen sowie dem Auftreten von störenden Verhaltensweisen bei einer Schülerin des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung positive Effekte?

Insgesamt können durch die Durchführung des Verhaltenstrainings sowie durch den vorgenommenen Prä- und Posttest deutlich gemacht werden, dass die induzierte Förderung sowie die individuelle Anpassung der vorgegeben Materialien einen geringen positiven Effekt auf die sozial-emotionale Kompetenz der Schülerin hatte. Die Schülerin konnte ihr Wissen über prosoziale Verhaltensweisen sowie über das Erkennen und Regulieren von Emotionen erweitern, sodass ihr Entwicklungsstand im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz gefestigt und erweitert werden konnte. Somit kann gesagt werden, dass die Durchführung des Verhaltenstrainings im Einzelsetting im Bereich des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung geringe positive Auswirkungen auf die betroffenen Schüler:innen aufweisen kann. Dennoch wurde deutlich, dass eine umfangreiche Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen sowie deren positive Auswirkungen auf das Entstehen von Verhaltensstörungen nicht erreicht werden konnte. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen für die Durchführung des Verhaltenstrainings ableiten:

Zunächst könnte es sein, dass eine längere Ausführung des gesamten Förderprogrammes sowie eine intensivere Beschäftigung mit der Thematik, stärker messbare und nachhaltigere Auswirkungen auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen nach sich ziehen könnte. Dies müsste durch die Weiterführung der Fördermaßnahmen überprüft werden. Zudem könnte eine umfangreichere, universell angelegte Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, welche als fester Bestandteil des alltäglichen Miteinanders integriert wird, zur intensiveren Förderung genutzt werden. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die Materialien und die angewandten Methoden nicht ausreichend oder adäquat genug adaptiert wurden. Die Schülerin könnte von einem alternativen und universelleren Angebot mit weiteren didaktischen Besonderheiten des Förderschwerpunktes profitieren. Eine letzte Möglichkeit für die weniger umfangreiche Wirkung des Verhaltenstrainings kann beim Fehlen von Interaktionspartner:innen lokalisiert werden. Trotz

der Adaption der ursprünglich geplanten Gruppen- und Partnerarbeiten sowie des intensiven Einbezugs der Trainingsleitung, konnte die positive Wirkung von Kooperation und Interaktion mit Peers nicht ersetzt werden. Diese Vermutung könnte ebenfalls durch eine Weiterführung des Förderprogramms sowie durch alternative Adaptionen überprüft werden.

Neben den geringen positiven Effekten auf die sozial-emotionale Kompetenz wird jedoch aus der Durchführung des Verhaltenstrainings deutlich, dass positive Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau zwischen Schülerin und Trainingsleitung zu beobachten sind. Durch die intensive Arbeit mit S. über mehrere Wochen wurde eine stabile Bindung zwischen den beiden Parteien der Förderung aufgebaut. Dies kann im alltäglichen Umgang im schulischen Setting beobachtet werden. In Pausensituation sucht die Schülerin vermehrt die Nähe der Trainingsleitung und versucht durch das aktive Ansprechen sowie den Aufbau von Gesprächen, Kontakt zu der neuen Bezugsperson zu generieren. Zusätzlich ist beobachtbar, dass S. im Umgang mit der Trainingsleitung weniger auffälliger Verhaltensweisen zeigt und besonders in den bisher problematischen Pausenzeiten auf störendes Handeln in Form von Weglaufen und dem Vortäuschen von Anfällen verzichtet.

Insgesamt wurde durch die vorgenommenen Tests deutlich, dass die Schülerin sowohl vor als auch nach der Durchführung des Verhaltenstrainings auf eine stabile Grundlage an sozialen und emotionalen Kompetenzen zurückgreifen kann. Ihr Entwicklungsstand in diesem Kompetenzbereich ist über dem Level ihrer kognitiven Ausgangsvoraussetzungen angesiedelt. Folglich ist der Bereich der sozialen und emotionalen Fähigkeiten ein relativ ausgeprägter Kompetenzbereich im Kontrast zu dem Stand der kognitiven Entwicklung. Zusätzlich wurde durch die Fremdbeurteilung sowie durch das intensive Gespräch mit der Pädagogische Fachkraft deutlich, dass die störenden und normabweichen Verhaltensweisen der Schülerin auch nach der Durchführung des Förderprogramms nicht abgenommen haben. Aufgrund dessen besteht die Möglichkeit, dass die gezeigten Verhaltensstörungen, welche die ursprüngliche Motivation zur Durchführung des Verhaltenstrainings darstellten, nicht primär auf unzulängliche sozial-emotionale Fähigkeiten zurückzuführen sind. Wie in Kapitel 3.4 deutlich wurde, können Verhaltensweisen stets als kommunikative Ausdrucksmöglichkeit gesehen werden. Diese Form der Kommunikation beinhaltet einen individuellen Nutzen für die betroffenen Personen (SARIMSKI, 2019, S. 24). Auch bei S. könnten die gezeigten störenden Verhaltensweisen möglicherweise eine

individuelle Funktionalität besitzen. Aufgrund dessen ist es von besonderer Bedeutung, in der zukünftigen Interaktion mit der Schülerin den Nutzen der gezeigten Verhaltensweisen zu analysieren und daraufhin angemessen mit der Schülerin zu arbeiten. Da bei S. durch die Durchführung der Fördereinheit besonders bei der Trainingsleitung eine Reduktion des störenden Verhaltens registriert worden ist, könnten die gezeigten Verhaltensweisen als Ausdruck der Suche nach Aufmerksamkeit gedeutet werden. Diese Hypothese müsste durch eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen der Verhaltensweisen bestätigt werden. Folglich könnte durch die funktionale Analyse der Verhaltensstörungen ein anderer Ansatz zum Umgang und zur Intervention gefunden werden.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass trotz der minimalen positiven Effekte des evidenzbasierten Förderprogramms auf die sozial-emotionale Kompetenz, keine ausschlaggebenden Verbesserungen hinsichtlich des Auftretens von Verhaltensstörungen zu vernehmen ist. Um dies weiter in den Blick zu nehmen, ist einerseits die intensive Analyse und Auseinandersetzung mit den Verhaltensweisen von Nöten. Andererseits ist der Einbezug universeller Interventionsmaßnahmen, dem Bereitstellen von Interaktionsmöglichkeiten sowie der starke Fokus auf den Beziehungsaufbau innerhalb des schulischen Kontextes von großer Bedeutung. Zudem ist zu hoffen, dass mögliche weitere Interventionsmaßnahmen bei der Schülerin baldmöglichst angesetzt werden, sodass sich die Verhaltensstörungen, welche sich bereits über Jahre aufrechterhalten, nicht weiterhin manifestieren.

6 Gesamtfazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit konnte durch die gewonnenen Ergebnisse deutlich machen, dass das Einbeziehen von evidenzbasierten Förderprogrammen zur Unterstützung des Aufbaus sozial-emotionaler Kompetenzen auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung positive Effekte nach sich ziehen können. Dabei sind besonders der Einsatz individueller Adaptionen, didaktischer Maßnahmen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung sowie der starke Fokus auf den Beziehungsaufbau zentral, um den Schüler:innen ein induziertes adäquates Angebot zu ermöglichen. Trotz der nachgewiesenen minimalen Steigerung der Fähigkeiten im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung hat das kurzzeitig durchgeführte Trainingsprogramm bei der Schülerin der Einzelfallstudie nicht ausgereicht, um bereits manifestierte Verhaltensstörungen gänzlich zu bewältigen und ein umfangreiches Kompetenzrepertoire aufzubauen. Um eine stabile Basis sozial-emotionaler Kompetenzen etablieren zu können, welche als Schutzfaktor für die mehrschichtige Entstehung von Verhaltensstörungen dienen kann, müssen umfangreichere, intensivere und frühere Förder- und Interventionsmaßnahmen in den schulischen Alltag integriert werden. Folglich konnte aus der Adaption und Anwendung des Verhaltenstrainings zwar dessen Evidenz auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nachgewiesen werden; jedoch wurde deutlich, dass dieser Einsatz nicht ausreicht, um den Bedürfnissen und Defiziten von Kindern mit kognitiven Einschränkungen sowie schwerwiegenden Verhaltensstörungen entgegenzukommen. Um auf diese Besonderheit der Förderung von Kindern mit einer geistigen Behinderung eingehen zu können, könnte sich ein systematischer Einbezug von Maßnahmen über einen längeren Zeitraum als sinnvoll erweisen. Der starke Einbezug von Möglichkeiten des sozial-emotionalen Lernens, die Verankerung der spezifischen Bildungsinhalte dieses Kompetenzbereiches sowie das Angebot an verschiedenen kooperativen Interaktionsmöglichkeiten im alltäglichen Lernen, könnte eine Möglichkeit zur Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenz darstellen. Besonders bei Schüler:innen mit langanhaltenden, bereits manifestierten Verhaltensstörungen kann eine frühzeitige Interventionen sowie das nachhaltige Einbeziehen der wesentlichen sozialen sowie emotionalen Fähigkeiten zur Reduktion störender Verhaltensweisen beitragen.

Aufgrund der großen Bedeutung der ganzheitlichen Integration des sozial-emotionalen Lernens, ist dieser Kompetenzbereich ebenfalls fest in den Bildungsplan der Schule des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung eingebettet. Eines der vier zentralen

Lebensfelder des Bildungsplans des Förderschwerpunktes, fokussiert die Vermittlung bedeutsamer Aspekte für das soziale und gesellschaftliche Leben. Dabei werden folgende Bereiche in den Blick genommen, welche für die soziale und gesellschaftliche Lebensgestaltung und die Generierung von Aktivität und Teilhabe bedeutsam sind (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2022):

- Grundhaltungen und Werte
- Beziehungen gestalten und pflegen
- Kommunikation
- Demokratie lernen und leben
- Medienwissen und Medienhandeln

Durch die Betrachtung dieses ausgewiesenen Lebensfeldes für die Bildung für Schüler:innen wird deutlich, dass wesentliche Aspekte für das soziale und emotionale Lernen bereits hier verankert sind. Im Zusammenspiel mit kooperativen und interaktiven Lehr- und Lernformen, wie sie TERFLOTH bei den wesentlichen Aspekten der Didaktik für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschreibt (vgl., 2017, S. 47ff.) sowie eines induzierten Einsatzes von Fördermaßnahmen, kann ein umfangreiches sozial-emotionales Lernen für die Schüler:innen mit geistiger Behinderung angeboten werden.

Jedoch stellt sich die Frage, inwieweit die Forderung des Bildungsplanes und der Didaktiker:innen tatsächlich im Unterricht und im alltäglichen Umgang mit Kindern mit geistiger Behinderung umgesetzt werden. Im behandelten Fall der Schülerin S. zeigten sich bereits zu Beginn der Einschulung auffällige und störende Verhaltensweisen sowie mangelnde Fähigkeiten in der sozialen Interaktion. Die begleitende Pädagogische Fachkraft hat in den letzten neun Beschulungsjahren jedoch keine spezifischen Förderprogramme oder Interventionsmaßnahmen für die betroffene Schülerin etablieren können. Durch Hospitationen wurde zudem deutlich, dass wenige kooperative oder interaktive Methoden im Unterricht angewendet werden. Somit besteht die Möglichkeit, dass die Manifestierung der Defizite sowie der Verhaltensstörungen durch das Fehlen präventiver und fördernder Maßnahmen zur Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung begünstigt wurden. Dieses Fallbeispiel wirft somit die Frage auf, welchen Stellenwert der Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen, die Vermittlung dazugehöriger Lerninhalte sowie die aktive Bekämpfung von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung überhaupt besitzt. Zusätzlich ist unklar, wie trotz der

Forderungen des Bildungsplanes im Bereich der sozialen und gesellschaftlichen Kompetenzen, die Qualität des Unterrichts sowie die Umsetzung der Lerninhalte, tatsächlich überprüft und gesichert werden können.

Aufgrund des Fehlens von Noten, Überprüfungen, Abschlussprüfungen oder Vergleichsstudien ist die Beobachtung und Sicherung der Qualität der Vermittlung der geforderten Bildungsinhalte erschwert. Somit kann nicht einheitlich festgestellt werden, inwieweit die geforderten Kompetenzbereiche im Unterricht und im alltäglichen Umgang mit den Kindern Anklang finden. Es besteht somit die Möglichkeit, dass aufgrund fehlender Qualitätsuntersuchungen und der daraus resultierenden ungenügenden Integration der Inhalte und Kompetenzen des Bildungsplanes, Schüler:innen des Förderschwerpunktes ein nicht ausreichendes Unterrichtsangebots zur Verfügung gestellt bekommen. Um jedoch dem Auftrag der UN-BRK Folge leisten zu können, dass jeder Mensch unabhängig der vorliegenden Behinderung das Recht auf eine umfangreiche Bildung hat, ist es von großer Bedeutung, die Qualität des Unterrichts in Schulen für geistige Behinderung zu untersuchen und zu festigen. Nur durch die tatsächliche Umsetzung der im Bildungsplan verankerten Aspekte und Kompetenzen sowie dessen methodische Unterstützung durch die geeignete Gestaltung des Unterrichts kann dieses Menschenrecht den Kindern mit geistiger Behinderung zu Teil werden. Aufgrund dessen wäre es nicht nur im Hinblick der Abwehr von Defiziten in der sozial-emotionalen Kompetenz sowie der Manifestierung von Verhaltensstörungen interessant, eine solche Möglichkeit der Qualitätssicherung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu etablieren, sondern auch, um die Forderungen der Vereinten Nationen nachzukommen und allen Kindern unabhängig der individuellen Voraussetzung qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen.

Im Hinblick auf die im Fokus stehende Schülerin S. wäre es von großem Interesse, ob durch einen intensiveren und universellen Einbezug der Unterrichtsinhalte und Methoden des sozial-emotionalen Lernens, umfangreichere positive Effekte bei den Defiziten in der sozial-emotionalen Kompetenz sowie im Ausüben störender Verhaltensweisen zum Tragen kommen würden.

Literaturverzeichnis

BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

BIEWER, G. & KOENIG, O. (2019). Personenkreis. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. (S.35-44). Weinheim: Beltz Verlag.

BLUMENTHAL, Y., CASALE, G., HARTKE, B., HENNEMANN, T., HILLENBRAND, C. & VIERBUCHEN, M. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.

BOUAZIZI, A., EICKMEYER, S., STOYANOVA, P., PETERMANN, F., REINELT, T. & HERZMANN, C. (2019). Die elterliche Beziehungsqualität als Ressource für die frühkindliche sozial-emotionale Entwicklung in den ersten Lebensjahren. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67 (3), S. 144-154.

BREZINKA, W. (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhard.

BUNDSCHUH, K., GUNNESCH, H. & OTTENLOCHER, I. (2014). Das Forschungsprojekt SEKT – Sozial-emotionales Kompetenztraining in integrativen Kindertageseinrichtungen. In: C. Ratz (Hrsg.), *Verhaltensstörungen und geistige Behinderung* (S. 83-96). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

DEHU, R., BRETTNER, S. & FREIBERGER, D. (2015). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen – Eine Einführung für Eltern, Pädagog:innen und Therapeut:innen*. Wiesbaden: Springer.

FÖHLICH-GILDHOFF, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

GROB, A., MEYER, S. & HAGMANN-VON ARX, P. (2009). *Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Verlag Hans Huber.

GÖPPEL, R. (2011). Resilienzforschung als schulische Aufgabe? In: M. Zander, *Handbuch Resilienzforschung* (S. 383-406). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GUTERMUTH, S. (2020). *Leichte Sprache für alle?. Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*. Berlin: Frank & Timme GmbH.

HENNEMANN, T., HÖVEL, D., CASALE, G., HAGEN, T. & FITTING-DAHLMANN, K. (2016). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

HENNICKE, K. (2007). Zur Einführung: Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: K. Hennicke (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention*. S. 4-7. Abgerufen am 07.03.2023 unter <https://dgsgb.de/downloads/materialien/Band15.pdf>

HOEKMANN, J., MIEDEMA, A., OTTEN, B. & GIELEN, J. (2012). *Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus*. Göttingen: Hogrefe.

HOYER, J. & KNAPPE, S. (2020). *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (3. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.

JANZ, F. & KLAUB, T. (2007). Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung und auffälligem Verhalten an Sonderschulen für Geistig- und Körperbehinderte. In: K. Hennicke (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention*. S. 31-51. Abgerufen am 08.03.2023 unter <https://dgsgb.de/downloads/materialien/Band15.pdf>

JANZ, F. & KLAUB, T. (2016). *Verhaltensstörungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Möglichkeiten der Diagnostik*. In: Lernen konkret, Jg. 35 (1), S. 24-28.

KANNEWISCHER, S. & WAGNER, M. (2014). Emotional-soziale Kompetenz und deren Förderung durch FESK. In: C. Ratz (Hrsg.), *Verhaltensstörungen und geistige Behinderung* (S. 159-177). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

KVIESKIENÉ, G., CIUCIULKIENÉ, N. & TRASBERG, K. (2022). Collaborative Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) for Children and Young People. In: Von Carlsburg, G. & Kvieskienė, G. (Hrsg.), *Prototype Modelling in Social-Emotional Education. At the Example of a COVID-19 Online Learning Environment* (S. 91- 122). Berlin: Peter Lang GmbH.

LENGNING, A. & LÜPSCHEN, N. (2019). *Bindung* (2., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

MARÉES, N. & PETERMANN, F. (2009). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18 (4), S. 244-254.

