

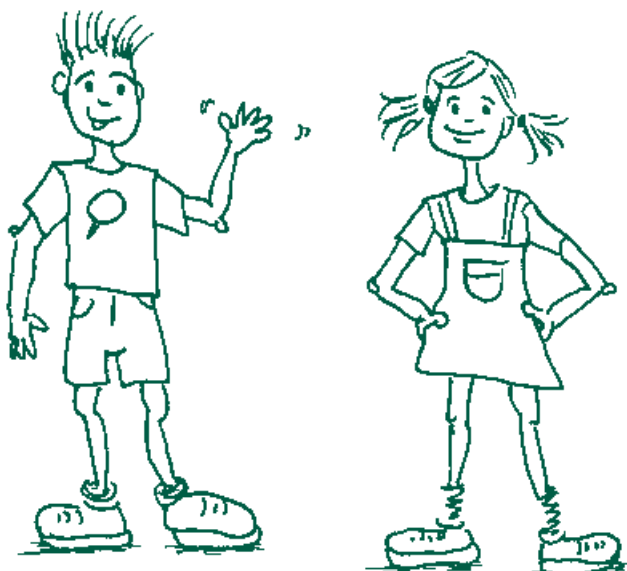
Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung

von Kindern im Anfangsunterricht
der Grundschule



Inhalt

Einleitung	02
1 Emotionale und soziale Entwicklung	03
2 Emotionale und soziale Entwicklung im Anfangsunterricht	08
3 Präventive Förderung im Anfangsunterricht	14
Grundlagen der Förderung	14
Präventionsebenen im Anfangsunterricht	17
Präventionsprogramme in der Schuleingangsphase	23
4 Pädagogische Diagnostik	30
5 Präventive Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung – ausgewählte Beispiele	38
Beispiel 1: Entwicklung von Regelverständnis	38
Beispiel 2: Umgang mit Angst	43
Beispiel 3: Umgang mit Wut	46
Beispiel 4: Empathie	52
6 Förderliche Bedingungen	54
7 Materialien	62
Unterrichtsbibliothek	62
Lehrerbibliothek	66
8 Literaturverzeichnis	71
9 Publikationen des Freistaates Sachsen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung	80



Einleitung

Die Grundschule ist als eine Schule für alle besonders im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Kinder gefordert. Um allen Kindern einen guten Start in die Schule zu ermöglichen, ist es wichtig, an deren Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen anzuknüpfen. Die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes fokussiert mit dem Blick auf die Regelungen im Sächsischen Schulgesetz und der Schulordnung Grundschulen auf vier Entwicklungsbereiche: kognitive Entwicklung, sprachliche Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung. Dabei betont eine ganzheitliche Sicht auf die Entwicklung am Übergang in die Schule die Individualität der Kinder. Gerade im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird in den letzten Jahren deutlich, dass die Entwicklungsunterschiede größer und Besonderheiten komplexer werden. Daraus erwachsen neue Herausforderungen für das Lernen und Leben in der Schule. Die bewusste Förderung der Individualität im Rahmen der sozialen Gemeinschaft ist im Anfangsunterricht eine bedeutende Aufgabe, um soziales Miteinander, gegenseitigen Respekt, verantwortliches Handeln sowie Umgang mit Kritik und Konflikten zu lernen.

Diese Handreichung widmet sich der pädagogischen Arbeit zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und beleuchtet diesen sehr zentralen Entwicklungsbereich am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Dabei besteht das Anliegen zum einen darin, für alle Kinder Bedingungen bereitzustellen, die eine optimale emotionale und soziale Entwicklung ermöglichen, zum anderen aber auch darin, insbesondere jene Kinder zu unterstützen, die Schwierigkeiten bei der Entfaltung ihrer Potenziale haben.

Mit den Grundlagen der Förderung im Kapitel 4 der Handreichung wird ein Ansatz präventiver Förderung eingeführt, der exemplarisch für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung aufbereitet und anhand von Beispielen differenziert beschrieben wird.

Ausgehend von einer Beschreibung der kindlichen Entwicklung in diesem Bereich bietet die Handreichung viele Impulse für eine praxisorientierte Unterstützung der Lehrkräfte im Anfangsunterricht der Grundschule. Während unter der Rubrik »Auf einen Blick« eher Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Perspektive dargestellt werden, die es lohnt auch gemeinsam im Team für den Schulalltag zu nutzen, geben sowohl die »Praxistipps« als auch die Unterrichts- und Lehrerbibliothek konkrete Anregungen.

Die Verantwortung im Anfangsunterricht Grundlagen zu sichern, ist ein Gedanke, der ebenso die Ausführungen bestimmt wie die Perspektive, in der Arbeit als Team die Chancen einer gelingenden Begleitung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder am Schulanfang zu nutzen.

1 Emotionale und soziale Entwicklung

Im Zentrum der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung steht die Herausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen.

Emotionale Kompetenzen

Unter emotionaler Kompetenz versteht man die Fähigkeit, »mit eigenen Emotionen und mit Emotionen anderer Personen angemessen umzugehen« (Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008, S. 145). Nach Petermann und Wiedebusch (2008) setzt sie eine Reihe konkreter emotionaler Fertigkeiten voraus:

- den mimischen und/oder sprachlichen Ausdruck von Emotionen,
- das Erkennen und Verstehen von Gefühlen bei sich und bei anderen,
- Einfühlungsvermögen,
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Die Entwicklung und der Ausdruck der primären (z. B. Freude, Wut, Angst, Ekel, Überraschung, Trauer) und sekundären (z. B. Stolz, Scham, Empathie, Verlegenheit, Schuld) Emotionen hängen von der Entwicklung in anderen Bereichen ab. Sekundäre Emotionen setzen voraus, dass das Kind zur Selbstreflexion fähig ist und sich seiner eigenen Person bewusst ist. So ist es für das Erleben von Stolz, Scham und Schuld notwendig, sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln zu kennen, das eigene Verhalten zu diesen Regeln in Beziehung zu setzen und sich selbst die Verantwortung für das erfolgreiche oder fehlende Einhalten dieser Regeln zuzuschreiben. Für die Entwicklung im emotional-sozialen Bereich hat auch die Entwicklung in den anderen Funktionsbereichen eine große Bedeutung.

Das Emotionsverständnis von Kindern beinhaltet zum einen die Fähigkeit, emotionale Ausdrücke anderer Personen erkennen zu können (an Mimik und Gestik) und zum anderen Folgendes zu wissen:

- die Ursache der Emotionen,
- die Hinweisreize auf Emotionen,
- das Erleben multipler, gleichzeitig auftretender Emotionen,
- den Ausdruck von Emotionen gemäß allgemein anerkannter sozialer Darbietungsregeln für das Ausleben von Gefühlen,
- die Möglichkeiten, emotionale Ausdrücke in der Kommunikation mit anderen gezielt einzusetzen,
- die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien.

Die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen ist eng mit sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie verbunden. In der Regel berücksichtigen Kinder spätestens ab dem Schulalter zunehmend soziale Regeln für den Emotionsausdruck, die allgemein akzeptierte Normen für den Ausdruck von Gefühlen beinhalten und vor allem das Ausleben von negativen Gefühlen betreffen. Bei unangenehmen Gefühlen wie Wut, Traurigkeit und Enttäuschung bieten vielfältige altersgerechte Regulationsstrategien eine wichtige Ressource für die Bewältigung von belastenden Situationen und Konflikten. Studien belegen, dass Kinder, die ihre Aufmerksamkeit nicht fokussieren können bzw. vermehrt Ärger und Argwohn zeigen,

- Defizite in der Interpretation sozialer Situationen zeigen, z. B. indem sie anderen eher feindselige Absichten unterstellen (vgl. von Salisch, 2000),
- daher zu aggressivem oder sozial unsicherem Verhalten neigen,
- weniger prosoziale Verhaltensweisen sowie eine geringere Empathiefähigkeit (vgl. Wertfein, 2006) zeigen und
- bei Gleichaltrigen eher unbeliebt und somit in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003; vgl. Eisenberg et al., 2000).

Kinder, die konstruktive Bewältigungsstrategien anwenden, ihr Verhalten flexibel an neue Situationen anpassen und wenig negative Emotionen äußern (weil sie eine gute Emotionsregulation und geringe Erregbarkeit haben) sind bei Gleichaltrigen beliebter. Auch bei Lehrern und Eltern werden sie als prosozialer, kooperativer und sozial kompetenter beurteilt (vgl. Wertfein, 2006). Besonders relevant dabei ist, dass diese Zusammenhänge im Alter zwischen 6 und 12 Jahren weitgehend stabil bleiben (vgl. Murphy et al., 2004) und sich auch auf den Schulerfolg auswirken können. Emotionale und soziale Kompetenzen werden sehr frühzeitig ausgebildet. Insbesondere die Phase der primären Sozialisation ist dabei von entscheidender Bedeutung (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003). Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz hat vor allem bezüglich ihrer Funktion in sozialen Interaktionen große Bedeutung.

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenz bedeutet, in einer sozialen Interaktion mit Kindern und Erwachsenen effektiv handeln zu können. Dazu gehört, eigene Ziele zu erreichen und dabei positive Beziehungen über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg aufrechtzuerhalten (vgl. Petermann, 2002; vgl. Rose-Krasnor, 1997). Außerdem beinhaltet soziale Kompetenz die Fähigkeit, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (wozu die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme nötig ist), Selbstmanagementkompetenzen (Stimmungsregulation oder Konfliktbewältigung), schulbezogene Kompetenzen (z. B. Nachfragen, Anweisungen des Lehrers befolgen), kooperative Kompetenzen (z. B. soziale Regeln befolgen, mit Kritik angemessen umgehen) sowie positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Caldarella & Merrell, 1997).

Durch eine Förderung dieser emotional-sozialen Fertigkeiten kann das Risiko für emotionale Probleme (z. B. im Kontext von Angst und Wut) und für Verhaltensprobleme (z. B. aggressiv-dissoziales Verhalten und sozialer Rückzug) reduziert und günstige Voraussetzungen für die Bewältigung der Anforderungen beim und nach dem Schuleintritt geschaffen werden.

Emotionale und soziale Kompetenzen sind untrennbar miteinander verbunden, so dass Förderung beide Bereiche gleichermaßen einbezieht.



Teilbereiche der emotionalen und sozialen Kompetenz	
Emotionswahrnehmung	<ul style="list-style-type: none">■ Erleben von Emotionen auf physiologischer, kognitiver und affektiver Ebene
Emotionsausdruck	<ul style="list-style-type: none">■ Kommunikation eigener Gefühle via Sprache, Mimik, Körperhaltung■ verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln (durch Sprache, Mimik, Körperhaltung)■ Emotionsvokabular
Emotionswissen	<ul style="list-style-type: none">■ Emotionsverständnis■ Kenntnis von Basisemotionen (z. B. Freude, Ärger, Angst, Traurigkeit) vertraut machen vs. Kenntnis von Sekundäremotionen (z. B. Eifersucht, Neid, Schuld, Stolz)
Emotionen erkennen	<ul style="list-style-type: none">■ Erkennen physiologischer, kognitiver und motorischer Hinweisreize eigener und fremder Gefühle
Zusammenhänge erkennen	<ul style="list-style-type: none">■ Erkennen des Zusammenhangs zwischen Situation und Emotion (z. B. situative Auslöser von Emotionen; Erkennen, dass gleiche Situationen bei verschiedenen Personen unterschiedliche Gefühle auslösen können)■ Zusammenhänge zwischen Kognitionen (Wünsche, Erwartungen, Überzeugungen), Verhalten, Körperreaktionen und Emotionen■ Verständnis multipler (gleichzeitig auftretender) Emotionen
Emotionsregulation	<ul style="list-style-type: none">■ Veränderbarkeit und Selbststeuerbarkeit von Gefühlen■ Hilfen bei der Emotionsregulation kennen■ eigenständige vs. fremde Emotionsregulation■ Emotionsregulationsstrategien■ soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck (vor allem negativer Gefühle)
Empathie und prosoziales Verhalten	<ul style="list-style-type: none">■ empathisches Einfühlen in andere Personen■ prosoziale Verhaltensweisen■ angemessener Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen

Vor den Kindern stehen im Anfangsunterricht folgende emotionalen und sozialen Entwicklungsaufgaben:

- Entwicklung eines differenzierten, organisierten, realistischen Selbstbilds
- Aufbau von Selbstwirksamkeitserleben
- Entwicklung einer differenzierten Emotionsregulation (Problemlösekompetenz, Stressmanagement)
- Ausbildung der Identität
- Eingehen und Pflege positiver Beziehungen
- Herausbildung von Zivilcourage und Moral

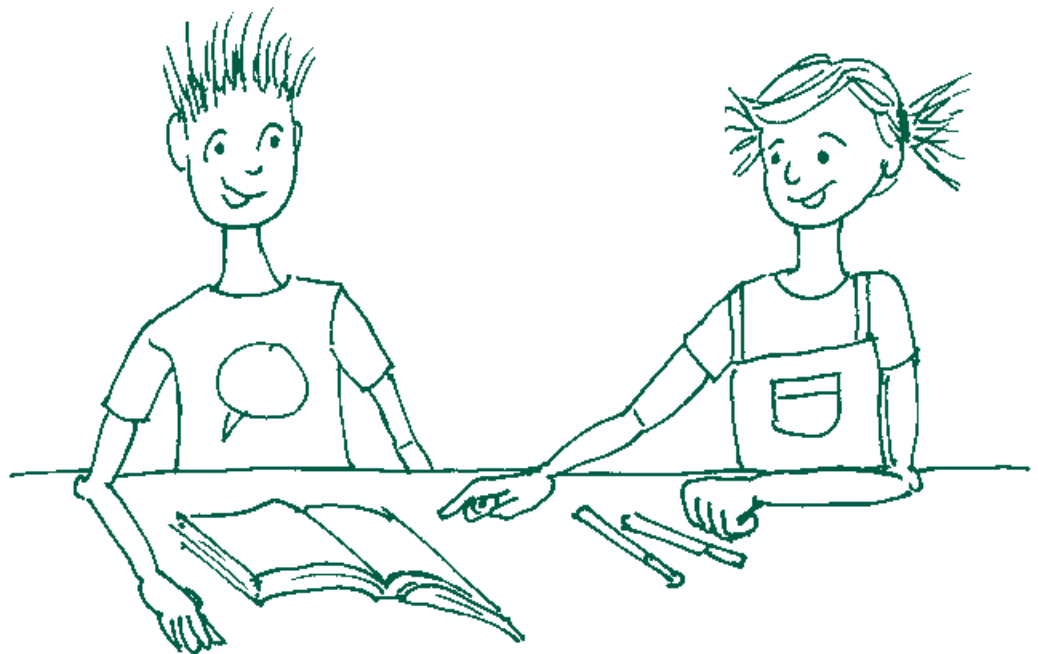
Die meisten Kinder sind auf diese Entwicklungsaufgaben gut vorbereitet, denn sie haben im Alter von 4 bis 6 Jahren i. d. R. folgende Entwicklungsschritte absolviert:

- Aufbau von Fähigkeiten zur Steuerung der eigenen Emotionen
- Entwicklung einer angemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung
- Stärkung von Konzentration und Aufmerksamkeit sowie des adaptiven Einsatzes von sozialen Fertigkeiten (vgl. Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003).

Die Mehrheit der Kinder kann auf diesen Fähigkeiten aufbauen, so dass sich das emotional-soziale Erleben und Verhalten von Kindern im Alter von 7 bis 8 Jahren wie folgt beschreiben lässt:

- Selbstverständnis: Die Kinder reflektieren über Ursachen ihrer Stärken und Schwächen.
- Die Kinder vergleichen sich mit anderen.
- Sie führen positive und negative Eigenschaften zusammen, werden somit in ihrer Beurteilung realistischer (ehrlicher).
- In Selbstbeschreibungen werden soziale Gruppen erwähnt und sie achten mehr auf andere, um sich zu beschreiben.
- Das Selbstwertgefühl wird differenzierter und realistischer (d. h. es geht zurück).
- Das Selbstkonzept des Kindes umfasst nun Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und Ergebnisse sozialer Vergleiche.
- Für den erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bilden emotionale und soziale Kompetenzen neben kognitiven, sprachlichen und körperlich-motorischen Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung. Deshalb haben zahlreiche Studien diese Fähigkeiten und ihre Entwicklung besonders untersucht.

Im Folgenden sind für einzelne Fähigkeiten relevante Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung im Altersbereich 6 bis 8 Jahre zusammengefasst. Sie könnten Gegenstand von Reflexionen im Team sein und sollten in der Arbeit mit den Kindern ganz bewusst beachtet werden.





Emotionale Kompetenz

- Ein gut entwickeltes Selbstbewusstsein und eine größere soziale Sensibilität unterstützen emotionale Kompetenz.
- Selbstbezogene Emotionen (Stolz und Schuldbewusstsein) beruhen auf dem Gefühl persönlicher Verantwortung.
- Eine durch Scham herbeigeführte deutliche Verschlechterung des Selbstwertes kann zu Rückzug und Wut auf die Person führen, die an der Situation beteiligt war.
- Mehrere Emotionen können gleichzeitig empfunden werden.
- Emotionen werden durch innere Gedanken erklärt.
- Stolz wird von Freude getrennt. Dabei werden zwei Quellen für Freude wirksam, einmal durch die Leistung und dann dadurch, dass es eine andere wichtige Person gesehen hat und es würdigt.

Für die **Emotionsregulation** sind die folgenden Entwicklungsschritte im Altersbereich 6 bis 8 Jahre wichtig:

- Es verbessern sich die Möglichkeiten der eigenen Reflexion und der verbalen Strategien.
- Schlecht regulierte Kinder haben häufig Eltern, die abschätzig reagieren. Sie werden dadurch in der Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten behindert.

Im Bereich der Entwicklung von **Empathie (Perspektivenübernahme)** sollte beachtet werden:

- Es treten große Fortschritte in der Perspektivenübernahme ein.
- Wenn andere (Erwachsene und Gleichaltrige) ihre Sichtweise erklären, fördert das die Perspektivenübernahme.
- Gute kognitive Fähigkeiten unterstützen die Entwicklung von Empathie.
- Kinder mit geringen sozialen Fähigkeiten haben Probleme bei der Perspektivenübernahme.
- Logisches Denken und Perspektivenübernahme fördern moralisches Handeln.

Die beschriebenen Entwicklungsschritte haben natürlich auch Auswirkungen auf die **Entwicklung des Sozialverhaltens**:

- Die Kinder haben durch Beobachtungslernen und Verstärkung erste Regeln (für das Benehmen) gelernt. Dadurch verbessert sich nun die selbstständige und verlässliche Anwendung der Regeln.
- Konflikte werden durch Überzeugen und Kompromisse geklärt.
- Die Kinder können zwischen problemorientierter und gefühlsorientierter Bewältigung wechseln.
- Prosoziale Verhaltensweisen (Teilen, Helfen, ...) nehmen zu, aggressives Verhalten nimmt ab.
- Die Kinder organisieren sich in Gleichaltrigengruppen.
- Verbale und soziale Aggressionen bleiben bei der Bildung von Peergruppen weiterhin ein zentrales Mittel zum Aushandeln von sozialen Normen.
- Emotionale Kompetenzen erleichtern Kindern die Interaktion mit anderen Kindern und haben einen positiven Einfluss auf die Beliebtheit in der Gleichaltrigengruppe (vgl. Henricsson & Rydell, 2006).

2 Emotionale und soziale Entwicklung im Anfangsunterricht

Übergänge zwischen verschiedenen Institutionen sind kritische Phasen und müssen aktiv gestaltet werden. Eine große Entwicklungsaufgabe für die Kinder beim Übergang in die Grundschule ist die Bewältigung verschiedenster, auch widersprüchlicher Emotionen. Der Abschied aus der vertrauten Umgebung des Kindergartens und von Freunden ist mit Trauer verbunden. Die unbekannte Situation »Schule« kann Angst und Unsicherheit hervorrufen. Gleichzeitig sind da aber auch Freude und Stolz, ein Schulkind zu werden.

Abschied gestalten – auf Neues vorbereiten

Grundlage für ein schnelles Ankommen in der neuen Situation Schule ist ein möglichst nahtloser Übergang vom bisherigen Regelsystem der Kindertageseinrichtung in das neue Regelsystem der Schule, der Aufbau einer gefestigten Sozialstruktur in der Klasse und die schnellstmögliche Bereitstellung und Aktivierung aller für die Kinder nutzbaren Ressourcen. Das gelingt für alle beteiligten Lehrer, Kinder und deren Eltern am besten, wenn eine enge Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und der Lehrkräfte in der Schule erfolgt. Deshalb ist die Kooperation im Sächsischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, im Schulgesetz und der Schulordnung Grundschulen geboten.

Aufgrund der großen Heterogenität am Schulanfang muss der Lehrer die Kinder, die alle sehr individuelle Erfahrungen aus ihren unterschiedlichen Lebenswelten mitbringen, schnell und gut kennenlernen. Denn die Einführung neuer Regeln und Rituale wird einfacher, wenn sie zur besseren Orientierung an individuell vertrauten Regeln und Ritualen aus dem jeweiligen Kindergarten anknüpfen.

A hand-drawn worksheet for a child's self-introduction, titled 'DAS BIN ICH:'. The worksheet is divided into several sections by lines:

- MEIN NAME IST: (with a blank line for writing)
- MEIN GEBURTSTAG: (with a blank line for writing)
- DAS MAG ICH: (with a blank space for drawing or writing)
- DAS MAG ICH NICHT: (with a blank space for drawing or writing)
- DAS KANN ICH SCHON: (with a blank space for drawing or writing)
- DAS WILL ICH NOCH LERNEN: (with a blank space for drawing or writing)



PRAXISTIPP

Kennenlernen der Kinder

Brief mit vier Feldern zum Malen oder Schreiben:
Was ich schon kann, was ich gern mag, was ich lernen möchte, worauf ich mich freue.

Patenschaften

Den Schulanfängern wird der Einstieg in den Schulalltag erleichtert, wenn ihnen erfahrene Patenschüler zur Seite stehen. Die Paten heißen die Neuen willkommen, stehen als Ansprechpartner zur Verfügung, weisen auf Strukturen im Alltag hin und machen Mut. Patenschaftsarbeit muss gut vorbereitet sein und sollte von Zeit zu Zeit reflektiert werden.

Miteinander erleben – Freunde finden

Zentrale Bedeutung für alle Schulanfänger haben das Kennenlernen ihrer neuen Mitschüler und der Aufbau von Freundschaften. Für das emotional-soziale Wohlbefinden in der Schule ist es wichtiger als bisher, gute Beziehungen und Freundschaften zu Klassenkameraden zu pflegen. Bis zum Ende des zweiten Schuljahres gewinnen Zuschreibungen von sozialen Eigenschaften, wie die Bereitschaft zu helfen, zu teilen oder abzugeben, zunehmend an Bedeutung (vgl. Petillon, 1993).

Das Vorhandensein dieser sozialen Eigenschaften wird immer mehr zu einem wichtigen Kriterium von Freundschaft und begründet zunehmend auch die Entwicklung zum Außenseiter. Deshalb ist die bewusste Gestaltung des Miteinanders im Klassenverband gleichzeitig das Fundament des gemeinsamen Lernens.



PRAXISTIPP

Positive Gruppenerlebnisse durch Teamarbeit und gemeinsame Spiele

Zusammen spielen – nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder, vgl. unter 7. Unterrichtsbibliothek, Lehrerbibliothek

Thema Freunde: Was ist ein Freund? Wer ist mein Freund?

Entscheidet euch: Stimmt das genau, stimmt das gar nicht oder wisst ihr es nicht. Für jeden kann die Antwort etwas anders aussehen.

- Ein Freund ist jemand, den man sehr lange kennt.
- Ein Freund kann viel jünger und viel älter sein.
- Auch Tiere können Freunde sein.
- Jeder kann mehrere Freunde haben.
- Nicht alle Spielkameraden sind wirklich Freunde.
- Freunde streiten nie.
- Wenn ein Freund ein Geheimnis verrät, ist er kein Freund mehr.
- Ein Freund hat mich gern, auch wenn ich mal etwas falsch mache.
- Einen Freund haben fühlt sich gut an.
- Ein Freund schaut weg, wenn andere mich ärgern.
- Ein Freund kann ganz anders sein als man selbst.

Anschließend gemeinsam über die Antworten nachdenken.

Präventiv arbeiten – Resilienz fördern

Um Kinder mit Risiken und Problemen in den dargestellten Entwicklungsschritten zu erkennen und frühzeitig Präventionsarbeit zu leisten, ist es notwendig, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Hierbei geht es vor allem um eine gezielte Begleitung bzw. Unterstützung für Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten, einen Austausch über deren Entwicklung sowie eine Abstimmung über geeignete Fördermaßnahmen (vgl. SMK, 2013).

In diesem Sinn sind bereits vor Auftreten von Auffälligkeiten und Störungen präventive Maßnahmen einzuleiten. Die Bedeutung von Präventionsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen wird von Fachleuten immer wieder unterstrichen. Die Kooperation der Fachkräfte sollte über Systeme hinweg weiter ausgebaut werden (vgl. Hillenbrand, 2015). Diese Präventionsarbeit ist vor allem Resilienzförderung und sichert den erfolgreichen Übergang in die Grundschule. Resilienz meint dabei eine psychische Widerstandskraft, durch die es gelingt, auch in belastenden Situationen erfolgreich handeln zu können und trotz Entwicklungsrisiken gesund zu bleiben. Wichtig ist das Vorhandensein von persönlichen und vor allem auch von sozialen Ressourcen. Fehlende Ressourcen sind somit kein individuelles Problem. Wichtige Resilienzfaktoren, die es zu fördern gilt, sind:

- eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen (z. B. Schnuppertage oder Schnupperstunden, gemeinsame Projekte oder Feste)
- ein realistisches, erfolgszuversichtliches Bild von Schule
- Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude
- ein positives Selbstwertgefühl und Selbstwertüberzeugung
- emotionale und soziale Kompetenzen.



PRAXISTIPP

Förderung von Resilienz am Schulanfang

- Selbstvertrauen aufbauen: Verantwortung für realistische Aufgaben übergeben, z. B. Klassenämter, in Projekten
- Sicherheit im Umgang mit Gefühlen geben: z. B. aktives Zuhören, verschiedene Spiele zum Umgang mit Gefühlen (vgl. unter 7. Unterrichtsbibliothek, Lehrerbibliothek)
- Lob an der Handlung äußern: z. B. Ermutigung bei Misserfolgen, Stärken bewusst machen
- Kritik an der Handlung äußern: nur das Verhalten, nicht die Persönlichkeit des Kindes kritisieren
- Konfliktfähigkeit fördern, z. B. Streitregeln lernen

Halt geben – Strukturen aufbauen

Den Lehrkräften kommt im Anfangsunterricht eine hohe Verantwortung zu. »Die zunehmende Heterogenität der Schulanfänger erfordert, sich noch mehr auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler einzustellen. Die Auswahl der »richtigen Methode«, des »besten Weges« stellt an die Professionalität der Lehrkräfte hohe Anforderungen. Dabei ist der Aufbau von klaren Strukturen die grundlegende Voraussetzung für die Individualisierung des Unterrichts« (SMK, 2013b, S.3). Deshalb wird die Frage, ob es gelingt, »in den ersten Wochen die neue Klasse zur Lerngemeinschaft zu integrieren, die mit grundlegenden Regeln und Arbeitsformen umgehen kann« (SMK, 2013b, S.3), zur pädagogischen Herausforderung. In dieser kritischen Phase sind die Klassenlehrer, die in den ersten Schulwochen der Klassenstufe 1 den Unterricht erteilen, für die Kinder eine vertrauensvolle und empathische Stütze. Möglichen Ängsten der Kinder wie Schulangst, die Angst vor Versagen, Angst, von anderen ausgelacht oder herabgesetzt zu werden, vor Misserfolg und mangelnder Anerkennung oder Krisen begegnen die Lehrkräfte mit klaren Strukturen, einer Atmosphäre der Wertschätzung und angemessenen Leistungsstandards (vgl. Baacke, 1995).



PRAXISTIPP

Regeln und Rituale rhythmisieren und strukturieren den Schulalltag

- Lernrituale (z. B. regelmäßige Zeiten, Kommunikation über das Lernen)
- Kommunikationsrituale (z. B. Reflexion des Verhaltens, Erzählsteine)
- Bewegungs- und Entspannungsrituale (z. B. Fantasiereisen)
- Gliederungsrituale (z. B. Morgenkreis)
- Hilferituale (z. B. Signalkarten, gegenseitiges Helfen, Reflexionsgespräche)

(vgl. SMK, 2015)

Jeder zählt – Potentiale entfalten

Eine wichtige Aufgabe in der neuen Umgebung der Schule ist es, die individuellen Ressourcen jedes Kindes zu identifizieren und für jeden Schüler bewusst nutzbar zu machen. Dabei versteht man unter Ressourcen »alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt wird oder als hilfreich erlebt wird, ...« (Nestmann, 1996, S. 362). Sie erfüllen dann insbesondere in kritischen Situationen die Funktion von Schutzfaktoren, wirken den Risikofaktoren entgegen und mildern deren schädliche Wirkung. Zu den Ressourcen zählen neben den individuellen Ressourcen, z. B. persönliche Kompetenzen, Interessen und Talente, auch soziale Ressourcen, z. B. soziale Netzwerke, familiäre und außerfamiliäre Ressourcen, professionelle Unterstützungssysteme, Ämter, sozialer Dienst und materielle Ressourcen, z. B. Kinderzimmer, Zugang zu Büchern usw.



