

# Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen

Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte  
in den Klassenstufen 3 bis 6





# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Emotionale und soziale Entwicklung</b>	<b>7</b>
2.1	Emotionale und soziale Kompetenzen	7
2.2	Entwicklungseinflüsse und Entwicklungsaufgaben im Kindesalter	7
2.3	Entwicklungschancen und Herausforderungen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule	10
2.4	Entwicklungsbesonderheiten und Verhaltensauffälligkeiten	13
<b>3</b>	<b>Grundlagen der Förderung – das Pyramidenmodell</b>	<b>15</b>
3.1	Präventionsebenen	16
3.2	Perspektiven der Förderung	18
3.3	Zusammenhang zwischen Förderung und pädagogischer Diagnostik	19
<b>4</b>	<b>Pädagogische Diagnostik</b>	<b>20</b>
4.1	Prozess der pädagogischen Diagnostik	21
4.2	Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik	24
<b>5</b>	<b>Gestaltung der Förderung</b>	<b>30</b>
5.1	Prozess der Förderung	31
5.2	Instrumente zur Förderung	33
5.3	Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz	38
5.4	Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz	43
5.5	Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung	49
5.6	Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts	55
<b>6</b>	<b>Etablierung förderlicher Bedingungen</b>	<b>61</b>
6.1	Zusammenarbeit gestalten	61
6.2	Rahmenbedingungen schaffen	68
<b>7</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>Anlagen: Unterstützungsmaterial</b>	<b>74</b>
	A – Pädagogische Diagnostik	
	B – Gestaltung der Förderung	
	C – Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz	
	D – Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz	
	E – Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung	
	F – Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts	



# 1 Einleitung

*„Nichts kann einen Menschen mehr stärken, als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt.“  
(Paul Claudel)*

Jedem jungen Menschen wird im Sächsischen Schulgesetz „das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung“<sup>1</sup> garantiert. Dies erfordert, dass sich „die Ausgestaltung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler orientiert“<sup>2</sup>.

Seit einigen Jahren zeigt sich, dass die Heterogenität der Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und die individuellen Besonderheiten der Schüler<sup>3</sup> zunehmen. Dies gilt auch oder gerade für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung. Die Schulen stehen damit – auch vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und des Sächsischen Schulgesetzes<sup>4</sup> – vor der besonderen Herausforderung, mit dieser zunehmenden Heterogenität der Schüler umzugehen. Teilweise stoßen Lehrkräfte jedoch an ihre Grenzen und fühlen sich im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern überfordert.

Um die professionelle Entwicklung sächsischer Lehrkräfte zu stärken, liegt bereits die Handreichung „Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule“ vor. Für pädagogische Fachkräfte der Tagesbetreuung steht das Unterstützungsmaterial „Gemeinsam fühlen – Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in Tagesbetreuung“ zur Verfügung.

Die Handreichung „Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen – Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3 bis 6“ erweitert diesen Kreis und fokussiert auf die Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Das Anliegen der Handreichung ist es, Lehrkräfte bei der bewussten Wahrnehmung und Reflexion des Schüler- und Lehrerverhaltens sowie beim Umgang mit Schülern mit Besonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen.

Ziel ist es dabei, einerseits für alle Schüler Bedingungen zu schaffen, die ihnen eine optimale emotionale und soziale Entwicklung ermöglichen, und andererseits insbesondere jene Schüler zu fördern, die Schwierigkeiten bei der Entfaltung ihrer Potenziale haben. Auffälliges Schülerverhalten sollte dabei stets als Ausdruck einer inneren Spannungslage verstanden werden. Im Umgang mit Schülern, die Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung haben, nimmt die erzieherische Dimension des Lehrerberufs eine besonders wichtige Rolle ein. So müssen Lehrkräfte aktiv handeln, um auftretende Besonderheiten aufzufangen bzw. bei der Bewältigung akuter Probleme lösungsorientiert und unterstützend zu wirken.

Ausgehend von einer Beschreibung psychologischer Grundlagen sowie prägender Entwicklungseinflüsse und -aufgaben im Kindesalter werden im Kapitel 2 Entwicklungschancen und herausforderungen insbesondere für die Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule betrachtet. Daran anknüpfend werden Entwicklungsbesonderheiten und Verhaltensauffälligkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung näher vorgestellt. Im Kapitel 3 werden die Grundlagen der präventiven Förderung anhand eines Pyramidenmodells erläutert. Dieses Modell ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Situation der Schüler aus verschiedenen Perspektiven. Anschließend wird die besondere Bedeutung des Zusammenhangs zwischen pädagogischer Diagnostik und präventiver Förderung beschrieben. Im Kapitel 4 werden sowohl Grundlagen als auch Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik ausführlich vorgestellt. Dabei wird der Methode „Beobachtung“ für diesen Entwicklungsbereich eine zentrale Stellung eingeräumt. Kernstück der Handreichung ist die Darstellung einer Vielfalt von Maßnahmen und Instrumenten zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Kapitel 5. Diese werden durch Praxistipps, Beispiele aus dem Schulalltag und konkrete Materialhinweise untersetzt. Die zugehörigen praxiserprobten Materialien sind im Anhang „Materialsammlung“ kompakt und geordnet zusammengestellt.

Die beste Prävention besteht darin, den schulischen Lernort so zu gestalten, dass sich alle Schüler wohlfühlen und vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Bezugspersonen aufbauen. Im Kapitel 6 werden entsprechende förderliche

---

1 § 1 Abs. 2 SächsSchulG

2 § 35a Abs. 1 SächsSchulG

3 In der Handreichung wird durchgängig die Bezeichnung „Schüler“ verwendet. Sie steht für Schülerinnen und Schüler.

4 § 1 Abs. 7 und § 4c SächsSchulG

Bedingungen thematisiert. Dazu zählen die Erziehungspartnerschaft mit Eltern<sup>5</sup>, die wertschätzende Zusammenarbeit aller Fachkräfte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule sowie die personellen, räumlichen, sächlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Die wissenschaftlichen Grundlagen sowie die umfangreiche Materialsammlung sollen zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen und ihnen Anregungen für ihre praktische Arbeit geben. Die Form eines Ringordners ermöglicht es, eigene Materialien zu ergänzen. Darüber hinaus werden auf einem Stick alle Materialien mit individuell adaptierbaren Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt.

---

<sup>5</sup> Die Bezeichnung „Eltern“ wird im Text synonym zu Personensorgeberechtigten gebraucht.

## 2 Emotionale und soziale Entwicklung

Für jeden Schüler sind emotionale Stabilität und eine gelingende soziale Interaktion der Schlüssel für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Emotionale und soziale Kompetenzen erleichtern die Interaktion mit Mitschülern und Lehrkräften und haben einen großen Einfluss auf den Schulerfolg. Kinder mit hohen emotionalen und sozialen Kompetenzen sind den schulischen Anforderungen eher gewachsen und zeigen bessere schulische Leistungen. Die Herausbildung und Entwicklung dieser Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung stellen deshalb eine bedeutsame Aufgabe des Elternhauses und der Schule dar. Im Übergang zur weiterführenden Schule bieten sich insbesondere für Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten sowohl Entwicklungschancen als auch Herausforderungen für die eigene Bildungslaufbahn.

### 2.1 Emotionale und soziale Kompetenzen

Emotionale und soziale Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen sich wechselseitig. Im Folgenden werden beide Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt.

**Emotionale Kompetenz** umfasst die Fähigkeit „mit eigenen Emotionen und mit Emotionen anderer angemessen umzugehen.“<sup>6</sup> Sie wird in die Teilbereiche Emotionswahrnehmung, Emotionsausdruck, Emotionswissen, Zusammenhänge herstellen, Emotionsregulation sowie Empathie unterteilt<sup>7</sup> (vgl. Kapitel 5.3).

**Soziale Kompetenz** umfasst die Fähigkeit, in einer sozialen Interaktion mit anderen effektiv handeln zu können. Dazu gehört, die eigenen Ziele zu erreichen sowie gleichzeitig positive Beziehungen dauerhaft aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Als Teilbereiche der sozialen Kompetenz lassen sich die Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen, Fähigkeiten des Selbstmanagements, schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit, Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft sowie Durchsetzungsfähigkeit voneinander abgrenzen<sup>8</sup> (vgl. Kapitel 5.4).

Die **Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen** wird beeinflusst durch individuelle Voraussetzungen wie Kognition, das soziale Umfeld wie Elternhaus, Schule und Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie den kulturellen Kontext, in dem ein Kind aufwächst.<sup>9</sup> Die Entwicklung der einzelnen Teilbereiche vollzieht sich in wechselseitiger Abhängigkeit und verläuft nicht immer kontinuierlich. Vielmehr werden Kinder durch das soziale Umfeld angeregt, neue Verhaltensweisen zu erlernen und anzuwenden. Dabei müssen sie bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen (vgl. Kapitel 2.2). Folglich bedarf es alters- und entwicklungsgemäßer Angebote.

### 2.2 Entwicklungseinflüsse und Entwicklungsaufgaben im Kindesalter

In der frühen Kindheit wird der Grundstein für die kindliche Gesamtentwicklung und somit auch für die emotionale und soziale Entwicklung gelegt. Damit Kinder ein Gefühl der Selbstsicherheit entwickeln und optimal aktiv sein können, d. h. ihrer Neugier nachgehen und ihre Umwelt erkunden können, müssen sie eine stabile Bindung zu ihren nahen Bezugspersonen aufgebaut haben. Für die Gehirnentwicklung ist vor allem diese ungestörte Aktivität des Kindes „von sich aus“ erforderlich.<sup>10</sup>

---

6 Scheithauer, H.; Bondü, R.; Mayer, H. (2008): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP), S. 154. In: Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 145.

7 Vgl. Petermann, F. (2002): Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: Zeitschrift für Psychologie, 210. Jahrgang, Heft 4, S. 175 - 185; Vgl. Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. In: Social Development, 6. Jahrgang, Heft 1, S. 111 - 135.

8 Vgl. Caldarella, P.; Merrell, K. W. (1997): Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. Social Psychology Review, 26. Jahrgang, Heft 2, S. 264 - 278.

9 Vgl. Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage, Göttingen: Hogrefe, S. 15.

10 Vgl. Hobmair, H. (2013): Psychologie. 5. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS, S. 309 f.

## Bedeutung des Bindungsverhaltens

Als Bindung wird eine lang andauernde, emotional und sozial sehr enge Beziehung zwischen zwei Menschen verstanden. Die Bindungstheorie<sup>11</sup> geht davon aus, dass sich bestimmte Bindungstypen bereits innerhalb des ersten Lebensjahres entwickeln. Dabei können zwei grundsätzliche Bindungstypen unterschieden werden: bindungssicher und bindungsunsicher. Bei ihrer Entstehung spielt das Pflegeverhalten bzw. die Fürsorge der nahen Bezugspersonen eine entscheidende Rolle.

Reagieren die nahen Bezugspersonen feinfühlig, d. h. interpretieren sie die Signale des Kindes richtig und angemessen, kann sich eine **sichere Bindung** entwickeln.<sup>12</sup> Sicher gebundene Kinder sind in ihrer weiteren Entwicklung „optimaler auf den Umgang mit neuen Erfahrungen vorbereitet und in der Lage, sich lernend und entdeckend auf neue Dinge, Situationen und Personen einzulassen sowie in kritischen Situationen angemessen mit sich selbst und anderen umzugehen. Das Kind entwickelt aufgrund dieser Erfahrungen darüber hinaus ein stabiles Selbstwertgefühl.“<sup>13</sup>

Wenn die nahen Bezugspersonen im ersten Lebensjahr dagegen uneindeutig, unbeständig oder unzureichend auf die Signale des Kindes reagieren, entsteht häufig eine **unsichere Bindung**. Unsicher gebundenen Kindern fehlen die Sicherheit und das Vertrauen in ihre nahen Bezugspersonen und im weiteren Verlauf in ihr gesamtes soziales Umfeld. Dadurch können sie während ihrer Entwicklung in ihrem Explorationsverhalten, d. h. ihrem Lern- und Erkundungsverhalten, eingeschränkt sein, da sie sich primär stets auf der Suche nach einer stabilen sozialen Beziehung befinden.<sup>14</sup> Sie sind ängstlicher, wagen sich seltener an neue Erfahrungen und erleben kritische Situationen eher als stress- und gefährvoll.

Basierend auf dem vorhandenen Bindungstyp entwickeln sich in Abhängigkeit von weiteren Faktoren, wie Kultureinflüssen, dem Temperament des Kindes und dem Einfluss weiterer Bezugspersonen, frühzeitig bestimmte Verhaltensmuster.<sup>15</sup> Diese werden vom Kind später unbewusst auf neue Bezugspersonen, u. a. Lehrkräfte, übertragen. Frühe Einflüsse im familiären Umfeld sind damit prägend für die Gestaltung sozialer Beziehungen und den weiteren Entwicklungsweg des Kindes. „Sichere soziale Bindungen und ein positives Selbstwertgefühl sind Voraussetzungen für die Ausbildung von Resilienz – der Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen und widrige Entwicklungsbedingungen“.<sup>16</sup>

## Entwicklungsaufgaben

Alle Menschen müssen in einem bestimmten Alter gewisse Anforderungen, sogenannte Entwicklungsaufgaben, bewältigen. Diese Bewältigung ist abhängig von der Reifung, bereits erlangten Fähigkeiten sowie der sozialen Stimulierung und führt zu einer verbesserten Anpassung an die individuelle Lebenssituation. Entwicklungsaufgaben gehen dabei aus drei verschiedenen Bereichen hervor: körperliche Veränderung, soziale Erwartung und individuelle Ziele sowie Werthaltungen.<sup>17</sup>

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklungsaufgaben der frühen und mittleren Kindheit sowie des Jugendalters. Die Altersangaben geben dabei eine Orientierung für die Zuordnung der jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben, die von den Schülern neben allen schulischen Anforderungen individuell zu bewältigen sind.

---

11 Vgl. Bowlby, J. (1959): Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. In: Psyche. 13. Jahrgang, Heft 7, S. 415 - 456.

12 Vgl. Gneuß, A. (2008): Die Bedeutung der Bindungstheorie für den schulischen Kontext. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, S. 46

13 Vgl. Hobmair (2013), S. 313.

14 Vgl. ebd., S. 313.

15 Vgl. Gneuß (2008), S. 74.

16 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2013): Gemeinsam fühlen. Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in Tagesbetreuung. Dresden, S. 5.

17 Vgl. Jungbauer, J. (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 30 - 31.



Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter nach Jungbauer<sup>18</sup>

Entwicklungsphase	Entwicklungsaufgaben
<b>Frühe Kindheit</b> (0 bis 5 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ basale körperliche Regulation, z. B. Schlaf, Reizverarbeitung, Stoffwechsel</li> <li>▮ Entwicklung motorischer Funktionen, z. B. Fortbewegung, freies Gehen, selbständiges Essen</li> <li>▮ Erwerb der Muttersprache</li> <li>▮ Aufbau einer sicheren Bindung zu Eltern bzw. Bezugspersonen</li> <li>▮ Aufnahme sozialer Kontakte außerhalb der Familie</li> <li>▮ Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen; Gruppenspiel</li> </ul>
<b>Mittlere Kindheit</b> (6 bis 11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Einübung körperlicher Geschicklichkeit; Entwicklung körperlicher Leistungsfähigkeit</li> <li>▮ Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen</li> <li>▮ Entwicklung einer grundlegenden Arbeits- und Leistungsfähigkeit</li> <li>▮ Selbstständigkeit in alltäglichen Verrichtungen, z. B. Essen, Kleiden, Körperhygiene</li> <li>▮ Abstimmung mit Familienmitgliedern; Übernahme von Aufgaben und Verantwortung in der Familie, z. B. Mithilfe im Haushalt</li> <li>▮ Geschlechtsrollenidentifikation; Freundschaften aufbauen und pflegen; soziale Kooperation mit Gleichaltrigen (Peers)</li> <li>▮ Entwicklung eines positiven Selbstbildes</li> <li>▮ Akzeptanz und Einhaltung von Regeln; Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit</li> </ul>
<b>Jugendalter</b> (12 bis 17 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Akzeptanz körperlicher Veränderungen und des eigenen Aussehens in der Pubertät</li> <li>▮ Lernen, mit veränderten körperlichen Bedürfnissen umzugehen</li> <li>▮ Geschlechtsrollenverhalten; erste Erfahrungen mit Intimität und Sexualität</li> <li>▮ Freundschaften aufbauen, Beziehungen gestalten; seinen Platz in der Peer-group finden</li> <li>▮ Ablösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern</li> <li>▮ Berufsorientierung und Berufswahl; überlegen, was man lernen und können will</li> <li>▮ Entwicklung von Werthaltungen und sozialer Verantwortung</li> <li>▮ Identitätsentwicklung: Klarheit über sich selbst; seine Vorstellungen und Ziele entwickeln</li> </ul>

18 ebd.

## 2.3 Entwicklungschancen und Herausforderungen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Wie bereits im Kapitel 2.2 deutlich wurde, gewinnen bestimmte Entwicklungsaufgaben im schulischen Kontext an besonderer Bedeutung. Dazu gehören der Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Kulturtechniken sowie die Entwicklung einer grundlegenden Arbeits- und Leistungsfähigkeit. Diese Entwicklungsaufgaben spiegeln die gesellschaftlichen bzw. sozialen Erwartungen wider, die hauptsächlich von den Lehrkräften und mit zunehmendem Alter insbesondere von der Peergroup an das Kind gestellt werden. Für die Klassenstufen 3 bis 6 lassen sich typische schulische Anforderungen zusammenfassen.

Bereits in den **Klassenstufen 3 und 4** müssen sich die Schüler als „große“ Schüler in der Grundschule mit steigenden schulischen Anforderungen auseinandersetzen. So erfordert u. a. die zunehmende Zahl der Unterrichtsstunden eine steigende Bedürfnis- und Impulskontrolle. Von den Schülern wird eine immer größere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erwartet, u. a. bei den Hausaufgaben, der Vorbereitung von Vorträgen und der zeitlichen Organisation schulischer Belange. Auch wenn der Klassenlehrer als stabile Bezugsperson meist verfügbar ist, werden die Schüler an den Umgang mit Nähe und Distanz herangeführt und erlernen einen reiferen Umgang mit Autoritäten. Ab Klassenstufe 3 werden die meisten Fächer benotet. Die Schüler erfahren, dass ihre Lernergebnisse und Leistungen fremdbewertet werden und diese Bewertungen von ihrer eigenen Wahrnehmung abweichen können. Ihnen wird zunehmend bewusst, dass diese Bewertungen Auswirkungen auf ihren Bildungsweg haben.

Mit Beginn der **Klassenstufe 5** und vereinzelt in **Klassenstufe 6** wechseln Schüler die Schulart und die Schule. Sie lernen, sich in veränderten Strukturen zu orientieren und höheren Leistungsanforderungen zu entsprechen. Von ihnen werden mehr Selbstständigkeit und der erfolgreiche Umgang mit der Vielfalt neuer Anforderungen, wie der höheren Anzahl an Unterrichtsstunden, Fächern und Fachlehrern, erwartet. Die Schüler lernen, mit komplexeren Lerninhalten und organisatorischen Herausforderungen, wie einem größeren Schulgebäude und wechselnden Fachräumen, umzugehen. Auch der Umfang der Hausaufgaben sowie die Anzahl der Leistungskontrollen nehmen zu. Der dadurch erhöhte schulische Aufwand verringert den Anteil der Freizeit. Durch den Übergang in eine neue Klassensituation stehen Schüler zudem vor der sozialen Anforderung, neue Freunde zu finden und ggf. mit neuen Konfliktsituationen umzugehen. Die Bedeutung der Peergroup nimmt in dieser Entwicklungsphase deutlich zu.<sup>19</sup> Die Schüler stehen damit einerseits im Spannungsfeld zwischen Gruppe und Ich-Sein, d. h. zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung (vgl. Kapitel 5.4) und müssen sich andererseits den Herausforderungen der neuen schulischen Situation stellen.

**Übergänge** sind „kritische Lebensereignisse“, die durch eine Veränderung der sozialen Lebenssituation und entsprechende Anpassungsleistungen gekennzeichnet sind.<sup>20</sup> Sie können individuell mit positiven oder negativen Erwartungen verknüpft sein. In Bezug auf den Übergang zur weiterführenden Schule überwiegt bei den Schülern die positive Bewertung sowohl im Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich, d. h. die Vorfreude auf neue Lerninhalte und Freundschaften überwiegt gegenüber der Besorgnis über die Herausforderungen. Insbesondere Schüler mit guten Leistungen in der Grundschule entwickeln überwiegend positive Erwartungen im Hinblick auf den Übergang. Treten negative Erwartungen auf, beziehen sich diese bei Jungen meist auf den sozialen Bereich und bei Mädchen eher auf den Leistungsbereich.<sup>21</sup>

---

19 Vgl. Jungbauer (2017), S. 187.

20 Vgl. Kurtz, T. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 331.

21 Vgl. Kurtz, T. et al. (2010), S. 343 - 351.

Tabelle 2: Schülererwartungen hinsichtlich des Schulwechsels von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Negative Erwartung	Positive Erwartung
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gewohnten Klassenlehrer verlieren</li> <li>■ viele neue unbekannte Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ neue Lehrkräfte, mehr männliche Lehrkräfte</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zu den „Kleinen“ gehören</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zu den „Großen“ gehören</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abschied von der alten „bekannten“ Schule</li> <li>■ Angst vor der neuen, größeren, unbekanntem Schule</li> <li>■ Angst vor Orientierungslosigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorfreude auf den neuen Lebensabschnitt</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Angst vor höheren Anforderungen, u. a. durch eine Vielzahl an neuen Fächern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorfreude und Neugier auf neue Fächer und Lerninhalte</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verlust der alten Freunde</li> <li>■ Angst, keine neuen Freunde zu finden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ alte Freunde wiedersehen</li> <li>■ neue Freundschaften aufbauen, als Hinzugewinn verstehen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mehr Hausaufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ interessantere, herausfordernde Aufgaben</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ viel Lernen – weniger Freizeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ neue, spannende Themen bzw. Inhalte</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ neuer Tagesablauf: zeitiger aufstehen, längere Schultage</li> <li>■ keine Nachmittagsbetreuung: Nachmittagstreff mit Freunden muss geplant werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mehr Freiheiten am Nachmittag, z. B. Zeit alleine zu Hause verbringen oder sich mit Freunden treffen</li> <li>■ neues Sportangebot und andere Ganztagesangebote (GTA)</li> </ul>

Aus den genannten Erwartungen der Schüler lassen sich folgende **Aufgaben der Lehrkräfte** zur Unterstützung des Übergangs ableiten:

- Aufbau bzw. Erhalt von Beziehungen
- Umgang mit Leistungsanforderungen
- Orientierung in neuen Strukturen

Sind die Schüler in der weiterführenden Schule angekommen, wird am stärksten das individuelle Selbstkonzept beeinflusst.<sup>22</sup> Dies kann mit einem Absinken von Interesse, intrinsischer Motivation sowie des Vertrauens in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten verbunden sein. Häufig ist zu beobachten, dass die intrinsische Motivation und das akademische Selbstkonzept der Schüler am Gymnasium besonders stark abnehmen, da dort auch leistungsstarke Schüler der Grundschule akzeptieren müssen, im neuen Klassenverband nicht immer zu den Besten zu gehören. Eine Förderung des positiven Selbstkonzeptes und des sozialen Klimas in der Klasse sollte deshalb unbedingt von Anfang an präventiv geleistet werden (vgl. Kapitel 5.4 und 5.5).

Den **Eltern** kommt im Hinblick auf das Erleben des Übergangs eine wichtige Rolle zu, da sie in der Übergangsphase die zentrale stabile Größe für ihre Kinder darstellen und ihre Unterstützung das kindliche Erleben der Situation maßgeblich beeinflusst.<sup>23</sup> Ein harmonisches Familienklima sowie eine positive und vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung wirken sich auf die Bewältigung der Übergangsprozesse förderlich aus.

22 Vgl. Mays, D. (2014): In steps – wirksame Faktoren schulischer Transition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127.

23 Vgl. Kurtz, T. et al. (2010), S. 378.

Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern sollte deshalb fokussiert sein auf:

- Informationen über zu erwartende Herausforderungen
- Anregung zur Toleranz gegenüber anfänglichen Stolpersteinen
- Reduzierung von Ängsten der Eltern

Insbesondere **Schüler mit Förderbedarf<sup>24</sup> in der emotionalen und sozialen Entwicklung** können Gefahr laufen, „in Umbruchsphasen Verhaltensstrategien zu entwickeln, die auf den Moment bezogen helfen, den weiteren Verlust an Selbstwertgefühl zu kompensieren, langfristig gesehen aber zu einer negativen Gesamtentwicklung beitragen können.“<sup>25</sup> Das erhöhte Maß an geforderter Selbstständigkeit und Leistung kann zu Überforderung, Frustration, Demotivation oder Schulunlust führen. Verstärkt werden solche Tendenzen z. B. durch eine verminderte Konzentrationsfähigkeit oder durch fehlende häusliche Unterstützung.

Wichtig ist demzufolge, auf den Erfahrungen der Grundschule im Umgang mit den Schülern aufzubauen, an bestehende Strukturen der Grundschule und Kernelemente der individuellen Förderung anzuknüpfen und so für die Schüler das Gefühl der Verlässlichkeit, Kontinuität und Stabilität zu stärken.

Tabelle 3: Praxistipps für die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Veränderungen im Schulalltag	Praxistipps für die Gestaltung des Übergangs
<b>Soziale Position/ Soziales Umfeld</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kennenlernen der neuen Schule, z. B. durch Schnuppertage für Viertklässler an der weiterführenden Schule</li> <li>■ Einbeziehen von Lernmethoden und Organisationsstrukturen aus der Grundschulzeit</li> <li>■ Steuerung der Klassenbildung und Moderation der Gruppenfindung, insbesondere bei vermutetem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> <li>■ aktive Unterstützung der Anbahnung neuer positiver Peer-Kontakte durch die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen</li> <li>■ schulinterne Patenschaften von Schülern der höheren Klassenstufen für Schüler der neuen 5. Klassen</li> <li>■ schulintern abgestimmtes Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, z. B. Team-Stunden, „Soziales Lernen“, Streitschlichterprogramm</li> <li>■ Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und externen Netzwerkpartnern der Förderschulen</li> </ul>
<b>Bezugspersonen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gemeinsame Erlebnisse durch Ausflüge</li> <li>■ maximale Kontinuität der Bezugspersonen und Lehrkräfte: Planung der Übergangsphase, ggf. Durchführen von Hospitationen</li> <li>■ Transparenz und Einheitlichkeit für die Schüler durch ein schulintern abgestimmtes pädagogischen Vorgehen aller Lehrkräfte, z. B. Festlegung einheitlicher Strukturen, Regeln und Konsequenzen</li> <li>■ Kooperation mit der abgebenden Institution bei vermutetem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung einzelner Schüler, z. B. Hospitationen und Übergabe der Dokumentation<sup>26</sup></li> <li>■ Schaffung von Netzwerken, z. B. AG „Übergang“ mit Kollegen der Grundschule und weiterführenden Schule</li> <li>■ Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstbildes der Schüler durch sichtbare Erfolge</li> </ul>

24 Soweit der Begriff „Förderbedarf“ nicht weiter spezifiziert ist, umfasst er sowohl pädagogischen als auch sonderpädagogischen Förderbedarf.

25 Vgl. Mays, D. (2014), S. 127.

Veränderungen im Schulalltag	Praxistipps für die Gestaltung des Übergangs
<b>Organisation und Struktur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorstellung der weiterführenden Schulen an der Grundschule</li> <li>■ „Schnuppertage/-woche“ für Schüler der 4. Klassen an der weiterführenden Schule mit Teilnahme am regulären Unterricht einer 5. Klasse und „Expertenbefragung“ von Schülern der Klassenstufe 5</li> <li>■ thematische Elternabende an der Grundschule zur Vorstellung der Schulkonzepte der weiterführenden Schulen</li> <li>■ Begehung des neuen Schulhauses, z. B. Rallye</li> </ul>
<b>Schulische Leistungsanforderungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Transparenz der Leistungsanforderungen gegenüber Schülern und Eltern</li> <li>■ erweiterter Fächerkanon: Wecken der Schülerinteressen für neue Fächer schon in der Grundschule</li> <li>■ Nutzung der „Tage der offenen Tür“ und Kennenlernwochen für die Vorstellung der neuen Fächer und Fachlehrer</li> <li>■ Festlegung hausaufgabenfreier Tage</li> <li>■ obligatorisches Angebot „Lernen lernen“ in verschiedenen Klassenstufen</li> <li>■ Unterstützung durch GTA, z. B. Hausaufgabenbetreuung</li> <li>■ Leistungsermittlung und -bewertung: schrittweise Steigerung der Leistungsanforderungen, z. B. erst Kurzkontrollen, dann komplexere Klassenarbeiten</li> </ul>

## 2.4 Entwicklungsbesonderheiten und Verhaltensauffälligkeiten

Durch vielfältige Lernerfahrungen im jeweiligen sozialen und kulturellen Umfeld entwickeln Schüler ihre Persönlichkeit weiter. Im Laufe dieser Entwicklung können sie individuelle Besonderheiten und herausfordernde Verhaltensweisen zeigen. Hierbei kann es sich um eine entwicklungsbedingte und phasenweise auftretende Entwicklungsbesonderheit handeln, die sich jedoch bei ungünstigem Entwicklungsverlauf als anhaltende Verhaltensauffälligkeit manifestieren kann.

### Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung

„Entwicklungspsychologisch betrachtet gehört auffälliges Verhalten zu bestimmten Entwicklungsphasen, die sich durch Rollenunsicherheit, Statusungewissheit und durch Veränderung des Selbstbildes auszeichnen.“<sup>27</sup>

Aber nicht nur entwicklungsbedingt, sondern auch situationsbedingt, z. B. durch starke Veränderungen und Herausforderungen im familiären oder schulischen Kontext, können Schüler Entwicklungsbesonderheiten im Verhalten zeigen. Vor allem bei einer dauerhaften Häufung von Risikofaktoren im familiären Kontext ist eine Manifestierung möglich. Die erlebte Schwere der Situation kann sich bei einzelnen Schülern so steigern, dass das Lernen und die soziale Teilhabe in der Schule massiv gestört werden.

