



Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)

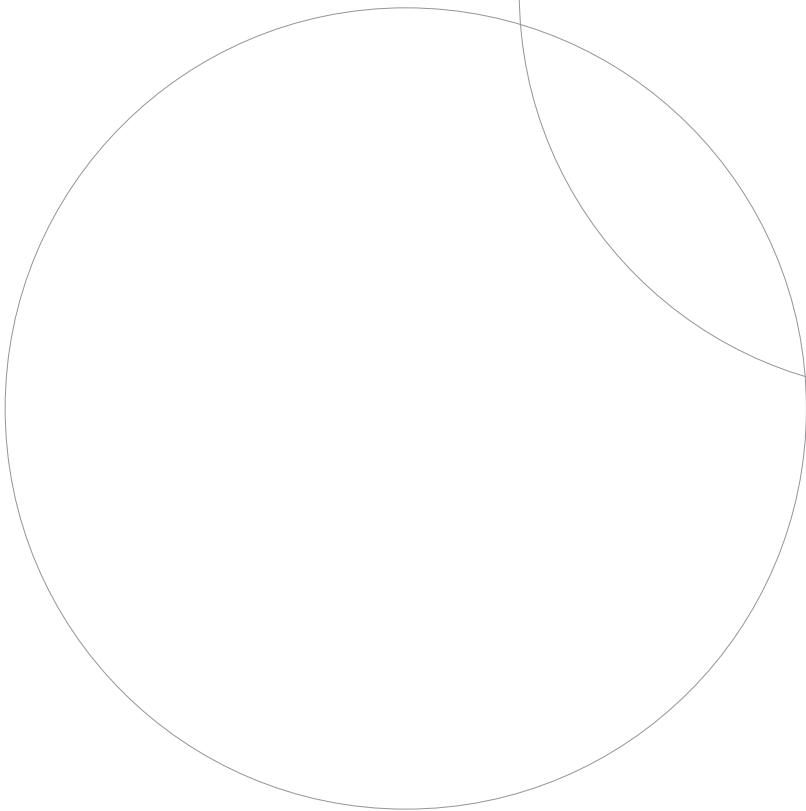
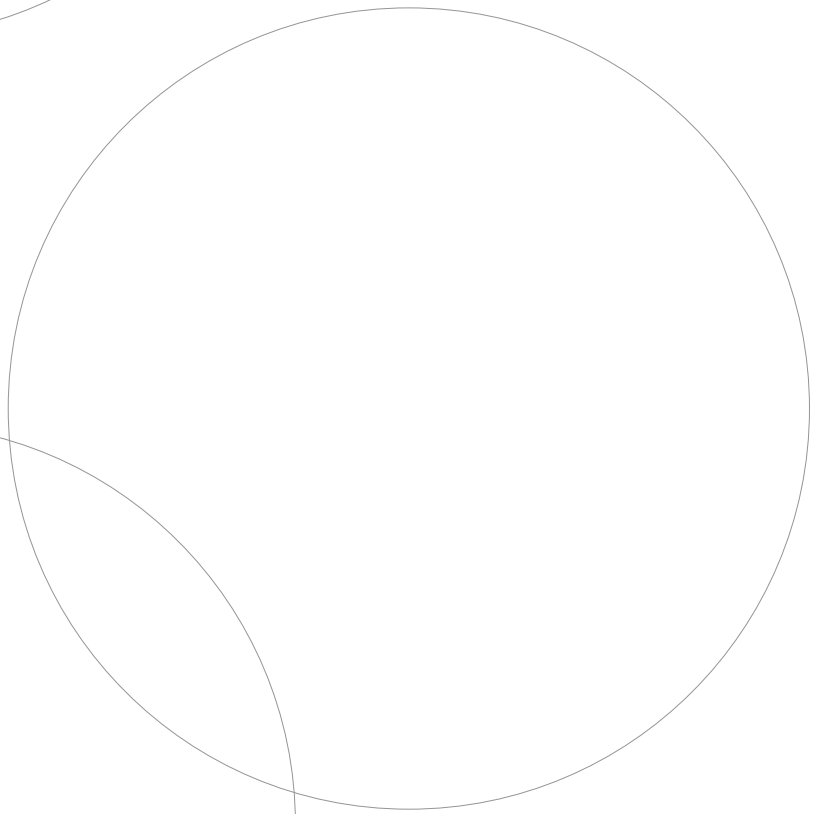
Praxisorientierte Arbeitshilfe





Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung: Inklusive Bildung bei hoher Risikobelastung	6
2. Die Entwicklung der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)	9
3. Die Struktur der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)	9
4. Fallbeispiele	10
5. Die Arbeit mit der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)	11
5.1 Entwicklungsstufen und Begründungen	11
5.2 Förderziele	11
5.3 Maßnahmen der Unterstützung	11
5.4 Verbindlichkeit und Evaluation	11
5.5 Kooperation und Ressourcen	12
6. Beschreibungen der Kompetenzerwartungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	13
6.1 Kompetenzbereich: Selbstkompetenz	13
6.2 Kompetenzbereich: Sozialkompetenz	14
6.3 Kompetenzbereich: Lernkompetenz	17
7. Tabellarische Darstellung	19
7.1 Selbstkompetenz	19
7.2 Sozialkompetenz	20
7.3 Lernkompetenz	22
8. Darstellung der Fallbeispiele	23
8.1 Fallbeispiel: Dennis	23
8.1.1 Biografische Darstellung	23
8.1.2 Fazit	23
8.1.3 Einordnung	24
8.1.4 Erläuterungen der Fördermaßnahmen	26
8.2 Fallbeispiel: Leo	26
8.2.1 Biographische Darstellung	26
8.2.2 Fazit	27
8.2.3 Einordnung	28
8.2.4 Erläuterungen der Fördermaßnahmen	30
8.3 Fallbeispiel: Ben	30
8.3.1 Biographische Darstellung	30
8.3.2 Fazit	31
8.3.3 Einordnung	32
8.3.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen	34
8.4 Fallbeispiel: Jonas	34
8.4.1 Biographische Darstellung	34
8.4.2 Fazit	35
8.4.3 Einordnung	36
8.4.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen	38
8.5 Fallbeispiel: Nico	38
8.5.1 Biographische Darstellung	38
8.5.2 Fazit	39
8.5.3 Einordnung	40
8.5.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen	42
8.6 Fallbeispiel: Marco	43
8.6.1 Biographische Darstellung	43
8.6.2 Fazit	43
8.6.3 Einordnung	44
8.6.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen	46
9. Literatur	47
10. Impressum	49



Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die Zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Leitungspersonals und der Lehrerfortbildung, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Mit dieser Handreichung: „Matrix emotionale soziale Kompetenzen (MesK) – Intensivpädagogische Förderung für Schülerinnen und Schüler im Bereich sozial emotionale Entwicklung“ stellt die QUA-LiS NRW den Schulen eine Matrix zur Erhebung sozialer und emotionaler Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Diese Matrix stellt eine Hilfe zur Beschreibung der besonderen Unterstützungsbedarfe im emotionalen und sozialen Bereich von Schülerinnen und Schülern dar. Sie basiert auf aktuellen Beurteilungsverfahren, die häufig in wissenschaftlichen Erhebungen genutzt werden, beschreibt aber insbesondere die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen. Zugleich fließt darin die Erfahrung von Expertinnen und Experten aus der Praxis ein, was insbesondere in den Anwendungsbeispielen deutlich wird. So unterstützt die Matrix Schulen und pädagogische Fachkräfte ganz praxisnah bei der anspruchsvollen Aufgabe, Kompetenzen im sozialen und emotionalen Verhalten anhand von verbindlichen aufeinander aufbauenden Kriterien zu konkretisieren. Dieses Material richtet sich daher vor allem an sonderpädagogische Lehrkräfte, die Förderungen im Bereich sozial emotionaler Entwicklung gestalten.

Herr Prof. Clemens Hillenbrand erläutert in diesem Band zunächst Bedingungen inklusiver Bildung bei hoher Risikobelastung. Anschließend erfolgen eine Beschreibung der strukturellen Elemente der Matrix und weitere Ausführungen zur Auswertung. Anhand von Fallbeispielen wird die Arbeit mit der Matrix aus der Praxis heraus erläutert. Zu jedem Fallbeispiel werden Zuordnungen zu den jeweiligen Entwicklungsstufen vorgenommen, Förderziele ausgewiesen und geeignete Fördermaßnahmen beschrieben, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Durch die Möglichkeit der gemeinsamen Ausarbeitung von Zielen und Maßnahmen aller am Prozess Beteiligten bietet die Arbeit mit der Matrix emotionaler sozialer Kompetenzen darüber hinaus die Chance zur Organisation multiprofessioneller Teamarbeit.

Die Entwicklung und Zusammenstellung der vorliegenden Materialien erfolgte in der QUA-LiS NRW durch Lehrkräfte, die in Schule und Unterricht vielfältige Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit hoher Risikobelastung gemacht haben.

Weitere Unterstützung für Ihre Arbeit in den Schulen finden Sie zudem in dem von der QUA-LiS NRW entwickelten „Internetportal zur inklusiven schulischen Bildung“. Es bietet zahlreiche weitere Praxis- und Unterrichtsmaterialien, Informationen und zudem die Möglichkeit, regionale Ansprechpersonen zu finden.

Wir freuen uns, Sie mit dieser Handreichung und unserem Online-Angebot bei Ihrer anspruchsvollen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf unterstützen zu können und wünschen Ihnen bei der Arbeit mit der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen an Ihrer Schule viel Erfolg.



Eugen Ludwig Egyptien

Direktor
Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-
Landesinstitut für Schule
des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)

1. Inklusive schulische Bildung bei hoher Risikobelastung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Der Auftrag, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln (KMK, 2011), fordert die wirksame Unterstützung aller Lernenden gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse: „Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education“ (United Nations 2006, Art. 24, 3). Die wirksame Unterstützung bei herausfordernden Verhaltensweisen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler bereitet jedoch Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen weltweit die größten Sorgen (Forlin, Keen & Barrett, 2008; Forlin & Chambers, 2011). Die aktuellen Entwicklungen, die sich durch die aktuelle Schulstatistik belegen lassen, zeigen eine zunehmende Bereitschaft zur Vergabe von Diagnosen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Während 2003 noch 42.627 Schülerinnen und Schüler und damit 0,5 % der gesamten Schülerpopulation im Alter von 6 bis 15 Jahren eine Diagnose in diesem Förderschwerpunkt erhielten (KMK, 2005), stellte im Schuljahr 2015/16 mit 85.644 Schülerinnen und Schülern, und damit einem Anteil von ca. 1,2 % an allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland der Jahrgänge 1 bis 10, den zweitgrößten Förderschwerpunkt dar (KMK, 2016, S. 8). Die massive Zunahme um 100 % der absoluten Zahlen kann als Indiz dafür gelten, dass nicht nur im Schulsystem, vielmehr in allen gesellschaftlichen Bereichen die notwendigen Hilfen bisher nicht ausreichend etabliert wurden oder die gewünschte Wirkung entfalten konnten.

Die internationalen Erfahrungen inklusiver Bildungssysteme belegen gleichlautend die besonderen pädagogischen Herausforderungen im Rahmen einer angemessenen und förderlichen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (World Health Organization & World Bank, 2011; McLeskey, Landers, Williamson & Hoppey, 2012). Sind diese Problemlagen vielleicht ein Versuch zur Ressourcengewinnung des Schulsystems, die mittels Diagnosen mehr Personal requirieren könnte? Könnten die steigenden Diagnosen eine Anwendung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (Bleidick, 1988) sein – ohne reale Grundlage psychischer Belastungen? Die epidemiologischen Befunde zur Verbreitung psychischer Problemlagen im Kindes- und Jugendalter zeigen etwas anderes.

Die nationalen und internationalen Studien belegen relativ übereinstimmende und stabile Prävalenzraten (Casale, Hövel, Hennemann & Hillenbrand, 2018), wenngleich es Unterschiede in Abhängigkeit von der Definition des Phänomens, dem Design der Studie, der Population und den genutzten Messinstrumenten gibt (Ihle & Esser, 2008). Eine häufig zitierte Zusammenfassung der wichtigsten internationalen Studien in den Industrienationen nach den Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (Ihle & Esser, 2002) berichtet von 15 bis 22 % aller Kinder und Jugendlichen, die im Zeitraum von 6 Monaten eine oder mehrere psychische Störungen aufweisen. Repräsentative und aktuelle Daten aus Deutschland liefert der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert-Koch-Instituts (KiGGS-Studie), die in bisher zwei Erhebungswellen (2003 bis 2006 und 2009 bis 2012) erfolgte und die Einschätzung von Eltern 3- bis 17-jähriger Kinder und Jugendlicher erhebt (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014).

Die Studie verfolgt das Ziel, „im Sinne des Präventionsgedankens von Public Health eine Risikogruppe zu definieren und Anhaltspunkte für Prävention und Intervention zu liefern“ (S. 816). Gerade daher sind die Befunde für pädagogisches Handeln von besonderer Relevanz. Im Ergebnis stellen 20,2 % der Kinder und Jugendlichen eine „Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten“ (ebd.) dar, die nach dem genutzten Instrument (Strengths and Difficulties Questionnaire) grenzwertige oder bereits auffällige psychische Phänomene aufweisen. Die Befunde sind über die beiden Erhebungszeiträume hinweg stabil. Die BELLA-Studie, die auf einer repräsentativen Teilstichprobe der KiGGS-Studie basiert, identifiziert 10 % der 7- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen, die von einer klinisch relevanten Störung über einen längeren Zeitraum betroffen sind (Ravens-Sieberer et al., 2015, S. 659). Zudem berichten die Eltern von deutlichen Belastungen in einem oder mehreren Lebensbereichen (Hölling et al., 2014, S. 815). Eine besondere Häufung zeigt sich im Alter zwischen 7 und 13 Jahren. Auch die Geschlechtsunterschiede sind deutlich: 11,5 % der Mädchen werden von den Eltern im Vergleich zu 17,8 % der Jungen als auffällig eingeschätzt. Allerdings gleichen sich die Häufigkeiten im Jugendalter an. Gut belegte Risikofaktoren stellen der Migrationshintergrund und ein niedriger sozio-ökonomischer Status dar. Die Prävalenzraten der KiGGS- bzw. BELLA-Studie, also eine Häufigkeit von 20 % aller Kinder und Jugendlichen mit Risikobelastungen und vorhandenen psychischen Störungen, decken sich mit Befunden aus weiteren Studien: Barkmann und Schulte-Markwort (2012) errechneten in einer Meta-Analyse aus insgesamt 34 epidemiologischen Primärstudien zur Prävalenz von Gefühls- und Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus dem Zeitraum 1953 bis 2007 eine durchschnittliche, störungsübergreifende Prävalenzrate von rund 20 % (vgl. Casale, Hövel, Hennemann & Hillenbrand, 2018), die auch in pädagogischen Untersuchungen Bestätigung finden (Hartmann, Mutzeck & Fingerle, 2003). Die Probleme zeichnen sich zudem durch eine hohe Stabilität aus und lassen sich bei ca.

50 % bis ins Erwachsenenalter nachweisen (Ihle & Esser, 2008). Dennoch erhält nur ein kleiner Teil der betroffenen Kinder und Jugendlichen fachliche Hilfen durch Angebote des medizinischen Systems oder aus der Jugendhilfe (Ravens-Sieberer et al., 2015, S. 660) und auch international lässt sich ein sogenannter „service gap“ konstatieren (Forness, Kim & Walker, 2012).

Durch den Ausbau inklusiver Beschulungsformen besuchen bundesweit mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung eine allgemeine Schule, seltener erfolgt der Besuch einer spezifischen Förderschule. Genau diese Gruppe jedoch zeichnet sich durch sehr hohe Risikobelastungen aus: In der Studie von Schmid und Kollegen (2007, S. 284) wiesen die ca. 600 Schülerinnen und Schüler, die auf der Basis einer solchen Diagnose eine Förderschule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg besuchten, multiple und klinisch ausgeprägte Störungen auf. Sie zeigten stark ausgeprägte Problembelastungen, die sich oft in mehreren Dimensionen, also bspw. sowohl in externalisierenden wie auch internalisierenden Verhaltensweisen, nachweisen ließen. Schülerinnen und Schüler von Schulen für Erziehungshilfe sind demnach als eine der am stärksten durch psychische Risiken und Auffälligkeiten belastete Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, bei ihnen „zeigt sich eine sehr hohe Belastung sowohl in der internalisierenden als auch, wie erwartet, noch etwas stärker in der externalisierenden Gesamtskala ... Vergleichbar klinisch auffällige Werte erreichen nur 2 % der allgemeinen Bevölkerung“ (Schmid et al., 2007, S. 285). Zugleich zeigt sich selbst bei einer solch hohen Belastung eine deutliche Unterversorgung: Nur die Hälfte der erfassten Kinder und Jugendlichen in den Schulen für Erziehungshilfe erhielt kinder- und jugendpsychiatrische Hilfen bei gleichzeitig hoher Inanspruchnahme sozialpädagogischer Maßnahmen. Die Autoren konstatieren damit einen Mangel an koordinierter und intensiver Entwicklungsförderung (S. 289).