MEYER, C., HAGMANN-VON ARX, P. & GROB, A. (2009). Die Intelligence and Development Scale Sozial-Emotionale Kompetenz (IDS-SEK). Psychometrische Eigenschaften eines Tests zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten. *Diagnostica*, 55 (Heft 4). S-234-244.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2022). *Bildungsplan Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Stuttgart.

MÜLLER, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (1.Auflage). München: Ernst Reihhardt Verlag.

MYSCHKER, N. & STEIN, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

PETERMANN, F., NIEBANK, K. & SCHEITHAUER, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.

PETERMANN, F., & WIEDEBUSCH, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.

PETERMANN, F., KOGLIN, U., MARÉES, N. & PETERMANN, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

PIEGSDA, F. & JURKOWSKI, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. In: Gingelmaier, S., Herz, B., Dietrich, L., Link, P., Jurkowski, S., Piegsda, F. et al. (Hrsg.), *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* (S. 44-56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

RAMSAUER, B. (2019). Bindungsbasierte Interventionen an Müttern mit psychischen Störungen im Postpartum und ihren Kindern. Ein Überblick über Theorie, Forschung und Praxis. *Frühförderung interdisziplinär*, 38 Jahrgang. S. 71-84.

REICHER, H. & MATISCHEK-JAUK, M. (2018). *Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung*. Abgerufen am 26.03.2023 unter https://www.researchgate.net/profile/Marlies-Matschek-Jauk/publication/318851710_Sozial-emotionales_Lernen_in_der_Schule_Konzepte_-_Potenziale_-_Evidenzbasierung/links/6061bb3c92851cd8ce74d133/Sozial-emotionales-Lernen-in-der-Schule-Konzepte-Potenziale-Evidenzbasierung.pdf

REICHLE, B. & GLOGER-TIPPELT, G. (2007). *Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), S. 199-208.

REIMERS, H. (2017). Handlungsräume bei herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: T. Bernasconi & U. Bönig (Hrsg.): *Inklusive Schule entwickeln – Impulse für die Praxis* (S. 119-136). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

RICKING, H. & WITTROCK, M. (2021). Gegenstand und Entwicklungen. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 14-30). Stuttgart: Kohlhammer.

SAPPOK, T., ZEPPERITZ, S., BARRETT, B. & DOSEN, A. (2018). *SEED. Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik*. Bern: Hogrefe Verlag.

SARIMSKI, K. (2003). Syndromtypische Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen. In: D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.): *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 389-411). Göttingen: Hogrefe.

SARIMSKI, K. (2007). Praktische Ansätze in der Frühförderung zur Prävention psychischer Störungen. In: K. Henricke (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention*. S. 21-30. Abgerufen am 07.03.2023 unter <https://dgsgb.de/downloads/materialien/Band15.pdf>

SARIMSKI, K. (2009). Verhaltensanalyse. In: D. Irblich & G. Renner (Hrsg.): *Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie* (S. 109-120). Göttingen: Hogrefe.

SARIMSKI, K. (2014). Zur Bedeutung von psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: C. Ratz (Hrsg.), *Verhaltensstörungen und geistige Behinderung* (S. 39-55). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

SARIMSKI, K. (2019). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der Kita. Praxis-Know-how für Fachkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SARIMSKI, K. (2020). Sozial-emotionale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 9 (3), S. 134-143.

SCHANZE, C. (2007). Entstehungsbedingungen und Prävention psychischer Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung aus Sicht der Erwachsenenpsychiatrie. In: K. Henricke (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention* (S. 60-73). Abgerufen am 07.03.2023 unter <https://dgsgb.de/downloads/materialien/Band15.pdf>

SCHMITZ, M. & RÖHR-SENDLMEIER, U. (2016). *Sozial-Emotionale Kompetenz. Erprobung eines Kurzzeittrainingsprogramm für Kinder in vierten Klassen*. (Freier Beitrag, Universität Bonn, Institut Psychologie). Abgerufen am 01.03.2023 unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1026/0942-5403/a000194>

SIEGLER, R., EISENBERG, N., DELOACHE, J., & SAFFRAN, J. (2020)., *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (5. Auflage). Heidelberg: Springer.

STEIN, R. (2014). Verhaltensauffälligkeiten als sozial-emotionale Entwicklungsstörungen. In: C. Ratz (Hrsg.), *Verhaltensstörungen und geistige Behinderung* (S. 11-22). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

TERFLOTH, K. (2017). Inklusive Didaktik - zwischen Individualisierung und Kooperation. In: Bernasconi, T. & Böing, U. (Hrsg.): *Inklusive Schulen entwickeln - Impulse für die Praxis* (S. 47-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TERFLOTH, K. & BAUERSFELD, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik der Förder- und Regelschule* (3. Aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

THEUNISSEN, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten* (7. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

VON CARLSBURG, G. & MÖLLER, M. (2022). Social-Emotional Conceptualizations: Online Learning Innovations and Prototypical Interfaces. In: Von Carlsburg, G. & Kvieskienė, G. (Hrsg.), *Prototype Modelling in Social-Emotional Education. At the Example of a COVID-19 Online Learning Environment* (S. 21-74). Berlin: Peter Lang GmbH.

VOß, S., BLUMENTHAL, Y., MAHLAU, K., MARTEN, K., DIEHL, K. SIKORA, S. ET AL. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

WALPER, S., LANGMEYER-TORNIER, A. & WENDT, E. (2015). *Erziehungsstile – Was ist das?. Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (4), S. 390-404.

WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO). (2023).

Anhänge

Anhang 1: Ergebnisse K-ABC II



Kaufman Assessment Battery for Children-II

von Alan S. Kaufman und Nadeen L. Kaufman

Deutschsprachige Fassung von Peter Melchers und Martin Melchers

Name: Se Geschlecht: W ID: _____

Schule: _____ TestleiterIn: Anna Chmiel

Anamnese/Besonderes: FSP GENT, Tansomie 21

Jahr 22 Monat 12 Tag 43
 Testdatum 23 10 18
 Geburtsdatum 06 11 28
 Alter 16 1 15

UNTERTESTS	Roh- wert	Skalen- wert	%-Rang	Alters- äqui- valent
1 Atlantis	59	4	0,56	5,4
4 Geschichten ergänzen	10	1	0,21	6,9
5 Zahlen nachsprechen	3	1	0,21	3,0
6 Gestaltschließen	X	X	X	X
7 Rover	1	1	0,21	5,10
8 Atlantis – Abruf nach Intervall	X	X	X	X
9 Wortschatz	14	2	0,62	
10 Wort- und Sachwissen	5	1	0,21	3,2
11 Symbole	7	1	0,21	3,10
12 Dreiecke	20	3	1,57	
13 Bausteine zählen	13	4	2,50	7,6
14 Wortreihe	12	1	0,21	4,4
15 Muster ergänzen	4	1	0,21	6,9
16 Handbewegungen	X	X	X	X
17 Symbole – Abruf nach Intervall	X	X	X	X
18 Rätsel	3	1	0,21	3,0

Ergebnisse für Altersstufen 7–18

(Für Altersstufen 3–6 siehe Rückseite)

ALTERSSTUFEN 7–18: BERECHNUNG DER SKALENINDICES

Sequentiell / Gsm	Planung / Gf	Lernen / Glr
Skalenwerte	Skalenwerte	Skalenwerte
<u>1</u> 5. Zahlen nachsprechen	<u>1</u> 4. Geschichten ergänzen	<u>4</u> 1. Atlantis
<u>1</u> 14. Wortreihe	<u>1</u> 15. Muster ergänzen	<u>1</u> 11. Symbole
<u>2</u> Summe	<u>2</u> Summe	<u>5</u> Summe

Simultan / Gv	Wissen / Gc
Skalenwerte	Skalenwerte
7–12 J. 13–18 J.	
<u>1</u> 7. Rover	<u>1</u> 10. Wort- und Sachwissen
<u>1</u> 12. Dreiecke	<u>1</u> 18. Rätsel
<u>4</u> 13. Bausteine zählen	
<u>5</u> Summe	<u>2</u> Summe

SKALENINDICES

Skala	FKI	IVI	Standard- werte	Konfidenzintervall (einkreisen)	%-Rang
Sequentiell / Gsm	2	2	40	(39 - 54)	0,0
Simultan / Gv	5	5	51	(48 - 59)	0,05
Lernen / Glr	5	5	55	(52 - 60)	0,13
Planung / Gf	2	2	40	(40 - 55)	0,0
Wissen / Gc	2		40	(38 - 48)	0,0
FKI oder IVI (einkreisen)	16		42	(40 - 47)	0,0
Summe					

ALTERSSTUFEN 7–18: SPRACHFREI INDEX (SFI)			
Skalenwerte			
4. Geschichten ergänzen			
12. Dreiecke			
13. Bausteine zählen			
15. Muster ergänzen			
16. Handbewegungen			
Summe	Standard- wert	90 % (einkreisen)	95 % (einkreisen)
		% - Rang	
		Konfidenzintervall	

Anhang 2: Zusammenfassung Fördereinheiten

Einheit	Durchführungsdatum	Förderziele	Inhalt
Trainingsbereich emotionale Kompetenz			
1. Einheit	17.01.2023	Einführung in das Training, Rahmenhandlung und Figuren Beginn Förderung kooperativen Verhaltens Bewertung des gemeinsamen Arbeitens ermöglichen	Rahmenhandlung und Figuren durch Geschichte einführen; Vertiefung der inhaltlichen Kerninformationen Gemeinsames Ausmalen des „Starschnittes“ von Cedric, Kooperation zwischen Schülerin und Trainingsleiterin Einführung Verstärker lan
2. Einheit	19.01.2023	Motivation Kennenlernen der Basisemotionen Ärger, Trauer, Freude und Angst und deren Erlebensebenen Erkennen und Unterscheiden der Gefühle und dessen Verhaltensweisen	Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Gemeinsames Erarbeiten der Basisemotionen, Unterstützung durch Gesten, Veranschaulichung an alltagsnahen Beispielen. Spiegelübung eigene Gesichtsausdrücke erkennen, Würfelspiel Emotionen und Verhaltensweisen kombinieren

		Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
3. Einheit	24.01.2023	Wiederholung Basisemotionen und Herstellen Motivation Wahrnehmen und Einschätzen verschiedener Emotionsstärken Transferieren erlernter Emotionen und deren Stärken auf eigene Gefühlslage Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Besprechen der bisherigen Inhalte; Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Einführung Stärken der Basisemotionen anhand der Level schwach und stark; relevante und alltagsnahe Beispiele handlungsorientiert und schauspielerisch erarbeitet; Festigung anhand eines Würfelspiels Einführung Ritual Gefühlsheft zum Festhalten des eignen Befindens Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
4. Einheit	31.01.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen Herstellen Motivation	Ausfüllen des Gefühlsheft Gemeinsames Hören "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>"

		Vertiefung der bereits gemachten Erkenntnisse: -Eigene Gefühle können unterschiedlich stark sein; Unterschiedliche Emotionen führen zu unterschiedlichen Verhaltensweisen Fokus auf die Emotion Wut; Vorbereitung auf nächste Einheit Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Durchführung des gemeinsamen Bewegungsspiels "Wähl dein Gefühl!" Sammlung verschiedener lebensnaher Situationen, in denen die Emotion Wut verspürt wird Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
5. Einheit	02.02.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen Motivation Sammlung von Wutkontrollstrategien; Erarbeitung angemessenes und unangemessenes Verhalten Erarbeiten individueller Wutkontrollstrategien Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Gemeinsam gesammelte Starter anhand der Verdeutlichung einer Rakete besprechen und geeignete Stopper suchen Raketen-Spiel zur Besprechung verschiedener neuer Wutsituationen und dem Suchen nach Stoppern Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
6. Einheit	06.02.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen	Ausfüllen des Gefühlsheft

		Motivation Übung Wahrnehmung der Anzeichen von Wut Erarbeiten von individuellen Wutkontrollstrategien Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Bearbeitung Adaptiertes Arbeitsblatt "Woran merke ich, dass ich wütend bin" Erarbeiten des Wutkontrollplans Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
7. Einheit	14.02.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen Motivation Wiederholung des bisherigen Wissens über Emotionen, Stärken und deren Kontrolle Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Schauspielerische Darstellungen, Würfelspiel, intensive Gespräche Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan

Trainingsbereich soziale Kompetenz			
8. Einheit	16.02.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen Motivation Differenzierte Wahrnehmung von sozialen Situationen Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte " <i>Abenteuer auf Duesternbrook</i> " Bearbeitung Arbeitsblatt „Julie weint“ und „Irina ist wütend“, Ideensammlung, Feststellung Grundproblem Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan
9. Einheit	28.02.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Befinden und Emotionen Motivation Differenzierte Wahrnehmung von sozialen Situationen Ärgerwahrnehmung und -kontrolle Ritualisierung, Erkennen Zusammenhang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte " <i>Abenteuer auf Duesternbrook</i> " Wiederholung der letzten Einheit, Problem verstehen Bekannte Konflikte darstellerisch nachspielen, Suche nach Problem und Auslöser für Streit Gemeinsames Ausfüllen Verstärkerplan

10. Einheit	02.03.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Be- finden und Emotionen Motivation Empathie aufbauen Lösungsfindung, Konflikte bewälti- gen Ritualisierung, Erkennen Zusammen- hang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte " <i>Abenteuer auf Duesternbrook</i> " Nochmals Arbeit mit Arbeitsblatt „Irina ist wütend“; Suche nach Lösung des Problems Bekannte Streitsituationen nachspie- len, Lösungen suchen und besprechen Gemeinsames Ausfüllen Verstärker- plan
11. Einheit	09.03.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Be- finden und Emotionen Motivation Finden von alternativen Konfliktlö- sungen Gefühl von Erfolg vermitteln Ritualisierung, Erkennen Zusammen- hang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte " <i>Abenteuer auf Duesternbrook</i> " Bearbeitung Arbeitsblatt „Streit um Sitzplatz“, Suche nach Lösungen, die besprechen Anmalen Siegel Gemeinsames Ausfüllen Verstärker- plan

12. Einheit	14.03.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Be- finden und Emotionen Motivation Vorwegnahme von Konsequenzen in sozialen Situationen Wiederholung Emotionen und Prob- leme erkennen Ritualisierung, Erkennen Zusammen- hang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" AB „Kaputte Vase“, Was passiert als nächstes, Konsequenzen erkennen und bewerten Probleme erkennen anhand von fest- gestellten Emotionen, Lösungen su- chen und bewerten Gemeinsames Ausfüllen Verstärker- plan
13. Einheit	16.03.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Be- finden und Emotionen Motivation Umfassende soziale Problemlösung Ritualisierung, Erkennen Zusammen- hang Verhalten und Konsequenzen	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Bearbeitung Arbeitsblätter mit lebens- nahen Konfliktbeispielen, Streitgespräch nachspielen, Lösungen suchen und darüber sprechen, hand- lungsorientierter Auseinandersetzung mit sozialen Problemen Gemeinsames Ausfüllen Verstärker- plan

14. Sitzung	21.03.2023	Ritualisierung, Transfer eigenes Be- finden und Emotionen Motivation Wiederholung Ritualisierung, Erkennen Zusammen- hang Verhalten und Konsequenzen Fazit ziehen, gemeinsames Arbeiten bewerten	Ausfüllen des Gefühlsheft Hören der Geschichte "<i>Abenteuer auf Duesternbrook</i>" Gemeinsames Besprechen der erarbei- teten Themen (Emotionen, Regula- tion, soziale Situationen bewältigen, Konflikte erkennen und lösen) Gemeinsames Ausfüllen Verstärker- plan Reflektion der Förderung, Bezie- hungsarbeit
--------------------	-------------------	---	---

Anhang 3: Verkürzte Version „Abenteuer auf Duesternbrook“

Fördereinheit 1:

Cedric kann sich in der Schule nicht konzentrieren.

Er fragt sich: „*Haben meine Freunde heute Nachmittag Zeit zum Schwimmen?*“

Seine Freunde sind Mehmet, Irina und Julie.

Sie gehen gemeinsam in die dritte Klasse in der Grundschule Duesternfeld.

Julie ist superschlau und supergut in der Schule. Sie wusste immer Alles. Julie ist sehr freundlich und immer hilfsbereit. Sie ist ein bisschen dick, aber trotzdem hübsch. Manchmal reden andere schlecht über sie und Cedric hilft ihr dann.

Mehmet ist der Mädchenschwarm der ganzen Schule. Er hat dunkle Haare und eine coole Brille und ist immer modisch gekleidet.

Irina sind Klamotten egal. Sie wirkt eher wie ein Junge. Sie ist groß, hat dunkle Haare.

Cedric fragt seine Freunde in der Pause: „*Wie wäre es mit einem Ausflug nach Duesternbrook?*“

Alle anderen starren ihn an und sagen: „*Du meinst ... das Duesternbrook?!*“

Die anderen sind von Cedrics Idee begeistert.

Die vier Freunde radeln am Nachmittag in Richtung Duesternbrook.

Burg Duesternbrook – sogar der Name klingt spannend.

Die Burg ist schon über hundert Jahre alt und keiner wohnt dort.

Es gibt finstere Geschichten über die Burg. Manche sagen dort leben Vampire.

Keiner der Freunde glaubt die Geschichten. Es gibt natürlich keine Vampire oder Geister.

Wenn die Erwachsenen Geschichten über die Burg erzählen, bekommen sie trotzdem Angst.

Sie stellen ihre Fahrräder neben dem riesigen Tor ab. Das Tor ist so hoch.

Heute hat Julie einen Plan. Julie liebt es Pläne zu schmieden.