Herausfordernde Verhaltensweisen treten in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf, die sich zwischen dem Extrem des zurückgezogenen (internalisierenden) Verhaltens und dem Extrem des nach außen gerichteten (externalisierenden) Verhaltens bewegen. „Auffällig“ werden aber häufig nur diejenigen, deren ausagierendes oder aggressives Verhalten im Schulalltag als störend empfunden wird. Meist wird durch sie das Lernen der ganzen Klasse gestört und das Handeln der Lehrkraft vor große Herausforderungen gestellt. Die gleiche Beachtung sollten jene Schüler finden, die zurückgezogen, ängstlich oder traurig wirken. Auch wenn sie das Lernklima in der Klasse weniger stören, so beeinflusst ihr gehemmtes Verhalten den eigenen Lernprozess negativ. Zudem ist der Leidensdruck bei Schülern mit internalisierenden Verhaltensweisen oft sogar größer.

Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen die besondere Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, um ihre Bedürfnisse achtsam wahrzunehmen und sensibel mit schwierigen Situationen umzugehen. Die Verhaltensbesonderheit der Schüler kann durch gezieltes pädagogisches Einwirken in Dauer und Ausprägung positiv beeinflusst werden. Andererseits trägt ungeschicktes, stigmatisierendes pädagogisches Verhalten oder langfristiges Ignorieren der Schülersituation möglicherweise zur Verschlimmerung bzw. Eskalation bei.

26 bei Einwilligung der Personensorgeberechtigten

27 Bundschuh, K. (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 307.

## Verhaltensauffälligkeiten

„Kinder und Jugendliche ... [mit Verhaltensauffälligkeiten] ... 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.“<sup>28</sup>

Von einer Verhaltensauffälligkeit<sup>29</sup> kann erst gesprochen werden, wenn auffälliges Verhalten wie folgt beobachtbar ist:

- über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten
- von mehreren Personen
- in verschiedenen Situationen

Die Bewertung eines Verhaltens als Verhaltensauffälligkeit ist dabei vom Alter des Schülers, seiner konkreten Situation sowie der Erwartungshaltung und Toleranz der beurteilenden Person abhängig. Je nach ihren **Erscheinungsformen** lassen sich Verhaltensauffälligkeiten vier verschiedenen Gruppen zuordnen: Neben den internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten werden das sozial-unreife Verhalten und das sozialisiert-delinquente Verhalten beschrieben.<sup>30</sup>

Tabelle 4: Erscheinungsformen von auffälligem Verhalten in Anlehnung an Myschker<sup>31</sup>

Gruppierung	Erscheinungsformen
Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend
Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmtem Verhalten	ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen <sup>32</sup> , kränkelnd
Kinder und Jugendliche mit sozial unreifem Verhalten	nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach
Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen

Die Verhaltensauffälligkeiten können durch weitere Symptome und Störungen begleitet oder bedingt sein, u. a. durch Aufmerksamkeitsstörungen, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle, Sprach- und Sprechstörungen, Beziehungsstörungen und psychosomatische Störungen.<sup>33</sup>

Es ist Aufgabe aller beteiligten Lehrkräfte, zu erkennen, ob Problemlagen so schwerwiegend sind, dass Hilfe zwingend erforderlich ist und externe Unterstützung angefordert werden muss.

28 Myschker, N.; Stein, R. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, S. 13.

29 In der Sonderpädagogik werden die Begriffe „Verhaltensauffälligkeit“ bzw. „Verhaltensstörung“ teilweise synonym verwendet.

30 Vgl. Myschker, N.; Stein, R. (2005), S. 51 - 52.

31 Vgl. Myschker, N.; Stein, R. (2005), S. 52.

32 Somatische Störungen sind körperliche Beschwerden, die sich nicht oder nicht hinreichend auf eine organische Erkrankung zurückführen lassen (ICD-10).

33 Vgl. Myschker N.; Stein, R. (2005), S. 48 - 49.

### 3 Grundlagen der Förderung – das Pyramidenmodell

Der Begriff Prävention bedeutet wörtlich Vorbeugung und schließt damit jede Art von vorbeugenden Maßnahmen ein. Präventive Maßnahmen können zum einen auf das konkrete Handeln von Personen und zum anderen auf die Veränderung von Lebensumständen zielen.

Ausgehend von den grundsätzlichen Zielen der Prävention lassen sich für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im schulischen Kontext **zwei Hauptziele** ableiten:

- die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Schülers fördern
- das Lernen des Schülers im schulischen Umfeld unterstützen

Je nach Zielgruppe, an die sich die präventiven Maßnahmen richten, können eine universelle, selektive und indizierte Prävention unterschieden werden<sup>34</sup>. Im Hinblick auf Schüler und deren emotionale und soziale Entwicklung wird diese Unterteilung folgendermaßen spezifiziert: Bei der universellen Prävention werden alle Schüler, bei der selektiven Prävention Schüler mit erhöhtem Risiko und bei der indizierten Prävention Schüler mit einem sehr hohen Risiko für das Auftreten einer Verhaltensauffälligkeit einbezogen.<sup>35</sup> Bezugnehmend darauf wird im Folgenden von drei **Präventionsebenen** gesprochen:

1. Präventionsebene – universelle Prävention
2. Präventionsebene – selektive Prävention
3. Präventionsebene – indizierte Prävention

Für den Umgang mit Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung und deren oft herausfordernden Verhaltensweisen bedarf es außerdem einer mehrperspektivischen Betrachtung der Situation. Die folgenden vier **Perspektiven** sollen es Lehrkräften ermöglichen, die oft komplexe Problemlage der Schüler bei der Förderung angemessen zu berücksichtigen:

- Perspektive emotionale Kompetenz
- Perspektive soziale Kompetenz
- Perspektive Gestaltung der Beziehung
- Perspektive Gestaltung des Unterrichts

Sowohl die drei Präventionsebenen als auch die vier Perspektiven der Förderung werden in einem **Pyramidenmodell** zusammengeführt. Dieses Modell veranschaulicht den Ansatz zur präventiven Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der sächsischen Schullandschaft.

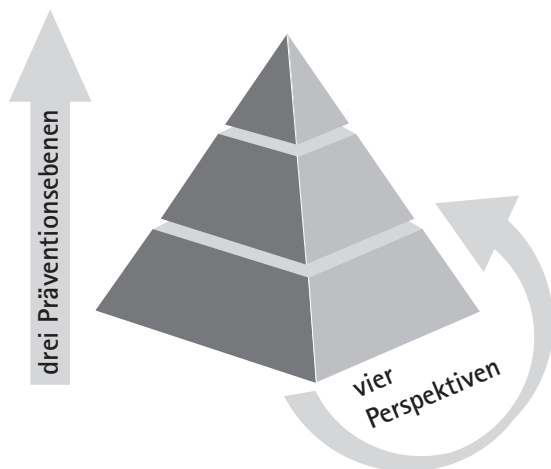


Abbildung 1: Pyramidenmodell der präventiven Förderung

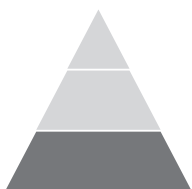
34 Vgl. Gordon, R. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report, 98. Jahrgang, Heft 2, S. 107 – 119.

35 Vgl. Hillenbrand, C. (2006): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. 3., überarbeitete Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 122 – 124.

## 3.1 Präventionsebenen

Die drei aufeinander aufbauenden Präventionsebenen beschreiben neben den Zielgruppen auch die Ziele der Prävention sowie die Formen der Differenzierung im Unterricht. Sie dienen damit als Orientierung für die Planung und Gestaltung von Förderangeboten. Die Grenzen zwischen den Ebenen können aufgrund der individuellen Bedürfnisse der Schüler nicht immer trennscharf gezogen werden. Bei der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung nimmt die 1. Präventionsebene den größten Anteil ein. Sie bildet damit die Basis für die Umsetzung spezifischer Fördermaßnahmen für Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Die Fördermaßnahmen werden mit steigender Ebene immer individueller und orientieren sich stets am Bedarf des Schülers.

### 1. Präventionsebene



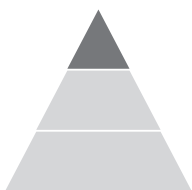
Die Förderung in der 1. Präventionsebene (universelle Prävention) umfasst Maßnahmen, die sich an **alle Schüler** richten. Die Maßnahmen dienen der **allgemeinen Förderung** der emotionalen und sozialen Kompetenzen und damit dem Aufbau von prosozialem Verhalten. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche Teilnahme aller Schüler am Unterricht. Maßnahmen der 1. Präventionsebene finden innerhalb des Klassenunterrichts statt und umfassen auch Formen der Binnendifferenzierung.<sup>36</sup>

### 2. Präventionsebene



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 sowie eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme der betreffenden Schüler am Unterricht. Die festgelegten Entwicklungsziele und präventiven Maßnahmen sind regelmäßig abzustimmen und können in einem Entwicklungsplan<sup>37</sup> dokumentiert werden. Die Förderung findet weitestgehend im Klassenunterricht, aber auch in separaten Kleingruppen statt. Jeweils auf das Förderziel bezogen, umfasst die Förderung Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung.

### 3. Präventionsebene



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. Sie zielt auf die Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen, insbesondere beim Lernen, ab. 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, 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 Entwicklungs- bzw. Förderplan<sup>38</sup> festzuhalten. In Abständen sind Teilziele zu evaluieren und ggf. anzupassen. Die Planung der Förderung bedarf zumeist der Beratung und Begleitung durch schulinterne Fachkräfte und Sonderpädagogen bzw. weitere 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. Die Förderung ist entsprechend konzeptionell vorzudenken, schulorganisatorisch zu planen. Sie sollte in allen drei Präventionsebenen aufeinander abgestimmt werden.




36 Vgl. Sächsisches Bildungsinstitut (2017): Binnendifferenzierung und lernzielfordernder Unterricht. Ein Leitfadens für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Radebeul, S. 2 - 12.

37 § 14 Abs. 2 SOGS

38 § 14 Abs. 2 SOGS; § 17 Abs.1 SOFS



Tabelle 5: Übersicht der Präventionsebenen

1. Präventionsebene 	2. Präventionsebene 	3. Präventionsebene 
<b>Zielgruppe</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>alle Schüler der jeweiligen Klasse bzw. Schülerschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ausgewählte Schüler bzw. Schülergruppen mit Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>einzelne Schüler, bei denen sich bereits erste Verhaltensauffälligkeiten zeigen</li> </ul>
<b>Förderziele</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>allgemeine Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen</li> <li>Förderung des prosozialen Verhaltens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zielgerichtete Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen</li> <li>Förderung situationsangemessenen Verhaltens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>unbedingt erforderliche zielgerichtete und individualisierte Förderung</li> <li>Förderung von sozial angemessenem Verhalten</li> <li>Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen, insbesondere beim Lernen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche Teilnahme am Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme am Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lernförderliches Klima und sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme am Unterricht sowie am Schulalltag</li> </ul>
<b>Zielvereinbarung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Klassenziel und Klassenregeln gemeinsam vereinbaren, visualisieren und regelmäßig evaluieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungsziel gemeinsam mit dem Schüler abstimmen und festlegen sowie mit den Eltern kommunizieren</li> <li>Dokumentation kann in einem Entwicklungsplan erfolgen<sup>39</sup></li> <li>regelmäßige Abstimmungen im Lehrerteam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderziel mit dem Schüler sowie seinen Eltern abstimmen und festlegen</li> <li>Dokumentation erfolgt im Förderplan<sup>40</sup>, ggf. im Entwicklungsplan</li> <li>Beratung bzw. Begleitung durch weitere Fachkräfte, z. B. Sonderpädagogen<sup>41</sup> oder außerschulische Netzwerkpartner</li> </ul>
<b>Formen der Differenzierungen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderung durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb des Klassenunterrichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderung weitestgehend durch spezifische Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderung durch individualisierte Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts, ergänzt durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung</li> </ul>

39 § 14 Abs. 2 SOGS

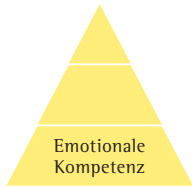
40 § 17 Abs. 1 SOFS

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

## 3.2 Perspektiven der Förderung

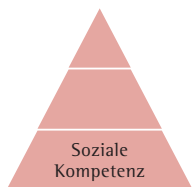
Das Modell der vierseitigen Pyramide soll verdeutlichen, dass herausfordernde Situationen im Umgang mit Schülern stets mehrperspektivisch zu betrachten sind. Es kann Lehrkräften als Hilfestellung dienen, um die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen in allen Präventionsebenen nachhaltig und zielgerichtet zu gestalten. Die vier Perspektiven emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz, Gestaltung der Beziehung und Gestaltung des Unterrichts können die Sichtweise auf ein spezifisches Schülerverhalten oder eine aktuelle Situation erweitern und differenzieren. Sie stehen in enger Beziehung sowie in Wechselwirkung zueinander.

### Perspektive emotionale Kompetenz



In der Perspektive emotionale Kompetenz steht die Förderung der **individuellen Entwicklung und der personalen Kompetenzen** der Schüler im Mittelpunkt. Es wird analysiert, welcher Förderbedarf aktuell vorliegt, auf welche Ressourcen der Schüler zurückgreifen kann und welche Bedingungen günstig sind. Die vorgestellten Fördermaßnahmen zielen vorrangig auf die individuelle Kompetenzentwicklung in den Teilbereichen der emotionalen Kompetenz, z. B. Emotionswahrnehmung, Emotionsausdruck oder Emotionsregulation (vgl. Kapitel 5.3).

### Perspektive soziale Kompetenz



In der Perspektive soziale Kompetenz wird auf die Förderung der **Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft** fokussiert. Im Mittelpunkt stehen Fragestellungen zum Gefüge und Zusammenhalt der Klasse, zur Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen gegenüber Gleichaltrigen sowie zur Stellung der Schüler in der Klasse. Die vorgestellten Fördermaßnahmen zielen auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz und die Festigung der Persönlichkeit innerhalb von Gemeinschaften (vgl. Kapitel 5.4).

### Gestaltung der Beziehung



In der Perspektive Gestaltung der Beziehung steht das **Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Klasse** im Vordergrund. Diese Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit auf das erzieherische Handlungsfeld der Lehrkräfte. Insbesondere im Hinblick auf Schüler mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung ist eine stabile Lehrer-Schüler-Beziehung maßgeblich. Sie muss vertrauensvoll sein, damit Schüler sich entwickeln können und stabil genug sein, um Spannungen auszuhalten. Die Perspektive zielt auf die eigene berufliche Rolle, bietet Anlass zur Reflexion und zeigt Möglichkeiten des Umgangs mit herausfordernden Situationen auf (vgl. Kapitel 5.5).

### Gestaltung des Unterrichts



In der Perspektive Gestaltung des Unterrichts stehen **entwicklungsförderliche Lernprozesse** unter Einbeziehung emotionaler und sozialer Aspekte im Zentrum. Fokussiert wird hierbei auf den didaktisch-methodischen Aspekt der Lehrertätigkeit. Die Perspektive umfasst die Planung und Gestaltung des Unterrichts, die individuelle Förderung durch spezifische Angebote sowie den Umgang mit Leistungsanforderungen (vgl. Kapitel 5.6).

Um die Präventionsmaßnahmen individuell und bedarfsgerecht zu gestalten, ist es notwendig, in allen drei Präventionsebenen alle Perspektiven im Blick zu behalten. Im Kapitel 5.3 bis 5.6 werden die einzelnen Perspektiven näher beschrieben und mit Materialien und Methoden für den Schulalltag unteretzt.

### 3.3 Zusammenhang zwischen Förderung und pädagogischer Diagnostik

Um Förderprozesse anzuregen, zu begründen, effektiv zu gestalten und auszuwerten, bedarf es pädagogischer Diagnostik. Diese ist ein zentraler Bestandteil professioneller Lehrertätigkeit. Wie Abbildung 2 zeigt, sind die Prozesse der pädagogischen Diagnostik und Förderung eng miteinander verzahnt und lassen sich jeweils in drei Teilprozesse – Planung, Durchführung und Auswertung – unterteilen.

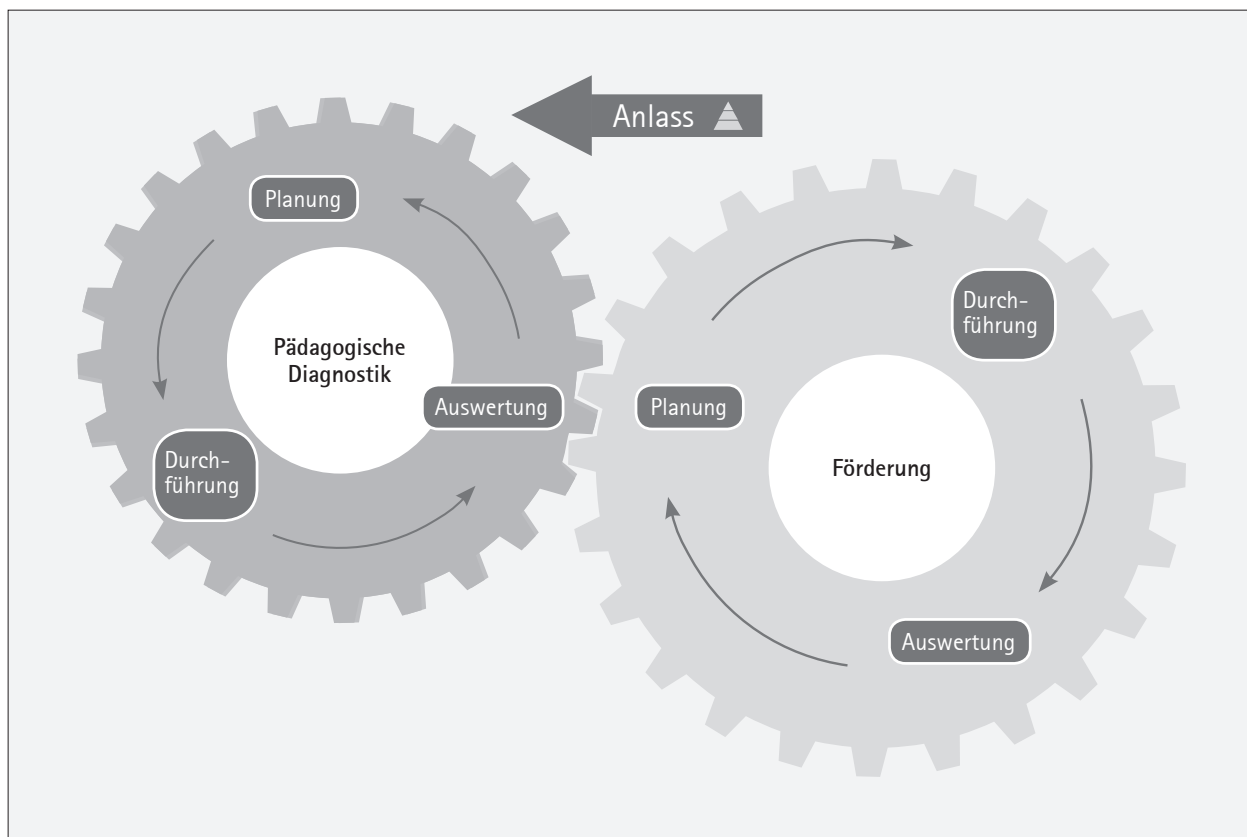


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen pädagogischer Diagnostik und Gestaltung der Förderung (Zahnradmodell)

Ausgehend von einem Anlass werden – in Abhängigkeit von der Präventionsebene (vgl. Kapitel 3.1) – diagnostische Maßnahmen geplant, durchgeführt und ausgewertet. Aus den Ergebnissen der pädagogischen Diagnostik lassen sich anschließend Ziele und Maßnahmen für die Förderung ableiten sowie die Förderung zielgerichtet gestalten. Die Auswertung des Förderprozesses kann wiederum einen neuen Anlass für eine weitere pädagogische Diagnostik liefern. Durch die **Verzahnung der Prozesse** kann die pädagogische Diagnostik ihre unterstützende Funktion im Rahmen der Förderung einnehmen. Pädagogische Diagnostik sollte in pädagogischen Prozessen stets immanent stattfinden, muss aber je nach Präventionsebene begleitend, in regelmäßigen Abständen oder bei herausfordernden Situationen zielgerichtet durchgeführt werden.

In den folgenden Kapiteln werden die Prozesse der pädagogischen Diagnostik (vgl. Kapitel 4.1) und der Förderung (vgl. Kapitel 5.1) speziell für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung beschrieben.

## 4 Pädagogische Diagnostik

Diagnostische Fertigkeiten gehören zum professionellen Handwerkszeug einer jeden Lehrkraft und werden täglich mehr oder weniger bewusst eingesetzt, um die Entwicklung von Schülern aktiv und zielgerichtet zu unterstützen.

Die **Begriffsdefinition** der pädagogischen Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, um individuelles Lernen einzelner Schüler oder einer Schülergruppe zu optimieren. Dazu gehören

- die Ermittlung der Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse,
- die Analyse von Lernprozessen,
- das Feststellen von Lernergebnissen,
- die Zuweisung von Schülern zu spezifischen Förderangeboten oder bestimmten Lerngruppen.<sup>42</sup>

In Abhängigkeit vom Anlass und den ausgewählten Methoden und Instrumenten werden **drei Formen** der pädagogischen Diagnostik unterschieden: informelle, semiformelle und formelle Diagnostik.

Die erste und von Lehrkräften am häufigsten genutzte Form der pädagogischen Diagnostik stellt die **informelle Diagnostik** dar. Sie umfasst subjektive Einschätzungen einer schulischen Situation aufgrund von freien Gelegenheitsbeobachtungen oder aufgrund von informellen Schüler- bzw. Elterngesprächen. Die Ergebnisse solcher situativen Einschätzungen weisen häufig Ungenauigkeiten auf, können aber bereits in der 1. Präventionsebene Hinweise auf schülerbezogene Besonderheiten liefern und Anlass für eine vertiefende Diagnostik sein.

Wesentliche Methode der **semiformellen Diagnostik** ist die kriteriengeleitete Beobachtung spezifischer Verhaltensweisen oder das strukturierte Schüler- bzw. Elterngespräch. Dabei handelt es sich um einfache, jedoch zielgerichtete Methoden, deren Ergebnisse schriftlich dokumentiert und interpretiert werden, um Fördermaßnahmen für Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten (2. Präventionsebene) abzuleiten. Auf dieser Stufe wird auf das Heranziehen standardisierter Diagnostikinstrumente noch weitestgehend verzichtet.

In der **formellen Diagnostik** werden, bezogen auf die jeweilige Fragestellung, geeignete diagnostische Instrumente eingesetzt. Die Durchführung von standardisierten Tests, Screenings<sup>43</sup> oder soziometrischen Verfahren<sup>44</sup> erfolgt i. d. R. – im Rahmen einer sonderpädagogischen Diagnostik – durch speziell ausgebildete Fachkräfte. Bei stark auffälligem Verhalten (in der 3. Präventionsebene) oder im Vorfeld einer sonderpädagogischen Diagnostik können einfache standardisierte Verfahren, wie z. B. Einschätzbögen oder einfache soziometrische Verfahren, auch von Regelschullehrkräften verwendet werden. Diese unterstützen die Förderung der Schüler oder die Auswahl der pädagogischen Maßnahmen.

Eine gelingende pädagogische Diagnostik ist durch folgende **Merkmale**<sup>45</sup> gekennzeichnet:

- relevant
- fokussiert
- zielgerichtet
- objektiv
- kindorientiert
- dokumentierbar
- klar kommunizierbar

Wichtig ist dabei, dass pädagogische Diagnostik immer einen ganzheitlichen Blick auf die Persönlichkeit und Entwicklung der Schüler behält.<sup>46</sup>

---

42 Vgl. Ingenkamp, K.; Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.13.

43 Screenings sind Kurzverfahren, „ (...) die Kinder identifizieren, die ein Risiko für die Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten aufweisen“ und zeigen, „ (...) ob eine weitergehende Diagnostik notwendig ist.“ Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016), S. 162 f.

44 Soziometrische Verfahren dienen zur Erfassung von Gruppenstrukturen.

45 Vgl. Hissnauer, W. (2010): Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule. [http://www.zfslidortmund.nrw.de/Lehrerbildung\\_auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_inkluisiven\\_Schule/Handreichungen/HISSNAUER-Paedagogische-Diagnostik-GS.pdf](http://www.zfslidortmund.nrw.de/Lehrerbildung_auf_dem_Weg_zur_inkluisiven_Schule/Handreichungen/HISSNAUER-Paedagogische-Diagnostik-GS.pdf) (Stand: 01.11.2018).

46 Vgl. Greiten, S. (2009): Die Förderplankonferenz. In: Pädagogik, 61. Jahrgang, Heft 12, S. 24.

## 4.1 Prozess der pädagogischen Diagnostik

Im Unterricht und im Schulalltag ergeben sich unterschiedliche **Anlässe** für eine pädagogische Diagnostik. Der Anlass kann entweder durch eine konkrete Situation oder einen festgelegten Zeitpunkt bzw. Zeitraum im Schuljahresablauf entstehen. Er kann einmalig auftreten oder sich in einem regelmäßigen Turnus wiederholen, kann einzelne Schüler oder Schülergruppen betreffen. Um die pädagogische Diagnostik effektiv zu gestalten, sollte der Anlass jeweils so konkret wie möglich beschrieben werden. Dabei kann es dienlich sein, bereits die Präventionsebene (vgl. Kapitel 3.1) zuzuordnen, um den Umfang der diagnostischen Maßnahmen festzulegen und einzugrenzen.

Pädagogische Diagnostik ist kein abgeschlossener, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der wie folgt beschrieben werden kann: In der Phase der **Planung** wird das diagnostische Ziel konkretisiert, d. h. es wird festgelegt, welche Aspekte konkret betrachtet werden sollen und woran diese erkennbar sind. Dazu müssen z. B. beobachtbare Indikatoren<sup>47</sup> festgelegt oder relevante Fragen für ein Schüler- bzw. Elterngespräch vorbereitet werden. Es ist notwendig, die Methoden und Instrumente zielgerichtet auszuwählen und die Durchführung gründlich zu planen. Während der **Durchführung** der Methoden und des Einsatzes der Instrumente ist besonders auf Objektivität zu achten. Grundlage dafür ist eine wertfreie und sorgfältige Dokumentation der Ergebnisse und ggf. auch des Prozesses. Insbesondere die Methoden „Beobachtung“ und „Gespräch“ erfordern ein hohes Maß an Selbstreflexion der Lehrkraft. Bei der anschließenden **Auswertung** werden die Beobachtungs- oder Gesprächsergebnisse ausgewertet und interpretiert. Sollte die diagnostische Fragestellung nicht hinlänglich beantwortet werden können, muss der Prozess modifiziert werden. Bei einer gesicherten Erkenntnislage können erste grobe Ziele festgelegt oder bereits erste Maßnahmen für die Förderung abgeleitet werden (vgl. Abbildung 2).