Die damit empirisch belegte Kluft zwischen psychischer Risikobelastung im Kindes- und Jugendalter und fachlicher Unterstützung stellt die Dringlichkeit einer fundierten Unterstützung emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse heraus. Die Befunde belegen zudem, dass viele Kinder und Jugendliche mit psychischen Risikolagen bisher keine ausreichenden Hilfen durch das medizinische oder soziale Versorgungssystem erhalten (vgl. Casale et al., 2018). In der Konsequenz führt dies zur Forderung nach einer bedürfnisorientierten Strukturierung und Gestaltung pädagogisch-sonderpädagogischer Unterstützung gemäß dem Auftrag inklusiver Bildung, die einerseits systematisch und präventiv möglichst in allen Bildungsinstitutionen, von der Kindertagesstätte über die Grundschulen bis hin zu Schulformen der Sekundarstufe II, erfolgen sollte, gerade auch um Risikoverläufe und damit in Zusammenhang stehende Diagnosen sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe bis hin zum Besuch spezieller Institutionen zu vermeiden. Andererseits sollten Kinder und Jugendliche mit hohen Risikobelastungen auch die wirksamen und intensiven Unterstützungsformen erhalten, die für eine positive Entwicklung unabdingbar sind. Angesichts der Stabilität psychischer Probleme und ihrer Bedeutung für die Bildungslaufbahn stellt sich die Aufgabe, alle Möglichkeiten der Unterstützung, insbesondere von präventiven Hilfen auf universeller, selektiver und indizierter Ebene (Hillenbrand, 2015) intensiv zu nutzen und auszubauen (Najaka, Gottfredson & Wilson, 2001; Reinke, Herman, Petras & Jalongo, 2008). Die aktuelle Forschung schlägt für diese Aufgabe den Aufbau von Mehrebenensystemen der Prävention vor, die ihre Maßnahmen gezielt auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Sie erfordern jeweils die enge Verbindung von differenzierter Lern- und Entwicklungsbegleitung mit der wirksamen Unterstützung (Casale, Hennemann & Grosche, 2015). Die beiden wissenschaftlich geprüften Modelle hierfür sind das Response-to-Intervention-Modell und das Schoolwide Positive Behavior Modell (Casale et al., 2018), die gerade die Schule als das wichtigste Setting für präventive Maßnahmen nutzen (Beilmann, 2008; Brezinka, 2003; Hillenbrand & Hennemann, 2005). Die Basis bilden jeweils eine entwicklungsbezogene, engmaschige Begleitdiagnostik der Zielgruppe und die Nutzung evidenzbasierter Verfahrensweisen (Casale et al., 2018; Hillenbrand, 2015).

Beide Modelle stimmen in dieser Bedeutung diagnostischer Begleitung überein: Zur Klärung der Handlungsmöglichkeiten in inklusiven Schulformen muss zunächst eine grundlegende Klärung des Bedarfs an pädagogisch-sonderpädagogischer Unterstützung erfolgen, die, den weiteren Prozess begleitend, die Entwicklungsfortschritte sichtbar macht (ebd.; Casale, Grosche & Hennemann, 2015).

Die diagnostische Begleitung setzt daher an den Fähigkeiten und Ressourcen der Zielgruppe an, die gemäß der Resilienzforschung eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung psychischer Gesundheit trotz hoher Risikobelastung leisten können (Opp & Fingerle, 2008; Hillenbrand, 2008). Gerade bei intensivem Unterstützungsbedarf geht die Perspektive der Fähigkeiten und Ressourcen jedoch oft verloren und die Beschreibung von Problemen schiebt sich in den Vorder-

grund. Der pädagogisch-sonderpädagogischen Unterstützung, gerade in einem inklusiven Bildungssystem, kommt jedoch die Aufgabe zu, diese Schülerinnen und Schüler mit einer umfassenden und kompetenzorientierten Lern- und Entwicklungsplanung intensiv zu begleiten und für verbindliche Förderstrukturen auch in interdisziplinären Kontexten sowie für deren Durchführung und Koordination zu sorgen.

Zur Sicherstellung einer ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung und zur Gestaltung der Lernmöglichkeiten sowie der pädagogisch-sonderpädagogischen Unterstützung dient die hier vorliegende Hilfestellung zur Entwicklungsbegleitung, die den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern ein strukturiertes Instrument an die Hand gibt, das die Dimensionen im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, wie z. B. Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz, sichtbar macht. So können individuelle Ziele, aber auch Unterstützungsmaßnahmen und Ressourcen an gleichen Kriterien kommuniziert, abgeglichen und überprüft werden.

Für eine aktuelle und wissenschaftlich fundierte diagnostische Lern- und Entwicklungsbegleitung der emotionalen und sozialen Entwicklung sind nach dem Stand der Diskussion insbesondere folgende Merkmale entscheidend (Döpfner & Petermann, 2012; Hillenbrand, 2008; Myschker & Stein, 2014): Die Lern- und Entwicklungsbegleitung der emotionalen und sozialen Entwicklung

- erhebt Problemlagen und Kompetenzen;
- berücksichtigt auch dimensionale Aspekte;
- ist gegenüber den Änderungen im Lauf der Entwicklung sensitiv;
- nutzt wissenschaftlich fundierte Verfahren, insbes. Rating-Verfahren.

2. Die Entwicklung der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)

Das im Folgenden präsentierte Instrument stellt das Ergebnis des Projekts „Lern- und Entwicklungsplanung bei intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf“ dar, das von der „Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule“ (QUA-LiS) des Landes Nordrhein-Westfalen in Soest am 1.11.2016 unter der Leitung von Frau Anke Schumacher aufgenommen wurde. Seit Projektbeginn wird die Entwicklung der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen durch ein Team des Instituts für Sonderpädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Prof. Dr. Clemens Hillenbrand und M.Ed Matthias Schulden) wissenschaftlich begleitet.

3. Die Struktur der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)

Um dem Anspruch einer modernen, dimensional Breitbanddiagnostik gerecht zu werden und aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit schulischen Sozial- und Lernverhaltens ist es notwendig, im Verlauf des diagnostischen Prozesses verschiedene Instrumente, Methoden und Perspektiven miteinander zu kombinieren (Lohbeck, 2014, S. 23). Die vor diesem Hintergrund entwickelte Matrix bietet die Möglichkeit, die Selbstkompetenz (Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit), die Sozialkompetenz (Soziale Orientierung, Soziale Initiative, internalisierendes und externalisierendes Konfliktverhalten, Regelverhalten) und die Lernkompetenz (Lern- und Leistungsbereitschaft, Konzentration und Sorgfalt beim Lernen) einer Schülerin bzw. eines Schülers durch eine oder mehrere Lehrkräfte sowie durch die Schülerin oder den Schüler selbst in Form eines Ratings beurteilen zu lassen.

Für jeden der zehn beschriebenen Kompetenzbereiche wurden jeweils fünf kompetenzorientierte Entwicklungsstufen ausformuliert. Als Grundlage für die Formulierungen greift die Matrix auf eine umfangreiche Auswahl bestehender Instrumente zurück, die im Rahmen mehrerer systematischer Literaturrecherchen und -analysen ermittelt wurden.

Der erste Kompetenzbereich der Matrix erfasst unter dem Stichwort der Selbstkompetenz die drei Bereiche der Emotionsregulation, der Impulskontrolle und der Reflexionsfähigkeit. Die Formulierungen in diesem Bereich basieren auf dem Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) (Grob & Smolenski, 2009).

Die Auswahl des Instruments erfolgte insbesondere daher, weil die jeweilige Art und Weise der Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse für die Emotionen Angst, Trauer und Wut jeweils einem umfangreichen Spektrum von adaptiven Strategien (Problemorientiertes Handeln, Zerstreung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen) oder maladaptiven Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration) zugeordnet werden kann (Grob & Smolenski, 2009).

Der Arbeit im zweiten Kompetenzbereich Sozialkompetenz liegen insbesondere die Ausführungen von Kanning (2009b, S. 15) sowie Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2016, S. 11) zugrunde, die sozial kompetentes Verhalten bzw. soziale Fertigkeiten als grundlegenden Beitrag dazu fassen, einen akzeptablen Kompromiss zwischen der Befriedigung eigener Ziele und Bedürfnisse und sozialer Akzeptanz/Angemessenheit erreichen zu können.

Die Grundlage für die Formulierungen im Kompetenzbereich Sozialkompetenz mit den Subskalen Soziale Orientierung und Soziale Initiative bildet das Inventar sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009a). Hierbei handelt es sich um ein breit angelegtes, multidimensionales Selbstbeurteilungsinstrument mit insgesamt 17 Primärskalen, mit dem in umfassender Weise grundlegende soziale Kompetenzen abgebildet werden können. Die Skalen des ISK umfassen: Soziale Orientierung (Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft, Zuhören), Offensivität (Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit), Selbststeuerung (Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Internalität) sowie Reflexibilität (Selbstdarstellung, Direkte Selbstaufmerksamkeit, Indirekte Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung) (Kanning, 2009a).

Für die Arbeit an der Matrix wurde auf Grundlage dieser Systematisierung eine Unterteilung in die Bereiche Soziale Orientierung (Prosoziales Verhalten, Wertepluralismus, Zuhören) und Soziale Initiative (Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit) vorgenommen. Die im Rahmen des Kompetenzbereichs Sozialkompetenz nicht beachteten (Sub-) Skalen des ISK werden bereits durch andere Kompetenzbereiche der Matrix abgebildet.

Auch im dritten Bereich, der Lernkompetenz, konnte mit der LSL (Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten – Petermann & Petermann, 2013) ein Instrument identifiziert werden, das als Grundlage für die Kompetenzformulierungen dient. Die Beurteilung für insgesamt zehn Teilbereiche erfolgt bei der LSL auf einer vierstufigen Skala. Die Teilbereiche des Sozialverhaltens umfassen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung sowie Sozialkontakt. Die Teilbereiche des Lernverhaltens beziehen sich auf Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen sowie Sorgfalt beim Lernen. Da der Bereich der Sozialkompetenz bereits umfassend durch das Inventar sozialer Kompetenzen abgedeckt ist, erfolgt im Kompetenzbereich Lernkompetenz eine Fokussierung auf die Teilbereiche des Lernverhaltens. Auf Grundlage der Skalen aus der Lehrereinschätzliste wurde in der Matrix die Einteilung in die beiden Bereiche Lern- und Leistungsbereitschaft sowie Konzentration und Sorgfalt beim Lernen vorgenommen.

4. Fallbeispiele

An die Darstellung der Kompetenzbereiche und die Matrix schließen sich insgesamt sechs ausführliche Fallbeispiele an. Diese Fallbeispiele basieren auf der Schulwirklichkeit. Jedes Fallbeispiel zeigt exemplarisch eine Auswertung der Matrix, eine Begründung der jeweiligen Einschätzungen durch die Lehrkräfte sowie die daraus abgeleiteten Förderziele und Fördermaßnahmen.

5. Die Arbeit mit der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK)

5.1 Entwicklungsstufen und Begründungen

Ein erster Schritt bei der Auswertung der Matrix besteht in der Zuordnung der individuellen Selbst-, Sozial- und Lernkompetenzen der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers zu jeweils einer der fünf Entwicklungsstufen. Im Rahmen der Entwicklung des Instruments wurde ein Auswertungsbogen erarbeitet, auf welchem die Einschätzungen für jeden der zehn Entwicklungsbereiche in Form einer entsprechenden Zahl von 1 bis 5 (1 entspricht Entwicklungsstufe 1; 5 entspricht Entwicklungsstufe 5) eingetragen werden können. Angaben in der Literatur weisen darauf hin, dass etwa die Betrachtung des Verhaltens der letzten vier Wochen zugrunde gelegt werden kann (Petermann et al., 2014; Petermann & Petermann; 2013).

In einem zweiten Feld können jeweils Begründungen für die Einschätzungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen eingetragen werden. Sollten für die betreffende Schülerin oder den betreffenden Schüler beispielsweise aktuelle Ergebnisse strukturierter Verhaltensbeobachtungen oder anderer Verfahren vorliegen, so können auch diese zur Einschätzung und Begründung herangezogen werden.

5.2 Förderziele

Die Matrix emotional-sozialer Kompetenzen bietet insbesondere durch die differenzierten und kompetenzorientierten Formulierungen der Entwicklungsstufen die Möglichkeit einer umfassenden Darstellung individueller Entwicklungsziele, -schritte und -möglichkeiten.

Im Rahmen eines ständigen, zirkulären Prozesses der Feststellung eines Ist-Standes und einer „Ist-Soll-Diskrepanz“, der Vereinbarung und Umsetzung individueller Maßnahmen und der Evaluation ihrer Umsetzung schließt sich an dieser Stelle die Frage an, welche Ziele und Maßnahmen notwendig wären, damit die nächsthöhere Entwicklungsstufe im jeweiligen Kompetenzbereich der Matrix erreicht werden kann (Hartke & Vrban, 2017; Popp et al., 2017, S. 18 – 22). Popp, Melzer & Methner (2017, S. 29) weisen darauf hin, dass bei der Vereinbarung von Zielen der Unterstützung deutliche Schwerpunkte gesetzt werden und sich diese auf „die zwei bis drei vordringlichsten Förderbereiche und -ziele beschränken“ sollten. Ein entsprechendes Feld auf dem Auswertungsbogen bietet die Möglichkeit, für zwei bis drei der zehn Kompetenzbereiche individuelle und unterrichtsrelevante Förderziele zur Erreichung der nächsthöheren Entwicklungsstufe zu vereinbaren.

5.3 Maßnahmen der Unterstützung

Ein abschließender Schritt bei der Auswertung der Matrix besteht in der Vereinbarung von Maßnahmen der Unterstützung, die auf den formulierten Zielen basieren. Die Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Maßnahmen stehen unter anderem in engem Zusammenhang mit schulkonzeptionellen und schulorganisatorischen Aspekten der jeweiligen Einzelschule. Daher lassen sich nur schwer allgemeingültige Empfehlungen aussprechen. Einen umfangreichen Fundus theoriebasierter, in ihrer Wirksamkeit überprüfter Handlungsmöglichkeiten für die Primarstufe bieten Hartke & Vrban (2017). Das Werk nennt neben Möglichkeiten zur Unterstützung des Arbeitsverhaltens, bei aggressivem Verhalten, bei Ängsten sowie bei Absentismus auch lerntheoretisch und mit dem schülerzentrierten Ansatz begründete Handlungsmöglichkeiten. In Analogie dazu bieten Hartke, Blumenthal, Carnein und Vrban (2017) für die Sekundarstufe 64 Handlungsmöglichkeiten an, die neben Ansätzen aus den bereits beschriebenen Bereichen auch Handlungsmöglichkeiten für die soziale Integration sowie kognitionspsychologisch begründete Formen enthalten.

5.4 Verbindlichkeit und Evaluation

Für die Arbeit an den vereinbarten Zielen und zur Nutzung der festgelegten Maßnahmen der Unterstützung sollte für alle Beteiligten eine Verbindlichkeit hergestellt werden. Bereits durch den Einbezug der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ist eine positive Wirkung möglich und kann durch eine Unterschrift, als Zeichen der Übernahme von Verantwortung für die geplanten Maßnahmen, noch verstärkt werden (Popp et al., 2017, S. 29).

Die verbindliche Formulierung von Entwicklungsstufen, Zielen und Maßnahmen der Unterstützung auf dem Auswertungsbogen der Matrix sozial-emotionaler Kompetenzen sollte eine aussagekräftige Dokumentation und damit die Grundlage zur gemeinsamen Arbeit darstellen. Darüber hinaus bietet sie die Möglichkeit einer Zielüberprüfung nach einem festgelegten Zeitraum, die im Sinne einer verbindlichen und wirksamen Förderung nach etwa drei Monaten wahrgenommen werden sollte (Popp et al., 2017, 29 f.).

5.5 Kooperation und Ressourcen

Die Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK) lässt sich durch die Möglichkeit der gemeinsamen Ausarbeitung von Zielen und Maßnahmen der Unterstützung durch unterschiedliche Fachbereiche und Professionen auch als Chance zur Organisation multiprofessioneller Teamarbeit nutzen. In dieser Herangehensweise besteht eine wertvolle und gewinnbringende Möglichkeit, neben der Vielzahl an Perspektiven bei der Festlegung individueller Ziele und Maßnahmen vor allem eine verbindliche Umsetzung in verschiedenen Lebensbereichen und ein hohes Maß an Verbindlichkeit zu gewährleisten (Popp et al., 2017, 47 f.). Im Rahmen der Lern- und Entwicklungsplanung bei intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf stellt jedoch insbesondere eine fundierte, sonderpädagogische Expertise eine notwendige Gelingensbedingung dar.

Die erforderliche multiprofessionelle Kooperation stellt auch hohe, schulorganisatorische und schulstrukturelle Anforderungen, für deren Gelingen insbesondere entsprechende Zeitressourcen unverzichtbar sind.

6. Beschreibungen der Kompetenzerwartungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

6.1 Kompetenzbereich: Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

- Stufe 1/2: Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Eine Verantwortung für eigenes oder resultierendes Verhalten wird nicht gesehen.
- Stufe 3: Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden. Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden. Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.
- Stufe 4: Adaptive Emotionsregulationsstrategien können zur Bewältigung und Regulation emotionsauslösender Ereignisse mit Hilfen eingesetzt werden.
Kognitive Fähigkeiten werden eingesetzt, um Regulationsprozesse zu initiieren.
Eigene und fremde Gefühle können wahrgenommen und benannt und Verantwortung für das eigene Verhalten übernommen werden.
- Stufe 5: Mit Fokus auf das emotionsauslösende Ereignis werden adaptive Strategien bewusst angewandt und können als Ressourcen weiter genutzt werden.
Ursachen und Auswirkungen der Emotionen bei sich und anderen werden verstanden, können in Einklang gebracht und als Information genutzt werden.
Situationsangemessene Reaktionen werden verlässlich gezeigt.

Kompetenzerwartungen basieren auf Grob/Smolenski FEEL-KJ, 2009

6.2 Kompetenzbereich: Sozialkompetenz

Soziale Orientierung (Prosoziales Verhalten, Wertepluralismus, Zuhören)

- Stufe 1: Die Erwartung an eine sofortige, uneingeschränkte Befriedigung der Bedürfnisse prägt den Umgang mit anderen, unabhängig von situativem Kontext und anwesenden Personen. Das Verständnis für die Bedürfnisse anderer sowie ihre Werte und Überzeugungen kann in Trainingssituationen angebahnt werden.
In einer gut strukturierten Situation kann Zuhören eingeübt werden.
- Stufe 2: Bedürfnisse bevorzugter Bezugspersonen werden mit Unterstützung in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation wahrgenommen. Die unmittelbare Befriedigung eigener Bedürfnisse kann dann zurückgestellt werden.
Werte und Überzeugungen anderer können in vertrauensvollen Interaktionen wahrgenommen werden. In einer strukturierten Situation können Zuhören und Zuwendung zu einer Gesprächspartnerin/zu einem Gesprächspartner entwickelt werden.
- Stufe 3: Bedürfnisse anderer Bezugspersonen werden in einer vertrauten Situation wahrgenommen und Hilfsangebote angeleitet erarbeitet. Eigene Bedürfnisse können mit Unterstützung zurückgestellt werden. Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer in situativen Kontexten zu verstehen und eigene Verhaltensweisen zu überdenken. Alternative Verhaltensweisen werden vorgeschlagen.
In Gesprächssituationen werden Zuhören und Zuwendung zu Gesprächspartnern zunehmend deutlich.
- Stufe 4: Bedürfnisse anderer werden in offenen Situationen im bekannten Umfeld wahrgenommen sowie Hilfsangebote unterbreitet. Die Befriedigung eigener Bedürfnisse tritt in den Hintergrund.
Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer zu verstehen und gleichberechtigt neben die eigenen zu stellen. Kompromisse werden vorgeschlagen, bei der Vermittlung durch Dritte akzeptiert und bei Erinnerung auch eingehalten.
Anderen zuzuhören und sich auf sie einzulassen hat eine (soziale) Bedeutung.
- Stufe 5: Aufgrund eigener Initiative werden Bedürfnisse anderer wahrgenommen, verstanden und Hilfsangebote unterbreitet.
Werte und Überzeugungen anderer werden akzeptiert. Kompromisse sind durch Respekt und Verständnis motiviert.
Mit anderen ins Gespräch zu kommen, Meinungen, Interessen und Bedürfnisse auszutauschen ist Motivation für die Interaktion.