PRAXISTIPP

Kennenlernen von Ressourcen des Kindes

The form is titled 'ICH STELLE MICH VOR' and contains the following sections:

- Personal Information:**
 - VORNAME _____
 - NACHNAME _____
 - ALTER _____
 - ADRESSE _____
- Large Empty Box:** A large rectangular box on the right side of the form, likely for a drawing or additional notes.
- Reflection Grid:** A 2x2 grid of boxes for self-reflection:
 - Top-left: SO BIN ICH:
 - Top-right: DAS KANN ICH BESONDERS GUT:
 - Bottom-left: DAS WÜNSCHE ICH MIR:
 - Bottom-right: DAS WILL ICH NOCH LERNEN:

Das Verfolgen der Ressourcenperspektive darf aber nicht so weit gehen, dass dabei die Augen vor Risikofaktoren (diese erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Auffälligkeit) verschlossen werden. Der Einbezug von Ressourcen in die pädagogische Diagnostik und die darauf aufbauende Entwicklungsförderung ist die Basis, um, neben der Reduzierung von auffälligem Verhalten, auch den Blick für die Herausbildung und Weiterentwicklung von Kompetenzen beim Kind zu fördern. Da bestimmte Faktoren erst in einer konkreten Person-Situation-Interaktion eine subjektive Bedeutung erlangen, können Ressourcen nicht losgelöst von dieser Einbindung in individuelle Situationskontexte erfasst werden. Gängige Methoden sind Gespräche, Beobachtungen und Fragebögen.

Auffälligkeiten erkennen – bewusst reagieren

»Kinder und Jugendliche, die Verhaltensstörungen zeigen, bringen durch ihr Verhalten zum Ausdruck, dass ihre Entwicklung, ihr Leben durch innere und/oder äußere Bedingungen beeinträchtigt, vielleicht sogar bedroht ist. Ihr Verhalten ist als Hilferuf aufzufassen« (Myschker & Stein, 2014, S. 11). Eine Verhaltensauffälligkeit ist also daran erkennbar, dass ein gezeigtes Verhalten:

- nicht den gängigen Erwartungen entspricht,
- keine Funktionalität für die konkrete Situation erkennen lässt,
- durch die soziale Umwelt oder körperliche Gegebenheiten bedingt ist,
- durch seine Ausprägung die Person und seine Interaktion mit der Umwelt beeinträchtigt und
- nicht ohne pädagogisch-therapeutische Hilfe behoben werden kann.

In der folgenden Tabelle wird eine Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bezüglich ihrer Symptomatik (nach Myschker & Stein, 2014, S. 58) dargestellt.



AUF EINEN BLICK

Gruppierung des Verhaltens	Symptomatik
externalisierend, aggressiv-ausagierend	aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, tyrannisierend, regelverletzend, unaufmerksam
internalisierend, ängstlich-gehemmt	ängstlich, traurig, interessenlos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd
sozial-unreif	nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, sprachliche Entwicklung
sozialisiert-delinquent	verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit

Bei Verhaltensauffälligkeiten steht meist das Kind, welches diese Auffälligkeiten zeigt, im Blickpunkt. Aber genauso wichtig ist es, die Passung zwischen dem Kind und seinen ihm zur Verfügung stehenden Bedingungen für soziale Interaktionen zu betrachten. Es muss also sowohl die Person, als auch die Situation unterschieden und in ihrem Beitrag zur Entstehung der Auffälligkeit differenziert betrachtet werden.

Das im Ergebnis der Interaktion gezeigte spezifische Verhalten ist als individueller Lösungsversuch des Kindes zu betrachten. Verhaltensauffälligkeiten können nicht auf Entwicklungsprobleme einer Person reduziert werden. Auch die Umwelt beeinflusst die psychische Entwicklung und kann zum Entstehen von Störungen beitragen.

Es ist verständlich und naheliegend, dass zunächst das auffällige Verhalten im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Um diesem zu begegnen ist es wichtig, die dahinter liegende emotionale Befindlichkeit des Kindes zu berücksichtigen. Deshalb ist es wesentlich, neben der Erfassung der leicht beobachtbaren Verhaltensweisen auch die dahinterliegenden emotionalen Prozesse ins Bewusstsein zu rufen.





PRAXISTIPP

Verstärkersystem einführen: Durch ein Punktesystem wird erwünschtes Verhalten positiv verstärkt.

Elternheft zur Information und Dokumentation nutzen: Ein Heft wird in vereinbarten Zeitabschnitten jeweils mit Rückmeldungen zu Beobachtungen ausgetauscht.

DAS WAR MEINE WOCHE

NAME: _____ DATUM: _____ KLASSE: _____

				
MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG

MEIN ZIEL FÜR DIE WOCHE: _____

SO HAT ES GEKLAPPT:

MO	DI	MI	DO	FR
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Präventive Förderung im Anfangsunterricht

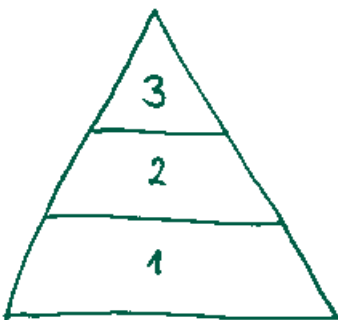
Grundlagen der Förderung

Die Entwicklungsunterschiede der Kinder am Schulanfang sind groß und nehmen dort deutlich zu. Dies stellt eine wachsende Herausforderung für das Lehren und Lernen in der Grundschule dar. Dabei gelten folgende Leitgedanken für die Förderung:

- Förderung orientiert sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler (§ 35 a SächsSchulG).
- Förderung setzt die pädagogische Diagnostik voraus, um am aktuellen Entwicklungsstand anzuknüpfen.
- Förderung heißt Anforderungen stellen, um ausgehend von adäquaten Zielen das Leistungsvermögen jedes Einzelnen auszuschöpfen.
- Förderung ist immanenter Bestandteil des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen.
- Förderung berücksichtigt die Balance von Individualität und Gemeinschaft.

Anfangsunterricht prägt das Lernen und den Schulerfolg nachhaltig, deshalb sind präventive Maßnahmen unerlässlich.

Der Begriff Prävention meint wörtlich Vorbeugung und umfasst damit jede Art von vorbeugenden Maßnahmen. Diese Maßnahmen können zum einen auf das konkrete Handeln von Personen und zum anderen auf die Veränderung von Lebensumständen zielen. Generell wird Prävention nach dem Zeitpunkt ihres Einsatzes in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention (vgl. Caplan, 1964) oder nach den Zielgruppen in universelle, selektive und indizierte Prävention eingeteilt (vgl. Gordon, 1983).



Im Hinblick auf Schüler und deren emotionale und soziale Entwicklung wird die Unterteilung nach Zielgruppen wie folgt spezifiziert: In der universellen Prävention werden alle Schüler, in der selektiven Prävention Schüler mit erhöhtem Risiko und in der indizierten Prävention Schüler mit einem sehr hohen Risiko für das Auftreten einer Verhaltensauffälligkeit eingeordnet. Bezugnehmend darauf wird im Folgenden von drei Präventionsebenen gesprochen:

- 1. Präventionsebene (universelle Prävention)
- 2. Präventionsebene (selektive Prävention)
- 3. Präventionsebene (indizierte Prävention).

Diese Unterteilung verdeutlicht einen Ansatz präventiver Förderung in der sächsischen Schullandschaft.

Die drei aufeinander aufbauenden Präventionsebenen beschreiben neben den Zielgruppen, die Ziele der Prävention sowie die Formen der Differenzierung im Unterricht. Dies dient der Orientierung für die Planung und Gestaltung von Förderangeboten. Die Grenzen zwischen den Ebenen lassen sich auf Grund der individuellen Bedürfnisse der Schüler nicht immer eindeutig ziehen. Die 1. Präventionsebene bildet die Basis für die zielgerichtete Förderung von Schülern mit Entwicklungsbesonderheiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Die Fördermaßnahmen werden mit steigender Ebene immer individueller.




Die **Förderung in der 1. Präventionsebene (universelle Prävention)** umfasst Maßnahmen, die sich an alle Schüler richten. Die Maßnahmen dienen der allgemeinen Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen und damit dem Aufbau von prosozialem Verhalten. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche Teilnahme aller Schüler am Unterricht. Maßnahmen der 1. Präventionsebene finden innerhalb des Klassenunterrichts statt und umfassen Formen der Binnendifferenzierung.

Die **Förderung in der 2. Präventionsebene (selektive Prävention)** umfasst Maßnahmen, die sich an ausgewählte Schüler bzw. Schülergruppen richten, bei denen Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgetreten sind. Sie zielt auf die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten. Die Maßnahmen dienen der zielgerichteten Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie eines situationsangemessenen Verhaltens. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme der betreffenden Schüler am Unterricht. Die festgelegten Entwicklungsziele und präventiven Maßnahmen müssen dazu regelmäßig abgestimmt und können in einem Entwicklungsplan dokumentiert werden. Die Förderung findet weitestgehend im Klassenunterricht, aber auch in separaten Kleingruppen statt. Auf das Entwicklungsziel bezogen umfasst die Förderung Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung.

Die **Förderung in der 3. Präventionsebene (indizierte Prävention)** umfasst unbedingt erforderliche Maßnahmen, die sich an den einzelnen Schüler richten, bei dem sich bereits erste Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Dies kann auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einschließen. Die Förderung zielt auf die Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen, insbesondere beim Lernen. Die Maßnahmen dienen der zielgerichteten und individualisierten Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie eines sozial angemessenen Verhaltens. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme am Unterricht sowie am Schulalltag. Entwicklungsziele werden mit dem Schüler individuell vereinbart. Die Umsetzung ist langfristig zu planen und in einem Entwicklungsplan, bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in einem Förderplan festzuhalten. In Abständen sind Teilziele zu evaluieren und ggf. anzupassen. Die Planung der Förderung bedarf zumeist der Beratung und Begleitung durch schulinterne Fachkräfte sowie Sonderpädagogen oder weiterer Fachkräfte externer Netzwerkpartner. Maßnahmen der 3. Präventionsebene finden innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts statt. Sie umfassen individualisierte Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung.

Die Präventionsebenen sind als eine aufeinander aufbauende Struktur zu betrachten, konzeptionell vorzudenken und schulorganisatorisch zu planen. Das Vorgehen und die Maßnahmen sollten auf allen drei Präventionsebenen miteinander abgestimmt sein.

Übersicht der Präventionsebenen

Präventions-ebene			
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> alle Schüler der jeweiligen Klasse bzw. Schülergemeinschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ausgewählte Schüler bzw. Schülergruppen mit Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> einzelne Schüler, bei denen sich bereits erste Verhaltensauffälligkeiten zeigen
Förderziele	<ul style="list-style-type: none"> allgemeine Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen Förderung des prosozialen Verhaltens lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche Teilnahme aller Schüler am Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> zielgerichtete Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen Förderung situationsangemessenen Verhaltens lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme am Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> unbedingt erforderliche zielgerichtete und individualisierte Förderung Förderung von sozial angemessenen Verhalten Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen, insbesondere beim Lernen lernförderliches Klima und sozial erfolgreiche und eine störungsarme Teilnahme am Unterricht und am Schulalltag
Zielvereinbarung	<ul style="list-style-type: none"> Klassenziel und Klassenregeln gemeinsam vereinbaren visualisieren und regelmäßig evaluieren 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklungsziel mit dem Schüler abstimmen und festlegen und mit den Eltern kommunizieren Dokumentation kann in einem Entwicklungsplan erfolgen¹ regelmäßige Abstimmungen im Lehrerteam 	<ul style="list-style-type: none"> Förderziel mit dem Schüler und seinen Eltern abstimmen und festlegen Dokumentation erfolgt im Förderplan² bzw. ggf. im Entwicklungsplan Beratung bzw. Begleitung durch weitere Fachkräfte z. B. Sonderpädagogen³ oder außerschulische Unterstützungsnetzwerke
Formen der Differenzierungen	<ul style="list-style-type: none"> Förderung durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung⁴ innerhalb des Klassenunterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> Förderung weitestgehend durch spezifische Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> Förderung durch individualisierte Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Unterrichts ergänzt durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung

1 SOGS § 14 (1) »Die individuelle Förderung wird entsprechend dem Förderbedarf des Schülers durchgeführt und kann in einem pädagogischen Entwicklungsplan dokumentiert werden.«

2 SOFS § 17 (2) »Die Ziele und Maßnahmen der individuellen Förderung des Schülers sowie deren Ergebnisse sind fortlaufend in Förderplänen zu dokumentieren. Bestandteil der Förderpläne sind Entwicklungsberichte.«

3 Zur sonderpädagogischen Beratung, bzw. zur Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Antrag zu stellen.

4 Vgl. Sächsisches Bildungsinstitut: Binnendifferenzierung und lernziendifferenzierter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I (2017), Online im Internet: www.schule.sachsen.de/lp/bw/web/downloads/2199_Leitfaden_binnendifferenzierung_und_lernziendifferenzierter_unterricht_2017.pdf?v2

Präventionsebenen im Anfangsunterricht

1. Präventionsebene

Auf der 1. Präventionsebene findet eine Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen aller Schüler einer Klasse statt. Diese Förderung wird hauptsächlich durch eine gute Klassenführung (Classroom Management) und durch Präventionsprogramme zum sozialen Lernen realisiert. Basis stellen die durch die Schule geschaffenen Rahmenbedingungen dar. In verschiedenen Modellen (Hennemann & Hillenbrand, 2007; vgl. Hillenbrand, 2015) findet man z. B. Maßnahmen des Classroom Managements: Durch die Etablierung positiver, sicherer Lernumgebungen mittels Planung, Organisation und motivierender Gestaltung des Unterrichts und die Geltung klarer Verhaltensregeln wird eine transparente und konsistente Orientierung des Verhaltens der Schüler erreicht und eine möglichst optimale Lernaktivierung und Zeitnutzung für den Lernerfolg gewährleistet.

Es ist erwiesen, dass ein effektives Classroom Management einen wichtigen universellen Präventionsfaktor darstellt. Es bietet allen Beteiligten, d. h. Schülern und Lehrer, einen verlässlichen Orientierungsrahmen und gibt der Lehrkraft Möglichkeiten zur strukturellen Verhaltenssteuerung. Ziel einer guten Klassenführung ist die Prävention von Disziplinproblemen und störendem Verhalten – ein großer Belastungsfaktor für Lehrer. Ergebnis ist, dass allen Schülern mehr aktive Lernzeit zur Verfügung steht, in der sie in Ruhe ihre Aufgaben erledigen können. Diese ruhige Arbeitsatmosphäre verschafft der Lehrkraft wiederum Gelegenheiten, Schüler bei ihrer Aufgabenerledigung individuell zu unterstützen (vgl. Eßer, 2015). Erreicht wird neben einem insgesamt höheren Leistungsniveau eine geringere Anzahl von Störungen.



AUF EINEN BLICK

Als Prinzipien einer sehr guten Klassenführung (Evertson & Emmer, 2009; Helmke, 2009; vgl. Hennemann & Hövel, 2012; vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010) werden genannt:

Proaktive Prinzipien	Angestrebte Ziele
Vorbereitung und Organisation des Klassenraums (z. B. »Verkehrslinien«, Sitzplan, geordnete und beschriftete Materialien, Sichtbarkeit von Klassenregeln, Unterteilung des Klassenraums in Funktionsbereiche)	<ul style="list-style-type: none">■ erzeugt Verhaltensklarheit■ ermöglicht Orientierung und Sicherheit■ vermeidet Staus und Störungen■ vermeidet Reizüberflutung
Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen (z. B. gemeinsame Vereinbarung von Regeln, Regeleinhaltung durchsetzen)	<ul style="list-style-type: none">■ fördert Sozialverhalten■ fördert Verhaltenssicherheit
Festlegung von Konsequenzen (transparente positive und negative Konsequenzen für an- bzw. unangemessenes Verhalten)	<ul style="list-style-type: none">■ verstärkt erwünschtes Verhalten (Verstärkersystem)■ fördert Verhaltenssicherheit
Schaffung eines positiven Lernklimas und guter Beziehungen (z. B. höflicher und respektvoller Umgang, Ruhe bewahren, auf die positiven Seiten der Kinder achten, zwischen Person und Verhalten unterscheiden)	<ul style="list-style-type: none">■ fördert das Lernen■ fördert das Gefühl der Zusammengehörigkeit■ Vorbildfunktion des Lehrers für seine Schüler
Beaufsichtigung der Schüler (z. B. Lehrerarbeitsplatz vermittelt Nähe und Aufmerksamkeit gegenüber allen Schülern, kontinuierliche Beobachtung)	<ul style="list-style-type: none">■ beugt mangelnder Unterrichtsaktivität vor■ ermöglicht frühzeitiges Erkennen von individuellen Lern- und Verhaltensproblemen

<p>Breite Aktivierung durch gute Unterrichtsvorbereitung (z. B. eindeutige und überschaubare Aufgabenstellungen, Abläufe und Erwartungen erklären, anregendes Frageverhalten, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten nutzen, Schülerbeiträge loben)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ es entsteht Lernzeit statt Wartezeit ■ es entsteht Zeit für die Pflege der Beziehungsebene ■ weniger Zeit für Störungen bei Übergangsphasen ■ Mut zur Pause, ermöglicht den Schülern Zeit zum Nachdenken
<p>Festlegung von Verantwortlichkeiten der Schüler (z. B. Verteilung von Klassenämtern wie Tafeldienst, Materialien austeilen, Gruppensprecher, Streitschlichter)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schüler erleben Selbstwirksamkeit ■ reduziert langfristig schulabsentes Verhalten
<p>Unterrichtliche Klarheit (z. B. Material gut vorbereitet einsetzen und zügig verteilen, keine Nebenschauplätze während des Unterrichts, eigene Störungen unterlassen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ reduziert Missverständnisse ■ reduziert Lernunlust ■ erhöht effektive Lernzeit
<p>Kooperative Lernformen (gemeinsame gleichberechtigte Verantwortung für ein Lernergebnis bzw. einen Lernerfolg statt wettbewerbsähnliche Lernaktivitäten)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ erhöht das psychische Wohlbefinden ■ fördert emotionale und soziale Fähigkeiten ■ verbessert Einzelleistungen ■ erhöht Gruppenproduktivität



PRAXISTIPP

Im Anfangsunterricht: Einführung eines schuleigenen Curriculums für soziales Lernen

Warum?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterschiedliche Kinder lernen und leben miteinander und respektieren sich. ■ Die Kinder werden demokratisch beteiligt und übernehmen Verantwortung. ■ Überfachliche Ziele des Lehrplans werden in allen Fächern abgestimmt und umgesetzt.
Was?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitsatz aus dem Schulprogramm: z. B. Wir gestalten unsere Schule gemeinsam als Ort des Miteinanders. ■ Grundregeln des Miteinanders: z. B. Wir grüßen im Schulhaus und in der Klasse. ■ Wir nehmen Rücksicht und helfen einander. ■ Haus-, Schul- bzw. Klassenordnung
Wie?	<p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ In der Klassenversammlung werden gemeinsam Regeln erarbeitet. ■ Über die Einhaltung der Regeln wird regelmäßig reflektiert. ■ Es gibt einen »Pass« oder »Führerschein« für soziales Lernen für jeden einzelnen Schüler. ■ Klassen wählen einen Klassensprecher. ■ Paten oder Streitschlichter werden eingesetzt.

2. Präventionsebene

Verhaltensprobleme treten auch im guten Unterricht auf. Durch risikobelastete Entwicklungsbedingungen ist die Passung mit dem Klassenkontext nicht gegeben. Die Maßnahmen der 1. Präventionsebene bieten den Schülern daher nicht genügend Unterstützung, um sich erfolgreich entwickeln zu können. Deshalb werden auf der 2. Präventionsebene gezielte unterrichtsintegrierte individuelle Fördermaßnahmen und gegebenenfalls äußere Differenzierungsformen für die betroffenen Schüler eingesetzt. Basis für die differenzierte und individualisierte Förderung einzelner Kinder parallel zur Arbeit mit allen Kindern sollten Ergebnisse einer systematischen Dokumentation der Verhaltensveränderungen sein. Wichtig sind dabei der Austausch im Pädagogen-Team und ein häufigeres Überwachen (meist wöchentlich), um die Entwicklung des Schülers und die Passung der Unterstützungsangebote sicherzustellen. Damit kann der pädagogische Entwicklungsplan schneller angepasst und die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen für den Schüler und die Lehrkräfte besser sichtbar gemacht werden (vgl. Hillenbrand, 2015). Auf der 2. Präventionsebene finden Anwendung:

- Gespräche mit dem Klassenlehrer, dem Schüler, seinen Eltern, allen Schülern der Klasse, anderen Pädagogen (Nutzung der Kompetenzen des Teams)
- Einsatz von Trainings- und Förderprogrammen
- systematische Arbeit mit Verstärkerplänen (einzeln oder gesamte Klasse)
- Intensivierung der Arbeit mit dem pädagogischen Entwicklungsplan (Arbeit an kurzfristigen, gemeinsam mit dem Schüler vereinbarten Teilzielen)
- feste Zeiten für eine gezielte individuelle Förderung außerhalb des Klassenkontextes.



AUF EINEN BLICK

In Fortsetzung der Prinzipien einer sehr guten Klassenführung (Evertson & Emmer, 2009; Helmke, 2009; vgl. Hennemann & Hövel, 2012; vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010) sind für die 2. Präventionsebene genannt:

Reaktive Prinzipien

Unterbindung unangemessenen Verhaltens von Schülern (z. B. frühzeitiges deeskalierendes Eingreifen und so wenig Unterbrechung des Unterrichtsflusses wie möglich bei häufig vorkommenden Störungen wie Reden, Stuhlkippeln, etc., Verweis auf ausgehandelte Regeln, Verhaltensverträge, Gewähren freiwilliger Auszeiten mit klarem Rückkehrplan)

Angestrebte Ziele

- vermeidet eine Verschlechterung des allgemeinen Lernklimas
- niedrige Belastung der Lehrer-Schüler-Beziehung
- hält den Unterrichtsfluss aufrecht

Strategien für potentielle Probleme (z. B. Antizipation von Störverhalten, Vorbereitung effektiver Strategien für den Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen, schulumfangende Ziele und Verhaltensgrundregeln für ein gutes Schulklima inkl. klarer Regeln für disziplinarische Maßnahmen, Hilfe durch Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Jugendhilfe, Psychologen, Elternhaus, etc.)

- reduziert Stress für die Lehrkraft
- schützt die psychische Gesundheit der Lehrkraft
- macht das Lehrerverhalten für Schüler berechenbar

Als ein wirksames Beispiel wird in der internationalen Literatur der intensive und gezielte Einsatz von Verfahren zur Regelbeachtung genannt (Sayeski & Brown, 2011; vgl. Hillenbrand, 2015).



PRAXISTIPP

KlasseKinderSpiel

(Hillenbrand & Pütz, 2008; Informationen zum Programm unter www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/34 und in der Tabelle zu den ausgewählten Förderprogrammen)

Faustlos

(vgl. Cierpka, 2014; Informationen zum Programm unter www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/27)

Verhaltenstraining für Schulanfänger

(vgl. Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2013; Informationen zum Programm unter www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/69)

Hilfreich ist die Orientierung an der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg (vgl. Rosenberg, 2012).

Die 1. und 2. Präventionsebene werden durch Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik begleitet. Wichtige Stütze ist die Arbeit im Pädagogen-Team auf der Basis des gemeinsam erarbeiteten pädagogischen Entwicklungsplans und einer differenzierteren Entwicklungsbegleitung. Die Praxistipps sind je nach Situation auch im Klassenverband umsetzbar.

3. Präventionsebene

Die 3. Präventionsebene setzt dann an, wenn eine weitere Förderung unter den gegebenen Bedingungen im Klassenunterricht zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr möglich ist. Die Entwicklung der Kinder ist von so starkem Risiko belastet, dass keine ausreichend positiven Veränderungen durch die Maßnahmen der 1. und 2. Präventionsebene erreicht werden. Sie sind charakterisiert durch schwerwiegende und zeitlich lange anhaltende Beeinträchtigungen im Verhalten, durch Störungen der Emotionsregulation und ein Leben in psychosozial extrem belastenden Verhältnissen. Diese Kinder benötigen intensivere Maßnahmen auf der Basis eines pädagogischen Entwicklungsplans. Auf dieser Ebene ist auch eine differenziertere, ggf. sonderpädagogische Diagnostik zu empfehlen. Hier greifen Maßnahmen, die sehr individuell angepasst und mit hoher Intensität zum Einsatz kommen (Sayeski & Brown, 2011; vgl. Hillenbrand, 2015).

Die 3. Präventionsebene dient u. a. der Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf durch spezifische Fördermaßnahmen. Neben einer gezielten Förderung durch wissenschaftlich fundierte Förderprogramme (die auch in Gruppen eingesetzt werden können), so belegen Forschungsergebnisse der Hirnforschung, treten stabile emotionale Verbesserungen nur im Kontext sicherer Beziehungen (Schore, 2009; vgl. Herz & Zimmermann, 2015) ein. Einschlägige Trainingsmanuale zielen durch Methoden der Verhaltensmodifikation vor allem auf die Verbesserung der sozialen Kompetenz ab. Eine sichere und persönliche Beziehung verbessert insbesondere die emotionale Situation des Schülers (vgl. Hillenbrand et al, 2015; vgl. Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2013). Der Beziehung in pädagogischen Prozessen wird in der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten eine wichtige Rolle beigemessen. Das bringt oft auch gut vorbereitete Lehrkräfte an Grenzen und bedarf deshalb in Einzelfällen einer weiterreichenden Unterstützung. Hier ist die Hinzunahme von fachlicher Unterstützung durch speziell ausgebildete Fachkräfte (z. B. Beratungslehrer, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Sozial-pädiatrisches Zentrum) dringend anzuraten. Dabei können »intensivpädagogisch-therapeutische Maßnahmen im Einzelfall auch mit einer temporären Förderung an separaten Lernorten verbunden sein« (Stein, 2011; Willmann, 2012; Herz, 2013; zit. n. Willmann, 2015, S. 59). In der Regel entspannt auch die Herausnahme aus dem bisherigen Beziehungsgefüge die angespannte Situation für den Schüler, die Klasse und auch den betroffenen Lehrer.

Wenn es die Förderkonzeption der Schule zulässt, ermöglicht eine veränderte und eventuell kleinere Gruppe, gezielter mit dem Schüler an seiner emotionalen Entwicklung vor allem an seiner Emotionswahrnehmung und seiner Emotionsregulation sowie an der Entwicklung seiner sozialen Fähigkeiten zu arbeiten. Die Nutzung aller zur Verfügung stehenden organisatorischen Möglichkeiten der jeweiligen Schule z. B. spezifische Förder- und Ganztagsangebote, Arbeit mit Partnerklassen und gegebenenfalls jahrgangsübergreifenden Gruppen oder ein Klassenwechsel sollten ausgeschöpft werden.

Neben der Förderung des einzelnen Schülers ist es aber auch notwendig, dass mit der Klasse gearbeitet wird. Es ist wichtig, dass die Klasse sich bezüglich ihres Verhaltens weiterentwickelt und lernt, mit emotional-sozial angespannten Situationen besser umzugehen. Nicht zuletzt sollte diese Zeit der intensiven individuellen Arbeit mit dem Schüler auch dem Klassenlehrer Gelegenheit bieten, eigenes Verhalten bewusst zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Raum für Veränderung zu schaffen.

Die bisher in der 1. und 2. Präventionsebene eingesetzten Maßnahmen spielen weiterhin eine wichtige Rolle, um Kontinuität und Berechenbarkeit zu schaffen. Basis ist ein wertschätzender Umgangston, eine anerkennende Haltung von Seiten des Pädagogen gegenüber dem Schüler, gruppenbezogene systemische Interventionen, Entwicklungsgespräche, eine intensive Arbeit mit Entwicklungsplänen sowie Tokenprogramme und klassische Verhaltensmodifikation.



PRAXISTIPP

»Auszeiten« planen

Rückzugsmöglichkeiten im Klassenzimmer bzw. im Schulhaus nutzen

Notfallplan in der Schule abstimmen

Wen finde ich wo im Notfall? Was mache ich, damit die Klasse nicht unbeaufsichtigt bleibt? Welche Erziehungsmaßnahmen greifen?

Bildungsvereinbarungen

mit Schüler und Eltern ggf. weiteren Beteiligten schließen und engmaschig kontrollieren

The image shows two hand-drawn forms. The first form is titled 'BILDUNGSVEREINBARUNGEN' and contains fields for 'NAME:' and 'KLASSE:'. Below these is a table with two columns: 'FACH' and 'ZIEL'. The second form is titled 'NOTFALLPLAN' and features a hand-drawn first aid kit icon with a cross on it. Both forms are drawn with simple lines and have a slightly tilted perspective.