Sie denkt, man kann über die Burgmauer klettern. Die Mauer ist auch sehr hoch und hat Spitzen obendrauf. Man kann ein Seil an den Spitzen befestigen. Dann kann man sich an der Mauer hochziehen.

Julie fragt: „*Hast du das Seil dabei, Mehmet?*“

Mehmet antwortet: „*Klaro! Lasst uns eine gute Stelle suchen.*“

Die Freunde entscheiden über die Mauer zu klettern. Irina wirft das Seil hoch. Es bleibt an den Spitzen hängen. Sie versucht die Mauer zu erklimmen. Es ist schwierig. Oben angekommen, blickt sie in den Burggarten.

Sie schimpft leise: *„Oh nein, Mist!“*

Julie fragt: *„Was ist los?“*

Julie sagt: *„Auf der Mauer sind innen Stacheldrähte. Da kommen wir niemals drüber! Das darf nicht wahr sein...“*

Der Plan hat nicht funktioniert. Die Freunde überlegen, was sie nun tun sollen.

Plötzlich schreit Mehmet: *„Hey, seht mal, was da ist!“*

Die anderen fragen: *„Wo?“*

Sie schauen in die Richtung, in die Mehmet zeigt. Sie glauben ihren Augen nicht.

Julie sagt: *„Ein grünes Männchen. Wie süß! Seit wann gibt es in Duesternfeld Marsmännchen?“*

Das Männchen ist sehr klein, grün und trägt eine Art Helm mit Spitzen. Das Männchen läuft vor ihnen weg. Die Freunde laufen ihm hinterher. Das ist nicht einfach. Das Männchen ist flink. Er klettert Felsen hoch und verschwindet plötzlich hinter Efeupflanzen. Julie schiebt den Efeu zur Seite. Zwischen den Felsen liegt ein Eingang zu einer Höhle!

Fördereinheit 2:

Die vier Freunde stehen am Eingang der Höhle.

Julie sagt: *„Wow! Eine Höhle! Schau, da steht das Männchen!“*

Die Freunde sind aufgeregt. Sie haben aber auch sehr Angst. Aber keiner will das laut sagen.

Julie sagt: *„Komm wir gehen hinein!“*

Julie geht voraus. Die anderen folgen ihr. Die Höhle ist sehr dunkel und gruselig.

Das Sternenmännchen läuft immer weiter. Plötzlich wird es heller. Sie sehen das Ende der Höhle.

Julie flüstert: *„Da ist der Ausgang.“*

Die Kinder quetschen sich nach draußen. Sie haben es geschafft. Die Höhle hat sie in den Burggarten geführt. Wuhu! Die Kinder freuen sich sehr. Doch sie haben auch Angst.

Sie sind nun ganz nah bei der Burg. Es ist bereits dunkel geworden.

Mehmet sagt: *„Also los! Wir versuchen hineinzukommen.“*

Irina sagt: *„Warte! Ich traue mich nicht so richtig!“*

Julie stimmt ihr zu. Auch die Jungs haben Angst.

Mehmet schlägt dann vor: *„Lass uns Zweiergruppen bilden! Wir können uns dann besser helfen und verlieren uns nicht.“*

Cedric sagt: *„Die Idee ist gut! Wir können uns dann auch an den Händen nehmen!“*

Zu zweit gehen die Freunde Richtung Burg.

Die Burg sieht im Dunkeln noch größer und gruseliger aus. Julie und Cedric gehen zusammen. Mehmet und Irina suchen gemeinsam nach einem Eingang.

Plötzlich bleiben alle stehen. Die Erde unter ihnen vibriert! Und es brummt ganz laut.

Irina schreit mit einer Mischung aus Angst und Ärger: *„Oh Gott ein Erdbeben! Was passiert hier?“*

Mehmet ruft: *„Keine Ahnung!“* Er hat Angst. Seine Angst versteckt er aber.

Nach wenigen Minuten hört das Brummen und Vibrieren auf.

Mehmet sagt: *„Was war das bloß? Hoffentlich ist den anderen nichts passiert! Lass uns zurückgehen.“*

Sie laufen schnell zurück. Dort warten schon Cedric und Julie.

Julie fragt aufgeregt: *„Habt ihr das auch mitbekommen??“*

Keiner konnte es erklären.

Cedric berichtete *„Wir haben aber das Sternenmännchen wieder gesehen. Es hat uns einen Eingang gezeigt! Lass uns hingehen!“* Er war ganz aufgeregt und voller Freude.

Julie zögert: *„Sollen wir nicht nach Hause? Ich habe ein schlechtes Gewissen, weil ich so spät nach Hause komme. Meine Eltern sind bestimmt böse.“*

Irina sagt genervt: *„Julie! Du bist auf dem Abenteuer deines Lebens! Und du willst nach Hause? Es ist doch nicht schlimm, einmal Ärger zu bekommen“*

Die Freunde gehen nach Hause.

Fördereinheit 3:

Die Freunde können nachts nicht gut schlafen. Alle sind sehr aufgeregt und haben viele Fragen.

Sie können leider niemanden von ihrem Abenteuer erzählen. Das ist ihr Geheimnis.

Die Freunde radeln nachmittags wieder zur Burg. Direkt zum Höhleneingang. Sie gehen zum Eingang der Burg. Dort ist eine Tür.

Mehmet fragt: *„Wie sollen wir da reinkommen? Die Tür ist bestimmt abgeschlossen.“*

Julie drückte ganz fest gegen die Tür. Plötzlich geht die Tür auf!

Alle vier Freunde starren aufgeregt in das Dunkle hinter der Tür.

Irina fragt: *„Es sieht so aus, als ob der Gang in das Innere der Burg führt. Gehen wir?“*

Die Freunde gehen den gruseligen Gang entlang. Am Ende teilt sich der Gang nach links und rechts.

Irina fragt ratlos: *„In welche Richtung gehen wir?“*

Cedric antwortet: *„Keine Ahnung! Lass uns wieder aufteilen.“*

Cedric und Julia gehen zusammen. Mehmet und Irina gehen zusammen.

Mehmet ist froh, dass man in der Dunkelheit sein Gesicht nicht sehen kann. Er fürchtet sich sehr.

Irina fragte: *„Wo lang gehen wir überhaupt?“* Sie hat die Orientierung verloren.

Plötzlich hört man einen lauten Knall.

Irina fragt ängstlich: *„Was ist das??“*

Sie leuchtet mit der Taschenlampe. Dort sieht sie, dass ein Metallgitter den Weg versperrt.

Irina versucht sich durch die Stangen zu quetschen. Sie bleibt stecken.

Irina ruft voller Panik: *„Los Mehmet! Wo bist du! Hilf mir!“* Irina tretet um sich.

Mehmet sagt: *„Irina, du bist jetzt still und dann helfe ich dir. Wenn du weiter um dich trestest, dann kann ich dir nicht helfen!“*

Irina beruhigt sich sofort.

Mehmet sucht nach einem Weg, Irina zu befreien. Er findet einen Schalter.

Mehmet drückt auf den Schalter. Simsalabim, das Gitter öffnet sich.

Irina und Mehmet sind sehr erleichtert

Fördereinheit 4:

Julie und Cedric haben ihren Weg mit Kreide markiert. Sie können leicht wieder den Treffpunkt finden.

Sie warten schon lange auf Mehmet und Irina. Die beiden kommen nicht zum Treffpunkt.

Sie beschließen nach ihren Freunden zu sehen.

Cedric fragt: *„Woher wissen wir, wo die beiden sind?“*

Sie sind sehr aufgeregt. Cedric und Irina laufen weiter.

Irina flüstert leise: *„Halt mal!“*

Da sind Geräusche. Stimmen. Die Stimmen klingen seltsam.

Julie spürt, wie ihre Angst stärker wird.

Sie denkt: *„Gibt es doch Menschen auf Duesternbrook? Das ist alles sehr geheimnisvoll.“*

Nach einiger Zeit gehen die beiden weiter.

Da hören sie schon wieder Stimmen. Die Stimmen kennen sie.

Die Stimmen werden immer lauter.

Cedric flüstert aufgeregt: „*Es ist Irina!*“

Irina schreit voller Freude: „*Julie, Cedric?!*“

Julie flüstert leise: „*Ja, wir sind es. Hör auf zu reden! Wir sind nicht allein hier.*“

Fördereinheit 5:

Die vier Freunde umarmen sich vor Freude. Sie haben sich endlich wiedergefunden.

Sie überlegen, was sie tun sollen.

Julie sagt: „*Ich schlage vor, wir gehen nach Hause.*“

Alle sind sehr erschöpft.

Plötzlich hört man wieder das laute Brummen. Die Freunde wollen herausfinden, was es ist. Sie folgend dem lauten Brummen.

Julie ruft: „*Stopp!*“

Da war eine große Metalltür. Die Tür geht langsam auf.

Dort ist ein kleiner Raum. Da sitzt das grüne Sternenmännchen.

Die Neugier siegt über die Angst. Die Freunde gehen in den Raum.

Die Tür schließt sich hinter ihnen. Alle Vier erschrecken.

Plötzlich bewegt sich der Raum nach unten. Wie ein Fahrstuhl.

Die Herzen der Freunde schlagen ganz schnell vor Aufregung.

Der Fahrstuhl stoppt. Die Tür öffnet sich. Sie sehen in eine große Halle.

Dort steht eine kleine Rakete. Die Rakete startete. Sie steigt ganz nach oben in den Himmel.

Irina denkt plötzlich an ihren Wutanfall vorhin.

Sie denkt: „*Die Rakete ist wie ich. Wenn sie einmal startet, dann schießt sie in den Himmel. Sie kann aber auch wieder auf die Erde zurück.*“

Fördereinheit 6:

Irina und ihre Freunde schauen der Rakete noch lange nach.

Dann entscheiden sie sich, nach Hause zu gehen.

Auf dem Weg nach Hause, macht sich Irina wieder Sorgen, um ihre Wutanfälle.

Sie fragt Julie: „*Julie, meinst du, ich kann heute bei dir übernachten?*“

Julie antwortet: „*Ja klar!*“

Daheim angekommen, gehen die Mädchen direkt ins Bett.

Irina fragt: „*Julie, schläfst du schon?*“

Julie antwortet: „*Nein, ich kann nicht schlafen. Du auch nicht?*“

Irina sagt: *„Ich muss dir was erzählen. Als die Rakete in den Himmel schoss, musste ich direkt an meine Wutanfälle denken. Ich fühle mich so schlecht. Ich habe heute Mehmet ganz arg angeschrien. Ich war außer Kontrolle. Es tut mir so leid, ich weiß nicht, was ich tun soll. Kannst du mir helfen?“*

Julia antwortet: *„Du musst dir einen Plan machen, wie du deinen Ärger kontrollieren kannst. Du musst lernen, deine Wutrakete zu steuern. Ich werde dir helfen, eine Wutkontrollplan zu erstellen.“*

Am nächsten Morgen gehen Irina und Julie in den Garten und schaukeln.

Irina sagt: *„Julie? Du hast gestern zu mir gesagt, ich könnte versuchen, meine Wut zu steuern. Ich muss sie nur rechtzeitig erkennen?“*

Irina überlegt, wie es sich anfühlt, wenn man wütend wird.

Julie hat eine Idee. Irina und Julie schreiben gemeinsam auf, woran Irina merkt, dass sie wütend wird.

Fördereinheit 7:

Irina fährt von Julie nach Hause.

Daheim ruft sie nach ihrer Mutter.

Irina fragt: *„Mama! Wollen wir gleich mal wieder Musik hören?“*

Mama antwortet: *„Och meine Kleine, ich habe keine Zeit! Ich muss noch arbeiten.“*

Irina will nicht Aufgabe und fragt: *„Und wenn ich darum sehr bitte? Nur ein bisschen?“*

Ihre Mutter sagte wieder: *„Nein.“*

Irina merkt plötzlich, wie ihr ganz warm wird und sie ihre Nase aufbläht. Ihre Hände ballt sie zu Fäusten. Sie wird wütend. Nun muss sie ihren Wutkontrollplan probieren.

Sie überlegt, was sie tun kann, um die Wutrakete wieder zur Erde zu bringen. Sie geht aus dem Zimmer raus, auf den Balkon. Dort atmet sie fünfmal tief durch.

Es ist schwer sich zu beruhigen, doch sie schafft es.

Plötzlich kommt ihre Mama. Sie umarmt Julie ganz fest.

Irinas Mutter sagt: *„Was hältst du davon, dass ich jetzt Abendbrot machen. Beim Essen hören wir Musik, okay?“*

Irina war sehr glücklich.

Sie war auch sehr stolz, dass sie nicht ausgerastet ist.

Fördereinheit 8:

Die vier Freunde treffen sich am nächsten Tag wieder in der Burg Duesternbrook.

Sie kennen schon den Weg zum Eingang. Sie gehen in die Burg,

Cedric fragt: „*Wo ging es nochmal zum Fahrstuhl?*“

Sie gehen langsam den Weg entlang.

Mehmet fragt: „*Seid ihr sicher, dass wir hier lang gegangen sind?*“

Die Freunde waren unsicher.

Plötzlich steht das Sternenmännchen vor ihnen. Sie folgen ihm.

Die Treppe endet an einer Tür. Sie öffnen mutig und neugierig die Tür.

Sie stehen in einem Raum. In dem Raum steht ein großer Spiegel.

Julie sagt: „*Wow! Das ist ein großer Spiegel. Schau! Da oben steht das Wort Zukunft!*“

Julie und Mehmet treten vor den Spiegel. Etwas ist in dem Spiegel zu sehen.

Sie sehen sich selbst. Aber Julie weint und Mehmet ist ganz wütend.

Mehmet fragt: „*Warum bin ich wütend und du traurig? Ich bin gar nicht wütend!*“

Auch Cedric und Irina schauen in den Spiegel. Sie können sehen, wie Irina wütend zu Cedric schaut. Cedric steht erschrocken nebendran.

Der Spiegel zeigt Bilder aus der Zukunft.

Die Vier beschließen wieder nach Hause zu fahren.

Fördereinheit 9:

Am Montag treffen sich die vier Freunde in der Pause. Julie ist nicht zum Treffpunkt gekommen.

Irina fragte: „*Wo ist sie denn?*“

Cedric sagt: „*Lass uns nach ihr suchen!*“

Mehmet entdeckt Julie direkt. Sie steht am Ende des Schulhofes. Der Princess-Club steht um sie herum. Das sind vier Mädchen, die gerne andere ärgern. Sie ärgern auch Julie. Julie weint.

Mehmet wird direkt wütend. Er geht zu den Mädchen hin.

Mehmet sagt: „*Hey was soll das? Es ist nicht fair, wenn ihr andere ärgert!*“

Der Princess-Club sucht schnell das Weite.

Mehmet fragt Julie besorgt: „*Julie, ist alles Ordnung? Die sind einfach gemein!*“

Julie antwortet: „*Ist alles okay. Sie haben mich geärgert, weil ich dicker bin!*“

Cedric sagt plötzlich: „*Habt ihr es denn nicht bemerkt? Das war eben das Bild aus dem Spiegel! Mehmet war gar nicht wütend auf Julie. Er war wütend auf den Princes-Club!*“

Cedric sieht Irina an und sagt: „*Vielleicht heißt das, dass du nicht auf mich wütend sein wirst!*“

Die Freunde haben also etwas Wichtiges gelernt. Es reicht nicht, zu sehen, dass jemand wütend ist. Man muss auch verstehen, warum jemand wütend ist!

Fördereinheit 10:

Nach der Schule radeln die vier Freunde nach Duesternbrook. Sie wollen nochmal zum Spiegel.

Cedric ist der Spiegel besonders wichtig. Er will herausfinden, warum Irina auf ihn wütend ist.

Auch Irina hat Angst vor dem Bild aus dem Spiegel. Sie will nicht, dass Mehmet böse wird, weil sie wieder explodiert.

Die Beiden denken beim Fahren an den Streit. Plötzlich bremst Cedric. Er stellt sich vor Irina.

Cedric sagt: *„Irina, ich will nicht, dass du sauer auf mich wirst. Ich will dir bestimmt nicht mit Absicht weh machen.“*

Irina antwortet: *„Ich will auch keinen Wutanfall bekommen. Dann wirst du sauer!“*

Julie wirft ein: *„Was macht ihr da? Wir wissen nicht, ob Irina auf Cedric wütend wird. Wir wissen nicht, warum Irina wütend wird!“*

Mehmet sagt auch: *„Man konnte sehen, dass Irina hinfällt. Cedric hat sie bestimmt aus Versehen geschubst.“*

Julie sagt: *„Wir können jetzt schon nach einer Lösung für das Problem suchen!“*

Die Freunde überlegen sich verschiedene Ideen. Sie schauen, was Cedric tun kann, wenn er Irina aus Versehen schubst.

Fördereinheit 11:

Die vier Freunde sind an der Burg angekommen. Sie schleichen durch Duesternbrook. Da kommt das Sternenmännchen. Es winkt den Freunden zu. Das Männchen will etwas zeigen.

Das Sternenmännchen führt sie die Treppen hinab. Sie kommen in einem Saal an. In dem Saal hängt ein großes Gemälde. Darauf sind ein Junge und ein Mädchen abgebildet. Die beiden sehen sehr wütend aus.

Rums. Plötzlich fällt etwas neben sie auf den Boden. Irina geht langsam zu dem Gegenstand. Es ist ein schweres, sehr altes Buch.