Für den **Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung** bedeutet pädagogische Diagnostik konkret die stärkenorientierte Erfassung des aktuellen Entwicklungsstandes, der individuellen Lernleistung sowie der aktuellen Lernbedingungen im schulischen Kontext (z. B. Leistungsanforderungen, soziales Klima in der Klasse). Gegebenenfalls ist auch die Situation im sozialen Umfeld des Schülers (Familie, Peergroup) einzubeziehen. In der nachfolgenden Übersicht werden konkrete Hinweise zu möglichen Anlässen und den einzelnen Phasen des Diagnostikprozesses (vgl. Kapitel 4.1) für diesen Entwicklungsbereich gegeben:

Tabelle 6: Anlässe und Phasen des Prozesses der pädagogischen Diagnostik

Allgemein	Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung
<b>Anlässe der pädagogischen Diagnostik</b>	
situationsbezogen	
schwerwiegendes Ereignis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verbale Aggression: Verleumdung, Wutausbrüche</li> <li>■ körperliche Aggression: Sachbeschädigung, Tätlichkeiten gegenüber anderen Mitschülern oder pädagogischem Personal</li> </ul>
länger anhaltende „schwierige“ Situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verweigerungen von Aufgaben</li> <li>■ Ignorieren von Lehreranweisungen</li> <li>■ massive Unterrichtsstörung</li> <li>■ zurückgezogenes Verhalten</li> </ul>
plötzliche Verhaltensänderung des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gravierende Verhaltensveränderung aufgrund eines schwierigen Lebensereignisses, z. B. Scheidung, Tod eines nahen Angehörigen</li> <li>■ deutlicher Leistungsabfall</li> </ul>
durch Schüler angezeigtes Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gefühl des Unwohlseins in der Klasse oder in Bezug auf bestimmte Lehrkräfte, Versagensängste</li> </ul>

47 messbare Ereignisse oder Verhaltensmerkmale

Allgemein	Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung
zeitlich festgelegt	
festgelegte Zeitpunkte bzw. Zeiträume	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ neue Klasse</li> <li>▮ neuer Schüler</li> <li>▮ Elterngespräch</li> <li>▮ Beratungsgespräch</li> </ul>
dauerhaft begleitend oder in bestimmten Abständen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ regelmäßige Lernstandsanalyse</li> <li>▮ vorrangig in der 3. Präventionsebene</li> </ul>
zielgruppenspezifisch	
ganze Klassengemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Übernahme einer neuen Klasse</li> <li>▮ Störung der Lehrer-Schüler-Beziehung</li> </ul>
ausgewählte Schülergruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Schüler mit ähnlichen Auffälligkeiten, z. B. Leistung, Verhalten, Motivation, Unterrichtsstörungen</li> </ul>
einzelner Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ auffälliges Verhalten</li> <li>▮ Belastung des Schülers, Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit</li> </ul>
<b>Planung der pädagogischen Diagnostik</b>	
diagnostisches Ziel konkretisieren, Indikatoren festlegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Beschreibung des Verhalten anlassbezogen, relevant, konkret und möglichst objektiv</li> <li>▮ ggf. Fokus auf eine Perspektive: emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz, Gestaltung der Beziehung, Gestaltung des Unterrichts (vgl. Kapitel 5.3 bis 5.6)</li> <li>▮ Abstimmung mit den Eltern, ggf. Einbeziehung des sozialen Umfelds</li> <li>▮ realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten</li> <li>▮ ggf. Hinzuziehung fachlicher Unterstützung durch andere Kollegen der Schule, wie Schulleitung, Beratungslehrer oder Schulsozialarbeiter</li> <li>▮ ggf. Einbezug von Förderschullehrern des mobilen sonderpädagogischen Dienstes</li> </ul>
Methode und entsprechendes Instrument auswählen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Auswahl der Methode und des Instruments schülerorientiert und ggf. motivierend für den betreffenden Schüler</li> <li>▮ Beziehung zum Schüler sollte nicht gefährdet werden</li> <li>▮ Hauptmethoden: Beobachtung und Gespräch</li> <li>▮ Beobachtungsprotokollvorlagen verwenden (→ Material A1, A2)</li> <li>▮ bei einer kriteriengeleiteten Beobachtung beobachtbare und messbare Indikatoren neutral und klar formulieren (vgl. Kapitel 4.2)</li> <li>▮ orientierende Leitfragen für ein Gespräch zielgerichtet auswählen und zur Vorbereitung nutzen (→ Material A5 bis A8)</li> </ul>
Durchführung planen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Festlegung von Beobachter, Ort und Zeitrahmen</li> <li>▮ Beobachterrolle für sich selbst prüfen, insbesondere bei eigener psychischer Belastung durch die Situation mit dem Schüler</li> <li>▮ Objektivität erhöhen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Einsatz unbeteiligter Kollegen der Schule als Fremdbeobachter</li> <li>▮ Vermeidung von Beobachtungsfehlern (→ Material A3)</li> </ul> </li> <li>▮ Ablauf schülerorientiert planen</li> <li>▮ Beobachtungstichproben zu verschiedenen Tageszeiten und Unterrichtsstunden planen</li> <li>▮ Dokumentationsform sowie Form der Auswertung bzw. Interpretation im Team festlegen</li> </ul>

Allgemein	Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung
<b>Durchführung der pädagogischen Diagnostik</b>	
Methoden anwenden und Instrumente einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beobachtung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ möglichst unauffällig und stichprobenartig</li> <li>▪ wertfreie Erfassung des Verhaltens</li> <li>▪ die Aufrechterhaltung der Beziehung zum Schüler sollte unbedingt Priorität haben</li> <li>▪ Sichtweise von mehreren, möglichst emotional unbeteiligten, Personen einholen</li> </ul> </li> <li>■ Gespräche: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler emotional auffangen</li> <li>▪ stärkenorientierte Haltung: positives Verhalten/Stärken ansprechen</li> <li>▪ Aussagen der Schüler nicht werten</li> <li>▪ subjektive Theorien, d. h. Motive und Erklärungen des Schülers erfragen, ggf. Handlungsmuster ableiten</li> </ul> </li> </ul>
Ergebnisse und ggf. diagnostischen Prozess dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Einschätzungen nachvollziehbar beschreiben und möglichst begründen</li> <li>■ Dokumentation detailliert und objektiv, d. h. sachlich und nicht wertend, vornehmen</li> </ul>
<b>Auswertung der pädagogischen Diagnostik</b>	
diagnostischen Prozess auswerten und ggf. Planung weiterer Diagnostik anpassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft bzw. Fehlerquellen, insbesondere Beobachtungsfehler (→ Material A3) prüfen</li> <li>■ ggf. Beobachtung wiederholen, Zweitbeobachter hinzuziehen, weitere Instrumente einsetzen</li> <li>■ bei Verhaltensänderung des Schülers Diagnostik, ggf. unter neuer oder veränderter Fragestellung anpassen</li> </ul>
Ergebnisse interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Objektivität durch Interpretation der Ergebnisse im Team erhöhen</li> <li>■ ggf. Ergebnisse mit Zweitbeobachter abgleichen</li> <li>■ Verallgemeinerungen und Übergeneralisierungen vermeiden</li> <li>■ Ergebnisse stärken- und ressourcenorientiert darstellen</li> <li>■ Ergebnisse sachlich und wertschätzend mit dem Schüler und den Eltern kommunizieren</li> </ul>
Ziele und Maßnahmen für die Förderung ableiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ erste Entwicklungsziele ableiten, Perspektiven als Orientierung nutzen</li> <li>■ erste konkrete Fördermaßnahmen ableiten und ggf. deren organisatorische Umsetzung planen, z. B. Fördergruppe, Unterstützung durch externe Partner</li> </ul>

### Grenzen der pädagogischen Diagnostik

Sind die Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik nicht hinreichend, um individuelle Förderziele und -maßnahmen abzuleiten, oder zeigen die Ergebnisse, dass der Grad der notwendigen Unterstützung den pädagogischen Rahmen übersteigt, bedarf es einer externen Unterstützung. Gegebenenfalls sollte das Verfahren zur Beratung und zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs<sup>48</sup> eingeleitet werden. Im Prozess dieses Verfahrens wird auf den Ergebnissen der pädagogischen Diagnostik aufgebaut.

Zeigen die Ergebnisse der pädagogischen Diagnostik einen weiteren diagnostischen Handlungsbedarf auf, der einer psychologischen bzw. medizinischen Fachexpertise bedarf, sollten die Eltern des betreffenden Schülers angeregt werden, externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

48 gemäß § 4c Abs. 3 SächsSchulG

## 4.2 Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik

Im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung lassen sich verschiedene diagnostische Methoden einsetzen.

### Beobachtung

Nicht nur im Schulalltag, sondern auch im Rahmen der pädagogischen Diagnostik hat die Methode der Beobachtung – als wissenschaftliches Messinstrument – eine besondere Bedeutung. Unter einer gezielten Beobachtung wird dabei „[...] das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“<sup>49</sup> verstanden. Beobachtungen können sich punktuell auf konkrete Situationen beziehen, aber auch längere Zeiträume umfassen und damit ggf. Verhaltensänderungen abbilden. Generell ist eine Beobachtung zu mehreren Zeitpunkten sinnvoll, um einer Verallgemeinerung aufgrund einmaliger situativer Einflüsse vorzubeugen. Beobachtungen können sich auf einzelne oder mehrere Verhaltensmerkmale konzentrieren bzw. ganze Verhaltensbereiche, wie z. B. das Lern- und Arbeitsverhalten, in den Fokus nehmen. Dabei sollten nicht nur problematische Verhaltensweisen, sondern auch die Stärken des Schülers im Zentrum stehen. Um ein umfassendes Bild von dem Schüler zu erhalten, sollten möglichst auch außerunterrichtliche Situationen, verschiedene Sozialformen sowie die Interaktion mit verschiedenen Personen oder Personengruppen in die Beobachtung einfließen.

Beobachtungen werden frei oder mit Hilfe eines Protokollbogens schriftlich dokumentiert. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für eine anschließende Interpretation und müssen in der Dokumentation deutlich von dieser abgegrenzt werden. Die möglichst wertfreie Dokumentation kann bei der anschließenden Kommunikation mit den Beteiligten (Schüler, Eltern oder pädagogisches Personal) eingesetzt werden und der sachlichen Darstellung sowie Begründung von pädagogischem Handeln und von Entscheidungen dienen.

Zwei **Arten der Beobachtung** werden im Schulalltag besonders häufig eingesetzt, die freie Gelegenheitsbeobachtung und die kriteriengeleitete Beobachtung. Diese lassen sich wie folgt beschreiben:

### Freie Gelegenheitsbeobachtung

- ungeplante Beobachtung (Wahrnehmung) eines als bedeutsam eingeschätzten Ereignisses oder einer auffälligen bzw. kritischen Situation
- kein vorher definierter Beobachtungsgegenstand oder festgelegtes Beobachtungsziel
- Beobachter ist meist an der Interaktion beteiligt, d. h. Wertungen und Gefühle des Beobachters fließen in die Beobachtung ein
- Dokumentation erfolgt aus der Erinnerung (Gedächtnisprotokoll → Material A1)
- oft Vorstufe zur systematischen Beobachtung

Da die Lehrkraft oft selbst Akteur ist, sind ihre Möglichkeiten eingeschränkt, während des Unterrichts die Klasse oder einzelne Schüler systematisch zu beobachten. Sie kann ihre Beobachtungen meist nur aus der Erinnerung wiedergeben. Aufgrund der persönlichen Beziehung zum beobachteten Schüler kann die Wahrnehmung dabei positiv oder negativ verzerrt sein. Die Qualität der Beobachtungsergebnisse ist folglich stark abhängig vom Beobachter. Ein Austausch mit Kollegen dient deshalb der Erweiterung und Objektivierung der eigenen Beobachtung.

### Kriteriengeleitete Beobachtung

- geplante und zielorientierte Beobachtung einer vorher eingegrenzten Situation bzw. einzelner Verhaltensmerkmale
- konkret festgelegtes Beobachtungsziel, definierter Beobachtungsgegenstand, festgelegte Beobachtungskriterien mit Indikatoren
- standardisierte Beobachtung mit festgelegten Beobachtungseinheiten oder Zeitintervallen
- distanzierter Blick des (Fremd-)Beobachters, da er in die Situation nicht involviert ist
- Dokumentation erfolgt in schriftlicher Form (→ Material A2), kann durch technische Hilfsmittel wie Ton-/Bild-/Filmaufnahmen unterstützt werden<sup>50</sup>

49 Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., bearbeitete Auflage, Berlin: De Gruyter Verlag, S. 87.

50 Eine Weitergabe von personenbezogenen Daten darf nur mit Zustimmung des Schülers bzw. der Eltern und unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen erfolgen.



Entscheidend für die kriteriengeleitete Beobachtung ist es, den Beobachtungsgegenstand ausreichend einzugrenzen und eine geringe Anzahl beobachtbarer und messbarer Verhaltensweisen als **Indikatoren** festzulegen. Folgende Verhaltensweisen kommen dafür in Betracht:

- Schüler meldet sich und spricht nach Aufforderung.
- Schüler bearbeitet seine Aufgaben zielgerichtet.
- Schüler sucht sich selbstständig Hilfe.
- Schüler steht im Unterricht auf.
- Schüler macht störende Geräusche.
- Schüler beschäftigt sich mit unterrichtsfremden Materialien.
- Schüler verwendet gegenüber Mitschülern Schimpfwörter.

In der Regel wird eine externe Person mit der kriteriengeleiteten Beobachtung beauftragt, die möglichst nicht in enger Beziehung zu den Beteiligten stehen sollte. Empfehlenswert ist es, dass der beobachtete Schüler den Grund für die Anwesenheit des Beobachters nicht kennt. Der Beobachter sollte sich jedoch des möglichen Einflusses seiner Anwesenheit auf die Situation stets bewusst sein und dies ebenso wie andere situative Einflussfaktoren bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigen.

Für die **Rolle des Beobachters** ist es bedeutsam, sich der eigenen Subjektivität durch den Einfluss von Gefühlen, Einstellungen, Erwartungen und der eigenen Beziehung zum Schüler und dadurch bedingter möglicher Fehler im Beobachtungsprozess bewusst zu sein. Trotz des Bemühens um größtmögliche Objektivität bzw. Orientierung an den Gütekriterien<sup>51</sup> sind Beobachtungen stets fehleranfällig. Fehlerquellen können sich dabei aus der Beobachtungssituation selbst (z. B. störende Geräusche) oder aus der subjektiven Wahrnehmung bzw. Beurteilung des Beobachters ergeben. Eine Übersicht ausgewählter Beobachtungsfehler sind in der Materialsammlung zu finden (→ Material A3).

## Gespräch

Neben der Beobachtung ist das Gespräch die in der pädagogischen Diagnostik am häufigsten zum Einsatz kommende Methode. Während die Beobachtung dazu geeignet ist, das Schülerverhalten in einer konkreten Situation direkt zu erfassen, kann ein Schüler- bzw. Elterngespräch in der Regel erst mit zeitlichem Abstand zum gezeigten Verhalten geführt werden. Gespräche können wertvolle Informationen liefern, um den Schüler in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen, indem seine Interessen und Einstellungen – im Unterschied zur Verhaltensbeobachtung – direkt erfragt werden.

Beim diagnostischen Gespräch wird zwischen einem wenig strukturierten und einem geplanten bzw. strukturierten Gespräch unterschieden. Während ersteres von der Lehrkraft höchstens durch Zwischenfragen gesteuert wird, orientiert sich letzteres an vorher festgelegten Leitfragen (→ Material A5 bis A8) und wird auch als „Interview“ bezeichnet. Das diagnostische Ziel und die Art der Gesprächsführung werden im Vorhinein festgelegt. Dies bedarf einer individuellen Vorbereitung der Lehrkraft auf das Gespräch, indem sie situationsangemessen die Fragen auswählt und deren Reihenfolge festlegt.

Ein diagnostisches Schüler- bzw. Elterngespräch dient der **Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes** im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung (→ Material A5, A6). Darüber hinaus bietet ein **anlassbezogenes Gespräch** mit einem Schüler (→ Material A7) die Möglichkeit, dessen subjektive Sichtweise und Erklärungsansätze zu bestimmten Verhaltensweisen zu erfahren. Es sollte den Schüler veranlassen, sich selbst mit seinem eigenen Verhalten auseinanderzusetzen, es zu erklären oder kritisch zu reflektieren. Dieser Schritt kann wesentlich zur Erkenntnis und damit zum zielgerichteten pädagogischen Vorgehen seitens der Lehrkraft beitragen. Darüber hinaus ermöglicht ein anlassbezogenes Gespräch mit den Eltern (→ Material A8) zusätzliche wichtige Erkenntnisse über deren subjektive Wahrnehmung der Situation und über Einflussfaktoren im sozialen Umfeld des Schülers.

Die Durchführung eines Gespräches mit diagnostischem Anliegen erfordert eine professionelle Haltung der Lehrkraft und Kenntnisse zur Gesprächsführung. Eine offene Atmosphäre fördert dabei die dialogische Haltung der Gesprächspartner. Die Art und Weise der Gesprächsführung und die Formulierung der Fragen sollten jeweils dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechen. Die Gesprächsführung ist so zu gestalten, dass vorrangig der Befragte, d. h. der Schüler oder ein Elternteil, spricht. Durch die Verwendung offener Fragen sollte deren Antwortspielraum nicht eingeengt werden. Dabei kann der Befragte das Gespräch durch seine Persönlichkeit, Vorerfahrungen, Motive,

---

51 Objektivität, Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (formale Genauigkeit/Zuverlässigkeit)

Erwartungen und Vorstellungen selbst stark beeinflussen oder sogar steuern. Die Lehrkraft sollte eine möglichst neutrale Haltung einnehmen und auf Berichtigung oder Kritik bewusst verzichten. Denn unabhängig vom evtl. angezweifelten Wahrheitsgehalt bestimmter Aussagen machen diese die subjektiven Erklärungsmuster und ggf. auch Handlungsmuster des Befragten transparent und können dadurch Ansatzpunkte für die Förderung liefern.

Für eine erfolgreiche Gesprächsführung spielen schließlich auch geeignete Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Dazu gehören u. a. ein ansprechender Raum, bequeme Sitzmöglichkeiten und eine möglichst störungsfreie Atmosphäre.

Gespräche sollten stets protokolliert werden. Bei Gesprächen, die der Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes dienen, können unter Umständen nicht alle Inhalte mitgeschrieben werden. Um die Gesprächsatmosphäre nicht negativ zu beeinflussen, können diese Gespräche auch aufgezeichnet werden<sup>52</sup>. Insbesondere im Anschluss an ein anlassbezogenes Gespräch sollte auf die Prüfung der Richtigkeit der dokumentierten Inhalte geachtet werden. Eine einfache Methode ist die Unterschrift aller Beteiligten auf dem Gesprächsprotokoll. Aufzeichnungen des Gesprächs im Nachhinein bergen die Tendenz zu subjektiven Veränderungen und sollten möglichst vermieden werden bzw. durch einen weiteren Gesprächsteilnehmer bestätigt werden.

### Selbst- und Fremdeinschätzung

Um einen Überblick über den Entwicklungsstand in den verschiedenen Entwicklungsbereichen oder auch in einem einzelnen Entwicklungsbereich zu erhalten, werden über Beobachtungen und Gespräche hinaus oft auch **Einschätzbögen** verwendet. Sie dienen entweder der Selbsteinschätzung und werden von der betreffenden Person selber ausgefüllt oder der Fremdeinschätzung durch andere am Bildungsprozess beteiligte Personen wie Eltern, Lehrkräfte oder weitere Fachkräfte. Einschätzbögen eignen sich zudem, um längerfristige Wirkungen von Maßnahmen oder den Entwicklungsverlauf der Schüler sichtbar zu machen.

Im Rahmen pädagogischer Diagnostik stellen Einschätzbögen eine Sonderform der Beobachtung dar, da Wahrnehmungen über einen längeren Zeitraum aus der Erinnerung heraus zusammengefasst und das Verhalten des Schülers allgemein eingeschätzt wird. Dabei werden zu übergeordneten Merkmalen oder Eigenschaften meist mehrere Indikatoren erfasst. Um zu einer möglichst objektiven Einschätzung zu gelangen, sollten dabei Sichtweisen verschiedener Beobachter einfließen.

Als formales Hilfsmittel werden häufig sogenannte **Ratingskalen** zur Einschätzung verwendet. Sie dienen zur Einstufung des individuellen Ausprägungsgrades eines Zielverhaltens (Intensität: „stark“ bis „schwach“, Häufigkeit: „immer“ bis „nie“) oder zur subjektiven Einschätzung eines sichtbaren Verhaltens, eines Merkmals oder einer Eigenschaft („deutlich auffällig“ bis „unauffällig“) auf einer meist zwei- bis sechsstufigen Skala (→ Material A9).

Dagegen sind Instrumente zur **Selbsteinschätzung** dazu geeignet, Schüler zur Reflexion ihrer eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen oder aber ihres schulischen Lernumfeldes anzuregen (→ Material A10). Nach der Selbsteinschätzung sollte eine Auswertung in Form eines Gespräches stattfinden.

Im Rahmen der pädagogischen Diagnostik im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung ist es angezeigt, auch Mitschüler bzw. die ganze Klasse einzubeziehen und z. B. bestehende Gruppenstrukturen bzw. das Klassenklima zu erheben. Zur **Einschätzung des Klassenklimas** gibt es in Abhängigkeit vom Alter der Schüler unterschiedliche Möglichkeiten (→ Material A11 bis A13). Es bietet sich an, in der Gruppe oder Klasse jeweils über die vorgenommenen Einschätzungen zu sprechen und gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, um das Klima in der Klasse zu verbessern.

Zur konkreten Erfassung von Gruppenstrukturen in der Klasse eignen sich auch einfache **soziometrische Verfahren**. Ihr Ziel ist es, durch gezielte Fragen die Beziehungen zwischen den Schülern zu erheben und anschließend zu visualisieren (→ Material A14). Es können sowohl positive als auch negative Beziehungsaspekte einbezogen werden, wobei ein Umfang von zwei bis vier Fragen nicht überschritten werden sollte. Die Beantwortung der Fragen erfolgt durch alle Schüler der Klasse schriftlich und geheim.

---

52 Eine Weitergabe von personenbezogenen Daten darf nur mit Zustimmung des Schülers bzw. der Eltern und unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen erfolgen.

Häufig wird die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse in Form eines **Soziogramms** vorgenommen. Dabei werden positive und negative Beziehungen, Sympathien und Antipathien zwischen den Schülern in der Regel durch Pfeile symbolisiert. Auf diese Weise lassen sich die Stellung der Schüler in der Klassengemeinschaft, Freundschaften sowie Machtverhältnisse abbilden. Im Soziogramm wird auch deutlich, welche Schüler möglicherweise eine Außenseiterrolle einnehmen oder durch die Klasse gar nicht wahrgenommen werden.

Mit diesen erhobenen Daten muss jedoch äußerst vorsichtig umgegangen werden. Der Lehrkraft sollte stets bewusst sein, dass es sich dabei nur um eine Momentaufnahme handelt, die mit den eigenen Beobachtungen abgeglichen und in regelmäßigen Abständen wiederholt werden muss.

## Überblick über diagnostische Instrumente

Tabelle 7: Übersicht diagnostischer Instrumente für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung

Diagnostisches Instrument	Einsatzmöglichkeit	Hinweise
<b>Beobachtung</b>		
Gedächtnisprotokoll – Freie Gelegenheitsbeobachtung (→ Material A1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ziel</li> <li>■ Zielgruppe</li> <li>■ Präventionsebene</li> <li>■ durchführende Person</li> </ul>	
Gedächtnisprotokoll – Freie Gelegenheitsbeobachtung (→ Material A1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ nachträgliche Protokollierung einer ungeplanten Beobachtung eines als bedeutsam eingeschätzten Ereignisses oder einer auffälligen bzw. kritischen Situation</li> <li>■ einzelne oder mehrere Schüler (in Abhängigkeit von der Situation)</li> <li>■ bis 3. Präventionsebene</li> <li>■ beteiligte Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ differenzierte Dokumentation subjektiver Wahrnehmungen</li> <li>■ schriftliche Dokumentation der eingeleiteten Sofortmaßnahmen und Konsequenzen</li> <li>■ Grundlage für den Austausch mit Kollegen</li> <li>■ Grundlage für ein Elterngespräch</li> </ul>
Beobachtungsprotokoll – Kriteriengeleitete Beobachtung (→ Material A2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Protokollierung einer zielorientierten Beobachtung einzelner Verhaltensweisen</li> <li>■ einzelne Schüler</li> <li>■ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>■ unbeteiligte Lehrkraft als Fremdbeobachter (auch geeignet für ungeübte Beobachter)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beobachtung wird auf wenige relevante Verhaltensmerkmale (Indikatoren) fokussiert</li> <li>■ nicht nur Problemverhalten, sondern auch gewünschtes Zielverhalten als Beobachtungsschwerpunkt</li> <li>■ zur möglichst objektiven Überprüfung einer subjektiven Wahrnehmung (→ Material A3)</li> <li>■ Grundlage für ein Elterngespräch</li> </ul>
Protokoll – Reflexionsgespräch (→ Material A4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reflexion von Beobachtungsergebnissen, Ableitung von Zielen und Maßnahmen</li> <li>■ einzelne oder mehrere Schüler (in Abhängigkeit von der Situation)</li> <li>■ bis 3. Präventionsebene</li> <li>■ beteiligte Lehrkraft, Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abgleich zwischen eigener Sichtweise und Sichtweise des Schülers vornehmen</li> <li>■ schriftliche Dokumentation des weiteren Vorgehens</li> </ul>

Diagnostisches Instrument	Einsatzmöglichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ziel</li> <li>▮ Zielgruppe</li> <li>▮ Präventionsebene</li> <li>▮ durchführende Person</li> </ul>	Hinweise
<b>Gespräch</b>		
Orientierende Leitfragen für ein Schülergespräch zur emotionalen und sozialen Entwicklung (→ Material A5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ präventiv in 1. Präventionsebene, ressourcenorientiert in 2. u. 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ vorgeschlagene Fragen zur Orientierung und Gesprächsvorbereitung</li> <li>▮ im Gespräch nicht nur Defizite, sondern auch vorhandene Stärken des Schülers thematisieren</li> </ul>
Orientierende Leitfragen für ein Elterngespräch zur emotionalen und sozialen Entwicklung (→ Material A6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes</li> <li>▮ Eltern einzelner Schüler</li> <li>▮ präventiv in 1. Präventionsebene, ressourcenorientiert in 2. u. 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ vorgeschlagene Fragen zur Orientierung und Gesprächsvorbereitung</li> <li>▮ im Gespräch nicht nur Defizite, sondern auch vorhandene Stärken des Schülers thematisieren</li> <li>▮ Fragen können den Eltern zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt werden.</li> </ul>
Orientierende Leitfragen für ein anlassbezogenes Schülergespräch (→ Material A7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Reflexion und Festlegung von Entwicklungszielen</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ beteiligte Lehrkraft, Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ vorgeschlagene Fragen zur Orientierung und Gesprächsvorbereitung</li> <li>▮ neben der Beschreibung des Problemverhaltens seitens der Lehrkraft/ Schule die Sichtweise des Schülers einholen</li> <li>▮ aktiviert die Eigenverantwortung des Schülers</li> </ul>
Orientierende Leitfragen für ein anlassbezogenes Elterngespräch (→ Material A8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Reflexion und Festlegung von Entwicklungszielen</li> <li>▮ Eltern einzelner Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ beteiligte Lehrkraft, Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ vorgeschlagene Fragen zur Orientierung und Gesprächsvorbereitung</li> <li>▮ neben der Beschreibung des Problemverhaltens seitens der Lehrkraft/ Schule die Sichtweise der Eltern einholen</li> <li>▮ aktiviert die Eigenverantwortung der Eltern</li> </ul>

Diagnostisches Instrument	Einsatzmöglichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ziel</li> <li>▮ Zielgruppe</li> <li>▮ Präventionsebene</li> <li>▮ durchführende Person</li> </ul>	Hinweise
<b>Selbst- und Fremdeinschätzung</b>		
Einschätzungsbogen für Lehrkräfte zur emotionalen und sozialen Entwicklung (→ Material A9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Fremdeinschätzung der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, beteiligte Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Einschätzung möglichst durch mehrere Personen</li> <li>▮ zur Ableitung von Stärken und Förderbedarf</li> <li>▮ zur Planung weiterer Handlungsschritte</li> </ul>
Selbsteinschätzungsbogen für Schüler zur emotionalen und sozialen Entwicklung (→ Material A10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Selbsteinschätzung der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Klassenlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ zur Reflexion eigener Fähigkeiten, Stärken und Schwächen</li> <li>▮ gibt Einblick in die subjektive Sichtweise des Schülers</li> </ul>
Einschätzung Klassenklima – Bild (→ Material A11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Selbsteinschätzung des Klassenklimas</li> <li>▮ einzelne oder mehrere Schüler</li> <li>▮ bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ zur Reflexion, welche Position/Rolle die einzelnen Schüler in der Klasse einnehmen</li> <li>▮ als Gesprächsanlass, um Selbst- und Fremdeinschätzung abzugleichen</li> <li>▮ initiiert Gespräche zur Verbesserung des Klassenklimas</li> </ul>
Einschätzung Klassenklima – Zielscheibe (→ Material A12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Selbsteinschätzung des Klassenklimas</li> <li>▮ einzelne oder mehrere Schüler</li> <li>▮ bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ zur Reflexion des Klassenklimas</li> <li>▮ initiiert Gespräche zur Verbesserung des Klassenklimas</li> </ul>
Einschätzung Klassenklima – Hand (→ Material A13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Selbsteinschätzung des Klassenklimas</li> <li>▮ einzelne oder mehrere Schüler</li> <li>▮ bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ zur Reflexion des Klassenklimas</li> <li>▮ initiiert Gespräche zur Verbesserung des Klassenklimas</li> </ul>
Erfassung von Gruppenstrukturen – Klassen-Soziogramm (→ Material A14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erhebung von sozialen Beziehungen und Gruppenstrukturen in der Klasse</li> <li>▮ alle Schüler der Klasse</li> <li>▮ bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ gibt Aufschluss über konkrete Beziehungsstrukturen</li> <li>▮ verdeutlicht besondere Positionen in der Klasse, z. B. Außenseiterrollen</li> </ul>

# 5 Gestaltung der Förderung

Das frühzeitige Erkennen von individuellem Förderbedarf und die aktive Gestaltung von entwicklungsförderlichen Maßnahmen ist für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen eine wichtige Bedingung. Nur so kann der oft beschriebene „Teufelskreislauf“ rechtzeitig unterbrochen werden. Die Einbeziehung der Ergebnisse der pädagogischen Diagnostik leistet dabei einen wesentlichen Beitrag, um Fördermaßnahmen zielorientiert und effektiv auszuwählen und umzusetzen.

Bei der Gestaltung des Förderprozesses sollten prinzipiell folgende **Aspekte im Umgang mit dem Schüler** Berücksichtigung finden:

- ganzheitliche Wahrnehmung der Individualität
- Stärken stärken
- Schwächen kompensieren bzw. beseitigen
- Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt der Förderung stellen<sup>53</sup>

Bei allen Fördermaßnahmen sollte das Wohl des Kindes oberste Priorität haben. Der Schüler muss sich grundsätzlich angenommen fühlen, denn erst dann wird er bereit sein, Veränderungen seines Verhaltens anzustreben. Eine Abstimmung mit dem Schüler und ggf. seinen Eltern ist deshalb grundlegende Bedingung der Förderung.

Um erwünschtes Verhalten langfristig aufzubauen, muss die **Kompetenzentwicklung** vielseitig unterstützt werden. Dies beinhaltet die Wahrnehmung, Steuerung und Beurteilung des eigenen Verhaltens. Dabei kann zunächst eine Fokussierung auf den Abbau unerwünschter Verhaltensweisen erforderlich sein. Die Förderung darf allerdings nicht an dieser Stelle stehen bleiben, sondern sollte möglichst auf erfolgsorientierte und weniger auf Misserfolg vermeidende Ziele fokussieren.

Insbesondere Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung müssen Erfahrungen machen und Einsichten gewinnen können, die sie zu neuen und angemesseneren Verhaltensweisen anregen. Erkennt ein Schüler in einem neu erworbenen Verhalten einen Sinn oder erlebt sich dadurch als selbstwirksam, so entwickelt er intrinsische Motivation und die neu erworbenen Verhaltensweisen verstärken sich selbstständig.