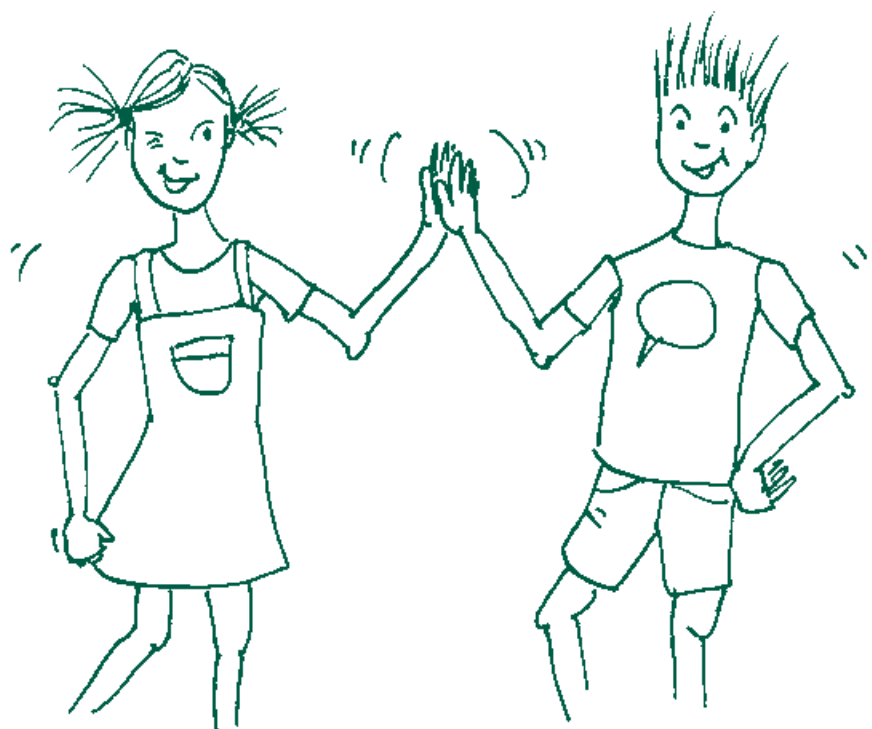
Die Präventionsebenen sind miteinander verknüpft und nicht voneinander losgelöst zu betrachten. Maßnahmen der 2. und 3. Präventionsebene fließen immer wieder in die Förderung im Unterricht ein. Eine unerlässliche Basis für eine wirksame Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule und besonders im Anfangsunterricht ist die Einbindung aller Kollegen, der Erfahrungsaustausch zu sinnvollen, effektiven Angeboten, die gemeinsame Absprache zu Maßnahmen, regelmäßige Reflexionen und schulinterne Fortbildungen. Im Team können die hohen Anforderungen an eine passfähige Förderung und Prävention gemeinsam getragen und abgestimmt umgesetzt werden.



AUF EINEN BLICK

Mehrebenen-Präventionsschema (modifiziert nach Hennemann et al., 2016)

	Schülerebene	Klassenebene	Schul-/Systemebene
1. Präventionsebene (Universelle Prävention)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beziehungsarbeit ■ Differenzierung als durchgehendes Unterrichtsprinzip ■ Wertschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Präventionsprogramme ■ sehr gutes Classroom Management ■ Klassenregeln ■ Kooperatives Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Klare, positive Schulregeln und Konsequenzen ■ Schulkultur ■ Schule als Ort der Sicherheit und des Schutzes ■ Wertschätzung ■ Pädagogische Haltung ■ Elternarbeit ■ Übergangsgestaltung ■ Präventionsprogramme
2. Präventionsebene (Selektive Prävention)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beziehungsarbeit ■ Verstärkerpläne ■ Persönliche Gespräche ■ Verhaltenskontrakt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regelmäßiges Feedback ■ Verstärkerpläne ■ Präventionsprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aktive Pausengestaltung ■ Streitschlichtung
3. Präventionsebene (Indizierte Prävention)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beziehungsarbeit ■ Auszeiten ■ Raumwechsel ■ Verstärkerpläne 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Präventionsprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Präventionsprogramme ■ Vernetzung ■ Kooperationen mit spezialisierten Fachkräften ■ Hilfeplangespräche



Präventionsprogramme in der Schuleingangsphase

Programme zur präventiven Förderung in der Schuleingangsphase erweisen sich immer dann als effektiv, wenn sie kognitiv-verhaltensbezogen ausgerichtet, theoretisch fundiert und entwicklungsorientiert sind. Förderprogramme haben vor allem dann einen nachhaltigen Effekt, wenn sie in der Schule und durch den Klassenlehrer durchgeführt werden. Wichtig ist, dass die Trainingsinhalte in der Schule allen Kontaktpersonen bekannt sind und beachtet werden.

Bereiche für die Klassen 1 bis 2 bilden die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung und die soziale Wahrnehmung sowie das Zusammenagieren und das Hilfeverhalten untereinander.

Verfahren, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, zielen bei der emotionalen und sozialen Entwicklung auf zwei Bereiche der Förderung ab:

- »klar strukturierte, unterstützende Gestaltung der Lernumgebung«
- »gezielte Vermittlung emotionaler und sozialer Kompetenzen« (Hillenbrand, 2015, S. 171).

Obwohl es zahlreiche konkrete Verfahren für die Ausgestaltung beider Förderansätze gibt, sind gerade für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung kaum Überblicksdarstellungen wirksamer Maßnahmen vorhanden.

Die folgenden Kriterien helfen bei der Auswahl von Förderprogrammen:



AUF EINEN BLICK

Wirksame Methoden folgen zusammengefasst dem SAFE-Prinzip	
Sequenzen	Bauen die Lernschritte im Programm strukturiert aufeinander auf?
Aktivität	Verwendet das Programm aktive Lernformen und Übungen, die das gewünschte Verhalten einüben?
Fertigkeiten	Fördert das Programm soziale Fertigkeiten, also konkrete Verhaltensweisen?
Explizierte Ziele	Sind die Programmziele des emotional-sozialen Lernens explizit formuliert?

(Durlak et al, 2011; vgl. Hillenbrand, 2015)



PRAXISTIPP

Qualitätskriterien	
Worauf sollte bei der Vielzahl möglicher Trainings geachtet werden	
Längere Dauer der Förderung	Die Maßnahmen sollten mindestens über drei Monate hinweg angewandt werden.
Direkte Förderung	Die Schüler selbst werden gefördert.
Feedback	Die Schüler erfahren eine Steigerung ihrer Kompetenzen und erhalten dazu auch Rückmeldungen.
Intensität	Intensivere Maßnahmen (häufigere Maßnahmen, mehr Übungen) erhöhen die Wirkung.
Aktive Eltern	Eine kontinuierliche und engagierte Mitarbeit der Eltern ist sehr hilfreich.
Multimodale Förderung	Die verschiedenen Ebenen der kindlichen Entwicklung zu berücksichtigen, also Verhalten, Emotionen und Sprache zu nutzen, führt zu besseren Erfolgen.
Nutzung sozialer Ressourcen	Die Unterstützungsmöglichkeiten durch das soziale Umfeld werden einbezogen.

(Petermann, 2003; vgl. Hillenbrand, 2015)

Es hat sich gezeigt, dass bei den teilnehmenden Kindern, die bereits Entwicklungsrückstände bzw. Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die Interventionseffekte bei Förderprogrammen zur sozial-emotionalen Kompetenz besonders groß sind (vgl. Koglin & Petermann, 2011).

Häufig haben kindzentrierte Trainings das soziale Problemlösen als Mittelpunkt (vgl. Kazdin, 1997; vgl. Lösel & Beelmann, 2003). Soziale Kompetenztrainings für Kinder bestehen in der Regel aus einem strukturierten Programm mit einer meist festen Anzahl von Sitzungen, in denen nicht-aggressive Schemata der sozialen Wahrnehmung und Attribution, Differenzierung von Gefühlen und Motiven, Ärgerregulation und Selbstkontrolle, Einfühlung in andere, interpersonale Problemlösung und ähnliche Fertigkeiten vermittelt werden sollen (vgl. Lösel & Beelmann, 2005; vgl. Spence, 2003). Die Vorteile solcher Trainings liegen auf der Hand: Sie sind relativ kostengünstig, können als Gruppentraining durch pädagogische Fachkräfte durchgeführt werden und lassen sich einfacher durchführen als elternbezogene oder komplexere Programme (vgl. Kazdin & Wassell, 1999; vgl. Prinz & Miller, 1994).

Auf Basis der oben beschriebenen Qualitätskriterien werden im Folgenden verschiedene Förderprogramme kurz dargestellt. Dabei fließen sowohl Förderprogramme in die Auswahl ein, die sowohl die gesamte Klasse oder den einzelnen Schüler in den Blick nehmen, als auch Förderprogramme, die sich an die gesamte Schule und das Schulkonzept richten. Auch werden Programme vorgestellt, die spezielle Unterstützungs- und Trainingsmaßnahmen für Eltern und anderes pädagogisches Personal beinhalten, um deren Selbstwirksamkeitserwartung, Erziehungskompetenz und Kontrollüberzeugung zu stärken.

Programm	geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Effekte
Zielgruppe Schüler/Klasse				
Kindergarten plus	<ul style="list-style-type: none"> ■ emotionale und soziale Kompetenzen ■ Selbst- und Fremdwahrnehmung ■ Einfühlungsvermögen ■ Kommunikations- und Konfliktfähigkeit ■ Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und Eigenkompetenz ■ Motivations-, Leistungs- und Beziehungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ vier- bis fünfjährige Kinder ■ 9 × 2 Stunden ■ Eltern, Erzieher(innen), Kindertageseinrichtung und Träger ■ Körper ■ Sinne ■ Gefühle ■ Beziehungen ■ Grenzen und Regeln ■ Dokumentation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Setting-Ansatz ■ Durchführung durch geschulte Trainer ■ Handpuppen Tula und Tim ■ kreative Methoden ■ Spiele, Übungen, Gespräche, Bewegungen und Lieder 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schutz vor Gewalt und Suchtabhängigkeit kurzfristig: ■ Abnahme der psychischen Auffälligkeiten und Zunahme der Kompetenzen ■ Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme und Zunahme prosozialen und positiven Konfliktverhaltens langfristig: ■ Verbesserung der Probleme mit Gleichaltrigen und Emotionswissen
<p>Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2016). Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen (4., überarb. u. erg. Aufl.) Augsburg: Papilio Verlag.</p>	<p>bei Erzieher(innen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstwirksamkeit ■ Erziehungskompetenz <p>bei Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ emotionale Kompetenzen ■ prosoziales Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kindergartenkinder ■ ca. 5 Wochen ■ Emotionswahrnehmung ■ Emotionsregulation ■ Emotionsausdruck ■ Umgang mit Emotionen ■ Förderung sozialer Interaktionen und sozialer Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ interaktive Geschichte mit Marionetten ■ positive Verstärkung ■ Lernen am Modell ■ Einbezug von Eltern und Erziehern ■ DVD, Hörspiel, Vorlesebilderbuch 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Besserung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung von Erzieherinnen ■ signifikanter Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten ■ signifikante Steigerung prosozialen Verhaltens ■ Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen
PFADE – Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ■ emotionale Kompetenzen ■ sozialkognitive Kompetenzen ■ soziale Kompetenzen ■ Verantwortungsübernahme 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder im Grundschulalter ■ 7 Schwerpunktthemen ■ 2 – 3/Woche für 20 – 30 Min. ■ Gefühle ■ gesundes Selbstwertgefühl ■ Selbstkontrolle ■ soziale Problemlösefertigkeiten ■ Umgang mit Freundschaften und Beziehungen ■ Regeln des Zusammenlebens ■ Lern- und Organisationsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einbezug der Eltern durch Elternbriefe ■ Einbezug der ganzen Schule ■ Geschichten ■ Erlebnisschilderungen aus dem Alltag ■ Bilder ■ Gesprächsrunden ■ Rollenspiele ■ Arbeitsblätter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ positive Veränderungen im prosozialen und Problemverhalten ■ signifikanter Rückgang aggressiver Schemata des Problemlösens

Programm	geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Effekte
Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. J. (2013). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Göttingen: Hogrefe.	<ul style="list-style-type: none"> ■ soziale Wahrnehmung ■ Gefühle erkennen und benennen ■ Einfühlungsvermögen ■ Selbstkontrolle ■ prosoziales Verhalten ■ Reduktion aggressiven und unaufmerksamen Verhaltens ■ Problemlösekompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. – 2. Klasse ■ 26 Stunden ■ Regeln und Rituale ■ auditive und visuelle Aufmerksamkeit ■ emotionale Selbst- und Fremdwahrnehmung ■ angemessenes Problemverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Motivation durch Handpuppe ■ Entspannungstechniken ■ Rollenspiele ■ Verstärkerpläne ■ Trainingsvertrag 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang von externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten
Hillenbrand, C., Henneemann, T., Hens, S. & Hövel D. (2015). »Lubo aus dem All!« 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. (3. aktual. u. erw. Aufl.) München: Ernst Reinhardt.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Emotionswissen ■ Emotionsregulation ■ Problemlösekompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. & 2. Klasse ■ 30 Stunden ■ Training der Basisemotionen und der sozialen Wahrnehmung ■ Training der Emotionsregulation ■ Training des sozialen Problemlösens 	<ul style="list-style-type: none"> ■ motivierende Rahmenhandlung durch Handpuppe ■ spielerische Methoden ■ Erarbeitung eines Problemlösekreislaufts 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang des Problemverhaltens ■ signifikante Steigerung prosozialen Verhaltens ■ größere Effekte bei Risikokindern
Schick, A. & Cierpka, M. (2002). Faustlos – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten – Praktische Anwendung und Effektivität. Epd-Dokumentation 49.	<ul style="list-style-type: none"> ■ soziale Kompetenz ■ kooperatives Problemlösen ■ Abbau aggressiven Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. – 3. Klasse ■ 51 Lektionen ■ Empathieförderung ■ Impulskontrolle ■ Umgang mit Ärger und Wut 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rollenspiele ■ Gesprächsrunden ■ Feedback ■ Modellernen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang internalisierender Probleme ■ Aufbau prosozialen Verhaltens in der Klasse ■ signifikanter Rückgang aggressiven Verhaltens bei Kindern mit bereits auffälligem Verhalten
Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2013). Friedenstifter Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München: Ernst Reinhardt.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konfliktlösekompetenz ■ prosoziales Verhalten ■ Emotionsregulation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. – 4. Klasse ■ 13 Stunden ■ richtiges Verhalten in einem Streit ■ Verhandeln ■ Umgang mit Gefühlen ■ Frieden stiften – anderen Kindern beim Verhandeln helfen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rollenspiele ■ Anwenden von Regulationsstrategien ■ direkte Rückmeldung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang von internalisierendem Problemverhalten ■ signifikanter Aufbau prosozialen Verhaltens

Programm	geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Effekte
Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS . Ein Förderprogramm. München: Ernst Reinhardt.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbst- und Fremdwahrnehmung ■ Selbststeuerung ■ Stressbewältigung ■ Selbstwirksamkeit ■ prosoziales Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. – 4. Klasse ■ 4 x 10 Stunden ■ Training der Resilienzfaktoren ■ Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Problemlösen, soziale Kompetenz und Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spiralcurriculum ■ wiederkehrende Inhalte ■ Geschichten und Fantasiereisen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikante Steigerung des Selbstkonzepts ■ signifikanter Rückgang von Problemverhalten ■ Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit
Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). KlasseKinderSpiel . Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg: edition Körper-Stiftung.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lern- und Arbeitsverhalten ■ Klassenklima ■ Reduktion von Unterrichtsstörungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. – 6. Klasse ■ 10 – 20 Minuten tgl. ■ direktes Feedback zu Regelverstößen ■ Verstärkung von regelkonformem Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verhaltenssteuerung durch Feedback ■ spielerischer Charakter ■ Verstärkersystem 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikante Abnahme von Verhaltensproblemen ■ Steigerung des Lern- und Arbeitsverhaltens
Barret, P., Webster, H. & Turner, C. (2003). FREUNDE für Kinder . Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. München: Ernst Reinhardt.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Problemlösekompetenz ■ Bewältigungsstrategien ■ Körperbewusstsein ■ Selbstmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 7 – 12 Jahre ■ 10 Stunden ■ Umgang mit körperlicher Angstsymptomatik ■ kognitiv-emotionale Elemente ■ Problemlösepläne 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Peer-Tutoring ■ Erfahrungslernen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang von Angstsymptomen ■ signifikanter Zuwachs an sozialen Kompetenzen ■ hohe Akzeptanz durch die Zielgruppe
Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées, N. (2013). Verhaltenstraining für die Grundschule . (2. überarb. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.	<ul style="list-style-type: none"> ■ emotional-soziale Kompetenzen ■ Eigen- und Sozialverantwortung ■ Moralentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 3. & 4. Klasse ■ 26 Stunden ■ Übungen zur emotionalen Kompetenz ■ Übungen zur sozialen Kompetenz ■ Übungen zur moralischen Urteilsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ motivierende Rahmenhandlung ■ Hörspiel ■ Gesprächsstunden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang von Problemverhalten ■ signifikanter Aufbau von sozialem Verhalten ■ Jungen profitieren in einem größerem Maß
Hennemann, T., Hövel, D. & Urban, M. (in press). Ben & Lee – Trainingsprogramm zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in den Klassen 3 und 4.	<ul style="list-style-type: none"> ■ emotional-soziale Kompetenzen ■ curriculare Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 3. & 4. Klasse ■ 34 Stunden ■ 3 Bausteine: jeder Baustein verfolgt Entwicklungs- und Fachanliegen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ motivierende Rahmenhandlung ■ Hörspiel ■ Rollenspiele ■ Versuche 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evaluation läuft

Programm	geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Effekte
<p>Bieg, S. & Behr, M. (2005). Mich und dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter. Göttingen: Hogrefe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbst- und Fremdwahrnehmung ■ Empathiefähigkeit ■ Stress-/Angstbewältigung ■ Emotionswissen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 3. – 6. Klasse ■ 84 Übungen/9 Tage ■ Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen ■ Erkennen der Bedürfnisse anderer sowie Training des Einfühlungsvermögens ■ Angst- und Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entspannungsübungen (Kapitän Nemo) ■ Gruppenarbeit ■ Bewegungsphasen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikanter Rückgang aggressiven, unaufmerksamen sowie ängstlich zurückhaltenden Verhaltens
Zielgruppe Eltern				
<p>Lösel, F., Runkel, D., Beelmann, A., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2008). Das Präventionsprogramm EFFEKT: Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT). In: Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): Theorie und Praxis des gesellschaftlichen Zusammenhalts – Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus. Berlin, BMI, 199 – 219.</p>	<p>Emotionswahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bei Kindern: <ul style="list-style-type: none"> ■ Empathie ■ Selbstwirksamkeitserwartung ■ Konfliktlösekompetenz ■ bei Eltern: <ul style="list-style-type: none"> ■ Erziehungskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 3. – 10. Lebensjahr ■ (eigene Version für Grundschulkind = Training im Problemlösen TIP) ■ 15 x 60 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Handpuppen ■ Sing- und Bewegungsspiele ■ Bildvorlagen ■ Rollenspiele ■ Frage-Antwort-Runden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ signifikant verringertes Problemverhalten ■ Verringerung von Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit, emotionalen Problemen und Störungen des Sozialverhaltens

Programm	geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Effekte
<p>Kiefl, W. (1993). Kleine Schritte zur Integration – Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien (Projekt HIPPY). Untersuchungsbericht. München.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erziehungskompetenz der Eltern ■ Ernährung ■ Gesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung von Eltern bei der häuslichen Förderung der Entwicklung ihrer 3- bis 6-jährigen Kinder ■ 15 Min. pro Tag über 2 Jahre ■ Wissen über Entwicklung, Sprache und Lernen im Kita-Alter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bücher ■ Puzzles ■ Lernspiele ■ Rollenspiele 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zunahme der Kontaktfreude, Kooperation, Zugänglichkeit, des Selbstbewusstseins, der Konzentration und Durchsetzungsfähigkeit bei Kindern ■ Zunahme der sprachlichen Fähigkeiten der Mütter, des Selbstbewusstseins, der Erziehungskompetenz ■ Intensivierung der Eltern-Kind-Interaktion ■ Zunahme der Zusammenarbeit mit Institutionen durch Elter ■ Zunahme der Integration der Familie
Zielgruppe Schule				
<p>Käppler, C., Grüner, T. Höfler, S. & Hilt, F. (2006). Schule und Konflikt-KULTUR. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), Schule und psychische Störungen (S.311 – 328). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführung und Durchsetzung einheitlicher Regeln ■ Vermittlung von Werten ■ Förderung des sozialen Miteinanders ■ Erreichung eines angenehmen Unterrichts- und Klassenklimas ■ Vermittlung sozialer Kompetenzen ■ Vermittlung von Werten und Normen, von Arbeitshaltungen und sozialen Spielregeln ■ konstruktive Konfliktlösung ■ Steigerung der Lernmotivation ■ Förderung der Integration einzelner Kinder in das soziale System einer Klasse ■ Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und der Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildungs- und Präventionsprogramm für alle Schulformen und Jugendhilfeeinrichtungen ■ Bausteine: <ul style="list-style-type: none"> ■ GUT ARBEITEN ■ ZUAMMEN LEBEN ■ systematische Mobbing-prävention und -intervention ■ Mediation und Tat-Ausgleich 	<ul style="list-style-type: none"> ■ vielfältig 	<p>Auszug der fortlaufenden Evaluationsergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ statistisch signifikante Verbesserung der Unterrichtsqualität ■ verbesserte Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern ■ gesteigerte Motivation bei leistungsschwachen Schülern ■ signifikant positiver Einfluss auf Lautstärke und Arbeitsverhalten ■ Verbesserung des Arbeitsklimas und der Sicherheit im Umgang mit Unterrichtsstörungen ■ Zunahme des respektvollen Umgang der Schüler untereinander ■ Senkung der Gewalthäufigkeit und des Schweregrades von Gewalt

4 Pädagogische Diagnostik

Pädagogisches Handeln baut auf diagnostischen Ergebnissen auf. Das heißt, Maßnahmen der präventiven Förderung setzen eine pädagogische Diagnostik voraus. Zur pädagogischen Diagnostik gehören Beobachtung und Dokumentation, gezielte Erhebungen und im Bedarfsfall standardisierte Verfahren. Auf dieser Basis werden das Potential und die Ansatzpunkte für die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen deutlich.

Pädagogische Diagnostik zeigt auf, wo die Schüler in ihrer Entwicklung stehen, welche Schwierigkeiten auftreten, welche nächste Entwicklung angestrebt werden sollte, welche Förderangebote zur Verfügung stehen müssten.

Durch die Diagnostik sollen die emotionalen und sozialen Kompetenzen eines Schülers eingeordnet und bewertet werden. Wichtig ist die Beobachtung des individuellen Lernfortschritts eines jeden Schülers ohne den Vergleich mit einer bestimmten Norm. Sie dient nicht der Selektion oder Klassifizierung, sondern dient im Sinne einer pädagogischen Diagnostik der Entwicklungsplanung bzw. Förderplanung, also der Veränderung (vgl. Hillenbrand, 2008a).

»Für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung werden Kriterien wie die Beteiligung am Unterricht (Häufigkeit des Meldens), Einschätzungen zum Lern- und Arbeitsverhalten in bestimmten Arbeitsphasen, Häufigkeit störender Verhaltensweisen genannt, die durch Einschätzungen von Lehrkräften wie auch durch Selbstbeobachtungsverfahren erhoben werden können« (Sayeski & Brown, 2011; zit. n. Hillenbrand, 2015, S. 195).

Pädagogische Diagnostik ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der alle Fachkräfte eng zusammen arbeiten und sensibel für frühzeitig erkennbare Signale der Kinder sein müssen. Bei der Beobachtung von Verhaltensauffälligkeiten sind neben dem Beitrag des Schülers zur Entstehung dieser, vor allem auch die Situationen, die Interaktionen und die beurteilenden und diagnostizierenden Beobachter in ihrer Bedeutung für die Entstehung der Störungen zu beachten. Die Absprache im Team lässt verschiedene Sichtweisen zu, ermöglicht, Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, und bietet durch die Abstimmung von Maßnahmen einen für alle verlässlichen Handlungsrahmen.

Im Rahmen der Schuleingangsphase ist die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes der Ansatzpunkt für die Förderung. Dafür lassen sich im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung unterschiedliche Materialien nutzen, z. B.

- Mit Mirola durch den Zauberwald, Finkenverlag
- Allgemeine Beobachtungsbögen (vgl. Diagnostikbogen Angela Hentschel: Konflikte lösen im inklusiven Unterricht, Persen Verlag, 2016) oder
- Die Diagnostischen Einschätzungsskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit von Karlheinz Barth. Ernst-Reinhardt-Verlag, 2017.

Hier insbesondere die ergänzende Einschätzung des sozial-emotionalen Verhaltens: Kontaktfähigkeit, Konfliktverhalten, Eigensteuerung und Kooperationsverhalten, Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer, Ausführung von Anweisungen und Aufforderungen, Gefühlsstabilität und emotionale Zuwendungsfähigkeit, Flexibilität des Verhaltens, Neugierverhalten (vgl. Barth, 2017, S. 48 – 50).



AUF EINEN BLICK

Für die Bewertung können die Entwicklungsstufen eine Orientierung bieten:

Relevante Entwicklungsstufen für den Anfangsunterricht			
	Stufe I	Stufe II	Stufe III
Altersbereich	Geburt bis ca. zum Ende des 2. Lebensjahres	Beginn des 3. Lebensjahres bis ca. zum Ende des 5. Lebensjahres	Beginn des 6. Lebensjahres bis ca. zum Ende des 9. Lebensjahres
Richtziele	Mit Freude auf die Umwelt reagieren	Erfolgreich auf die Umwelt reagieren	Fähigkeiten erwerben, um erfolgreich an Gruppenaktivitäten teilzunehmen
Entwicklungsbereichsziele			
Verhalten	Den eigenen körperlichen Fähigkeiten vertrauen	Erfolgreiche Teilnahme an Routineabläufen und Aktivitäten	Fähigkeiten für individuellen Erfolg als Mitglied einer Gruppe einsetzen
Sozialisation	Einem Erwachsenen hinreichend vertrauen, um auf ihn zu reagieren	Sich erfolgreich an Aktivitäten beteiligen	Gruppenaktivitäten als befriedigend erleben
Kommunikation	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um die Bedürfnisse zu befriedigen	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um andere in konstruktiver Weise zu beeinflussen	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um sich konstruktiv in Gruppen auszudrücken
Kognition	Auf die Umgebung reagieren mit intentionalen Körperbewegungen und basalen mentalen Prozessen von Gedächtnis, Klassifikation sowie rezeptivem Vokabular	Teilnahme an Aktivitäten durch Selbsthilfe, motorische Koordination, Sprache und mentalen Prozessen von Unterscheidungen, Ordnen und Zählen	Erfolgreiche Teilnahme in einer schulischen Gruppe durch Einsatz basaler Schulleistungsfähigkeiten, durch Sprachkonzepte und durch symbolische Repräsentation

Da die einzuschätzenden Fähigkeiten innerhalb der Entwicklungsbereiche hierarchisch gegliedert sind, also im Entwicklungsverlauf schwieriger werden, wurde in der Übersicht mit der Stufe I begonnen. Kinder mit massiven Verhaltensauffälligkeiten können einen Entwicklungsstand aufweisen, der mehrere Jahre hinter dem Alter zurückliegt.

Bei einem normalen Entwicklungsverlauf sollte die Stufe III mit 9 Jahren erworben worden sein (vgl. Erich, 2008).

Es ist von Vorteil, wenn die Schule sich bei der pädagogischen Diagnostik für ein Instrumentarium entscheidet, mit dem in der Schule dann abgestimmt umgegangen wird.

Ein Vorgehen, das sich im Anfangsunterricht zum einen als praktikabel erweist und zum anderen an den allgemeinen Grundsätzen der ressourcenorientierten Diagnostik orientiert, ist die **Minimaldiagnose**. Sie wird als pädagogisch-diagnostisches Herangehen empfohlen, um ein Problem genauer zu verstehen und möglichst ganzheitlich und umfassend abzubilden. Sie bildet damit die Voraussetzung, um in einem weiteren Schritt mögliche Lösungsansätze und Fördermaßnahmen abzuleiten.

■ **Problemdiagnose**

Welches Verhalten hat wer, wann und wo, unter Anwesenheit von gezeit?
Gibt es eine Vorgeschichte?

■ **Problembeschreibung**

sachliche Schilderung der eigenen Beobachtungen – ohne Wertungen, ohne Deutungen, ohne Schuldzuweisungen

■ **Wahrnehmungen**

Verhaltensweisen sind direkt beobachtbar

■ **Gezielte Beobachtung**

Für die Problemdiagnose ist es also besonders nützlich, wenn man typische Abfolgen aus Anlass – Verhalten – Konsequenzen registriert.

■ **Selbstreflexion**

eigenes Lehrerverhalten

■ **Perspektivenwechsel**

aus einer anderen Sicht heraus betrachten

■ **Befragung und Gespräch**

Auch in heftigen Konflikten sollten Gespräche nicht in der Tonart einer Anklage oder eines Verhörs geführt werden. Sehr wichtig ist das Bemühen um ein präzises und einführendes Verstehen, um sowohl zugrundeliegende Emotionen als auch Ressourcen zu eruieren. Daher sollte die Gesprächsführung einen hohen Anteil von aktivem Zuhören enthalten.

(vgl. Nolting, 2013)



Theoretischer Hintergrund für dieses Vorgehen sind folgende Schritte, die im Sinne eines verhaltensbezogenen Verfahrens durchgeführt werden, um ein problematisches Schülerverhalten zu verändern:

- Genaue Beschreibung des auffälligen Verhaltens hinsichtlich beobachteter Handlungen, deren Ablauf, Intensität und Häufigkeit.
- Aufdecken der (positiven) Funktion, die das auffällige Verhalten für das Kind erfüllt, und der situativen Bedingungen, die mit dem Verhalten verknüpft sind.
- Es können zwei grundlegende Funktionen unterschieden werden:
 - positive Verstärkung (d. h. das Verhalten tritt immer wieder auf, um etwas Erwünschtes zu bekommen, z. B. ungefragt dazwischen reden, um Aufmerksamkeit zu erhalten) und
 - negative Verstärkung (d. h. das Verhalten tritt immer wieder auf, um etwas Unerwünschtes zu vermeiden, z. B. Wutanfälle, um eine zu schwere Aufgabe aus Angst vor Misserfolg nicht machen zu müssen).
- Es ist die Frage zu beantworten, wie die Bedingungen/die Situation vor und nach dem Verhalten waren/war. Das gleiche auffällige Verhalten kann durch unterschiedliche Verstärker aufrechterhalten werden. Welche Verstärker haben sich in der Bedingungsanalyse gezeigt?
- Zielverhalten genau (beobachtbar) beschreiben, Bedingungen, unter denen das Verhalten auftreten soll, festlegen und Methode auswählen.