Kompetenzerwartungen basieren auf Kanning ISK, 2009

Soziale Initiative (Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit)

- Stufe 1: Kontakte zu Gleichaltrigen und Erwachsenen werden aufgenommen, aber sozial unangemessen gestaltet. Möglichkeiten angemessener Kontaktaufnahme können in realitätsnahen Übungssituationen erarbeitet werden.
Die Teilnahme an Gruppenprozessen, d. h. das Einbringen eigener Vorstellungen und Interessen, ist von einer starken Selbstbezogenheit geprägt, um eigene Ziele und Interessen durchzusetzen. In vorbereiteten Trainingssituationen können Handlungsalternativen angebahnt werden.
- Stufe 2: In Kontakten zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können sozial angemessene Techniken der Kontaktaufnahme mit Unterstützung aufgebaut, eingeübt und in überschaubaren Situationen strukturiert eingesetzt werden.
Die Gestaltung sozialer Situationen ist von eigenen Sicht- und Handlungsweisen dominiert, um eigene Ziele und Interessen zu erreichen. Erarbeitete Verhaltensstrategien können in konkreten Übungssituationen genutzt werden, um eigene Ideen und Vorstellungen in Gruppenprozesse einzubringen oder angemessen durchzusetzen.

- Stufe 3: In Kontakten zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen können die eingeübten Techniken sozialer Kontaktaufnahme in bekannten, überschaubaren Situationen eingesetzt werden. Kontakte werden aufgenommen und mit Unterstützung aufrechterhalten.
Sofern eigene Meinungen und Interessen Beachtung finden und durchgesetzt werden können, ist die Beteiligung in Gruppenprozessen sozial angemessen. Um soziale Kontexte beeinflussen zu können, werden erarbeitete Strategien und Handlungsalternativen eingesetzt. Bekannte Strukturen und Rituale unterstützen diese Prozesse.
- Stufe 4: Gelernte Techniken sozial angemessener Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können in vertraute Situationen des Alltags übertragen werden. Kontakte können dort sozial verträglich gestaltet und aufrechterhalten werden.
In Gruppenprozessen werden unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen durch Erläuterungen verstanden und akzeptiert. Eigene Interessen können zurückgestellt werden. Strukturen und Rituale treten durch das Erleben von Selbstwirksamkeit in den Hintergrund.
- Stufe 5: Kontakte zu anderen werden situationsübergreifend und personenunabhängig adäquat aufgebaut und aufrechterhalten.
Gruppenprozesse können kooperativ gestaltet und in sozial angemessener Weise beeinflusst werden. In sozialen Kontexten werden eigene Interessen auch gegen Widerstände geäußert und situationsadäquat durchgesetzt.
Strukturen und Rituale werden durch eigene tragfähige Handlungs- und Lösungsstrategien ersetzt.

Kompetenzerwartungen basieren auf Kanning ISK, 2009

Konfliktverhalten

- Stufe 1 – internalisierend: Auch in einem geschützten Rahmen in vertrauten Bezügen führen Konflikte zu selbstschädigendem Verhalten.
Die stark introvertierte Sicht auf eigene Nöte, Ängste und Risiken verhindert Konfliktlösungen.
Für eine Verhaltensmodifikation ist ein nachhaltiger und verlässlicher Beziehungsaufbau erforderlich. Hierzu ist eine langfristige Intervention nötig.
- Stufe 1 – externalisierend: Konflikte führen selbst in stark strukturierten Situationen zu selbst- und fremdschädigenden Handlungen, die nur durch sofortige Intervention beendet werden können.
Das durch eine stark egozentrische Sicht auf Interessen, Werte und Risiken geprägte Konfliktverhalten kann kurzzeitig auf andere im Prozess Beteiligte umgelenkt werden.
Eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Lösung des Konfliktes kann situativ angebahnt werden. Eine langfristige Intervention zur Unterstützung der Verhaltensmodifikation ist nötig.
- Stufe 2 – internalisierend: Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbstgefährdendem Verhalten, das als subjektiv problemlösend empfunden wird, da eigene Ziele oder ein Spannungsabbau erreicht werden.
Durch vertrauensbasierte Intervention kann eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktlösung angebahnt werden.
- Stufe 2 – externalisierend: Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbst- und fremdgefährdenden Handlungen, die als subjektiv problemlösend eingesetzt werden und durch sofortige Intervention beendet werden können.
Das Konfliktverhalten ist von eigenen Interessen, Werten und Risiken geprägt. Handlungsalternativen können durch vertrauensvolle Zuwendung erarbeitet werden.

- Stufe 3 – internalisierend: Konflikte führen in strukturierten Situationen zu innerer Verslossenheit. Die Bereitschaft, sich zu öffnen, kann durch vertrauensvolle Intervention bei subjektiv bedeutsamen Ereignissen erreicht werden.
- Stufe 3 – externalisierend: Konflikte führen in strukturierten Situationen zu verbaler und körperlicher Aggression in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Diese kann durch vertrauensvolle Intervention beendet werden. Die Einsicht in eigene Anteile des Konflikts und in die Perspektive des Gegenübers können angebahnt werden. Konstruktive Lösungen von Konflikten sind als Handlungsalternativen bekannt und können situativ umgesetzt werden.
- Stufe 4 – internalisierend: Auch in bekannten Situationen führen Konflikte zu innerem Rückzug. Dieser kann durch verbale Intervention beeinflusst werden. Einsicht in die eigene Perspektive und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden. Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.
- Stufe 4 – externalisierend: Auch in bekannten Situationen führen Konflikte zu verbaler Aggression mit einem Gegenüber. Dies kann durch verbale Intervention gesteuert werden. Einsicht in die Perspektive des Gegenübers und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden. Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.
- Stufe 5 – internalisierend: Auch in offenen Konfliktsituationen können Hilfen von außen an- und wahrgenommen werden, so dass der Konflikt durch eigenes Handeln konstruktiv gelöst wird. Hilfen von Peers können ebenfalls angenommen werden. Die Bewältigung des Konflikts führt zu emotionaler Entlastung.
- Stufe 5 – externalisierend: Auch in offenen Konfliktsituationen können Hilfen von außen wahr- und angenommen werden, so dass der Konflikt deeskaliert. Empathie für die Sichtweise des Gegenübers ist nach Intervention auch auf Peer-Ebene möglich. An der konstruktiven Lösung des Konflikts sind alle aktiv beteiligt. Der Konflikt kann angemessen emotional bewältigt werden; ggf. wird Wiedergutmachung vereinbart und umgesetzt.

Regelverhalten

- Stufe 1: Das Einhalten elementarer Regeln des Zusammenlebens ist rein subjektiv motiviert und kann erst durch eindeutige Konsequenzen unterstützt, umgesetzt werden.
- Stufe 2: Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.
- Stufe 3: Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können mit gewähltem Partner/gewählter Partnerin unter Anleitung und mit Aussicht auf direkte Belohnung umgesetzt werden.
- Stufe 4: Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können in einer Kleingruppe selbstinstruierend und mit Aussicht auf Belohnung umgesetzt werden.
- Stufe 5: Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können allgemein eingehalten werden und bei Fehlverhalten wird Einsicht gezeigt.

6.3 Kompetenzbereich: Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

- Stufe 1: Eine Lern- und Leistungsbereitschaft kann durch intensive Begleitung und Zuwendung angebahnt werden. Als Ergebnis eines Lernprozesses werden schulische Anforderungen als berechtigt anerkannt. Die Teilnahme an schulischen Lernsituationen ist phasenweise zu vereinbaren und kann mit Hilfe direkter Zuwendung eingelöst werden.
- Stufe 2: Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch intensive Begleitung kurzzeitig zu wecken. Einige individuell vereinbarte schulische Anforderungen können durch intensive, begleitende Zuwendung punktuell erfüllt werden. Schwierigkeiten und Misserfolge werden als Bestätigung eines negativen Selbstbildes erlebt. Daraus resultierende Reaktionen richten sich gegen sich selbst, andere oder Gegenstände.
- Stufe 3: Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist an persönlichen Interessen orientiert. Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls punktuell bearbeitet. Schwierigkeiten und Misserfolge sind subjektiv direkt mit Lern- und Leistungssituationen verknüpft. Daraus resultierende Reaktionen können mit direkter, intensiver Zuwendung kontrolliert werden.
- Stufe 4: Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist extern motiviert. Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls bearbeitet. Schwierigkeiten werden als individuelles Problem wahrgenommen. Für Erfolge oder Misserfolge werden persönliche Attribuierungsmuster herangezogen.
- Stufe 5: Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist intrinsisch motiviert. Curriculare Anforderungen werden nach Ermutigung angemessen erledigt. Schwierigkeiten können konstruktiv überwunden werden. Erfolge werden auch zeitverzögert erreicht.

Kompetenzerwartungen basieren auf Petermann & Petermann LSL, 2013

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

- Stufe 1: Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann mit Unterstützung punktuell und kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der subjektiv bedeutsam ist. Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf stark strukturiert und individuell an das Leistungsvermögen angepasst. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet werden. Ein sachgerechter Umgang mit Materialien ist nicht von Bedeutung.
- Stufe 2: Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann unter Anleitung kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der eigenen Interessen entspricht. Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf strukturiert und individuell gestaltet. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet und nach Unterbrechungen fortgesetzt werden. Ein sachgerechter Umgang mit Material kann erarbeitet werden.
- Stufe 3: Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann mit Hilfen für eine vereinbarte Zeit auf differenzierte Aufgabenstellungen gelenkt werden. Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf vorstrukturiert. Aufgaben können mit Unterstützung (individuell) angemessen und vollständig bearbeitet werden. Der Umgang mit Materialien ist sachgerecht und angemessen.

- Stufe 4: Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann in der dafür vorgesehenen Zeit auf differenzierte Aufgabenstellungen gelenkt und aufrechterhalten werden.
Die Aufgaben werden in einem angemessenen Tempo produktiv bearbeitet.
Die zur Verfügung stehenden Materialien werden sachgerecht und sorgfältig genutzt.
- Stufe 5: Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann ungeteilt und gezielt auf Aufgabenstellungen gelenkt und aufrechterhalten werden.
Aufgaben werden zügig und den Anforderungen entsprechend erledigt.
Eigene und fremde Materialien werden pfleglich behandelt und organisiert genutzt.

Kompetenzerwartungen basieren auf Petermann & Petermann LSL, 2013

7. Tabellarische Darstellung

7.1 Selbstkompetenz

Ausprägungsgrade der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers				
Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
Kompetenzbereich I: Selbstkompetenz – Emotionsregulation/Impulskontrolle/Reflexionsfähigkeit				
<p>Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.</p> <p>Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden. Eine Verantwortung für eigenes oder resultierendes Verhalten wird nicht gesehen.</p>	<p>Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.</p> <p>Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden.</p> <p>Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.</p>	<p>Adaptive Emotionsregulationsstrategien können zur Bewältigung und Regulation emotionsauslösender Ereignisse mit Hilfen eingesetzt werden.</p> <p>Kognitive Fähigkeiten werden eingesetzt, um Regulationsprozesse zu initiieren.</p> <p>Eigene und fremde Gefühle können wahrgenommen und benannt und Verantwortung für das eigene Verhalten übernommen</p>	<p>Mit Fokus auf das emotionsauslösende Ereignis werden adaptive Strategien bewusst angewandt und können als Ressourcen weiter genutzt werden.</p> <p>Ursachen und Auswirkungen der Emotionen bei sich und anderen werden verstanden, können in Einklang gebracht und als Information genutzt werden.</p> <p>Situationsangemessene Reaktionen werden verlässlich gezeigt.</p>	
Intervention			Prävention	

7.2 Sozialkompetenz

Ausprägungsgrade der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers				
Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
Sozialkompetenz – Soziale Orientierung				
<p>Die Erwartung an eine sofortige, uneingeschränkte Befriedigung der Bedürfnisse prägt den Umgang mit anderen, unabhängig von situativem Kontext und anwesenden Personen.</p> <p>Das Verständnis für die Bedürfnisse anderer sowie ihre Werte und Überzeugungen können in Trainingssituationen angebahnt werden.</p> <p>In einer gut strukturierten Situation kann Zuhören eingeübt werden.</p>	<p>Bedürfnisse bevorzugter Bezugspersonen werden mit Unterstützung in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation wahrgenommen. Die unmittelbare Befriedigung eigener Bedürfnisse kann dann zurückgestellt werden.</p> <p>Werte und Überzeugungen anderer können in vertrauensvollen Interaktionen wahrgenommen werden.</p> <p>In einer strukturierten Situation können Zuhören und Zuwendung zu einem/r Gesprächspartner/ in entwickelt werden.</p>	<p>Bedürfnisse anderer Bezugspersonen werden in einer vertrauten Situation wahrgenommen und Hilfsangebote angeleitet erarbeitet. Eigene Bedürfnisse können mit Unterstützung zurückgestellt werden.</p> <p>Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer in situativen Kontexten zu verstehen und eigene Verhaltensweisen zu überdenken. Alternative Verhaltensweisen werden vorgeschlagen.</p> <p>In Gesprächssituationen werden Zuhören und Zuwendung zu Gesprächspartnern zunehmend deutlich.</p>	<p>Bedürfnisse anderer werden in offenen Situationen im bekannten Umfeld wahrgenommen sowie Hilfsangebote unterbreitet. Die Befriedigung eigener Bedürfnisse tritt in den Hintergrund.</p> <p>Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer zu verstehen und gleichberechtigt neben die eigenen zu stellen. Kompromisse werden vorgeschlagen, bei der Vermittlung durch Dritte akzeptiert und bei Erinnerung auch eingehalten.</p> <p>Anderen zuzuhören und sich auf sie einzulassen hat eine (soziale) Bedeutung.</p>	<p>Aufgrund eigener Initiative werden Bedürfnisse anderer wahrgenommen, verstanden und Hilfsangebote unterbreitet.</p> <p>Werte und Überzeugungen anderer werden akzeptiert. Kompromisse sind durch Respekt und Verständnis motiviert.</p> <p>Mit anderen ins Gespräch zu kommen, Meinungen, Interessen und Bedürfnisse auszutauschen ist Motivation für die Interaktion.</p>
Sozialkompetenz – Soziale Initiative				
<p>Kontakte zu Gleichaltrigen und Erwachsenen werden aufgenommen, aber sozial unangemessen gestaltet. Möglichkeiten angemessener Kontaktaufnahme können in realitätsnahen Übungssituationen erarbeitet werden.</p> <p>Die Teilnahme an Gruppenprozessen, d. h. das Einbringen eigener Vorstellungen und Interessen, ist von einer starken Selbstbezogenheit geprägt, um eigene Ziele und Interessen durchzusetzen. In vorbereiteten Trainingssituationen können Handlungsalternativen angebahnt werden.</p>	<p>In Kontakten zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können sozial angemessene Techniken der Kontaktaufnahme mit Unterstützung aufgebaut, eingeübt und in überschaubaren Situationen strukturiert eingesetzt werden.</p> <p>Die Gestaltung sozialer Situationen ist von eigenen Sicht- und Handlungsweisen dominiert, um eigene Ziele und Interessen zu erreichen. Erarbeitete Verhaltensstrategien können in konkreten Übungssituationen genutzt werden, um eigene Ideen und Vorstellungen in Gruppenprozesse einzubringen oder angemessen durchzusetzen.</p>	<p>In Kontakten zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen können die eingeübten Techniken sozialer Kontaktaufnahme in bekannten, überschaubaren Situationen eingesetzt werden. Kontakte werden aufgenommen und mit Unterstützung aufrechterhalten.</p> <p>Sofern eigene Meinungen und Interessen Beachtung finden und durchgesetzt werden können, ist die Beteiligung in Gruppenprozessen sozial angemessen.</p> <p>Um soziale Kontexte beeinflussen zu können, werden erarbeitete Strategien und Handlungsalternativen eingesetzt. Bekannte Strukturen und Rituale unterstützen diese Prozesse.</p>	<p>Gelernte Techniken sozial angemessener Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können in vertraute Situationen des Alltags übertragen werden. Kontakte können dort sozial verträglich gestaltet und aufrechterhalten werden.</p> <p>In Gruppenprozessen werden unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen durch Erläuterungen verstanden und akzeptiert.</p> <p>Eigene Interessen können zurückgestellt werden. Strukturen und Rituale treten durch das Erleben von Selbstwirksamkeit in den Hintergrund.</p>	<p>Kontakte zu anderen werden situationsübergreifend und personenunabhängig adäquat aufgebaut und aufrechterhalten.</p> <p>Gruppenprozesse können kooperativ gestaltet und in sozial angemessener Weise beeinflusst werden. In sozialen Kontexten werden eigene Interessen auch gegen Widerstände geäußert und situationsadäquat durchgesetzt.</p> <p>Strukturen und Rituale werden durch eigene tragfähige Handlungs- und Lösungsstrategien ersetzt.</p>
Intervention			Prävention	