Die Anforderungen an die Verhaltensänderungen, die an den Schüler gestellt werden, sollten wohl überdacht sein. Nur der Fokus auf wenige **Förderziele**, die über einen längeren Zeitraum angestrebt werden, vermitteln dem Schüler auch Erfolgchancen. Die Festlegung auf ein bis maximal drei Ziele für einen Zeitraum von mindestens drei Monaten stellt eine orientierende Größe dar. Eine nachhaltige Zielerreichung kann nur durch die Verinnerlichung der Ziele und eine kontinuierliche Reflexion mit dem Schüler erreicht werden. Dabei werden die Umsetzung des Ziels, förderliche sowie hemmende Bedingungen und aktuelle Situationseinflüsse in die Reflexion einbezogen.

Die angestrebte Verhaltensänderung der Schüler erfordert eine **professionelle Unterstützung durch die Lehrkraft**. Dabei ist zu beachten, dass diese auch dann noch erforderlich ist, wenn das gewünschte Verhalten bereits gezeigt wird. Zur Stabilisierung der Verhaltensweisen sollten Methoden gefunden werden, die dem Schüler seine Erfolge weiterhin verdeutlichen und sein Selbstkonzept stärken. Sie dürfen erst nach einer Stabilisierungsphase schrittweise reduziert werden.

Um Förderprozesse zu unterstützen, können in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen auch **Verstärker** (vgl. Kapitel 5.2) eingesetzt werden. Dabei sind soziale Verstärker oder Aktivitätsverstärker zu bevorzugen. Es ist zu berücksichtigen, dass Verstärker immer eine Form der extrinsischen Motivation darstellen und stets individualisiert, zielgerichtet und möglichst sparsam eingesetzt werden sollten. Eine Reflexion der erreichten Ziele muss fortwährend bestehen bleiben.

---

53 Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien -THILLM (2008): Individuelle Förderung. Bad Berka, S.4.

## 5.1 Prozess der Förderung

Während der **Planung** der Förderung werden die Förderziele mit dem Schüler oder der Schülergruppe konkret vereinbart und festgelegt. Bezogen auf die individuellen Bedürfnisse werden Maßnahmen ausgewählt und Verantwortlichkeiten in einem leistbaren Umfang abgestimmt. Um verbindliche Bedingungen zu schaffen, müssen der Zeitrahmen sowie Art und Umfang der Dokumentation festgelegt und kommuniziert werden. Abhängig von der Intensität der Förderung kann es sinnvoll sein, die Förderziele und –maßnahmen, z. B. in einem Entwicklungs- oder Förderplan, festzuschreiben.<sup>54</sup> In der Phase der **Durchführung** sollten die Fördermaßnahmen möglichst unter stabilen Rahmenbedingungen stattfinden. Eine transparente Dokumentation dient der Kommunikation mit dem Schüler und ggf. den Eltern und ist Grundlage für die Auswertung des Förderprozesses. Die **Auswertung** dient der Reflexion des Förderprozesses und der Bewertung des aktuellen Entwicklungsstandes in Bezug auf das Förderziel. Sollte dieses nicht bzw. nur ansatzweise erreicht worden sein, so sind das künftige Ziel sowie die Maßnahmen entsprechend anzupassen. Ein Hinzuziehen sonderpädagogischer bzw. weiterer Fachkräfte kann in diesem Fall geprüft werden. Eine Abstimmung mit den Eltern ist dabei unerlässlich.

Hinsichtlich der drei Phasen des Förderprozesses sind im **Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung** folgende wesentliche Aspekte zu berücksichtigen:

Tabelle 8: Prozess der Förderung – Beschreibung der Phasen für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung

Allgemein	Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung
<b>Planung der Förderung</b>	
Förderziele und Erfolgsindikatoren vereinbaren	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zielformulierung erreichbar und kleinschrittig, ggf. Einsatz von Teilzielen</li> <li>■ Orientierung der Förderziele auf die Stärkung erwünschter Verhaltensweisen</li> <li>■ Abstimmung der Ziele mit dem Schüler</li> <li>■ Identifikation mit dem Ziel erhöhen: Zielformulierung und Erfolgsindikatoren in schülergerechter Sprache, z. B. aus der Ich-Perspektive formulieren</li> <li>■ ggf. Einsatz visueller Merkhilfen</li> <li>■ ggf. Abstimmung der Ziele und Verantwortlichkeiten mit den Eltern</li> <li>■ Einbeziehung der aktuellen Situation im Umfeld</li> </ul>
Maßnahmen auswählen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> <li>■ individuelle Anpassung der Maßnahmen, z. B. im Hinblick auf die Motivation des Schülers</li> <li>■ Berücksichtigung individueller Besonderheiten, z. B. bei der Wahl und schülerbezogenen Umsetzung der Sozialform</li> <li>■ Verwendung der Materialsammlung (→ Materialien B bis F)</li> </ul>
Verantwortlichkeiten abstimmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Absprache zu den Verantwortlichkeiten so konkret wie möglich, ggf. Alternativen einplanen</li> <li>■ verbindliche Festlegung der Verantwortlichkeiten unter allen Beteiligten, wie Schüler, Eltern und pädagogisches Fachpersonal, möglichst Teilverantwortung an Eltern übergeben</li> <li>■ Planung der Information und Kommunikation mit allen Beteiligten in zeitlich festgelegten Abständen</li> </ul>
Zeitraumen eingrenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zeiträume langfristig planen</li> <li>■ Ableitung von Teilzielen, die in angemessenen Zeitabständen erreichbar sind, z. B. vier bis sechs Wochen</li> </ul>

54 §14 Abs. 2 SOGS

Allgemein	Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung
Art und Umfang der Dokumentation festlegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ggf. Einsatz eines Entwicklungs- bzw. Förderplans</li> <li>■ ggf. für spezifische Förderziele eine Bildungsvereinbarung oder einen Verhaltensvertrag einsetzen</li> <li>■ idealerweise schriftliche Dokumentation führen mit der Unterschrift des Schülers und aller weiteren Beteiligten</li> <li>■ Einsatz eines Verstärkerplans zur Visualisierung und stringenten Kontrolle (→ Material B17, B18)</li> </ul>
<b>Durchführung der Förderung</b>	
Maßnahmen umsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Maßnahmen regelmäßig durchführen, um Erfolge zu erzielen</li> <li>■ Einsatz kontinuierlicher Bezugspersonen im Förderprozess</li> <li>■ situationsbezogene Anpassungen der Maßnahmen</li> <li>■ prozessbegleitende Abstimmungen mit allen Beteiligten fortwährend absichern</li> <li>■ Verdeutlichung der Erfolge für den Schüler bzw. die Eltern</li> <li>■ angemessene Reaktion auf abweichendes Schülerverhalten</li> <li>■ kurze Auswertungsgespräche zur Unterstützung der Zielorientierung sowie Reflexion von förderlichen und hemmenden Faktoren aus Sicht der Lehrkraft und des Schülers</li> <li>■ Einplanen einer Stabilisierungsphase</li> </ul>
Maßnahmen dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ verständliche und transparente Dokumentation erstellen, z. B. als Einlegeblatt im Klassenbuch</li> <li>■ Dokumentation als Grundlage für die Auswertung verwenden</li> </ul>
<b>Auswertung der Förderung</b>	
Förderprozess auswerten	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewertung des aktuellen Entwicklungsstandes in Bezug auf das Förderziel, ggf. Teilerfolge festhalten</li> <li>■ Feedback zum Förderprozess vom Schüler einholen</li> <li>■ Feedback durch die Klasse einholen, z. B. im Rahmen von Tagesreflexionen oder Wochenabschlussgesprächen</li> <li>■ Selbstreflexion der Lehrkraft, Einbeziehung aktueller Belastungssituation</li> <li>■ Auswertung der Förderung im Lehrerteam</li> </ul>
ggf. Planung anpassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Darstellung der erreichten Ziele visuell verdeutlichen</li> <li>■ Methoden und Materialien anpassen</li> </ul>
ggf. neue pädagogische Diagnostik einleiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ andere Perspektive oder Schwerpunkte fokussieren</li> </ul>

### Grenzen der Förderung

Sind die Entwicklungsschritte der Schüler nur gering, stagnierend oder sogar rückläufig, sollte - in Absprache mit den Eltern - eine sonderpädagogische Beratung angefordert und ggf. die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet oder eine anderweitige externe Unterstützung in die Förderung einbezogen werden. Dafür können bestehende Kooperationen mit Förderschulen oder Förderzentren für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung genutzt oder Netzwerkpartner aus dem familientherapeutischen, sozialtherapeutischen oder psychologischen Bereich hinzugezogen werden.

Die Inanspruchnahme externer Unterstützung kann ferner indiziert sein, wenn die zur Förderung notwendigen zeitlichen, organisatorischen und personellen Ressourcen an der Schule nicht ausreichend verfügbar sind oder die psychische bzw. gesundheitliche Belastung der hauptbeteiligten Lehrkräfte dies erfordert.



## 5.2 Instrumente zur Förderung

Um den Prozess der Förderung effektiv zu gestalten, können Lehrkräfte verschiedene Instrumente zur Planung und Steuerung einsetzen. In Abhängigkeit vom Förderziel, der jeweiligen Präventionsebene, den individuellen Bedürfnissen des Schülers und den vorhandenen professionellen Ressourcen sollte die Wahl der Instrumente so getroffen werden, dass der Schüler das notwendige Maß an Unterstützung erhält und die Umsetzung im Schulalltag von allen Beteiligten langfristig und kontinuierlich leistbar ist.

### Planungsinstrumente

Zur langfristigen oder individualisierten Förderung, insbesondere in der 2. und 3. Präventionsebene, kann ein **pädagogischer Entwicklungsplan**<sup>55</sup> (→ Material B1) erstellt werden. Im Entwicklungsplan werden die wesentlichen Stärken und Schwächen sowie der Förderbedarf eines Schülers erfasst. Weiterhin werden Ziele, ggf. Teilziele, Verantwortlichkeiten und Zeiträume der Förderung festgelegt. Der Entwicklungsplan wird mit allen Hauptbeteiligten – Schüler, Eltern, Klassenlehrer, ggf. Fachlehrer oder Schulleitung – besprochen. Er dient der Konkretisierung der Förderung, der Organisation von Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie der Evaluation und Ableitung neuer pädagogischer Maßnahmen.

Wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, so muss mindestens zweimal jährlich ein **Förderplan**<sup>56</sup> (→ Material B2, B3) erstellt werden. Dieser entspricht im strukturellen Aufbau weitestgehend dem pädagogischen Entwicklungsplan. Er ist gekennzeichnet durch eine gesetzlich verankerte Verbindlichkeit und die Festschreibung individueller Maßnahmen. Der Förderplan dient zudem der Kommunikation zwischen allen beteiligten Lehr- und Fachkräften. **Festlegungen zum Nachteilsausgleich**<sup>57</sup> (→ Material B4, B5) für alle Fächer bzw. Fachlehrer können im Förderprozess unterstützend wirken und Grundlage für die einheitliche Umsetzung des Nachteilsausgleiches sein.

Zur Evaluation der Förderung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird basierend auf dem Förderplan jährlich ein Entwicklungsbericht<sup>58</sup> erstellt. Entwicklungsberichte geben den Ist-Stand sowie die Ergebnisse der Förderung des jeweiligen Schuljahres wieder. Sie beinhalten künftige Förderbereiche, eine Prognose zur Weiterführung der inklusiven Unterrichtung und Aussagen zu den dafür notwendigen Bedingungen.

Die Planung pädagogischer Maßnahmen in kurzfristig auftretenden oder sich anbahnenden Problemsituationen erfordert die frühzeitige Einbeziehung aller beteiligten Lehrkräfte. Eine schriftliche Übersicht geeigneter **Maßnahmen der pädagogischen Förderung** (→ Material B6) kann zur Information und Abstimmung zwischen den Beteiligten dienen und damit zur Erhöhung der Wirksamkeit der Maßnahmen beitragen.

Vor allem beim Wechsel der Schulart, z. B. beim Übergang in Klassenstufe 5, sollte durch eine zielführende Kommunikation aller Beteiligten die Förderung lückenlos weitergeführt werden. Für die zeitnahe Übermittlung von Informationen über Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten oder Förderbedarf kann ein **Übergabeprotokoll**<sup>59</sup> (→ Material B7) genutzt werden. Darin sind wichtige Informationen zur bisherigen individuellen Förderung kurz zusammengefasst, die die weiterführende Schule u. a. bei der Klassenbildung sowie bei der langfristigen Planung der notwendigen Fördermaßnahmen unterstützen.

Ein weiteres Instrument zur Planung und konkreten Festlegung pädagogischer Maßnahmen ist die **Bildungsvereinbarung**<sup>60</sup> (→ Material B8). Bildungsvereinbarungen zielen in besonderer Weise auf die Eigenverantwortung des Schülers und seiner Eltern ab. Eine Bildungsvereinbarung fokussiert meist auf einzelne Förderziele des Entwicklungs- oder Förderplans. Spezifische Maßnahmen zur Umsetzung dieser Ziele werden im Dialog mit allen Beteiligten beraten und vereinbart. Eine regelmäßige Kontrolle und Anpassung erfolgt ebenfalls unter Beteiligung aller Vertragspartner. Bildungsvereinbarungen können auch bei schwerwiegenden negativen Verhaltensweisen eingesetzt werden. Durch die schriftliche Festlegung werden Schülern sowohl positive als auch negative Konsequenzen ihres Handelns stärker bewusst gemacht.

---

55 §14 Abs. 2 SOGS

56 Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen. Radebeul, S. 16 – 18.

57 Bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden (§17 Abs. 5 SOGS; §22 Abs. 5 SOOSA).

58 Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015), S. 19.

59 Eine Weitergabe von personenbezogenen Daten darf nur mit Zustimmung des Schülers bzw. der Eltern und unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen erfolgen.

60 § 35a Abs. 2 SächsSchulG

Zusätzlich können Varianten wie der **Verhaltensvertrag** (→ Material B9) dem Schüler die Bedeutsamkeit der Situation oder die Tragweite des Verhaltens verdeutlichen. Droht beispielsweise eine Versetzungsgefährdung, kann eine schriftliche **Zielvereinbarung bei Versetzungsgefährdung** (→ Material B10) die Planung effektiver Maßnahmen unterstützen und konkretisieren.

## Steuerungsinstrumente

Um Verhalten langfristig zu verändern, bedarf es einer steten Kontrolle und einer deutlichen Rückmeldung von Erfolgen. Meist sind sich Schüler ihrer Verhaltensweisen nicht bewusst und bedürfen daher Unterstützung, um die Wirkung ihrer Verhaltensweisen auf andere zu erfassen. Mithilfe kleiner unterstützender Hinweise können sie ermutigt und an ihr Ziel erinnert werden. Die Wahl des Instruments richtet sich dabei nach dem angestrebten Förderziel, dem notwendigen Unterstützungsbedarf bzw. den Möglichkeiten der individuellen Begleitung im Klassenkontext.

Eine einfache Form der Steuerung stellen kleine Erinnerungen an das Förderziel dar. Diese können mittels eines verabredeten Symbols oder eines kleinen Gegenstandes bzw. einer sogenannten **Selbstinstruktionskarte** (→ Material B11) verdeutlicht werden.

Zur Verdeutlichung von Erfolgen kann auch mit Hilfe von sog. „Token“ gearbeitet werden. Tokens sind Tauschgegenstände, die genau erfassen, wie oft ein gewünschtes Verhalten gezeigt wird. Reale Gegenstände wie Klammern, Steine und Magnete visualisieren Teilerfolge für den Schüler. Ältere Schüler können diese Verstärkung ggf. auch selbstständig durchführen, beispielsweise in Form von vorbereiteten Listen. Die Darstellung kann zudem mit Hilfe von **Token-Kärtchen** (→ Material B12) vorgenommen werden. Dabei wird eine vorher festgelegte Anzahl an Token möglichst schülerorientiert dargestellt. Token-Kärtchen eignen sich besonders bei einer Förderung durch verschiedene Lehrkräfte oder in verschiedenen Räumlichkeiten, da sie der Schüler unkompliziert aufbewahren kann.

Bei einigen Schülern muss erst ein Bewusstsein entwickelt werden, welches Verhalten von anderen als nicht angemessen empfunden wird. Visualisierungsformen eignen sich hier ebenfalls, weil die Lehrkraft dem Schüler einen Hinweis geben kann, ohne dass es immer von der Klasse bemerkt wird. In einem **Punktwechselprogramm** (→ Material B13) kann ein Schüler beispielsweise je nach Verhalten Punkte verlieren oder dazugewinnen. Bei einem **Punktabzugsprogramm** (→ Material B14) werden nur die Übertretungen festgehalten. Dieses Modell eignet sich besonders, um bestimmte Verhaltensweisen zu minimieren. Bei allen Formen, die mit Punktabzug arbeiten, muss eine Punktgrenze festgelegt werden, die nicht unterschritten werden darf. Kann der Schüler die Grenze einhalten, muss ihm dieser Teilerfolg verdeutlicht werden, ggf. auch mittels einer kleinen Belohnung.

Zur Stärkung der Selbstorganisation haben sich auch **Aufgabenpläne** (→ Material B15, B16) bewährt. Damit werden nicht die Misserfolge, d. h. nicht die vergessenen, sondern die erledigten Aufgaben festgehalten. Der Einsatz dieser Materialien ist stets im Hinblick auf die Möglichkeit der dauerhaften Verwendung durch alle beteiligten Fachkräfte zu prüfen. Ein Aufgabenplan ist nur wirksam, wenn er dem Schüler Erfolge verdeutlicht und stringent kontrolliert wird.

Ein wirksames Mittel für eine dauerhafte und begleitende Kontrolle ist der **Verstärkerplan** (→ Material B17, B18). Er verdeutlicht die Zielvereinbarung in einer schülergerechten Sprache und hebt die Regeln zur Einhaltung deutlich hervor. Das Verhalten des Schülers wird durch die Lehrkraft – bezogen auf das festgelegte Ziel – regelmäßig eingeschätzt und jeder Teilerfolg für den Schüler, z. B. durch farbige Punkte, visuell dokumentiert. In Abhängigkeit vom Ziel und der benötigten Unterstützung des Schülers können die zeitlichen Abstände der Einschätzung variieren und beispielsweise für bestimmte Unterrichtssequenzen, eine Unterrichtsstunde oder den gesamten Schultag vorgenommen werden.

Zur Unterstützung der elterlichen Förderung können den Eltern auch Verstärkerpläne in Form von **Checklisten für zu Hause** (→ Material B22, B23, B24) zur Verfügung gestellt werden, die Schüler beispielsweise bei der Erledigung ihrer schulischen Belange unterstützen. Wichtig ist, dass Eltern offen gegenüber der Maßnahme sind und angemessene Formen der Belohnung einsetzen.

Eine sehr wirkungsvolle Verstärkung ist die soziale Verstärkung in Form von **Feedback**. Dieses kann durch die Lehrkraft, aber insbesondere auch durch die Klasse erfolgen. Um eine Feedbackkultur in einer Klasse oder Schule zu entwickeln, sollte man bereits in der 1. Präventionsebene Methoden des Feedbacks einsetzen. Diese können

sich auf einzelne Schüler, aber auch auf die gesamte Klasse beziehen. Zur Förderung der individuellen Entwicklung können offene oder auch geheime Feedbackformen verwendet werden. Beispielsweise können bei der **Wochenauswertung** Schüler benannt werden, die positiv oder negativ aufgefallen sind (→ Material B19, B20). Durch **Lob- und Wunschkärtchen** (→ Material B21) können einem Schüler Hinweise gegeben werden, welche Verhaltensweisen er schon gut entwickelt hat und woran er noch arbeiten muss. Die Lehrkraft sollte ggf. steuernd eingreifen, damit kritische Äußerungen durch konstruktive Hinweise ergänzt werden und der Schüler Anregungen erhält, wie er sein Verhalten ändern könnte.

## Überblick über Instrumente der Förderung

Tabelle 9: Übersicht über Instrumente zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung

Instrument	Einsatzmöglichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ziel</li> <li>▮ Zielgruppe</li> <li>▮ Präventionsebene</li> <li>▮ durchführende Person</li> </ul>	Hinweise
<b>Planungsinstrument</b>		
Pädagogischer Entwicklungsplan (→ Material B1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Dokumentation des Entwicklungsstandes und notwendiger individueller Förderziele und Fördermaßnahmen</li> <li>▮ einzelne Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten</li> <li>▮ 2. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, beteiligte Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Grundlage für die Fortführung der individuellen Förderung auch beim Wechsel der Lehrkräfte bzw. der Schule</li> <li>▮ Grundlage für Elterngespräche</li> </ul>
Förderplan (→ Material B2, B3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ verbindliche Festlegung von Förderzielen und -maßnahmen,</li> <li>▮ einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, beteiligte Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Kommunikationsinstrument für alle Beteiligten</li> <li>▮ je eine Erstellung und Fortschreibung im Schuljahr notwendig</li> <li>▮ Beratung und Unterstützung der Regelschule bei der Erstellung von Förderplänen durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst</li> <li>▮ vollständige Unterlagen der Förderschule übermitteln</li> </ul>
Festlegungen zum Nachteilsausgleich (→ Material B4, B5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ besondere Förderung mit dem Ziel des chancengleichen Lernens</li> <li>▮ einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>▮ 2. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, beteiligte Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Kenntnisnahme durch alle Kollegen und Schulleitung</li> <li>▮ regelmäßige Überprüfung der Notwendigkeit des Nachteilsausgleichs</li> </ul>
Übersicht – Maßnahmen der pädagogischen Förderung (→ Material B6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Informationsaustausch bei kurzfristig auftretenden Problemsituationen</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, beteiligte Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Information und Abstimmung zwischen Lehrkräften, ggf. in einer Klassenkonferenz</li> </ul>

Instrument	Einsatzmöglichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ziel</li> <li>▮ Zielgruppe</li> <li>▮ Präventionsebene</li> <li>▮ durchführende Person</li> </ul>	Hinweise
Übergabeprotokoll (→ Material B7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ zeitnaher Informationsaustausch zur Erfassung der Lernvoraussetzungen einzelner Schüler beim Übergang in Klassenstufe 5</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Lehrkraft der Grundschule, Lehrkraft der weiterführenden Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Hinweise zur bisherigen Förderung und den gewählten Fördermaßnahmen</li> <li>▮ Ermöglichung einer nahtlosen Förderung</li> <li>▮ günstige Zusammenstellung neuer Klassen</li> </ul>
Bildungsvereinbarung (→ Material B8) Verhaltensvertrag (→ Material B9) Zielvereinbarung bei Versetzunggefährdung (→ Material B10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Förderung des Schülers und Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungsauftrages</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Klassenlehrer, Eltern, Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Betonung der Eigenverantwortung des Schülers</li> <li>▮ schriftliche Dokumentation, Kenntnisnahme der Schulleitung erforderlich</li> </ul>
<b>Steuerungsinstrumente</b>		
Selbstinstruktionskarten (→ Material B11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erinnerung an ein vereinbartes Förderziel</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Visualisierung des Förderziels für den Schüler</li> <li>▮ gemeinsame Erstellung der Selbstinstruktionskarten</li> </ul>
Token-Kärtchen (→ Material B12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erinnerung an ein vereinbartes Förderziel und Verdeutlichung von Erfolgen</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 2. und 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Zeitraum und Anzahl der Token festlegen</li> <li>▮ Aufbewahrung, z. B. im Hausaufgabenheft oder in der Federmappe</li> <li>▮ transparente Dokumentation der Zielerreichung, auch für die Kommunikation mit den Eltern geeignet</li> </ul>
Punktwechselprogramm (→ Material B13) Punktzugsprogramm (→ Material B14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Aufbau erwünschter Verhaltensweisen durch unmittelbare Rückmeldung, Abbau unerwünschter Verhaltensweisen</li> <li>▮ einzelne Schüler, Gruppe oder Klasse</li> <li>▮ 1. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Unterstützung der Selbstbeobachtung und -bewertung</li> <li>▮ Verhältnismäßigkeit von Punktzug und -gewinn beachten</li> <li>▮ für die Steuerung extrem negativer Verhaltensweisen, z. B. körperlicher Übergriff, ungeeignet</li> </ul>
Punkteplan für Vergesslichkeit (→ Material B15) Punkteplan für Verlässlichkeit (→ Material B16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Stärkung der Selbstorganisation schulischer Aufgaben</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 1. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Aufgabenplan erfordert eine stringente Kontrolle</li> <li>▮ bewusste Auswahl und Einsatz des jeweiligen Punkteplans in Abhängigkeit vom Schüler</li> </ul>

Instrument	Einsatzmöglichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ziel</li> <li>▮ Zielgruppe</li> <li>▮ Präventionsebene</li> <li>▮ durchführende Person</li> </ul>	Hinweise
Verstärkerplan – Unterrichtsstunde (→ Material B17) Verstärkerplan – Schultag (→ Material B18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ dauerhafte begleitende Kontrolle der Schüler in Bezug auf erwünschtes Verhalten</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Einsatz eines Verstärkerplans in Abhängigkeit vom Schüler</li> <li>▮ Festlegung eines Zeitraumes (Unterrichtsstunde, Schultag, -woche)</li> <li>▮ Verhaltensziel muss auf dem Verstärkerplan festgeschrieben werden</li> </ul>
Sonnenschein der Woche (→ Material B19) Regenguss der Woche (→ Material B20) Lob- und Wunschkärtchen (→ Material B21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Rückmeldung des Verhaltens durch die soziale Gruppe</li> <li>▮ einzelne Schüler, Gruppe, Klasse</li> <li>▮ 1. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ auf konstruktive Rückmeldungen achten</li> <li>▮ keinen Schüler beschämen oder bloßstellen</li> </ul>
Checkliste für zu Hause – Grundschule (→ Material B22) Checkliste für zu Hause – weiterführende Schule (→ Material B23) Checkliste für zu Hause – Vorlage (→ Material B22 – 24)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sowie Unterstützung bei der häuslichen Vorbereitung des Schultags</li> <li>▮ einzelne Schüler</li> <li>▮ 1. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Unterstützung der Eltern ggf. mit Hinweisen zum Erstellen, Ausfüllen und Auswerten der Checkliste durch die Lehrkraft</li> </ul>
Sonnenschein der Woche (→ Material B19) Regenguss der Woche (→ Material B20) Lob- und Wunschkärtchen (→ Material B21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Rückmeldung des Verhaltens durch die soziale Gruppe</li> <li>▮ einzelne Schüler, Gruppe, Klasse</li> <li>▮ 1. bis 3. Präventionsebene</li> <li>▮ Schüler, Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ auf konstruktive Rückmeldungen achten</li> <li>▮ keinen Schüler beschämen oder bloßstellen</li> </ul>

## 5.3 Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz

Die Perspektive emotionale Kompetenz lenkt den Blick der Lehrkräfte auf die individuelle Entwicklung und die personale Kompetenz des Schülers. Die emotionale Kompetenz umfasst folgende Teilbereiche:

- Emotionswahrnehmung
- Emotionsausdruck
- Emotionswissen
- Zusammenhänge herstellen
- Emotionsregulation
- Empathie

Schüler mit gut entwickelter emotionaler Kompetenz verfügen über konstruktive Bewältigungsstrategien, können sich flexibel an neue Situationen anpassen und erleben weniger negative Emotionen. Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist eine der wesentlichen Aufgaben in der Kindheit und bedarf daher auch der Unterstützung durch Lehrkräfte. Das Wissen über die o. g. Teilbereiche der emotionalen Kompetenz eröffnet der Lehrkraft einen komplexeren Blick auf den einzelnen Schüler und unterstützt ihn damit in seinem pädagogischen Handeln.

Im Bereich der emotionalen Entwicklung bilden die Emotionswahrnehmung und der Emotionsausdruck, insbesondere der sprachliche Ausdruck, die Grundlage für weitere Entwicklungsschritte. Das Emotionswissen bildet die Voraussetzung für eine bewusste kognitive Auseinandersetzung mit Emotionen und trägt entscheidend zum Reflexionsprozess bei. Durch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Situation und Emotion kann der Schüler soziale Situationen besser verstehen, sich schneller anpassen und damit angemessenes soziales Verhalten zeigen. Um sich in soziale Gemeinschaften wie in eine Klasse einzubringen, sind die Fähigkeit zur Emotionsregulation und die Entwicklung von Empathie entscheidend. Diese Teilbereiche entwickeln sich in gegenseitiger Abhängigkeit und sind miteinander verzahnt. Im Folgenden wird jeder Teilbereich kurz erläutert.

### Emotionswahrnehmung

- Erleben eigener Emotionen auf physiologischer, kognitiver und affektiver Ebene
- Einbeziehen von situativen Hinweisen auf Emotionen bei sich und anderen

Die Emotionswahrnehmung dient dem Erleben und Erkennen sowohl eigener als auch fremder Emotionen. Dabei fließen die wahrgenommenen Emotionen und situationsbezogenen Hinweise in das Erfassen und Interpretieren von Gefühlsäußerungen und Verhalten bei sich selbst und bei anderen ein.

Eine Emotion zu erleben heißt, sich einer sensorischen Empfindung bewusst zu sein und diese zu einer bestimmten Emotion zuordnen zu können. Dabei spielen die Wahrnehmung einer Emotion durch Mimik, Gestik und Stimme, aber auch körperliche Empfindungen, wie Bauchschmerzen oder Spannungszustände, sowie bestimmte kognitive Aspekte, wie ständig wiederkehrende Gedanken oder Bilder, eine wesentliche Rolle. Mit zunehmendem Alter werden mehrere wahrgenommene Empfindungen wie Herzrasen und negative Gedanken zu einer Emotion wie Angst verschmolzen. Zudem wird die Wahrnehmungsleistung der Schüler stetig komplexer, sodass sie auch mehrere oder gegensätzliche Emotionen gleichzeitig erleben können.