Ausgewählte Methoden der Verhaltensänderung (vgl. Hoffmann, 2013)	
Aufbau von Verhalten	Abbau von Verhalten
Einsatz von Signalreizen	Kontrolle auslösender Reize
Verhaltensformung	Verstärkung alternativen Verhaltens
Modelllernen	Verstärkerentzug
Punktesystem	Löschung
Verhaltensvertrag	Auszeit

- Durchführung der Maßnahme und regelmäßige Kontrolle der Wirksamkeit.
- Stabilisierung der Verhaltensänderung, indem das gewünschte Verhalten in verschiedenen Situationen geübt wird und die Verstärker Schritt für Schritt reduziert werden. (vgl. Hoffmann, 2013)

Für eine gezielte Förderung ist es wichtig, dass die Ziele für das Kind erreichbar sind, denn nur so sind Lernerfolge möglich. Die Förderung setzt daher am aktuellen Entwicklungsstand und den Fähigkeiten eines Kindes an.

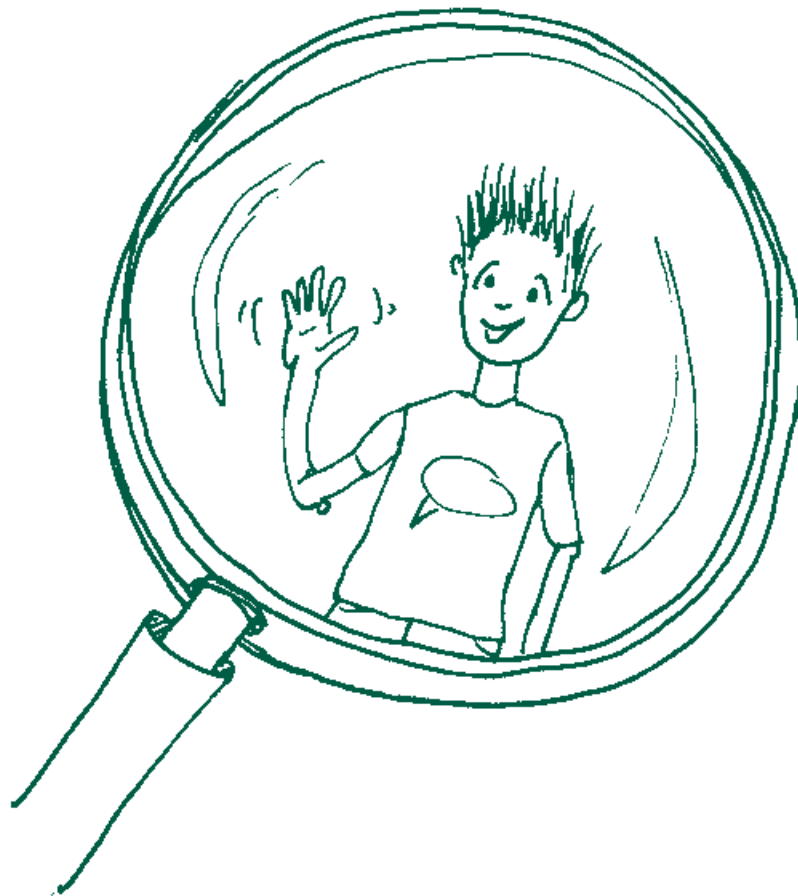


PRAXISTIPP

Für die Entwicklungsplanung können folgende Fragen relevant sein

- In welchen Bereichen liegen Probleme und Bewältigungsaufgaben?
- Welche Bewältigungsressourcen haben das Kind und dessen Umfeld?
- Wo müssen Ressourcen aufgebaut werden?
- Wo zeigen sich Abwärtsspiralen/Sekundärsymptome?
- Wo fehlt die Passung mit der sozialen Umwelt?
- Wo liegen die Schwerpunkte des Problemverhaltens?
- Welche individuellen Besonderheiten zeigt das Kind?
- Welche Ressourcen sind vorhanden und welche müssen ausgebaut werden?
- Welche altersspezifischen Besonderheiten sind zu beachten?

Im folgenden Abschnitt werden des Weiteren jene Verfahren zur Durchführung empfohlen, die sich so leicht wie möglich in den alltäglichen Unterrichtsablauf integrieren lassen. Dies betrifft vor allem Zeichen- und Kategoriensysteme, da sie eine hohe Individualisierbarkeit bieten, schnell durchzuführen sind und auch langfristige Aussagen über die Entwicklung eines Kindes oder der ganzen Klasse zulassen. Für weitere Verfahren, die ihren Einsatzbereich vor allem in der sonderpädagogischen und psychologischen Diagnostik finden, werden ebenfalls die wichtigsten Informationen bereitgestellt, um dem Lehrer einen Ausblick auf die weitere Arbeit mit dem Kind und mögliche Kriterien der Beurteilung zur Verfügung zu stellen.



Verfahren zur Durchführung im Rahmen der pädagogischen Diagnostik

Test	Vollständiger Name	Einsatzgebiet	Zeitaufwand	Besonderheiten	Empfehlungen
	Zeichensysteme	<ul style="list-style-type: none"> ■ schnelle Erfassung des kindlichen Verhaltens mittels vorher definierter Zeichen ■ Protokollierung von Auffälligkeiten aber auch positivem Verhalten ■ innerhalb des Unterrichts aber auch nach Unterrichtsstunde bzw. im Pausen-Setting 	wenige Minuten	<ul style="list-style-type: none"> ■ hohe Individualisierbarkeit für den Lehrer und Anpassung an das Kind ■ Zuhilfenahme definierter Kategoriensysteme möglich ■ auch durch andere Personen (Lehrer, Eltern, Horterzieher) durchführbar und übertragbar 	Bei längerer Durchführung ergibt sich ein längsschnittliches Bild des kindlichen Verhaltens. Hierdurch können Situationen mit auffälligem Verhalten im Nachhinein gut analysiert und aufgegriffen werden.
BASYSF	Wettstein, A. (2008). Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings. Bern: Huber.	<ul style="list-style-type: none"> ■ systematische Beobachtung problematischer Person-Umwelt-Beziehungen im Klassenkontext ■ Ableitung von Interventionsschritten ■ ursprünglich konzipiert für Altersstufe 9 – 16, jedoch auch für Kindergarten- und Grundschulalter nutzbar 	wenige Minuten, Beobachtung während 2 x 45 Minuten täglich; Auswertung durch Programm	<p>BASYS-L: teilnehmende Beobachtung des Lehrers über fünf Formen aggressiven Schülerverhaltens und einer Form des oppositionellen Verhaltens</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Unterscheidung zwischen reaktiven und proaktiven Formen des Verhaltens ■ BASYS-F: nicht-teilnehmende Beobachtung durch Fachpersonen, die zusätzlich das methodisch-didaktische Setting erfassen ■ Beobachtertraining im Material enthalten 	Besonders durch den Einsatz beider Formen kann im Austausch der Beobachter eine hohe Objektivität erreicht werden. Zusätzlich wird hierbei die Grundlage geschaffen, individuelle Maßnahmen und einen störungspräventiven Unterricht zu schaffen.
LKS	Hartmann, B., & Methner, A. (2015). Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einschätzung von Schülern von 6 bis 18 Jahren in ihrem emotional-sozialen Verhalten ■ Nutzung der Ergebnisse für Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen und individueller Entwicklungsplanung ■ Veränderung der Kompetenzen über die Zeit messbar 	einige Minuten (LKS-L: 124 Items; LKS-S: 38 Items)	<p>LKS-L = Lehrerversion LKS-S = Schülerversion für 3./4. Klasse</p>	siehe oben.

Test	Vollständiger Name	Einsatzgebiet	Zeitaufwand	Besonderheiten	Empfehlungen
DEF	Dehmelt, P., Kuhnert, W., & Zinn, A. (2000). Diagnostischer Elternfragebogen. Spektrum: Heidelberg.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Befragung von Eltern von Kindern im Alter zwischen 5 und 13 Jahren ■ systematische Befragung zur Entwicklung des Kindes in unterschiedlichen Bereichen ■ Abgleich mit anderen Einschätzungen zur pädagogischen Entwicklungsplanung möglich 	mind. 30 Minuten (77 Items)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einsatz innerhalb einer Beratungsstelle, durch den Schulpsychologen oder klinischen Psychologen ■ Themenbereiche: Familienverhältnisse, körperliche und geistige Entwicklung, Erziehung, Interessen und Fähigkeiten, Beziehungen zu anderen Personen, Schule, Entwicklung des Problemverhaltens 	Anwendung im schulischen Kontext sollte Beratungslehrer überlassen werden, kann dann aber einen guten Gesamteindruck erbringen.

Verfahren zur Durchführung im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik (Material und Fortbildung dazu in Sachsen)

Test	Vollständiger Name	Einsatzgebiet	Zeitaufwand	Besonderheiten	Empfehlungen
	ELDiB. (2004). Entwicklungspsychologischer Lernziel-Diagnosebogen. Institut ETEP Europe.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Screeningverfahren für pädagogische Fachkräfte, Eltern und Erzieher, Kinder, Jugendliche und Gruppen ■ über alle Altersgruppen hinweg einsetzbar 	ca. 35 Minuten (182 Items)	<ul style="list-style-type: none"> ■ ausführlicher Bogen, der die Entwicklung auf verschiedenen Stufen einschätzt ■ vier Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> ■ Verhalten ■ Kommunikation ■ Sozialisation ■ Kognition 	Durch die Bearbeitung durch verschiedene Bezugspersonen kann ein differenziertes Bild der Entwicklung des Kindes gezeichnet werden, jedoch ist hierzu eine vorherige Einführung in die Handhabung notwendig. Lernziele können formuliert und die Fortschritte dokumentiert werden. Hierbei sind die formulierten Entwicklungsstufen jedoch zu hinterfragen – sie sind in jüngerer Zeit nicht validiert worden.

Test	Vollständiger Name	Einsatzgebiet	Zeitaufwand	Besonderheiten	Empfehlungen
FEESS 1 – 2/ 3 – 4	Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1 – 2). Handanweisung. Göttingen: Beltz Test GmbH.	<ul style="list-style-type: none"> ■ zweites Halbjahr der 1. und 2. Klasse der Grundschule ■ Erfassung der Perspektive der Kinder auf grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen als Schulkinder ■ durchführbar in ganzen Klassen, aber auch im Einzelsetting ■ Erfassung individueller Problemlagen vs. Der emotional-sozialen Situation der ganzen Klasse ■ Begleitung der Entwicklung und Evaluation mehrerer Jahre umfassender, individueller und auf Klassen bezogener Förderkonzepte 	ca. 60 Minuten, Auswertung mittels Schablonen	<ul style="list-style-type: none"> ■ gemessene Merkmale korrespondieren mit allg. Zielen der Grundschullehrpläne ■ Teil I: SIKS – Erfassung des Sozialklimas und des Fähigkeits-Selbstkonzeptes (Selbstkonzept der Fähigkeit, soziale Integration, Klassenklima) ■ Teil II: SALGA – Aspekte des Schul- und Lernklimas (Schuleinstellung, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, Gefühl des Angenommenseins) 	<p>Besonders durch die Möglichkeit der Durchführung mit einzelnen Schülern als auch mit der gesamten Klasse kann sich ein individueller Umgang mit dem Material entwickeln.</p> <p>Zu beachten ist die lange Durchführungszeit, die jedoch auf 2 x 30 Minuten gesplittet werden kann.</p>
FAVK	Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010a). Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK). Manual. Göttingen: Hogrefe. in Anlehnung an das Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem Verhalten (THAV), Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M., 2010b)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder und Jugendliche im Alter von 4 bis 14 Jahre ■ Eingangsdagnostik, Basis einer differenziellen Indikationsstellung und Therapieplanung ■ Verlaufskontrolle in klinisch- psychologischer Praxis und Forschung 	ca. 10 Minuten pro Fragebogen, 25 Items pro Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erfassung auslösender und aufrecht erhaltender Komponenten aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen ■ Unterscheidung zwischen aggressiven Verhaltensweisen und Kognitionen jeweils gegenüber Gleichaltrigen und gegenüber Erwachsenen ■ vier Komponenten aggressiven Verhaltens: Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen ■ Fremdbeurteilungsversion für Eltern/Lehrer/ Erzieher (4 bis 14 Jahre) und Selbstbeurteilungsform für Kinder (9 bis 14 Jahre) 	Die Durchführung sollte einem Sonderpädagogen oder Psychologen überlassen werden, kann in der Auswertung dann aber wichtige Hinweise für die Arbeit mit dem Kind im erweiterten Rahmen zwischen Eltern-Schule-Klasse ergeben.

5 Präventive Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung – ausgewählte Beispiele

An vier Beispielen sollen die Möglichkeiten der präventiven Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Anfangsunterricht nun konkret ausgeführt werden. Dabei wird jeweils auf die Förderung in den drei Präventionsebenen eingegangen. Die Praxisbeispiele sind den Ebenen zugeordnet, sind zum Teil jedoch variabel und flexibel einsetzbar. Die gewählte Zuordnung ist exemplarisch.

Beispiel/ Ebene	1. Präventions- ebene	2. Präventions- ebene	3. Präventions- ebene
Regel- verständnis	Klassenversamm- lung mit Feedbackkultur	Kooperative Intervention	Individuelle Regulations- strategien
Angst	Nachdenken über Angst und Mut	Angst in Bildern, Gesten, Zeichen ausdrücken	Gesprächsleitfaden
Wut	Projektwoche	Bewegungs- und Entspannungs- möglichkeiten	Tipps zum Eingreifen
Empathie	Giraffen- und Wolfssprache		

Beispiel 1:

Entwicklung von Regelverständnis

Die ersten gemeinsamen Wochen in der Schulklasse haben für die Schüler und ihre Klassenlehrer eine besondere Bedeutung. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben, die Klasse zu einer vertrauens- und respektvollen Gemeinschaft zusammen wachsen zu lassen. Um den Schülern einen sicheren Rahmen für Lernen und Entwicklung zu bieten, müssen bestimmte Strukturen geschaffen und Regeln eingeführt werden. Einige hiervon sind als Rahmen für die gesamte Schule festgelegt und nicht veränderbar (z. B. Beginn des Unterrichts), andere wiederum können von den Kindern mitbestimmt und mitarbeitet werden (z. B. Welche Regeln gelten im Klassenraum? Wie wollen wir zusammen lernen?). Regeln werden von Lehrern als zentrales Element für die Prävention bei Disziplinschwierigkeiten angegeben (vgl. Nolting, 2013). Regeln werden nicht erst eingeführt, um Disziplinschwierigkeiten zu begegnen, sondern sollen ihr Entstehen verhindern. Im Anfangsunterricht werden zunächst einfachere Regeln gefasst, deren Einhaltung durch niederschwellige Regulierungshilfen erreicht werden können. Die Komplexität der vereinbarten Regeln nimmt dann zu.

Ziele in der Bearbeitung

- Kinder verstehen, dass Regeln für ein gemeinsames Zusammenleben und -lernen wichtig sind.
- Kinder lernen, wie Regeln aufgebaut sind (z. B. Wenn ..., dann...).
- Kinder lernen, dass Regeln verhandelbar sind und sie ein Mitspracherecht haben. Dabei sind Kommunikationsregeln zu beachten.
- Kinder lernen, dass bei Regelverstößen bestimmte Konsequenzen eintreten können und diese von der Gemeinschaft festgelegt werden.
- Kinder sollen langfristig dazu in der Lage sein, die Regeln unabhängig von Belohnung und Bestrafung zu verinnerlichen.

1. Präventionsebene

Für die Einführung und den Umgang mit Regeln ist grundsätzlich zu beachten:

- Die Abstimmung im Pädagogen-Team bezüglich einheitlicher Erwartungen bildet die Basis für die Etablierung von Regeln.
- Regeln sollen unter Beachtung des kindlichen Sprachverständnisses eindeutig formuliert sein.
- Zu viele Regeln können nicht behalten und deren Einhaltung nicht konsequent geprüft werden.
- Gemeinsam vereinbarte und akzeptierte Regeln werden eher eingehalten.
- Die Regeln müssen nach der Einführung eingeübt und regelmäßig angewendet werden, um sie zu verinnerlichen.
- Es ist wichtig, die Aufmerksamkeit auf positive Ereignisse zu lenken und positives Verhalten immer unmittelbar zu verstärken.
- Sanktionen werden nicht willkürlich vergeben und sind damit nicht emotional belastend.
- Im Umgang mit Regeln werden nonverbale Signale vereinbart (Blicke, Handbewegungen), wenn nötig kurze Aufforderungen genannt bzw. unwichtige Störungen ignoriert (vgl. Nolting, 2013).



Klassenversammlung/Klassenrat mit Feedbackkultur

Unter der Leitung des Klassenlehrers wird eine Klassenversammlung einberufen, in der jedes Kind stimmberechtigt ist und zur Mitsprache angeregt wird. Der Lehrer gibt hierbei bestimmte Themenbereiche, zu denen Regeln gefunden werden sollen, vor. In Klassenstufe 1 geht es zunächst um das Miteinander in der Klasse, um Gesprächsregeln im Morgenkreis oder um Regeln für die Pausengestaltung. Diese werden dann innerhalb einer Tagesordnung im Plenum diskutiert. Der Lehrer trägt im Anfangsunterricht die Verantwortung der Moderation, um letztlich zu einer Festlegung von Regeln zu kommen. Später sollen die Kinder in Anlehnung an das Rollenvorbild des Lehrers lernen, sich selbst und die Diskussion zu strukturieren. Hierfür kann ein Klassensprecher gewählt oder pro Sitzung ein Moderator bestimmt werden. Auch hierfür wird eine Regel benötigt, wie die Auswahl stattfinden soll.

Benötigte Unterrichtszeit

Gerade im Anfangsunterricht sollten regelmäßig Zeiträume geplant werden, in denen über Regeln z. B. Verhalten im Unterricht, Verhalten in den Pausen, Verhalten in der Schule generell gesprochen wird. Beispielsweise können einmal pro Woche 20 bis 40 Minuten eingerichtet werden, später möglicherweise eine Klassenversammlung pro Monat.

Weiteres Vorgehen

Während der Lehrer vor allem im Anfangsunterricht zunächst einen höheren Anteil an der Strukturierung und Durchführung der Klassenversammlung einnimmt, ist das Ziel, diese Verantwortung mehr und mehr an die Schüler selbst abzugeben. Der Lehrer sollte später zwar an den Klassenversammlungen teilnehmen, aber möglichst wenig eingreifen und den Kindern so Gelegenheit geben, den Umgang mit Regeln zu reflektieren, Probleme im Zusammenleben selbst anzusprechen, zu diskutieren und Konsequenzen daraus abzuleiten.

2. Präventionsebene

Auf der 2. Präventionsebene liegt das Hauptziel der Prävention in der Erstellung eines Handlungsplanes für den Lehrer, um Regeln trotz Widerständen durchzusetzen. Dies erfordert ein individuelles Herangehen für jedes auffällige Kind ausgehend von dessen förderbedürftigem Kompetenzbereich. Zentrale Fragen, die gestellt werden müssen, sind:

- Welche ein bis zwei Ziele sind in einem Zyklus von vier bis sechs Wochen zu erreichen?
- Wie können diese Ziele erreicht werden?

Dabei erfolgt die gezielte Förderung parallel zum Klassenunterricht und dem allgemeinen universellen Vorgehen. Wichtig hierbei ist besonders die Erforschung der Ursachen für störendes Verhalten und die Beantwortung der Frage, warum die Einhaltung von Regeln nicht erfolgen kann. Gründe hierfür könnten beispielsweise im fehlenden Regelverständnis liegen. Dies muss dann mit individuelleren als den universellen didaktischen Methoden hergestellt werden. Ärger als Emotion über Konsequenzen eines Regelverstößes soll mit angemessenen Regulationsstrategien auf beiden Seiten verarbeitet werden. Auch Sonderpädagogen können bei der Erarbeitung von Regulierungshilfen für das Kind durch den Lehrer zu Rate gezogen werden und unterstützend eingreifen.

Innerhalb des Klassenverbandes werden transparent und für alle Kinder nachvollziehbar Verhaltensprobleme angesprochen. Dabei wird nicht das Kind selbst kritisiert, sondern das spezifische gezeigte Verhalten. Die Kinder sollen sich als Helfer für ein oder mehrere Kinder, die Schwierigkeiten haben, die Regeln einzuhalten, fühlen und dementsprechend agieren lernen.



PRAXISTIPP

Kooperative Intervention in der Klasse

- Problem »als eigenes« vorbringen (Ich-Botschaften)
- Sichtweise der Schüler erfragen; sicherste Methode: anonymer Fragebogen
- bei Bedarf genaue Beobachtungen (z. B. Strichliste zu Zwischenrufen, Selbstbeobachtungsbögen für Schüler)
- Zusammentragen, wie verschiedene Problemaspekte sich gegenseitig bedingen

Kooperative Planung und Intervention:

- gemeinsame Zielsetzung vereinbaren, die von möglichst vielen geteilt wird
- Lösungsideen zunächst sammeln, danach diskutieren, einige gemeinsam beschließen
- Lehrer-Schüler-Vertrag schließen, unter anderem zu: Regeln für Schülerverhalten, Regeln für Lehrerverhalten, Zeitplan für Erprobung, Art der Erfolgskontrolle, Anreize für die Zielerreichung
- Umsetzung des Plans, begleitende Erfolgskontrollen mit Darstellung auf Schaubild
- Bewertung des Projektverlaufs (gewöhnlich nach einigen Wochen), evtl. Abänderungen

(vgl. Nolting, 2013)

Die Klasse muss informiert werden, warum einzelne Schüler abweichende Regeln erhalten. Basis ist das Wissen darum, was die Klasse vom konkreten Schüler erwarten kann und warum es somit Unterschiede gibt. Aber diese individuelle Erwartung an den Schüler fordert die Klasse konsequent ein. Auch hier gilt:

- Formulierung realistischer Ziele für den Schüler mit positiver Ausrichtung
- Unmittelbarkeit des Feedbacks zum Verhalten
- Absprache von individuellen Regeln mit den anderen Pädagogen im Team und Überprüfung der Einhaltung
- bei Nichteinhaltung der Regeln: konsequent negatives Feedback zum Verhalten
- Ermahnungen sind kurz und teilen dem Schüler mit, was er tun soll – nicht, was er nicht tun soll (vgl. Eichhorn, 2012).

Um erfolgreich zu sanktionieren ist es notwendig, dass Klarheit darüber aufgebaut wird, was dem einzelnen Lehrer an realistischen Möglichkeiten zur Verfügung steht.

3. Präventionsebene

Auf der Präventionsebene ist es unumgänglich, weitere Hilfen für das verhaltensauffällige Kind zu suchen, um das Regelverständnis zu entwickeln. Insbesondere Kooperationen mit weiteren Einrichtungen, zum Beispiel dem Hort, oder Förderangebote mit speziellen Förderprogrammen stellen zentrale Möglichkeiten dar. Lehrer und Klassenkameraden werden dabei fortlaufend über den weiteren Verlauf informiert und bleiben als Bezugspersonen erhalten. Vorausgehen sollte diesem Vorgehen jedoch noch einmal ein Einzelgespräch mit dem Kind, in welchem das Problemverhalten zunächst genau eruiert wird, um es zu verstehen und die »richtigen« Maßnahmen einleiten zu können. Die Bedarfe des Kindes sind in jedem Falle zu achten, ebenso jedoch auch die Bedürf-

nisse der gesamten Klasse und des einzelnen Lehrers. Es geht immer um die Einbindung in den Klassenverband unter Einhaltung der gemeinsam definierten Regeln.

Umsetzung

In der Förderung auf der 3. Präventionsebene werden alle mit dem Kind in Verbindung stehenden Bezugspersonen einbezogen. Dies kann durch die Erstellung von Bildungsvereinbarungen für Lehrer, Pädagogen, Eltern und das Kind selbst erfolgen. Gleichzeitig können gemeinsam mit dem Kind individuelle Regulationsstrategien erarbeitet werden.

Ganz wichtig ist Klarheit in der Kommunikation. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen eingeschränkte Wahrnehmungsleistungen und Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit. Deshalb sollte zunächst sichergestellt werden, dass die Regeln verstanden wurden.



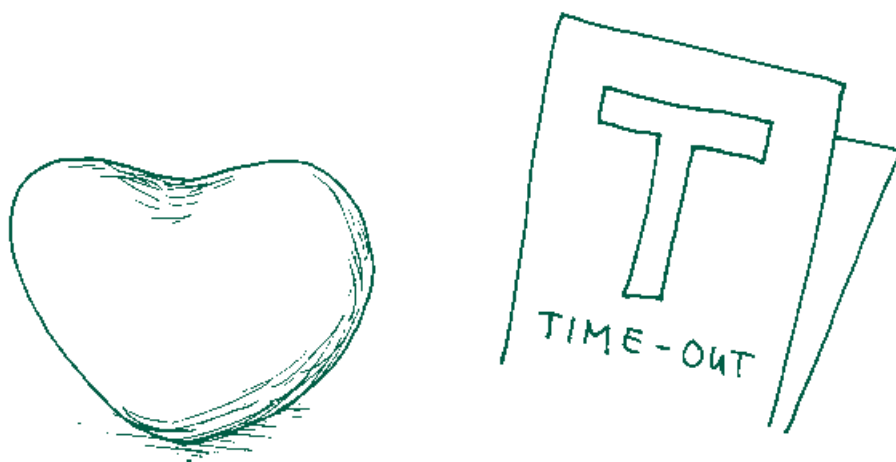
AUF EINEN BLICK

- Reduzieren Sie Ihre Rede auf wesentliche Aussagen.
- Sichern Sie ab, dass Sie die Aufmerksamkeit des Schülers haben und dass er Sie akustisch verstehen kann.
- Nutzen Sie alle Kommunikationskanäle (Mimik, Gestik, Stimmmodulation usw.).
- Variieren Sie die Lautstärke. Wählen Sie einen für den Schüler günstigen Platz.
- Nicht Fehlverhalten kritisieren, sondern zur Einhaltung von Regeln motivieren durch:
 - konkrete Aufforderungen und deren Befolgen positiv verstärken
 - Vorfälle klären (auf der Sachebene und der Gefühlsebene durch aktives Zuhören)
 - keine Schuldzuweisungen
 - so schnell als möglich zum Unterricht zurückkehren.



PRAXISTIPP

Individuelle Regulationsstrategien (z. B. Handschmeichler, Time-Out-Karten, »Bußgeldkatalog«) vgl. Barbara Jaglarz/Georg Bemmerlein: Bußgeldkatalog Klasse 1 bis 4. 70 originelle Zusatzaufgaben bei Regelverstößen Grundschule Band 1. Persen-Verlag, 2017



Beispiel 2: Umgang mit Angst

Der Übergang in die Grundschule wurde bereits als kritische Phase mit vielen Herausforderungen für die Kinder und ihr Umfeld beschrieben. Ein emotionales Phänomen, was hier eine besondere Bedeutung erfährt, ist das Phänomen der Angst.

Angst ist ein biologisch vorbereitetes und prinzipiell sinnvolles Phänomen und gehört zur normalen Entwicklung eines Kindes. Typische Angstthemen sind reifungsabhängig. Sie treten mit dem Erreichen bestimmter Entwicklungsstufen auf. Dabei werden sie durch die angstausslösende Wirkung neuer Ereignisse oder neue Fähigkeiten hervorgerufen.

Man unterscheidet verschiedene Formen von Angst, wobei zwei Arten der Bedrohung wahrgenommen werden, die Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit (existenzielle Angst) und die Bedrohung des Selbstkonzeptes (soziale Angst, Leistungsangst). Dabei sind die persönliche (subjektive) Bedeutsamkeit des Ereignisses (Ergebnissen bzw. den Konsequenzen einer Klassenarbeit) und das Maß an Kontrolle bedeutsam. Ängste treten situationsspezifisch auf. So kann die Schulangst, als Reaktion auf individuell wahrgenommene Bedrohungen in der Schule, verschiedene Ursachen haben. Als Ursachen kommen in Frage Angst vor Leistungsbewertungen oder vor dem Schulversagen, Stigmatisierung, Trennung (von den Eltern und der gewohnten, sicheren Umgebung), Strafen, Konflikten, der Institution Schule an sich, bestimmten Mitschülern, dem Lehrer oder der Reaktion der Eltern auf Ereignisse in der Schule. Soziale Ängste spielen in der Schule die größte Rolle. Wesentlichen Einfluss haben dabei das Lehrer-Schüler-Verhältnis (z. B. Wahrnehmung als unnahbarer, ironischer, ungerechter Lehrer oder Lehrer, der die Schüler nur anhand der Leistung beurteilt) sowie der Kontakt zu den Mitschülern (z. B. Mobbing). Bei den Eltern spielt vorwiegend der Leistungs- und Erwartungsdruck eine entscheidende Rolle.

Auch aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive treten im Alter von 8 bis 11 Jahren basierend auf Entwicklungsveränderungen typische Ängste auf. Der Selbstwert basiert in diesem Alter auf akademischen und sportlichen Leistungen. Ein zentrales Ereignis ist der Schulbeginn. Damit im Zusammenhang können folgende altersspezifischen Ängste entstehen: Schulangst, Angst sich zu blamieren, Leistungsangst, Schulphobie, Angst vor Ablehnung, Angst vor Schulversagen, Angst vor schlechten schulischen und sportlichen Leistungen.

Etwa 10% der Ängste bei Kindern und Jugendlichen, äußern sich als Angststörung und überdauern das normale Entwicklungsalter. Etwa 50 % aller Angststörungen beginnen in der Kindheit bis zum Alter von 11 Jahren (vgl. Hölling et al., 2007). Vergleicht man diese normalen entwicklungsbedingten Ängste mit Angststörungen, so weisen diese in der Regel dieselben alterstypischen Themen auf, sind aber besonders stark, halten über mehrere Monate an und führen zu einer Beeinträchtigung der normalen Entwicklung des Kindes.