Ausprägungsgrade der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers				
Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
Sozialkompetenz – Konfliktverhalten – internalisierend				
<p>Auch in einem geschützten Rahmen in vertrauten Bezügen führen Konflikte zu selbstschädigendem Verhalten.</p> <p>Die stark introvertierte Sicht auf eigene Nöte, Ängste und Risiken verhindert Konfliktlösungen.</p> <p>Für eine Verhaltensmodifikation ist ein nachhaltiger und verlässlicher Beziehungsaufbau erforderlich. Hierzu ist eine langfristige Intervention nötig</p>	<p>Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbstgefährdendem Verhalten, das als subjektiv problemlösend empfunden wird, da eigene Ziele oder ein Spannungsabbau erreicht werden.</p> <p>Durch vertrauensbasierte Intervention kann eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktlösung angebahnt werden.</p>	<p>Konflikte führen in strukturierten Situationen zu innerer Verslossenheit.</p> <p>Die Bereitschaft sich zu öffnen kann durch vertrauensvolle Intervention bei subjektiv bedeutsamen Ereignissen erreicht werden.</p>	<p>Auch in bekannten Situationen führen Konflikte zu innerem Rückzug. Dieser kann durch verbale Intervention beeinflusst werden.</p> <p>Einsicht in die eigene Perspektive und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden. Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.</p>	<p>Auch in offenen Konfliktsituationen können Hilfen von außen an- und wahrgenommen werden, so dass der Konflikt durch eigenes Handeln konstruktiv gelöst wird.</p> <p>Hilfen von Peers können ebenfalls angenommen werden. Die Bewältigung des Konflikts führt zu emotionaler Entlastung.</p>
Sozialkompetenz – Konfliktverhalten – externalisierend				
<p>Konflikte führen selbst in stark strukturierten Situationen zu selbst- und fremdschädigenden Handlungen, die nur durch sofortige Intervention beendet werden können.</p> <p>Das durch eine stark egozentrische Sicht auf Interessen, Werte und Risiken geprägte Konfliktverhalten kann kurzzeitig auf andere im Prozess Beteiligte umgelenkt werden.</p> <p>Eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Lösung des Konfliktes kann situativ angebahnt werden.</p> <p>Eine langfristige Intervention zur Unterstützung der Verhaltensmodifikation ist nötig.</p>	<p>Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbst- und fremdgefährdenden Handlungen, die als subjektiv problemlösend eingesetzt werden und durch sofortige Intervention beendet werden können.</p> <p>Das Konfliktverhalten ist von eigenen Interessen, Werten und Risiken geprägt. Handlungsalternativen können durch vertrauensvolle Zuwendung erarbeitet werden.</p>	<p>Konflikte führen in strukturierten Situationen zu verbaler und körperlicher Aggression in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Diese kann durch vertrauensvolle Intervention beendet werden.</p> <p>Die Einsicht in eigene Anteile des Konflikts und in die Perspektive des Gegenübers können angebahnt werden.</p> <p>Konstruktive Lösungen von Konflikten sind als Handlungsalternativen bekannt und können situativ umgesetzt werden.</p>	<p>Auch in bekannten Situationen führen Konflikte zu verbaler Aggression mit einem Gegenüber. Dies kann durch verbale Intervention gesteuert werden.</p> <p>Einsicht in die Perspektive des Gegenübers und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden.</p> <p>Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.</p>	<p>Auch in offenen Konfliktsituationen können Hilfen von außen wahr- und angenommen werden, so dass der Konflikt deeskaliert.</p> <p>Empathie für die Sichtweise des Gegenübers ist nach Intervention auch auf Peer-Ebene möglich.</p> <p>An der konstruktiven Lösung des Konflikts sind alle aktiv beteiligt. Der Konflikt kann angemessen emotional bewältigt werden; ggf. wird Wiedergutmachung vereinbart und umgesetzt.</p>
Intervention			Prävention	

Sozialkompetenz – Regelverhalten				
<p>Das Einhalten elementarer Regeln des Zusammenlebens ist rein subjektiv motiviert und kann erst durch eindeutige Konsequenzen unterstützt, umgesetzt werden.</p>	<p>Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.</p>	<p>Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können mit gewähltem Partner/gewählter Partnerin unter Anleitung und mit Aussicht auf direkte Belohnung umgesetzt werden.</p>	<p>Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können in einer Kleingruppe selbstinstruierend und mit Aussicht auf Belohnung umgesetzt werden.</p>	<p>Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können allgemein eingehalten werden und bei Fehlverhalten wird Einsicht gezeigt.</p>
Intervention			Prävention	

7.3 Lernkompetenz

Ausprägungsgrade der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers				
Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
Lernkompetenz – Lern- und Leistungsbereitschaft				
<p>Eine Lern- und Leistungsbereitschaft kann durch intensive Begleitung und Zuwendung angebahnt werden.</p> <p>Als Ergebnis eines Lernprozesses werden schulische Anforderungen als berechtigt anerkannt.</p> <p>Die Teilnahme an schulischen Lernsituationen ist phasenweise zu vereinbaren und kann mit Hilfe direkter Zuwendung eingelöst werden.</p>	<p>Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch intensive Begleitung kurzzeitig zu wecken.</p> <p>Einige individuell vereinbarte schulische Anforderungen können durch intensive, begleitende Zuwendung punktuell erfüllt werden.</p> <p>Schwierigkeiten und Misserfolge werden als Bestätigung eines negativen Selbstbildes erlebt. Daraus resultierende Reaktionen richten sich gegen sich selbst, andere oder Gegenstände.</p>	<p>Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist an persönlichen Interessen orientiert.</p> <p>Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls punktuell bearbeitet.</p> <p>Schwierigkeiten und Misserfolge sind subjektiv direkt mit Lern- und Leistungssituationen verknüpft.</p> <p>Daraus resultierende Reaktionen können mit direkter, intensiver Zuwendung kontrolliert werden.</p>	<p>Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist extern motiviert. Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls bearbeitet.</p> <p>Schwierigkeiten werden als individuelles Problem wahrgenommen.</p> <p>Für Erfolge oder Misserfolge werden persönliche Attribuierungsmuster herangezogen.</p>	<p>Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist intrinsisch motiviert.</p> <p>Curriculare Anforderungen werden nach Ermutigung angemessen erledigt.</p> <p>Schwierigkeiten können konstruktiv überwunden werden. Erfolge werden auch zeitverzögert erreicht.</p>
Lernkompetenz – Konzentration und Sorgfalt beim Lernen				
<p>Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann mit Unterstützung punktuell und kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der subjektiv bedeutsam ist.</p> <p>Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf stark strukturiert und individuell an das Leistungsvermögen angepasst. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet werden.</p> <p>Ein sachgerechter Umgang mit Materialien ist nicht von Bedeutung.</p>	<p>Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann unter Anleitung kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der eigenen Interessen entspricht.</p> <p>Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf strukturiert und individuell gestaltet. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet und nach Unterbrechungen fortgesetzt werden.</p> <p>Ein sachgerechter Umgang mit Material kann erarbeitet werden.</p>	<p>Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann mit Hilfen für eine vereinbarte Zeit auf differenzierte Aufgabenstellungen gelenkt werden.</p> <p>Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf vorstrukturiert. Aufgaben können mit Unterstützung (individuell) angemessen und vollständig bearbeitet werden.</p> <p>Der Umgang mit Materialien ist sachgerecht und angemessen.</p>	<p>Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann in der dafür vorgesehenen Zeit auf differenzierte Aufgabenstellungen gelenkt und aufrecht erhalten werden.</p> <p>Die Aufgaben werden in einem angemessenen Tempo produktiv bearbeitet.</p> <p>Die zur Verfügung stehenden Materialien werden sachgerecht und sorgfältig genutzt.</p>	<p>Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann ungeteilt und gezielt auf Aufgabenstellungen gelenkt und aufrecht erhalten werden.</p> <p>Aufgaben werden zügig und den Anforderungen entsprechend erledigt.</p> <p>Eigene und fremde Materialien werden pfleglich behandelt und organisiert genutzt.</p>
Intervention			Prävention	

8. Darstellung der Fallbeispiele

8.1 Fallbeispiel Dennis

8.1.1 Biografische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Dennis ist 14 Jahre alt und besucht die 7. Klasse einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung (ESE). Er lebt mit einem älteren Bruder und einer älteren Schwester bei seiner Mutter. Die Familie ist von Polen nach Deutschland gezogen, als Dennis in die 3. Klasse ging. Bereits in Polen ist Dennis im Rahmen einer Individualmaßnahme beschult worden, über die in der jetzigen Schule keine Details bekannt sind. Dennis sei in Polen wegen Unruhe und Aufmerksamkeitsstörungen behandelt worden; Art und Umfang der Medikation sind nicht bekannt. Psychiatrische Untersuchungen in Deutschland haben die Diagnose einer Aufmerksamkeitsstörung nicht bestätigt.

Nach wenigen Monaten in Deutschland wechselte Dennis von der Grundschule an die Förderschule. Der leibliche Vater ist bereits verstorben, ein neuer Lebenspartner der Mutter hat sich in der gemeinsamen Wohnung das Leben genommen. In der Familie findet Erziehung eher im Sinne von Autorität und Angst statt. In Überforderungssituationen der Mutter kommt es zu Kontrollverlusten (Gewalt). Die älteren Geschwister übernehmen zeitweilig die Erziehungsfunktion in vergleichbarer Weise. Dennis besuchte eine Heilpädagogische Tagesgruppe, im Anschluss waren weitere Hilfen zur Erziehung in der Familie eingebunden. Derzeit gibt es Überlegungen zu einer Fremdunterbringung. Die Mutter leidet unter einem schlechten sozialen Wohnumfeld und sieht darin eine Ursache für das schwierige Verhalten ihres Sohnes. Dennis selbst gibt als sein größtes Problem seine Freunde an, die nicht gut für ihn wären.

Mittlerweile zeigt Dennis delinquentes Verhalten auch in der Schule (Diebstahl u. a.), das bei der Polizei angezeigt wurde.

Dennis Arbeitsverhalten ist in extremer Weise von seiner jeweiligen psychischen Tagesform abhängig. Er beschäftigt sich mit einfachen, den Kompetenzerwartungen weit niedrigerer Jahrgangsstufen entsprechenden Aufgaben für einen Zeitraum bis zu maximal 15 Minuten. Er erscheint oft unpünktlich und übermüdet zum Unterricht und bringt weder Arbeitsmaterial noch Frühstück mit. Dennis ist sehr bewegungsfreudig und spielt gerne mit seinen Mitschülern Fußball, trotz vieler Schwierigkeiten, die sich während des Spiels ergeben. Dennis hat einige Freunde in der Klasse, denen gegenüber er freundlich und mitteilend ist.

Dennis wirkt im Unterricht ängstlich und ist schnell frustriert. Er kann rasch die Kontrolle verlieren, beginnt dann Mitschüler zu beschimpfen, oder er attackiert sie – wie auch Lehrkräfte – mit körperlichen Übergriffen. Auch Zerstörungen von Dingen sind zu beobachten.

8.1.2 Fazit

Selbstkompetenz

Dennis zeigt immer wieder den Willen und Ansätze, sich zu kontrollieren und schafft dies auch oft für einen kurzen Zeitraum. Wenn eine Aufgabenstellung für ihn motivierend ist (z. B. Fußballspielen), gelingt ihm eine Steuerung seines Verhaltens für einen im Voraus festgelegten Zeitraum mit Hilfe und ständiger Bestätigung. Er ist in der Lage über sein Verhalten zu reflektieren, und er gibt sozial erwünschte Antworten. Reflexionen nach krisenhaften Situationen gelingen ihm mit zeitlichem Abstand. Er kann über sich kognitiv und kritisch reflektieren und ein sozial angepasstes Verhalten beschreiben.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Dennis kann hilfsbereit und sensibel für die Bedürfnisse anderer ihm wichtiger Personen sein.

Soziale Initiative

Kontakte zu einzelnen Schülern kann er in seiner Peer-Group aufnehmen. Mit Unterstützung versucht er, sich angstfrei und angemessen in Gruppenprozesse einzubringen.

Konfliktverhalten

In unterschiedlichen zeitlichen Abständen zeigt Dennis Einsicht und Bereitschaft zu Entschuldigung und Wiedergutmachung und nimmt dabei Hilfe von Erwachsenen oder für ihn wichtigen anderen Schülern an. Er will die Lösung des Konfliktes wirklich und bereut eigene Anteile, auch wenn nach wenigen Minuten eine erneute Krise ausgelöst wird.

Regelverhalten

Dennis verfügt über eine gute Auffassungsgabe, die ihn Strukturen und Rituale erkennen lässt. Je nach Tagesform kann er sich für kurze Zeit an weniger umfangreiche Vorgaben und Regeln halten.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Dennis lässt sich immer wieder für einen kurzen Zeitraum auf stark individualisierte (auch spielerische) Aufgabenstellungen ein, dabei zeigt er mehr Interesse an mathematischen als an sprachlichen Zusammenhängen. Er zieht dabei „mechanische“ Aufgaben (z. B. Abschreiben) vor und kann bis 15 Minuten am Stück arbeiten. Dennis ist dann sehr stolz und fordert Bestätigung der Lehrkraft ein.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Dennis kann zwei Sätze fehlerfrei und lesbar abschreiben. Bei körperlicher Zuwendung (z. B. Massage, Individualbetreuung) und durchgehender Bestätigung sind längere Arbeitsphasen und bessere Arbeitsergebnisse möglich.

8.1.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1/2	Adaptive Strategien sind mit entsprechendem Abstand und Unterstützung möglich.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	2	Hilfsbereitschaft und Sensibilität sind gegenüber bevorzugten Bezugspersonen gegeben.
Soziale Initiative	2	Die Kontaktaufnahme ist in bevorzugten Settings möglich.
Konfliktverhalten	3	Einsicht in eigene Anteile an Konflikten kann erreicht werden, Entschuldigungen sind möglich.
Regelverhalten	2	Regeln können für kurze Zeit eingehalten werden.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2–3	Die Lernbereitschaft ist an persönlichen Interessen orientiert und kann für relativ kurze Zeiträume aufrechterhalten werden.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Konzentration und Sorgfalt sind für kurze Zeiträume und unter Anleitung gegeben.

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Dennis			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1/2	Es wird sehr hoher Unterstützungsbedarf in basalen Bereichen der Selbstkompetenz deutlich. Eine positive Entwicklung an dieser Stelle ist grundlegend für Fortschritte im Bereich der Sozialkompetenz.	Dennis lernt, seine Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und zu akzeptieren und seine Verhaltensweisen zunehmend adaptiv auszurichten. Nahziel: Dennis kann sich 14 Tage lang darauf einlassen, mit einer Lehrkraft über seine Gefühle zu reflektieren.	Unterrichtliche Förderung gemeinsam mit 3 ausgewählten Schülern, mit denen eine für Dennis sichere Umgebung möglich ist. Einbettung der Themen Gefühle und Verhaltensweisen in curriculare Unterrichtsinhalte. Erlebnispädagogische Angebote ermöglichen neue positive Erfahrungen. (1) Nach dem Unterricht wird Dennis über eine Gefühlskarte (emotion smileys) zu einem erklärenden Gespräch mit der Lehrkraft motiviert.
II. Sozialkompetenz	Soziale Orientierung	2			
	Soziale Initiative	2			
	Konfliktverhalten	3			
	internalisierend				
	externalisierend	2	Es besteht die Gefahr, dass Konflikte immer wieder die weitere Förderung und Entwicklung in anderen Bereichen gefährden.	Dennis entwickelt konstruktive Lösungen von Konflikten und übt sich in der Umsetzung. Nahziel: Dennis hält 14 Tage 2 basale Gruppenregeln ein.	Teilnahme an einer niederschweligen Coolness-Gruppe. (2) Diese Regeln in der Gruppe werden mit Dennis gemeinsam festgelegt. Die Einhaltung wird positiv und direkt an Dennis rückgemeldet.
Regelverhalten	2				
III. Lernkompetenz	Lern- und Leistungsbereitschaft	2-3	An bestehenden Ressourcen ansetzen und diese ausbauen, um schulisches Lernen in den Fokus zu nehmen.	Dennis erhöht sein zeitliches Lernpensum in aus seiner Sicht relevanten Fächern (z. B. Mathematik) und Lernwegen (z. B. Abschreiben). Nahziel: Dennis bewältigt 14 Tage lang ein zeitliches Aufgabenpensum von 2 x 10 min pro Tag.	Dennis erhält individualisierte Aufgabenstellungen, die er ohne Angst vor Misserfolg bewältigen kann (z. B. mechanisches Rechnen, Abschreiben) mit Reflexion darüber, mit welcher Dauer er seine Lernbereitschaft aufrechterhalten kann. (3) Dennis erhält einen Arbeitsplan mit einfachen Texten aus dem Bereich Fußball (Lesen, Ankreuzen und Abschreiben), einfachen Kopfrechenaufgaben am Computer (z. B. schlaukopf.de) und Bewegungspausen. Anschließend findet jeweils ein Feedback-Gespräch statt.
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2			

8.1.4 Erläuterungen der Fördermaßnahmen

- (1) Dennis wird in einigen Unterrichtseinheiten gemeinsam mit maximal drei Schülern unterrichtet. Dabei gibt es u. a. fächerübergreifende Lern-Angebote, z. B. in Form der sehr einfach gestalteten „Werkstatt“ zum Themenbereich Gefühle (vgl. Anja Schiebe (2015), Gefühle wahrnehmen und verstehen. Hamburg). Sportlich ausgerichtete erlebnispädagogische Angebote sollen Ausflüge in den Kletterpark oder gemeinsame Fahrradtouren sein. Auch der wöchentliche Besuch des Abenteuer-Spielplatzes ermöglicht gemeinsame positive Erlebnisse.
- (2) Die Coolness-Gruppe darf keine hohen Zugangsvoraussetzungen haben, einen hohen Aufforderungscharakter haben und zum Mitmachen motivieren. Zu Beginn wird es zunächst um Spiele im Rahmen einer sozialen Gruppenstunde gehen, die vorwiegend Spaß machen, aber auch bereits die sozialen Fähigkeiten trainieren (vgl. Kilb/Weidner/Gall (2013), Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim und Basel).
- (3) Um den Aspekt der Reflexion über die Dauer seiner Lern- und Leistungsbereitschaft aufzunehmen, wird gemeinsam mit Dennis ein Lernvertrag formuliert und geschlossen. Darin wird festgelegt, dass er täglich zunächst für einen Zeitraum von einer Woche (Wochenziel) in einer Lernphase jeweils mindestens 10 Minuten an seinem individuellen Arbeitsplan arbeiten muss und dies täglich reflektiert („abhakt“). Am Ende der Woche wird gemeinsam reflektiert, ob das Ziel erreicht wurde und eine abgesprochene Belohnung ausgegeben (Kiosk-Gutschein o. Ä., aber auch Rückmeldung an die Mutter). Außerdem wird ein Vertrag für die kommende Woche vereinbart. Dies auch mit der Fragestellung, ob das Pensum erhöht oder zunächst beibehalten werden soll. Dabei ist zu beachten, dass die jeweils neuen Zielsetzungen sehr realistisch sind (vgl. Bellingratz, Jürgen, Verhaltensverträge. In: Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. (Hgg.) (2014): Interventionen bei Lernstörungen (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe, S. 473 – 483).

