

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik

Wissenschaftliche Arbeit: Masterarbeit



Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter

Trainingsprogramme für die Förderung emotionaler und sozialer
Kompetenzen unter der Lupe

Eingereicht von: Serena Pozzorini-Fiscalini

Begleitung: Prof. Dr. Ursula Hofer

Abgabe: 1. Dezember 2014

Abstract

Angesichts der Verbreitungsraten von Verhaltensstörungen gewinnt die Thematik der Prävention an Bedeutung.

Die vorliegende Masterarbeit beinhaltet eine theoretische Analyse von Trainingsprogrammen für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. Konzepte zu Verhaltensstörungen und deren Prävention, zu einer gesunden emotionalen Entwicklung sowie zu relevanten didaktischen Prinzipien werden dargestellt und reflektiert. Mit einem theoriegeleiteten Kategorienraster werden zwei Trainingsprogramme dahingehend untersucht, welche sozial-emotionalen Kompetenzen und Konzepte sie berücksichtigen bzw. welche methodisch-didaktischen Aspekte sie für die Förderung einer heterogenen Gruppe umsetzen.

Die Analyse und die Ergebnisdiskussion sollen interessierten Lehrpersonen zur Orientierung bei der Auswahl von Massnahmen dienen. Es werden Vorschläge gemacht zur Qualitätsverbesserung bei der Durchführung der Trainingsprogramme.

Dank

Ich möchte mich herzlich bei allen Personen bedanken, welche mich während der Masterarbeit unterstützt haben. Ein grosser Dank geht an:

- Ursula Hofer, für ihre unterstützende, konstruktive und kompetente Begleitung

- Marketa, Lisa und Maria für das wertvolle Korrekturlesen und die sprachlichen Inputs und Ratschläge

- Meinen Sohn Giona, der kurz vor der Abgabe der Disposition dieser Arbeit auf die Welt gekommen ist und die Studienzeit mit mir durchgestanden hat. Ich freue mich nun, mehr Zeit für ihn zu haben

- Meinen Ehemann und meine Mutter, die mir während der ganzen Ausbildungszeit immer wieder den Rücken frei gehalten haben

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Vorverständnis und Begründung der Themenwahl	6
2	Zielsetzung und Fragestellungen	7
3	Forschungsvorgehen	8
3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	8
3.2	Strukturierende Inhaltsanalyse	9
3.3	Ablaufmodell	9
4	Theoretischer Bezugsrahmen	10
4.1	Definition von „Verhaltensstörung“	11
4.2	Entwicklung von Verhaltensstörung	12
4.2.1	Risikofaktoren	12
4.2.2	Schutzfaktoren und Resilienz	14
4.2.3	Schlussfolgerungen und Konsequenzen	16
4.3	Prävention von Verhaltensstörungen	16
4.3.1	Definition und Klassifikation	16
4.3.2	Prävention in der Schule	18
4.3.3	Trainingsprogramme	19
4.4	Zentrale Erkenntnisse der sozial-emotionalen Kompetenzforschung	20
4.4.1	Sozial-kognitive Kompetenzen	21
4.4.2	Emotionale Kompetenzen	23
4.4.3	Soziale Kompetenzen	25
4.4.4	Förderung der Schutzfaktoren gemäss Resilienzkonzept	28
4.5	Didaktische Aspekte und Prinzipien in der Förderung einer heterogenen Gruppe	30
5	Erstellung des Analyserasters zur Beurteilung der Trainingsprogramme	34
5.1	Deduktives Kategoriensystem	35
5.2	Kodierleitfaden	38
6	Darstellung der Trainingsprogramme	40
6.1	Begründung der Auswahl der Trainingsprogramme	40
6.2	Beschreibung der ausgewählten Trainingsprogramme	41
6.2.1	„Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse (Hillenbrand et al., 2013)	42

6.2.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann et al., 2006).....	43
6.2.3 Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann et al., 2007).....	43
7 Qualitative Analyse der Programme.....	44
7.1 „Lubo aus dem All!“	44
7.1.1 Allgemein über übernommene theoretische Konzepte	44
7.1.2 Kompetenzen.....	45
7.1.3 Resilienz	50
7.1.4 Methodisch-didaktische Umsetzung	50
7.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger	57
7.2.1 Allgemein über übernommene theoretische Konzepte	57
7.2.2 Kompetenzen.....	58
7.2.3 Resilienz	64
7.2.4 Methodisch-didaktische Umsetzung	64
7.3 Verhaltenstraining in der Grundschule	71
8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	72
8.1 Übernommene theoretische Konzepte	72
8.2 Kompetenzen, die in den Programmen berücksichtigt und gefördert werden.....	73
8.2.1 Emotionale Kompetenzen.....	74
8.2.2 Soziale Kompetenzen.....	76
8.2.3 Sozial-kognitive Kompetenzen	78
8.3 Aspekte der Resilienz.....	80
8.4 Methodisch-didaktische Elemente.....	81
8.5 Diskussion des Forschungsprozesses	88
9 Beantwortung der Fragestellungen	89
10 Praxisbezogene Schlussfolgerungen und Ausblick	93
11 Verzeichnisse.....	97
11.1 Literaturverzeichnis	97
11.2 Abbildungsverzeichnis.....	103
11.3 Tabellenverzeichnis.....	103
12 Anhang	104

1 Einleitung: Vorverständnis und Begründung der Themenwahl

In den letzten Jahren hat die Zahl von Kindern mit einem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich zugenommen. Rein statistisch sind bei einer Klassengrösse von 25 Kindern bei fünf Kindern Probleme im Sozialverhalten zu erwarten (Hillenbrand et al., 2013).