Ursachen für die Entstehung von Angststörungen können u. a. in einem bestimmten Erziehungsverhalten liegen. Dieses ist gekennzeichnet durch Überbehütung sowie starke und häufige ausgeübte Kritik im elterlichen Erziehungsstil (vgl. Rapee, 1997), wenig emotionale Wärme bzw. Feinfühligkeit. Dadurch entstehen soziale Ängste wie die Angst vor Zurückweisung und Angst zu versagen, den Anforderungen nicht zu genügen sowie die Angst vor Strafe. Die Angst vor Strafe ist häufig Ursache für das alterstypische Phänomen der Lügen bei Kindern.

Ziele in der Bearbeitung

- Kinder lernen Angst zuzulassen und zu verstehen, dass das Gefühl der Angst normal und in Ordnung ist.
- Kinder erkennen, dass Ängste ein Frühwarnsystem sind, welches vor gefährlichen Situationen schützt.
- Kinder lernen mit Ängsten umzugehen bzw. Situationen so zu verändern, dass sie keine Angst mehr auslösen.
- Kinder erhalten Unterstützung bei einer realistischen Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsentwicklung.

1. Präventionsebene

Angst zu haben ist kein Makel und auch kein Fehler. Ängste gehören zum Leben dazu. Ziel der Arbeit mit Kindern am Thema Angst sollte es aber auch nicht sein, den Kindern alle Ängste und Probleme zu nehmen. Ein bisschen Angst kann sogar die Leistung erhöhen, wie man es z. B. beim Lampenfieber sieht. Doch müssen die Ängste von Kindern auch ernst genommen werden.

Hier einige Tipps für den Umgang mit dieser Emotion:

- Keine Vorwürfe machen
- Ängste ernst nehmen
- Sicherheit geben und Vertrauen schaffen
- Über Ängste reden
- Umgang mit Ängsten im Spiel oder durch Geschichten lernen
- Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen stärken
- Lehrer/ Eltern als Vorbild

Neue Erfahrungen fallen leichter in einer Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens in die Welt. Das sollte ein zentrales Thema auch bei der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule-Hort sein. Basis dafür ist der regelmäßige Austausch, die Absprache über Routinen und Regeln, die Information zu besonderen Vorkommnissen einzelner Kinder.



PRAXISTIPP

Gemeinsam Nachdenken über Angst und Mut:

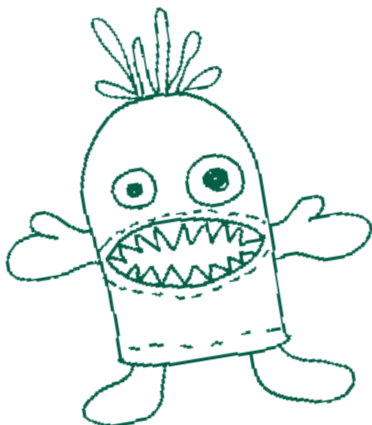
- Wie fühlt sich Angst an?
 - Wovor kann man Angst haben?
 - Ist Angst gut oder schlecht?
 - Was wäre, wenn es keine Angst gäbe?
 - Ist es besonders mutig, keine Angst zu haben oder seine Angst zu überwinden?
- www.planet-schule.de/wissenspool/knietzsche-der-kleinste-philosoph-der-welt/inhalt/unterricht/angst.html

Bilderbücher zum Thema Angst nutzen und sich darüber austauschen
www.kinderbuch-couch.de/likar-gudrun-keine-angst-vor-gar-nichts.html

Rituale wie z. B. einen Sorgenfresser, einen Kummer- und Meckerkasten einsetzen
Ideen für Sorgenfresser malen und ggf. gestalten

Projektwoche zum Umgang mit Angst (z. B. mit Selbstverteidigung oder Entspannungstechniken) durchführen

Vorschläge für weitere Materialien sind in der Unterrichts- bzw. Lehrerbibliothek aufgeführt.



2. Präventionsebene

Es ist wichtig, sich seinen eigenen Ängsten zu stellen. Ängste lassen sich nicht einfach weg reden. Im Gegenteil: Versucht man ein Kind zu zwingen, seine Angst zu überwinden, indem man seine Abwehr mit Druck zu überwinden sucht, kann man es dauerhaft schädigen. Auch Drohungen können Angst machen: »Wenn du nicht fertig wirst, dann bleibst du solange da bis ...« sind Äußerungen, die Ängste entwickeln können. Dadurch wird Scheu vor sozialen Kontakten oder aber Aggressivität ausgelöst.

Zum Beispiel lassen sich Leistungsängste durch eine konstruktive Sichtweise reduzieren. Viele leistungsängstliche Kinder zeigen ein ganz spezifisches Denkmuster: Sie überschätzen die Schwierigkeit einer Aufgabe, sie unterschätzen ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten und sie überschätzen die Folgen eines Misserfolgs.

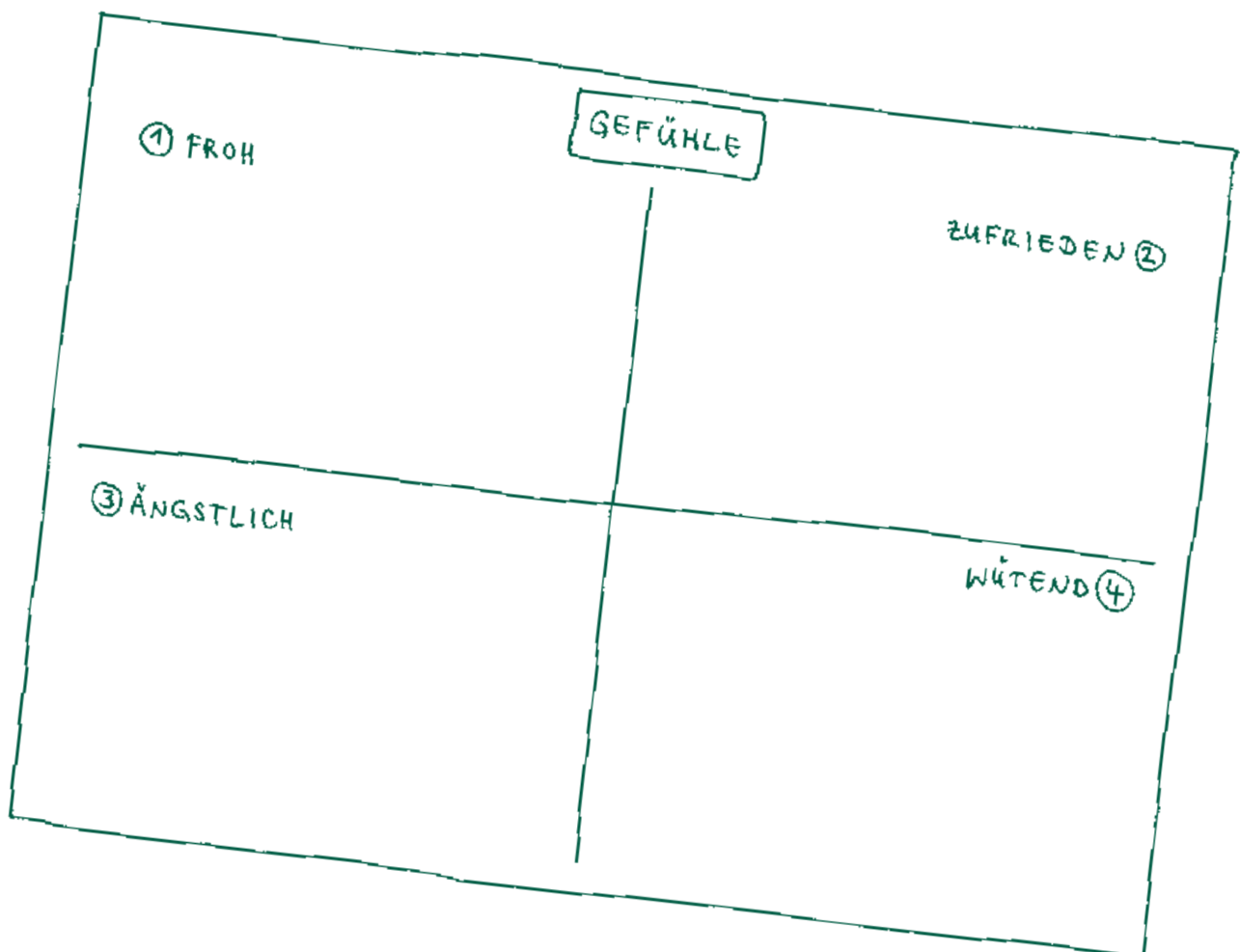
Wenn man negative Gedanken hat und einem jemand mit positiven Gedanken begegnet, fühlt man sich nicht verstanden und kann der anderen Person nicht folgen (z. B. »Das ist doch gar nicht schwer.«). Daher ist es wichtig, nicht zu versuchen von anderen Standpunkten zu überzeugen, sondern die ängstliche Gedankenstruktur zunächst auflockern (so werden Gefühle und Sorgen des Kindes zunächst akzeptiert) und anschließend eine andere Sichtweise zu vermitteln.



PRAXISTIPP

Angst ausdrücken:

mimisch, gestisch, mit Bewegungen, mit Musik, mit Zeichnungen



3. Präventionsebene

Angst und Aggression sind Ausdruck bzw. Folge derselben inneren Erregung, Angst mobilisiert Energien, die nicht nur Flucht-, sondern auch Angriffstendenzen (Gegenwehr) fördern. Das Heranziehen externer Experten ist nötig, die spiel- oder kunsttherapeutische, verhaltenstherapeutische, familien- oder hypnotherapeutische Maßnahmen durchführen können (z. B. kindliche Ängste aufgrund schwieriger Lebenssituationen (z. B. Scheidung) und Traumatisierung.



PRAXISTIPP

Gesprächsleitfaden

- Das Kind mit seinen Ängsten und Sorgen annehmen. Dadurch fühlt sich das Kind verstanden, es kann sich frei äußern, es wird deutlich, wovor sich ein Kind wirklich fürchtet. Sätze wie »Du schaffst das!« können das Kind noch mehr verunsichern. Besser: »Ja – manchmal kommt es vor, dass einem etwas nicht gelingt. Dann probiert man es noch mal.«
- Die Sorgen zusammen mit dem Kind genauer anschauen.
- Stimmt denn dieser Gedanke? Was würde denn passieren, wenn du es z. B. nicht schaffst? Bezugspersonen sollten ein Bewältigungsmodell bieten, die Schwierigkeiten bewältigt haben.
- Eine konstruktive Sichtweise erarbeiten.
- Hier kann das Kind gefragt werden: »Wo hast du denn schon mal deine Angst überwunden?« oder »Was hat dir denn damals geholfen, was könnte dir denn heute helfen?«

Beispiel 3: Umgang mit Wut

Die Emotion Wut und das soziale Verhalten Aggression gehören innerhalb eines gewissen Rahmens zum natürlichen Verhaltensrepertoire des Menschen. Jüngeren Kindern fällt es schwerer, sich über ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. Fühlen sich Kinder überfordert, missachtet oder verletzt, reagieren sie häufig mit aggressivem Verhalten. Der Wut Ausdruck zu verleihen, hilft ihnen, Spannungen abzubauen. Die Verhaltensmuster im Umgang mit Wut sind unterschiedlich (Rückzug, Anpassung, explosionsartige Ausbrüche, indirekte Aggression, Selbsthass, Klein-Werden, Autoaggression, psychosomatische Erkrankungen, Depression). Aus Furcht, wegen dieses heftigen Gefühls und seiner sozialen Ausdrucksweise im Verhalten ausgegrenzt zu werden, lernen Kinder schon frühzeitig, dieses Gefühl zu verbergen.

Oft wird Aggression nur mit Negativem assoziiert: Gewalt, Zerstörung, außer Kontrolle sein, Angst haben, Bedrohung, Streit. Aber Aggression hat auch eine positive Seite: Entwicklung, Tatkraft, Mut und Engagement, sowie Zielstrebigkeit, Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit sich abzugrenzen, Nein zu sagen, zu den eigenen Bedürfnissen zu stehen.

Wut an sich ist ein gesundes Lebensgefühl und hilft, im Leben bestehen zu können, sich den anderen gegenüber durchzusetzen. Wut ist ein Signal und weist darauf hin, dass etwas nicht in Ordnung ist (z. B. bei Überforderung). Das Anerkennen der Wut als ein Teil der Gefühlswelt eines jeden von uns hat positive Konsequenzen. Es führt zu mehr Lebensenergie, Lebenslust und Lebensfreude, mehr Mut, zu sich zu stehen und seine Bedürfnisse zu artikulieren, mehr ehrliche und lebendige Beziehungen und nicht zuletzt auch mehr schöpferische Energie, um das Leben positiv zu verändern.

Was aber in einer sozialen Gemeinschaft wie der Klasse Probleme bereitet sind die Begleiterscheinungen und Folgen von Ärger und Wut. Hier einige Beispiele:

Außer Fassung geraten, aufgebracht, empört, gereizt, verbittert, eingeschnappt und aufbrausend sein, sich ungerecht behandelt fühlen; sich unverstanden, ausgenutzt, erniedrigt, benachteiligt, betrogen, mit den Füßen getreten und bedroht fühlen; sich als Person in Frage gestellt fühlen.

Hand zur Faust ballen, vor Ärger platzen, dem anderen weh tun wollen, sich rächen, ihn schlagen wollen, ihm Vorwürfe machen, anschreien, sich beleidigt zurückziehen, Türen knallen, trotzen, Anspannung, Zittern, Herzrasen, Schweißausbrüche, Unruhe, Übelkeit, rot im Gesicht werden und der Blutdruck steigt.

Die Ursachen von Wut und ihrem Ausdruck im Sozialverhalten Aggression sind vielfältig. Als Ursachen werden z. B. psychische (z. B. auch Angst) und biologische Faktoren, Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt, Armut, instabile Familienverhältnisse und Partnerschaftskonflikte der Eltern, Vernachlässigung und Gewalt diskutiert. Permanente Überforderung der Kinder führt zu Hilflosigkeit und damit aggressivem Verhalten. Auch eine antiautoritäre Erziehung und damit keine Regeln können zu Überforderung und das zu aggressivem Verhalten führen. Für die Schule auch sehr relevant ist, dass ein verletztes Selbstwertgefühl (z.B. durch Kommentare von Mitschülern oder auch Lehrern) ein sehr häufiger Auslöser ist.

Ziele in der Bearbeitung

- Kinder erkennen die Ursachen für die Entstehung von Wut.
- Kinder erlernen und üben Handlungsstrategien zum Umgang mit Wut in unterschiedlichen Situationen.
- Kinder lernen durch Selbstreflexion und steigern dadurch auch ihr Selbstwertgefühl.

1. Präventionsebene

Es ist wichtig, sowohl bei Lehrkräften, Schülern, als auch Eltern ein Problembewusstsein für den Umgang mit Wut zu schaffen. Darüber hinaus ist die Etablierung verbindlicher Regeln (z. B. Angreifen verboten, dem Angegriffenen helfen, Niemanden ausgrenzen) notwendig. Dies spiegelt sich auch in der Schulhofgestaltung wider. Hier können Zonen strukturiert werden und Angebote für positive Aktivitäten geschaffen werden. Die Aufsicht kann verbessert und Regelungen für kritische Situationen (z. B. Wartesituationen) getroffen werden. Darüber hinaus können Anti-Mobbing-AGs geschaffen werden.





Grundsätze für den pädagogischen Umgang mit wütenden Kindern

- Zum Zeitpunkt der Wut und Aggression hat es keinen Sinn, auf das Kind einzureden.
- Erst nachdem es sich wieder beruhigt hat, kann der Grund hinterfragt werden: »Was hat dich denn so geärgert?« Dies signalisiert Interesse, Verständnis und ermöglicht eine Gesprächsbasis.
- Klare Regeln und Grenzen geben Halt und Sicherheit. Die Einhaltung der Regeln sollte konsequent eingefordert werden. Grenzen sollten nachvollziehbar und dem Kind verständlich sein. Regeln sollten während eines Wutausbruches nicht aufgegeben werden.
- Liebevoller Zuwendung verhindert viele Aggressionen. Kinder sollten ausreichend gelobt werden. Zuspruch, Anerkennung, ein Lächeln stellen eine Beziehung und Vertrauen her.
- Strafen sollten einen unmittelbaren Zusammenhang zur Tat haben, Kritik am unerwünschten Verhalten ausüben und nicht am Kind »Ich mag dich, aber nicht dieses Verhalten«.
- Bei regelmäßigen Klassengesprächen können Vorfälle reflektiert und diskutiert werden.
- Das Kind meint in der Regel nicht den Lehrer. Häufig bezieht dieser das Verhalten aber auf sich und fühlt sich seinerseits angegriffen!



PRAXISTIPP

Mein Wut-Buch selbst gestalten

- Wutwörter sammeln: z. B. zornig, sauer sein, stinkig, unzufrieden sein, ...
- Wutsituationen beschreiben: z. B. wenn mich jemand ärgert, dann ...
- Wut-weg-Maßnahmen finden und notieren: z. B. bis 10 zählen, Knetball in die Hand nehmen, ...

Kinderbücher nutzen, z. B. »Anna und die Wut« von Christine Nöstlinger oder Wut-weg-Spiele (vgl. unter 7. Unterrichtsbibliothek, Lehrerbibliothek)

2. Präventionsebene

Akute aggressive Handlungen müssen sofort gestoppt werden. Im Vorfeld ist zu klären, welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um einzelne Schüler zeitweise betreuen zu lassen, wenn sie in der Klasse das Arbeiten für alle unmöglich machen. Welche Möglichkeiten gibt es, Schüler von ihrem Platz zu entfernen? Wo findet der Lehrer Unterstützung? (vgl. Harms, 2014)

Eine weitere Eskalation durch die wiederholt eingebrachte Frage »Willst du das?« ist zu vermeiden. Damit hat der Schüler immer die Möglichkeit, das Geschehen wieder bewusst mitzubestimmen. Das erhöht seine Selbstwirksamkeit und somit kann er ohne Gesichtsverlust eine weitere Verschärfung der Situation und die klaren Sanktionen verhindern. So bleiben beide Seiten aktiv und können die Konfliktsituation verlassen. Nach der schwierigen Situation sind Gespräche mit dem aggressiven Kind, seinem möglichen Opfer und den Eltern aller beteiligten Kinder hilfreich.

Nicht nur mit dem aggressiven Kind sondern auch mit dessen Opfern sollte gearbeitet werden. Als Schutz für Opfer aggressiver Attacken bietet sich eine Anleitung zu selbstsicherem Verhalten an. Das aggressive Kind muss die negativen Konsequenzen seines Verhaltens tragen, sollte aber auch Anreize für positives Verhalten erfahren. Auch wenn konsequent das aggressive Verhalten sanktioniert wird, muss die wertschätzende Beziehung zum Kind aufrechterhalten bleiben.

Um sein Lern- und Sozialverhalten zu verbessern, braucht der Schüler Feedback von anderen (Feedbackkarten, -regeln, geeignete Satzanfänge visualisieren). Dabei kann er das, was ihm seine Klassenkameraden rückmelden, oft besser akzeptieren als Aussagen seines Lehrers (vgl. Eichhorn, 2012).

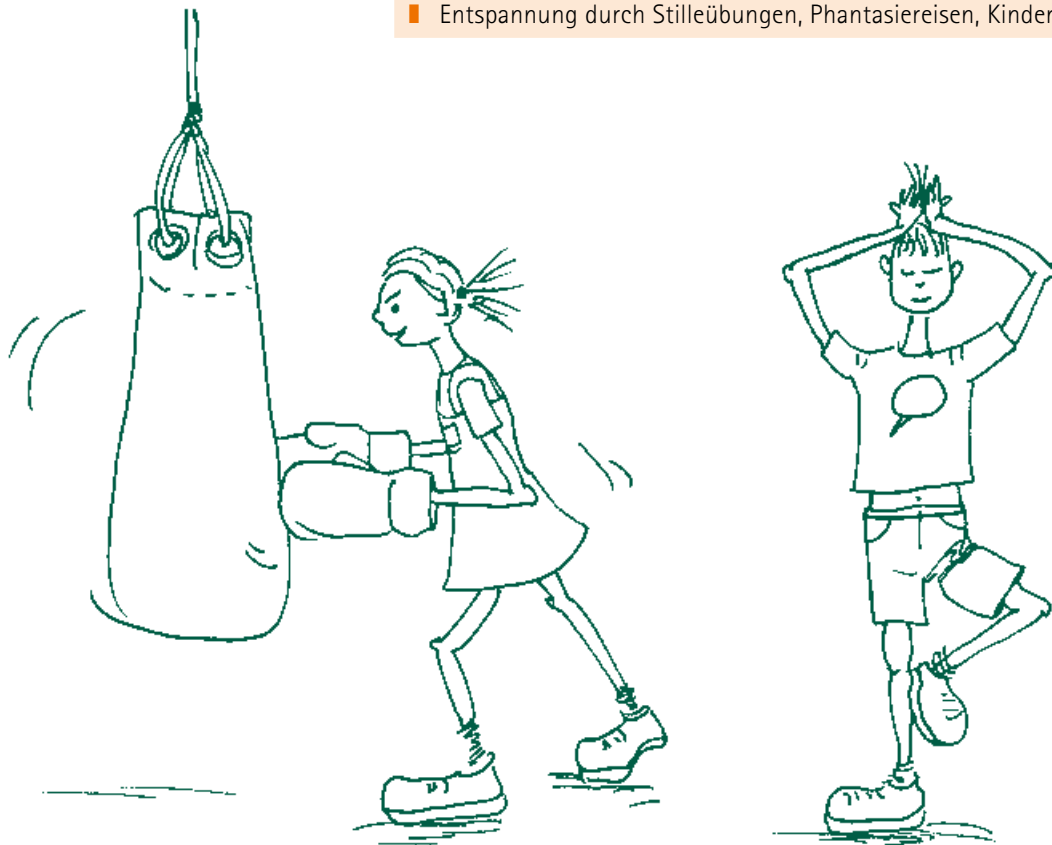
Da insbesondere diese Emotionen zu sozialen Verhaltensweisen führen, die große Probleme in der Schule bereiten und nicht zuletzt auch bei Lehrern und Mitschülern Ärger, Wut und unerwünschte Verhaltensweisen auslösen hier, einige Tipps zur Selbstregulation bei Ärger und Wut (für Schüler und Lehrer):

- Ärger-Gedanken identifizieren und ändern (Gedanken-Stopp nutzen)
- wer wütend ist reagiert unbedacht
- die Reaktionen anderer nicht persönlich nehmen
- entscheiden, wie man Ärger und Wut ausdrückt und damit umgeht (Ich-Botschaften nutzen)
- für Bewegung sorgen (bei Bewegung wird Adrenalin abgebaut)
- Auszeit nehmen (die Situation verlassen oder den Abstand vergrößern)
- Atemrhythmus versuchen zu verlangsamen, sich auf das Atmen konzentrieren
- sich in andere Person hineinversetzen und versuchen, ihr Verhalten zu verstehen
- Wichtigkeit der Angelegenheit prüfen (Ist es die Situation wert, mich so zu ärgern?)
- das Selbstwertgefühl stärken, toleranter mit sich selbst sein
- Forderungen in einen Wunsch umwandeln (Ärger und Wut entstehen, wenn man etwas verlangt und fordert. Ersetze Forderung: »Du darfst nicht oder du musst«, durch einen Wunsch: »Mir wäre lieber oder ich wünschte mir ...«)



PRAXISTIPP

- Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten schaffen: Boxsäcke, Springseile, Wutbälle, Fingerspinner einsetzen, ...
- Entspannung durch Stilleübungen, Phantasie Reisen, Kinder-Yoga, ...



3. Präventionsebene

Im Umgang mit Wut sollte neben dem Agieren wie auf der 1. und 2. Präventionsebene besonders beachtet werden:

- Vermeiden von Reizüberflutung
- Stimmlautstärke regulieren
- Verallgemeinerungen vermeiden (»Nie tust du ...«, »Immer machst du ...«)
- dem Kind klar machen, dass es Grenzen und Regeln gibt, die man kennen muss und die es einzuhalten gilt (z. B. die Regeln nennen lassen)
- gemeinsam wenige zentrale Regeln aufstellen
- sehr kleinschrittiger Aufbau von Regelbeachtung mit engmaschigem Feedback
- dem Kind helfen, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen – Empathie
- das Kind darin bestärken, seine Emotionen in Worte zu fassen und selbst über seine Gefühle reden
- dem Kind Herausforderungen stellen, die es bewältigen kann (Erfolgslebnisse und Lob, die Stärken des Kindes nutzen)
- mit dem Kind viel sprechen; wer seine Wut verbalisieren kann, kann sie leichter verarbeiten
- Situationen, die beim Kind Wut und Aggressivität auslösen, aufdecken und möglichst genau die Situation benennen (z. B. »Bist du wütend, weil ...?«)
- nach Lösungsmöglichkeiten suchen, die einen die Situationen besser ertragen lassen
- Aggressivität zugeben – Kinder sollten laut und klar ausdrücken, dass sie wütend sind
- das Kind festhalten, wenn es sehr wütend ist, denn Körperkontakt vermittelt Ruhe und Sicherheit
- dem Gefühl des Kindes Rechnung tragen mit Äußerungen wie »Es ist sehr ärgerlich, was dir gerade passiert ist.«
- dem Kind beim Formulieren von Wünschen behilflich sein
- Wutanfälle wenn möglich ignorieren (Aufmerksamkeit verstärkt sie)
- Geduld, Zeit und Gesprächsbereitschaft signalisieren
- Zuwendung schenken
- nutzen einer Auszeit – zum Beruhigen, nicht als Strafe
- Wutanfälle vermeiden: Vorboten eines Wutanfalls erkennen und Strategien dagegen entwickeln (Thema wechseln, Boxsack etc.)
- neue Reaktions- und Verhaltensweisen erlernen
- Elternt raining

Wenn ein aggressiver Schüler die Kontrolle über sich verliert, besteht das vorrangige Ziel aller Maßnahmen darin, ihm dabei zu helfen, dass er sich beruhigt. (vgl. Eichhorn, 2012)



PRAXISTIPP

Lehrer sollten bei aggressivem Verhalten einschreiten, falls:

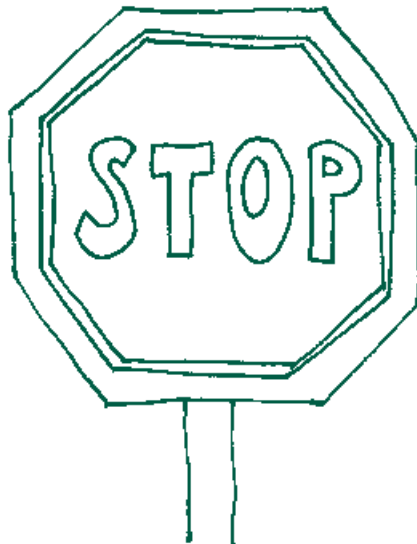
- die Verletzungsgefahr zu groß wird.
- die Aggression vor allem gegen Schwächere gerichtet ist.
- Kinder den Konflikt nicht aushandeln können. (Konkrete Vorschläge zur Lösung des Problems anbieten.)
- Kinder Aggressionen verdrängen, zu extremem Harmoniebestreben neigen bzw. permanent Gewalt einsetzen, um etwas zu erreichen. (Duldet man ständig heftige Aggressionen, so fühlt sich das Kind in seinem Verhalten bestätigt!)
- Kinder sich über längere Zeit selbst Verletzungen zufügen. (Sie benötigen meist fachmännische Hilfe, da vielfach ernsthafte Probleme dahinterstecken, z. B. sexueller Missbrauch, körperliche Gewalt.)
- Kinder über mehr als 6 Monate zur Gewalt neigen und das Verhalten überall und personenungebunden auftritt.



PRAXISTIPP

Notfallplan im Umgang mit aggressivem Verhalten: Auswahl von Methoden zur Deeskalation

- Klares STOP
- Hilfe holen durch »Notfallhelfer« in der Klasse
- Ruhe bewahren und langsam auf Schüler zu bewegen
- Laut und deutlich sprechen
- Klare Forderungen formulieren/lange Erklärungen vermeiden
- Respektvollen Umgang wahren
- Selbstoffenbarung minimieren
- Machtkämpfe sowie DU- und ICH-Geschichten vermeiden
- Gefährliche Gegenstände sichern
- Reizminimierung
- Minimalisierung der körperlichen Bewegung
- Beachtung des Nähe-Distanz-Verhältnisses
- Erklärung zum weiteren Vorgehen
- Mit sofortiger Anerkennung bei kooperativem Verhalten reagieren
- Rückzug ermöglichen



Beispiel 4: Empathie

Das Zeitfenster für die Entwicklung von Empathie liegt vor dem Schuleintritt (vgl. SMK, 2013 a). Da Kinder mit emotional-sozialen Problemen auch im Grundschulalter diesbezüglich noch eindeutige Problemlagen aufweisen, wird die Methode der Giraffen- und Wolfssprache von Marshall B. Rosenberg empfohlen. Sie ermöglicht, Situationen mit den Augen der anderen zu sehen und sie so besser verstehen zu lernen. Die Giraffen- und Wolfssprache basiert auf dem Ansatz der »Gewaltfreien Kommunikation« (Rosenberg, 2012). Dies ermöglicht Kindern schon am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule den Perspektivwechsel spielerisch zu üben. Auf eine Gliederung nach Präventionsebenen wird hier verzichtet.