Der Prozess des Erkennens einer Emotion umfasst zusätzlich die meist unbewusste Verknüpfung mit weiteren Hinweisen, die sich durch das Verhalten oder die Situation ergeben. Dabei kann einerseits die aktuell erlebte Situation ungewollt mit früheren emotionalen Erfahrungen verknüpft werden. Andererseits ist das Einbeziehen situationsbezogener Erwartungshaltungen sowie grundsätzlicher Normen und Werte in die Interpretation möglich. Diese können sowohl kulturspezifisch als auch lebensweltbezogen sehr unterschiedlich sein.

### Emotionsausdruck

- Vermittlung eigener Emotionen über Sprache, Mimik und Körperhaltung in der Kommunikation
- gezielter Einsatz des Emotionsvokabulars in Abhängigkeit vom Kommunikationspartner und der Situation

Der Emotionsausdruck beinhaltet den Gesichtsausdruck, das Blickverhalten, die Körpersprache, den Klang der Stimme und die Sprache. Der Emotionsausdruck beeinflusst maßgeblich die zwischenmenschliche Kommunikation.

Durch Senden von sozialen Zeichen wie Lächeln, Nicken, aber auch durch Wegschauen oder Ignorieren, wird der Kontakt mit der Umwelt eröffnet, aufrechterhalten oder beendet. Der sprachliche Emotionsausdruck spielt dabei eine entscheidende Rolle. Mit zunehmendem Emotionsvokabular können Kinder ihre Emotionen immer differenzierter benennen und komplexere Emotionen beschreiben. Dadurch sind sie in der Lage, ihre Emotionen situationsangemessen auszudrücken und auch vergangene oder bevorstehende Emotionen zu verbalisieren.

## Emotionswissen

- Wissen über Emotionen (Metawissen)
- Bewusstsein über die Bedeutung von Emotionen für das eigene Leben und für die Gestaltung sozialer Beziehungen

Das Emotionswissen umfasst Kenntnisse über physiologische, kognitive, motorische und affektive Signale von Emotionen und deren Zusammenwirken. Es beinhaltet zudem die Erkenntnis, dass verschiedene Emotionen gleichzeitig auftreten und auch gegensätzlich sein können. Zunehmend entwickelt sich bei Kindern die Fertigkeit, dass bereits durch Erinnerungen an Situationen bestimmte Emotionen hervorgerufen werden können bzw. emotionale Erfahrungen vergangener Situationen in die emotionale Reaktion einer aktuellen Situation einbezogen werden. Dadurch entwickelt sich ein Bewusstsein, dass Emotionen nicht immer kongruent zur Situation gezeigt werden, sondern dass der Emotionsausdruck abgeschwächt, intensiviert oder auch vorgetäuscht gezeigt werden kann. Emotionswissen schließt weiterhin die bewusste Erkenntnis ein, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation entscheidend geprägt werden. Je bewusster Schüler sich ihrer eigenen Emotionen sind, umso besser können sie diese auch steuern und somit auf ihr eigenes Verhalten Einfluss nehmen.

## Zusammenhänge herstellen

- bewusstes Herstellen von Zusammenhängen zwischen Situation und Emotion
- bewusstes Herstellen von Zusammenhängen zwischen subjektiver Bewertung und Emotion

Insbesondere durch kognitive Prozesse werden Zusammenhänge zwischen einer wahrgenommenen Emotion und den konkreten situationsbezogenen Auslösern bzw. deren subjektiver Bewertung hergestellt. Dabei wird die subjektive Bewertung von inneren Haltungen, Wünschen oder Erwartungen sowie durch Vorerfahrungen beeinflusst. Die Intensität, Dauer und Art der Emotion werden von den angenommenen Auswirkungen auf das persönliche Leben mitbestimmt. Aufgrund vielfältiger Erfahrungen bilden sich im Laufe der Zeit Reaktionsmuster und emotionale Erwartungen heraus. Diese Erwartungen können die Beziehungen zu anderen Menschen maßgeblich beeinflussen. Im schulischen Kontext zeigt sich das u. a. im Verhältnis zu Mitschülern und Lehrkräften, aber auch in der Lern- und Leistungsbereitschaft.

## Emotionsregulation

- Erkennen der Veränderbarkeit und Selbststeuerbarkeit von Emotionen
- Kennen sowie eigenständige und situationsangemessene Anwendung von Emotionsregulationsstrategien
- angemessener Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen unter Beachtung sozialer Normen

Die Emotionsregulation umfasst die Fähigkeit, sowohl die innere Gefühlswelt als auch die nach außen sichtbaren Emotionen (Emotionsausdruck) zu kontrollieren und in sozialen Situationen zu steuern.<sup>61</sup> Regulationsstrategien sind Verhaltensweisen oder gedankliche Vorstellungen, die in kritischen Situationen einen effektiven und angemessenen Umgang mit Emotionen ermöglichen. Die Regulation des Emotionsausdrucks kann dabei unbewusst oder willentlich mit Hilfe anderer Personen oder eigenständig erfolgen. Emotionen können mit Hilfe von Emotionsregulationsstrategien in Dauer, Intensität und Ausdruck verändert werden.

Die Wahl und Anwendung der jeweiligen Strategie wird durch das zur Verfügung stehende Handlungsrepertoire, das Temperament des Kindes, die Vorbildwirkung der Bezugspersonen im Umgang mit Emotionen, das Wissen über soziale Normen und Werte sowie das Einschätzungsvermögen des Kindes beeinflusst. Solange Kinder noch nicht über geeignete Emotionsregulationsstrategien verfügen, benötigen sie Hilfe im Umgang mit ihren eigenen Emotionen. Deshalb sollten Lehrkräfte insbesondere Schüler mit Auffälligkeiten in der Emotionsregulation unterstützen und in belastenden Situationen beruhigend auf sie einwirken.

61 Vgl. Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: von Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3 - 30.

## Empathie

- Einfühlen in die Emotionen anderer Personen bzw. Lebewesen<sup>62</sup>
- Nachvollziehen von Handlungen anderer Personen
- Grundlage für die Entwicklung von prosozialem Verhalten

Empathie umfasst die Fähigkeit des Einfühlens und die Fähigkeit des Nachvollziehens von Emotionen und Handlungen anderer Personen. Das schließt das rein affektive Nachempfinden bzw. Miterleben einer vermuteten Emotion sowie die Fähigkeit des kognitiven Verstehens der Handlungen einer anderen Person ein. Dabei entwickelt sich zuerst die Fähigkeit des emotionalen Einfühlens und daran anknüpfend der handlungsbezogene Perspektivwechsel, d. h. das Hineindenken in die Rolle des anderen, ohne dass der emotionale Zustand selbst miterlebt wird. Auch geschlechtsbezogene Rollenvorbilder können auf beide Komponenten der Empathie starken Einfluss nehmen.

Das empathische Vermögen eines Menschen wird von allen o. g. Teilbereichen der emotionalen Kompetenz beeinflusst. Empathie ist eine zentrale Bedingung für die Entwicklung sozialer Kompetenz und prosozialem Verhaltens. Weiterhin unterstützt Empathie die Fähigkeit zur Reflexion sowie Bewertung eigener Emotionen und Reaktionen im Umgang mit anderen. Dadurch hat die Empathie großen Einfluss auf die Entwicklung anderer Teilbereiche emotionaler Kompetenz.

### Überblick Praxistipps zur Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz

Tabelle 10: Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Emotionswahrnehmung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schaffen Sie positive Erfahrungen durch Erfolgserlebnisse für die Schüler.</li> <li>■ Beachten Sie den unterschiedlichen kulturellen und lebensweltlichen Kontext der Schüler.</li> <li>■ Nutzen Sie Anlässe des Schultages und unterstützen Sie die Schüler sensibel, ihre eigenen und fremden Emotionen bewusst wahrzunehmen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pantomime</li> <li>■ Rollenspiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C0: Selbstreflexionsbogen für die Perspektive emotionale Kompetenz</li> <li>→ C1: Gefühlsblitzlicht</li> <li>→ C2: Gefühlsstern</li> <li>→ C12: Landkarte der Gefühle</li> <li>→ C13: Gefühlswetter</li> </ul>
<b>Emotionsausdruck</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Haben Sie Geduld. Ein bereits stabilisiertes Verhaltensmuster ändert sich nicht innerhalb kürzester Zeit.</li> <li>■ Lassen Sie verschiedene Formen des Emotionsausdrucks zu.</li> <li>■ Nehmen Sie den Emotionsausdruck Ihrer Schüler nicht persönlich.</li> <li>■ Planen Sie Rollenspiele gut vor. Grenzen Sie die gespielte Rolle von der Person des Schülers deutlich ab.</li> <li>■ Bieten Sie Visualisierungshilfen wie Bild- und Wortkarten für die Darstellung des Emotionsausdrucks an.</li> <li>■ Unterstützen Sie die Erweiterung des Emotionsvokabulars aktiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rollenspiele</li> <li>■ Hilfsmittel der Visualisierung: Bild- und Wortkarten, Symbole, Comic, Wortschatzlisten</li> <li>■ Humor, Witze erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C4: Gefühlsgeschichten</li> <li>→ C5: Gefühlskleid</li> <li>→ C6: Gefühlstest</li> <li>→ C7: Wenn ich fröhlich bin</li> <li>→ C8: Kreuzdonnerwetter</li> <li>→ C10: Gefühlscollagen</li> <li>→ C13: Gefühlswetter</li> </ul>

<sup>62</sup> Empathie kann sich auf alle Lebewesen beziehen. Im folgenden Text wird aufgrund des Kontextes Schule nur von Personen gesprochen.



Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Emotionswissen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nehmen Sie die Emotionen der Schüler wahr und deren Signalfunktion ernst.</li> <li>■ Seien Sie sich Ihrer Vorbildrolle bewusst. Ihr Umgang mit eigenen Emotionen sowie mit denen anderer oder die Art, wie Sie Kritik äußern, dient Schülern als Beispiel.</li> <li>■ Unterstützen Sie den Reflexionsprozess der Schüler aktiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mit Unterrichtsinhalten verknüpfen: Geschichten schreiben, ggf. Bildergeschichten zur Unterstützung anbieten</li> <li>■ Bilder malen und zeichnen</li> <li>■ Rollenspiele</li> <li>■ Entspannungsübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C6: Gefühlstest</li> <li>→ C9: Angsthasen-Umfrage</li> <li>→ C10: Gefühlscollagen</li> <li>→ C11: Gefühlswürfel</li> <li>→ C12: Landkarte der Gefühle</li> <li>→ C14: Anti-Angst-Rezepte</li> <li>→ C16: Mein Wohlfühlort</li> </ul>
<b>Zusammenhänge herstellen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nutzen Sie situative Anlässe für Gespräche.</li> <li>■ Machen Sie dem Schüler deutlich, welche Faktoren der Leistung er beeinflussen kann.</li> <li>■ Hinterfragen Sie die Auslöser von Emotionen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konfliktmoderation: Streitschlichter, Klassenkonferenz, Förderprogramme, u. a. Lions Quest</li> <li>■ thematische Bücher</li> <li>■ Bildergeschichten</li> <li>■ Förderangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C13: Gefühlswetter</li> </ul>
<b>Emotionsregulation</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bieten Sie verschiedene Strategien an und lassen Sie die Schüler auswählen.</li> <li>■ Vermitteln und trainieren Sie wenige ausgewählte Strategien regelmäßig.</li> <li>■ Unterstützen Sie den Transfer in den Schultag, z. B. durch visuelle Reize oder Rollenspiele.</li> <li>■ Unterstützen Sie die Emotionsregulation ggf. durch Außensteuerung. Beruhigen Sie, wenn nötig, den Schüler.</li> <li>■ Verdeutlichen Sie Erfolge. Ermuntern Sie und loben Sie Ihre Schüler für Fortschritte.</li> <li>■ Nutzen Sie schülerorientierte Mittel der Dokumentation, z. B. Verstärkerpläne, Token-System oder Sterntagebuch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rollenspiele mit Handpuppen</li> <li>■ Hilfsmittel zum Aggressionsabbau: Boxsack, Papier zerknüllen, mit Bleistift kritzeln</li> <li>■ Strategien zur Gedankensteuerung: Wutstuhl<sup>63</sup>, Wutrakete<sup>64</sup>, Gedankenstopp</li> <li>■ Strategien zur Beruhigung: Atemübungen, Autosuggestion</li> <li>■ Strategie zur Veränderung der inneren Haltung: „positives Denken“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C3: King Kong</li> <li>→ C5: Gefühlskleid</li> <li>→ C8: Kreuzdonnerwetter</li> <li>→ C14: Anti-Angst-Rezepte</li> <li>→ C15: Erste-Hilfe-Wutkiste</li> <li>→ C16: Mein Wohlfühlort</li> <li>→ C17: Schattenboxen</li> </ul>
<b>Empathie</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Geben Sie Anregungen zum Perspektivwechsel.</li> <li>■ Ermöglichen Sie Ihren Schülern, eigenes und fremdes Verhalten einzuschätzen und zu reflektieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Comics zeichnen</li> <li>■ Geschichten verfassen</li> <li>■ Bildbetrachtungen</li> <li>■ Rollenspiele</li> <li>■ Problemlösestrategien visualisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ C6: Gefühlstest</li> </ul>

63 Ein Raum oder ein festgelegter Ort (Ankerpunkt) kann für die Schüler zur Beruhigung eingesetzt werden.

64 Durch bestimmte gedankliche Bilder können Schüler unterstützt werden, ihre Wut zu kanalisieren und damit abzubauen.



## Aus dem Schulalltag

### Situationsbeschreibung

Ein Schüler kommt in die Klasse, wirkt sehr wütend, schreit laut herum und wirft seinen Ranzen in die Ecke.

### Mögliche Sofortreaktion

Beruhigen, Ansprechen, Schüler aus der Situation rausnehmen, Gespräch anbieten, Gespräch für einen späteren Zeitpunkt festlegen, Verhalten ignorieren

### In welchen Teilbereichen der emotionalen Kompetenz besitzt der Schüler in Bezug auf die Situation bereits Fertigkeiten?

Er kann seine Wut zeigen.

Er richtet seine Wut nicht gegen Personen.

### In welchen Teilbereichen der emotionalen Kompetenz muss der Schüler sich noch entwickeln?

Er muss lernen, seine Wut angemessen auszudrücken und ggf. dem richtigen Adressaten mitzuteilen.

Er muss lernen zu erkennen, dass sein Verhalten nicht angemessen ist und sich auf die Mitschüler negativ auswirkt.

Er muss lernen zu differenzieren, welcher Aspekt der Situation bzw. welche subjektive Bewertung ihn so wütend gemacht hat.

### Maßnahmen der Pädagogische Diagnostik und Intervention

- Gespräch des Klassenlehrers mit dem Schüler zur Reflexion der Situation
  - „Auf wen oder was bist du wütend? Was ganz konkret hat dich in der Situation wütend gemacht?“
  - „Wie und wann könntest du deine Wut angemessener ausdrücken?“
  - „Wie könntest du noch mit deiner Wut umgehen?“
  - „Wie könntest du zukünftig in ähnlichen Situationen reagieren?“
- Vereinbarungen treffen: Stopp-Zeichen festlegen (→ Material B11 - B14)
- insbesondere Methoden zur Förderung der Emotionsregulation einsetzen (→ Material C13, C15, C17)

## 5.4 Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz

Die Perspektive soziale Kompetenz schärft den Blick der Lehrkräfte auf die Schüler und unterstützt die Kompetenzentwicklung für ein effektives Handeln in sozialen Situationen. Dabei steht vorrangig die Klassengemeinschaft im Mittelpunkt, das heißt soziale Situationen zwischen den Schülern.

Die Perspektive soziale Kompetenz umfasst folgende Teilbereiche:

- Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen
- Fähigkeiten des Selbstmanagements
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit
- Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft
- Durchsetzungsfähigkeit im Sinne von Selbstsicherheit und Selbstbehauptung<sup>65</sup>

In der Klassengemeinschaft akzeptiert und eingebunden zu sein, spielt für die Entwicklung von allen Schülern eine maßgebliche Rolle. Ausgehend von den Teilbereichen der emotionalen Kompetenz, insbesondere der Empathie, können Schüler sich nur dann sozial weiterentwickeln, wenn sie mit ihren Mitschülern aktiv interagieren und sich mit ihnen auseinandersetzen.

Beispielsweise können Schüler mit zunehmendem Alter immer selbstständiger Regeln und Normen für Interaktionsprozesse festlegen und dadurch zum Gelingen einer gemeinschaftlichen Klassenstruktur beitragen. Dabei sollte die Lehrkraft nur steuernd in den Prozess eingreifen und z. B. bei der gemeinsamen Erarbeitung von Klassenzielen unterstützen.

Es hängt von mindestens drei Aspekten ab, ob sozial kompetentes Verhalten gezeigt werden kann. Dafür benötigen Schüler eine klar definierte Aufgabe, die sie mit ihrer verfügbaren sozialen Kompetenz bewältigen können und deren Bewältigung eine gewisse Relevanz hat.<sup>66</sup> Sind sich Schüler ihrer Rolle in der Klassengemeinschaft nicht sicher, sind einzelne emotionale oder soziale Kompetenzen noch nicht entwickelt oder unterscheiden sich die Normen und Werte des Schülers stark von den schulischen oder den klassenspezifischen Erwartungen, so befindet sich der Schüler in einem Spannungsfeld, d. h. es besteht für ihn ein sogenanntes Passungsproblem. Meist erschwert sich für diese Schüler die Situation, da sie in der Klassengemeinschaft schwieriger gleichwertige Interaktionspartner finden. Sollten Schüler ihre Position in der Klassengemeinschaft, z. B. aufgrund einer Versetzungsgefährdung, hinterfragen, sinkt zudem die Motivation, sich in die Klasse zu integrieren. Damit verengt sich der Zugang zu sozialer Interaktion und neuen sozialen Erfahrungen.

Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse zu kennen, kann der Lehrkraft sowohl problematische Situationen als auch Ressourcen aufzeigen (→ Material A11 – A14). Die soziale Integration aller Schüler ist ein wesentlicher Bestandteil der Förderung. Lehrkräfte schaffen ein lern- und beziehungsförderliches Klima, z. B. durch die Unterstützung von Freundschaften<sup>67</sup> zwischen Schülern.

### Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen

- Aufbau und Aufrechterhaltung von Freundschaften und sozialen Beziehungen
- Aufbau einer gesicherten sozialen Stellung in der Klasse

Da Kinder mit zunehmendem Alter mehr Zeit mit Gleichaltrigen verbringen, spielt die Gestaltung dieser Interaktionen eine maßgebliche Rolle. Dazu gehört der Aufbau von engen Freundschaften und einer akzeptierten Position innerhalb der Klasse. Während der Schulzeit bilden sich meist gleichgeschlechtliche Freundschaften, wobei Mädchen sich vorwiegend in Zweierkonstellationen, Jungen überwiegend in ausgedehnten größeren Gruppen zusammenfinden.<sup>68</sup> Durch Freundschaften und soziale Interaktion lernen Schüler u. a. Kritik zu ertragen oder Streitigkeiten beizulegen. Damit entwickeln sie ein Verständnis für gleichrangige Beziehungen und Teamfähigkeit.

65 In Anlehnung an: Caldarella, P.; Merrell, K. W. (1997), S. 264 - 278.

66 Vgl. Jugert, G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 9., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11.

67 Vgl. Preuss-Lausitz, U. (2004): Schwierige Kinder. Schwierige Schule. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 117.

68 Vgl. Saracho, O. N.; Spodek, B. (2007): Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education. Information Age Pub, S. 77.

Schülern, die eine gesicherte positive Stellung in der Klasse oder Peergroup erlangen, wird häufig prosoziales Verhalten und eine hohe soziale Kompetenz zugeschrieben.<sup>69</sup> Prosoziales Verhalten umfasst Handlungen und Verhaltensweisen, die freiwillig ausgeführt werden und dem Wohle eines einzelnen Mitschülers oder der gesamten Klassengemeinschaft dienen. Dazu gehören u. a. Wertschätzung, Hilfe, Unterstützung sowie Humor und Begeisterung.

### Fähigkeiten des Selbstmanagements

- I Organisation und Kontrolle persönlicher und schulischer Belange
- I Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und den Anforderungen des sozialen Kontextes

Die Entwicklung des Selbstmanagements und des Selbstkonzepts stehen in einem engen Zusammenhang. Dafür müssen Schüler die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen, sich sozialer Normen bewusst sein und wissen, welches Verhalten sozial erwünscht ist.

Das Selbstmanagement umfasst die Fähigkeiten der Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung.<sup>70</sup> Das heißt, Schüler müssen ihr Verhalten und die Situation zuerst bewusst wahrnehmen können. In der Phase der Selbstbewertung beurteilen sie ihr Verhalten angelehnt an sozialen Normen, in Bezug zur Situation und im Abgleich zu persönlichen Zielen. Sind sie mit dem Ausgang der Situation eher unzufrieden, versuchen sie ihr Verhalten zu verändern. Bewerten sie hingegen ihr Verhalten positiv, verstärken sie ihr Verhalten und belohnen sich selbst für ihre Handlungen.

Durch Selbstmanagement müssen grundsätzlich zwei gegensätzliche Ziele aufeinander abgestimmt werden: die Umsetzung der eigenen persönlichen Belange und die Aufrechterhaltung von Beziehungen. Bezogen auf die persönlichen Belange des einzelnen Schülers sind Verhaltensweisen wie sich selbst organisieren, die eigene Stimmung kontrollieren (vgl. Kapitel 5.1: Emotionsregulation), Kritik bewältigen oder aus Fehlern lernen, sehr bedeutungsvoll.<sup>71</sup> Zur Erhaltung der Beziehungen stehen dabei vor allem Verhaltensweisen wie Kooperations- und Kompromissbereitschaft im Vordergrund.

Mit zunehmendem Alter steigt die moralische Urteilsfähigkeit und es entwickeln sich persönliche Einstellungen. Diese werden bei der Wahl der Freunde einbezogen und können auch zur Abgrenzung von Freunden oder Peergroups führen. Dieser Entwicklungsschritt bedarf der eigenständigen Wahrnehmung von negativen Einflüssen und vollzieht sich meist im Übergang zur bzw. in der Phase des Jugendalters.

### Schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit

- I Anpassungsfähigkeit an schulische Bedingungen
- I Entwicklung eines angemessenen Leistungsverhaltens in Bezug zu schulischen Anforderungen

Kinder werden in der Schule in ihrer Rolle als Schüler und durch ihre Leistungen bewertet. Eine optimale Entwicklung schulischer Anpassungs- und Leistungsfähigkeit setzt voraus, dass der Schüler den Anforderungen unter den Rahmenbedingungen gewachsen ist und sich in einem angemessenen Maße kompetent fühlt. Das bedeutet konkret, er entwickelt Fertigkeiten wie das Arrangieren mit Räumlichkeiten (Raumwechsel, Sitzordnung, Lautstärke im Klassenzimmer), das Managen organisatorischer Anforderungen (zeitliche Dichte von Hausaufgaben und Klassenarbeiten, Organisation des Hausaufgabenheftes) oder das Aushalten von schwierigen Situationen (Probleme mit Lehrkräften oder Mitschülern).

In Abhängigkeit von den jeweiligen Lernerfahrungen entwickeln sich dabei Verhaltensmuster. Positive schulische Lernerfahrungen stärken die Lernmotivation und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler und so ihr Selbstwertgefühl. Schüler entwickeln dadurch eine positive Lerneinstellung und beziehen meist Lernerfolge auf eigenes Können und Misserfolge auf äußere Umstände. Sie haben zunehmend die Überzeugung, ihre Erfolge selbst zu steuern. Sind die Lernergebnisse oder Leistungsbewertungen häufig negativ, werden Lernerfolge eher als Zufall gesehen und Misserfolge durch mangelndes Können begründet. Bei diesem negativen Verhaltensmuster wird auch von „erlernter Hilflosigkeit“ gesprochen.<sup>72</sup> Um diesem Muster entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte insbesondere

69 Beliebte Kinder zeigen prosoziale Verhaltensweisen und ein adäquat ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen, während sie gleichzeitig selten aggressive Verhaltensweise nutzen oder sich von ihren Peers zurückziehen.

70 Vgl. Kanfer F. H.; Karoly, P. (1972): Self-control: a behavioristic excursion into the lion's den. In: Behavior Therapy, 3.Jahrgang, S. 398 - 416.

71 Vgl. Caldarella, P.; Merell, K. W. (1997), S. 264 - 278.

72 Vgl. Seligman, M. E. P. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung Erfolge verdeutlichen und diese in Verbindung zu ihrer eigenen Leistung setzen.

### Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft

- Bereitschaft, sich für etwas einzusetzen
- Fähigkeit, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten

Die Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft eines Schülers umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, sich für ein Ziel oder eine Aufgabe einzusetzen, mit anderen abzustimmen und gemeinsam daran zu arbeiten. Um diese Fähigkeit zu entwickeln, müssen Schüler auf die Bedürfnisse anderer Rücksicht nehmen, soziale Regeln befolgen und konstruktiv mit Kritik umgehen. Zudem lernen sie, materielle Dinge mit anderen zu teilen oder Arbeitsmittel gemeinschaftlich in Ordnung zu halten. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Empathie) ist dafür eine wesentliche Grundlage.

Im schulischen Kontext spielt die Fähigkeit der Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft in allen Fächern eine Rolle. Insbesondere Aufgaben, bei denen ein Zusammenwirken der Klasse erforderlich ist, z. B. das instrumentale Gestalten eines Liedes, das Durchführen eines Mannschaftsspieles oder das Erarbeiten eines Theaterstücks, bieten dafür motivierende Anlässe.

### Durchsetzungsfähigkeit

- Selbstsicherheit und Zufriedenheit mit sich selbst
- Selbstbehauptung und Selbstbestimmung in Gruppenprozessen

Durchsetzungsfähigkeit heißt, seine eigenen Interessen durchzusetzen, ohne dabei die Rechte anderer zu mindern. Grundlegend dafür sind die Kenntnis und Wahrung persönlicher Rechte sowie das Bewusstsein und die Verfolgung eigener Wünsche und Ziele.<sup>73</sup>

Für Schüler heißt das, mit zunehmendem Alter in der Klasse, der Schule oder in außerschulischen Gemeinschaften mitzuwirken bzw. mitzugestalten und dadurch demokratische Handlungskompetenzen zu erwerben. Insbesondere Schüler, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, verfügen oftmals nicht über Selbstsicherheit und Selbstbehauptung. Nur über das Erleben von Erfolgen werden diese gestärkt. Erhalten Schüler in der Schule die Möglichkeit, Erfolge zu erleben, so entwickelt sich intrinsische Motivation und die Lernmotivation und Schulfreude steigen. Selbstsichere Schüler sind eher mit sich zufrieden. Sie sind Lob, aber auch Kritik gegenüber aufgeschlossen und gewinnen oftmals rasch Freunde.<sup>74</sup> Schüler, die sich selbstbehaupten können, beteiligen sich aktiv am Klassen- und Schulleben. Sie können Gespräche von sich aus beginnen oder sind in der Lage, eigene Gefühle und Gedanken offen auszudrücken. Gleichzeitig lernen Schüler durch diese selbstgewählten Herausforderungen, sich immer besser wahrzunehmen und realistischer einzuschätzen.

73 Vgl. Linde, D. (2015): Burnout vermeiden - Berufsfreude gewinnen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 40.

74 Vgl. Caldarella, P; Merrell, K. W. (1997), S. 264 - 278.

## Überblick Praxistipps zur Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz

Tabelle 11: Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Informieren Sie sich über die Gruppenkonstellationen in Ihrer Klasse.</li> <li>■ Ermöglichen Sie kooperatives Lernen und Handeln.</li> <li>■ Ermöglichen Sie Freiräume für außerschulische Treffs oder bieten Sie Anlässe für Aktivitäten außerhalb der Schule.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schülerpatenschaft</li> <li>■ Projekte</li> <li>■ Methoden des positiven Feedbacks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D0: Selbstreflexionsbogen für die Perspektive soziale Kompetenz</li> <li>→ D1: Fünf Finger – Fünf Komplimente</li> <li>→ D3: Kichererbse</li> <li>→ D4: Rückenmaler</li> <li>→ D5: Die perfekte Welle</li> <li>→ A11: Einschätzung Klassenklima – „Bild“</li> <li>→ A12: Einschätzung Klassenklima – „Zielscheibe“</li> <li>→ A13: Einschätzung Klassenklima – „Hand“</li> <li>→ A14: Erfassung von Gruppenstrukturen – Klassen-Soziogramm</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Seien Sie ein positives Vorbild. Nehmen Sie Ihre Vorbildrolle bewusst ein.</li> <li>■ Lassen Sie Regeln und Normen grundsätzlich von allen Mitschülern gemeinsam aushandeln.</li> <li>■ Haben Sie ein „offenes Ohr“ für Ihre Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Klassensprecher</li> <li>■ Klassendienste</li> <li>■ Hausaufgabenverantwortliche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D2: Flüsterstuhl</li> <li>→ D6: Das schwarze Schaf</li> </ul>
<b>Fähigkeiten des Selbstmanagements</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Seien Sie im Hinblick auf Pünktlichkeit, Ordnung und Organisation Vorbild für Ihre Schüler.</li> <li>■ Bieten Sie Ordnungssysteme an, um die Selbstorganisation der Schüler zu unterstützen.</li> <li>■ Machen Sie Ihre Erwartungen transparent.</li> <li>■ Verstärken Sie das Schülerverhalten positiv. Loben Sie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verhaltensverträge, Bildungsvereinbarungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ B17: Verstärkerplan – Unterrichtsstunde</li> <li>→ B18: Verstärkerplan – Schultag</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Trainieren Sie Belohnungsaufschub, indem Sie die Anforderung langsam steigern.</li> <li>■ Bieten Sie Möglichkeiten der „Wiedergutmachung“ an.</li> <li>■ Ermutigen Sie zu Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung.</li> <li>■ Setzen Sie Freiarbeitspläne sinnvoll ein.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D7: Schritt für Schritt</li> <li>→ E4: Wiedergutmachung</li> </ul>

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Beobachten Sie Ihre Schüler und geben Sie Ihnen stärkenorientierte Rückmeldung.</li> <li>▮ Ermutigen Sie Ihre Schüler.</li> <li>▮ Setzen Sie gezielt verschiedene Lernformen ein.</li> <li>▮ Nutzen Sie ggf. Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs.<sup>75</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Feedbackmethoden ritualisiert einsetzen</li> <li>▮ Portfolio für Methoden erstellen</li> <li>▮ Vorbilderfunktion von Mitschülern nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D11: Zappel-Stopp</li> </ul>
<b>Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Motivieren Sie Ihre Schüler bei schwierigen Aufgaben.</li> <li>▮ Nutzen Sie kooperative und kommunikative Lernformen.</li> <li>▮ Schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre.</li> <li>▮ Binden Sie die Schüler aktiv in die Gestaltung des Schultags ein.</li> <li>▮ Planen Sie „freie Zeiten“ u. a. für Spiele, Gespräche oder Vorlesezeiten ein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Klassenregeln</li> <li>▮ Klassendienste</li> <li>▮ Möglichkeiten der Binnendifferenzierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D12: Flussüberquerung</li> <li>→ D13: Der fliegende Weihnachtsmann</li> <li>→ D14: Ohne Worte</li> </ul>
<b>Durchsetzungsfähigkeit</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Stärken Sie das Selbstvertrauen Ihrer Schüler, indem Sie ihre Erfolge betonen.</li> <li>▮ Geben Sie Ihren Schülern positives und wertschätzendes Feedback.</li> <li>▮ Stärken Sie eine wertschätzende Gesprächskultur.</li> <li>▮ Regen Sie demokratieförderliche Handlungsbereitschaft an.</li> <li>▮ Unterstützen Sie die Entwicklung der Stärken Ihrer Schüler.</li> <li>▮ Ermutigen Sie Ihre Schüler bei Schwierigkeiten oder Misserfolgen.</li> <li>▮ Unterstützen Sie kooperative Interaktionen der Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Klassenrat, Schülersprecher, Streitschlichter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ D8: Meine Tür</li> <li>→ D9: Nein-Doch-Spiel</li> <li>→ D10: Boot im Sturm</li> </ul>

<sup>75</sup> Bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden (§ 17 Abs. 5 SOGS; § 22 Abs. 5 SOOSA)



## Aus dem Schulalltag

### Situationsbeschreibung

Gregor hat viel Humor. Seine Schulleistungen sind interessenabhängig. Im Fach Englisch zeigt er kaum konstruktive Mitarbeit, seine Aufzeichnungen sind lückenhaft und in Leistungskontrollen kann er keine guten Noten erzielen. Wenn er mündlich antworten soll, geht er nur selten auf das Thema ein, sondern versucht das Unterrichtsgespräch ins Lächerliche zu ziehen. Seine Mitschüler finden das oft sehr lustig.