Das Buch erzählt von den beiden Kindern auf dem Gemälde. Sie sind Cousin und Cousine und heißen Philip und Maria. Es verging kein Tag, an dem die beiden nicht gestritten haben.

Aus dem Buch fallen auf einmal sechs Metallstücke. Im Text steht, dass man die Stücke zusammensetzen kann. Dafür müssen die Freunde Streitereien lösen.

Irina fragt: „Aber welche Streitereien?“

Vorne im Buch sind einige Streitereien von Maria und Philip. Sie sollen für diese Lösungen finden.

Die Freunde beschließen, dass sie sich daheim Lösungen zu den Streitereien suchen. Morgen wollen sie die Lösungen in das Buch schreiben.

Fördereinheit 12:

Am nächsten Tag treffen sich die Vier wieder im Raum. Sie zählen die verschiedenen Lösungen auf. Julie schreibt alles ins Buch.

Mehmet sagt stolz: *„Es gibt echt viel, was man tun kann, um ein Problem zu lösen!“*

Zwei Stücke fangen an zu leuchten und schmelzen zusammen.

Julie sagt: *„Super! Jetzt fehlen nur noch drei Teile!“*

Die Freunde finden im Buch das nächste Problem.

Irina sagt: *„Jetzt sieht es so aus, als ob Philip sich von hinten an Maria herangeschlichen hat. Er will ihre Holzfigur wegnehmen.“*

Mehmet meint: *„Man, die beiden machen sich das Leben schwer. Er hätte doch fragen können!“*

Cedric wirft ein: *„Genau! Er hätte sich auch eigene holen können.“*

Julie schreibt direkt alle Lösungen mit.

Sie sagt: *„Oh das Buch will heute gar nicht alle Lösungen! Wir sollen uns überlegen, was passieren kann, wenn Philip die Holzfiguren einfach nimmt.“*

Mehmet antwortet: *„Das ist doch klar! Wenn Philip darüber nachdenkt, was passieren kann, wenn er die Figur stiehlt. Dann macht er es vielleicht nicht!“*

Ein guter Streitleser überlegt also, was passieren könnte, bevor man etwas tut. Überlegt man vorher, was passieren kann, kann man die Lösung aussuchen, die für alle die Beste ist!

Fördereinheit 13:

Am nächsten Tag wollen Irina, Cedric, Julie und Mehmet ein weiteres Rätsel lösen. Sie steigen auf ihre Räder und rasen zur Burg. Mehmet fährt ganz vorne.

Cedric ist sehr ehrgeizig, Er will unbedingt Erster sein.

Es entsteht ein Radrennen.

Da kommt eine enge Kurve und Irina muss bremsen. Bums! Cedric kracht in Irinas Rad. Sie fällt hin.

Irina blickt zornig zu Cedric.

Mehmet geht dazwischen und sagt: *„Oh, wir haben ein Problem. Das können wir doch jetzt prima lösen!“*

Julie fragt: *„Genau! Irina, du bist wütend, weil Cedric dich angefahren hat?“*

Irina knurrt: *„Ja!“*

Julie sagt wieder: *„Und du Cedric musst überlegen, was du tun kannst, dass Irina nicht mehr böse ist. Also los!“*

Cedric fängt an: *„Also Irina, es tut mir leid, dass ich dich umgefahren habe. Es war keine Absicht! Ich werde dir auch eine neue Klingel kaufen!“*

Irina nickt langsam und sagt: *„Okay!“*

Cedric ist erleichtert. Auch Irina ist erleichtert und stolz. Sie ist nicht ausgerastet.

Julie denkt: *„Wow toll! Ich kann mich beherrschen!“*

Alle vier sehen sich fröhlich an. Sie sind prima Freunde und tolle Problemlöser!

Sie fahren weiter nach Duesternbrook.

Fördereinheit 14:

In Duesternbrook angekommen gehen die Freunde wieder in den Raum. Sie konnten alle Rätsel lösen. Alle Stücke sind nun wieder zusammen. Sie haben ein ganzes Siegel.

Julie sucht mit der Taschenlampe den Raum ab. Sie sucht nach einer Halterung für das Siegel. Sie findet ein rundes Loch.

Julie sagt: *„Ich versuch, es dort einzusetzen.“*

Sie legt das Siegel in das Loch.

Alle rufen vor Freude: *„Hurra! Es passt! Wir haben es geschafft!“*

Das Siegel leuchtet ganz hell! Plötzlich wird es stockdunkel. Dann wieder ganz hell.

Die Freunde schauen sich um. Der Raum ist verschwunden. Sie stehen wieder auf der Wiese.

Cedric fragt: *„Habe ich das gerade geträumt?“*

Irina antwortet: „*Nein! Hier spukt es wirklich! Das glaub uns kein Mensch!*“

Mehmet sagt: „*Stimmt! Aber das, was wir hier gelernt haben, ist sehr wichtig. Wir müssen uns das alles merken und weiter so machen!*“

Julie sagt auf einmal: „*Schau mal! Da steht eine Truhe herum! Was da wohl drin ist?*“

Sie laufen zur Truhe und öffnen sie. Ganz viele Burgkostüme sind darin. Die Kostüme sehen wunderschön aus.

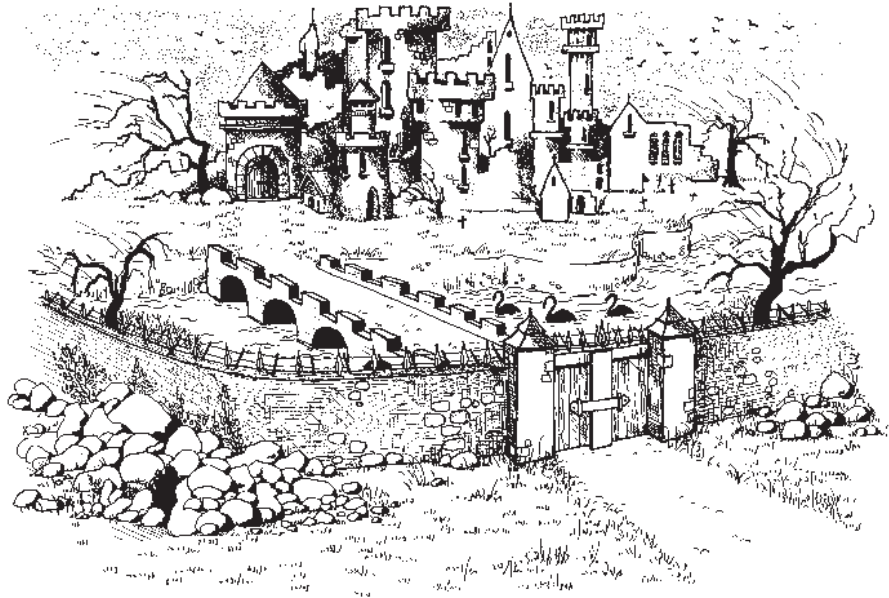
Julie sagt: „*Hey! Lass uns verkleiden und eine Burgparty feiern! Das haben wir uns verdient!*“

Die Freunde verkleiden sich und feiern eine schöne Burgfeier. Das Wichtigste ist aber, dass die vier Freunde ein tolles Abenteuer gemeinsam erlebt haben!

ENDE

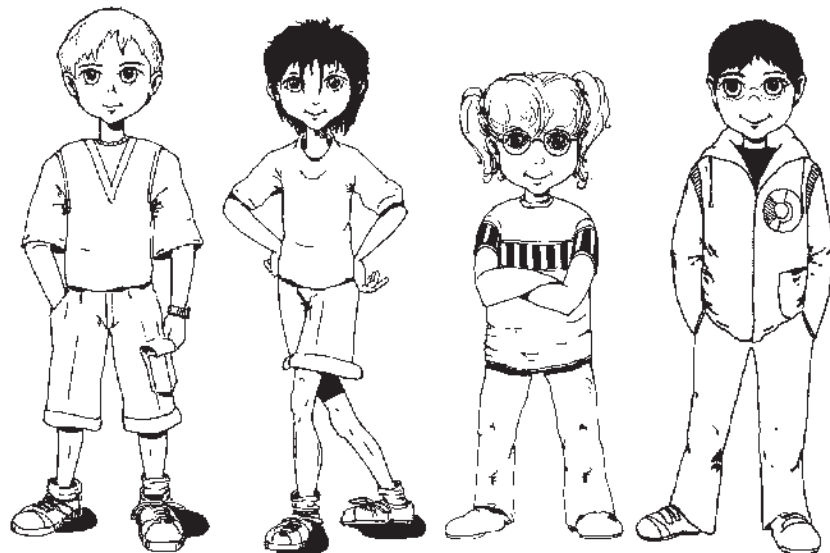
Anhang 4: Genutzte Materialien (vgl. PETERMANN et al., 2019)

1. Bild Burg Duesternbrook



Aus F. Petermann, U. Koglin, N. von Marées und U. Petermann: Verhaltenstraining in der Grundschule. © 2019 Hogrefe Verlag, Göttingen.

2. Bild Protagonist:innen

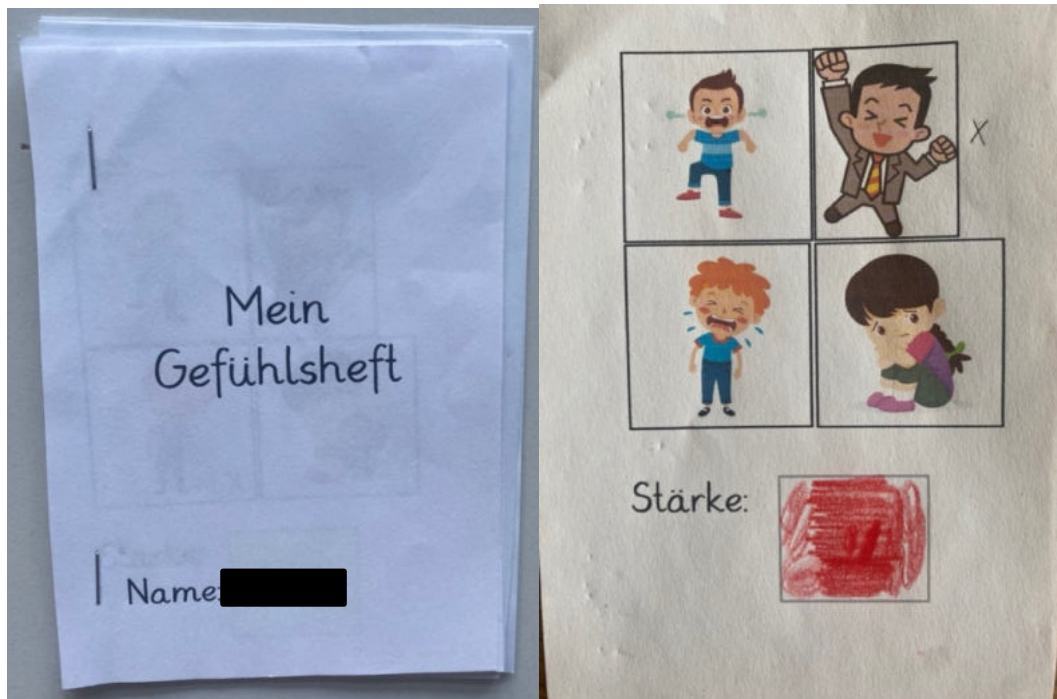


3. Verstärkerplan

Verstärkerplan [REDACTED] und Frau Chmiel

1. Trainingseinheit			
2. Trainingseinheit			
3. Trainingseinheit			
4. Trainingseinheit			
5. Trainingseinheit			
6. Trainingseinheit			
7. Trainingseinheit			
8. Trainingseinheit			
9. Trainingseinheit			
10. Trainingseinheit			
11. Trainingseinheit			
12. Trainingseinheit			
13. Trainingseinheit			
14. Trainingseinheit			

4. Gefühlsheft



5. Arbeitsblatt „Woran ich merke, dass ich wütend bin“

Woran merke ich, dass ich wütend bin?



Schaut böse, rote Backen, Augen zusammen
Nase schrumpeln



Stinkefinger zeigen, Faust bilden, Schlagen



Stampfen, wegrennen



Luft rausblasen



tut weh, schlägt ganz schnell

6. Visualisierung Rakete



7. Arbeitsblatt „Mein Wutkontrollplan“



Mein Wutkontrollplan

Wenn das passiert...

Pausenverbot als StrafeBin ich auf Level 

Mein Wutstopper?

Hat seine Gründe, wollen mir nichts böses

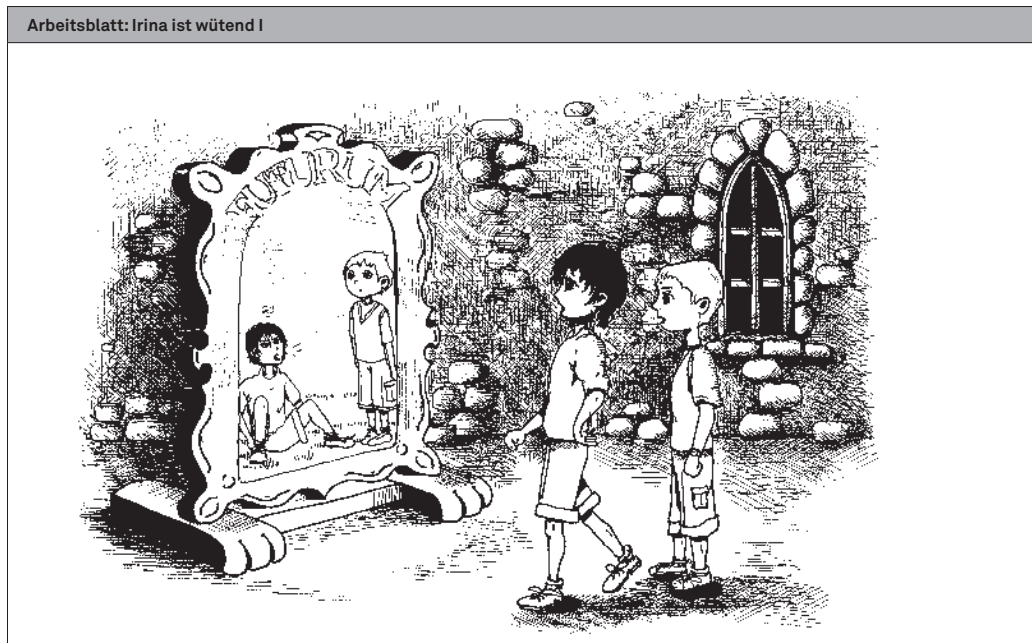
Wenn das passiert ...

Wegnehmen meines SachenBin ich auf Level 

Mein Wutstopper?

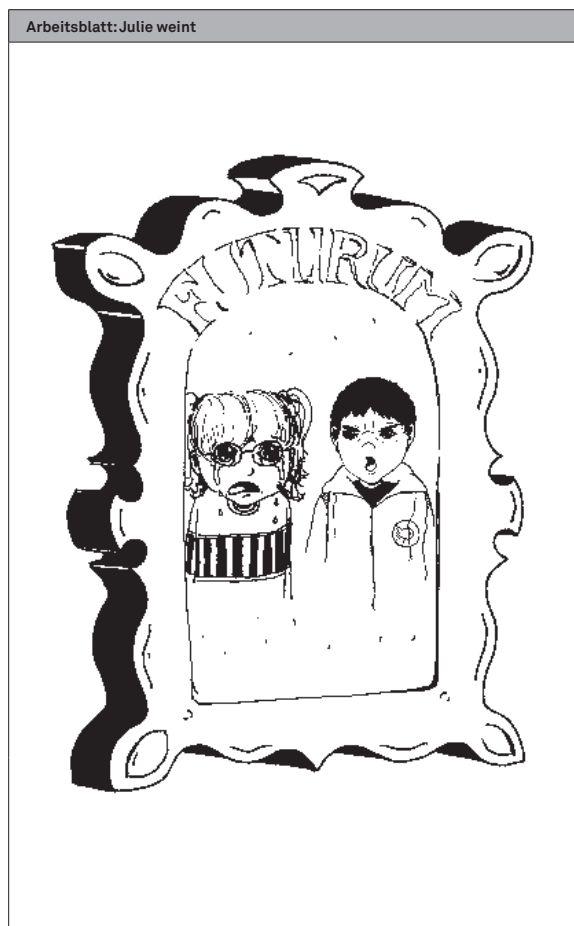
Einfach weggehen, Lehrern Bescheid sagen

8. Arbeitsblatt „Irina ist wütend“



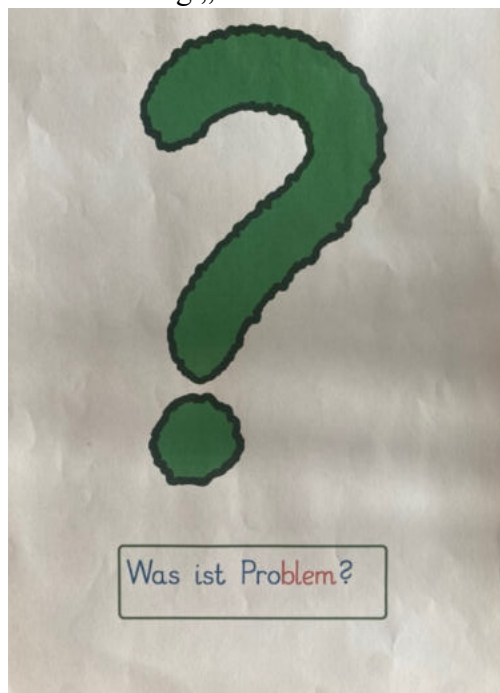
Aus F. Petermann, U. Koglin, N. von Marées und U. Petermann: Verhaltenstraining in der Grundschule. © 2019 Hogrefe Verlag, Göttingen.