Ziele in der Bearbeitung

- Beobachtung von Bewertungen trennen lernen
- Erfahren, wie man Gefühle und Bedürfnisse ausdrückt, ohne kritisieren, zu verurteilen oder anzuklagen
- Eigene Anliegen formulieren können, ohne zu manipulieren, unter Druck zu setzen oder zu drohen
- Die Fähigkeit fördern, unausgesprochene Gefühle und Bedürfnisse hinter aggressiven und feindseligen Äußerungen wahrzunehmen

Jahrgangsstufen

Die Giraffen- und Wolfssprache kann, je nach Sprachvermögen in unterschiedlicher Intensität, ab Mitte der 2. Jahrgangsstufe eingeführt werden

Folgende Merkmale bestimmen die Wolfssprache:

- Kommunikation ist schwierig/ist aggressiv
- Gefühle werden verborgen
- Beurteilungen (»Du lässt mich immer...«) stehen im Raum
- Klassifizierungen werden genutzt (gut/schlecht, richtig/falsch, normal/unnormal, recht/unrecht, ...)
- Verantwortung wird auf andere geschoben
- Forderungen werden gestellt
- im Recht fühlen und anderen Schuld zuweisen

Folgende Merkmale bestimmen die Giraffensprache:

- von Einfühlungsvermögen in andere geprägt
- Kommunikation ist leichter und angenehmer (ist gewaltfrei ohne Gewinner und Verlierer)
- Gefühle und Bedürfnisse werden gezeigt und auch beim Kommunikationspartner beachtet
- Kommunikationspartner wird geachtet
- Sprache ist ehrlich, kritisiert nicht pauschal
- Jeder ist verantwortlich für sein Tun
- Es werden Bitten und Wünsche geäußert
- Kritik wird nicht persönlich genommen, es wird nach den dahinterstehenden Bedürfnissen gefragt



PRAXISTIPP

Gefühlswörter

Häufig werden die gängigen Wörter benutzt, um Gefühle zu beschreiben (freudig, traurig, etc.). Es gibt aber auch noch viele andere Begriffe, die die Spannbreite komplexer Gefühle beschreiben. Es ist günstig, wenn Kinder bereits früh ein umfangreiches Emotionsvokabular entwickeln. So ist es einfacher, über die eigenen Gefühle und Erfahrungen zu sprechen und selbst zu reflektieren.

(Erweiterbare) Sammlung von Gefühlswörtern: heiter, mutig, verwirrt, besorgt, aufgeregt, etc.

Gefühlsanlass

Die Kinder sollen Ursachen von Gefühlen bei sich und anderen kennenlernen.

Dazu können folgende Satzanfänge von den Kindern vervollständig werden:

Ich bin traurig, weil ..., Ich habe Angst, weil ..., etc.

(vgl. SMK, 2013 a)

Ziel der Vermittlung von Einsichten in das Kommunikationsverhalten ist es, vor allem in Konfliktsituationen angemessener reagieren zu können. Dabei greift man auf folgende Schritte zur Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg) zurück:

- **1. Beobachtung:** Beschreibung der Situation bzw. der Tatsache, ohne Bewertung.
- **2. Gefühle:** Sich das eigene Gefühl bewusst machen, es ausdrücken und Verantwortung dafür übernehmen.
- **3. Bedürfnisse:** Das darunter liegende Bedürfnis erkennen, es akzeptieren und es ausdrücken.
- **4. Bitte:** Eine konkrete Bitte formulieren. Keine Forderung.

Die Gewaltfreie Kommunikation erleichtert es allen Beteiligten, also auch dem Lehrer auf Angriffe zu verzichten. Indem auch der Lehrer auf seine Gefühle und Bedürfnisse achtet und diesen mehr Empathie entgegenbringt, gelingt es ihm selbst auch besser unbedachte Äußerungen in Konfliktsituationen entgegenzuwirken. Nur wer seine Bedürfnisse und Gefühle kennt, kann diese auch anderen zeigen und entscheiden, was wirklich wichtig ist. Die Gewaltfreie Kommunikation verzichtet auf Worte wie »du bist«, »immer« oder »nie«.



6 Förderliche Bedingungen

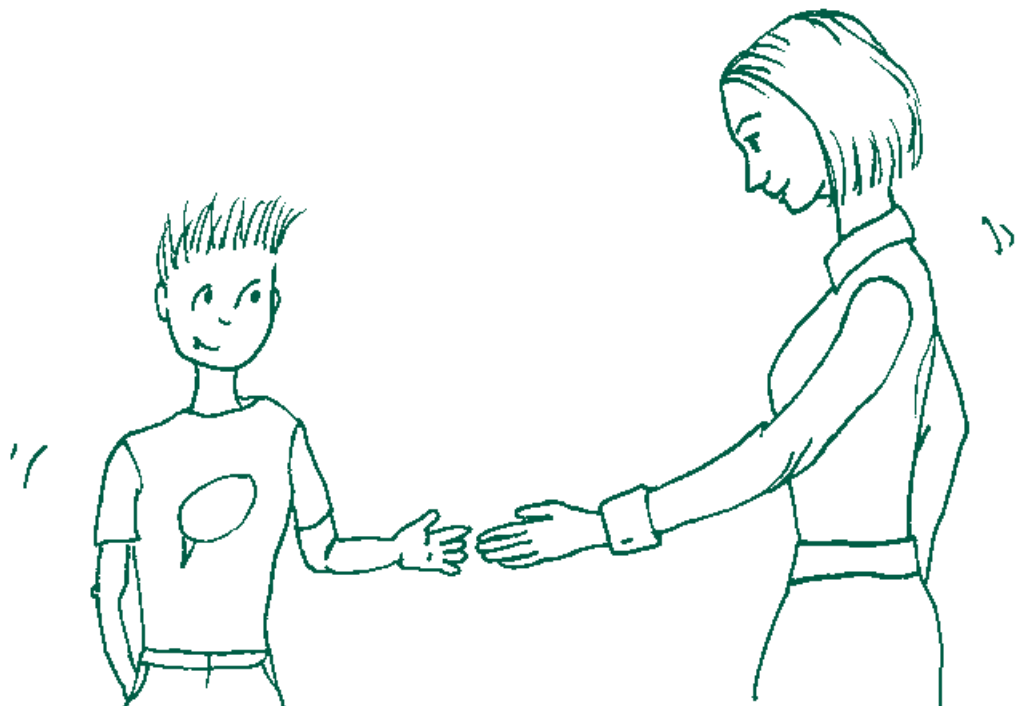
Die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen und der Umgang mit Entwicklungsbesonderheiten in diesem Bereich erfordert Verantwortung, Teamarbeit und Kooperation mit allen Beteiligten.

Haltung des Pädagogen

Es ist von besonderer Bedeutung, auch schwierige Verhaltensweisen als Ausdruck eines für das Individuum bedeutsamen Weltzugangs zu verstehen. »Die Annahme, dass jedes Verhalten aus dem Kontext seiner Verursachung heraus verstehbar und damit subjektiv sinnvoll ist, trug wesentlich zu einer veränderten Haltung in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bei« (Stein & Müller, 2015 b, S. 20 f). Häufig scheint dieser Zugang auf Außenstehende kontraproduktiv zu sein und sich nur schwer mit dem Leistungs- und Verhaltensverständnis der allgemeinen Schulen in Übereinstimmung bringen zu lassen. Im Vordergrund der Arbeit im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung stehen jedoch die individuelle Welt und das Wohl jedes Kindes.

Für Kinder mit emotional sozialen Auffälligkeiten ist der Pädagoge ein wichtiger und z.T. der einzige Fürsprecher. Dessen muss sich der Lehrer auch in schwierigen Situationen bewusst sein. Dabei ist es wichtig, diesen Kindern Stabilität und Verlässlichkeit, Kontinuität und Orientierung, Wertschätzung und Anerkennung im Rahmen von Unterricht, Erziehung und Beratung anzubieten.

Um im Bereich emotional-soziale Entwicklung erfolgreich arbeiten zu können, bedarf es neben einer sich entwickelnden Expertise vor allem einer besonderen Haltung der Pädagogen – im Sinne einer nicht-wertenden, annehmenden Empathie. Gleichzeitig wird Offenheit und Sensibilität für psychosoziale Abläufe erwartet. Und nicht zuletzt sollte alles auf einer theoriegeleiteten Reflexivität basieren. Das schließt die Reflexion der eigenen Entwicklung und des eigenen Verhaltens des Lehrers ein. Voraussetzung ist, dass es dem Lehrer gelingt, sich einen klaren eigenen Standpunkt zu erarbeiten, von dem aus er dem Schüler »bedingungslose Wertschätzung«, »größtmögliche Authentizität« und »klare Konsequenz« entgegenbringen kann (Harms, 2014, S. 48).





AUF EINEN BLICK

Bedingungslose Wertschätzung bedeutet, den Schüler mit all seinen Bedürfnissen ernst zu nehmen. Nicht die Bedürfnisse (z.B. beachtet zu werden oder Anerkennung zu bekommen) werden abgelehnt, sondern nur das Verhalten. Dem Schüler wird glaubhaft vermittelt, dass weder unerwünschtes Verhalten noch eine unbefriedigende Leistung zum Abbruch der tragenden Beziehung führen.

Größtmögliche Authentizität bedeutet Ehrlichkeit, Bewusstheit (Bereitschaft zur Selbstreflexion, was auch die Anerkennung eigener Grenzen einschließt), Präsenz und Konsequenz im Verhalten. Diese Kinder brauchen mehr Orientierung und Sicherheit als ihre Altersgenossen. Folgende Gedankenkette spiegelt wider, was **klare Konsequenz** bedeutet: Der Schüler wird akzeptiert, nicht aber sein störendes Verhalten. Der Lehrer erwartet eine Veränderung des Verhaltens und, ganz wichtig, weil er dem Schüler die Fähigkeit zur Veränderung zutraut. Damit wird deutlich, dass hier die ressourcenorientierte Diagnostik einen wichtigen Beitrag leistet. Da der Lehrer sicher ist, dass der Schüler zu einem geforderten Verhalten in der Lage ist, kann er es hartnäckig einfordern. Ausgehend von dieser Grundhaltung muss das alltägliche pädagogische Handeln von Lehrern immer wieder selbst reflektiert werden.

Aktuelle Überforderungslagen der Lehrer weisen insbesondere darauf hin, dass sich hohe Anforderungen an Lehrer durch mangelnde emotional-soziale Kompetenzen der Schüler im Sinne von oppositionellem, dissozialem Verhalten und damit verbundenen Unterrichtsstörungen ergeben. Um mit diesen Anforderungen professionell umzugehen, sind sehr verschiedene Kompetenzen von Nöten. Neben fachlichen Kompetenzen und sozialen Kompetenzen werden vor allem auch Kompetenzen benötigt, die die Person, das »Selbst« schützen.

Wer Selbstkompetenz besitzt, kann mit den eigenen Ressourcen verantwortungsvoll umgehen, verfügt über Techniken der Emotionsregulation und ist in der Lage, auch unter Druck zu handeln.



PRAXISTIPP

Selbstkompetenz

- Sich selbst reflektieren, sich selbst wahrnehmen: Notizen machen, Tagebuch schreiben
- Sich Fragen stellen: Was möchte ich in der nächsten Zeit erreichen? Was möchte ich auf gar keinen Fall?
- Sich selbst Glaubenssätze wählen: Ich kann das schaffen, da gab es schon ganz anderes zu bewältigen. Aus Fehlern kann man lernen.
- Selbst aktiv werden: kleine Schritte setzen, Ziele und Aufgaben nach Wichtigkeit sortieren und mit dem Ersten beginnen
- Rückschläge akzeptieren: Fehler analysieren, einen Lerneffekt bewusst machen, ...

Teamarbeit

Für eine erfolgreiche Arbeit mit Kindern mit emotional-sozialen Problemlagen sind gute Rahmenbedingungen besonders wichtig. In Studien wird immer wieder die Relevanz des Beziehungsaspektes für die erfolgreiche Arbeit gerade im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung betont. Deshalb tragen Pädagogen-Teams, die gemeinsam und längerfristig in bestimmten Klassen arbeiten, wesentlich zu einer Reduzierung des Belastungspotentials sowohl bei den Schülern und Eltern, als vor allem auch bei den Lehrern selbst bei. Stabile soziale Strukturen garantieren über die Sicherheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen und das sich dadurch entwickelnde Vertrauensverhältnis eine optimale Entfaltung aller Kräfte, den nötigen Ideenreichtum, Flexibilität in den Reaktionen und eine sinnvolle Teilung der Verantwortung. Somit bieten sie den Lehrern die notwendige Entlastung.



PRAXISTIPP



AUF EINEN BLICK

Die wichtigste Ressource des Lehrers sind seine Kollegen (vgl. Eichhorn, 2012).

Kollegiale Fallberatung				
Zeit	Methode	Rat Suchender	Beratende Gruppe	Regeln/Stichworte
5 min	Rollenverteilung			Wer bringt den Fall ein? Wer berät? Wer moderiert?
5 min	Vorstellung des Falls	beschreibt die Situation und formuliert eine Fragestellung	hört zu und macht sich Notizen	noch nicht nachfragen
15 min	Befragung	antwortet differenziert	interviewt den Rat Suchenden	nur Verständnis- und Informationsfragen, keine Probleminterpretationen
10 min	Hypothesen	geht aus der Runde und hört zu	berät sich: Es werden Hypothesen, Vermutungen, Eindrücke geäußert	noch keine Lösungen entwickeln
5 min	Stellungnahme	kehrt zurück, ergänzt und korrigiert	hört zu und korrigiert ggf. die Aufnahme ihrer Hypothesen	keine Diskussionen
10 min	Lösungsvorschläge	geht aus der Runde, hört intensiv zu und macht sich Notizen	jeder sagt (oder schreibt auf), was er an Stelle des Rat Suchenden tun würde	keine Diskussionen
10 min	Entscheidung	teilt mit und begründet in der Runde, welche Hypothesen angenommen werden und welche Vorschläge er umsetzen möchte	hört zu	keine Diskussionen
5 min	Austausch	äußert, wie es ihm ging	Was nehme ich mit aus dem Gespräch? und persönliche Anmerkungen	Anregungen und Verbesserungsvorschläge für das Schema

vgl. Albert Classen: Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Verlag an der Ruhr, 2013, S. 130.

Atmosphäre in Unterricht und Schule

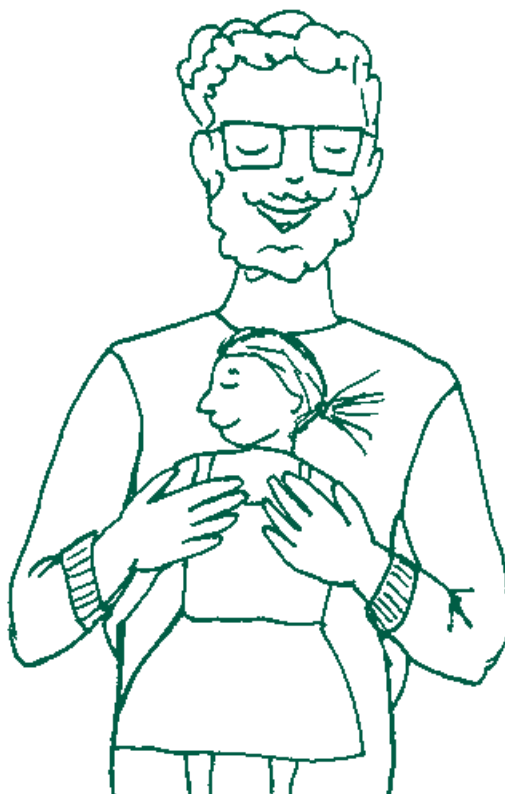
Ein guter und wirksamer Unterricht für alle Schüler ist die beste Maßnahme zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz (Hattie, 2013; vgl. Hillenbrand, 2015). Das bedeutet, davon profitieren alle, auch die, die keine oder nur geringe Risiken besitzen (Durak et al., 2011; vgl. Hillenbrand, 2015). Zahlreiche konkrete Erfahrungen aus der Praxis belegen, dass folgende Einzelmaßnahmen im Sinne des best practice geeignet sind:

- Etablierung einer Schulkultur mit Pausenregelungen und Angeboten an Spiel- und Handlungsmöglichkeiten
- Gestaltung eines guten Unterrichts mit Leistungserwartungen
- Anerkennung des anderen und Wertschätzung als grundlegende Haltung
- Stabilisierung von Beziehungen mit einer überschaubaren Anzahl an Bezugspersonen sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte, um eine vertrauensvolle pädagogische Arbeit leisten zu können
- Stärkung der Team-Kompetenz bei Entscheidungen
- Einbeziehung der Beratungslehrer als Ressource
- Nutzung von Ganztagsangeboten mit dem Hort
- Anwendung von bereits an zahlreichen Schulen etablierten Programmen zur sozialen Kompetenzentwicklung (wie z. B. Streitschlichter) als Ressource
- Intensivierung der Elternarbeit für ein vertrauensvolles Miteinander von Elternhaus und Schule als Basis für eine kontinuierliche Erziehungsarbeit
- Aufbau von Netzwerken, beispielsweise mit dem schulpсихologischen Dienst, den Fachberatern und Herstellung von Kontakten zu externen Partnern wie Jugendhilfe etc.
- Etablierung von guten, auf die konkreten Bedürfnisse der Lehrer ausgerichteten Fortbildungen

Von besonderer Bedeutung ist eine Offenheit für die Weiterentwicklung guter Verzahnungen und Vernetzungen sowie Unterstützungsstrukturen zwischen verschiedenen Institutionen und Teilsystemen (vgl. Stein & Müller, 2015 c).

Zusammenarbeit mit Eltern

Die Eltern haben als Hauptbezugspersonen in den ersten Lebensjahren einen entscheidenden Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung ihrer Kinder. Zahlreiche Untersuchungen widmen sich deshalb der Rolle der Eltern. Folgende Erkenntnisse sind für das Verständnis dieser Entwicklung und für die Erklärung von Auffälligkeiten besonders relevant. Gleichzeitig sind sie Ausgangspunkt für die Ableitung möglicher Ansätze für die Elternarbeit.





Ansätze aus der Forschung für die Elternarbeit

- Eine liebevolle positive Erziehung (Autoritativer Erziehungsstil) vermittelt dem Kind, dass es kompetent und liebenswert ist.
- Angemessene und begründete Erwartungen helfen den Kindern, ihr Verhalten zu beurteilen und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.
- Kontrollierende und stark kritisierende Eltern vermitteln dem Kind ein Gefühl der Unzulänglichkeit. Dadurch benötigen die Kinder vermehrt und permanent Rückmeldungen und Bestätigungen. Erfolgen diese nicht, so verlassen sie sich stärker auf Gleichaltrige, um den Selbstwert zu stützen. Das ist ein Risikofaktor für Anpassungsschwierigkeiten und aggressives Verhalten.
- Fähigkeitsorientierte Eigenschaften fördern das Selbstkonzept. Erfolg wird als Können, Versagen als mangelnde Anstrengung interpretiert.
- Negative Rückmeldungen können zu erlernter Hilflosigkeit führen und Erfolg wird über externe Ursachen Glück bzw. Misserfolg als mangelndes Können interpretiert.
- Ein nachsichtiger Erziehungsstil fördert die Entstehung eines unrealistischen Selbstwertes. Bei Konfrontation mit realistischen Anforderungen kann dann das Kind wütend und aggressiv werden.

Eltern und Lehrer sehen das Kind im Mittelpunkt ihres Wirkens. In vertrauensvoller Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule kann sich das Kind entwickeln, seinen Weg finden und erfolgreich Bildungschancen wahrnehmen. Auch auf der Basis des Wissens, dass die soziale Kompetenz durch psychosoziale und soziokulturelle Faktoren beeinflusst wird, wie das Erziehungsverhalten, den sozioökonomischen Status (Einkommen und Bildung) der Eltern, die Schulbildung und den Migrationshintergrund, ergibt sich die Forderung nach einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern. Kindertageseinrichtung und Schule sind für viele Eltern Stütze, Quelle der Bildung für den Erziehungsauftrag und schnellste und direkte Anlaufstelle bei Problemen und für Beratung.

Eine gute Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erhöht die Chancen von Schülerinnen und Schülern auf eine erfolgreiche Schullaufbahn. Hier liegt auch die Verantwortung bei der Schule. In der Schule sollte ein gut abgestimmtes Konzept für die Zusammenarbeit mit den Eltern auch oder gerade im so sensiblen Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erarbeitet werden. Fragen, die dabei die Eltern beschäftigen sind:

Wie entwickelt sich unser Kind, wird unser Kind darunter leiden müssen oder weniger lernen, wenn ein oder mehrere verhaltensauffällige Kinder in der Klasse sind? Aber wird unserem verhaltensauffälligen Kind auch genügend Förderung zu teil und wird es geachtet werden oder immer nur »Sündenbock« sein? Das sind Fragen, die die Eltern verunsichern und mit denen die Schule praktisch umgehen und befriedigende Antworten finden muss.



PRAXISTIPP

Folgende Elemente der gemeinsamen Arbeit sind im Rahmen eines Entwicklungsprozesses möglich

- sich kennenlernen und gegenseitig vertrauen
- den Kontakt pflegen und vertiefen
- sich gegenseitig informieren
- die Eltern bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen
- Erwartungen klären und Vereinbarungen treffen
- die Eltern zur Mitwirkung einladen und sie darin unterstützen
- die Eltern bei Problemen beraten
- die Eltern in ihrer erzieherischen Kompetenz stärken

Der unterschiedliche Blickwinkel von Lehrern und Eltern ist unerlässlich für gerechte Bildungschancen.

Die Eltern sind der wichtigste Partner der Schule – umso mehr, je »schwieriger« der Schüler ist. Aber auch »schwieriger« Eltern erreicht der Lehrer nur, wenn er aktiv auf sie zugeht. Ein gutes Elterngespräch fokussiert auf das, was der Schüler noch lernen muss, um in der Schule erfolgreich zu sein. Am besten geht der Lehrer davon aus, dass sich sogar hinter kritischen Aussagen von Eltern meist positive Intentionen verbergen. Je misstrauischer oder »schwieriger« Eltern sind, desto mehr sucht der Lehrer nach positiven Seiten des Schülers und teilt sie den Eltern mit, denn Erfolge ihrer Kinder machen Eltern kooperativer (vgl. Eichhorn, 2012). Um einen echten Dialog mit den Eltern führen zu können, muss der Lehrer den Eltern ebenso wertschätzend, authentisch und konsequent begegnen wie ihren Kindern.



AUF EINEN BLICK

Grundsätze für Elterngespräche

- Oberstes Ziel ist ein konstruktiver Dialog über die Entwicklung des Kindes.
- Die Eltern werden rechtzeitig informiert.
- Es muss eine Differenzierung von Person der Eltern und dem Verhalten erfolgen.
- Die Erwartungen seitens des Lehrers und der Eltern sollen klar geäußert bzw. erfragt werden.
- Es ist wichtig, eine klare und konkrete Problemsicht zu erarbeiten.
- Es ist zielführend, Techniken der deeskalierenden Gesprächsführung anzuwenden.
- Am Ende des Gespräches steht eine Abmachung oder eine positive Stellungnahme.
- Lässt sich kein konstruktiver Dialog führen, wird das Gespräch beendet.
- Es ist hilfreich, die Unterstützung durch Beratungslehrer, Schulpsychologen oder einen anderen Kollegen des Pädagogen-Teams zu nutzen.

Damit eine gesunde emotional-soziale Entwicklung aller im Anfangsunterricht gelingen kann, darf man nicht die Augen vor Problemen verschließen. Nur wer sich der Herausforderung bewusst ist und sich darauf vorbereitet, wird sie auch erfolgreich bewältigen. Dazu ist es auch nötig, Grenzen zu setzen, diese für das System Regelschule zu definieren oder für sich als Lehrer wahrzunehmen.

Viele Studien berichten über Probleme bei einer erfolgreichen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägten Verhaltensstörungen (Dyson, 2010; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallanough, 2007; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990; vgl. Henne-
mann, Ricking & Huber, 2015).



AUF EINEN BLICK

Als Ursachen verweisen die Autoren auf folgende Merkmale dieser Kinder

- Sie wachsen im Kontext dysfunktionaler Erziehungsprozesse auf.
- Es treten extrem schwierige Umweltbeziehungen auf.
- Sie weisen erhebliche Störungen in ihrer personalen Integration auf.
- Es besteht ein Bedarf an komplexen Förderarrangements unter Hinzuziehung der Jugendhilfe, pädagogisch-therapeutischer Hilfen und z.T. medizinischer Therapie.
- Sie zeigen beträchtliche Fehlentwicklungen.
- Sie sind von Marginalisierungsgefahren betroffen.
- Die emotionale und soziale Entwicklung weist eine Neigung zu Devianz auf.
- Häufig treten unterdurchschnittliche Schulleistungen (z.T. Schulversagen [Underachiever]) auf.
- Es kommt verstärkt zu schulischen Selektionsprozessen.
- Es bestehen Akzeptanz und Belastungsprobleme bei Lehrern, Eltern und Mitschülern durch häufige aggressive Ausbrüche, eine geringe Gruppenfähigkeit und Führbarkeit in der Klasse.

Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten haben somit einen schlechten Integrationsstatus in Regelklassen, bilden die größte Gruppe der abgelehnten Kinder und werden auch von Lehrern häufig abgelehnt (vor allem Schüler mit externalisierendem Problemverhalten). Ihr Ablehnungsstatus ist – verglichen mit Geistig-, Körper- und Lernbehinderten sowie Ausländern am höchsten (Wocken, 1993; vgl. Stein & Ellinger, 2015), denn sie gefährden Ruhe und Ordnung im Unterricht und besitzen weniger soziale Kompetenzen. Abgelehnte Kinder wiederum zeigen anhaltende Anpassungsschwierigkeiten. Als Folge geben die Autoren die Notwendigkeit von hoher Fachkompetenz bei den Lehrern, insgesamt eine Bereitstellung von erhöhten Personalressourcen sowie den Kampf mit Widerständen von Seiten einzelner Kollegen, der Mitschüler und deren Eltern an.

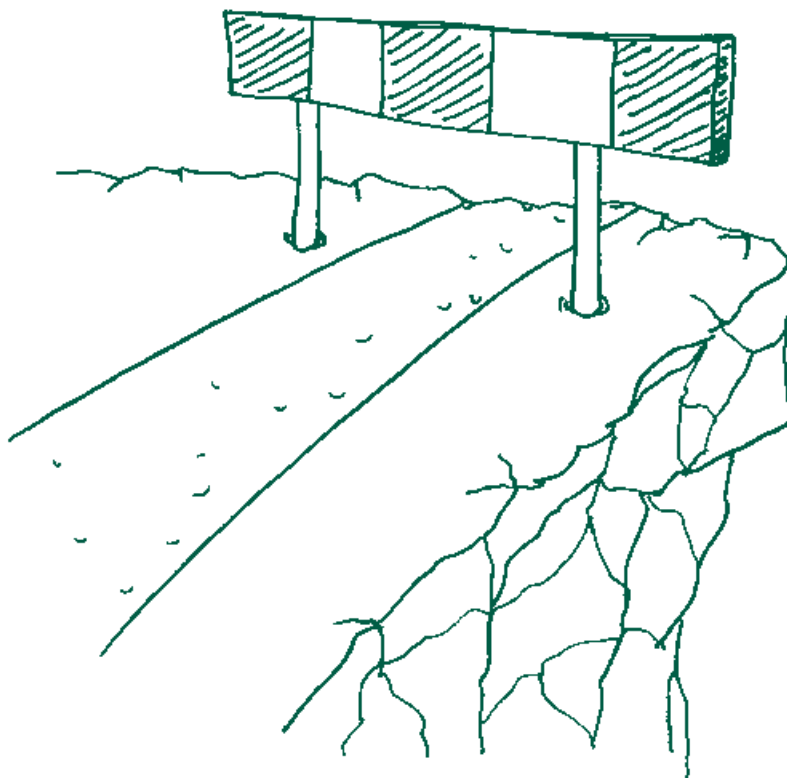
»Für ... Kinder und Jugendliche, die sich im schulischen Kontext aufgrund von schwersten biografischen Belastungen oder Traumatisierungen massiv verhaltensauffällig erweisen, dabei sich und andere durch übergriffiges Verhalten unmittelbar oder in Lernprozessen gefährden, kann der Rahmen der Regelschule eine Überforderung und Zumutung für alle Beteiligten darstellen. Hier knüpft die Pädagogik bei Verhaltensstörungen an ihre historischen Wurzeln an und kann sich schon heute als inklusiv handelnd begreifen, wenn sie für diese Kinder und Jugendlichen sonderpädagogische Rahmenbedingungen schafft und erhält, die eine ganz grundsätzliche Teilhabe an Gesellschaft überhaupt erst oder wieder neu ermöglichen und anbahnen« (Stein & Müller, 2015b, S. 40)



AUF EINEN BLICK

Grenzen der pädagogischen Förderung in der Regelschule können erreicht sein, wenn

- die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes trotz pädagogischer Förderung nicht ausreichend voranschreitet.
- die Qualifikation der Lehrkräfte für die spezifischen Anforderungen nicht adäquat ist.
- die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte ausgereizt sind.
- die Belastbarkeit der Lehrkräfte erschöpft ist.
- die Klasse an ihre Grenzen stößt.
- das vorhandene Helfersystem ausgeschöpft ist.
- das soziale Umfeld des Kindes, vor allem die Familie, sich einer pädagogischen Förderung verschließt.



7 Materialien

Unterrichtsbibliothek

Märchen, die den Kindern helfen. Geschichten gegen Angst und Aggression, und was man beim Vorlesen wissen sollte.

Dieses psychologische Märchenbuch ist Kindern und Erwachsenen in gleicher Weise zugeordnet. Die über zwanzig therapeutischen Märchen und Geschichten sollen Kindern helfen, ihre Probleme, Ängste und Aggressionen zu bewältigen. Erwachsene lernen, auf Störungen des kindlichen Verhaltens richtig zu reagieren, das Kind besser zu verstehen. Diverse kindliche Unarten, Trödeln, Unordentlichkeit und Unfolgsamkeit werden dabei ebenso zum Thema wie schwerwiegende Verhaltensstörungen, Bettnässen, Stottern oder Schwierigkeiten bei der Eingliederung in der Schule.