### Mögliche Sofortreaktionen:

Ansprechen, Gespräch später suchen, Schüler aus der Situation rausnehmen, andere Schüler positiv hervorheben, Situation umlenken

### In welchen Teilbereichen der sozialen Kompetenz besitzt der Schüler in Bezug auf die Situation schon Fertigkeiten?

Er verfügt über Humor.

Er kann mit Gleichaltrigen interagieren.

### In welchen Teilbereichen der sozialen Kompetenz muss der Schüler sich noch entwickeln?

Er muss lernen, Wissenslücken klar zu benennen und diesen entgegenzuwirken.

Er muss lernen, seine Stellung in der Klasse durch positives Verhalten zu sichern.

### Maßnahmen der pädagogische Diagnostik und Intervention

- Gespräch des Klassenlehrers mit dem Schüler zur Reflexion der Situation
  - „Warum antwortest du nicht zum Thema?“
  - „Warum ist dieses Verhalten im Unterricht nicht angemessen?“
  - „Warum störst du die anderen?“
  - „Warum antwortest du mit Witzeleien?“
- Methoden zur Stärkung der Position in der Klasse einsetzen (→ Material D7, D8, D11, D14)
- erwünschtes Verhalten durch Selbstinstruktionskarten, Token-Kärtchen verstärken (→ Material B11, B12)
- ggf. Einsatz eines Verstärkerplans (→ Material B17, B18)



## 5.5 Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung

Eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern ist die wichtigste Gelingensbedingung für nachhaltiges Lernen. Nicht erst seit der Hattie-Studie wissen wir, dass es auf den Lehrer ankommt. Um die Beziehung zu den Schülern aktiv zu gestalten, benötigt die Lehrkraft eine wertschätzende und schülerorientierte Grundhaltung, eindeutige und transparente Verhaltensregeln sowie ein umfangreiches Repertoire an beziehungsförderlichen Handlungsmöglichkeiten und Interventionsstrategien.

Im folgenden Abschnitt werden entsprechende Möglichkeiten für alle Präventionsebenen aufgezeigt. Dabei konzentrieren sich die ersten beiden Abschnitte „Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „Gestaltung von Klassenprozessen“ vorwiegend auf die Förderung in der 1. Präventionsebene. Die Abschnitte „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ und „Interventionen in kritischen Situationen“ zielen vor allem auf die Interventionen in der 2. und 3. Präventionsebene. Zusammen mit den Instrumenten zur Planung und Steuerung des Förderprozesses (vgl. Kapitel 5.2), bilden diese Methoden und Materialien einen einsatzfähigen Fundus für Lehrkräfte, um mit herausfordernden Situationen im Schulalltag umzugehen.

### Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung

- Aufbau eines pädagogischen Rollenverständnisses auf Grundlage einer wertschätzenden Haltung
- aktiver und intensiver Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Beziehung zu den Schülern, insbesondere zu Beginn der Klassenstufe 5
- Akzeptanz von Testphasen

Beziehungen gestalten das Leben in der Schule. Je stärker eine positive Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülern entwickelt ist, desto störungsärmer ist der Unterricht und umso leichter kann das Lernen erfolgen. Erhalten Schüler Unterstützung und Vertrauen durch die Lehrkraft, können sie ihre Kompetenzen leichter entwickeln und ausbauen. Gelingt es der Lehrkraft, den Unterricht pädagogisch geschickt zu gestalten und gleichwohl den Schülern mit positiver Zuwendung, Achtung sowie wertfreiem Interesse zu begegnen, ist ihre pädagogische Arbeit am förderlichsten. Insbesondere für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ist eine stabile und belastbare Beziehung zu einer gefestigten Lehrerpersönlichkeit notwendig, um Spannungen und schwierige Situationen auszuhalten. Sie bildet einen wichtigen Anker, damit die Schüler im Schulalltag Vertrauen und Sicherheit gewinnen können.

In Klassenstufe 5 verringert sich die Anzahl der Unterrichtsstunden beim Klassenlehrer und erhöht sich die Zahl an Fachlehrern. Damit ist jede Lehrkraft gefordert, intensive Beziehungsarbeit zu Schülern zu leisten. Denn erst, wenn diese die Lehrkraft akzeptieren, können sie sich auf Unterrichtsinhalte einlassen. Besonders bei Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung findet vorher häufig und ggf. wiederkehrend eine Testphase statt, in der sie die Beziehung zur Lehrkraft auf ihre Belastbarkeit hin austesten. Damit versuchen sie, ihre negativen Vorurteile gegenüber Erwachsenen zu bestätigen.<sup>76</sup> Lehrkräfte sollten sich auf diese Testphase einstellen und situativ entscheiden, ob und wie sie auf herausforderndes Verhalten reagieren. Dabei spielen professionelle Handlungsstrategien, eine gelassene Grundhaltung und die Persönlichkeit der Lehrkraft eine entscheidende Rolle.

Weiterhin kann die Lehrkraft die Schüler durch „gelebten Entwicklungsoptimismus“ stärken und über Schwierigkeiten des Lernens mit Ermutigung hinweghelfen. Herrscht in der gesamten Klasse ein wertschätzender und gemeinschaftlicher Umgang, ist es für alle Beteiligten einfacher, in schwierigen Situationen angemessen zu reagieren und auch Schüler mit problematischen Verhaltensweisen zu integrieren.

Zur Förderung im Unterricht kann das Hinzuziehen weiterer pädagogischer Unterstützung sinnvoll sein. Ein erweiterter Personenkreis löst aber keinesfalls die Aufgabe der Beziehungsarbeit der Lehrkraft mit den Schülern. Vielmehr muss gut überlegt werden, wie viele und welche Personen in den Förderprozess einbezogen werden, da ein erweitertes Netz von Bezugspersonen die Schüler auch vor neue Herausforderungen stellt und sie sogar zusätzlich verunsichern kann. Alle beteiligten Fachkräfte müssen sich bewusst sein, dass der Aufbau einer Beziehung mit einzelnen Schülern immer eine Herausforderung bleiben wird, die eine hohe Professionalität und die persönliche Bereitschaft der Lehrkraft erfordert, sich dieser Aufgabe zu stellen.

---

76 Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015), S. 48.

## Gestaltung von Klassenprozessen

- I bewusstes Einnehmen der Vorbildrolle für die ganze Klasse
- I Festlegung von Regeln und Konsequenzen
- I Einhaltung der Regeln
- I Aufbau von Selbstwert und Lernmotivation zur Prävention von störendem Verhalten

Lehrkräfte haben eine besondere Vorbildwirkung auf die Klasse. Die Emotionalität und die Reaktionen der Lehrkraft können das Verhalten der Schüler sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Leben Lehrkräfte, bestenfalls das gesamte Team, einen wertschätzenden Umgang miteinander vor, so kann sich dieses Verhalten auf die Schüler und deren Umgang miteinander übertragen (vgl. Kapitel 6.1).

Legt eine Klasse gemeinsam Regeln fest, so wird der Handlungsrahmen für die Schüler transparent und eindeutig eingegrenzt. Dazu gehört auch das Einhalten sozialer Umgangsformen. Die Abstimmung von Regeln erfordert sowohl eine stringente Verfolgung ihrer Einhaltung als auch die Festlegung von Konsequenzen bei Regelübertretungen. Gerade Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten haben oft ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und können gemeinsam festgelegte Regeln und Konsequenzen leichter akzeptieren. Die positive Verstärkung eines situationsangemessenen und regelentsprechenden Verhaltens stabilisiert dieses Verhalten am besten und dauerhaftesten. Sie kann deshalb als bevorzugte Reaktion eingesetzt werden. Wenn negative Konsequenzen nicht vermeidbar sind, sollten diese weniger strafend sein, sondern möglichst dem Charakter einer Wiedergutmachung entsprechen. Wiedergutmachungen vermeiden soziale Ausgrenzung und beinhalten meist prosoziale Verhaltensweisen. Somit erweitern die Schüler ihr soziales Handlungsrepertoire systematisch und fördern ihre Akzeptanz in der Klasse selbsttätig.

Lehrkräfte, die Lernprozesse individuell und erfolgsorientiert gestalten, wirken durch die Stärkung eines positiven Selbstbildes präventiv dem Auftreten von Lernhindernissen und damit Unterrichtsstörungen entgegen. Das gilt für Schüler mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kapitel 2.4) gleichermaßen. Auch die Förderung der Beziehung zwischen den Schülern (vgl. Kapitel 5.4) und zu den Eltern (vgl. Kapitel 6.1) sollte dabei immer berücksichtigt werden.

## Umgang mit Unterrichtsstörungen

- I Reflektieren der Situation und des eigenen Lehrerverhaltens
- I Entwickeln von präventiven Handlungsstrategien
- I Einbeziehen aller beteiligten Bildungspartner

Störendes Verhalten eines einzelnen Schülers, einer Schülergruppe oder auch einer gesamten Klassengemeinschaft im Unterricht sollte durch die Lehrkräfte immer hinterfragt werden. Dabei ist sowohl die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Kapitel 5.6) als auch das eigene Lehrerverhalten kritisch zu betrachten.

Der Lehrkraft sollte bewusst sein, dass jedes Verhalten vom Schüler ursprünglich erlernt wurde, weil es für ihn eine sinnvolle Handlungsstrategie darstellte. Oftmals basiert störendes Verhalten auf negativen Lernmustern und Minderwertigkeitsgefühlen. Der Schüler versucht, Situationen zu vermeiden oder eine von vornherein ausweglose Situation zu schaffen, um das vermutete Scheitern nicht erleben zu müssen. In bestimmten sozialen Situationen, z. B. bei Gruppenarbeitsphasen, Schülervorträgen oder bei zu hohen Leistungsanforderungen, zeigt dieser Schüler dann Verweigerungsverhalten oder überspielt die Situation durch clowneske, provozierende oder sabotierende Verhaltensweisen.

Das störende Verhalten sollte daher einerseits durch pädagogische Interventionen eingedämmt, andererseits als Symptom verstanden werden. Durch eine gezielte pädagogische Diagnostik kann die Lehrkraft Bedürfnisse des Schülers erkennen und gemeinsam mit ihm alternative Handlungsstrategien erarbeiten (vgl. Kapitel 4.2).

Vor allem bei Verhaltensauffälligkeiten wie externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten oder auch sozialisiert-delinquentem Verhalten können die erwachsenen Rollenvorbilder der Schüler negativ besetzt sein. Verbale Äußerungen bzw. Handlungen eines Schülers oder einer Schülergruppe sollten deshalb nicht persönlich genommen werden. Da Lehrkräfte oft nur eine Stellvertreterrolle einnehmen, sollten sie in diesen Situationen Gelassenheit und Ruhe bewahren. Das erfordert eine hohe Selbstkompetenz sowie eine gefestigte professionelle Haltung.

Gerade schwierige Situationen zeigen sowohl Stärken als auch Schwächen der Schüler und ermöglichen eine Ableitung der nächsten Entwicklungsziele. Ein professionelles Lehrerverhalten unterstützt die individuelle Entwicklung des Schülers und bereitet ihn auf zukünftige Konfliktsituationen oder soziale Konstellationen vor. Bei der herausfordernden Arbeit der einzelnen Lehrkraft im Schulalltag bedarf es der Unterstützung der Schulleitung, des Kollegiums und weiterer schulischer und außerschulischer Partner (vgl. Kapitel 6.2). Schließlich gelingt es nur mit Unterstützung aller Beteiligten, ein Klima in der Schule zu erzeugen, in dem sich alle Schüler wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt fühlen.

### Interventionen in kritischen Situationen

- Entwickeln von Verständnis für die Situation des Schülers
- Einsatz bekannter und trainierter Interventionsstrategien
- präventive Vorbereitung schwieriger Situationen im Schultag
- Aufrechterhalten eines wertschätzenden Umgangstons auch in kritischen Situationen
- Einschätzung der Wirkung der Intervention
- Erkennen der eigenen Grenzen
- Suchen und Gewährleisten von Unterstützung

In der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte steigt die Anzahl der Verhaltensweisen, die für Lehrkräfte im normalen Schulbetrieb oft eine extreme Herausforderung darstellen. Zu deren Bewältigung bedarf es spezifischer Strategien und damit einer Professionalisierung. Wenn Schüler innerlich vom Unterricht abschalten, unter der Bank sitzen, häufig krank sind, unentschuldig fehlen oder gar selbstverletzendes Verhalten zeigen, fühlen sich Lehrkräfte oft machtlos. Auch verbale Beleidigungen oder Aggressionen durch Wutausbrüche, Angriffe auf Personen und Sachbeschädigungen sind an Schulen keine Seltenheit mehr. Schüler testen gerade im Prozess der Pubertät ihre Grenzen aus. Sie können aber auch durch Krankheiten oder familiäre Probleme belastet sein und erleben in solchen Fällen einen großen Spannungszustand zwischen den familiären und schulischen Anforderungen. Zudem gibt es Schüler, die unbewusst wahrnehmen, dass ihre bisher erworbenen Strategien nicht zu den geforderten Verhaltensregeln in Schule passen. Diese Schüler sind verunsichert, entwickeln Dauerstress und neigen aus dieser Grundstimmung, ggf. auch bei kleinen Auslösern, zu sehr starken Reaktionen.

Treten schwierige Situationen auf, so sind Lehrkräfte gefordert, im Moment effektiv, zum Wohle des einzelnen Schülers und aller an der Situation Beteiligten, Entscheidungen zu treffen und zu handeln. Dafür benötigen Lehrkräfte professionelle Interventionsstrategien, die trainiert und stabilisiert werden müssen. Jede pädagogische Intervention sollte auf die Stärken des Schülers ausgerichtet sein und auf ein situationsangemessenes Verhalten abzielen. Die Aufrechterhaltung der eigenen inneren Ruhe sowie eines wertschätzenden Tones gegenüber den Schülern kann bereits deeskalierend wirken und den Schüler stabilisieren. Wichtige Strategien sind Lob und wertschätzendes Feedback, Umlenken und Umgestaltung, Spiegeln, Interpretation, physische Nähe, Deeskalation und Konfrontation. Interventionstechniken sollten leicht umzusetzen sein und dauerhaft eingeübt werden (vgl. Materialsammlung E). Dabei sind schulinterne Lösungen und die Unterstützung durch das ganze pädagogische Team sehr hilfreich.

Jede Lehrkraft sollte sich bewusst sein, dass Interventionen meist symptomorientiert sind und eine begrenzte Wirkungsdauer haben.<sup>77</sup> Patentrezepte gibt es für den Schulalltag nicht. Als erfolgreich gilt eine Intervention bereits, wenn die Wirkung wenigsten fünf Minuten anhält. Dies ist jedoch immer vom Schüler und der Situation abhängig. Beim einzelnen Schüler kann ein Ignorieren des Verhaltens sehr wirksam sein, insbesondere wenn das Verhalten mit der Suche nach negativer Aufmerksamkeit verbunden ist. Bei anderen Schülern ist eine Fokussierung auf positive Verhaltensweisen bereits ausreichend.

In Abhängigkeit von der herausfordernden Situation, der Spezifik des Schülers und dem Ziel der Intervention spielen die Reaktionen der Lehrkraft durch Kontaktaufnahme, Körpersprache und verbale Äußerungen eine entscheidende Rolle. Durch Abwertungen des Schülers, Verallgemeinerungen oder Interpretationen kann eine schwierige Situation extrem verstärkt werden. Eine dauerhaft belastete Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden der Lehrkraft und auch des Schülers aus. Förderlich wirkt eine Reflexion der erlebten Situation durch die Lehrkraft und eine anschließende Nachbetrachtung mit dem Schüler.

77 Vgl. Bartnitzky, J. (2016): „Noah, pack die Karten weg!“, In: Grundschulmagazin: Verhalten/Disziplin – Praxis Pädagogik, 84. Jahrgang, Heft 5, S. 13 – 18.

## Überblick Praxistipps zur Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung

Tabelle 12: Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hören Sie Ihren Schülern zu.</li> <li>■ Schaffen Sie Anlässe, um mit Ihren Schülern in Kontakt zu kommen.</li> <li>■ Bringen Sie Ihren Schülern Interesse, Wertschätzung und Verständnis entgegen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pausengespräche</li> <li>■ außerschulische Klassenaktivitäten: Projekte, Exkursion, Wandertage</li> <li>■ Lehrer-Schüler-Gespräche</li> <li>■ kurze persönliche Zuwendung vor oder zu Beginn des Unterrichts</li> </ul>	<p>→ E0: Selbstreflexionsbogen – Perspektive Gestaltung der Beziehung</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bauen Sie Beziehungen ggf. bereits vor dem Übergang in Klassenstufe 5 auf.</li> <li>■ Planen Sie viel Zeit für das Kennenlernen ein.</li> <li>■ Begleiten Sie die erste Phase in der neuen Schule intensiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ vgl. Tabelle 3: Praxistipps für die Gestaltung des Übergangs</li> </ul>	<p>→ B7: Übergabeprotokoll von der Grundschule zur weiterführenden Schule</p>
<b>Gestaltung von Klassenprozessen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Seien Sie sich Ihrer Vorbildwirkung bewusst.</li> <li>■ Leben Sie soziale Umgangsformen vor und fordern Sie diese auch bei Ihren Schülern ein.</li> <li>■ Handeln Sie fair und angemessen.</li> <li>■ Reagieren Sie humorvoll.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verwendung von Begrüßungsritualen</li> <li>■ Umgangsformen einüben, z. B. Entschuldigen, Gratulieren</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erarbeiten Sie mit den Schülern gemeinsam die Klassenregeln und achten Sie auf positive Formulierungen.</li> <li>■ Vereinbaren Sie gemeinsam die Konsequenzen mit den Schülern (Wiedergutmachung).</li> <li>■ Achten Sie konsequent auf die Einhaltung der Regeln.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konsequenzen notieren und per Zufall, z. B. durch Lose zuordnen</li> </ul>	<p>→ E3: Intervention – Spiegeln</p> <p>→ E4: Wiedergutmachung</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bieten Sie vielfältige Möglichkeiten zur freien Entfaltung durch Themen, Methoden und Arbeitsformen.</li> <li>■ Beziehen Sie die Schüler in Entscheidungen ein.</li> <li>■ Ermöglichen Sie Erfolgserlebnisse durch individuelle Aufgaben.</li> <li>■ Unterstützen Sie Ihre Klasse, um zunehmendem Leistungsdruck zu begegnen.</li> <li>■ Unterstützen Sie den Aufbau von Freundschaften.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vorträge und Hausaufgaben mit individuellen Themen</li> <li>■ Ganztagsangebote und Arbeitsgruppen</li> </ul>	

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Umgang mit Unterrichtsstörungen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wiederholen Sie Regeln und Konsequenzen.</li> <li>■ Fordern Sie deren Einhaltung.</li> <li>■ Weisen Sie auf angemessene Verhaltensweisen hin und verstärken Sie diese positiv.</li> <li>■ Reagieren Sie bei Regelverstößen prompt.</li> <li>■ Nehmen Sie unangemessenes Verhalten nicht persönlich.</li> <li>■ Setzen Sie Grenzen.</li> <li>■ Handeln Sie präventiv.</li> <li>■ Versuchen Sie gelassen zu bleiben.</li> <li>■ Suchen Sie sich rechtzeitig Unterstützung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Visualisierung, z. B. Signalkarten, Instruktionskarten</li> <li>■ Steuerungsinstrumente, z. B. Verstärkerpläne</li> <li>■ Einsatz pädagogischer Diagnostik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ E1: Intervention – Klare Instruktion</li> <li>→ E2: Intervention – Signale helfen</li> <li>→ E3: Intervention – Spiegeln</li> <li>→ E4: Wiedergutmachung</li> <li>→ E5: Hinweise für Interventionen</li> <li>→ B12: Token-Kärtchen</li> <li>→ B13: Punktwechselprogramm</li> <li>→ B14: Punktabzugsprogramm</li> <li>→ B17: Verstärkerplan – Unterrichtsstunde</li> <li>→ B18: Verstärkerplan – Schultag</li> <li>→ A2: Beobachtungsprotokoll</li> </ul>
<b>Interventionen in kritischen Situationen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Handeln Sie präventiv, das ist die beste Intervention.</li> <li>■ Verbalisieren Sie wiederholend das Zielverhalten.</li> <li>■ Visualisieren Sie ggf. Teilziele.</li> <li>■ Kritisieren Sie das Verhalten, nicht die Person.</li> <li>■ Behalten Sie auch in kritischen Situationen Ihren wertschätzenden Ton.</li> <li>■ Geben Sie wertschätzendes Feedback. Loben und verstärken Sie das Zielverhalten.</li> <li>■ Versuchen Sie Risikosituationen zu entschärfen.</li> <li>■ Verwenden Sie wenige ausgewählte Interventionstechniken.</li> <li>■ Belohnen Sie sich für gelungene Interventionen.</li> <li>■ Achten Sie auf sich und Ihre Gesundheit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Auszeit, z. B. Timeout-Ort, Trainingsraummethode</li> <li>■ physische Nähe, Deeskalationsstrategien, geplantes Ignorieren</li> <li>■ gute Tage als „goldene Tage“ im Kalender markieren</li> <li>■ Einsatz pädagogischer Diagnostik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ E1: Intervention – Klare Instruktion</li> <li>→ E2: Intervention – Signale helfen</li> <li>→ E5: Hinweise für Interventionen</li> <li>→ B 11: Selbstinstruktionsskarten</li> <li>→ B14: Punktabzugsprogramm</li> <li>→ B17: Verstärkerplan – Unterrichtsstunde</li> <li>→ B18: Verstärkerplan – Schultag</li> <li>→ A2: Beobachtungsprotokoll</li> </ul>



### Situationsbeschreibung

Paula hat zu fast allen Lehrkräften, mit Ausnahme der Mathematiklehrerin, ein gutes Verhältnis. Sie empfindet deren Verhalten ihr gegenüber als ungerecht, unabhängig davon, ob sie im Unterricht mitarbeitet oder nicht. Bei falschen Lösungen fühlt sich Paula von der Lehrerin verspottet. Sie findet die Erklärungen der Mathematiklehrerin häufig unverständlich. Paula hat sich früher in Mathematik mehr angestrengt, auch wenn ihre Lernergebnisse nicht immer gut waren. Aber jetzt kann sie sich nur noch schwer motivieren, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Aus Angst vor weiteren schlechten Noten sucht sie das Gespräch mit ihrer Klassenlehrerin.

### Mögliche Sofortreaktionen

Ansprechen, Gespräch suchen, Schülerin bei guter Mitarbeit positiv verstärken, Situation hinterfragen

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung der Beziehung besitzt die Schülerin in Bezug auf die Situation schon Fertigkeiten?

Sie kann positive Beziehungen zu Lehrkräften aufbauen.

Sie spricht die problematische Situation im Mathematikunterricht bei ihrer Klassenlehrerin an.

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung der Beziehung muss sich die Schülerin noch entwickeln?

Sie muss lernen, das Verhalten der Mathematiklehrerin nicht persönlich zu nehmen.

Sie muss Formen finden, um der Mathematiklehrerin ihre Kritik sachlich mitzuteilen.

Sie muss lernen, auch mit ihren negativ besetzten Beziehungen umzugehen und diese im schulischen Kontext auszuhalten.

Sie muss lernen, sich Rat bei den Mitschülern zu holen, z. B. den Klassensprecher um Unterstützung bitten.

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung der Beziehung muss sich die Lehrkraft noch entwickeln?

Die Lehrkraft muss lernen, Lernprobleme bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung zu hinterfragen.

Die Lehrkraft muss lernen, bei auftretenden Lernproblemen gemeinsam mit dem Schüler individuelle Lösungen zu suchen.

### Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik und Intervention

- Gespräch der Klassenlehrerin mit der Schülerin (→ Material A7)
  - „Warum arbeitest du im Mathematikunterricht nicht mit?“
  - „Wer oder was könnte dir helfen, deine Motivationsprobleme zu überwinden?“
- Gespräch der Klassenlehrerin mit der Fachlehrerin
- kriteriengeleitete Beobachtung durch die Klassenlehrerin im Mathematikunterricht (→ Material A2)
- Beobachtung der Schülerin durch die Mathematiklehrerin in anderen störungsfreien Situationen, z. B. in Pausensituationen oder in anderen Fachlehrerstunden
- durch die Klassenlehrerin moderiertes Gespräch zwischen Schülerin und Mathematiklehrerin

## 5.6 Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts

Die Gestaltung von Lernprozessen ist die Kernaufgabe von Lehrkräften. Im Hinblick auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung des Unterrichts sind angemessene Herausforderungen und notwendige Unterstützung wesentliche Grundlagen, um die Kompetenzentwicklung der Schüler anzuregen.

Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung bedarf es keiner speziellen Didaktik, sondern der Berücksichtigung der allgemeinen Prinzipien guten Unterrichts. Ist die Struktur des Unterrichts und des gesamten Schultages überschaubar und vertraut, erfahren die Schüler dadurch Sicherheit, Berechenbarkeit und Stabilität. In der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule sollten Lehrkräfte zudem Orientierungsmöglichkeiten schaffen, damit sich die Schüler mit den neuen Fächern und neuen Anforderungen schrittweise vertraut machen können.

Im Folgenden werden Kriterien und Vorschläge für eine optimale Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung vorgestellt. Diese betreffen spezifische didaktische Prinzipien des Unterrichts, die individuelle Förderung sowie Hinweise zur Leistungsermittlung und bewertung.

### Didaktische Prinzipien im Unterricht

- konsequente Umsetzung der allgemeinen didaktischen Prinzipien
- Stärkung der inneren Struktur des Schülers durch äußere Struktur
- Kapazitäten für flexibles pädagogisches Handeln schaffen
- Integration emotionaler Aspekte in das Unterrichtsgeschehen

Die didaktischen Prinzipien des Unterrichts sollten sich an den allgemeinen Unterrichtsprinzipien, wie den „Merkmale guten Unterrichts“ von Meyer<sup>78</sup> orientieren (→ Material F8). Insbesondere sind hier die klare Strukturierung des Unterrichts, das lernförderliche Klima, die inhaltliche Klarheit, ein sinnstiftendes Kommunizieren, das individuelle Fördern, transparente Leistungserwartungen sowie eine vorbereitete Umgebung herauszustellen.

Zur Gestaltung des Unterrichts ist besonders für die 2. und 3. Präventionsebene die Berücksichtigung weiterer Prinzipien<sup>79</sup> unerlässlich. Unter diesen Prinzipien hat das Prinzip der Strukturgebung die größte Bedeutung. Die Schaffung von äußerer Struktur in Raum und Zeit ermöglicht Schülern mit erhöhtem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, sich im Unterrichtsgeschehen zu orientieren. Verlässliche Strukturen erleichtern es ihnen, innere Strukturen für die Bewältigung schulischer Anforderungen aufzubauen. Dazu gehört unter anderem, sich auf das Unterrichtsgeschehen einzustellen und Aufgaben systematisch zu bewältigen. Dadurch können die Schüler ihre Ressourcen wie Aufmerksamkeit, Konzentration und Merkfähigkeit stärker für ihren individuellen Lernprozess nutzen.