8.2 Fallbeispiel: Leo

8.2.1 Biographische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Leo ist 10 Jahre alt und besucht seit ca. 3 1/2 Jahren die Förderschule Emotionale und soziale Entwicklung. Er wiederholt auf dringenden Wunsch der Mutter das aktuelle Schuljahr. Leo hat drei Geschwister, von denen zwei älter sind (zwei Mädchen, 13 und 17 Jahre) und eins jünger ist (Junge, 2 Jahre). Die Kinder haben alle dieselbe Mutter, aber drei verschiedene Väter, von denen zu zweien kein Kontakt besteht. Die Mutter lebt in einer neuen Beziehung. Mit diesem Partner hat sie das jüngste Kind bekommen. Die älteste Tochter ist inzwischen auch Mutter und lebt mit ihrem Baby ebenfalls im Haushalt.

Leo wird im Hinblick auf Kleidung, Essen und Schulbesuch recht gut versorgt. Dennoch gibt es innerhalb der Familie viel Unbeständigkeit und Unsicherheit. Gleichzeitig ist sein häuslicher Alltag von Gewalt (verbale und körperliche Attacken) geprägt. Die Mutter ist sichtlich überfordert. Eine kooperative Arbeit (Schule – Elternhaus) muss mit ihr immer wieder neu angebahnt werden.

Leo war insgesamt drei Mal für kurze Zeit in der Kinderkrisenhilfe. Aus dieser Situation ist er entweder selbst weggelaufen oder von der Mutter zurückgeholt worden. Es gab einen Aufenthalt in einer Tagesklinik, der von den Beteiligten nach drei Monaten ohne Ergebnis beendet wurde. In der Tagesklinik wurde eine Intelligenzdiagnostik durchgeführt. Hier wurde ein IQ von 87 ermittelt. Eine Einordnung in den Förderbedarf Lernen (siehe auch Lernentwicklung) lehnt die Mutter nach wie vor ab. Leo wird aktuell in einer Lerngruppe durch Fachkräfte der Sonderpädagogik, Jugendhilfe und Schulpsychologie gefördert.

Leo arbeitet an einem auf seine Tagesform angepassten Tagesplan mit Hilfe über einen kurzen Zeitraum (15 min.) ohne Unterbrechung. Die Inhalte des Tagesplans beziehen sich auf Leos individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit und werden täglich mit ihm festgelegt. Leo vermeidet Anstrengungen und lernt kleinschrittig mit viel Zuspruch und Hilfe. Leo übt sich darin, schulische sowie von außen gestellte Aufgaben überhaupt zu bearbeiten. Aus diesem Grund arbeitet er derzeit unter seinem Leistungsvermögen. Bei zu großem Arbeitspensum oder inhaltlichen Anforderungen, bei denen Leo sich anstrengen muss, reagiert er u. U. mit Vermeidungsstrategien bis hin zu kompletter Arbeitsverweigerung, Wutausbruch oder Weglaufen.

Leo hat ein äußerst negatives Selbstbild mit selbstzerstörerischen Anzeichen. Er ist das „schlechte Kind, das nichts kann“, das „besser gar nicht geboren wäre“. In Krisen zeigt er impulsives und u. U. selbstgefährdendes Verhalten (Klettern über die Brüstung des Treppengeländers, Stellen auf die Fensterbank mit der Androhung zu springen ...). Zuweilen gelingt es, ihn mit viel Zuspruch aus diesen Situationen herauszuholen und ein Ende dieser Krise herbeizuführen. Gelingt dies nicht, braucht Leo eine neue Situation, um Ablenkung zu schaffen und eine Beruhigung zu erreichen. Ein Gespräch über das Geschehene ist erst nach deutlichem Abstand möglich. Ein Lob zu seinen Leistungen oder seinem Verhalten nimmt er in ruhigen Phasen und guten Momenten bedingt an. Für Ärger, Konflikte und das ihm gegenüber gezeigte aggressive häusliche Verhalten sieht er sich verantwortlich. In der Schule kann er eigene Anteile an Konflikten kaum benennen.

Leo verfügt über eine geringe Frustrationstoleranz: Ein Blick oder ein Wort, das er falsch versteht und auf sich bezieht, reicht als Auslöser für einen Konflikt. Insgesamt reagiert er schnell mit verbaler und körperlicher Gewalt und schreckt hierbei auch nicht vor Gewalt gegenüber Erwachsenen zurück. Sein fremdgefährdendes Verhalten geht u. U. so weit, dass er auch dann noch Zutritt, wenn jemand am Boden liegt. In anschließenden Klärungen kann er eigene Anteile nach längerer Zeit und mit Unterstützung benennen. Zudem nennt er Angebote der Wiedergutmachung und setzt diese praktisch auch um. Es wird jedoch nicht immer deutlich, ob Leo wirklich einsichtig ist. Dies zeigt sich darin, dass Maßnahmen der Klärung und Wiedergutmachung kaum nachhaltige Wirkung zeigen.

Leo kann in einem sicheren Rahmen angemessen Kontakt aufnehmen, Spielsituationen mit Gleichaltrigen kreativ mitgestalten, Regeln und Grenzen einhalten und sehr hilfsbereit und empathisch sein. Besonders kleineren oder jüngeren Kindern bietet er gerne seine Unterstützung in allen Bereichen des Alltags an (Schuhe zubinden, Teilen des Pausenbrottes). Auch hier werden seine praktischen Kompetenzen sehr deutlich. Insgesamt ist Leo ein Junge, der sich zu helfen weiß und auf diese Weise schon oft gezeigt hat, dass er „tough“ und selbstständig ist und über „Überlebensstrategien“ verfügt.

8.2.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Leo ist ein sehr impulsiver, auf sich selbst bezogener Junge mit einer geringen Frustrationstoleranz, der allgemeine Äußerungen der Umgebung als Angriff wertet und mit verbaler oder körperlicher Gewalt reagiert. Er zeigt selbst- und fremdgefährdendes Verhalten.

Mit zeitlichem Abstand zur auslösenden Situation und bei Unterstützung einer vertrauten Person benennt Leo seine Anteile an der Situation und die auslösende Emotion. Er zeigt eine Bereitschaft, sich zu entschuldigen, übernimmt jedoch keine Verantwortung dafür.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

In einem ihm vertrauten, sicheren Rahmen und bei entspannter Tagesform nimmt Leo in Situationen, die nicht auf das Lernen ausgerichtet sind, Bedürfnisse anderer Kinder, vor allem jüngerer, wahr und unterstützt sie. Hier zeigt er seine Empathiefähigkeit.

Soziale Initiative

Leo zeigt Interesse am Kontakt mit Kindern oder Erwachsenen. Bei entspannter Tagesform und in einem vertrauten Rahmen, in dem die geltenden Regeln allen bekannt sind, bringt er sich in Kontakte und Spielsituationen angemessen ein und hält diese aufrecht. Er zeigt Hilfsbereitschaft und Empathie.

In kritischen Situationen ist sein Verhalten davon geprägt, eigene Sichtweisen durchzusetzen bzw. seine Bedürfnisse zu befriedigen.

Konfliktverhalten

Leos Konfliktverhalten ist stark externalisierend. Kleinste Störungen oder – bei eingeschränkter Wahrnehmung – subjektiv empfundene Provokationen führen immer wieder schnell zu massiv selbstgefährdendem und fremdschädigendem Handeln, das in der konkreten Situation von ihm als Lösung verstanden wird. Erarbeitete Lösungsalternativen werden von Leo in der konkreten Situation nicht angewandt.

Leo lässt sich durch eine sofortige Intervention eines vertrauten Erwachsenen ablenken, so dass die Situation beendet werden kann.

Regelverhalten

Geltende Regeln hält Leo themenbezogen (eher spielerischer Bereich als Lernsituationen) und mit Begleitung/Intervention gestützt ein.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Leo verbindet Schule und Lernprozesse mit Anstrengung, die er durch vielfältige Maßnahmen zu vermeiden versucht. Bei intensiver Begleitung bearbeitet er einzelne, individuelle und kurzfristig mit ihm vereinbarte Aufgaben, die er sicher beherrscht. Auch über die Zeit der Beschulung an der Förderschule Emotionale und soziale Entwicklung bzw. der intensiven Zuwendung zeigt Leo keine Einsicht in die Aufgabe von Schule, Wissen zu vermitteln und Lernen zu ermöglichen.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Leo arbeitet bei gut strukturierten Arbeitsprozessen (Lernbüro, individueller Tagesplan, bekanntes Arbeitsmaterial, reproduktive, bekannte Anforderungen) und mit Begleitung über einen Zeitraum von ca. 15 Minuten.

8.2.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1/2	Impulsives und u. U. selbstgefährdendes Verhalten Wiedergutmachung/ Klärung zeigt kaum nachhaltige Wirkung Gefühle mit zeitlichem Abstand in vertrautem und geschütztem Rahmen benennen/identifizieren
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	2–3	hilfsbereit und empathisch. Grenzen einhalten Bedürfnisse jüngerer Kinder wahrnehmen eigene Tagesform berücksichtigen
Soziale Initiative	2–3	Techniken sozialer Kontaktaufnahme in vertrautem Rahmen ok Kontakte werden aufrechterhalten
Konfliktverhalten	1 (externalisierend)	Selbst- und Fremdgefährdung und -schädigung
Regelverhalten	1	Regeleinhaltung subjektiv motiviert (tagesformbedingt)
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	1	individuelle Aufgaben inhaltliche Anstrengung reduzieren individueller, täglich vereinbarter Tagesplan
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Konzentrationszeitraum unter Anleitung ca. 15 min auf einen Gegenstand

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Leo			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1/2	Selbst- und Fremdschädigung – Gefährdung durch geringe Frustrationstoleranz und eingeschränkte Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Innerhalb der Lerninsel eine adaptive Strategie der Emotionsregulation (begleitete Auszeit im Nebenraum) einsetzen • Zusammenhang zwischen dem Gefühl Wut und dem eigenen Verhalten (Provokieren anderer) erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gut strukturiertes Umfeld als Sicherheit liefern • Gemeinsame Vereinbarung zu Strategie und Unterstützungsart (bei aufkommendem Frust im Nebenraum herunterkommen, Massage als Entspannung) • Information an schulisch Beteiligte, tägliche Rückmeldung • Einzeltraining zu Gefühlen durch Jugendhilfe, enge Anknüpfung an Lehrkräfte • Tägliches Übungsfeld: eigene Stimmung (morgens nach dem Ankommen, nach der Pause) auf dem Stimmungsbarometer darstellen
II. Sozialkompetenz	Soziale Orientierung	2–3			
	Soziale Initiative	2–3			
	Konfliktverhalten				
	internalisierend				
	externalisierend	1	Selbst- und Fremdschädigung und ihre Auswirkungen auf den familiären und schulischen Alltag	siehe Selbstkompetenz	
	Regelverhalten	1			
III. Lernkompetenz	Lern- und Leistungsbereitschaft	1	<ul style="list-style-type: none"> • Künftiges Lernen ermöglichen • Akut problematisches Verhalten im schulischen Alltag • Ansatzpunkt (Akzeptanz von Lob bei individuell guter Leistung) vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung von drei verpflichtenden Aufgaben pro Tag 	<ul style="list-style-type: none"> • Tägliche Vereinbarung zu Aufgaben und Themen, um Motivation zu stärken • Lernbüro: individualisierter Plan mit Strukturierung von Aufgabe, Zeit und Raum. Individuelle Interessen und Möglichkeiten berücksichtigen, um Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit zu schaffen und dadurch Sicherheit zu geben • Rückmeldung durch Verstärkersystem • Motivierendes Material bieten • Aufgaben durch Mitsprache festlegen • Einzelarbeit mit Sozialpädagoge/in (im Unterricht), Inhalte festigen/nachholen, direkte Rückmeldung geben
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2			

8.2.4 Erläuterungen der Fördermaßnahmen

- Im Rahmen der gemeinsamen Vereinbarung zu Strategie und Unterstützungsart legt der Lehrer mit dem Schüler fest, welche Möglichkeiten es gibt, in Konfliktsituationen Wutausbrüchen präventiv zu begegnen. Hier wird vereinbart, dass Leo die Möglichkeit einer durch einen Erwachsenen begleiteten Auszeit auf dem Schulhof oder im Bewegungsraum bekommt, um das Gefühl der Wut „herunterzufahren“. Dann wird mit dem begleitenden Erwachsenen gemeinsam unter vier Augen überlegt, wie der Konflikt gelöst werden kann. Erst danach kommt es zur Konfrontation mit dem Konfliktauslöser. Damit alle hierbei an einem Strang ziehen, werden alle Beteiligten über das Vorgehen informiert. Leo bekommt tägliches „Feedback“, um zu lernen, dass sich diese Form der Konfliktlösung lohnt und sich für ihn besser anfühlt.
- Im Einzeltraining durch die Jugendhilfe werden verschiedene Angebote zur Wahrnehmung von Gefühlen gemacht. Anhand des Programms „Ein Dino zeigt Gefühle“ werden sämtliche Gefühlslagen (sowohl positive als auch negative) gesammelt, besprochen und mit Situationen aus der Lebenswirklichkeit Leos in Verbindung gebracht. So können u. a. verschiedene Trigger für Gefühlsempfindungen herausgearbeitet werden, die im Schulalltag dann Beachtung finden.
- Im Schulalltag und Unterricht selber hat Leo ein „Gefühlsbarometer“ auf dem Tisch kleben. Hiermit schätzt er in regelmäßigen Abständen seine jeweilige Gefühlslage ein und lernt Begründungen für seine jeweilige Gefühlslage zu benennen.
- Um Leos Lern- und Leistungsbereitschaft zu wecken und um ihn zu motivieren, seine vereinbarten Aufgaben zu bearbeiten, wird mit Münzverstärkung unterstützend gearbeitet. Hierbei handelt es sich um „ein Therapieverfahren, das systematisch Anreize verwendet, um erwünschtes Verhalten häufiger werden zu lassen“ (M. Linden, M. Hautzinger (2015). Verhaltenstherapiemanual (8. vollst. überarb. Aufl.). Berlin u. a., S. 199). Als Token werden Murmeln verwendet. Bei Erledigung der Aufgaben bekommt Leo eine Murmel. Als erreichbares Ziel wird vereinbart, dass Leo insgesamt fünf Murmeln sammeln muss, die er dann gegen eine „extra Spielzeit“ (Hintergrundverstärker) eintauschen kann (vgl. ebd., S. 200). Da „Zielverhalten, Umtauschsystem und Verhaltenskonsequenzen für alle Beteiligten klar sein“ (ebd., S. 201) müssen, ist es unabdingbar, dass alle am Kind beteiligten Mitarbeiter über dieses Verfahren Bescheid wissen. Zudem soll nach Möglichkeit eine Generalisierung angestrebt werden, so dass unterschiedliche Mitarbeiter Tokens vergeben sollten (vgl. ebd.).

8.3 Fallbeispiel: Ben

8.3.1 Biographische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Ben ist zehn Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Er lebt als einziges Kind bei der berufstätigen Mutter und deren Lebenspartner. Alle zwei Wochenenden verbringt er bei seinem leiblichen Vater. Er besucht eine heilpädagogische Tagesgruppe und befindet sich in therapeutischer Behandlung. Hier wurden eine Bindungsstörung und eine ausgeprägte Form von ADHS diagnostiziert. Die ADHS wird medikamentös behandelt.

Ben besucht die zweite Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und wurde zweimal in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt. In seiner jetzigen Förderschule wird er mit vier weiteren Kindern in einer Lerngruppe durch ein multiprofessionelles Team unterrichtet (sonderpädagogische Lehrkraft, Mitarbeitende der Jugendhilfe). Ben holt verpasste bzw. an der vorherigen Schule nicht bearbeitete Inhalte an der jetzigen Schule zügig auf. Er arbeitet im Bildungsgang der Grundschule mit Empfehlung für die Realschule.

Ben arbeitet im Unterricht, abhängig von seiner fachbezogenen Motivation, mit. In den naturwissenschaftlichen Fächern (v. a. Mathematik und Sachunterricht) arbeitet er intensiv und über einen Zeitraum von 30 Minuten konzentriert an seinen individuellen, bildungsgangbezogenen/zielgleichen Aufgaben. Hierbei kommen ihm besondere Arbeitsbedingungen (eigenes Lernbüro, individueller Tagesplan, individuelles Material) zugute, so dass er zielführende Ergebnisse erlangen kann. Besonders interessiert ihn das Forschen und Entdecken. Aufgaben, die seiner eigenen Wahrnehmung nach mit Anstrengungen verbunden sind (z. B. Schreiben von Texten mit größerem Umfang), beginnt er nach anfänglicher Verweigerung. Er kommt zu zielführenden Ergebnissen, wenn er ermuntert oder durch ein Belohnungssystem unterstützt wird.

Ben hat ein geringes Selbstwertgefühl und schätzt seine Fähigkeiten nicht realistisch ein. Gesprächen über seine Kompetenzen entzieht er sich. Rückmeldungen über positive Eigenschaften kann er nicht annehmen. Oftmals fühlt er sich für Negatives verantwortlich („Ich bin immer schuld“). Ben beobachtet soziale Situationen mit anderen Kindern sehr genau. Immer wieder weist er auf Fehler und Regelverstöße anderer hin und fordert lautstark Konsequenzen ein.

In Konfliktsituationen mit anderen zeigt Ben nur eine geringe Frustrationstoleranz und reagiert mit körperlicher und verbaler Gewalt gegenüber anderen Kindern oder Dingen. Dabei zeigt sich keine Grenze. Bei der Klärung von Konflikten, an denen er beteiligt war, zeigt er kaum Empathiefähigkeit oder Einsicht. Innere Konflikte oder Schwierigkeiten äußert Ben ebenfalls nicht von sich aus. Diese Konflikte zeigen sich in einer Verweigerungshaltung schulischer Aufgaben mit Selbst- und Fremdgefährdung und unreflektierten, allgemeinen Anschuldigungen. Dieses Verhalten kann er nicht lange aufrechterhalten. Er bricht dann förmlich zusammen, weint und fordert körperliche Zuwendung ein. Erst dann kann das eigentliche Problem geklärt werden.