Autor: Gerlinde Ortner

Verlag: Orac

Alter: 3 – 7 Jahre

Gefühle sind wie Farben: Bilderbuch

Wie ist es, wenn einer neidisch ist oder ganz einsam oder wenn er furchtbar traurig ist? Und wenn man schüchtern in eine neue Klasse kommt? Gefühle, die man hat und die andere haben, werden hier farbig geschildert. Auch das aller schönste Gefühl gehört natürlich dazu – die Liebe. Alikis Spielszenen aus dem Alltag vermitteln Verständnis für eigene und fremde Gefühle. Ein Bilderbuch zum Mitfühlen und Mitfreuen, schon für Kinder ab 4 Jahre.

Autor: Aliko (2016)

Verlag: Beltz & Gelberg

Alter: 4 – 9 Jahre

Wenn Frau Wut zu Besuch kommt: Therapeutische Geschichten für impulsive Kinder.

Buch mit Geschichten über Kinder und ihre Aggressionen – Das Buch beginnt mit einer kurzen Einleitung, die sich an die Erwachsenen richtet, in der die Autorin auf ihre therapeutische Praxis verweist und dann kurze Ausführungen zu den Themen Spieltherapie und Familiengespräch macht. Nach einer weiteren Einleitung, die sich an die Kinder wendet – »Wütend werden ist ja an sich nicht schlimm. [...] Nur wenn man sich und anderen damit schadet, kann es schlimm werden. Darum erzähle ich euch diese Geschichten. Vielleicht rastet ihr ja auch manchmal zu doll aus, mehr als ihr selber es wollt. Dann könnte es für euch interessant sein zu hören, was anderen Kindern geholfen hat.« – geht es los mit den 14 Geschichten. Jede der Geschichten behandelt ein anderes Thema, eine andere Ursache für Aggressionen. Die Spannweite reicht dabei von Fremdenfeindlichkeit über Gewalt auf dem Schulhof, Übergewicht und emotionale Vernachlässigung bis zu Konflikten zwischen den Eltern und einem schlicht aufbrausenden Wesen. Im Inhaltsverzeichnis wird das Thema der Geschichte jeweils stichpunktartig genannt, so dass sich der (vorlesende) Erwachsene gezielt Geschichten herausuchen bzw. sich ein Bild von deren Thematik machen kann.

Autor: Erika Meyer-Glitzka (2000)

Verlag: Iskopress

Alter: Vorschulalter

Anna und die Wut.

Es war einmal eine kleine Anna, die hatte ein großes Problem. Sie wurde unheimlich schnell und schrecklich oft wütend. Viel schneller und viel öfter als alle anderen Kinder. Und immer war ihre Wut gleich riesengroß! Doch was dagegen tun? Die Wut hinunterschlucken? Ihr aus dem Weg gehen? Annas Großvater fand schließlich einen Ausweg.

Autor: Christine Nöstlinger (2008)

Verlag: Fischer Sauerländer

Alter: 3 – 8 Jahre

Hallo, wie geht es Dir? Gefühle ausdrücken lernen. Merk- und Sprachspiele, Pantomimen und Rollenspiele.

Mit den Bildkarten können Kinder erkunden, was es alles gibt zwischen Hass und Liebe, zwischen Hauen und Umarmen. Beim Spiel mit den Karten lernen sie differenzierte Wahrnehmung, schulen ihr Gedächtnis und trainieren ihre Konzentrationsfähigkeit. Wortschatzübungen helfen den Kindern, sich anderen mitzuteilen.

Autor: Ursula Reichling,

Dorothee Wolters (2004)

Verlag: Verlag an der Ruhr

Alter: ab 7 Jahren

Finn Faustlos und die Gefühle.

Das Hauptziel der Faustlos-Curricula ist die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern. Der zentrale Baustein ist hierbei die gezielte Förderung von Empathie. Mit dem Kinderbuch »Finn Faustlos und die Gefühle« können die emotionalen Kompetenzen der Kinder (Kindergarten- und Grundschulalter) nun spielerisch gefördert und vertieft werden.

Autor: Andreas Schick (2007)

Verlag: Heidelberger Präventionszentrum (HPZ)

Alter: Vorschul-/Schulalter

**Pädagogische Schatzbriefe –
Spielekartei Wahrnehmung,
Konzentration, Entspannung.**

Die Spielesammlung im praktischen Karteikartenformat zeichnet sich aus durch einfache und schnelle Handhabung, Übersicht über die Förderbereiche zu jedem Spiel, klare Spielbeschreibung, Angaben zu Altersgruppe, Zeit- und Materialbedarf, weitere Ideen zu möglichen Spielvarianten. Die neuen pädagogischen Schatzbriefe bieten Pädagoginnen einen umfangreichen und jederzeit und schnell verfügbaren Fundus an Spielideen zur Förderung der unterschiedlichsten Kompetenzen.

Autor: Charmaine Liebertz (2008)

Verlag: Don Bosco Verlag

Alter: 2 – 10 Jahre

**Kleine Kinder – große Gefühle. Kinder
entdecken spielerisch ihre Emotionen.**

Kleine Kinder wachsen nicht in einem sorgenfreien Paradies auf. Gefühle, sowohl positive wie negative, die uns Erwachsenen vertraut und durch unsere Lebenserfahrung relativiert sind, liegen ihnen oft – unverdaut – im Magen. So brauchen Kinder Zeit, vor allem aber auch Unterstützung durch Erwachsene, um zu lernen, mit ihren Gefühlen umzugehen. Das neue Buch der bekannten Autorin bietet ErzieherInnen eine Fülle an Spielideen, die den Kindern ein solches Lernen und das Erfahren der facettenreichen Gefühlswelt erleichtern. Eine kleine Theorie und spezielle Übungsspiele für Erwachsene vermitteln den ErzieherInnen vorab den psychologischen Hintergrund und das Wesen der Spiele. Ein Buch voller phantasiereicher Ideen, das nicht nur Kindern die Augen für die Welt der Gefühle und den Umgang mit ihnen öffnet.

Autor: Heike Baum (1999)

Verlag: Herder Verlag GmbH

Alter: Vorschulalter

**Mit Kindern Gefühle entdecken:
Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch.
Mit Audio-CD.**

Nehmen sie Ihre Klasse mit auf eine spannende Reise durch die Welt der Gefühle: Furcht und Angst, Geborgenheit, Vertrauen und Liebe, Freude, Aggression, Wut und Eifersucht, Neugierde und Langeweile, Trauer. Mit dem Krähenkind Rabine als Identifikationsfigur fällt es den Kindern leichter, über ihre Gefühle zu sprechen. Die CD enthält neun Lieder, jeweils in einer Vollversion, einer Version mit Vorsänger und einer Karaoke-Version. Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern können anhand dieses Buches ihre Kinder auf eine Reise durch die Welt der Gefühle mitnehmen. Ein einführender Teil zu den psychologischen und neurobiologischen Grundlagen bietet dafür das Fundament.

Autor: Gerhard Friedrich,

Renate Friedrich (2008)

Verlag: Beltz

Alter: Vorschul-/Schulalter

**Wut-weg-Spiele für Kita, Hort
und Schule: Aggressionen abbauen –
Entspannung finden.**

Eine Vielfalt leicht umsetzbarer Anregungen zum Umgang mit Wut und Aggressionen. Wer gut miteinander auskommen will, muss lernen, gut miteinander zu streiten. In diesen Spielen können Kinder ihre Kräfte messen und Dampf ablassen, sie erarbeiten Konfliktlösungsstrategien, machen Teamarbeit und haben jede Menge Spaß dabei.

Autor: Petra Stamer-Brandt (2010)

Verlag: Herder Verlag GmbH

Alter: Vorschul-/Schulalter

**Spiele zum Umgang mit
Aggressionen.**

Aggressiv und rücksichtslos so werden Kinder und Jugendliche heute oft beschrieben. Was kann man dagegen tun? Häufig wird nur gestraft; erfolgversprechender ist jedoch die bewusste Auseinandersetzung mit Wut und Aggressivität. Denn: Wer gut miteinander auskommen will, muss lernen, gut miteinander zu streiten. Unterschiedliche Meinungen und Interessen gehören zum Leben. Die mehr als 150 Interaktionsspiele und Übungen in diesem Buch sind eine leicht anwendbare Möglichkeit, Prozesse zur konstruktiven Bewältigung von Wut und Aggression in Gang zu setzen. Hierdurch können Kinder und Jugendliche lernen, ihre Gefühle und Bedürfnisse einzubringen und aktiv und selbstbestimmt zu handeln.

Autor: Rosemarie Portmann (2004)

Verlag: Don Bosco Verlag

Alter: Vorschul-/Schulalter

**Spiele zum Problemlösen.
Bd. 1. Für Kinder im Alter von
6 bis 12 Jahren.**

Ängste, Aggressionen, Kontaktschwierigkeiten, Persönlichkeitsprobleme usw. können Eltern, MitschülerInnen, LehrerInnen und nicht zuletzt dem Kind selbst das Leben schwer machen. Über 100 verschiedene Spielvarianten aus der Praxis ermöglichen dem Kind ein Experimentieren mit dem eigenen Ich, mit dem Du und mit der Gruppe.

Autor: Bernd Badegruber (2006)

Verlag: Cornelsen Lernhilfen

Alter: 6 – 12 Jahre

Dschungelzauber.

Ein spannendes und lustiges Spiel für Kinder ab 9 Jahren, bei dem man spielend soziale Fähigkeiten erlernt. Mit Hilfe von Erwachsenen können auch Kinder ab 5 Jahren mitspielen. Soziale Kompetenz ist im sozialen Umfeld, in der Schule und im Arbeitsleben eine zunehmend wichtige Fähigkeit, die bereits im frühen Kindesalter trainiert werden sollte. Das Ziel dieses Spiels ist es, diese Fähigkeiten mit Spannung und Spaß zu vermitteln. Das Spiel hilft den Kindern, sich selber zu entdecken und den Umgang mit anderen zu gestalten. In jeder Altersstufe gibt es neue Varianten und so wachsen die Spielinhalte mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen.

Autor: Toni Singer (o. A.)

Verlag: Hebbäcker-Lehrmittel

Alter: 5 – 12 Jahre

Zusammen spielen – nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder.

Schon wieder Streit in der Turnhalle, weil ein Team haushoch verloren hat? Unglückliche Gesichter bei denen, die bei der Mannschaftswahl schon wieder als letzte übrig geblieben sind? Bei kooperativen Spielen bleibt keiner draußen, jeder ist für den gemeinsamen Spielerfolg wichtig und verantwortlich. Und dass das richtig Spaß macht, merkt man spätestens, wenn die Riesenschlange über den Boden robbt, die Kinder mit dem fliegenden Teppich durch die Halle schweben oder beim Reifenball die ganze Gruppe punktet. Die über 150 Spiele bewegen sich zwischen Action, Entspannung und Vertrauen. Und die Kinder brauchen nicht einmal aufwändige Geräte dafür. Ob im Kindergarten, in der Schule oder im Nachmittagsbereich, ob drinnen oder draußen beim kooperativen Spielen miteinander gibt es nur Gewinner! Mit Tipps zum eigenen Erfinden und zur Evaluation kooperativer Spiele.

Autor: Terry Orlick (2007)

Verlag: Verlag an der Ruhr

Alter: 3 – 10 Jahre

Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz.

Soziale Kompetenz ist eine der Schlüsselqualifikationen im Leben von Kindern und Erwachsenen. Die Grundlagen dafür werden im Kindergarten- und Grundschulalter gelegt. Dieses Büchlein verzamelt 50 Spiele, die bei Kindern soziales Verhalten und soziale Intelligenz fördern.

Autor: Rosemarie Portmann (2008)

Verlag: Don Bosco Verlag

Alter: 3 – 12 Jahre

Sozialkompetenz entwickeln: 77 Kooperationsspiele zur Förderung der Soft Skills. 2. – 4. Klasse

Spielend zu einem positiven Miteinander in der Klasse! Blinde Schatzsuche, Sumpfüberquerung oder Dschungelcamp - bei den Spielen in diesem Band erfahren die Kinder sich selbst und andere in einem neuen Lernumfeld. Sie überwinden mögliche Ängste, Kommunikationsstörungen oder Konflikte durch Eigeninitiative wie auch durch Handeln im Team. So stärken die Spiele die Persönlichkeit der Kinder und fördern zugleich das Klassenklima. Alle Kooperationsspiele sind in neun Kategorien wie Erlebnisparcours, Spiele zur Kommunikation, Vertrauensbildung oder Wahrnehmung eingeteilt. Von der Vorbereitung bis zur Reflexion durchlaufen die Spiele jeweils bis zu sechs Phasen, die übersichtlich und anschaulich dargestellt sind. Alle Spiele sind in der Schulpraxis erprobt und mit praktischen Hinweisen zur Durchführung versehen.

Autor: Tilo Benner (2015)

Verlag: Persen Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH

Alter: Schulalter

101 Spiele zu Förderung von Sozialkompetenz und Lernverhalten in der Grundschule. (Lernmaterialien, Bergedorfer Unterrichtsideen)

Für ein besseres Lernverhalten! Mit diesen 101 Spielen vermitteln Sie Ihrer Klasse wichtige soziale Kompetenzen und eine produktive Lernhaltung. Die Kinder lernen auf abwechslungsreiche Weise, wie man richtig beobachtet, zuhört, sich artikuliert, Regeln einhält und erfolgreich in Teams zusammenarbeitet. Neben Aktivitäten zum logischen Denken stehen auch Übungen zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit im Mittelpunkt. Alle Übungen sind schnell durchführbar - nicht zuletzt durch die 14 Kopiervorlagen, die eine aufwändige Vorbereitung ersparen.

Autor: Jenny Mosley, Helen Sonnet (2016)

Verlag: Persen Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH

Alter: Schulalter

Die 50 besten Spiele für ein faires Miteinander.

Mit diesen 50 besten Spielen zur Fairness üben Kinder zwischen 5 und 10 Jahren, Regeln gemeinsam zu formulieren, sie anzuerkennen, die Sichtweisen anderer einzunehmen, Rücksicht zu nehmen, siegen und verlieren zu können und zugunsten des Zusammenhalts der Gruppe auch mal auf den eigenen Vorteil zu verzichten. Fair Play heißt, Menschen, die gegenteilige Interessen verfolgen, dennoch als Partner zu akzeptieren und Regeln auch dann zu befolgen, wenn einem selbst daraus Nachteile erwachsen. Mit diesen 50 besten Spielen zur Fairness üben die Kinder, Regeln gemeinsam zu formulieren, sie anzuerkennen, die Sichtweisen anderer einzunehmen, Rücksicht zu nehmen, siegen und verlieren zu können und zugunsten des Zusammenhalts der Gruppe auch mal auf den eigenen Vorteil zu verzichten.

Autor: Rosemarie Portmann (2012)

Verlag: Don Bosco Verlag

Alter: 5 – 10 Jahre

130 originelle Ideen für zwischen- durch 1: Selbstwertgefühl und Sozialkompetenz in der Grundschule fördern. (Mit Kopiervorlagen)

Absolut flexibles Material, das Sie ohne großen Aufwand in der Grundschule zur Verbesserung von Selbstwertgefühl und Sozialkompetenz einsetzen können. 130 kurze Übungen z.B. zu kreativen Aktivitäten, Musik und Teamarbeit. Absolut flexibel und ohne großen Aufwand einsetzbar! Mit diesem einfallsreichen Material verbessern Sie Selbstwertgefühl und Sozialkompetenz Ihrer Schüler/-innen - und das einfach zwischendurch. Dazu bietet der Band 26 Themen mit je fünf kurzen Übungen.

Autor: Linda N. McElherne (2007)

Verlag: Auer Verlag

Alter: Schulalter

Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen.

Dieses Praxisbuch behandelt folgende Bereiche: Wie und mit welchen Mitteln kann man Kindern zeigen, wie sie ihre Gefühle »zum Ausdruck bringen« können? Auf welche Weise kann man die individuellen Gefühlsäußerungen von Kindern in fruchtbare Interaktionen »einfädeln«, damit ein reiferer Umgang mit den eigenen Gefühlen und denen anderer möglich wird? Die umfangreichen Arbeitsmaterialien bieten konkrete Ideen (auch im Sinn des »sozialen Lernens« und der Drogen- und Missbrauchsprävention).

Autor: Barbara Lichtenegger (1999)

Verlag: Cornelsen Lernhilfen

Alter: Schulalter

Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung.

Wie gehen Kinder mit dem Gefühl des Ärgers um? Die Wahrnehmung, die Bewertung und das Erleben Ärger provozierender Situationen entfalten sich im Laufe der Entwicklung. Entsprechend verändern sich auch die physiologischen Reaktionen und das Ausdrucksverhalten bei Ärger. Das Buch beschreibt entwicklungsbedingte Veränderungen bei der Ärgerbewältigung, wobei auch auf Unterschiede bei Mädchen und Jungen einge-

gangen wird. Weiterhin bietet es einen Überblick über verschiedene Formen der Ärgerregulierung im Schulalter und untersucht den Einfluss einer negativen Selbstbewertung auf die Ärgerregulierung.

Autor: Andrea Erkert (2009)

Verlag: Ökotopia

Alter: Vorschul-/Schulalter

Streiten – Helfen – Freunde sein. Spiele, Lieder und anregende Angebote zur Förderung von Toleranz, emotionaler und sozialer Kompetenz in Kindergarten und Grundschule.

Das Buch bietet zahlreiche Lieder, Spiele und Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen, die Kinder für ihr tägliches Miteinander, im Kindergarten oder in der Schule brauchen. Spielerisch und musikalisch werden sie an Möglichkeiten herangeführt, wie sie ihrer Wut Luft machen und ihre Konflikte friedlich miteinander lösen können. Ein wertvoller Praxisbegleiter für die präventive Arbeit gegen Gewalt und Ausgrenzung.

Autor: Barbara Lichtenegger (1999)

Verlag: Cornelsen Lernhilfen

Alter: Schulalter

Ratgeber Aggressives Verhalten

Der Ratgeber bietet eine knappe Übersicht über die Erscheinungsformen, die Ursachen, den Verlauf und die Behandlungsmöglichkeiten aggressiv-dissozialen Verhaltens. Eltern, Erzieher und Lehrer erhalten konkrete Hinweise zum Umgang mit der Problematik in Familie und Schule. So werden u.a. hilfreiche Prinzipien vorgestellt, die eingesetzt werden können, wenn Regeln nicht befolgt werden. Dargestellt wird zudem, wie Aufforderungen gestellt werden können, damit diese auch wirkungsvoll sind. Der Ratgeber zeigt weiterhin auf, in welchen Fällen es ratsam ist, psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen und gibt Kindern und Jugendlichen Tipps, wie sie selbst ihr aggressives Verhalten in den Griff bekommen können.

Autor: Franz Petermann, Manfred Döpfner, Martin H. Schmidt (2008)

Verlag: Hogrefe

Alter: Vorschul-/Schulalter

Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen.

Psychotherapeutisch und pädagogisch orientierte Berufsgruppen sind immer häufiger mit Kindern konfrontiert, die aggressives Verhalten zeigen. Dieses Buch enthält Leitfäden und Materialien, die unmittelbar für die Durchführung von Familienberatung und -therapie, von interkollegialen Fallsupervisionen und von Elternseminaren eingesetzt werden können. Im Vordergrund stehen praxisorientierte Vorgehensmöglichkeiten und konkrete Handlungsvorschläge, die von den Autoren auf Grund ihrer klinischen Erfahrungen und deren wissenschaftlicher Systematisierung im Rahmen eines 3-jährigen Modellprojektes gesammelt wurden. Eingebettet sind diese praxisorientierten Kapitel in eine zusammenfassende Darstellung der aktuellen Theoriebildung zur Entstehung der Aggression bzw. Gewaltbereitschaft.

Autor: Manfred Cierpka (2002)

Verlag: Hogrefe

Alter: Vorschul-/Schulalter

Lehrerbibliothek

Becker, G. E. (2009). Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.

Das Spektrum, der Konfliktsituationen in der Schule reicht von Schulmüdigkeit, Lernschwierigkeiten, Sachbeschädigungen und Disziplinlosigkeit bis zu Angriffen auf Lehrer und aggressivem Verhalten zwischen Schülern, wobei gesellschaftliche Veränderungen andere und neuartige Konflikte wie ADS, »Wohlstandsverwahrlosung«, Klassen mit hohem Ausländeranteil, und auch Kinderarmut bewirkt haben, die dieses Buch ebenso aufgreift wie die »klassischen« Konfliktfelder. Angesprochen werden daneben auch die Schwierigkeiten mit Kolleginnen, der Schulaufsicht und den Eltern. Wie Lehrerinnen und Lehrer, die derartige Konflikte häufig, manchmal sogar schuldhaft, auf sich beziehen, mit entsprechenden Konfliktsituationen, umgehen und professionell handeln, zeigt der praxiserfahrene Autor an einer Fülle von Beispielen auf.

Lixfeld, R., Gilbert-Scherer, P, Grix, B. & Scheffler-Konrat, R. (2007). »Die hat aber angefangen!«. Konflikte im Grundschulalltag fair und nachhaltig lösen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Konflikte gibt es (mindestens) so viele, wie es Kinder gibt. Wie gut, wenn Sie da wissen, wann Sie vorbeugen sollten, wann die Kinder selber eine Lösung finden können und wann sie Ihre Hilfe brauchen. Dieses Konflikt-Einmaleins macht Sie auf allen Gebieten fit. In einem Grundlagenenteil erfahren Sie, wie Konflikte entstehen und welches Lösungsverfahren sich für welche Konfliktkonstellation eignet. Im Praxisteil finden Sie: 1. Grundlagenübungen zu Regeln und Ritualen, 2. vorbeugende Interaktionsspiele zum sozialen Lernen, 3. Rollenspiele, Gedichte, Geschichten zum Erwerb von Strategien, mit denen Kinder Konflikte selber klären können, 4. Möglichkeiten der Streitschlichtung mit Hilfe eines Dritten. Die über 60 Spiele, Stundenentwürfe und Materialien können Sie einzeln oder aufeinander aufbauend einsetzen – in Unterricht, Projektwoche oder Streitschlichter-AG.

Schumacher, I. (2015). Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Miteinander und voneinander lernen, einander mit Rücksicht und Toleranz begegnen, aktiv mitbestimmen und Demokratie leben: All das will erst einmal gelernt werden. Damit aus Kindern einmal mündige Bürger werden, leisten Sie als Lehrer wertvolle Erziehungsarbeit – und die kann und sollte durchaus schon ab Klasse 1 beginnen. Diese Materialien geben Ihnen alles Notwendige an die Hand, um demokratisches Handeln bereits ab der 1. Klasse anzubahnen: von der Etablierung von Klassenregeln über die Wahl eines Klassensprechers bis hin zur Einführung eines Klassenrats bzw. Schülerrats oder eines Schülerparlaments. Regeln und Rituale machen die Schüler zu einer echten Gemeinschaft, die Kinder übernehmen Verantwortung und bringen sich ein. So lernen sie auf altersgerechte Weise die Grundzüge unseres Staates kennen und üben Schritt für Schritt demokratisches Handeln ein. Gleichzeitig wird Konflikten, Gewalt und auch Mobbing nachhaltig vorgebeugt – mit positiven Effekten für das gesamte Schulleben. Ob Belohnungssystem, Klassendienste oder Gefühlskreis; von den Rechten und Pflichten eines Klassensprechers über Gesprächsführung und die Giraffensprache bis hin zur Organisation eines Schülerparlaments: Dieses Praxisbuch liefert Ihnen vielfältigste Unterrichtsmaterialien und Anregungen zum Training von Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit und Mitbestimmung sowie zur Stärkung der Klassengemeinschaft.

Kurt, A, (2015). 30 x soziales Lernen für 45 Minuten – Klasse 1/2. Fertige Stunden zur Förderung der Sozialkompetenz. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kurt, A, (2015). 30 x soziales Lernen für 45 Minuten – Klasse 3/4. Fertige Stunden zur Förderung der Sozialkompetenz. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Immer wieder kommt es zu Situationen im Alltag, die den Unterricht unnötig unterbrechen. Oft sind soziale Zwischenfälle und Streitigkeiten die Ursache. Speziell im Anfangsunterricht gibt es viele neue Regeln des Miteinanders, die für Kinder ungewohnt oder einfach schwer umzusetzen sind. Daher gilt es besonders in den ersten zwei Schuljahren, den Fokus auf das gemeinsame Miteinander zu lenken. Mit diesen vorbereiteten Unterrichtsstunden setzen Sie die erforderlichen Schwerpunkte im Unterricht. Die Materialien behandeln Themen wie Gruppenbildung, Respekt, Rücksichtnahme, Höflichkeit, faires Streiten oder Kompromissbereitschaft. Die fertig ausgearbeiteten Unterrichtsstunden und Kopiervorlagen ermöglichen eine schnelle Einsetzbarkeit und minimale Vorbereitungszeit. So gelingt soziales Lernen garantiert!

Götzenberger, M., Hoefs, H. & Loos, H. (2010). Vom Frühstückssong zum Abschiedsgong. Musikalische Rituale für den Schullalltag. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

»Bist du für den Tag gleich fit? Es geht los, komm, singe mit!« ... Mit peppigen Liedern verbreiten Sie nicht nur gute Laune, sondern transportieren auch wunderbar Informationen und implementieren Rituale in der Schule. Zu zehn Situationen des Schullebens, wie dem Begrüßen, dem Zusammenfinden zu einem Stuhlkreis, der Stillarbeitsphase oder der Verabschiedung, finden Klassenlehrer auf der Audio-CD das passende Begleitlied: »Wir wollen jetzt nach draußen, wir lieben große Pausen ...«, »Bist du bereit zur Stillarbeit? Es ist so weit – nur deine Zeit!«

Jeden der Songs erhalten Sie sowohl in einer Text- als auch in einer Instrumentalversion. Die passenden Songtexte und Gitarrengriffe zum Mitsingen und Mitspielen finden Sie im beiliegenden im Booklet. Verwenden Sie die Lieder zur Rhythmisierung des Schullalltags und zur Auflockerung Ihres Unterrichts. So haben Sie im Handumdrehen die Konzentration und Aufmerksamkeit Ihrer Schüler wieder sicher. Denn sehr schnell lässt allein das Anstimmen einer Melodie die Schüler eingeführte Rituale erkennen, und erspart Ihnen dadurch das kräftezehrende Anreden gegen einen hohen Lärmpegel. Lassen Sie die Musik für sich sprechen!

Götzenberger, M., Hoefs, H. & Loos, H. (2010). Vom Bewegungshit zum Entspannungslied. Musikalische Rituale für den Klassenraum. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Die Bedeutung von Bewegung und Entspannung für einen guten Unterricht kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Zu zehn verschiedenen Unterrichtssituationen finden Sie auf dieser CD das passende Lied. Ob zum Muntermachen am Montagmorgen, zum Einstimmen auf eine Stillarbeitsphase, zur Regnpause oder zur Auflockerung der Muskulatur nach getaner Arbeit: Die mitreißende Musik und die fantasievollen Texte schaffen motivierende Bewegungsanlässe. Die Songtexte mit selbsterklären-

den Anleitungen verwenden u. a. Methoden von Pilates und Progressiver Muskelentspannung. Sie mobilisieren Schulter und Rücken als Ausgleich zum Sitzen, entspannen Kopf und Nacken, lockern die Arme und Finger.

Jedes der Lieder erhalten Sie sowohl in einer Text- als auch in einer Instrumentalversion. Die passenden Songtexte und Gitarrengriffe zum Mitsingen und Mitspielen finden Sie im beiliegenden im Booklet. Klassenlehrer können diese Lieder hervorragend zur Rhythmisierung des Schullalltags und zur Auflockerung ihres Unterrichts einsetzen.

Kirchgessner, M., Kirchgessner, M., Schöllmann, E. & Schöllmann, S. (2014). Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule. Von der Wolfssprache zur Giraffensprache. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Immer mehr Schulen werden zur Giraffenschule: Sie haben das Prinzip der gewaltfreien Kommunikation (auch »einfühlsame« bzw. »verbindende Kommunikation« oder »Sprache des Herzens« genannt) für sich entdeckt. Das Konzept von Marshall B. Rosenberg fördert mit der sogenannten Giraffensprache – als Gegenentwurf zur zornigen Wolfssprache – ein von Respekt und Wertschätzung geprägtes, konstruktives Miteinander. Das ist gar nicht schwierig: Diese fertig ausgearbeiteten Stundenentwürfe inklusive aller benötigten Materialien und einer Audio-CD mit passendem Liedmaterial zeigen, wie es geht. In Gesprächskreisen und über Übungen, Spiele bzw. Rollenspiele und Lieder machen die Kinder sich mit der gewaltfreien Kommunikation vertraut. Durch den modulartigen Aufbau lassen sich die Stunden im Handumdrehen genau an die Klassenstufe und die Bedürfnisse der Kinder anpassen. Die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und vermitteln, die Empathiefähigkeit steigern, eine Gesprächskultur entwickeln und Streit und Konflikte vorbeugen – all das lernen die Kinder und kommen so dem tierischen Vorbild der Giraffe mit dem großen Herzen ganz nah.