9. Arbeitsblatt „Julie weint“

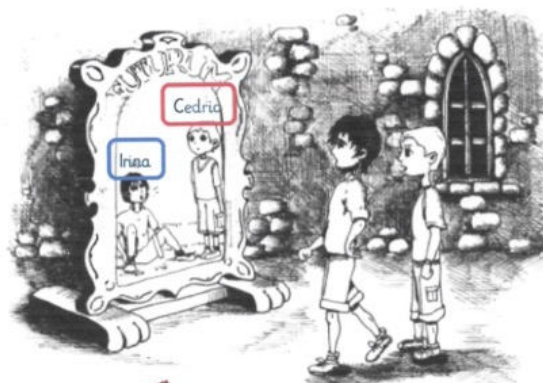


Aus F. Petermann, U. Koglin, N. von Marées und U. Petermann: Verhaltenstraining in der Grundschule.
© 2019 Hogrefe Verlag, Göttingen.

10. Visualisierung „Was ist Problem?“



11. Arbeitsblatt „Irina ist wütend II“



Was kann Cedric tun oder sagen?

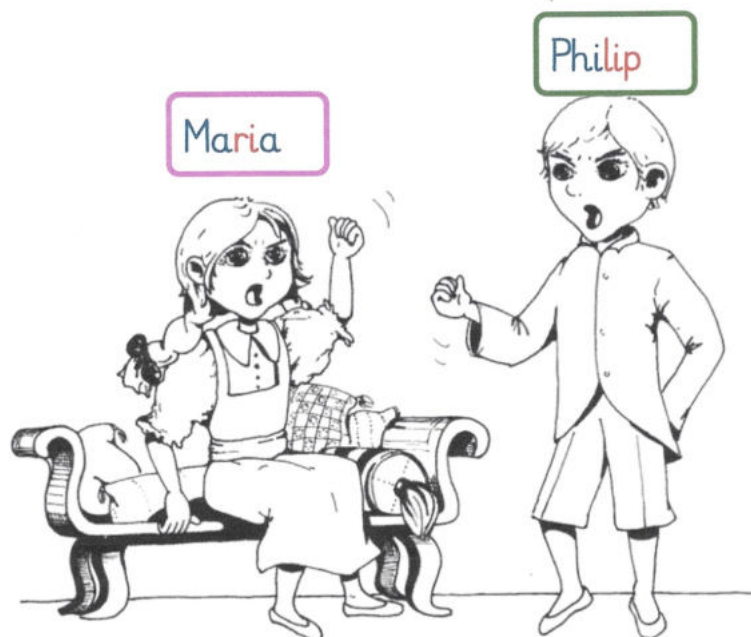
Entschuldigen

Keine Absicht

Helfen

Nicht gewollt

12. Arbeitsblatt „Streit um den Sitzplatz“



Was kann **Maria** tun? Streit lösen?

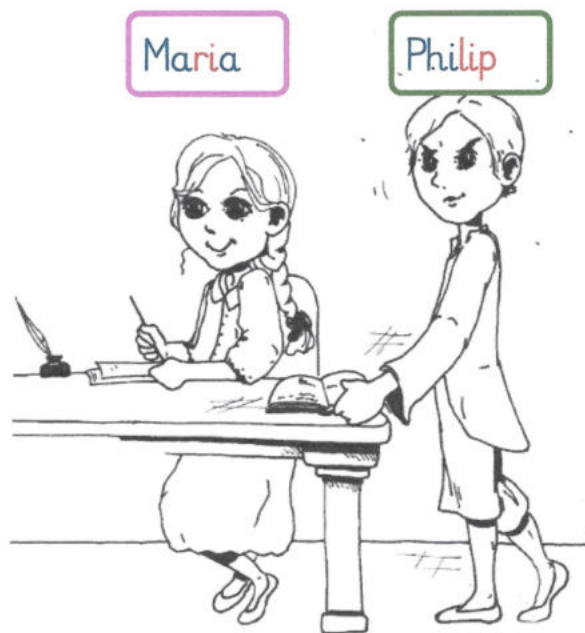
Entschuldigen
Entschuldigen

Nebeneinander Setzen
Nebeneinander

Wieder Freunde sein
wieder Freunde sein



13. Arbeitsblatt „Philip möchte das Buch“



Was kann **Philip** tun, um  bekommen?

Fragen
Fragen
Eltern holen
Eltern holen

14. Arbeitsblatt „Streit um ein Seil“



Was kann Philip tun, um



lösen ?

Sie einmal spielen, wieder zurückgeben
 Sie einmal spielen, wieder zurückgeben

Abwechseln
 Abwechseln

Zusammen
 zusammen

15. Arbeitsblatt „Streit um ein Holzpferd“

Philip

Maria



1. Gib mir Pferd zurück!
Gib mir Pferd zurück

2. Maria schmeißt
Maria schmeißt

3. Philip gibt zurück
Philip gibt zurück

4.

5.

WAS passiert, WENN?

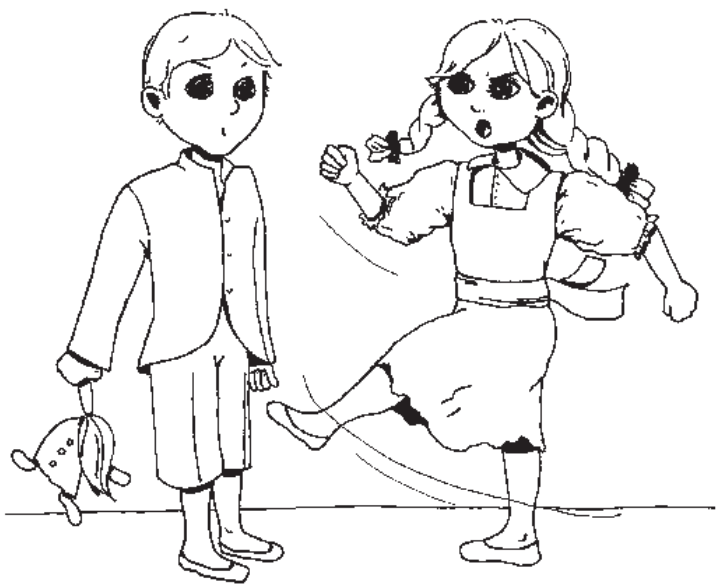
Philip klaut



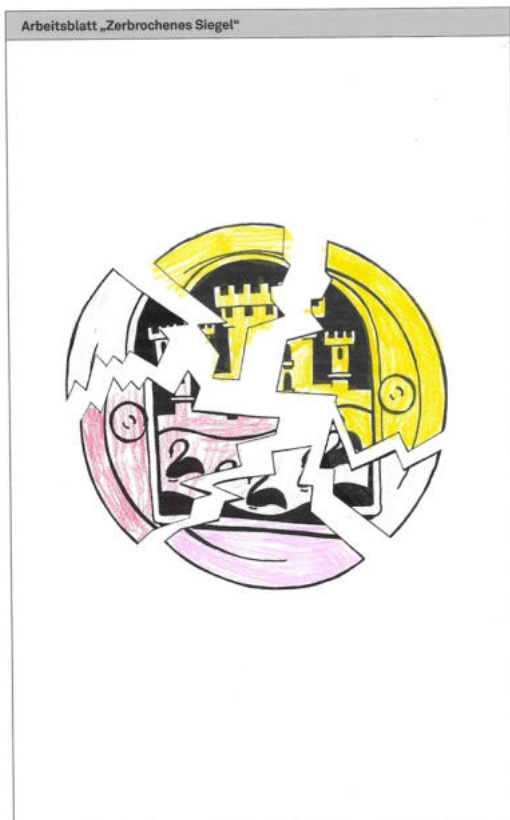
DANN?

16. Arbeitsblatt „Maria tritt Philip“

Arbeitsblatt: Maria tritt Philipp

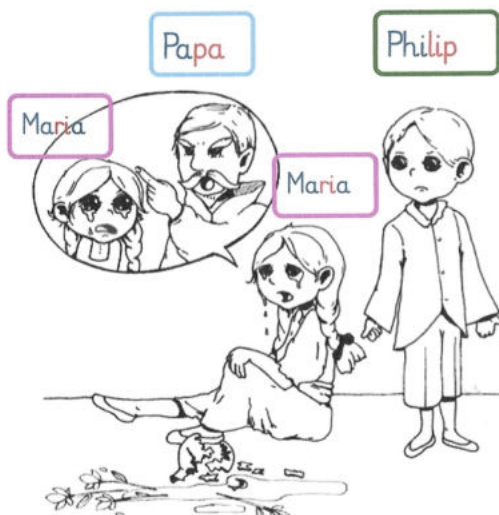


17. Arbeitsblatt „Zerbrochenes Siegel“



Aus: F. Petermann, U. Koglin, N. von Marées und U. Petermann: Verhaltenstraining in der Grundschule.
© 2019 Hogrefe Verlag, Göttingen.

18. Arbeitsblatt „Kaputte Vase“



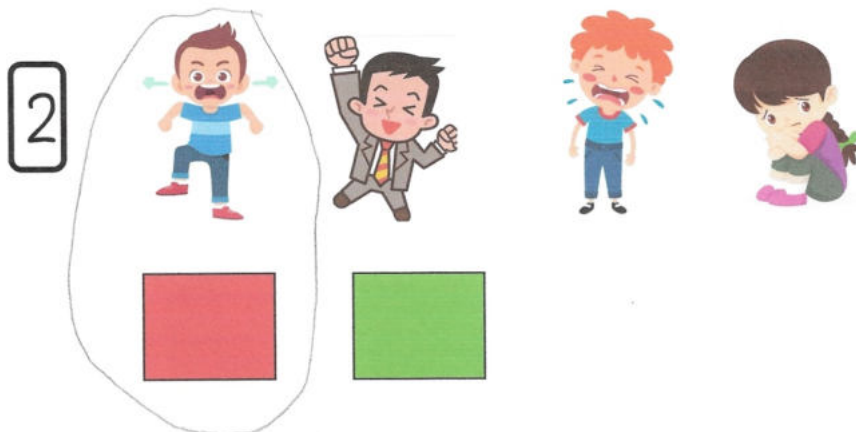
1. Maria und Philip freuen
maria und philip freuen
- 2.
- 3.
- 4.

? Problem Maria hat Vase kaputt gemacht.
Maria hat Angst, dass
Papa schimpft.

19. Arbeitsblatt „Streitsituationen aus den alltäglichen Leben“

1 Problem ?

Mein Platz. Nicht Vasilikis Platz



3 Lösung 

Lehrer sagen

4 DANN?

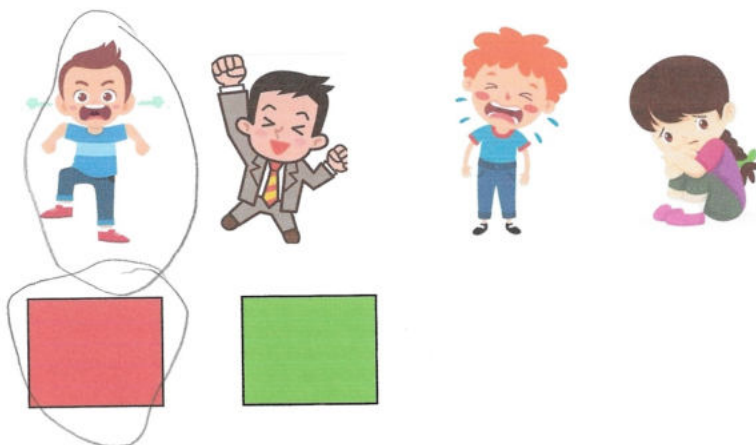
1. Platz zurück

2.

1 Problem ?

Wollt beide spielen. Wollt beide spielen

2



3

Lösung



Zusammen spielen. Zusammen spielen

4

DANN?

1. Marie sagt nein. Marie sagt nein

2. Darfst nicht spielen. Darfst nicht spielen

Anhang 5: Prätest SEN



SEN



Skala zur Einschätzung des
Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus
Joop Hoekman, Aly Miedema, Bernard Otten und Jan Gielen

Protokollbogen

Person: Geschlecht: m / (w)	Ausgefüllt durch: • Frau L. •
Geburtsdatum: 28.11.2006	Funktion: • P.F. •
Datum der Einschätzung: 18.01.2023	IQ: Test: oder Einschätzung der Intelligenz:
Alter in Jahren und Monaten: 16 Jahre und 2 Monate.	

* Nichtzutreffendes bitte streichen!

Entwicklungsalter SEN

Bereich	Entwicklungsalter
Soziale Entwicklung	8 Jahre
Emotionale Entwicklung	8 Jahre
SEN-Entwicklungsalter	Mittelwert des Entwicklungsalters aus den beiden Bereichen 8 Jahre

Übersicht über frühere SEN-Entwicklungsniveaus:

	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:
Bereich					
Soziale Entwicklung					
Emotionale Entwicklung					
SEN-Entwicklungsalter					

HOGREFE


© Hogrefe Verlag, Göttingen
 Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten.
 Best.-Nr. 53 010 02

Entwicklungsalter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN Bereich Soziale Entwicklung*		
			charakteristisch	nicht charakteristisch
Geburt – ½ Jahr	14 +	1. Reagiert positiv auf Körperkontakt.	X	
	14 +	2. Lächelt Personen an, die sich in kurzer Entfernung befinden.	X	
	1 ½ J.	3. Zeigt, wenn die Bezugsperson kommt, eine Abnahme von Unwohlsein aufgrund von Hunger oder Schmerz.	X	
	10 M.	4. Nimmt über Körpersprache oder durch die Erzeugung von Tönen mit der Bezugsperson Kontakt auf.	X	
	14 +	5. Nimmt Blickkontakt mit einem anderen Menschen auf; Blick folgt auch beim Weggehen.	X	
½ Jahr – 1 Jahr	1 ½ J.	6. Zieht sich angesichts einer fremden Person zurück oder fängt an zu weinen.		X
	8 M.	7. Zeigt Unlust oder protestiert, wenn sich die Bezugsperson aus Sichtweite entfernt.	X	
	3 J.	8. Freut sich über einfache Aufmerksamkeitsspiele („guck-guck“).	X	
	3 J.	9. Wiederholt bestimmte eigene Verhaltensweisen oder Verhaltensmuster, offensichtlich um bei einer anderen Person eine Reaktion hervorzurufen.	X	
	14 +	10. Begrüßt eine Bezugsperson durch einen aktiven Körperkontakt, z. B. durch Streicheln oder Berühren.	X	
	14 +	11. Versucht der Bezugsperson etwas mitzuteilen, ist dabei nicht notwendigerweise verständlich.	X	
1 Jahr – 1 ½ Jahre	14 +	12. Reagiert mit Anteilnahme, manchmal sogar betroffen (weint beispielsweise), wenn jemand Anderes weint oder auf eine andere Art Kummer zeigt.		X
	4 J.	13. Imitiert einfache Verrichtungen der Bezugsperson.	X	
	2 ½ J.	14. Sucht bei der Erkundung der Umgebung Unterstützung bei der Bezugsperson, beispielsweise durch „Mitziehen“ des anderen.		X
	10 J.	15. Ergreift die Initiative, um mit der Bezugsperson ein Spiel zu beginnen oder in spielerische Interaktion zu treten.		X
	3 J.	16. Fordert eine Reaktion, um zu verstehen, was erlaubt ist und was nicht (schaut die Bezugsperson an oder sagt: „Darf nicht, ne?“ o. Ä.).	X	
	2 ½ J.	17. Versucht mittels Weitergabe eines geliebten Gegenstandes mit jemand Kontakt aufzunehmen.		X
1 ½ Jahre – 2 Jahre	5 J.	18. Zeigt Eifersucht, wenn sich die Bezugsperson mit jemand Anderem beschäftigt oder Sachen für einen Anderen regelt.	X	
	14 +	19. Genießt sichtlich gemeinsame Aktivitäten, z. B. etwas vorgelesen zu bekommen, zusammen zu singen und zu spielen.	X	
	14 +	20. Möchte ein Erlebnis mit jemand Anderem dadurch teilen, dass er den Anderen etwas sehen lässt, ihm etwas sagt oder auf andere Weise mit ihm kommuniziert.	X	
	4 J.	21. Bittet unmittelbar um Hilfe wenn er etwas selbst nicht kann.	X	
	3 J.	22. Hält sich unter Aufsicht an ein Verbot.		X
	5 J.	23. Reagiert in unbekannten sozialen Situationen beispielsweise mit Rückzug, Nichts-Sagen oder indem er nahe bei der Bezugsperson bleibt.		X
	3 ½ J.	24. Imitiert gern.		X