Ben ist wenig an anderen Kindern interessiert, er sucht von sich aus eher den Kontakt zu Erwachsenen. In einem stark strukturierten, bekannten, vertrauten Rahmen gelingt die Einordnung in die Gruppe. In enger Begleitung hält er Absprachen ein. Kreative, phantasiegeleitete Spiele/Rollenspiele und Regelspiele fallen ihm schwer. Änderungen des Rahmens oder unvorhergesehene Ereignisse führen zu sofortigen Kontrollverlusten.

8.3.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Ben ist ein sehr impulsiver Junge, der negative Gefühle wie Wut oder Ärger benennen kann, dem es jedoch schwerfällt, positive Gefühle zuzulassen. Er verfügt über wenige, eher ungünstige Bewältigungsstrategien. Veränderungen bedeuten für ihn Verunsicherung. Abweichungen jeglicher Art können als kritisches Ereignis gewertet werden und zu einem Verlust der Selbstkontrolle führen. Ben nutzt eher maladaptive Strategien zur Bewältigung von Emotionen. In Konfliktsituationen übernimmt er keine Verantwortung für eigenes Verhalten.

Eine Verhaltensmodifikation konnte bislang kaum herbeigeführt werden.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Ben versucht, im Kontakt mit Kindern und Erwachsenen eigene Bedürfnisse zu befriedigen. Bei einer spontanen und sofortigen Bedürfnisbefriedigung können Kontakte relativ störungsfrei gelingen. Konfliktfreie Begegnungen funktionieren, wenn Ben über Zeit, Dinge und Personen bestimmen kann. Bei enger Begleitung sieht er u. U. Bedürfnisse anderer und er kann bei vorher deutlich abgesteckten Vorgaben mit Hilfe Rahmenbedingungen einhalten. Sind die jeweiligen unterschiedlichen Anforderungen oder Abläufe seines Alltags kleinschrittig und gut strukturiert, bietet ihm dies Verlässlichkeit. Die einzelnen Aufgaben/Anforderungen können von Ben dann mit Hilfe umgesetzt werden.

Soziale Initiative

Ben wünscht sich inzwischen, Teil einer Gruppe zu sein und mit anderen Kindern zu spielen. In freieren Spielsituationen macht er Spielvorschläge und versucht sehr deutlich, seine eigenen Vorstellungen und Ziele durchzusetzen. Bietet man Ben direkt Handlungsalternativen, kann er sie bei guter Tagesform für den Moment nutzen, um eine Spielsituation positiv zu gestalten. In anschließenden Reflektionen kann er gelungene Gruppenprozesse für sich als positiv bewerten.

Konfliktverhalten

Bens Konfliktverhalten ist stark externalisierend. Kleinste Störungen oder subjektiv empfundene Provokationen führen immer wieder schnell zu selbst- und fremdgefährdendem Handeln. Ben hat eine ganz eigene Wahrnehmung von Recht und Unrecht und macht sein Handeln abhängig vom Agieren anderer. Auch hierbei hat er eine eigene Sichtweise. Eine sofortige Intervention kann manchmal dazu führen, einen Konflikt nicht eskalieren zu lassen. Eine Einsicht in die Möglichkeit eines alternativen Handelns wird eher „nachgesprochen“ als nachempfunden.

Regelverhalten

Ben braucht ein starres Regelgerüst, an dem er sich entlanghangeln kann. Hierbei ist er bei anderen äußerst gewissen-

haft und dadurch wenig flexibel. Ben weiß sehr genau, wann ein anderes Kind einen Regelverstoß begangen hat, und fordert hier lautstark Gerechtigkeit. Die Auslegung, ob er selber Regeln eingehalten hat, wird von ihm eher subjektiv betrachtet.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Ben verbindet Schule und Lernprozesse mit Anstrengung, die er zu vermeiden versucht. Vorgaben stellt er immer wieder in Frage, wobei er inzwischen Arbeitsaufträge besser annehmen kann. Bei guter Tagesform kann er gelungene Arbeitsprozesse als positiv bewerten.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Ben kann bei gut strukturierten Arbeitsprozessen (Lernbüro, Tagesplan, bekanntes Arbeitsmaterial) und je nach Tagesform konzentriert und zielgerichtet über einen Zeitraum von ca. 30 – 45 min arbeiten. Aufgabenstellungen bereiten ihm kaum Schwierigkeiten, wobei er immer wieder Rückversicherung durch einen Erwachsenen braucht. Vorgaben hält er zuverlässig ein und mit seinem Material geht er sorgfältig und gewissenhaft um.

8.3.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1–2	Verweigert Vergleich zu eigenem Verhalten Negatives Selbstbild
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	1	Fehlende Empathie Fehlender Zusammenhang zwischen Anlass und Verhalten Bei Bedürfnisbefriedigung Einhaltung von Absprachen
Soziale Initiative	2	Ist fixiert auf eigene Sicht- und Handlungsweisen, um Interessen zu erreichen Spiel in Begleitung eines Erwachsenen ok, Kann Regelspiele positiv gestalten
Konfliktverhalten	1 (externa- lisierend)	Selbst- und Fremdgefährdung kann nur durch sofortige Intervention beendet werden Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Lösung muss angebahnt werden
Regelverhalten	2 (meist)	Regeleinhaltung subjektiv motiviert (tagesformbedingt)
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	3	Regeleinhaltung bei Anwesenheit Erwachsener Weist andere auf Regelübertritt hin, ohne diese Regeln selber einzuhalten
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	3 (bei Interesse), 2	Zielführende Ergebnisse, 30-minütige Arbeitsphasen

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Ben			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1-2			
II. Sozialkompetenz	Soziale Orientierung	1			

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Ben			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
	Soziale Initiative	2	Ben nimmt eine eigene Sichtweise der Regeln und des Miteinanders für sich in Anspruch. Kontaktaufnahme mit anderen Kindern daher sehr schwer, Spielsituationen können nur in Begleitung eines Erwachsenen gestaltet werden.	Ben kennt und wendet in den Pausen eine angemessene Form der Kontaktaufnahme gegenüber anderen Kindern an. Er hört dort anderen Kindern zu, die über ihre Bedürfnisse berichten.	In Begleitung auf dem Schulhof und in Freispielsituationen übt Ben, wie er auf andere Kinder zugehen kann. Hier fragt er bewusst nach den Wünschen der anderen. <ul style="list-style-type: none"> • Einzelförderung: Einsatz von Kinderbüchern mit passender Thematik als Gesprächsanlass • Rollenspiele als Unterstützung in Einzelförderung mit der Jugendhilfe • Gesprächskreise als Übungsfeld • Positive Verstärkung
	Konfliktverhalten				
	internalisierend				
	externalisierend	1	Konflikte werden mit verbaler und körperlicher Gewalt gelöst, Handlungsalternativen können kaum benannt werden.	Alternative Lösungsmöglichkeiten werden in Klärungsgesprächen benannt und in Ansätzen angewandt.	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelförderung durch die Jugendhilfe: Lösungsmöglichkeiten für Konflikte werden gesammelt und verschriftlicht, in Rollenspielen werden erarbeitete Handlungsmöglichkeiten trainiert • In Klärungsgesprächen wird aus dem Katalog nach einer passenden Lösungsstrategie gesucht • Lob und positive Verstärkung • Spiegeln von Verhalten und Empfindungen
III. Lernkompetenz	Regelverhalten	2			
	Lern- und Leistungsbereitschaft	3	Bei persönlichem Interesse kann Ben über einen angemessenen Zeitraum konzentriert und oft selbständig arbeiten.	Ben nutzt seine kognitiven Fähigkeiten für ungeliebte Aufgaben und erledigt täglich eine ohne Diskussion.	<ul style="list-style-type: none"> • Individueller Tagesplan • Deutliche Formulierung des Arbeitsauftrages • Möglichkeit der Mitgestaltung des Tagesplans • Arbeiten im Lernbüro • Positive Verstärkung • Verdeutlichung von Nutzen von Wissen • Spiegeln von Verhalten während der Arbeitszeit
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	Stufe 3 (bei Interesse) Stufe 2			

8.3.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen

- Zu den Büchern gehört u. a. der Titel „Zoff in der Schule“ aus der SOWAS!-Reihe von Sigrun Eder u. a.
- Ben übt mit einem Mitarbeiter der JH Formulierungen ein, die er dann auf dem Schulhof bewusst und begleitet anwendet.
- Der individuelle Tagesplan setzt sich in der Regel jeweils aus Inhalten der Fächer Mathematik und Deutsch zusammen. Zuweilen kommen aus dem Englischunterricht Bausteine hinzu. Der Tagesplan wird täglich gemeinsam mit Ben besprochen und in einem Buch verschriftlicht. Das Material wird dem der Stammschule weitestgehend angepasst. Der Tagesplan wird nach Möglichkeit selbständig im Lernbüro bearbeitet. Jedes Kind hat innerhalb der Lerninsel ein eigenes Lernbüro. Dieser Bereich ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern kann auch als Rückzugsmöglichkeit und „Privatbereich“ genutzt werden. So können die Kinder ihr Büro mit z. B. Fotos oder Bildern einrichten und so ihren eigenen Arbeitsplatz gestalten. Werden neue Unterrichtsinhalte eingeführt, die einer ausführlichen Erklärung bedürfen, wird die Vermittlung besonders eingeplant.

8.4 Fallbeispiel Jonas

8.4.1 Biographische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Jonas ist 8;7 Jahre alt. Jonas hat im Laufe seiner Kindergartenzeit drei verschiedene integrative Einrichtungen besucht. Insgesamt gestaltete sich die Förderung im Kindergarten schwierig. Jonas wurde täglich vorzeitig abgeholt, da er mit der Anzahl der Kinder sowie der hohen Geräuschkulisse stark überfordert war. Jonas nahm zum Zeitpunkt der Einschulung nur pürierte Nahrung ausgesuchter weniger Lebensmittel zu sich, die ihm im Kindergarten durch die Mutter verabreicht wurde. Eigenständiges Essen verweigerte er oder ging dann destruktiv mit den Lebensmitteln um. Durch die dauerhafte Aufnahme pürierter Nahrung hat sich eine Deformation der Kieferknochen ergeben. Zum Ende der Kindergartenzeit war Jonas tagsüber meist trocken, nachts benötigte er eine Windel. Der Toilettengang war an ein kompliziertes stereotypes Ritual geknüpft, ohne dass er den Toilettengang nicht absolvieren konnte.

Zusätzlich bestanden deutliche Entwicklungsrückstände in den Bereichen Motorik und Sprache. Die in der Kindergartenzeit initiierten logopädischen, ergotherapeutischen und krankengymnastischen Frühförderangebote wurden wegen mangelnder Mitarbeit abgebrochen. Jonas wurde auf eine Autismus-Spektrum-Störung hin untersucht. Die Diagnose ergab den Befund eines frühkindlichen Autismus mit insgesamt durchschnittlicher Intelligenz bei inhomogenem Profil und gravierenden Einschränkungen der Kommunikation und sozialen Interaktion. Im Bereich des internalisierten Verhaltens wurden ängstlich depressive Auffälligkeiten mit sozialem Rückzug beschrieben, im Bereich der externalisierten Verhaltensweisen stark aggressive Tendenzen beobachtet.

Jonas wurde daraufhin an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung eingeschult. Mittlerweile wird Jonas im zweiten Jahr der Schuleingangsphase unterrichtet. Der Unterricht orientiert sich dabei sowohl an TEACCH (**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren) als auch an entwicklungspädagogischen Aspekten.

Jonas nimmt am Unterrichtsgeschehen aktiv teil. Er findet sich in der Klasse gut zurecht und weiß durch die starke Strukturierung des TEACCH-Ansatzes stets, wo welche Arbeitsphase abläuft. In Einzelarbeitsphasen arbeitet Jonas selbstständig und sorgfältig, wenn sich die Lehrkraft in unmittelbarer Nähe befindet. In Gruppensituationen zeigt er sich geduldig und ruhig, solange es leise ist. Auf Unruhe oder Lautstärke reagiert er mit Wutausbrüchen. Hat Jonas ein individuelles Anliegen, kann er um Hilfe bitten, ist dabei aber sehr ungeduldig. Seine Selbsthilfefähigkeiten sind noch sehr begrenzt. Kleinste „außerplanmäßige Ereignisse“ (z. B. Sturz auf dem Schulhof) beeinträchtigten ihn so sehr, dass er tagelang dem Unterricht fernblieb. Mittlerweile gelingt ihm die Verarbeitung solcher Vorkommnisse besser und er kommt regelmäßig zur Schule. Er nimmt an allen angebotenen Aktivitäten teil, wobei er aufgrund seiner Ängstlichkeit eher passiv als aktiv dabei ist.

Alle Unterrichtsangebote sind TEACCH-konform vorstrukturiert und in einem Tagesablaufplan zu Beginn des Tages notiert. Die Beachtung der Regeln ist Jonas sehr wichtig und er betont das Einhalten seinerseits auch ständig. Das Interagieren oder Spielen mit Mitschülern ist für ihn eine sehr große Herausforderung.

8.4.2 Fazit

Selbstkompetenz

Im Gruppenkontext von Unterricht fordert Jonas unmittelbare Nähe zur Bezugsperson ein. Dies wird deutlich durch Weinen und Schreien nachhaltig untermauert.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Jonas sucht nur geringen Kontakt zu anderen Kindern, hierbei bevorzugt er es darauf zu warten, dass andere Schülerinnen und Schüler auf ihn zugehen. In Spielzeiten spielt er durchaus gern allein, aber er verfügt nur über ein begrenztes Repertoire an Spielideen.

Soziale Initiative

Sein vorrangiges Spielinteresse gilt Autos. Die Erweiterung seiner Bandbreite von Interessen bildet die Grundlage, um sich von seinen stereotypen Spielmustern zu befreien. Der Aufbau geteilter Aufmerksamkeit über seine Lieblingsobjekte hinaus sollte angebahnt werden, so dass die Wahrnehmung und die Abgrenzung eigener Interessen von den Interessen anderer erlernt wird, um die Voraussetzungen eines wechselseitigen Beziehungsaufbaus zu schaffen.

Konfliktverhalten

Die Ausübung und das Festhalten an stark ritualisierten Verhaltensweisen ist oft Grundlage und Auslöser für konfliktträchtige Situationen im sozialen Kontext, die sowohl in Rückzug und depressiven Verhaltensmustern münden können, als auch unmittelbar in Verzweiflung und Wut umschlagen können. Das „Sich-Lösen“ von den stereotypen Verhaltensweisen gelingt in stark vorstrukturierten und in für ihn deutlich vorhersagbaren Unterrichtsstrukturen und enger physischer Unterstützung.

Regelverhalten

Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens haben in Bezug auf die eigene Sicherheit und die Vorhersagbarkeit der ihn unmittelbar beeinflussenden aktuellen Situation eine enorm hohe Bedeutung. Ihm ist die eigene Einhaltung als auch die Einhaltung der Regeln durch Dritte sehr wichtig. Das Dilemma, manchmal den eigenen Ansprüchen in Bezug auf die Regeleinhaltung nicht genügen zu können, destabilisiert ihn in großem Maße und dies hat direkte Auswirkungen auf sein Selbstkonzept.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Jonas möchte gern Lernen und hat insbesondere großes Interesse an Mathematik. Das Abarbeiten seines individuellen Tagesplans motiviert ihn. Bei Störungen oder Veränderungen im geplanten Ablauf benötigt Jonas deutliche Hilfestellungen und Unterstützung. An Gruppenaktivitäten nimmt er in der Regel passiv teil.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

In einem stark strukturierten und vorbereiteten Lernumfeld, das seinen Ansprüchen von Lautstärke und physischer Nähe entspricht, kann Jonas konzentriert und ausdauernd arbeiten.