Feldmann, J. (2009). 155 Rituale und Phasenübergänge für einen strukturierten Grundschulalltag. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Sie haben viel vor an einem Schultag! Damit Sie Ihre Pläne auch alle umsetzen können, helfen Ihnen die 155 leicht realisierbaren Ideen, Tipps und Tricks dieser Lehrerhandreichung. Die Kinder sammeln durch ritualisierte Methoden- und Phasenübergänge neue Motivation für die nächste Unterrichtssequenz und lernen dank der Rhythmisierung innerhalb verlässlicher Strukturen. Und das schont auch Ihre Zeit und Nerven. Mithilfe verschiedener Anregungen, wie Reime, Spiele, Bewegungsangebote und Basteleien, lassen sich in der Schule nicht nur Einstiege in den Unterricht, Übergänge und Aufräumphasen, sondern auch Regnpausen und kleine Motivationsphasen zwischendurch kurzweilig gestalten. Ohne große Unterrichtsvorbereitung fördern Sie so jeden Tag durch abwechslungsreiche Rituale die Aufmerksamkeit, Konzentration und Kreativität Ihrer Schüler.

Zusätzlich liefert Ihnen die Ideensammlung organisatorische Tipps, z. B. für die Erarbeitung von Klassenregeln oder eine reibungslose Gruppeneinteilung, was sie zu einer wertvollen Organisationshilfe für die Klassenleitung macht. Geeignet für Berufseinsteiger, aber auch für »gestandene« Lehrer.

Jones, A. (2012). Ganz verschieden ... und doch ein Team. 100 Spiele für soziales Lernen in Regel- und Inklusionsklassen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

»Du bist gut, so wie du bist!« – Viele Kinder und Jugendliche können daran nicht recht glauben. Mit dieser breiten Sammlung kleiner Spiele, die flexibel und ohne große Vorbereitung einsetzbar sind, helfen Sie Ihren Schülern, die eigenen Stärken und die der anderen zu erkennen. Die kurzen Übungen mit Diskussionsanregungen und Varianten fördern u.a. Selbstbewusstsein, Teamgeist, Einfühlungs- und Kommunikationsvermögen. Ob im schulischen oder im außerschulischen Bereich, in Regelklassen oder im inklusiven Unterricht: Hier lernt jeder, die eigenen wie auch die Talente der anderen zu schätzen und so einzusetzen, dass alle davon profitieren. Für alle Situationen, Persönlichkeiten und Gruppengrößen ist das Passende dabei – und Ihre Gruppe wird merken, dass wirklich jeder seinen Platz hat!

80 Bild-Impulse: Gefühle. 80 farbige Bildkarten mit Begleitheft. Verlag an der Ruhr.

Oft wissen Kinder gar nicht recht, wie ihnen geschieht: Wut, Neid, Freude, Angst und Trauer – all diese Gefühle erfahren sie, können sie aber nicht zuordnen oder benennen. Die 80 hochwertigen Farbbilder dienen als Erzähl- und Sprechansätze oder auch als Schreib Anlass und helfen – ganz im Sinne der Selbstreflexion, Empathie- und Sprachförderung – bei diesem wichtigen Aspekt der emotionalen Entwicklung.

Die Kindern lernen, Emotionen zu erkennen, sie zu deuten und sich selbst in ihnen wiederzuerkennen; sie erfahren, woran man das jeweilige Gefühl erkennt, wie sich Gefühle in der Mimik widerspiegeln und welche Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten es zwischen den Gefühlen gibt. Durch das bewusst große Format eignen sich die Karten auch sehr gut zur Betrachtung in größeren Gruppen, im Begleitheft erhalten Sie zahlreiche zusätzliche Unterrichts Anregungen.

Ob als Einstieg im Morgenkreis, als Impuls, um über Gefühle zu sprechen oder zur Abschlussreflexion: Diese Bilder helfen, das »komische Gefühl« im Bauch ganz klar zu benennen.

80 Bild-Impulse: Situationen. 80 farbige Bildkarten mit Begleitheft. Verlag an der Ruhr.

Es gibt oft die seltsamsten Situationen, in die Menschen geraten: Sie können lustig, abenteuerlich oder gefährlich sein. Aber auch die alltäglichen Situationen bieten vielfältige Gelegenheiten, sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen. Mit diesen 80 Bild-Impulsen werden die Kinder dazu angeregt, sich in Menschen hineinzusetzen, verschiedene Sichtweisen zu betrachten und Gegebenheiten zu hinterfragen. Dies fördert Fantasie ebenso wie Empathie und soziales Lernen. Die Bild-Impulse sind in fünf Bereiche eingeteilt: »Familie & Alltag«, »Ferien & Freizeit«, »Gefahr & Rettung«, »Tierisches«, »Humorvolles & Kurioses«.

Durch das große Format eignen sich die Bildkarten auch zur Betrachtung in größeren Gruppen. Ob als Einstieg im Morgenkreis, als Schreibimpuls für Geschichten, zur Sprachförderung oder für die Abschlussreflexion: Mit diesen Bildern bringen Sie die Kinder im Nu in die (un)gewöhnlichsten Situationen!

Grabe, A. & Dosch, E. (2014). 77 Ideen – Soziales Lernen in der Grundschule. Praxisratgeber mit Spielen und Materialien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ob Höflichkeit, Wertschätzung, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen oder Teamgeist: Soziales Lernen in der Grundschule ist nicht umsonst ein echtes Dauerbrenner-Thema, das an Aktualität nicht verliert! Jenseits der bekannten Kennenlernspiele gibt Ihnen diese Sammlung 77 Handlungsideen für ein soziales Miteinander und eine positive Lernatmosphäre an die Hand, die Sie von Klasse 1 bis 4 wirkungsvoll in Ihrem Unterricht einsetzen können.

Die übersichtliche Darstellung mit Angaben zu Ziel, Dauer, Material und einer genauen Durchführungsbeschreibung sowie fertige Kopiervorlagen zu den jeweiligen Ideen sorgen für eine geringe Vorbereitungszeit. Alle Handlungsimpulse orientieren sich dabei an den wichtigsten Klassenregeln für ein soziales Miteinander und liefern jede Menge Anregungen für den Klassenraum, aber auch für Pausenhof und Sporthalle. Neben schnellen Tipps – z.B. kleine Spiele für zwischendurch, aber auch kurze Aktivitäten zur Prävention von Streit, zur Konfliktlösung und zur Wiedergutmachung nach Streitereien – erhalten Sie auch ganz grundsätzliche Ideen zur Unterrichtsgestaltung, wie z.B. den Einsatz von Belohnungssystemen oder Anregungen zur Sitzordnung. So fördern Sie die soziale und emotionale Entwicklung, die Teamfähigkeit sowie die Sozialkompetenz der Kinder. Nachhaltig schmieden Sie eine echte Klassengemeinschaft, die von Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und Toleranz geprägt ist.

Werneke, A. & Wollweber, N. (2012). Mit der kleinen Raupe den Gefühlen auf der Spur. Empathiefähigkeit im Anfangsunterricht fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

»Du bist nicht mehr mein Freund!«, »Ich will nicht neben dir sitzen!« Schulanfänger haben es in den ersten Wochen oft nicht leicht. Alles ist neu, und schnell müssen sie sich in einer neuen Klassengemeinschaft zurechtfinden. Dafür ist es wichtig, mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen zu können.

Mit dieser Unterrichtsreihe sind Sie bestens gerüstet, um bei den Kindern Empathie zu fördern. Zusammen mit der kleinen Raupe begeben sich die Schulanfänger auf Entdeckungsreise und begleiten sie durch neun spannende Geschichten über Freundschaft, Enttäuschung, Streit oder Wut. Über die kleine Raupe lernen die Kinder, ihre Gefühle auszudrücken, sich in andere hineinzusetzen und Konflikten entgegenzuwirken.

Die einzelnen Stundenentwürfe enthalten viele Möglichkeiten zur Differenzierung und sind so individuell für jede Lerngruppe einsetzbar. Mit den Arbeitsblättern zu den einzelnen Geschichten fassen die Kinder die Erlebnisse in einem Buch zusammen und behalten sie so in bleibender Erinnerung. Für den inklusiven Unterricht geeignet!

Lütge, J. (2010). 66 Spiele für das 1. Schuljahr zum Eingewöhnen, Wohlfühlen und Rhythmisieren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Viele neue Kinder, eine fremde Umgebung und ein ganz neuer Tagesrhythmus – die erste Zeit im Anfangsunterricht ist sicher spannend, bei vielen Kindern ruft sie aber auch Unsicherheit hervor. Mit den 66 »kleinen« Spielen dieser Lehrerhandreichung erleichtern Sie Ihren Erstklässlern den Schulstart, das Einleben und Zurechtfinden in der Schule.

Ob Ideen zum fröhlichen Tagesbeginn, für eine himmlische Ruhe oder eine starke Klassengemeinschaft: Aus diesen erprobten Spielen lassen sich ganz schnell Rituale zur Rhythmisierung entwickeln, die den Tag strukturieren, den Kindern Sicherheit in der neuen Umgebung vermitteln und Vertrauen schaffen. Dabei sind die Spiele nicht nur für den Unterricht in der Anfangszeit gedacht, sondern sie begleiten Ihre Schüler durch das ganze Schuljahr. Auf der Basis dieser Ideensammlung lässt sich auch die Unterrichtsvorbereitung für Sie als Lehrer viel entspannter gestalten.

Lindner, U. (2015). Gute Eltern–gespräche in der Grundschule. Hintergrundwissen, Checklisten und Praxisanleitungen für alle Anlässe. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Elternsprechtage, Beratungsgespräche, z. B. zu Förderplänen, zum Entwicklungsstand oder zu Erziehungsfragen, Konfliktgespräche oder auch Versetzungsgespräche: Im Schulalltag müssen Sie verschiedenste Gesprächssituationen meistern. Wie gut, dass eine konstruktive und professionelle Gesprächsführung erlernbar ist – und mit diesen Praxismaterialien gelingt es ganz leicht! Die Trainingsmethoden sind erprobt und bewährt, denn die Autorin ist auf das Thema spezialisiert und bietet Fortbildungen für Pädagogen. Maximale Praxishöhe steht darum auch im Vordergrund: Schon beim Basiswissen zur Gesprächsführung schwingt die Autorin keine großen Reden, sondern konzentriert sich auf das Wesentliche. Es folgen wertvolle Informationen und konkrete Hilfen für typische Gesprächsanlässe in der Schule, die das neue Wissen anschaulich und besonders leicht anwendbar machen.

Als speziellen Service gibt es zudem Arbeitsblätter, Checklisten, Vorlagen zur Vor- und Nachbereitung von Gesprächen sowie viele Praxistipps und Übungen zum Selbstcoaching. So lernen Sie Schritt für Schritt und leicht verständlich, wie Sie Elterngespräche vorbereiten und kompetent führen. Von den Voraussetzungen für gelingende Gespräche und den relevanten Grundlagen der Kommunikation über ein sicheres Auftreten bis hin zu verschiedenen Instrumenten der Gesprächsführung: Hier finden Sie geballtes Wissen, das Sie bestens für sämtliche Gespräche mit den Eltern im Schulalltag rüstet. Sie sehen: Sie müssen nun wirklich kein Rhetorik-Genie sein, um gute Elterngespräche zu führen und die Elternarbeit konstruktiv zu gestalten – mit diesem Handbuch gelingt es garantiert!

Zeiler, R. (2012): Kollegiale Fallberatung in der Schule. Warum, wann und wie? Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Sich in schwierigen Situationen helfen zu lassen, ist nicht immer leicht – vor allem wenn Probleme sehr persönlich und emotional sind. Doch gute Ideen und Lösungsvorschläge in Ihrem Kollegium sind garantiert vorhanden – Sie müssen sie nur zu Tage fördern: Die kollegiale Fallberatung schafft dafür einen geschützten Gesprächsraum, der nach festen Regeln und Abläufen ritualisiert ist. Innerhalb einer achtsamen Atmosphäre werden Lehrkräfte zu professionellen Beratern.

Die Prinzipien: Vogelperspektive statt Tunnelblick, Empathie statt Stigmatisierung, Lösungsorientierung statt Schuldzuweisung! Dieses Konzept verhilft ohne viel Aufwand zu einem professionellen Umgang mit sämtlichen schulischen Problemen und Stolpersteinen. Von den Grundbausteinen und konzeptionellen Überlegungen, über konkrete Verlaufspläne bis zu ausgewählten Fallbeispielen lernen Sie anschaulich, wie Sie Schritt für Schritt die kollegiale Fallberatung an Ihrer Schule etablieren.

Smith, C. A. (2005). Hauen ist doof. 160 Spiele gegen Aggressionen in Kindergruppen. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Schon im Kindergarten hauen die Kids aufeinander ein. Diese Aggression macht uns manchmal hilflos. Aber Gewalt kann man nicht verbieten. Verboten heißt allenfalls, einen Deckel übers Pulverfass zu legen. Es gilt, Erfahrungen zu organisieren, die zeigen, dass es auch friedlich geht. Dies kann spielerisch geschehen: Das Basteln eines Klassenmobiles mit dem Foto jedes einzelnen stärkt das Gruppengefühl; das Aufhängen von Kärtchen mit Gesichtern, die Trauer, Glück, Ärger oder Freude widerspiegeln, erleichtert das Ausdrücken eigener Gefühle etc.

Dieses Buch hilft Ihnen gegenseitig Respekt, Freundlichkeit, Großzügigkeit, Hilfsbereitschaft und Mitgefühl zu fördern. Die Spiele gliedern sich nach Alter und Fähigkeit und können problemlos auch von den Eltern mitgemacht oder zu Hause weitergeführt werden.

Harms, U. (2014). Rund um den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung. Hintergrundinformationen, Fallbeispiele, Strategien. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Im inklusiven Klassenzimmer muss auf jeden Schüler ganz individuell eingegangen werden. Bloß wie, wenn das sonderpädagogische Know-how und die Erfahrungswerte in Sachen Inklusion fehlen? Dieser Ratgeber liefert Ihnen Hintergrundinformationen zu dem, was sich hinter der Diagnose »Schüler mit dem Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung« verbirgt, und beantwortet Ihre Fragen so kompakt wie möglich und so ausführlich wie nötig.

Vor allem das Unterrichten von Schülern mit schwierigem Sozialverhalten erscheint oft wie eine Herkulesaufgabe: Häufig wirken diese Schüler aggressiv, abwesend und oppositionell. Regeln missachten sie gerne, erzieherische Maßnahmen scheinen zu scheitern. Für die sozialen Prozesses des Schullebens oft eine massive Belastung. Wenn auch Sie sich fragen, wie Sie diese Schüler – und auch die anderen im inklusiven Klassenzimmer erreichen können, steht Ihnen dieser Ratgeber hilfreich zur Seite. Er bündelt sonderpädagogisches Fachwissen und praktische Erfahrungen sowie Strategien rund um diesen Förderbereich. Durch plastische Fallbeispiele, mit konkreten Problemen und Lösungen, wird

eingängig aufgezeigt, wie Sie durch bedingungslose Wertschätzung sowie konsequentes und authentisches Verhalten auch diese Schüler erreichen und das Unterrichten (wieder) gelingt. Mit diesen Informationen aus der Praxis können Sie wirklich jedem Schüler gerecht werden – egal, ob an der inklusiven Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Oberschule oder am Gymnasium!

Ideen für den Unterricht zur Förderung einer Kultur der Anerkennung. Fertiges Material für den Unterricht.

Quelle: www.polizei.bayern.de/content/6/6/8/2/2/lexi_ideen.pdf

Grüne Liste Prävention – CTC-Datenbank empfohlener Präventionsprogramme.

Quelle: www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information

8 Literaturverzeichnis

- Baacke, D. (1995). Die 6–12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim: Beltz.
- Banda, D. R. & Therrien, W. J. (2008). A Teacher's Guide to Meta-Analysis. *Teaching Exceptional Children*, 41 (2), 66–71.
- Barkmann, C. (2004). Psychische Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein epidemiologisches Screening. Hamburg: Kováč.
- Barret, P., Webster, H. & Turner, C. (2003). FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. München: Ernst Reinhardt.
- Barth, K. (2017): Die diagnostischen Einschätzungsskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES). München: Ernst Reinhardt.
- Becker, G. E. (2009). Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151–162.
- Bieg, S. & Behr, M. (2005). Mich und dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter. Göttingen: Hogrefe.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2002). Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *Social Psychology Review*, 26 (2), 264–278.
- Caplan, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry. *Psychiatric Services*, 15 (8), 467–468.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 33–58.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2014). Faustlos – Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Göttingen: Hogrefe.
- Classen, A. (2013). Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dehmelt, P., Kuhnert, W. & Zinn, A. (2000). Diagnostischer Elternfragebogen. Spektrum: Heidelberg.
- Döpfner, M. (2003). Wie wirksam ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie? *Psychotherapeutenjournal*, 4, 258–266.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS – Die deutsche Schule*, 102 (2), 115–129.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85–109.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136–157.
- Eber, S. (2015). Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik als ein wirksames classroom management in der inklusiv/integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. *Sonderpädagogik in Berlin*, 2, 4–14.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2009). Classroom management for elementary teachers (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131–145.
- Federer, M., Herrle, J., Margraf, J. & Schneider, S. (2000). Trennungsangst und Agoraphobie bei Achtjährigen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, 83–96.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm. München: Ernst Reinhardt.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 25, 139 – 150.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2013). Friedenstifter Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München: Ernst Reinhardt.
- Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010a). Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010b). Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem Verhalten (THAV). Göttingen: Hogrefe.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 41 (12), 832 – 840.
- Götzinger, M. & Kirsch, D. (2004). Grundschulkindern werden Streitschlichter. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Gordon, R. (1983). An Operational Classification of Disease Prevention. Public Health Report, 98 (2), 107 – 119.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? Zeitschrift für Psychologie, 26 (3), 213 – 220.
- Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. & Adl-Amini, K. (2016): SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen (4. unver. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- Harms, U. (2014). Rund um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Hintergrundinformationen, Fallbeispiele, Strategien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007). Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. Lernchancen, 10, 28 – 31.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & Diehl, K. (Hrsg.), Förderung in der schulischen Eingangsphase (S. 255 – 279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T. & Hövel, D. (2012). Effektives Classroom Management. Ein wirksames Konzept für erfolgreiche Prävention. Grundschule aktuell, 120, 11 – 15.
- Hennemann, T., Hövel, D. & Urban, M. (in press). Ben & Lee – Trainingsprogramm zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in den Klassen 3 und 4.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotionaler-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (S. 110 – 143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hentschel, A. (2016). Konflikte im inklusiven Unterricht. Ein Maßnahmenkatalog zum Umgang mit schwierigen Schülern. Hamburg: Persen.
- Henricsson, L. & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. Infant and Child Development, 15 (4), 347 – 366.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herriger, N. (2006). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (3., erw. u. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (Hrsg.) (2013). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & Müller, T. (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (S. 144 – 169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2008a). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen (4., überarb. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2008b). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Gasteiger (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3 (S. 5 – 24). Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). Klasse-KinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg: edition Körper-Stiftung.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 (9), 359 – 369.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (S. 170 – 215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). »Lubo aus dem All!« – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (3. aktual. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz, 50, 784 – 793.
- Huber, C. (2006). Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 60 (7), 242 – 248.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (8), 312 – 322.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. Psychologische Rundschau, 53 (4), 159 – 169.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Gasteiger (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3 (S. 49 – 62). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik e.V./ETEP Europe (2001). ETEP-Curriculum für pädagogische Fachkräfte. Düsseldorf.
- Jaglarz, B./Bemmerlein, G. (2017). Bußgeldkatalog Klasse 1 bis 4. 70 originelle Zusatzaufgaben bei Regelverstößen Grundschule Band 1. Hamburg: Persen.
- Käppler, C., Grüner, T. Höfler, S. & Hilt, F. (2006). Schule und Konflikt-KULTUR. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), Schule und psychische Störungen (S. 311 – 328). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2014). Autismus (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Kannewischer, S. & Wagner, M. (2011). FesK. Förderung emotional-sozialer Kompetenz. Handreichung zur Förderung emotional-sozialer Kompetenz im Unterricht bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige und sozial-emotionale Entwicklung in den Jahrgangsstufen 3. bis 6. München.
- Kauffmann, J. M. (1989). Characteristics of behavior disorders of children and youth. Columbus: Merrill.
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial treatments for conduct disorders in children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38 (2), 161 – 178.
- Kazdin, A. E. & Wassell, G. (1999). Barriers to treatment participation and therapeutic change among children referred for conduct disorder. Journal of Clinical Child Psychology, 28 (2), 160 – 172.
- Kiefl, W. (1993). Kleine Schritte zur Integration – Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien (Projekt HIPPY). Untersuchungsbericht. München.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 701 – 738). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Koch, K. (2013). »Behinderung« – Gegenwärtige Entwicklungen sowie zentrale Herausforderungen im Bereich Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 (9), 343 – 350.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. European Early Childhood Education Research Journal, 19 (1), 97 – 111.
- Konferenz der Kultusminister (KMK) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. 5. 1994 i. d. F. vom 10. 3. 2000.
- Konferenz der Kultusminister (KMK) (2012). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012, Berlin.
- Konferenz der Kultusminister (KMK) (2016). Wochenpflichtstunden der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/2017.
- Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Reid, C. (2011). Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder (8. überarb. u. verb. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2009). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Little, S. A. & Garber, J. (1995). Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. *Development and Psychopathology*, 7 (4), 845 – 856.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84 – 109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 127 – 143). Chichester: Wiley.
- Lösel, F., Runkel, D., Beelmann, A., Jaursch, S. & Stemmler, M. (2008). Das Präventionsprogramm EFFEKT: Entwicklungsförderung in Familien: Eltern -und Kinder-Training (EFFEKT). In Bundesministerium des Inneren (Hrsg.), *Theorie und Praxis des gesellschaftlichen Zusammenhalts – Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus* (S. 199 – 219). Berlin.
- Madan-Swain, A. & Sydney, S. (1990). Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and the behavioral accommodations by their classmates. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (2), 197 – 209.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2016). Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. *Theorie und Grundlagen* (4., überarb. u. erg. Aufl.) Augsburg: Papilio Verlag.
- Müller, Christoph M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung der Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik online*, 7 (2), 66 – 84. Online verfügbar unter www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf [17. 5. 2017]
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (2004). Concurrent and Across Time Prediction of Young Adolescents' Social Functioning: The Role of Emotionality and Regulation. *Social Development*, 13 (1), 56 – 86.
- Myschker, N. (2007). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen* (7. Überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nestmann, F. (1996). Psychosoziale Beratung – ein ressourcentheoretischer Entwurf. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 28 (3), 359 – 376.
- Nock, M .K., Kazdin, A. E., Hiripi, E. & Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of DSM-IV oppositional defiant disorder: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (7), 703 – 713.
- Nolting, H. P. (2013). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Ockenga, F. (o. J.). Schulbasierte Prävention im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unter Einbeziehung von Beratungs- und Unterstützungssystemen bzw. Mobilen Diensten. Online verfügbar unter: www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/modibus/literatur-und-links/ [9. 5. 2017]
- Palmowski, W. (2012). Verhalten und Verhaltensstörung. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (2., aktualisierte Aufl.) (S. 157 – 200). München: Oldenburg.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 175 – 185.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 65 – 70.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & Marées, N. von (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2013). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- PFADE – Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategie. Informationen: www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/30
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (1), 2 – 8.

- Prinz, R. J. & Miller, G. E. (1994). Family-based treatment for childhood antisocial behavior: Experimental influences on dropout and engagement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (3), 645 – 650.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Marthur, S. R. Rutherford, B. Jr. & Forness, S. R. (1999). A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (1), 54 – 64.
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychological Review*, 17 (1), 47 – 67.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1 – 2). Handanweisung. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Ravens-Sieber, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5), 871 – 878.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families. Policy Paper No. 3. National Center for Children in Poverty.
- Ray, B. M. (1985). Measuring the Social Position of the Mainstreamed Handicapped Child. *Exceptional Children*, 52 (1), 57 – 62.
- Remschmidt, H. (2002). Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München: C. H. Beck.
- Ricking, H. (2005). Der »Overlap« von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35 (4), 235 – 248.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In Dies. (Hrsg.) *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention* (S. 13 – 48). Paderborn: Schöningh.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6 (1), 111 – 135.
- Rosenberg, M. B. (2012). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens (10. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3 – 30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saborni, E. J. (1987). Bi-Directional Social Status of Behaviorally Disordered and Nonhandicapped Elementary School Pupils. *Behavioral Disorders*, 13 (1), 45 – 57.
- Saborni, E. J. & Kauffmann, J. M. (1985). Regular Classroom Sociometric Status of Behaviorally Disordered Adolescents. *Behavioral Disorders*, 10 (4), 268 – 274.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 84 – 99.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen* (S. 145 – 164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2002). *Faustlos – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten – Praktische Anwendung und Effektivität*. Epd-Dokumentation 49.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008). *Handlungsorientierung für den Umgang mit Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS). Empfehlungen für Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien, Förderschulen und berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2013 a). *Gemeinsam fühlen. Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in Tagesbetreuung*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2013 b). *Handreichung für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2015). *Umgang mit Heterogenität. Möglichkeiten des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Grundschule*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017). *Synopse zum Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (Sächsisches Schulgesetz – SächsSchulG). Vergleich der Fassung vor und nach der Änderung durch das Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen vom 26. April 2017*. Online verfügbar unter: www.schule.sachsen.de/20820.htm [13. 5. 2017]
- Sayeski, K. L. & Brown, M. R. (2011). Developing a Classroom Management Plan Using a Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children*, 44 (1), 8 – 17.
- Scarr, S. (1999). What can we tell working parents? Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

- Schore, A. N. (2009). Right Brain Affected Regulation – An Essential Mechanism of Development, Trauma, Dissociation and Psychotherapy. In D. Fosha, D. J. Siegel & M. F. Solomon (Hrsg.), *The Healing Power of Emotion – Affective Neuroscience, Development & Clinical Practice* (S. 112 – 144). New York, London: W. W. Norton & Company.
- SchulG (2004). Schulgesetz für den Freistaat Sachsen i. d. F. der Bekanntmachung vom 16. Juli 2004 (SächsGVBl. S. 298), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 26. April 2017 (SächsGVBl. S. 242).
- Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Münster (Hrsg.) (2015). *Magic Circle. Stark im Miteinander* (7. Aufl.). Münster.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child & Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84 – 96.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2010). *Kinder im Umgang mit Belastungen stärken. ErziehungKonkret 4*. Online verfügbar unter: www.isb.bayern.de/grundschule/uebersicht/erziehungkonkret/erziehungkonkret-4/ [21.09.2017]
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26 (3), 333 – 386.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (9), 324 – 336.
- Stein, R. & Müller, T. (2015a). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 11 – 18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015b). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19 – 43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015c). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 230 – 235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsgegenstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76 – 109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, A. (2008). »Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.« Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. *Heilpädagogik online*, 7, 85 – 115. Online verfügbar unter: www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik-online_0208.pdf [16. 5. 2017]
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2013). *Impulse 60: Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Berka. Online verfügbar unter: www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=4548 [15. 5. 2017]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (2014). *Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Online verfügbar unter: www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/inklusion/gemeinsamer_unterricht/praxishilfen/ [9. 5. 2017]
- von Salisch, M. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Waas, G. A. & Graczyk, P. A. (1999). Child Behaviors Leading to Peer Rejection: A View from the Peer Group. *Child Study Journal*, 29 (4), 291 – 306.
- Walter, J. (2011). Die Messung der Entwicklung von Lesekompetenz im Dienste der systematischen formativen Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (6), 204 – 217.
- Werner, B. & Drinhaus, M. (2012). Differenzieren – aber wie? Konzept und erste Befunde zur Beschreibung und Erfassung von Differenzierungskompetenzen bei Lehrkräften an Förderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), 375 – 380.
- Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion*. Inaugural-Dissertation, LMU München. Online verfügbar unter: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/5997/> [27. 4. 2017]
- Wettstein, A. (2008). *BASYS. Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings*. Bern: Huber.
- Willmann, M. (2012). The challenge of inclusion: A full continuum model of educational provision for children with EBD in Germany. In T. Cole., H. Daniels & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 75 – 83). London, New York: Routledge.
- Willmann, M. (2015). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 44 – 75). Stuttgart: Kohlhammer.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behaviour: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 136 – 149.

Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchung zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 86 – 106). Essen: Neue Deutsche Schule.

Wood, J. J., Cowan, P. A. & Baker, B. L. (2002). Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72 – 88.

Young, M. & Cheney, D. A. (2013). Essential Features of Tier 2 Social-Behavioral Interventions. *Psychology in Schools*, 50 (8), 844 – 861.



NOTIZEN



9 Publikationen des Freistaates Sachsen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung



Gemeinsam fühlen
Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in Tagesbetreuung
SMK, Dezember 2013



Kinder brauchen Respekt und Resonanz
Dokumentation des Projektes zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten
SMK, November 2011



Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht
Handreichung für Lehrkräfte im Anfangsunterricht
SMK, September 2018

Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen
Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3 bis 6
Die Handreichung beinhaltet theoretische Grundlagen zur emotionalen und sozialen Entwicklung mit Schwerpunkt auf den Übergang in Klassenstufe 5. Eine umfangreiche Sammlung mit Unterstützungsmaterialien zur pädagogischen Diagnostik und Gestaltung der Förderung gibt praxisorientierte Anregungen für die alltägliche Arbeit der Pädagogen.
Veröffentlichung Januar 2019

Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen
Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 7 bis 10
Vorraussichtlich Sommer 2019

WIR BEWEGEN
BILDUNG
BEWEGT UNS

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: + 49 351 5642526
E-Mail: buerger@bildung.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de
www.bildung.de/blog
Twitter: @Bildung_Sachsen

Autoren:

Dr. Alexandra Götze, M. Sc. Psych. Steffi Ziegenbalg, M. A. Yvonne Mälzer

Redaktion:

Dr. Katrin Reichel-Wehnert

Illustrationen:

Simone Antonia Deutsch, Sandstein Kommunikation GmbH

Gestaltung und Satz:

Sandstein Kommunikation GmbH

Druck:

Graphische Werkstätten Zittau

Redaktionsschluss:

August 2018

Auflagenhöhe:

2.500 Exemplare

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: + 49 351 2103672
www.publikationen.sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.