* Bitte alle 76 Items bewerten

Entwicklungsalter	Geschätzte Alters- obergrenzen	SEN Bereich Soziale Entwicklung	charakteristisch	nicht charakteristisch
2 Jahre – 2½ Jahre	5 J.	25. „Hilft“ der Bezugsperson bei täglichen Verrichtungen. Möchte gern Sachen „zusammen machen“.	X	
	4 J.	26. Ist eigensinnig. Kann standhaft nein zu einer Bitte sagen und ein ablehnendes Verhalten zeigen.	X	
	5 J.	27. Ist gern in der Nähe von Gruppenkameraden (wird deutlich dadurch, dass er nach den anderen schaut oder sie nachahmt), ist aber mit einer eigenen Aktivität beschäftigt. Spielt noch <i>neben</i> den anderen.	X	
	4 J.	28. Möchte unmittelbare Aufmerksamkeit für das eigene Erleben oder Empfinden.	X	
	14 +	29. Tröstet oder hilft, wenn er jemand Anderen weinen sieht.	X	
	14 +	30. Kann „tun, als ob“, beispielsweise so tun, als ob er Tee trinkt, wenn eine Tasse, aber kein Tee vorhanden ist.	X	
2½ Jahre – 3 Jahre	5 J.	31. Kann Impulse nicht immer zurückhalten, nimmt z. B. Spielzeug von einem anderen Altersgenossen.	X	
	14 +	32. Möchte Dinge, die er selbst zu können glaubt, selbstständig tun. Sagt beispielsweise schnell: „Ich mach das!“ oder „Selbst tun!“.		X
	4 J.	33. Möchte sich „gut“ benehmen, um von der Bezugsperson Anerkennung zu bekommen.		X
	10 J.	34. Balgt sich gerne.		X
	14 +	35. Sagt „du“.	X	
	14 +	36. Kann einen Moment warten, wenn der Andere mit etwas beschäftigt ist.		X
3 Jahre – 4 Jahre	14 +	37. Hält sich, auch ohne Aufsicht, an Regeln.		X
	6 J.	38. Kann auf Anweisung der Bezugsperson etwas mit einem Anderen teilen oder an Andere ausleihen, ohne unmittelbar etwas dafür zurückzubekommen.		X
	14 +	39. Kann auf eine einfache Weise die Rolle von jemand Anderem nachspielen, z. B. Papa/Mama spielen.	X	
	8 J.	40. Denkt sich aus dem Stegreif Regeln aus, um Situationen damit nach seinem Vorteil zu gestalten.		X
	14 +	41. Spielt wirklich mit Anderen zusammen.		X
	14 +	42. Kann aus den Umständen ableiten, was bei jemandem passiert, z. B.: Girlanden im Wohnzimmer bedeuten, dass jemand Geburtstag hat.	X	
4 Jahre – 5 Jahre	14 +	43. Lässt erkennen, dass er es wichtig findet, mit Anderen etwas zusammen gemacht oder erlebt zu haben, z. B. in der Schule, bei der Arbeit, bei der Tagesbeschäftigung oder Freizeitgestaltung.		X
	14 +	44. Denkt nicht nur an sich, kann auch etwas von sich verschenken.	X	
	14 +	45. Bittet um Hilfe bei Dingen, die er selbst wirklich nicht kann.	X	
	14 +	46. Kann mindestens 15 Minuten zusammen mit Gruppenkameraden etwas tun, ohne Leitung durch einen Erwachsenen.		X
	14 +	47. Hat eine oder mehrere „Freundschaften“, die länger als ein halbes Jahr bestehen bleiben.		X
	14 +	48. Überprüft, ob die Bezugsperson dasselbe fühlt oder denkt wie er.		X

			C	NC	
5 Jahre – 6 Jahre	14 +	49. Ergreift die Initiative um Dinge selbstständig zu tun, und möchte dabei keine Hilfe durch die Bezugsperson.	X		
	14 +	50. Kann Hilfe oder Trost bieten oder Andere beschützen, solange die eigenen Bedürfnisse nicht zu sehr darunter leiden.	X		
	14 +	51. Versucht es „wieder gutzumachen“, beispielsweise durch besonders artiges Verhalten, aus einem Bewusstsein für Regeln und Normen.		X	
	9 J.	52. Ist empört, wenn er findet, dass der Andere unehrlich ist, schwindelt aber selbst auch ab und zu.	X		
	14 +	53. Kann mit Altersgenossen zusammen spielen und berücksichtigt andere.		X	
	14 +	54. Weiß, dass es soziale Regeln oder Spielregeln gibt, und bemüht sich, danach zu handeln; weist Andere auf Übertretungen hin.		X	
6 Jahre – 7 Jahre	14 +	55. Kann beschreiben, wie Jungen und wie Mädchen sich normalerweise benehmen.	X		
	14 +	56. Möchte gern etwas im Gruppenverband tun.	X		2 50%
	10 J.	57. Kann, eventuell mit Unterstützung, Konflikte lösen, beispielsweise durch vorheriges Verhandeln oder schnelle Abwandlung der Spielregeln.		X	
7 Jahre – 8 Jahre	14 +	58. Kann von jemand Anderem sagen, welche Freunde er hat, und deren typisches Verhalten beschreiben.	X		
	14 +	59. Zeigt Interesse für das Befinden von für ihn wichtigen Personen.	X		
	14 J.	60. Strengt sich sehr an, von Gruppenkameraden akzeptiert zu werden, beispielsweise durch Anpassen an Gruppenregeln oder Mitmachen.		X	3 50%
	14 +	61. Nimmt nicht ohne Begründung an, was ein Erwachsener sagt, fängt an zu diskutieren.	X		
8 Jahre – 9 Jahre	14 +	62. Beurteilt Andere nicht allein nach dem sichtbaren Verhalten, sondern eher nach der Absicht, die der Andere damit verfolgt.		X	
	12 J.	63. Hat vor allem gleichgeschlechtliche Freunde. Beobachtet und spricht mit denen über Personen des anderen Geschlechts. Jungen finden Mädchen „zickig“, Mädchen finden Jungen „blöd“.		X	0
	14 +	64. Hält sich an getroffene Absprachen, auch wenn sich unerwartet etwas Schöneres ergibt, was man tun könnte („was du versprochen hast, musst du auch tun“).		X	
9 Jahre – 10 Jahre	14 +	65. Kann sich auf angemessene Weise kritisch über das Benehmen oder Verhalten von Erwachsenen äußern.		X	
	14 +	66. Hat Freundschaften, bei denen die Freunde einander ins Vertrauen ziehen, füreinander sorgen, Gefühle miteinander teilen und sich loyal verhalten.		X	1
	14 +	67. Legt viel Wert auf Gruppenregeln und auf „sportliches Benehmen“. Tut sein Bestes, um von Gruppenkameraden akzeptiert zu werden.		X	
	14 +	68. Möchte gut dastehen, um von den Anderen Anerkennung zu bekommen.	X		
10 Jahre – 12 Jahre	12 J.	69. Spricht mit Altersgenossen in Gruppen viel über: „Wer steht auf wen“, „Wer geht mit wem“ oder ähnliches das Thema „eine(n) feste(n) Freund(in) haben“, betreffend.	X		
	14 +	70. Kann mit Anderen über Richtig und Falsch diskutieren und akzeptieren, dass darüber unterschiedliche Meinungen möglich sind.		X	1
	14 +	71. Fühlt sich von Anderen „beobachtet“. Ist sehr mit dem eigenen Äußeren und mit „Beliebtheit“ beschäftigt.		X	
12 Jahre – 14 Jahre	14 +	72. Spricht mit Altersgenossen viel über Sexualität; liest darüber oder schaut sich Abbildungen an und hat sexuelle Fantasien.	X		
	14 +	73. Kann in Verwirrung darüber geraten, wie er sich in neuen oder unerwarteten Situationen verhalten soll.		X	
	14 +	74. Sucht Kontakt mit dem anderen Geschlecht. Manche machen das auf eine schüchterne Weise, andere durch Spielchen, sich balgen oder durch Kräfte messen.	X		2
	14 +	75. Beschreibt sich selbst, indem er sich mit Anderen vergleicht und die Unterschiede benennt.		X	
	14 +	76. Hat mehrere Freundschaften mit unterschiedlicher Intimität und Intensität.		X	

Entwicklungsalter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN Bereich Emotionale Entwicklung*	charakteristisch	nicht charakteristisch
Geburt – ½ Jahr	1 ½ J.	1. Reagiert ausschließlich mit Lust oder Unlust. Unlust: wenn er auf Essen, Trinken, Säuberung warten muss. Lust: Körperkontakt, Essen, Trinken.	X	
	3 J.	2. Beruhigt sich bei starken Emotionen, wenn er körperlich durch Festhalten oder Umarmen getröstet wird.	X	
	6 M.	3. Entdeckt Händchen und Füßchen, um damit zu spielen. Entdeckt, dass die verschiedenen Körperteile zu ihm gehören.		X
	1 ½ J.	4. Benutzt Gegenstände vor allem als Sinnesreize: mit dem Mund berühren, Töne machen, nach Farben oder Bewegungen schauen.		X
	1 ½ J.	5. Wird unruhig durch Lärm, Hektik im Haus oder um ihn herum. Ist dem ausgeliefert, kann sich davon nicht distanzieren.		X
½ Jahr – 1 Jahr	2 ½ J.	6. Ist etwas durcheinander, wenn feste Muster in der primären Versorgung durchbrochen werden, z.B. beim Füttern, Säubern, Körperkontakt.		X
	3 J.	7. Experimentiert mit seiner Umgebung mehr als mit dem eigenen Körper. Tut dies wegen der Wirkung. Z.B. macht etwas immer wieder (Verhaltenswiederholung), macht Töne.		X
	5 J.	8. Kann durch ein Ersatzobjekt, z. B. ein Kuscheltier, beruhigt werden, wenn die Bezugsperson nicht in Sichtweite ist.		X
	14 +	9. Reagiert auf den eigenen Namen.	X	
	14 +	10. Zeigt Emotionen wie Vergnügen, Angst und Wut. Sie sind vom Gesichtsausdruck abzulesen.	X	
	14 +	11. Versucht, sich angenehme Reize zu schaffen, z. B. gewiegt zu werden. Vermeidet unangenehme Reize, z. B. Schmerz, laute Geräusche.		X
1 Jahr – 1 ½ Jahre	2 J.	12. Reagiert mit Zeichen von Wiedererkennen, z. B. Lachen oder Greifen, wenn er sich im Spiegel sieht.		X
	2 J.	13. Übernimmt die Emotionen der Bezugsperson.		X
	3 J.	14. Spricht von sich selbst in der dritten Person: „Tom will ...“.		X
	5 J.	15. Spielt mit umfunktioniertem Material (z. B. Essen und Dreck), erlebt dies als lustvoll. Macht dabei keinen Unterschied zwischen „schmutzig“ und „sauber“.		X
1 ½ Jahre – 2 Jahre	14 +	16. Bleibt in einer bekannten Situation auch dann ruhig, wenn die Bezugsperson nicht in Sichtweite ist.	X	
	3 J.	17. Empfindet die Bezugsperson als „gut“ oder „böse“ („Mama lieb“ oder „Mama böse“) und macht keine Abstufungen.		X
	4 J.	18. Richtet Aggression oder Wut auf das, was die größte Frustration verursacht, beispielsweise durch Zerstören von Gegenständen oder damit werfen.		X
	5 J.	19. Zeigt Emotionen wie Stolz, Eifersucht. Z. B.: Strahlt bei einem Kompliment, kann es schwer ertragen, wenn die Bezugsperson jemand Anderem Aufmerksamkeit schenkt.	X	
	14 +	20. Hat Angst, dass etwas wehtun wird, aus früheren Erfahrungen heraus.		X
	7 J.	21. Führt Fantasie-Aufträge aus, beispielsweise: „Gib dem Püppchen ein Häppchen.“		X

* Bitte alle 76 Items bewerten

			C	NC
2 Jahre – 2½ Jahre	14 +	22. Spricht von sich als „ich“.	X	
	14 +	23. Kann weiterspielen, wenn die Bezugsperson weg ist.	X	
	5 J.	24. Will Sachen unbedingt selbst tun und den eigenen Willen durchsetzen.	X	
	5 J.	25. Erzählt ein Erlebnis, ohne die soziale Situation oder das Vorwissen der anderen Person zu berücksichtigen. Kann mittendrin mit dem für ihn Wichtigsten anfangen.	X	
	5 J.	26. Schaut bestürzt, wenn er bei einer Übertretung ertappt wird.		X
	5 J.	27. Wird bestürzt und aufgeregt, wenn ein Anderer einen Regelverstoß begeht, besonders wenn der andere bestraft wird.		X
	4 J.	28. Zeigt starkes Interesse und Beunruhigung, wenn etwas „kaputt“ oder anders ist, als es sein „sollte“. Teilt es der Bezugsperson mit.		X
	14 +	29. Kann darauf hinweisen, dass er/sie ein Junge oder ein Mädchen ist.	X	
	7 J.	30. Schaut das eigene Spiegelbild interessiert an; schneidet Grimassen.		X
2½ Jahre – 3 Jahre	5 J.	31. Macht kleine Aufgaben oder hilft, um von der Bezugsperson Anerkennung zu bekommen. Kann Komplimente intensiv genießen und ist über Kritik sehr bestürzt.	X	
	10 J.	32. Ahmt im Fantasienspiel die Wirklichkeit nach.		X
	5 J.	33. Zögert, wenn er etwas tut, was gegen die Regeln verstößt. Tut es aber doch, wenn die Bezugsperson abwesend ist. Kann dann zu sich selbst „Pfui“ sagen.		X
	14 +	34. Kann durch sanftes Zureden beruhigt werden.		X
	14 +	35. Kann mit Spiel oder Aktivität beschäftigt sein, ohne durch Stimuli um ihm herum abgelenkt zu werden.	X	
	5 J.	36. Kann sagen, ob jemand ärgerlich ist oder froh, kann aber noch nicht zwischen echt und nicht echt unterscheiden.	X	
3 Jahre – 4 Jahre	6 J.	37. Beschreibt sich selbst in konkreten Begriffen, beispielsweise: „Ich bin stark“; „Ich bin groß“ oder „Ich habe blaue Augen“.	X	
	8 J.	38. Drückt Enttäuschung oder Frustration eher durch Schmollen oder Weglaufen als durch körperliche Aggression aus.	X	
	14 +	39. Kann sich Ohne einen Kuschelgegenstand (als Ersatz für die Bezugsperson) ein wenig aus der bekannten Umgebung hinaus begeben.		X
	6 J.	40. Lebt in einer magischen Welt. Bestimmte Gedanken und Fantasiefiguren aus dieser Welt rufen in der Realität Angst hervor, z. B. Angst vor Monstern, bösen Männern, Wesen unter dem Bett.		X
	14 +	41. Gibt eine einfache Erklärung für die Entstehung von eigenen Gefühlen oder Gefühlen anderer wie Ärger oder Kummer.	X	
	5 J.	42. Sucht die Schuld außerhalb von sich selbst; „es hat immer ein anderer getan“.	X	
4 Jahre – 5 Jahre	14 +	43. Erkundigt sich nach Gedanken und Gefühlen der Bezugsperson, beispielsweise: „Ist dir auch kalt?“ oder „Findest du das auch lecker?“.		X
	14 +	44. Kann ein kleines Geheimnis bewahren.		X
	14 +	45. Sieht ein, dass manche Dinge nicht verwirklicht werden können, und kann sich dem fügen.		X
	14 +	46. Unterlässt verbotenes Verhalten, weil er sich unbehaglich/schuldig fühlt.		X
	7 J.	47. Beurteilt „unartiges“ Verhalten nach seinen Konsequenzen: Jemand ist viel „schlechter“, wenn er fünf Tassen zerbricht, als wenn er nur eine Tasse zerbricht.	X	
	14 +	48. Kann angeben, dass sich trotz der äußeren Veränderungen das Geschlecht eines Jungen oder Mädchen nicht verändert.	X	

Entwicklungs- alter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN		charakteristisch	nicht charakteristisch
		Bereich Emotionale Entwicklung			
5 Jahre – 6 Jahre	14 +	49. Kann mit unliebsamen Aufgaben zumindest ein paar Minuten lang selbstständig beschäftigt bleiben, bevor die eigenen Wünsche erfüllt werden.	X		
	14 +	50. Kann etwas von der eigenen Schuld oder dem eigenen Anteil an Konflikten zugeben.	X		
	14 +	51. Kann Pläne machen oder sich mit Ereignissen beschäftigen, die zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden, z. B. in Urlaub fahren, in eine neue Schule gehen.	X		
6 Jahre – 7 Jahre	14 +	52. Kann ziemlich realistisch angeben, worin er gut ist, z. B. Körperkraft, Basteln u. Ä.	X		
	14 +	53. Ihm tut etwas leid und er kann das äußern.	X		
	14 +	54. Versucht aus Scham, eigene Fehler, Ängste oder Unvermögen zu verbergen.			X
	14 +	55. Kann die Ursache angeben von eigenen Gefühlen oder den Gefühlen anderer (ärgerlich, froh, traurig oder verletzt).	X		
7 Jahre – 8 Jahre	14 +	56. Stellt praktische, faktische Fragen; begnügt sich nicht mit vordergründigen Erklärungen.	X		
	14 +	57. Kann ein Verhalten zeigen, das von dem, was er denkt oder fühlt, abweicht.			X
	14 +	58. Kann Fantasie und Wirklichkeit unterscheiden.	X		
	14 +	59. Kann bei einem Anderen echte und unechte Gefühlsäußerungen unterscheiden.			X
	14 +	60. Verzeiht einem Anderen einen Fehler eher, wenn derjenige eine Erklärung oder Entschuldigung liefert; urteilt auch nicht allein nach den Folgen des Fehlers.	X		
	14 +	61. Kann das eigene Verhalten beibehalten, gegebenenfalls gegen den Rat der Bezugsperson.	X		
8 Jahre – 9 Jahre	14 +	62. Kann sich auf Anweisung mit unangenehmen Aufgaben (mindestens 15 Minuten lang) beschäftigen, bevor die eigenen Wünsche erfüllt werden.	X		
	14 +	63. Fürchtet sich vor Krieg, Tod (der Eltern), etc.			X
	14 +	64. Zeigt Gefühle der Frustration und/oder Ärger vorwiegend durch Worte oder kann sich zurückhalten, wenn die Situation das erfordert.			X
9 Jahre – 10 Jahre	14 +	65. Kann selbstständig Kontakt herstellen und sich Beschäftigungen suchen, ohne Vermittlung durch die Bezugsperson.	X		
	14 +	66. Kann Aufgaben oder Tätigkeiten aus eigener Initiative und Verantwortungsgefühl auf sich nehmen, auch wenn er die Aufgabe nicht mag.			X
	14 +	67. Lässt sich nicht mehr so schnell von heftigen Emotionen überwältigen.			X
	14 +	68. Strebt nach Unabhängigkeit. Ist (über)empfindlich gegen eine zu beschützende oder zu belehrende Haltung der Bezugsperson.			X
10 Jahre – 12 Jahre	14 +	69. Kann von seinen Stärken und Schwachpunkten und Beweggründen erzählen.			X
	14 +	70. Schämt sich oder ist seiner selbst unsicher, z. B. wegen körperlicher Merkmale, Kleidung, Haarfrisur.			X
	14 +	71. Empfindet eine falsche Schuldzuweisung als eine bedeutende Ungerechtigkeit und fühlt sich dann verletzt.	X		
	14 +	72. Bemüht sich darum Ansehen und Beliebtheit bei den Gruppenkameraden zu erwerben.	X		
12 Jahre – 14 Jahre	14 +	73. Ist regelmäßig in Altersgenossen verliebt. Erlebt dabei heftige Emotionen.			X
	14 +	74. Begreift, dass „wer er ist“ durch die Umstände mitbestimmt wird.			X
	14 +	75. Führt mit Altersgenossen Gespräche, um die eigene Meinung mit denen von anderen zu vergleichen.			X
	14 +	76. Grenzt sich nachdrücklich gegen die festgelegte Ordnung und Normen ab. Sucht seinen eigenen Weg.	X		