8.4.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1	Depressiver Rückzug, Passivität Kontrollverlust Überbordende Emotionen
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	1	Durch TEACCH strukturiertes Lernumfeld notwendig und moderierende Unterstützung, sonst Kontrollverlust
Soziale Initiative	1	Selten eigenständiger Kontaktaufbau zu Gleichaltrigen
Konfliktverhalten	1	Depressiver Rückzug, Passivität Kontrollverlust Überbordende Emotionen
Regelverhalten	2	Einhaltung von Regeln ist für ihn wichtig, macht sich aber in seiner eigenen Regeleinhaltung abhängig vom Verhalten Dritter
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Keine Veränderungen im Tagesablauf Interessengeleitete Themen
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Stark strukturiertes, vorbereitetes und leises Arbeitsumfeld nötig

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Jonas			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1	In Gruppensettings, in denen Jonas keine unmittelbare Nähe zu Bezugspersonen hat, ist er komplett überfordert. Emotional affektive Überreaktionen sind die Folge. Kleinste „außerplanmäßige Ereignisse“ (z. B. Hinfallen) beeinträchtigen ihn massiv, bis hin zum Absentismus	Jonas soll Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und Selbststrukturierung aufbauen. <ul style="list-style-type: none"> „Morgens gehe ich, ohne zu fragen, direkt zur Garderobe.“ „Wenn ich merke, dass es mir zu viel wird, suche ich die Nähe zu meinem Lehrer.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Umfassende Hilfe bei grundlegenden Tätigkeiten der Selbsthilfe, wie z. B. Aufhängen der Jacke, Aushalten der Anwesenheit von Mitschülern, Ranzen an den richtigen Platz stellen, Einnahme von Mahlzeiten usw. Bewusste Nutzung von physischer Nähe im Sinne bindungstheoretischer Kompensationserfahrungen
II. Sozialkompetenz	Soziale Orientierung	1			
	Soziale Initiative	1	Sein bestimmendes Spielinteresse gilt Autos, mit denen er allein spielt. Die Erweiterung seiner Bandbreite von Interessen bildet die Grundlage, um sich von stereotypen Verhaltensmustern zu befreien.	Jonas soll Kontakt zu ausgewählten Gleichaltrigen in sozial überschaubaren Situationen aufbauen. Am Beispiel vom Spiel mit anderen „Fortbewegungsmitteln“ außer mit Autos (wie Roller, Fahrrad, Dreirad – in der Pause) soll der Aufbau geteilter Aufmerksamkeit (über das Auto hinaus) eingeübt werden. <ul style="list-style-type: none"> „In der Pause übe ich mit Tim Roller oder Dreirad fahren.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Moderierende Unterstützung Angebot von Sprachmodellen Individuelle Sprachförderung im Sinne von Wahrnehmung freundlicher Sprache und Training derselben Vermittlung in allen Spielsituationen, sowohl um Spiele möglich zu machen, als auch um Jonas hinsichtlich der Absichten seiner Mitspieler zu coachen und zu ermöglichen, dass die Abgrenzung und Wahrnehmung der eigenen Interessen von denen der Interessen anderer möglich ist
	Konfliktverhalten internalisierend				
	externalisierend	1	Jonas ist auf ritualisierte Abläufe angewiesen. Abweichungen vom Ablauf können Verzweiflung, aber auch fremdgefährdende Verhaltensweisen auslösen.	Jonas soll lernen, bei kleinen Veränderungen im Tagesablauf, angemessene Hilfe und Nähe beim Lehrer zu suchen <ul style="list-style-type: none"> „Wenn ich merke, dass es mir zu viel wird, suche ich die Nähe zu meinem Lehrer.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Sicherheit geben durch beruhigende Präsenz und Spiegeln der Verhaltensweise, Bedürfnisbefriedigung nach Sicherheit durch Co-Lehrer – ich sehe, du hast Angst; das brauchst du aber nicht, ich kümmere mich darum, ich bin bei dir usw. Aufzeigen eines Auswegs aus der Panik verursachenden Situation Bewusste Nutzung von physischer Nähe im Sinne bindungstheoretischer Kompensationserfahrungen Visualisierung (TEACCH) und deutlichst vorhersagbare Unterrichtsstrukturen

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Jonas			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
	Regelverhalten	2			
III. Lernkompetenz	Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Jonas' großes Interesse gilt Mathematik. Es ist notwendig seine Arbeits-, Lern- und Leistungsbereitschaft auch auf andere Themengebiete auszudehnen. Einen „Plan“ arbeitet er gerne ab.	<ul style="list-style-type: none"> Jonas soll bei der Bearbeitung seiner eigentlichen „Mathearbeitspläne“ auch „zufällig“ mit anderen fächerübergreifenden Themen konfrontiert werden. „Ich bearbeite meinen Arbeitsplan vollständig. Er ist erst erledigt, wenn alle Felder abgehakt sind.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Eine ruhige Lernatmosphäre für diese Tätigkeiten, die jeden Druck meidet (Zeit und Begleitung) – „Wann du den Plan erledigst, ist mir egal, du musst ihn nur bearbeiten.“ Nutzung der Arbeitsboxen („Lärmwände“); stark strukturiertes, vorbereitetes Arbeitsmaterial und leises Arbeitsumfeld nötig; Visualisierung und Strukturierung nach TEACCH
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2			

8.4.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen

- Die Lehrkräfte entwickeln mit Jonas gemeinsam alternative Verhaltensweisen. Methodisch kommen neben dem fragend-entwickelnden Gespräch oder dem Rollenspiel vor allem das LSCI (Life Space Crisis Intervention) in Frage. Dieses Training wurde von Dr. Nicolas Long in den USA auf der Grundlage der Arbeiten von Fritz Redl (Deutschland/USA) entwickelt (In: Göppel, Rolf (2007). Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn, Klinkhard). Auch Gespräche von Erwachsenen über anzustrebende Lösungen, bei denen Jonas Zuhörer ist, können zu Erkenntnisgewinnen von Jonas führen.
- Bei einem Steuerungs- und/oder Kontrollverlust, in dessen Folge Selbst- oder Fremdgefährdung im Raum stehen, zeigt das Zwei-Lehrer-Prinzip Wirksamkeit, ansonsten greift auch hier KeKs (Krisen erkennen – Kinder schützen). Jonas ist dadurch in der Lage, sich zu beruhigen und Hilfe anzunehmen.
- Durch das TEACCH-Konzept erlangt Jonas ein Gefühl von Sicherheit und Kompetenz, so dass er sich besser auf Situationen einstellen kann.

8.5 Fallbeispiel: Nico

8.5.1 Biographische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Nico ist 8;5 Jahre alt. Die Eltern haben sich getrennt, als Nico 5 Jahre alt war. Im Alter von 3 Jahren wurde bei Nico eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert. Im Verlauf einer logo- und motopädagogischen Therapie wird zusätzlich eine expressive Sprachentwicklungsstörung festgestellt. Aufgrund fremdgefährdenden Verhaltens im integrativen Kindergarten wechselt Nico im letzten Kindergartenjahr in eine heilpädagogische Tagesstätte. Diese empfiehlt, ihn in einer kleinen Gruppe mit klaren Strukturen zu beschulen, um sein impulsives, fremdgefährdendes Verhalten adäquat zu steuern.

Die zeitgleich zur Schuleingangsuntersuchung stattgefundenen Kinder- und Jugendpsychiatrische Untersuchung ergibt die Diagnose: Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellen und aufsässigen Verhalten F 91.3; Verdacht auf einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung F 90.0 V

Nach dem Besuch der heilpädagogischen Tagesstätte wurde Nico aufgrund seiner Probleme im Bereich der Emotionalität, der Motivation und des Aufgabenverständnisses sowie der Auffälligkeiten im Sozialverhalten direkt an einer Förder-

schule im Verbund mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung eingeschult. Da die Mutter mehrfach umgezogen ist, besucht er aktuell die zweite Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Gleichzeitig fand ein weiterer Wechsel seiner Lebenssituation statt. Seit der 2. Klasse lebt Nico in einer Fünf-Tage-Gruppe, d. h., er ist nur am Wochenende bei seiner Mutter. Der Bezugserzieher ist auch der Ansprechpartner für die schulischen Belange. Die Erzieher berichten aus der Tagesgruppe ebenfalls von fremdgefährdenden Verhaltensweisen gegenüber der Mutter und einer Erzieherin. Da Nico ein Meerschweinchen getötet hat, kann er nur unter Beobachtung mit Tieren umgehen. Darüber hinaus zeigt er autoaggressive und sexualisierte Verhaltensweisen. Im November 2016 fand ein stationärer Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie statt. Dort wurde eine wirksame Medikation erarbeitet, die im Sommer 2017 durch die Mutter abgesetzt wurde. Seitdem agiert Nico täglich fremdgefährdend. Nico hat sich gut in die Klassengemeinschaft an der neuen Förderschule eingelebt und nimmt von sich aus viel Kontakt zu seinen Mitschülern auf. Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern muss wegen seines fremdgefährdenden Verhaltens intensiv begleitet werden. Nico benötigt einen strukturierten Unterrichtsalltag mit festen Routinen, klaren Anweisungen und Arbeitsaufträgen, um erfolgreich am Schulalltag teilnehmen zu können.

Bei allen Übergängen zwischen Arbeits-, Imbiss- und Spiel- oder Pausensituationen sowie offenen Unterrichtssituationen benötigt Nico Begleitung und Zuwendung, um die Selbstkontrolle zu behalten. Dies gilt auch bei Arbeitssituationen am Platz oder im Sitzkreis. Positive Zuwendung kann auch durch Blickkontakt gewährleistet werden. Wenn Nico sich nicht gesehen fühlt, macht er deutlich durch laute Geräusche oder Arbeitsverweigerung auf sich aufmerksam. Insgesamt übt Nico, an allen Arbeitsphasen teilzunehmen.

8.5.2 Fazit

Selbstkompetenz

Nico ist ein emotional sehr schnell zu verunsichernder Junge. Besonders emotional reagiert er auf Veränderung, bzw. auf Situationen, die besonders im Bindungskontext nicht so ablaufen, wie er sie sich vorstellt bzw. erwartet hat. Änderungen im Ablauf seines Erwartungshorizonts verunsichern ihn. Um ein gewisses Maß an Sicherheit wiederzuerlangen, agiert er in solchen Situationen mit ihm vertrauten, maladaptiven Strategien. Indem er andere verbal und körperlich angreift, stellt er für sich eine vertraute Situation her. Eine Verhaltensmodifikation konnte bislang nur sehr begrenzt herbeigeführt werden, obwohl Nico im Nachgang bereit ist, Konsequenzen für sein Verhalten zu tragen. Die Abarbeitung der Wiedergutmachung scheint für ihn Teil dieser „vertrauten Situation“ zu sein, die ihm die Sicherheit gibt, „emotional“ in die Klasse zurückkommen zu können.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Nico benutzt soziale Kontakte vorrangig, um seine eigene Stellung in der Peergroup zu bestätigen. Sein Bedürfnis nach unmittelbarer Anerkennung und verlässlicher Bestätigung vonseiten der Lehrkraft – ich sehe dich – dominiert den Unterrichtsalltag. Konfliktfrei laufen Gruppensituationen dann ab, wenn Nico sicher ist, dass jede seiner Handlungen gesehen wird. Gerät Nico aus dem unmittelbaren Fokus der Aufmerksamkeit, so sorgt er durch dissoziales Verhalten dafür, dass die Aufmerksamkeit wiederhergestellt wird. Da die Folgen aggressiver oder impulsiver Verhaltensweisen von Nico als positiv empfunden werden, muss die mangelnde soziale Kompetenz, die externalisierende Probleme und dissoziales Verhalten hervorruft, strategisch aufgebaut werden. Eine Anpassung des Verhaltens an soziale Normen und Regeln kann neben dem Wunsch nach Durchsetzung eigener Bedürfnisse am ehesten durch enge Begleitung ermöglicht werden.

Soziale Initiative

Nico ist gerne in der Gruppe der Klassengemeinschaft. Durch seine nicht angemessene Interaktion stärkt er seine Stellung als stärkster Junge und Chef innerhalb der Gruppe. Nico gelingt eine angemessene Kontaktaufnahme, wenn ihm proaktiv Verhaltensstrategien und Verhaltensablaufpläne angeboten werden, die seinem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit entgegenkommen.

Konfliktverhalten

Provokationen und empfundene Abweisungen oder Zurückstellung der Aufmerksamkeit der Klassenlehrer führen zu stark externalisierenden Verhaltensweisen. Diese müssen durch physische Intervention aktiv unterbunden werden. Mittlerweile können im Nachgang alternative Handlungsstrategien entwickelt werden, die einen ähnlichen Aufmerksam-

keitsgrad haben, die aber nicht fremdgefährdend sind. Die Umsetzung und Realisierung dieser Alternativstrategien ist an eine enge Begleitung gebunden.

Regelverhalten

Nico benötigt ein hohes Maß an pädagogischer Geschlossenheit. Regeln, die in möglichst allen Situationen und bei allen Kolleginnen und Kollegen in der Schule ihre Gültigkeit haben, sichern sein Verhalten. Unterschiedliche Regelauslegung der unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrer führt zu Verunsicherung. Verunsicherung führt zum Wunsch nach bekannten Mustern. Bekannte und vertraute Muster äußern sich in externalisierenden Gewaltausbrüchen.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Das Einlassen auf unterrichtliche Inhalte gelingt Nico manchmal gut. Er möchte eigentlich ein guter Schüler sein. Wenn er sich der Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer sicher ist, kann er bis zur Erschöpfung arbeiten. Diese Erschöpfungsphase tritt bei ihm jedoch deutlich vor Ablauf der 45 min ein.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Seine Konzentrationsspanne kann Nico bei gut strukturierten und vorgegebenen Arbeitsabläufen mitunter auf 20 min ausdehnen. Innerhalb dieser Arbeitsphasen geht er sorgfältig mit dem Material um und versucht den Anforderungen zu entsprechen. Öffentliche positive Rückmeldungen sind eher kontraproduktiv. Das Gefühl, öffentlich gelobt zu werden, verursacht ein Gefühl des Unwohlseins und führt zum Abbruch der Arbeitsphase und zum Aufnehmen der bekannten und vertrauten maladaptiven Strategien, die ihm Sicherheit bieten. Es hat sich bewährt, ihm während der Arbeitsphasen seine Handlungen und seine Beteiligung am Unterricht zu spiegeln. Hiermit kann er deutlich besser umgehen und seine Arbeitsphase motiviert fortsetzen.

8.5.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1	Fremdgefährdendes Verhalten; Starke Sprachauffälligkeiten Möchte ständig gesehen werden Kann mit Lob noch nicht umgehen
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	1	Bedürfnis nach unmittelbarer Anerkennung und Aufmerksamkeit
Soziale Initiative	1	Benutzt soziale Kontakte, um Chefrolle zu bestätigen Benötigt gut vorbereitete Trainingssituationen, um Handlungsalternativen zu entwickeln
Konfliktverhalten	1	Stark fremdgefährdend, sofortige Intervention durch Dritte nötig
Regelverhalten	1	Starke pädagogische Geschlossenheit notwendig Umgang mit unterschiedlicher Regelauslegung im Schulalltag durch Lehrer führt zu starker Verunsicherung und dann zu fremdgefährdenden Verhaltensweisen
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Bedürfnis nach unmittelbarer Anerkennung und Aufmerksamkeit und Wahrnehmung kleinster Fortschritte
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Stark strukturiertes, vorbereitetes Arbeitsumfeld nötig

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Nico			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1		Erste Schritte zur Selbstkompetenzsteigerung	Obwohl auch hier erst Stufe 1 – erste Schritte zur Förderung in diesem Bereich erfolgen indirekt durch Maßnahmen unter II.
	Soziale Orientierung	1			
II. Sozialkompetenz	Soziale Initiative	1	Kontaktaufnahme und Teilnahme an Routineabläufen und Aktivitäten der Gruppe ist durch expansives Verhalten geprägt.	Nico soll adäquat und angemessenen Kontakt zu Gleichaltrigen aufnehmen und sich an gemeinsamen Aktivitäten ohne Kontrollverlust beteiligen. • „Ich kann gemeinsam mit einem anderen Kind spielen, so dass wir uns beide wohlfühlen.“	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von angeleiteten Spielzeiten mit Mitschülern • Nutzung der „versetzten Pausenregelung“, um bewusst und durch Vorstrukturierung Kontaktaufnahmen erfolgreich zu gestalten • Nutzen der EpU-Kleinstgruppenangebote
	Konfliktverhalten				
	internalisierend				
	externalisierend	1	Die Unversehrtheit, Angstfreiheit und Sicherheit aller am Unterricht Beteiligten muss gewährleistet werden.	Nico soll alternative Handlungsstrategien entwickeln, um bei subjektiv empfundenen Abweisungen nicht fremdgefährdend zu agieren. • „Wenn ich zu einem Thema etwas sagen möchte und andere Kinder vor mir drangenommen werden, schaffe ich es ruhig zu bleiben.“	<ul style="list-style-type: none"> • Da Nico mit Lob noch nicht adäquat ohne Verlust der Selbstkontrolle umgehen kann, wird Nicos Verhalten durch den Co-Lehrer im Unterrichtsverlauf gespiegelt, um ihm eine unmittelbare Verhaltensrückmeldung zu geben • Begleitete Auszeiten im Nebenraum oder im FREIO
	Regelverhalten	1			
III. Lernkompetenz	Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Erfolgslebnisse im fachlichen Lernen sollen sein Selbstwertgefühl steigern.	Nico soll aufbauend auf seiner Lern- und Leistungsbereitschaft bei Schwierigkeiten Hilfe suchen und die Arbeit fortsetzen. • „Wenn ich in Einzelarbeitsphasen Schwierigkeiten habe und ich nicht weiter weiß, frage ich meine Lehrerin.“	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisbefriedigung nach unmittelbarer Anerkennung/Würdigung seiner Leistung durch Spiegeln von Verhaltensweisen durch Co-Lehrer – „Ich sehe, du machst dir viele Gedanken, ich sehe, du strengst dich an, ich sehe, du hast schon eine Aufgabe angefangen.“ • Wahrnehmung kleinster Fortschritte – „Ich sehe, du kannst schon warten.“ • Anwendung von Verstärkersystemen • Extrem kleinschrittiges Vorgehen, um Erfolgserlebnis sicherzustellen
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2			