Darüber hinaus entlasten sich Lehrkräfte, wenn sie die Unterrichtsplanung so gestalten, dass jederzeit ein flexibles pädagogisches Handeln möglich ist. Das bedeutet, bereits bei der Planung zeitliche und personelle Reserven sowie alternative Handlungsmöglichkeiten vorzusehen. Regelmäßig sollten Möglichkeiten emotionalen Erlebens im Unterricht geschaffen werden, um die Balance zwischen kognitiven, emotionalen und körperlichen Aspekten zu schaffen.

### Individuelle Förderung im Rahmen der Binnendifferenzierung

- Individualisierung des Unterrichts durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung unter Beachtung der Präventionsebenen
- Systematische Einführung offener Unterrichtsformen und klare Klassenführung
- Hinzuziehen pädagogischer Unterstützung durch den Austausch im Team

Individuelle Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung umfasst einerseits Maßnahmen im Rahmen der Binnendifferenzierung und andererseits das Schaffen von spezifischen Angeboten, die unterrichtsergänzend oder unterrichtsbegleitend stattfinden.<sup>80</sup> Der Fokus der Förderung sollte sich dabei vorrangig auf die Gestaltung des Unterrichts, d. h. auf die differenzierte Gestaltung der Lernwege und Aufgaben (→ Material F5, F6) im Rahmen der Binnendifferenzierung<sup>81</sup> konzentrieren.

78 Vgl. Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Skriptor, S. 23 - 126.

79 Vgl. Myschker, N.; Stein, R. (2005), S. 79.

80 § 14 Abs. 1 SOGS; § 21 Abs. 5 SOOSA

81 Sächsisches Bildungsinstitut (2017), Anlage 2.

Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung können durch ihre Verhaltensweisen im Unterricht ein Spannungsfeld erzeugen, das Lehrkräfte dazu herausfordert, primär das gemeinsame Lernen aller Schüler, d. h. den Unterricht, aufrecht zu erhalten. Sie müssen deshalb einen Ausgleich schaffen zwischen der individuellen Förderung ausgewählter Schüler und der Wahrung der Interessen der gesamten Klasse, um damit die Aufrechterhaltung des Unterrichts langfristig abzusichern. Dafür bedarf es kreativer Lösungen für bestimmte Lernsituationen, aber auch einer Fokussierung des Schülers auf individuelle Förderziele, die ihn schrittweise an ein situationsangemessenes Verhalten im Unterricht und im Schulalltag heranzuführen.

Die Etablierung offener Unterrichtsformen unterstützt die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und sollte bereits präventiv in der 1. Präventionsebene eingesetzt werden. Offene Unterrichtsformen gewähren dem Schüler Entwicklungsräume, die seine Eigenaktivität fördern, ihm das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen und damit sein Selbstwertgefühl stärken. Gleichzeitig fordern sie ihn auch heraus, sich in offenen Lernsituationen zu orientieren, eigenständig Lernwege zu finden und diese langfristig zu verinnerlichen. Dafür benötigen einzelne Schüler die besondere Unterstützung der Lehrkraft, die ihnen durch die Strukturierung von Raum, Zeit und Anforderungen den Erwerb dieser Kompetenzen erleichtert. Geöffnete Unterrichtsformen bedürfen deshalb einer konsequenten Klassenführung sowie einer systematischen Einführung der einzelnen Methoden und eines regelmäßigen Feedbacks.

Zur Unterstützung der individuellen Förderung sollte der Einsatz der Kollegen, u. a. Lehrkräfte, Inklusionsassistenten, Erzieher sowie weitere pädagogische Fachkräfte, zielgerichtet und flexibel erfolgen.<sup>82</sup> Auch bei der Auswahl der Fördermaßnahmen sollte auf die Erfahrungen des gesamten Teams zurückgegriffen werden. Zusätzlich kann ein Materialfundus, der sowohl bewährte Methoden als auch neue Förderideen umfasst, unterstützend wirken. Die Materialien sollten einen Hinweis beinhalten, für welche Präventionsebene und für welche Perspektive der Förderung ihr Einsatz besonders geeignet ist.

### Individuelle Förderung durch spezifische Angebote für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung

- schulinterne Etablierung von Förderangeboten
- Einbeziehung von spezifischen Förderprogrammen

Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Unterricht sollte durch unterrichtsergänzende Angebote, die spezifisch auf die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen ausgerichtet sind, erweitert werden. Entsprechende Förder- und Ganztagsangebote sind für alle Präventionsebenen konzeptionell zu planen und in Abhängigkeit vom aktuellen Bedarf umzusetzen.

In der 2. und 3. Präventionsebene sollten die Förderangebote für ausgewählte Schüler so individuell wie möglich zugeschnitten sein. Ihr Ziel ist es, die Schüler dauerhaft für das Lernen zu motivieren und damit z. B. Schulverweigerung langfristig vorzubeugen. Insbesondere Schüler mit herausforderndem Verhalten sollten immer wieder erfahren, dass sie Hilfe und Unterstützung erhalten. Sie müssen sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft erleben, dass sie einen gesicherten Platz haben und nicht ausgegrenzt, d. h. auch nicht vom Unterricht ausgeschlossen werden. Auf unterrichtsergänzende oder externe Maßnahmen sollte rechtzeitig zurückgegriffen werden, damit diese vom Schüler nicht als Strafe verstanden werden.

Förderangebote für diese ausgewählte Schülergruppe können einen Schutzraum bzw. einen Anker im Schulalltag bieten, in dem ihre spezifischen Bedürfnisse beachtet werden. Sie bieten beispielweise die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen soziale Situationen zu erproben. Dadurch werden Reflexionsprozesse initiiert und der Erwerb von Handlungsstrategien ermöglicht. Die Arbeit in Kleingruppen schafft gleichzeitig Begegnungsräume und bietet die Chance, spannungsreiche Beziehungen zu entschärfen. Um die erlernten Strategien in den Schulalltag zu übertragen, sollte eine Verknüpfung der Förderangebote mit dem Unterricht hergestellt werden. Auch können die spezifischen Förderangebote spezielle Interessen der Schüler aufgreifen und unter Verwendung von spiel-, kunst- oder musiktherapeutischen Elementen zur Stärkung ihrer Selbstkompetenz beitragen.

Zur kontinuierlichen Umsetzung von Fördermaßnahmen in allen Präventionsebenen haben sich spezifische Förderprogramme etabliert, die auf die Förderung verschiedener emotionaler und sozialer Kompetenzen, wie Emotionsregulation oder Sozialverhalten, ausgerichtet sind. Solche Förderprogramme ermöglichen ein wissenschaftlich fundiertes und schulintern einheitliches Vorgehen. Die Auswahl eines Programms sollte dabei maßgeblich von

82 § 14 Abs. 1 SOGS



den Bedürfnissen der Schüler sowie von den personellen und räumlichen Voraussetzungen der Schule abhängig gemacht werden. Eine Abstimmung mit allen beteiligten Fachkräften sowie den Eltern ist Voraussetzung für ihre nachhaltige Etablierung. Der Einsatz der spezifischen Programme ist meist erst nach einer Qualifizierung der Lehrkräfte zu empfehlen.

Da die Auswahl der Förderprogramme sich stets erweitert, sind im Anhang nur einige praxiserprobte Programme zusammengestellt (→ Material F7). Weitere Informationen zu Förderprogrammen können der Datenbank „Grüne Liste“<sup>83</sup> entnommen werden.

### Umgang mit Leistungsanforderungen sowie Gestaltung der Leistungsermittlung und -bewertung

- Präventive Förderung durch Entwicklung einer wertschätzenden Feedbackkultur
- Bewusste Gestaltung von Leistungssituationen
- Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse im Rahmen der pädagogischen Eigenverantwortung
- Gewährung von Nachteilsausgleich<sup>84</sup>
- Erkennen von Grenzen und Einfordern von Hilfe

Aufgabe der Schule ist es, Leistungsanforderungen an die Schüler zu stellen und deren Lernergebnisse zu bewerten. Um die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schüler optimal anzuregen, bedarf es angemessener Leistungsanforderungen und ausreichender Unterstützung. Dabei sollten pädagogische Spielräume durch die Lehrkraft verantwortungsvoll genutzt werden, denn gerade Anforderungssituationen können für das innere Gleichgewicht der Schüler eine zusätzliche Belastung bedeuten. Besonders bei negativ erlebter Bewertung ist pädagogisches Geschick vonnöten, um die Situation gemeinsam mit dem betroffenen Schüler vor- oder nachzubereiten.

Ein angemessener Umgang mit Fremdbewertungen basiert auf einem stabilen Selbstwertgefühl. Umso bedeutender ist es, die Lernentwicklung aller Schüler auch unabhängig von einer Benotung zu bewerten und sie damit langfristig an Fremdbewertungen heranzuführen. Ergebnis- und prozessorientierte Formen der Leistungsermittlung und -bewertung auf der Grundlage einer wertschätzenden Feedbackkultur bieten dafür den Rahmen. So können Lernerfolge der Schüler deutlich abgebildet und im benotungsfreien Raum anerkannt werden. In vielen Lernsituationen kann eine solche motivationsförderliche Bewertung das Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie die Lernmotivation steigern. Gleichzeitig wird die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung unterstützt und der Umgang mit Fremdeinschätzungen und damit auch einer Benotung vorbereitet.

Es ist zweckmäßig, die Organisation und Gestaltung der Leistungsermittlung und -bewertung im Hinblick auf Überprüfungssituationen und Benotungen langfristig zu planen und schulintern abzustimmen. Eine diesbezüglich transparente Kommunikation kann die Selbstorganisation des Schülers sowie die Unterstützung durch das Elternhaus absichern. Im Rahmen der pädagogischen Eigenverantwortung sollten alle Möglichkeiten genutzt werden, um eine störungs- und möglichst stressreduzierte Gestaltung von Überprüfungssituationen zu gewährleisten. Dazu kann in Absprache mit dem Lehrerteam, dem Schüler und dessen Eltern versucht werden, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, ohne die Anforderungen qualitativ oder quantitativ zu verändern. Nach Abstimmung mit der Schulleitung können die getroffenen Regelungen ggf. auf weitere Fächer übertragen werden.

In der 3. Präventionsebene kann eine besondere Unterstützung notwendig werden, wenn Auffälligkeiten einzelner Schüler im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung nicht nur in einzelnen Fächern oder bei einzelnen Lehrkräften auftreten, sondern dauerhaft Einfluss auf Überprüfungssituationen und Leistungen nehmen. Sofern pädagogische Maßnahmen der Schule nicht hinreichend sind, sollten Eltern angeregt werden, sich externe, ggf. psychologische Unterstützung einzuholen. Zudem können Lehrkräfte die Beratung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes in Anspruch nehmen. Erst nach Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann ein entsprechender Nachteilsausgleich<sup>85</sup> gewährt werden. Die konkreten Maßnahmen sind in einem Förderplan (→ Material B2, B3) festzuschreiben.

83 Grüne Liste Prävention – CTC – Datenbank empfohlener Präventionsprogramme. <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano/cms/datenbank/information> (Stand: 01.11.2018).

84 Bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden (§ 17 Abs. 5 SOGS; § 22 Abs. 5 SOOSA)

85 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015), S. 26 - 27, Anlage 12.

Führen Entwicklungsdefizite in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu anhaltend negativen Leistungen und droht eine Versetzungsgefährdung oder eine Veränderung des Bildungsweges, sollten umgehend die Eltern und alle Fachkräfte einbezogen werden. Notwendige pädagogische Maßnahmen sind mit dem Schüler abzustimmen und konsequent zu dokumentieren (→ Material B10).

## Überblick Praxistipps zur Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts

Tabelle 13: Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Didaktische Prinzipien im Unterricht</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Achten Sie besonders auf die Strukturierung des Unterrichts.</li> <li>■ Bauen Sie Ihren Unterricht systematisch auf.</li> <li>■ Steuern Sie den Unterricht verlässlich und konsequent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Visualisieren der Lernziele oder des Stundenablaufs</li> <li>■ reizarme Gestaltung der Lernumgebung</li> <li>■ Einsatz festgelegter Rituale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ F0: Selbstreflexionsbogen für die Perspektive Gestaltung der Beziehung</li> <li>→ F1: Blitzlichter</li> <li>→ F8: Hinweise zur Umsetzung von Merkmalen guten Unterrichts</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lassen Sie sich Freiräume, um im Unterricht situativ reagieren zu können.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vordenken von Planungsalternativen</li> <li>■ Nutzung offener Unterrichtsformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ F2: Den Nagel auf den Kopf treffen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Integrieren Sie Aspekte des emotionalen Erlebens im Unterricht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Auswahl altersgerechter und alltagsnaher Themen</li> <li>■ positive Zuwendung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ F3: Kurznachricht an meine Lehrkraft</li> </ul>
<b>Individuelle Förderung im Rahmen der Binnendifferenzierung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beziehen Sie unterschiedliche Sozialformen in die Planung ein.</li> <li>■ Beziehen Sie die individuellen Lerntempi Ihrer Schüler in Ihre Planung ein.</li> <li>■ Nutzen Sie Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Lernwege und Aufgaben.</li> <li>■ Nutzen Sie individuelle Lernangebote zur Motivation.</li> <li>■ Orientieren Sie sich an den Interessen und Bedürfnissen Ihrer Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Plakat/Modell zu einem selbstgewähltem Thema</li> <li>■ Lerntheke</li> <li>■ Projektarbeit</li> <li>■ Arbeit mit Wochenplänen</li> <li>■ Lernwerkstatt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ F1: Blitzlichter</li> <li>→ F4: Gestaltungstag</li> <li>→ F5: Hinweise zur Binnendifferenzierung – Lernwege</li> <li>→ F6: Hinweise zur Binnendifferenzierung – Aufgaben</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Führen Sie geöffnete Unterrichtsformen systematisch und schrittweise ein.</li> <li>■ Planen Sie Zeit zur Absprache mit den Kooperationspartnern ein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ klare Regeln für jede Methode, ggf. Methoden-Portfolio erstellen</li> <li>■ Strukturierungshilfen, z. B. Pläne, Checklisten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ F2: Den Nagel auf den Kopf treffen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tauschen Sie sich mit Kollegen aus.</li> <li>■ Entwickeln Sie gemeinsam mit Kollegen Handlungsalternativen für schwierige Unterrichtssituationen.</li> <li>■ Melden Sie Ihren Unterstützungsbedarf an.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Förderkonzept mit schulinternen Festlegungen</li> </ul>	

Hinweise	Ideen zur Umsetzung	Materialien
<b>Individuelle Förderung durch spezifische Angebote für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entwickeln Sie Förderangebote für alle Präventionsebenen.</li> <li>■ Planen Sie zeitliche Ressourcen für individuelle Rückmeldungen, Absprachen und Vereinbarungen ein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gruppengröße: 3 – 4 Schüler</li> <li>■ Planungszeitraum für mindestens ein Schulhalbjahr</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Finden Sie für die Verwendung von Förderprogrammen einen schulinternen Konsens.</li> <li>■ Ermöglichen Sie individuelle Förderung in stabilen Kleingruppen mit einer festen Bezugsperson über einen längeren Zeitraum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Förderkonzept mit schulinternen Festlegungen</li> </ul>	<p>→ F7: Förderprogramme – Auswahl für die Klassenstufen 3 bis 6</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nutzen Sie Elternabende und schulische Veranstaltungen, um spezifische Förderangebote bekannt zu machen.</li> </ul>		
<b>Umgang mit Leistungsanforderungen sowie Gestaltung der Leistungsermittlung und -bewertung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ermöglichen Sie Leistungsüberprüfungen in Einzelsituationen.</li> <li>■ Ermöglichen Sie einen Notenausgleich durch Zusatzaufgaben, z. B. durch Referate oder Vorträge.</li> <li>■ Setzen Sie bei Partner- oder Gruppenarbeit die Gruppen sensibel zusammen, lassen Sie z. B. Einzelarbeit zu.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beziehen Sie die individuelle Bezugsnorm ein, stellen Sie Stärken des Schülers heraus.</li> <li>■ Bieten Sie Möglichkeiten zur Fremd- und Selbsteinschätzung an.</li> <li>■ Ermöglichen Sie einen Nachteilsausgleich durch Zeitzugaben, Visualisierung, Kontextoptimierung und Strukturierungshilfen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reflexionsmethoden</li> <li>■ Feedback</li> <li>■ TimeTimer</li> <li>■ Sanduhr</li> </ul>	<p>→ F1: Blitzlichter  → F2: Den Nagel auf den Kopf treffen  → F3: Kurznachricht an meine Lehrkraft</p>



### Situationsbeschreibung

Eine Lehrkraft übernimmt die Klasse im Fach Englisch. Im Unterricht ist es häufig laut und unruhig. Die Schüler erledigen ihre Hausaufgaben nur selten, der Notendurchschnitt ist stark abgesunken. Die Lehrkraft beklagt gegenüber der Klassenlehrerin, dass sie mit dieser Klasse nicht arbeiten kann. Die Schüler haben sich ebenfalls bereits mehrfach bei ihrer Klassenlehrerin darüber beschwert, dass die Englischlehrerin unfair sei.

### Mögliche Sofortreaktionen:

Spiegeln, gezielt nachfragen, gemeinsamen Klassenrat anbieten oder Mediation zwischen Fachlehrerin und Klasse

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung des Unterrichts besitzen die Schüler schon Fertigkeiten?

Sie halten zusammen, in der Klasse besteht ein gutes Klassenklima.

Sie äußern ihren Unmut.

Sie möchten gerne den Unterricht auch im Hinblick auf ihre Leistungssituation verbessern.

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung des Unterrichts müssen sich die Schüler noch entwickeln?

Sie müssen lernen, sich auch in schwierigen Unterrichtssituationen angemessen zu verhalten und Leistungsbereitschaft zu zeigen.

Sie sollten ihre Hausaufgaben erledigen.

### In welchen Teilbereichen der Gestaltung des Unterrichts muss sich die Lehrkraft noch entwickeln?

Die Lehrkraft muss ihren Unterricht im Hinblick auf die Gestaltung reflektieren.

Die Lehrkraft muss angemessene Formen des Feedbacks regelmäßig einsetzen.

Die Lehrkraft sollte die Leistungen der Schüler als Indikator für die Wirksamkeit ihres Unterrichts betrachten.

### Maßnahmen der Pädagogischen Diagnostik und Intervention

- Professionalisierung der Lehrkraft
  - Abgrenzen, Problematik nicht auf eigene Person zurückführen, Psychohygiene
  - Beachtung der Gruppendynamik, Einsatz von Methoden des Classroom-Managements
  - Selbstreflexion der Lehrkraft bezogen auf die Gestaltung des Unterrichts (→ Material FO)
- Einsatz didaktischer Prinzipien
  - Hervorhebung sozial erwünschter Verhaltensweisen, evtl. Token-System für erledigte Hausaufgaben
- Beziehungsaufbau
  - gemeinsames Kennenlernen, Festlegung von Klassenregeln und Konsequenzen
  - Absprache und Vereinbarung über Inhalte, Methoden und leistungsbezogene Anforderungen
- Aktivierung eigener Ressourcen
  - Erfahrungsaustausch mit Kollegen
  - ggf. Einberufung einer Klassenkonferenz
- Gestaltung des Unterrichts in Hinblick auf Schüleraktivierung, Schülerorientierung und Methodenvielfalt
- ggf. Beobachtung der Situation im Englischunterricht durch die Klassenlehrerin
- Gespräch der Klassenlehrerin mit den Schülern zur Reflexion der Situation, sowie über Klassenregeln, Rituale und Konsequenzen
- Gespräch der Fachlehrerin mit der Klasse
  - „Was stört euch am Unterricht?“
  - „Was sollte sich eurer Meinung nach unbedingt ändern?“
  - „Wie kann ich feststellen, ob ihr mit der Gestaltung des Unterrichts zufriedener seid?“

## 6 Etablierung förderlicher Bedingungen

Da Inklusion ein Ziel der Schulentwicklung aller sächsischen Schulen<sup>86</sup> ist, müssen die Rahmenbedingungen der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Freistaat Sachsen genutzt und die Möglichkeiten der eigenen Schule ausgeschöpft werden. Zudem bedarf es Mut, Kreativität und Gestaltungsfreude aller Beteiligten, um Maßnahmen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Schulalltag dauerhaft umzusetzen.

Ausgehend von der Situation des Schülers sollten Diagnostik- und Fördermaßnahmen nicht nur punktuell, sondern mittel- bis langfristig geplant werden. Dazu bedarf es der Akzeptanz aller am Schulleben Beteiligten sowie einer langfristigen Verankerung im Schulprogramm<sup>87</sup>.

Die Schulleitung sollte Entwicklungsprozesse an der Schule vordenken und initiieren sowie innovative Ideen der Kollegen aufgreifen und weiterentwickeln. Sie unterstützt die Entwicklung einer positiven Feedback- und Fehlerkultur, die Reflexion ermöglicht und Fehler als Entwicklungschance versteht. Bei der **Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen** und damit bei der konkreten Planung und gemeinsamen Umsetzung einzelner Maßnahmen achtet die Schulleitung auf Transparenz, Vertrauen und Zuverlässigkeit. Zudem unterstützt sie die Lehrkräfte sowohl organisatorisch als auch inhaltlich bei ihrer Professionalisierung. Eine offene und vorbehaltlose **Haltung der Lehrkräfte** und professionellen Partner gegenüber allen Schülern ist in diesem Schulentwicklungsprozess entscheidend.

Dies bedeutet konkret für die Lehrkraft:

- Bedürfnisse des Schülers und sein Wohl in den Mittelpunkt stellen
- den Schüler bedingungslos anerkennen und wertschätzen
- Empathie unvoreingenommen zeigen
- Ursachen für das Verhalten des Schülers berücksichtigen
- sich der eigenen Bedeutung für den Schüler bewusst sein
- authentisch sein
- Stabilität und Verlässlichkeit bieten
- eindeutig und konsequent handeln
- zur Selbstreflexion bereit sein

Grundlage der pädagogischen Arbeit bildet eine ehrliche und **wertschätzende Kommunikation** mit den Schülern sowie zwischen allen Beteiligten. Sie umfasst einen lösungsorientierten Dialog, in dem Probleme offen angesprochen und Erwartungen klar geäußert werden. Zudem sollten Methoden der Gesprächsführung wie „aktives Zuhören“ Anwendung finden.

### 6.1 Zusammenarbeit gestalten

Zusammenarbeit ist eine wichtige Gelingensbedingung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung aller Schüler. Professionelle Teamarbeit unterstützt die pädagogische Arbeit und beinhaltet ein gemeinsam abgestimmtes Agieren aller Beteiligten. Sie basiert auf Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen der verschiedenen Partner und Professionen sowie auf einer klaren Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Dabei sollte die kollegiale Zusammenarbeit zunächst schulintern gelebt und von den Beteiligten als Mehrwert erkannt werden. Die Einbeziehung von externen Kooperationspartnern muss von der Regelschule initiiert werden.



#### Praxistipp

- Beratungen, Absprachen und Gespräche dokumentieren
- schulinterne Vorlagen für kurze und aussagekräftige Dokumentationen verwenden
- Verantwortlichkeiten und Arbeitsweisen vor jedem Prozess gemeinsam festlegen und dokumentieren

<sup>86</sup> § 1 Abs. 7 SächsSchulG

<sup>87</sup> Sächsisches Bildungsinstitut (2016): Schulprogrammarbeit an sächsischen Schulen. Praxishilfe für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams. Radebeul. S. 3 – 18.

## Erziehungspartnerschaft

Die Erziehungsberechtigten sind die wichtigsten Partner der Schule. Voraussetzung für eine enge Zusammenarbeit ist gegenseitiges Vertrauen und das Wissen der Eltern, dass ihr Kind von der Lehrkraft in seiner Individualität wahrgenommen und angenommen wird. Erziehung und Bildung in der Familie und in der Schule sollten idealerweise miteinander harmonisieren und sich gegenseitig ergänzen. Der Begriff Erziehungspartnerschaft steht dabei für einen Kommunikationsprozess, der von gegenseitigem Respekt geprägt ist und in dem die unterschiedlichen Lebenssituationen und kulturellen Hintergründe der Gesprächspartner Berücksichtigung finden.

Erziehungspartnerschaft bedeutet weiterhin, dass Eltern am schulischen Erziehungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder partizipieren und beispielsweise pädagogische Fördermaßnahmen von Lehrkräften transparent kommuniziert werden. Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, nachhaltige Konzepte zur Zusammenarbeit unter Einbeziehung der Elternvertreter zu entwickeln und langfristig umzusetzen. Unter anderem sollten dabei Ziele und Inhalte der individuellen Förderung sowie dazugehörige Maßnahmen und ggf. schulintern abgestimmte Methoden, wie die Auswahl von Förderangeboten oder Förderprogrammen, transparent gemacht werden.

### Praxistipp

- Informationsaustausch zwischen Schule, Elternvertretern und Eltern regelmäßig und auch anlassunabhängig pflegen
- schulinterne Kommunikationsstrukturen für Eltern transparent darstellen
- vielfältige und abgestimmte Kommunikationswege und -formen zur gegenseitigen Information nutzen, ggf. Reaktionszeiten festlegen
- einfache und unkomplizierte Erreichbarkeit der Lehrkräfte, Schulleitung und Elternvertreter sicherstellen, z. B. über dienstliche E-Mail-Adressen der Lehrkräfte und Schulleitung
- Begegnungsangebote zur Erleichterung der Kontaktaufnahme schaffen, z. B. Elterncafé, Schulbasar
- terminliche Bedürfnisse der Eltern bei der Planung von Elterngesprächen berücksichtigen

Tabelle 14: Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Rahmen der Erziehungspartnerschaft an Schulen

Aufgabe	Verantwortung
<b>Schulebene – obligatorisch</b>	
■ Mitwirkung ausgewählter Vertreter des Elternrates in der Schulkonferenz z. B. zur Beschlussfassung über die Aufnahme von Zielen und Maßnahmen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in das Schulprogramm	Schulleitung
■ Elternmitwirkung in der Schulentwicklungsgruppe zur Etablierung von präventiven Maßnahmen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung	Leiter der Schulentwicklungsgruppe, Vertreter des Elternrates, weitere Eltern
■ Informationsaustausch im Elternrat zur Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung auf allen Ebenen	Elternratsvorsitzender, Schulleitung

Aufgabe	Verantwortung
<b>Schulebene – fakultativ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationen der Schule über geplante präventive Maßnahmen, z. B. auf der Homepage der Schule, Elternbrief</li> </ul>	Schulleitung, Elternrat
<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationseleternabende zur Thematik „Emotionale und soziale Entwicklung“, z. B. zum Thema Pubertät</li> </ul>	Schulleitung, Beratungslehrer, Kooperationspartner
<ul style="list-style-type: none"> <li>schulische Höhepunkte als Möglichkeiten der Begegnung schaffen, z. B. Schulfeste, Elterncafé</li> </ul>	Schulleitung, Elternrat
<b>Klassenebene – obligatorisch</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elternabend</li> </ul>	Klassenlehrer, Elternvertreter
<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationen zu geplanten Maßnahmen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung auf Klassenebene, z. B. gemeinsame Teamstunde/ Klassenrat</li> </ul>	Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Information zu Problemen in der Klasse, Unterstützung durch Elternvertreter einholen</li> </ul>	Klassenlehrer
<b>Klassenebene – fakultativ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Offene Lehrer-Sprechzeiten</li> </ul>	Klassenlehrer, Fachlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Möglichkeit zur Begegnung, z. B. Elternstammtisch, Klassennachmittage oder Wandertage</li> </ul>	Klassenlehrer, Elternvertreter
<b>Individuelle Ebene – obligatorisch</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Erstkontakt zu Schülern und Eltern, die neu an die Schule kommen</li> </ul>	Schulleitung, Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsberatung</li> </ul>	Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungsgespräche zur individuellen Förderung</li> </ul>	Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderplangespräche zur emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes</li> </ul>	Klassenlehrer
<b>Individuelle Ebene – fakultativ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung des Förderprozesses bei Terminen mit externen Partnern</li> </ul>	Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Telefonate und Elterngespräche, ggf. im häuslichen Umfeld</li> </ul>	Klassenlehrer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elterngespräche auf Wunsch der Eltern</li> </ul>	Klassenlehrer

## Kollegiale Unterstützung und professionelle Teamarbeit

Die Kooperation zwischen Lehrkräften ist sowohl ein wichtiges Prozess- als auch Qualitätsmerkmal von Schule und kann die Lehr- und Lernkultur, aber auch die Lernergebnisse von Schülern verbessern.<sup>88</sup> Gerade bei der Unterrichtung von Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung ist die Kooperation in multiprofessionellen Teams mit verschiedenen schulpädagogischen, fachdidaktischen, sonderpädagogischen und ggf. sozialpädagogischen Qualifikationen besonders förderlich. Hier sind Lehrkräfte mit „ZINT-Qualifikation“<sup>89</sup>, Förderschullehrer, Schulbegleiter, Inklusionsassistenten und Schulsozialarbeiter wichtige Akteure, die den Förderprozess unterstützen.

Gemeinsame und eindeutige Absprachen zu Zielen und Aufgaben grenzen die Wirkungsbereiche der jeweiligen Teammitglieder voneinander ab und schaffen damit die Grundlage für ein selbstständiges Handeln der Beteiligten sowie für ein abgestimmtes Auftreten gegenüber den Schülern. Es bedarf regelmäßiger Teamsitzungen, um personelle und zeitliche Ressourcen effektiv und zielführend einzusetzen und beispielsweise „Tür-und-Angel-Gespräche“ einzelner Kollegen zu fallbezogenen Abstimmungen zu professionalisieren. Für die pädagogische Diagnostik sowie für Fallberatungen und Klassenkonferenzen ist ein Zeitbudget im Schuljahresarbeitsplan fest einzuplanen.