3 50%

4 50%

1

1

2

1

Anhang 6: Posttest SEN



SEN

Skala zur Einschätzung des
Sozial-Emotionalen EntwicklungsNiveaus

Joop Hoekman, Aly Miedema, Bernard Otten und Jan Gielen



Protokollbogen

Person: <u>Se</u> [REDACTED] Geschlecht: m <u>(w)</u>	Ausgefüllt durch: • <u>Akso M</u> [REDACTED] •
Geburtsdatum:	Funktion: • <u>FoI</u> •
Datum der Einschätzung: <u>29.03.23</u>	IQ:
Alter in Jahren und Monaten: <u>16</u> Jahre und <u>4</u> Monate.	Test: oder Einschätzung der Intelligenz:

* Nichtzutreffendes bitte streichen!

Entwicklungsalter SEN

Bereich	Entwicklungsalter
Soziale Entwicklung	<u>8 Jahre</u>
Emotionale Entwicklung	<u>9 Jahre</u>
SEN-Entwicklungsalter	Mittelwert des Entwicklungsalters aus den beiden Bereichen <u>8,5 Jahre</u>

Übersicht über frühere SEN-Entwicklungsniveaus:

	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:	Kalender- alter:
Bereich					
Soziale Entwicklung					
Emotionale Entwicklung					
SEN-Entwicklungsalter					



HOGREFE

© Hogrefe Verlag, Göttingen

Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten

Best.-Nr. 53 010 02

Entwicklungsalter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN		charakteristisch	nicht charakteristisch
		Bereich Soziale Entwicklung*			
Geburt – ½ Jahr	14 +	1. Reagiert positiv auf Körperkontakt.	☒	☐	
	14 +	2. Lächelt Personen an, die sich in kurzer Entfernung befinden.	☒	☐	
	1 ½ J.	3. Zeigt, wenn die Bezugsperson kommt, eine Abnahme von Unwohlsein aufgrund von Hunger oder Schmerz.	☒	☐	
	10 M.	4. Nimmt über Körpersprache oder durch die Erzeugung von Tönen mit der Bezugsperson Kontakt auf.	☒	☐	
	14 +	5. Nimmt Blickkontakt mit einem anderen Menschen auf; Blick folgt auch beim Weggehen.	☒	☐	
½ Jahr – 1 Jahr	1 ½ J.	6. Zieht sich angesichts einer fremden Person zurück oder fängt an zu weinen.	☐	☒	
	8 M.	7. Zeigt Unlust oder protestiert, wenn sich die Bezugsperson aus Sichtweite entfernt.	☒	☐	
	3 J.	8. Freut sich über einfache Aufmerksamkeitsspiele („guck-guck“).	☒	☐	
	3 J.	9. Wiederholt bestimmte eigene Verhaltensweisen oder Verhaltensmuster, offensichtlich um bei einer anderen Person eine Reaktion hervorzurufen.	☒	☐	
	14 +	10. Begrüßt eine Bezugsperson durch einen aktiven Körperkontakt, z.B. durch Streicheln oder Berühren.	☒	☐	
	14 +	11. Versucht der Bezugsperson etwas mitzuteilen, ist dabei nicht notwendigerweise verständlich.	☒	☐	
1 Jahr – 1 ½ Jahre	14 +	12. Reagiert mit Anteilnahme, manchmal sogar betroffen (weint beispielsweise), wenn jemand Anderes weint oder auf eine andere Art Kummer zeigt.	☐	☒	
	4 J.	13. Imitiert einfache Verrichtungen der Bezugsperson.	☒	☐	
	2 ½ J.	14. Sucht bei der Erkundung der Umgebung Unterstützung bei der Bezugsperson, beispielsweise durch „Mitziehen“ des anderen.	☐	☒	
	10 J.	15. Ergreift die Initiative, um mit der Bezugsperson ein Spiel zu beginnen oder in spielerische Interaktion zu treten.	☐	☒	
	3 J.	16. Fordert eine Reaktion, um zu verstehen, was erlaubt ist und was nicht (schaut die Bezugsperson an oder sagt: „Darf nicht, ne?“ o. Ä.).	☐	☒	
	2 ½ J.	17. Versucht mittels Weitergabe eines geliebten Gegenstandes mit jemand Kontakt aufzunehmen.	☐	☒	
	5 J.	18. Zeigt Eifersucht, wenn sich die Bezugsperson mit jemand Anderem beschäftigt oder Sachen für einen Andern regelt.	☒	☐	
1 ½ Jahre – 2 Jahre	14 +	19. Genießt sichtlich gemeinsame Aktivitäten, z. B. etwas vorgelesen zu bekommen, zusammen zu singen und zu spielen.	☒	☐	
	14 +	20. Möchte ein Erlebnis mit jemand Anderem dadurch teilen, dass er den Anderen etwas sehen lässt, ihm etwas sagt oder auf andere Weise mit ihm kommuniziert.	☒	☐	
	4 J.	21. Bittet unmittelbar um Hilfe wenn er etwas selbst nicht kann.	☒	☐	
	3 J.	22. Hält sich unter Aufsicht an ein Verbot.	☐	☒	
	5 J.	23. Reagiert in unbekannten sozialen Situationen beispielsweise mit Rückzug, Nichts-Sagen oder indem er nahe bei der Bezugsperson bleibt.	☐	☒	
	3 ½ J.	24. Imitiert gern.	☐	☒	

* Bitte alle 76 Items bewerten

Entwicklungsalter	Geschätzte Alters- obergrenzen	SEN	charakteristisch	nicht charakteristisch
Bereich Soziale Entwicklung				
2 Jahre – 2½ Jahre	5 J.	25. „Hilft“ der Bezugsperson bei täglichen Verrichtungen. Möchte gern Sachen „zusammen machen“.	X	
	4 J.	26. Ist eigensinnig. Kann standhaft nein zu einer Bitte sagen und ein ablehnendes Verhalten zeigen.	X	
	5 J.	27. Ist gern in der Nähe von Gruppenkameraden (wird deutlich dadurch, dass er nach den anderen schaut oder sie nachahmt), ist aber mit einer eigenen Aktivität beschäftigt. Spielt noch <i>neben</i> den anderen.	X	
	4 J.	28. Möchte unmittelbare Aufmerksamkeit für das eigene Erleben oder Empfinden.	X	
	14 +	29. Tröstet oder hilft, wenn er jemand Anderen weinen sieht.	X	
	14 +	30. Kann „tun, als ob“, beispielsweise so tun, als ob er Tee trinkt, wenn eine Tasse, aber kein Tee vorhanden ist.	X	
2½ Jahre – 3 Jahre	5 J.	31. Kann Impulse nicht immer zurückhalten, nimmt z. B. Spielzeug von einem anderen Altersgenossen.	X	
	14 +	32. Möchte Dinge, die er selbst zu können glaubt, selbstständig tun. Sagt beispielsweise schnell: „Ich mach das!“ oder „Selbst tun!“.		X
	4 J.	33. Möchte sich „gut“ benehmen, um von der Bezugsperson Anerkennung zu bekommen.		X
	10 J.	34. Balgt sich gerne.		X
	14 +	35. Sagt „du“.	X	
	14 +	36. Kann einen Moment warten, wenn der Andere mit etwas beschäftigt ist.		X
3 Jahre – 4 Jahre	14 +	37. Hält sich, auch ohne Aufsicht, an Regeln.		X
	6 J.	38. Kann auf Anweisung der Bezugsperson etwas mit einem Anderen teilen oder an Andere ausleihen, ohne unmittelbar etwas dafür zurückzubekommen.		X
	14 +	39. Kann auf eine einfache Weise die Rolle von jemand Anderem nachspielen, z. B. Papa/Mama spielen.	X	
	8 J.	40. Denkt sich aus dem Stegreif Regeln aus, um Situationen damit nach seinem Vorteil zu gestalten.		X
	14 +	41. Spielt wirklich mit Anderen zusammen.		X
	14 +	42. Kann aus den Umständen ableiten, was bei jemandem passiert, z. B.: Girlanden im Wohnzimmer bedeuten, dass jemand Geburtstag hat.	X	
4 Jahre – 5 Jahre	14 +	43. Lässt erkennen, dass er es wichtig findet, mit Anderen etwas zusammen gemacht oder erlebt zu haben, z. B. in der Schule, bei der Arbeit, bei der Tagesbeschäftigung oder Freizeitgestaltung.		X
	14 +	44. Denkt nicht nur an sich, kann auch etwas von sich verschenken.	X	
	14 +	45. Bittet um Hilfe bei Dingen, die er selbst wirklich nicht kann.		X
	14 +	46. Kann mindestens 15 Minuten zusammen mit Gruppenkameraden etwas tun, ohne Leitung durch einen Erwachsenen.		X
	14 +	47. Hat eine oder mehrere „Freundschaften“, die länger als ein halbes Jahr bestehen bleiben.		X
	14 +	48. Überprüft, ob die Bezugsperson dasselbe fühlt oder denkt wie er.		X

			C	NC	
5 Jahre – 6 Jahre	14 +	49. Ergreift die Initiative um Dinge selbstständig zu tun, und möchte dabei keine Hilfe durch die Bezugsperson.	X		
	14 +	50. Kann Hilfe oder Trost bieten oder Andere beschützen, solange die eigenen Bedürfnisse nicht zu sehr darunter leiden.	X		
	14 +	51. Versucht es „wieder gutzumachen“, beispielsweise durch besonders artiges Verhalten, aus einem Bewusstsein für Regeln und Normen.		X	
	9 J.	52. Ist empört, wenn er findet, dass der Andere unehrlich ist, schwindelt aber selbst auch ab und zu.	X		
	14 +	53. Kann mit Altersgenossen zusammen spielen und berücksichtigt andere.		X	
	14 +	54. Weiß, dass es soziale Regeln oder Spielregeln gibt, und bemüht sich, danach zu handeln; weist Andere auf Übertretungen hin.		X	
6 Jahre – 7 Jahre	14 +	55. Kann beschreiben, wie Jungen und wie Mädchen sich normalerweise benehmen.	X		
	14 +	56. Möchte gern etwas im Gruppenverband tun.	X	X	2 > 50
	10 J.	57. Kann, eventuell mit Unterstützung, Konflikte lösen, beispielsweise durch vorheriges Verhandeln oder schnelle Abwandlung der Spielregeln.		X	
7 Jahre – 8 Jahre	14 +	58. Kann von jemand Anderem sagen, welche Freunde er hat, und deren typisches Verhalten beschreiben.	X		
	14 +	59. Zeigt Interesse für das Befinden von für ihn wichtigen Personen.	X		
	14 J.	60. Strengt sich sehr an, von Gruppenkameraden akzeptiert zu werden, beispielsweise durch Anpassen an Gruppenregeln oder Mitmachen.		X	3 > 50
	14 +	61. Nimmt nicht ohne Begründung an, was ein Erwachsener sagt, fängt an zu diskutieren.	X		
8 Jahre – 9 Jahre	14 +	62. Beurteilt Andere nicht allein nach dem sichtbaren Verhalten, sondern eher nach der Absicht, die der Andere damit verfolgt.		X	
	12 J.	63. Hat vor allem gleichgeschlechtliche Freunde. Beobachtet und spricht mit denen über Personen des anderen Geschlechts. Jungen finden Mädchen „zickig“, Mädchen finden Jungen „blöd“.		X	0
	14 +	64. Hält sich an getroffene Absprachen, auch wenn sich unerwartet etwas Schöneres ergibt, was man tun könnte („was du versprochen hast, musst du auch tun“).		X	
9 Jahre – 10 Jahre	14 +	65. Kann sich auf angemessene Weise kritisch über das Benehmen oder Verhalten von Erwachsenen äußern.		X	
	14 +	66. Hat Freundschaften, bei denen die Freunde einander ins Vertrauen ziehen, füreinander sorgen, Gefühle miteinander teilen und sich loyal verhalten.		X	0
	14 +	67. Legt viel Wert auf Gruppenregeln und auf „sportliches Benehmen“. Tut sein Bestes, um von Gruppenkameraden akzeptiert zu werden.		X	
	14 +	68. Möchte gut dastehen, um von den Anderen Anerkennung zu bekommen.		X	
10 Jahre – 12 Jahre	12 J.	69. Spricht mit Altersgenossen in Gruppen viel über: „Wer steht auf wen“, „Wer geht mit wem“ oder ähnliches das Thema „eine(n) feste(n) Freund(in) haben“, betreffend.	X		
	14 +	70. Kann mit Anderen über Richtig und Falsch diskutieren und akzeptieren, dass darüber unterschiedliche Meinungen möglich sind.		X	1
	14 +	71. Fühlt sich von Anderen „beobachtet“. Ist sehr mit dem eigenen Äußeren und mit „Beliebtheit“ beschäftigt.		X	
12 Jahre – 14 Jahre	14 +	72. Spricht mit Altersgenossen viel über Sexualität; liest darüber oder schaut sich Abbildungen an und hat sexuelle Fantasien.	X		
	14 +	73. Kann in Verwirrung darüber geraten, wie er sich in neuen oder unerwarteten Situationen verhalten soll.	X		
	14 +	74. Sucht Kontakt mit dem anderen Geschlecht. Manche machen das auf eine schüchterne Weise, andere durch Spielchen, sich balgen oder durch Kräfte messen.	X		3
	14 +	75. Beschreibt sich selbst, indem er sich mit Anderen vergleicht und die Unterschiede benennt.		X	
	14 +	76. Hat mehrere Freundschaften mit unterschiedlicher Intimität und Intensität.		X	

Entwicklungsalter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN Bereich Emotionale Entwicklung*	charakteristisch	nicht charakteristisch
Geburt – ½ Jahr	1 ½ J.	1. Reagiert ausschließlich mit Lust oder Unlust. Unlust: wenn er auf Essen, Trinken, Säuberung warten muss. Lust: Körperkontakt, Essen, Trinken.	X	
	3 J.	2. Beruhigt sich bei starken Emotionen, wenn er körperlich durch Festhalten oder Umarmen getröstet wird.	X	
	6 M.	3. Entdeckt Händchen und Füßchen, um damit zu spielen. Entdeckt, dass die verschiedenen Körperteile zu ihm gehören.		X
	1 ½ J.	4. Benutzt Gegenstände vor allem als Sinnesreize: mit dem Mund berühren, Töne machen, nach Farben oder Bewegungen schauen.		X
	1 ½ J.	5. Wird unruhig durch Lärm, Hektik im Haus oder um ihn herum. Ist dem ausgeliefert, kann sich davon nicht distanzieren.		X
½ Jahr – 1 Jahr	2 ½ J.	6. Ist etwas durcheinander, wenn feste Muster in der primären Versorgung durchbrochen werden, z.B. beim Füttern, Säubern, Körperkontakt.		X
	3 J.	7. Experimentiert mit seiner Umgebung mehr als mit dem eigenen Körper. Tut dies wegen der Wirkung. Z. B. macht etwas immer wieder (Verhaltenswiederholung), macht Töne.		X
	5 J.	8. Kann durch ein Ersatzobjekt, z. B. ein Kuscheltier, beruhigt werden, wenn die Bezugsperson nicht in Sichtweite ist.		X
	14 +	9. Reagiert auf den eigenen Namen.	X	
	14 +	10. Zeigt Emotionen wie Vergnügen, Angst und Wut. Sie sind vom Gesichtsausdruck abzulesen.	X	
1 Jahr – 1 ½ Jahre	14 +	11. Versucht, sich angenehme Reize zu schaffen, z. B. gewiegt zu werden. Vermeidet unangenehme Reize, z. B. Schmerz, laute Geräusche.		X
	2 J.	12. Reagiert mit Zeichen von Wiedererkennen, z. B. Lachen oder Greifen, wenn er sich im Spiegel sieht.	X	
	2 J.	13. Übernimmt die Emotionen der Bezugsperson.		X
	3 J.	14. Spricht von sich selbst in der dritten Person: „Tom will ...“		X
	5 J.	15. Spielt mit umfunktioniertem Material (z. B. Essen und Dreck), erlebt dies als lustvoll. Macht dabei keinen Unterschied zwischen „schmutzig“ und „sauber“.		X
1 ½ Jahre – 2 Jahre	14 +	16. Bleibt in einer bekannten Situation auch dann ruhig, wenn die Bezugsperson nicht in Sichtweite ist.	X	
	3 J.	17. Empfindet die Bezugsperson als „gut“ oder „böse“ („Mama lieb“ oder „Mama böse“) und macht keine Abstufungen.		X
	4 J.	18. Richtet Aggression oder Wut auf das, was die größte Frustration verursacht, beispielsweise durch Zerstören von Gegenständen oder damit werfen.		X
	5 J.	19. Zeigt Emotionen wie Stolz, Eifersucht. Z. B.: Strahlt bei einem Kompliment, kann es schwer ertragen, wenn die Bezugsperson jemand Anderem Aufmerksamkeit schenkt.	X	
	14 +	20. Hat Angst, dass etwas wehtun wird, aus früheren Erfahrungen heraus.		X
	7 J.	21. Führt Fantasie-Aufträge aus, beispielsweise: „Gib dem Püppchen ein Häppchen.“		X