8.5.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen

- Nico benötigt bei selbst- und fremdgefährdendem Verhalten häufig die Anwendung des schuleigenen Unterstützungssystems (KEKS – Krisen erkennen – Kinder schützen), um die Selbstkontrolle wiederzuerlangen und den Schutz von Nico und seinen Mitschülern zu gewährleisten.
- Er hat die Möglichkeit mit einem Erlebnispädagogen in kleinsten Gruppen von bis zu 4 Schülerinnen und Schülern die im Lern- und Entwicklungsplan festgehaltenen individuellen Entwicklungsrückstände zu kompensieren und basale bindungstheoretisch geleitete Sozialisationserfahrungen nachzuerleben. Hierfür steht der Schule zum einen der Garten der Schule (Biotop) zur Verfügung und es besteht die Möglichkeit mit dem schuleigenen Bus für kleinere Exkursionen in nahe gelegene Waldgebiete zu fahren. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich spielerisch, körperlich und praktisch zu betätigen. Diese Arbeit wird zusätzlich durch Elemente aus der tiergestützten Pädagogik bereichert (vgl. auch Hartke, B., Vrban, R., 2017, S. 36, S. 60).
- Das FREIO („frei“ oder „aus“) aus dem Versteckspiel der Kinder stellt in der HBS-Schule einen sicheren Ort dar, wo Schülerinnen und Schüler aus der Spannungssituationen der Großgruppe herausgenommen sind. Hier können Dinge in Ruhe besprochen oder auch ausagiert werden. „Raus aus der Gruppe. Weg vom Konfliktherd. Weg vom Stress“ ist die Devise. Im Arrangement des FREIO ist sichergestellt, dass ein betroffenes Kind in jedem Fall durch einen Erwachsenen Unterstützung bei der Bewältigung akuter emotionaler Probleme wie panischer Angst, Wut oder auch überwältigender Schuldgefühle erhält. Ganz besonders geht es hier um die Aufrechterhaltung der Kommunikation mit den Kindern, auch dann, wenn sie selbst mit dem Abbruch der Beziehung drohen, indem sie sich jeglicher Verständigung mit Erwachsenen entziehen. Das FREIO ist so gestaltet, dass es im Gegensatz zur unterrichtlichen Situation den Erwachsenen und dem Kind viel Spielraum lässt bei der Wahl des Zeitpunktes für die konkrete Intervention.
- Das Aggressionsbewältigungsprogramm (ABPro) von Dr. Andreas Dutschmann unterscheidet grundsätzlich drei Typen von zu beobachtender Aggression. Er betont, dass diese Typologisierung in A-, B-, und C-Typen keine personen- oder charakterbezogene Eigenschaft des Individuums ist, sondern eine die Handlung klassifizierende Beschreibung. Grundannahme bei Dutschmann ist die Idee, dass jeder Aggressionstyp sich durch den Grad der emotionalen Erregtheit voneinander unterscheidet. Begründet auf dieser Erkenntnis schlussfolgert Dutschmann, dass jede Form der Aggression (A, B, oder C) bestimmte auf sie abgepasste Interventionen benötigt.
- Auf Grundlage dieser Einschätzung ist es möglich, die passenden und wirksamen Interventionsstrategien anzuwenden (Dutschmann, Andreas (2003). Verhaltenssteuerung bei aggressiven Kindern und Jugendlichen, Manual zum Typ A des ABPro. 2. Aufl., Tübingen; Dutschmann, Andreas (2003). Aggressionen und Konflikte unter emotionaler Erregung, Manual zum Typ B des ABPro. 2. Aufl., Tübingen; Dutschmann, Andreas (2003). Aggressivität und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen, Manual zum Typ C, 2. Aufl., Tübingen.
- Um die äußere Struktur des Unterrichts sicher aufrechterhalten zu können, arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer an unserer Schule im Zwei-Lehrersystem. Jede Lehrerin und jeder Lehrer ist Klassenlehrerin und Klassenlehrer und damit in gleicher Weise für seine Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat von ihrer bzw. seiner Aufgabenstellung her die gleiche Möglichkeit, eine intensive Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Diese gleichberechtigte Stellung der Lehrerinnen und Lehrer ist zentraler Bestandteil der Unterrichtspraxis.
- Im sogenannten EpU (entwicklungspädagogischer Unterricht) nach Bergsson (1999. Von Drachen, Igel und Schnecken – Entwicklungsförderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule, Hagen) unterrichten zwei Lehrpersonen gleichzeitig, wobei eine Lehrerin oder ein Lehrer jeweils die Protagonistenrolle übernimmt und das Unterrichtsgeschehen leitet (vermeintlich die klassische Lehrerrolle) und verantwortet, während der andere Kollege die Co-Lehrerrolle übernimmt, um sowohl auf einzelne Schülerinnen und Schüler individuell entwicklungsstufenadäquat eingehen zu können wie auch im Hintergrund das Unterrichtsgeschehen als soziale Handlungsform zu sichern. Die Kolleginnen und Kollegen wechseln diese Rolle in den einzelnen Unterrichtsphasen am Schulmorgen und nehmen auch im Klassenraum den entsprechenden Platz demonstrativ ein (der Protagonist vor der Klasse, der Assistenzlehrer bei den Schülerinnen und Schülern).



8.6 Fallbeispiel: Marco

8.6.1 Biographische Darstellung

Kurzbiographie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung

Marco ist 13;9 Jahre alt und lebt mit seiner berufstätigen Mutter und seinem jüngeren, geistig behinderten Halbbruder zusammen. Der leibliche Vater kam bei einem Unfall ums Leben, als Marco ein Jahr alt war. Der Vater seines Halbbruders ist Marco und seiner Mutter gegenüber wiederholt gewalttätig geworden. Es besteht eine richterliche Kontaktsperre. Bereits im Kindergartenalter waren heftige Affektdurchbrüche und Konzentrationsdefizite zu beobachten. Mit Beginn der 2. Klasse wechselte Marco an eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Es haben neben Ergotherapie und Frühförderung bereits zahlreiche ambulante wie auch stationäre Klinikaufenthalte stattgefunden. Diagnostiziert wurde eine emotionale Störung des Kindesalters, eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens sowie Dyskalkulie. Hilfen zur Erziehung wurden eingesetzt (Heilpädagogische Tagesgruppe, Erziehungsbeistandschaft).

Marco zeigt seit Jahren emotionale Instabilität und Probleme mit dem Einhalten von Regeln und Grenzen, was sich z. B. anhand folgender Symptome zeigt: Lügen, Stehlen bzw. unerlaubtes Wegnehmen, Weglaufen, Selbsttötungsäußerungen, Stimmungsschwankungen mit Angst, Traurigkeit und Wut, aggressives Verhalten und Schlafstörungen.

Marco kann selbstständig arbeiten und ist ein wissbegieriger, sehr an technischen Zusammenhängen interessierter Junge. Wenn Unterrichtsinhalte sein Interesse wecken, ist er motiviert und engagiert bei der Sache. Generell weichen seine persönlichen Interessen von denen Gleichaltriger ab und entsprechen denen deutlich jüngerer Kinder. Bei der Bearbeitung schriftlicher Aufgabenstellungen benötigt er Unterstützung, um den Vorgaben entsprechend vorzugehen.

Marco hat große Probleme, sich in eine (Schüler-)Gruppe zu integrieren bzw. Freundschaften zu schließen. Er bringt nach kurzer Zeit alle Mitschüler gegen sich auf, mischt sich häufig ein, schwärzt Kinder bei den Pädagogen an, macht alberne Geräusche und Gesten. Obwohl er fast 14 Jahre alt ist, nimmt er immer wieder Gegenstände in den Mund. Marco ist sehr reizoffen und provoziert seine Mitschüler. Die daraus resultierenden, oft körperlichen Auseinandersetzungen kann er ohne Hilfestellung nicht selber lösen. Bei Konflikten und für ihn frustrierenden Situationen sind extreme Anspannung und Wut zu beobachten, die kaum regulierbar sind. Diese Spannungen äußern sich in Brüllen und Weinen sowie durch Angriffe mit Gegenständen auch Personen gegenüber. Lehrkräften gegenüber zeigt er oft distanzloses Verhalten und sucht inadäquate Nähe. Dieser Wechsel zwischen Nähe und Distanz ist immer wieder zu beobachten.

8.6.2 Fazit

Selbstkompetenz

In der Reflexion konflikthafter oder frustrierender Situationen zeigt sich Marco den Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber aufgeschlossen und bereit, sich mit den Zusammenhängen, Auslösern und Wirkungen zu beschäftigen. Dabei äußert er jedoch keine hilfreichen Beiträge, und er zeigt eine Mimik und Gestik, die nicht zu den angesprochenen Inhalten passt. Daraus resultieren Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Umsetzung adaptiver Strategien zur Emotionsregulation.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Marco kann in stabiler emotionaler Verfassung hilfsbereit, einfühlsam und tröstend sein. Hilfreich sind dabei ruhige und geordnete Situationen.

Soziale Initiative

Marco zeigt den Wunsch nach Zugehörigkeit und Kontakt zu Gleichaltrigen, hat aber große Schwierigkeiten, erlernte Strategien der sozialen Kontaktaufnahme eigenständig umzusetzen. Er kann sich aber mit Unterstützung auf Kompromisse und Absprachen einlassen, die für einen Gruppenprozess förderlich sind.

Konfliktverhalten

Nach Konfliktsituationen ist Marco schnell in der Lage, eine Klärung herbeizuführen, eigene Anteile zu sehen, sich zu

entschuldigen und Wiedergutmachungen zu leisten. Mittlerweile läuft er nicht mehr weg oder äußert suizidale Drohungen. In extremen Situationen ist das körperliche Einschreiten der Lehrkräfte erforderlich, um Fremdschädigungen zu vermeiden.

Regelverhalten

Marco kann vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens einhalten, wenn er sich in einer sehr kontrollierten bzw. strukturierten Umgebung mit geringen sozialen Anforderungen und mit ausreichendem Freiraum befindet.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Marco ist ein grundsätzlich allen unterrichtlichen Themen gegenüber interessierter Schüler, der in manchen Phasen selbstständig arbeiten und ggf. auch sozial angemessen Hilfe einfordern kann.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Marco fällt es schwer, sich auf seine Aufgabenstellungen zu konzentrieren, weil er die gesamte Situation um sich herum im Blick behalten will. Er benötigt für die Bearbeitung schriftlicher Aufgabenstellungen und die Einhaltung von Arbeitsvorgaben Unterstützung.

8.6.3 Einordnung

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung/Bezug zum Fallbeispiel
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1-2	Aus der Bereitschaft zur Reflexion können keine konstruktiven Wege der Veränderung generiert werden.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	3	Strukturierte Situationen sind hilfreich.
Soziale Initiative	1-2	Die Teilnahme an Gruppenprozessen erfordert durchgehend strukturierende Hilfen.
Konfliktverhalten	3 (internalisierend)	Gesprächsbereitschaft ist vorhanden.
	2 (externalisierend)	Gefahr der Fremdschädigung ist gegeben.
Regelverhalten	2	Struktur und Kontrolle sind notwendig.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	3-4	Intensive Hilfestellungen sind zeitweise erforderlich, bei grundsätzlich vorhandenem Interesse.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Situationskontrolle und strukturierende Unterstützung bei der Arbeitsorganisation sind nötig.

Kompetenzbereiche		Auswertung der Matrix: Fallbeispiel Marco			
		Stufe	Begründung	Förderziel(e)	Fördermaßnahme(n)
I. Selbstkompetenz	Emotionsregulation Impulskontrolle Reflexionsfähigkeit	1–2			
II. Sozialkompetenz	Soziale Orientierung	3			
	Soziale Initiative	1–2	Der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit ist vorhanden; das Verhalten in Gruppen ist jedoch durch Provokation der Mitschüler gekennzeichnet.	Marco erwirbt in den nächsten drei Monaten monatlich eine neue Strategie der sozial angemessenen Kontaktaufnahme in Gruppen.	Marco nimmt einmal wöchentlich an dem erlebnispädagogischen Programm zum sozialen Lernen in einer Kleingruppe teil. Jeweils einen Monat lang trainiert er folgende Strategien: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppenmitglieder werden mit Namen angesprochen. - Ich äußere meine Wünsche als konkrete Bitte an einen Mitschüler. - Ich gebe einem Gruppenmitglied eine positive Rückmeldung zu einem Vorschlag.
	Konfliktverhalten				
	internalisierend	3			
	externalisierend	2	Konflikte führen zu Anspannung bis hin zu aggressiven Übergriffen gegen andere Personen.	Marco lernt, nicht sofort auf Unterrichtsereignisse zu reagieren, sondern vor einer Reaktion zunächst kurz zu überlegen (Reaktionsverzögerung).	Maßnahmen finden in Förderstunden sowie in einem gemeinsam mit Marco ausgewählten Unterrichtsfach statt. Er lernt zunächst in den Förderstunden (Kleingruppe) im Rollenspiel einfache Techniken kennen, z. B. Hände in die Tasche stecken, Atemkontrolle, progressive Muskelentspannung, und wendet das Gelernte dann im gewählten Unterrichtsfach mit Rückmeldung durch die Lehrkraft, die auch in den Förderstunden mit ihm arbeitet, an.
	Regelverhalten	2			
III. Lernkompetenz	Lern- und Leistungsbereitschaft	3–4	Vorhandene Ressourcen können genutzt werden, um die Motivation zu schulischem Lernen aufrecht zu erhalten.	Marco lernt in den nächsten drei Monaten, sich neuen Lerninhalten zuzuwenden und eigene Lernfortschritte und Arbeitsergebnisse wertzuschätzen.	Im wöchentlichen Gespräch wird herausgefunden, welche neuen Themen Marco besonders interessieren. Er wählt aus einem überschaubaren Angebot von Themen (maximal drei) eine Arbeit aus, die er konsequent zu Ende führt. Dies geschieht zunächst vorzugsweise im Fach Technik; infrage kommen zum Beispiel: eine Laubsägearbeit, die Arbeit mit einem Metallbausatz oder die Arbeit mit Ton.
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2			

8.6.4 Erläuterung der Fördermaßnahmen

- Erlebnispädagogik ist Teil des Schulprogramms und umfasst insbesondere Aktivitäten im Freien, die in kleinen Gruppen (4 – 6 Schüler) durchgeführt werden. Bei diesen Aktivitäten handelt es sich um kooperative Arbeitsformen, d. h., erst durch ein gutes Zusammenwirken in der Gruppe werden gute Ergebnisse erzielt, z. B. beim Bauen von Objekten (Beispiel: Insektenhotel, Baumhaus). Die Ziele für Marco müssen kleinschrittig sein und mit ihm abgesprochen werden. Die Maßnahmen werden sinnvollerweise durch Rückmeldekarten verstärkt, d. h., Marco erhält nach jeder Arbeitseinheit eine Notiz über die erfolgreiche Bewältigung angemessenen Verhaltens (Hartke, B. et al., 2014, S. 30 (Rückmeldekarten), S. 43 (positive gemeinsame Erlebnisse), S. 77 (konkrete Bitten formulieren)).
- Hierbei handelt es sich überwiegend um Techniken der Selbstinstruktion (Verfahren der Kognitiven Verhaltensmodifikation), d. h.: Durch bewusstes Umlenken unangemessener Impulse lernt Marco, nicht sofort auf etwaige Provokationen zu reagieren, sondern zunächst kurz zu überlegen („Stopp-Technik“). Wichtig ist dabei, dass er lernt, unangemessene Impulse als solche zu erkennen (z. B. „Ich werde wütend, wenn mich jemand geärgert hat.“). Über das Erkennen der Impulse wird er in die Lage versetzt, diese durch Innehalten zu unterbinden, was dann zur Entspannung beiträgt. Im Gespräch soll auch mit ihm besprochen werden, was mögliche negative und positive Konsequenzen seines Verhaltens sein könnten (Literatur: Hartke, B. et al. (2017). Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Hamburg: Persen, S. 50 ff.; Lauth, G. W.: Selbstinstruktionstraining. In: Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. (2014). Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 360 – 370).
- Hintergrund der Maßnahme ist, bei den vorhandenen Interessen Marcos anzusetzen, um die in Teilen vorhandene Lernmotivation auszubauen und zu erhalten. Dies dient der Unterstützung einer positiven Selbstwahrnehmung, Förderung der Kompetenzwahrnehmung und der sozialen Einbindung. Des Weiteren soll darauf geachtet werden, dass das Lernangebot überschaubar bleibt, um vorschnelles Aufgeben zu verhindern. Erwartet wird, dass durch die Konzentration auf eine motivierende Arbeit die Arbeitshaltung insgesamt positiv verstärkt wird und sich Verhaltensauffälligkeiten weiter reduzieren (Schiefele, U.: Förderung von Interessen. In: Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. (2014). Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 134 – 144).

9. Literatur

- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 194 – 203. <https://doi.org/10.1136/jech.2009.102467>
- Beilmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter. Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, S. 160 – 177
- Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen*. Berlin: Marhold.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 71 – 83
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim: Beltz.
- Casale, G., Hennemann, T. & Grosche, M. (2015). Zum Beitrag der Verlaufsdagnostik für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (66), S. 325 – 334
- Casale, G., Hövel, D., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule. In Röhrle, B., Anding, J., Ebert, D. & Christiansen, H. (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung (Band VI: Zur Verbesserung der Wirksamkeit)*. Tübingen: DGVT-Verlag (im Druck)
- Döpfner, M. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 3. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Lücking, C. (2007). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik ; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis (5., verb. und überarb. Aufl.)*. Dortmund: Borgmann
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development & Education*, 55 (3), 251 – 264
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17 – 32
- Forness, S. R., Kim, J. & Walker, H. M. (2012). Prevalence of Students with EBD: Impact on General Education. *Beyond Behavior*, 21, S. 3 – 10
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) (2., aktualisierte und ergänzte Auflage)*. Göttingen: Hogrefe
- Hartke, B. & Vrban, R. (2017). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag, 11. Auflage)*. Hamburg: Persen
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2017). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten : 5. – 10. Klasse (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag, 4. Auflage)*. Hamburg: Persen
- Hartmann, B., Mutzeck, W. & Fingerle, M. (2003). Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten. *Ergebnisse einer Studie an Grundschulen. Sonderpädagogik* 33, S. 191 – 197
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 4. Auflage, München: Reinhardt
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 321 – 324
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Überblick und theoretische Grundlegung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74, S. 129 – 144
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57, S. 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>

- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159 – 169
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49 – 64). Göttingen: Hogrefe
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2016). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (9., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa
- Kanning, U. P. (2009a). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)*. Göttingen: Hogrefe
- Kanning, U. P. (2009b). *Diagnostik sozialer Kompetenzen (Kompendien psychologische Diagnostik, Bd. 4, 2., aktualisierte Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe
- Lohbeck, A. (2014). *Selbsteinschätzungen von Schülern zum Sozial- und Lernverhalten. Erfassung, Struktur und Analyse von Schülerelbstkonzepten und schulischem Problemverhalten. Dissertation*. <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103904-1.pdf>
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P. & Hoppey, D. (2012). Are We Moving Toward Educating Students With Disabilities in Less Restrictive Settings? *Journal of Special Education*, 46, S. 131 – 140
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. 7. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, S. 257 – 271
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*, 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Petermann, F., Petermann, U. & Lohbeck, A. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)*. Göttingen: Hogrefe
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt
- Ravens-Sieberer, U., Otto, S., Kriston, L., Rothenberger, S., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkmann, C., Schön, G., Hölling, H., Schulte-Markwort, M., Klasen, F., The BELLA study group (2015). The longitudinal BELLA study: design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, S. 651 – 663
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H. & Ialongo, N. S. (2008). Empirically Derived Subtypes of Child Academic and Behavior Problems: Co-Occurrence and Distal Out-comes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, S. 759 – 770.
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9208-2>
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, S. 282 – 290
- United Nations (2006). *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; 24.05.2016)
- World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability*. Malta

10. Impressum

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2019

Projektleitung: RSD'in Anke Schumacher

Kommission: Dr. Reiner Bahr, Marita Determann-Schacht, Katrin Kaiser, Johannes Krakau, Christian Nonte,
Heidrun Michaelis

Wissenschaftliche

Begleitung: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, M.Ed Matthias Schulden, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bildnachweis: Udo Geisler, iStockphoto/SolStock (Titel)



Kontakt:

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule
des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)
Paradieser Weg 64 · 59494 Soest
Telefon 02921/683-0

E-Mail: poststelle@qua-lis.nrw.de

Web: www.qua-lis.nrw.de

© QUA-LiS 01/2019