Darüber hinaus spielen die Klassenbildung sowie der Personaleinsatz bei der Förderung von Schülern mit Förderbedarf eine wesentliche Rolle. Um ein ausgewogenes Klassenklima zu erreichen, ist es sinnvoll, die Schüler schon vor dem Übergang in die weiterführende Schule kennenzulernen, um damit Häufungen von Problemlagen in einer Klasse entgegenzuwirken. Zudem kann bei der Auswahl der Klassenlehrer und Fachlehrer auch deren persönliche Haltung und psychische Belastbarkeit mit berücksichtigt werden. Eine stabile und dauerhafte Bezugsperson ist für die Klasse und den einzelnen Schüler eine wesentliche Gelingensbedingung der Förderung.

Tabelle 15: Professionelle Partner an der Schule und deren Aufgaben im Rahmen der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung

Aufgabe	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
<b>Schulleitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Unterstützung der Schulentwicklungsprozesse hin zu multiprofessionellen Teams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verankerung von Teambesprechungen, Klassenkonferenzen, Fallberatungen im Schuljahresarbeitsplan</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Förderung einer konstruktiven und transparenten Zusammenarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Benennung und Dokumentation von Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Teampartner</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entwicklung einer Fortbildungskonzeption zur Professionalisierung des Lehrerteams und zur Gesunderhaltung der Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Planung von schulinternen Fortbildungsveranstaltungen</li> <li>■ Unterstützung bei der Organisation gewünschter Veranstaltungen wie Supervision, moderierte Fallbesprechung, Teamcoaching</li> </ul>
<b>Klassenlehrer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Planung und Umsetzung präventiver Maßnahmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Festlegung der Rituale und Regeln im Klassenverband gemeinsam mit der Klasse</li> <li>■ Festlegung von Konsequenzen, z. B. originelle Zusatzaufgaben bei Regelverstößen, Wiedergutmachungen</li> <li>■ Planung gemeinsamer Klassenaktionen, z. B. Klassenfahrten, Feiern</li> <li>■ Planung von Förderprogrammen zur emotionalen und sozialen Entwicklung</li> </ul>

88 Steinert, B.; Klieme, E.; Maag Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U.; Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 185-204.

89 „Zertifikat integrativer/inklusive Unterricht“



Aufgabe	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Umsetzung der Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Erstellung eines pädagogischen Förderplans oder Entwicklungsplans</li> <li>▮ Antrag auf Beratung und ggf. Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs</li> <li>▮ Einladung aller Beteiligten, evtl. auch externer Partner, zu den Förderplangesprächen und Fallberatungen</li> <li>▮ Moderation der Gespräche bzw. Koordination der Moderation</li> </ul>
<b>Lehrkräfte zur Gestaltung der Förderung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Gestaltung von Gruppenangeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ausgestaltung von spezifischen Förderangeboten, z. B. Konzentrationstraining, Rollenspiel</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Gestaltung der individuellen Förderung für einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Umsetzung der im Förderplan festgelegten individuellen Maßnahmen</li> <li>▮ Mitwirkung bei der Erstellung der Förderpläne und Entwicklungsberichte</li> <li>▮ Teilnahme an den Förderplangesprächen</li> </ul>
<b>Beratungslehrer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Unterstützung der Klassenlehrer und Fachlehrer bei der Vermeidung, Milderung und Lösung von Problemen im Lern-, Leistungs- und Verhaltensbereich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Analyse von Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern</li> <li>▮ Aufzeigen von Möglichkeiten der Prävention und Förderung</li> <li>▮ Anregung, Organisation, Vermittlung oder Durchführung präventiver und lerntherapeutischer Fördermaßnahmen, z. B. Konzentrationstraining, Lese-Rechtschreib-Training, Begabtenförderung</li> <li>▮ Aufzeigen medizinischer und therapeutischer Beratungs- und Behandlungsmöglichkeiten und Information über die Hilfsangebote sozialer Dienste, Ämter und Einrichtungen der Region</li> <li>▮ Organisation von Informationsveranstaltungen und Fortbildungen für Pädagogen, Eltern und Schüler</li> <li>▮ beratende Hilfestellung für Schüler, Eltern und Pädagogen bei Suchtmittelmissbrauch</li> </ul>
<b>Lehrkräfte mit ZINT-Qualifikation<sup>90</sup></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Verantwortlichkeit für die Belange schulischer Inklusion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Koordinierung der inklusiven Unterrichtung in Zusammenarbeit mit der Schulleitung</li> <li>▮ Unterstützung der Klassenlehrer bei der Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs</li> <li>▮ Koordinierung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs</li> <li>▮ Koordinierung der Erstellung der Förderpläne und der Entwicklungsberichte</li> <li>▮ Organisation und Umsetzung individueller Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen</li> </ul>
<b>Förderschullehrer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft der Förderschule, die im Rahmen der inklusiven Unterrichtung unterstützend an der Schule wirkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Mitwirkung bei der prozessbegleitenden Diagnostik</li> <li>▮ Mitwirkung an der Erstellung und Durchführung der Förderplanung</li> <li>▮ individuelle Förderung des Schülers</li> <li>▮ Teilnahme an Förderplangesprächen und Fallbesprechungen für einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>▮ Teilnahme an Gesprächen mit externen Partnern</li> </ul>

90 „Zertifikat integrativer/inklusive Unterrichts“

Aufgabe	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
<b>Inklusionsassistent</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung der Lehrkraft im Unterricht und im Förderprozess</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitwirkung bei der Erstellung von Entwicklungs- und Förderplänen</li> <li>Zuarbeit für den Klassenlehrer im Hinblick auf Berichte, Gutachten, Beurteilungen und Zeugnisse</li> <li>Unterstützung der Lehrkraft bei der Elternarbeit, u. a. Teilnahme an Elterngesprächen, Elternabenden und Zuarbeit für Beratungen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung der Schüler mit einer Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung der individuellen Entwicklung von Schülern in der Gruppe durch gezielte Förderung im Unterricht</li> <li>Unterstützung der sozialen Begegnung und Interaktion bei außerunterrichtlichen Unternehmungen wie Ausflug oder GTA-Angebot</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung der Schüler in der 2. und 3. Präventionsebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung der Lehrkraft im Unterricht, insbesondere zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen durch frühzeitige Intervention</li> </ul>
<b>Schulbegleiter<sup>91</sup></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gewährleistung der Teilhabe am Unterricht für einen Schüler mit Behinderung oder einen von Behinderung bedrohten Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begleitungs- und Orientierungshilfen auf dem Schulweg, im Schulgelände, Schulhaus und im Klassenzimmer</li> <li>Hilfe bei praktischen Verrichtungen, z. B. Umkleiden beim Sportunterricht, Toilettengängen</li> <li>Unterstützung bei der Einnahme von Pausenmahlzeiten</li> <li>Unterstützung bei der Kommunikation mit Hilfsmitteln</li> <li>Unterstützung bei der persönlichen Hygiene</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ermöglichung der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler und der sozialen Teilhabe am Klassengeschehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung und Beaufsichtigung im Unterricht</li> <li>Hilfe bei medizinischer Versorgung</li> <li>Unterstützung bei der Verwendung von Arbeitsmaterialien</li> <li>Begleitung bei Klassenfahrten, Ausflügen und Unterrichtsgängen</li> <li>Begleitung in Krisensituationen, z. B. bei Auszeiten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung bei der Kommunikation mit den Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung bei Elterngesprächen</li> </ul>

### Kooperation mit externen Partnern

Über die innerschulische Teamarbeit hinaus ist auch die Kooperation mit externen Partnern wichtig, um den Schülern ggf. zusätzliche Unterstützungsangebote zu unterbreiten und ein abgestimmtes Vorgehen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern zu gewährleisten.

Exemplarisch können hier folgende Möglichkeiten genannt werden:

- Kooperation mit verschiedenen Therapeuten wie Logopäden, Ergotherapeuten oder Psychotherapeuten
- Einbeziehung externer Unterstützungsangebote wie Familienhilfe, Erziehungsberatung, Präventionsprogramme (z. B. Anti-Aggressionstraining)
- Kooperation mit externen Partnern wie Sportverein oder Musikschule
- Einbeziehung des Hortes und schulischer Ganztagsangebote

91 Maßnahme der Eingliederungshilfe nach SGB VIII bzw. SGB XII (Schulbegleitung)

Alle am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personengruppen, die zum Gelingen der Unterrichtung von Schülern mit pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen, müssen zuverlässig vernetzt sein. Durch die hohe Anzahl der Kooperationspartner wird von der Schule eine Vielzahl an Koordinierungs- und Abstimmungsleistungen verlangt. Angesichts der Vielfalt der beteiligten Personengruppen, wie Schulpsychologen, Mitarbeiter der Jugend- und Sozialämter (Allgemeiner Sozialer Dienst), Pädagogen aus den Wohngruppen, Mitarbeiter des Jugendärztlichen Dienstes, Therapeuten, Horterzieher, Mitarbeiter der Ganztagsangebote und Mitarbeiter aus Vereinen, wird der Umfang dieser Koordinierungsprozesse deutlich.

Weitere wichtige **Gelingensbedingungen** sind:

- Erarbeitung und Umsetzung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und ständigen externen Partnern (z. B. Jugendamt, Hort) mit konkreten Festlegungen zu Inhalten, Formen und Organisation der Zusammenarbeit
- Festlegung der Ansprechpartner
- Transparenz der Aufgaben und Rahmenbedingungen
- regelmäßiger Informationsaustausch und gemeinsame Abstimmung der Fördermaßnahmen, möglichst frühzeitig, um den Grad der Problematik zu entschärfen

Tabelle 16: Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Kooperationsprozess mit externen Partnern

Aufgabe	Verantwortung
<b>Fallberatung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Einladung aller beteiligten Fachlehrer, Beratungslehrer, Förderschullehrer, Lehrkräfte mit ZINT-Qualifikation, ggf. Inklusionsassistent, Schulbegleiter, Horterzieher, Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes, Mitarbeiter von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe</li> <li>■ Leitung der Fallbesprechung oder Übertragung der Leitung auf kompetente Partner wie Beratungslehrer oder Schulpsychologen</li> <li>■ Information über die vereinbarten Maßnahmen an die beteiligten Schüler, Eltern und Lehrkräfte</li> <li>■ Einleitung der vereinbarten Maßnahmen und Kontrolle des eingeleiteten Prozesses</li> </ul>	Klassenlehrer
<b>Helferkonferenz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Planung und Organisation</li> <li>■ Einladung aller Beteiligten</li> <li>■ Durchführung der Helferkonferenz und Festlegung der Maßnahmen</li> <li>■ Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen</li> </ul>	Jugendamt/Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)
<b>Förderprogramm</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Auswahl der Programme, z. B. Anti-Aggressionstraining</li> <li>■ Planung und Organisation</li> <li>■ Auswahl der Schüler gemeinsam mit Klassenlehrer</li> <li>■ Information an die Schüler und Eltern</li> <li>■ Durchführung der Maßnahme</li> <li>■ Reflexion der Maßnahme mit den beteiligten Schülern, Eltern und Lehrkräften</li> <li>■ Auswertung der Maßnahme gemeinsam mit Klassenlehrer</li> </ul>	Schulleitung, Lehrkraft mit ZINT-Qualifikation oder Beratungslehrer, externer Anbieter (Verein)

## 6.2 Rahmenbedingungen schaffen

Zur optimalen Förderung von Schülern mit pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung sind bestimmte Rahmenbedingungen an Regelschulen notwendig. Es bedarf vor allem einer wohldurchdachten Organisation des Schulalltages, um diesen Schülern eine räumlich und zeitlich gut strukturierte Lernumgebung zu ermöglichen. Daneben sind stabile und belastbare Bezugspersonen, die den Schülern mit Respekt und Wertschätzung begegnen, im besonderen Maße eine Grundvoraussetzung für die Förderung in diesem Entwicklungsbereich. Darüber hinaus stellt der präventive Einsatz von Kollegen zur Unterstützung in ausgewählten pädagogischen Situationen die beste Form der Intervention dar.

Insbesondere Schulleitungen sind gefordert, ein langfristiges **Förderkonzept** zu entwickeln. Sie stehen dabei insbesondere vor folgenden Aufgaben:

- Schulprogramm hinsichtlich der Schwerpunktsetzung „Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung“ schärfen, z. B. im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung und Elternarbeit
- Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in den Prozess der Schulentwicklung einbeziehen
- Kooperationskultur mit allen beteiligten schulinternen und externen Partnern entwickeln sowie unterstützende Netzwerke etablieren
- notwendige personelle, räumliche und sächliche Rahmenbedingungen in Abstimmung mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und kommunalen Partnern absichern
- Handlungsspielräume beim Einsatz personeller, infrastruktureller und materieller Ressourcen ausschöpfen
- Mehrbelastung der beteiligten Fachkräfte schulintern anerkennen

Im Folgenden wird ein Überblick über personelle, räumliche, sächliche und organisatorische Rahmenbedingungen gegeben, die für ein Gelingen der Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung besonders relevant sind.

Tabelle 17: Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung

Rahmenbedingung	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
<b>Personell</b>	
professionalisierte Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Stabilität und Verlässlichkeit durch Einsatz möglichst weniger Lehrkräfte</li> <li>■ Aufbau von Beziehung und Vertrauen</li> <li>■ professioneller Umgang mit Schülern, Eltern und Kooperationspartnern</li> </ul>
multiprofessionelle Teams	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Herstellung von Transparenz im Hinblick auf eine zielorientierte Zusammenarbeit, Rollen und Aufgaben</li> <li>■ Ergänzung des Unterrichts durch Angebote zur individuellen Förderung</li> <li>■ Professionalisierung des pädagogischen Teams, z. B. durch regelmäßige Fallberatungen</li> </ul>
<b>Räumlich</b>	
fester Klassenraum	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reduzierter organisatorischer Aufwand für Schüler</li> <li>■ überschaubare räumliche Strukturen, z. B. Arbeit mit festgelegten Raumpunkten, sog. Ankerpunkten</li> <li>■ Ritualisierung von Abläufen</li> <li>■ dauerhafte Verfügbarkeit spezifischer Materialien</li> <li>■ flexible, an den jeweiligen Bedarf angepasste Raumnutzung</li> <li>■ Classroom-Management leichter umsetzbar, z. B. durch Visualisierungen</li> </ul>
fester Sitzplatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gefühl der Sicherheit für die Schüler</li> <li>■ Unterstützung der Konzentration durch gefühlte Kontrolle aufgrund der Nähe zur Lehrkraft</li> <li>■ Möglichkeit der schnellen Unterstützung bzw. Einflussnahme</li> </ul>

Rahmenbedingung	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Einzelplatz für ausgewählte Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ strukturierte und reizreduzierte unmittelbare Lernumgebung, z. B. durch Einsatz von Stellwänden</li> <li>■ Abwechslung von Ruhe und Anspannung, z. B. durch wechselnde Lernorte, z. B. Positionierung des Tisches in der Ecke des Raumes oder Verwendung eines Stehpultes</li> </ul>
Gruppenraum	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Deeskalation durch räumliche Trennung, z. B. Einsatz der Trainingsraummethode</li> <li>■ fester Entspannungsort mit entsprechenden Materialien, z. B. Massageball, Sitzkissen</li> <li>■ individuelle Förderung und Differenzierung</li> </ul>
Fachräume	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ anregende Lernumgebung</li> <li>■ effizientere Vorbereitung durch Verfügbarkeit spezifischer Materialien</li> <li>■ erleichterter Zugang der Schüler zu eigenen Emotionen und Gedanken durch eine ansprechende Raumgestaltung, insbesondere im musisch-künstlerischen Bereich</li> </ul>
Bewegungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ „Bewegungspausen“ in der Schule und im Schulgelände</li> <li>■ Gelegenheit zum Austoben und Abbau „überschüssiger“ Energien, Ausgleich des Bewegungsdefizits</li> </ul>
<b>Sächlich</b>	
Tafelsysteme	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Motivation durch die Vielfältigkeit der Materialien, z. B. Tafel, Smartboard, Flipchart etc.</li> <li>■ Struktur und damit Sicherheit durch sinnvolle Anordnung</li> <li>■ feste Orte für Mittel zur Verhaltenssteuerung</li> </ul>
Stehpultaufsatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ flexible Körperposition am gleichen Arbeitsplatz</li> <li>■ Abbau von Spannungszuständen</li> </ul>
Ablagemöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ sofortiger Zugriff auf Arbeitsmittel</li> <li>■ Organisation der Unterrichtsmaterialien</li> </ul>
spezifische Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ einheitlich strukturierte Materialien zur Binnendifferenzierung, angepasst an den individuellen Förderbedarf</li> <li>■ Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung durch z. B. Token-Systeme</li> <li>■ Materialien zur Entspannung</li> </ul>
Pausen-Spielgeräte	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegungsmöglichkeiten, „bewegte Schule“</li> <li>■ sinnvolle Pausengestaltung</li> <li>■ Stärkung des Verantwortungsbewusstseins</li> <li>■ feste Orte, z. B. Spielkiste, -tonne</li> </ul>
Methodenkoffer	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Materialfundus zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, z. B. Spiele, Entspannungsmaterialien</li> <li>■ für Fachlehrer leicht zugänglich und unkompliziert einsetzbar</li> </ul>
Trainingsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ spezifische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, z. B. im Hinblick auf Soziales Lernen, Emotionsregulation</li> </ul>

Rahmenbedingung	Bedeutung für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
<b>Organisatorisch</b>	
Klassenzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Klassen- und Gruppenstärke entsprechend den Erfordernissen und individuellen Besonderheiten der Schülergruppe</li> </ul>
Ablauf des Schultages	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ strukturierter Tagesablauf</li> <li>■ Abwechslung von An- und Entspannung, z. B. durch bewegten Unterricht</li> <li>■ eindeutige Kommunikation von Änderungen im Tagesablauf, z. B. Unterrichtsausfall, bzw. -vertretung</li> <li>■ Unterstützung der Strukturierung des Schultages für die Schüler, z. B. durch Visualisierung und Rituale</li> </ul>
festgelegte Zeiten für die Förderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beziehungsaufbau mit Klassenlehrer und weiteren Bezugspersonen</li> <li>■ bedarfsgerechte Einzel- und Gruppenförderung</li> <li>■ Zusammenarbeit mit weiteren beteiligten Fachkräften, z. B. Schulsozialarbeiter</li> <li>■ spezifische Förderangebote für alle Schüler innerhalb des Schultages</li> </ul>
Teamstunden, Supervisionen, Klassenkonferenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ regelmäßiger Austausch von Informationen über die Problematik und den Förderprozess bestimmter Schüler</li> <li>■ Abstimmung des gemeinsamen Handelns</li> <li>■ Transparenz</li> <li>■ Räumlichkeiten für Fallberatungen, Supervisionen, Gespräche und Teambesprechungen, auch als individueller Rückzugsraum</li> </ul>
Abstimmung mit der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ansprechen von aktuellen Problemen</li> <li>■ Handlungssicherheit für die Lehrkraft im Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht und im Schulalltag</li> </ul>
Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ansprechen von Belastungssituationen und Entwickeln von Lösungsvorschlägen</li> <li>■ Planung der Personalentwicklung</li> <li>■ Erfassung von Fortbildungswünschen</li> </ul>
Schulprogramm	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verankerung des inklusiven Weges als ein Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung im schulischen Entwicklungsprozess</li> <li>■ verbindliche Festlegungen zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten</li> </ul>
Fortbildungs- und Personalentwicklungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erhaltung und Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung</li> <li>■ Planung von schulinternen Lehrerfortbildungen</li> <li>■ Nutzung von Angeboten der regionalen Fortbildung</li> <li>■ Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrkräften (ZINT<sup>92</sup>, Beratungslehrer)</li> </ul>

## 7 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Pyramidenmodell der präventiven Förderung	15
Abbildung 2:	Zusammenhang zwischen pädagogischer Diagnostik und Gestaltung der Förderung (Zahnradmodell)	19
Abbildung 3:	Unterrichtsbeispiel Klassenklima	A11
Abbildung 4:	Klammersonne	B13
Abbildung 5:	Punktwechselbox	B13
Abbildung 6:	Flüsterblume	B13
Abbildung 7:	Regelball	B13
Abbildung 8:	Klassenampel	B13
Abbildung 9:	Vier Chancen	B14
Abbildung 10:	Stopp-Karten	B14
Abbildung 11:	Skizze Schritt für Schritt	D7
Tabelle 1:	Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter nach Jungbauer	9
Tabelle 2:	Schülererwartungen hinsichtlich des Schulwechsels von der Grundschule zur weiterführenden Schule	11
Tabelle 3:	Praxistipps für die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule	12
Tabelle 4:	Erscheinungsformen von auffälligem Verhalten in Anlehnung an Myschker	14
Tabelle 5:	Übersicht der Präventionsebenen	17
Tabelle 6:	Anlässe und Phasen des Prozesses der pädagogischen Diagnostik	21
Tabelle 7:	Übersicht diagnostischer Instrumente für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung	27
Tabelle 8:	Der Prozesses der Förderung – Beschreibung der Phasen für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung	31
Tabelle 9:	Übersicht über Instrumente zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung	35
Tabelle 10:	Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz	40
Tabelle 11:	Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz	46
Tabelle 12:	Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung	52
Tabelle 13:	Praxistipps für den Schulalltag zur Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts	58
Tabelle 14:	Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Rahmen der Erziehungspartnerschaft an Schulen	62
Tabelle 15:	Professionelle Partner an der Schule und deren Aufgaben im Rahmen der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung	64
Tabelle 16:	Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Kooperationsprozess mit externen Partnern	67
Tabelle 17:	Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung	68

# 8 Literaturverzeichnis

## Allgemeiner Teil

- Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., bearbeitete Auflage, Berlin/New York: De Gruyter Verlag.
- Bartnitzky, J. (2016): „Noah, pack die Karten weg!“, In: Grundschulmagazin. Verhalten/Disziplin – Praxis Pädagogik, 84. Jahrgang, Heft 5, S. 13 – 18.
- Bowlby, J. (1959): Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. In: Psyche, 13. Jahrgang, Heft 7, S. 415 – 456.
- Bundschuh, K. (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Caldarella, P.; Merrell, K. W. (1997): Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. In: Social Psychology Review, 26. Jahrgang, Heft 2, S. 264 – 278.
- Gneuß, A. (2008): Die Bedeutung der Bindungstheorie für den schulischen Kontext. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Grüne Liste Prävention – CTC – Datenbank empfohlener Präventionsprogramme. <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information> (Stand: 01.11.2018).
- Gordon, R. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report, 98. Jahrgang, Heft 2, S. 107 – 109.
- Greiten, S. (2009): Die Förderplankonferenz. In: Pädagogik, 61. Jahrgang, Heft 12, S. 24 – 27
- Hillenbrand, C. (2006): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. 3., überarbeitete Auflage, München/Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Hissnauer, W. (2010): Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule. [http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerausbildung\\_auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_inklusiven\\_Schule/Handreichungen/HISSNAUER-Paedagogische-Diagnostik-GS.pdf](http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerausbildung_auf_dem_Weg_zur_inklusiven_Schule/Handreichungen/HISSNAUER-Paedagogische-Diagnostik-GS.pdf) (Stand: 01.11.2018).
- Hobmair, H. (2013): Psychologie. 5. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.
- Ingenkamp, K.; Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jugert, G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 9., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jungbauer, J. (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kanfer F. H.; Karoly, P. (1972): Self-controll: a behavioristic excursion into the lion's den. In: Behavior Therapy, 3. Jahrgang, S. 398–416.
- Kurzt, T. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungs-gerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Linde, D. (2015): Burnout vermeiden – Berufsfreude gewinnen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 40.
- Mays, D. (2014): In steps – wirksame Faktoren schulischer Transition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Skriptor, S. 23-126
- Myschker, N.; Stein, R. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (2002): Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: Zeitschrift für Psychologie, 210. Jahrgang, Heft 4, S. 175–185.
- Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Schwierige Kinder. Schwierige Schule. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. In: Social Development, 6. Jahrgang, Heft 1, S. 111 – 135.
- Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: von Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3 – 30.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2016): Schulprogramm-arbeit an sächsischen Schulen. Praxishilfe für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams. Radebeul.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2017): Binnendifferenzierung und lernziendifferenzierter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Radebeul.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2013): Gemeinsam fühlen. Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in Tagesbetreuung. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen. Dresden.
- Saracho, O. N.; Spodek, B. (2007): Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education. Information Age Pub, S. 77.



- 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: Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 145 – 164.
- Seligman, M. E. P. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U.; Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 185-204
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplänenentwicklung und Medien - THILLM (2008): Individuelle Förderung. Bad Berka. S. 4

#### **Unterstützungsmaterial B**

- Hartke, B.; Vrban, R. (2016): Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (1. – 4. Klasse). 2. Auflage, Buxtehude: Persen.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen. Dresden.

#### **Unterstützungsmaterial C**

- Behnke, A. (2016): Die 50 besten Spiele zum Umgang mit Konflikten. München: Don Bosco Medien GmbH.
- BKK Dachverband e. V.: Fit von Kleinauf. BKK Gesundheitsförderung für Kitas und Grundschulen. <http://www.fitvonkleinauf.de/grundschulen/unterrichtsbausteine/stinksauer-und-gut-drauf/> (Stand: 01.11.2018)
- Friedrich, G.; Friedrich, R. (2004): Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klauß, K.; Laux, M.; Hertel, S. (2007): Soziale Kompetenzen gezielt fördern. Donauwörth: Auer Verlag.
- Krowatschek, D.; Wingert, G. (2010): Schwierige Schüler im Unterricht. Was wirklich hilft. Dortmund: Borgmann Publishing.
- Paulus, P. (2016): Gemeinsam(es) Lernen mit Gefühl. Eine Ressource zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Primarstufe. Berlin: Barmer.
- Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2012): Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Westermann, H.; Kaemper, S. (2014): Der Grüffelo. Gefühle entdecken mit dem Grüffelo. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

#### **Unterstützungsmaterial D**

- Hartke, B.; Vrban, R. (2016): Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (1. – 4. Klasse). 2. Auflage, Buxtehude: Persen.
- Krowatschek, D.; Wingert, G. (2010): Schwierige Schüler im Unterricht. Was wirklich hilft. Dortmund: Borgmann Publishing.

#### **Unterstützungsmaterial E**

- Bergsson, M.; Luckfiel, H. (2014): Umgang mit schwierigen Kindern. 10. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Hartke, B.; Vrban, R. (2016): Schwierige Schüler – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (5. – 10. Klasse). 3. Auflage, Buxtehude: Persen.

#### **Unterstützungsmaterial F**

- Krowatschek, D.; Wingert, G. (2010): Schwierige Schüler im Unterricht. Was wirklich hilft. Dortmund: Borgmann Publishing.
- Hillenbrand, C.; Hennemann, T.; Hens, S. (2010): Luba aus dem All! – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Petermann, U. (2016): Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress. 19., aktualisierte Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F.; Koglin, U.; Natzke, H.; von Marées, N. (2013): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2., überarbeitete Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014): Integrative Begabtenförderung. Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Sachsens Grundschulen. Veränderter Nachdruck, Dresden.
- Schick, A.; Cierpka, M. (2011): Faustlos – Sekundarstufe. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. 1. Auflage, Göttingen, Hogrefe.
- Schick, A.; Cierpka, M. (2014): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. 3. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

# 9 Anlagen: Unterstützungsmaterial

A – Pädagogische Diagnostik

B – Gestaltung der Förderung

C – Förderung in der Perspektive emotionale Kompetenz





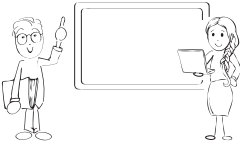

D – Förderung in der Perspektive soziale Kompetenz

E – Förderung in der Perspektive Gestaltung der Beziehung

F – Förderung in der Perspektive Gestaltung des Unterrichts

## Legende zur Materialsammlung

Die folgenden Symbole geben eine Orientierung für den Einsatz der Materialien in verschiedenen Sozialformen und Präventionsebenen.

	Einzelarbeit
	Partnerarbeit, Arbeitsblatt für Schüler
	Gruppenarbeit
	Klasse
	Hinweise für die Lehrkraft
	Präventionsebene

# Weitere Publikationen des Freistaates Sachsen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung



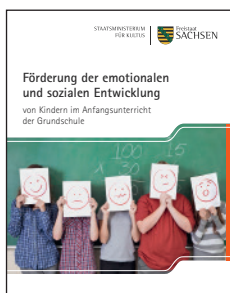
## Kinder brauchen Respekt und Resonanz

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



## Gemeinsam fühlen

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



## Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule

Handreichung für Lehrkräfte im Anfangsunterricht  
SMK, August 2018

## **Impressum**

Herausgeber, Redaktion und Gestaltung:  
Landesamt für Schule und Bildung, Standort Radebeul  
Dresdner Straße 78 c  
01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-456  
E-Mail: [poststelle-r@lasub.smk.sachsen.de](mailto:poststelle-r@lasub.smk.sachsen.de)  
[www.lasub.smk.sachsen.de](http://www.lasub.smk.sachsen.de)

## **Satz und Druck:**

Union Druckerei Dresden GmbH

## **Redaktionsschluss:**

1. November 2018

## **Bezug:**

Dieser Ordner kann kostenfrei bezogen werden bei:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: +49 351 21036-71 oder -72  
Telefax: +49 351 2103681  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

## **Bildnachweis:**

Claudia Pfeil entwarf alle Grafiken und Zeichnungen dieser Broschüre.  
Silke Gaida fotografierte das Motiv für die Titelseite.  
Judith Köhler, Berit Kühn und Silke Gaida stellten die Fotos in den Materialien A11, B13 und B14 zur Verfügung.

## **Verteilerhinweis**

Diese Informationsschrift wird vom Landesamt für Schule und Bildung im Rahmen der verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.





**Herausgeber, Redaktion und Gestaltung:**

Landesamt für Schule und Bildung, Standort Radebeul  
Dresdner Straße 78 c  
01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-456  
E-Mail: [poststelle-r@lasub.smk.sachsen.de](mailto:poststelle-r@lasub.smk.sachsen.de)  
[www.lasub.smk.sachsen.de](http://www.lasub.smk.sachsen.de)

**Satz und Druck:**

Union Druckerei Dresden GmbH

**Redaktionsschluss:**

1. November 2018

**Bezug:**

Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)