* Bitte alle 76 Items bewerten

			C	NC
2 Jahre – 2½ Jahre	14 +	22. Spricht von sich als „ich“.	X	
	14 +	23. Kann weiterspielen, wenn die Bezugsperson weg ist.	X	
	5 J.	24. Will Sachen unbedingt selbst tun und den eigenen Willen durchsetzen.	X	
	5 J.	25. Erzählt ein Erlebnis, ohne die soziale Situation oder das Vorwissen der anderen Person zu berücksichtigen. Kann mittendrin mit dem für ihn Wichtigsten anfangen.	X	
	5 J.	26. Schaut bestürzt, wenn er bei einer Übertretung ertappt wird.		X
	5 J.	27. Wird bestürzt und aufgeregt, wenn ein Anderer einen Regelverstoß begeht, besonders wenn der andere bestraft wird.		X
	4 J.	28. Zeigt starkes Interesse und Beunruhigung, wenn etwas „kaputt“ oder anders ist, als es sein „sollte“. Teilt es der Bezugsperson mit.		X
	14 +	29. Kann darauf hinweisen, dass er/sie ein Junge oder ein Mädchen ist.	X	
	7 J.	30. Schaut das eigene Spiegelbild interessiert an; schneidet Grimassen.	X	
2½ Jahre – 3 Jahre	5 J.	31. Macht kleine Aufgaben oder hilft, um von der Bezugsperson Anerkennung zu bekommen. Kann Komplimente intensiv genießen und ist über Kritik sehr bestürzt.	X	
	10 J.	32. Ahmt im Fantasienspiel die Wirklichkeit nach.		X
	5 J.	33. Zögert, wenn er etwas tut, was gegen die Regeln verstößt. Tut es aber doch, wenn die Bezugsperson abwesend ist. Kann dann zu sich selbst „Pfui“ sagen.		X
	14 +	34. Kann durch sanftes Zureden beruhigt werden.		X
	14 +	35. Kann mit Spiel oder Aktivität beschäftigt sein, ohne durch Stimuli um ihm herum abgelenkt zu werden.	X	
	5 J.	36. Kann sagen, ob jemand ärgerlich ist oder froh, kann aber noch nicht zwischen echt und nicht echt unterscheiden.	X	
3 Jahre – 4 Jahre	6 J.	37. Beschreibt sich selbst in konkreten Begriffen, beispielsweise: „Ich bin stark“; „Ich bin groß“ oder „Ich habe blaue Augen“.	X	
	8 J.	38. Drückt Enttäuschung oder Frustration eher durch Schmolzen oder Weglaufen als durch körperliche Aggression aus.	X	
	14 +	39. Kann sich Ohne einen Kuschelgegenstand (als Ersatz für die Bezugsperson) ein wenig aus der bekannten Umgebung hinaus begeben.		X
	6 J.	40. Lebt in einer magischen Welt. Bestimmte Gedanken und Fantasiefiguren aus dieser Welt rufen in der Realität Angst hervor, z. B. Angst vor Monstern, bösen Männern, Wesen unter dem Bett.		X
	14 +	41. Gibt eine einfache Erklärung für die Entstehung von eigenen Gefühlen oder Gefühlen anderer wie Ärger oder Kummer.	X	
	5 J.	42. Sucht die Schuld außerhalb von sich selbst; „es hat immer ein anderer getan“.	X	
4 Jahre – 5 Jahre	14 +	43. Erkundigt sich nach Gedanken und Gefühlen der Bezugsperson, beispielsweise: „Ist dir auch kalt?“ oder „Findest du das auch lecker?“.		X
	14 +	44. Kann ein kleines Geheimnis bewahren.		X
	14 +	45. Sieht ein, dass manche Dinge nicht verwirklicht werden können, und kann sich dem fügen.		X
	14 +	46. Unterlässt verbotenes Verhalten, weil er sich unbehaglich/schuldig fühlt.		X
	7 J.	47. Beurteilt „unartiges“ Verhalten nach seinen Konsequenzen: Jemand ist viel „schlechter“, wenn er fünf Tassen zerbricht, als wenn er nur eine Tasse zerbricht.	X	
	14 +	48. Kann angeben, dass sich trotz der äußeren Veränderungen das Geschlecht eines Jungen oder Mädchen nicht verändert.		X

Entwicklungs- alter	Geschätzte Altersobergrenzen	SEN		charakteristisch	nicht charakteristisch
		Bereich Emotionale Entwicklung			
5 Jahre – 6 Jahre	14 +	49. Kann mit unliebsamen Aufgaben zumindest ein paar Minuten lang selbstständig beschäftigt bleiben, bevor die eigenen Wünsche erfüllt werden.	X		
	14 +	50. Kann etwas von der eigenen Schuld oder dem eigenen Anteil an Konflikten zugeben.	X		
	14 +	51. Kann Pläne machen oder sich mit Ereignissen beschäftigen, die zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden, z. B. in Urlaub fahren, in eine neue Schule gehen.	X		
6 Jahre – 7 Jahre	14 +	52. Kann ziemlich realistisch angeben, worin er gut ist, z. B. Körperkraft, Basteln u. Ä.	X		
	14 +	53. Ihm tut etwas leid und er kann das äußern.			X
	14 +	54. Versucht aus Scham, eigene Fehler, Ängste oder Unvermögen zu verbergen.			X
	14 +	55. Kann die Ursache angeben von eigenen Gefühlen oder den Gefühlen anderer (ärgerlich, froh, traurig oder verletzt).	X		
7 Jahre – 8 Jahre	14 +	56. Stellt praktische, faktische Fragen; begnügt sich nicht mit vordergründigen Erklärungen.	X		
	14 +	57. Kann ein Verhalten zeigen, das von dem, was er denkt oder fühlt, abweicht.			X
	14 +	58. Kann Fantasie und Wirklichkeit unterscheiden.	X		
	14 +	59. Kann bei einem Anderen echte und unechte Gefühlsäußerungen unterscheiden.		X	
	14 +	60. Verzeiht einem Anderen einen Fehler eher, wenn derjenige eine Erklärung oder Entschuldigung liefert; urteilt auch nicht allein nach den Folgen des Fehlers.	X		
	14 +	61. Kann das eigene Verhalten beibehalten, gegebenenfalls gegen den Rat der Bezugsperson.	X		
8 Jahre – 9 Jahre	14 +	62. Kann sich auf Anweisung mit unangenehmen Aufgaben (mindestens 15 Minuten lang) beschäftigen, bevor die eigenen Wünsche erfüllt werden.	X		
	14 +	63. Fürchtet sich vor Krieg, Tod (der Eltern), etc.	X		
	14 +	64. Zeigt Gefühle der Frustration und/oder Ärger vorwiegend durch Worte oder kann sich zurückhalten, wenn die Situation das erfordert.			X
9 Jahre – 10 Jahre	14 +	65. Kann selbstständig Kontakt herstellen und sich Beschäftigungen suchen, ohne Vermittlung durch die Bezugsperson.	X		
	14 +	66. Kann Aufgaben oder Tätigkeiten aus eigener Initiative und Verantwortungsgefühl auf sich nehmen, auch wenn er die Aufgabe nicht mag.			X
	14 +	67. Lässt sich nicht mehr so schnell von heftigen Emotionen überwältigen.			X
	14 +	68. Strebt nach Unabhängigkeit. Ist (über)empfindlich gegen eine zu beschützende oder zu belehrende Haltung der Bezugsperson.			X
10 Jahre – 12 Jahre	14 +	69. Kann von seinen Stärken und Schwachpunkten und Beweggründen erzählen.			X
	14 +	70. Schämt sich oder ist seiner selbst unsicher, z. B. wegen körperlicher Merkmale, Kleidung, Haarfrisur.			X
	14 +	71. Empfindet eine falsche Schuldzuweisung als eine bedeutende Ungerechtigkeit und fühlt sich dann verletzt.	X		
	14 +	72. Bemüht sich darum Ansehen und Beliebtheit bei den Gruppenkameraden zu erwerben.			X
12 Jahre – 14 Jahre	14 +	73. Ist regelmäßig in Altersgenossen verliebt. Erlebt dabei heftige Emotionen.			X
	14 +	74. Begreift, dass „wer er ist“ durch die Umstände mitbestimmt wird.			X
	14 +	75. Führt mit Altersgenossen Gespräche, um die eigene Meinung mit denen von anderen zu vergleichen.			X
	14 +	76. Grenzt sich nachdrücklich gegen die festgelegte Ordnung und Normen ab. Sucht seinen eigenen Weg.	X		

4 > 50%

2 > 50%

Anhang 7: Prä- und Posttest IDS

5

22 Emotionen erkennen (EE)



Abbruch: Wenn 3 Aufgaben in Folge mit 0 Punkten bewertet wurden. Fotos 2, 3 und 4 müssen gezeigt werden, um Emotionen regulieren durchzuführen.

Nr.	Emotion	Richtige Antworten	Prä	Antwort	Post	Punkte
1	Freude	Freude haben / froh / fröhlich / glücklich / lachen / lustig / sich freuen / Spaß haben	Lacht 1	fröhlich 1	0	①
2*	Wut	beleidigt / böse / grantig / grimmig / sauer / sich ärgern / wütend / zornig	böse 1	böse 1	0	①
3*	Angst	Angst haben / ängstlich / ein Angsthasen sein / entsetzt / erschrocken / schaudern / sich fürchten / zittrig sein	Angst 1	Angst 1	0	①
4*	Trauer	traurig / verzweifelt	traurig 1	traurig 1	0	①
5	Überraschung	aufgeregt / erschreckt / erschrocken / erstaunt / gespannt / sich wundern / überrascht / verblüfft	freuen 0	Angst 0	①	1
6	Trauer	traurig / verzweifelt	traurig 1	traurig 1	0	①
7	Angst	Angst haben / ängstlich / ein Angsthasen sein / entsetzt / erschrocken / schaudern / sich fürchten / zittrig sein	Angst 1	Angst 1	0	①
8	Wut	beleidigt / böse / grantig / grimmig / sauer / sich ärgern / wütend / zornig	böse 1	böse 1	0	①
9	Überraschung	aufgeregt / erschreckt / erschrocken / erstaunt / gespannt / sich wundern / überrascht / verblüfft	freut 1	fröhlich 1	①	1
10	Freude	Freude haben / froh / fröhlich / glücklich / lachen / lustig / sich freuen / Spaß haben	Lacht 1	fröhlich 1	0	①

* Identifiziert der Proband die Emotion falsch, nennen Sie die Lösung:
„Schau nochmals genau hin. Das Kind ist nicht ‚x‘, das Kind ist ‚y‘.“

9

9

Total EE

max. 10

D 12

23 Emotionen regulieren (ER)



Zusatzinformation: Gibt ein Proband keine Antwort oder antwortet er mit „nichts“, fragen Sie: „Was würdest du machen?“ und bewerten diese Antwort.



Punktevergabe:

Adaptiv: Emotion selbstständig und adaptiv regulieren, weitere Person beiziehen mit Begründung, Wiedergutmachung einfordern mit realistischer Umsetzbarkeit.

Weitere: Weitere Person beiziehen ohne Begründung, Wiedergutmachung ohne realistische Umsetzbarkeit, Emotion ausdrücken / kontrollieren, Ratschläge für die Zukunft, Beziehung auflösen.

Maladaptiv: Der anderen Person und der Beziehung schaden, sich selbst schaden.

			Emotionsregulationsstrategie					
Emotion	Nr.	Situation	Prä	Antwort	Post	mal-adaptiv	weitere	adaptiv
Wut	1	nicht mitspielen	Das geht mir, sag es LK ①	①	linear, gemein	0	1	2
	2	Spielzeug kaputt gemacht	Hab doch nicht gemacht ①	①	Mädchen soll weggehen, war böse	0	1	2
Angst	3	Arztbesuch	/ ①	②	Ein bisschen Angst okay, nicht so schlimm	0	1	2
	4	Blitz und Donner	Geh zu Mama & Papa ①	①	Mama & Papa holen ①	0	1	2
Trauer	5	Gebasteltes gefällt nicht	Das ist doch schön ②	②	Können nochmal zusammen basteln	0	1	2
	6	Eltern haben geschimpft	/ ①	②	Manchmal traurig sehr okay ②	0	1	2

4

8

Total ER

max. 12

D 13

6

24 Sozial kompetent handeln (SKH)



Punktevergabe: Nutzen Sie die Hinweise im Aufstellordner oder im Manual zur Durchführung und Auswertung.

Nr.	Aufgabe	PRÄ	Antwort	POST	Sozial kompetent handeln			
					gar nicht	wenig	mäßig	stark
1	Geschenk nicht gemacht	Entschuldigen für vergessen ②	Kuchen backen -Dattelnatur ②		0	1	2	3
2	gerissene Einkaufstasche	Ich war es nicht ①	Ihr helfen ③		0	1	2	3
3	aufräumen	Nicht so gut gekloppt ①	soll nachsitzen ①		0	1	2	3
4	am Computer spielen	Nein ①	Nein ①		0	1	2	3
5	beim Basteln helfen	Nein ①	Nein, nicht helfen, nur Jungs helfen ①		0	1	2	3
6	Sandburg kaputt machen	Darf nicht kaputt machen ①	Sag es den Eltern ①		0	1	2	3

6

9

Total SKH

max. 18

D 14

<5,3

<5,3

Anhang 8: Altersäquivalente: Bereich Sozial-Emotionale Kompetenz

(vgl. Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009, S. 272)

Tabelle A-4
Altersäquivalente für die Untertestrohwerte des Funktionsbereichs Sozial-Emotionale Kompetenz

Alters- äquivalente (Jahre; Monate)	Sozial-Emotionale Kompetenz		
	EE ^a	ER ^b	SKH ^c
		0-6	0-10
< 5;3	0-8	-	11
5;6	-	7	-
5;9	-	-	-
6;0	-	8	12
6;3	-	-	-
6;6	9	-	-
6;9	-	-	-
7;0	-	-	-
7;3	-	9	-
7;6	-	-	13
7;9	-	-	-
8;0	-	-	-
8;3	-	-	-
8;6	-	-	-
8;9	-	-	-
9;0	-	10	-
9;3	-	-	-
9;6	-	-	-
9;9	-	-	-
10;0	-	-	14
10;3	-	-	-
10;6	-	-	-
10;9	-	-	-
11;0	-	15	16
11;3	-	-	-
11;6	-	-	-
11;9	-	-	17
12;0	-	-	-
12;3	-	-	-
12;6	-	-	-
12;9	-	-	-
13;0	-	-	-
13;3	-	-	-
13;6	-	-	-
13;9	-	16	-
14;0	-	-	-
14;3	-	-	18
14;6	-	-	-
14;9	-	-	-
> 14;11	-	17-18	19-27

EE: Emotionen erkennen; ER: Emotionen regulieren; SKH: Sozial kompetent handeln. Die Altersäquivalente für die Untertestrohwerte in den grau schattierten Feldern gelten nur für die Altersgruppen mit vergleichbaren Grauschattierungen.

^a Für 5-10-Jährige gilt: Eine Rohwertsumme von 10 entspricht einem Altersäquivalent von > 10;9.

^b Für 5-10-Jährige gilt: Rohwertsummen von 11-12 entsprechen einem Altersäquivalent von > 10;9;

für 11-14-Jährige gilt: Rohwertsummen von 0-14 entsprechen einem Altersäquivalent von < 11;0.

^c Für 5-10-Jährige gilt: Rohwertsummen von 15-18 entsprechen einem Altersäquivalent von > 10;9;

für 11-14-Jährige gilt: Rohwertsummen von 0-15 entsprechen einem Altersäquivalent von < 11;0.

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e.V., Keplerstraße 87 D –
69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Evidenzbasierte Förderung zur Unterstützung der sozial-emotionalen Kompetenz im Kontext des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung – Erprobung und Evaluation eines Verhaltenstrainings

Kaiserslautern, den 18.06.2023

Unterschrift (Anna Chmiel)