Inklusion und integrative Schulformen stellen eine der aktuellen Herausforderungen für das ganze Schulsystem dar, insbesondere wenn man von Kindern mit Verhaltensstörungen spricht. „Die grössten pädagogischen Schwierigkeiten bereiten uns gegenwärtig einige normalintelligente verhaltensgestörte Kinder“ (Hillenbrand, 2008 a, S. 217). Für Hillenbrand sind es nicht die körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen eines Schülers, die ein gravierendes Problem für einen integrativen Unterricht bilden. Vielmehr stellen die Verhaltensstörungen von „nicht-behinderten“ Kindern ein entscheidendes Hindernis für einen reibungslosen Unterricht dar (vgl. ebd.).

Aber was bedeutet genau der Begriff „Verhaltensstörungen“ und wie entwickeln sich diese?

Bevor eine Intervention geplant werden kann, müssen diese Aspekte klar verstanden werden.

In ihrer praktischen Tätigkeit mit verhaltensgestörten Kindern hat die Verfasserin dieser Arbeit mehrmals die Erfahrung gemacht, dass Anpassung, Strukturierung, Orientierung, Klarheit, enge und direkte Begleitung durch die Lehrperson zu einem günstigeren Verhalten und zu einer positiven Arbeitshaltung der Schüler/-innen führen. Wie auch Furman (2010) ist sie zudem der Meinung, dass Kinder ihre Schwierigkeiten positiv und konstruktiv überwinden, indem sie neue Fähigkeiten erlernen. Effektive methodisch-didaktische Entscheidungen und die ressourcen-lösungsorientierte Führung durch die Lehrperson sind für den Umgang und die Bewältigung von Verhaltensstörungen sicher zentral.

Angesichts der Verbreitungsraten von Verhaltensstörungen und sozial-emotionalen Defiziten gewinnt aber insbesondere die Thematik der Prävention an Bedeutung. Präventives Handeln zur Reduzierung von Verhaltensstörungen scheint vor allem im integrativen Setting der Schule notwendig zu sein.

Soziale Trainingsprogramme sind eine häufig genutzte Form der universellen Prävention unterschiedlicher Verhaltensstörungen im pädagogischen Bereich. Sie werden allen Schülern einer Klasse angeboten, wirken nicht stigmatisierend und kommen nicht nur Risikokindern zugute.

Durch diese präventiven Interventionen sollen altersentsprechende Fertigkeiten aus verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützt und gefördert werden (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 208). Diese Kompetenzen sind auch für die Verbesserung des schulischen Lernens von grosser Bedeutung.

Doch welche Kompetenzen müssen genau gestärkt und erworben werden, um Verhaltensstörungen zu verhindern bzw. zu reduzieren?

In der Prävention von Verhaltensstörungen scheinen auch das Resilienzkonzept und die Förderung der Schutzfaktoren einen wichtigen Ansatzpunkt zu bieten. Schutzfaktoren sind Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen können (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009). Die Stärkung seelischer Gesundheit und Widerstandskraft kann somit die Entstehung von Verhaltensstörungen verhindern.

Welche protektiven Faktoren können die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen?

Angesichts der grossen Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sind in den letzten Jahren viele Präventionsprogramme entwickelt worden (vgl. u.a. Petermann & Wiedebusch, 2008). Soziale Trainings gehören nach Beelmann und Raabe (2007) zu den „am besten evaluierten Präventions- und Interventionsstrategien und stellen somit eine theoretisch und methodisch gut fundierte Strategie zur Prävention von Verhaltensstörungen dar“ (S. 156). Bei der Evaluation von sozialen Trainingsprogrammen entstehen aber auch Lücken, u.a. auf der pädagogischen Ebene. Wie auch von Hens (2009) erwähnt, wurde in den bisherigen Studien der methodisch-didaktischen Gestaltung der Trainingsprogramme „sowohl bei der Entwicklung wie auch bei der Evaluation wenig Aufmerksamkeit gewidmet“. Geeignete Methoden, motivierende Medien und angepasste Materialien stellen die Basis für eine erfolgreiche Arbeit mit einer heterogenen Gruppe dar. Interventionsmassnahmen sollten diesen grundlegenden Aspekten Beachtung schenken, damit vor allem Kinder mit erhöhtem Risiko zur Entwicklung von Verhaltensstörungen von den Programmen profitieren können. Auch für Reicher und Jauk (2012) sollte das Ziel der zukünftigen Forschung bezüglich Trainingsprogrammen im emotionalen und sozialen Bereich „eine systematische Berücksichtigung von Diversität und Heterogenität in Bezug auf Gender, Migrationshintergrund und Kinder mit Unterstützungsbedarf“ sein.

Es stellt sich somit die Frage, ob die angewendeten methodisch-didaktischen Konzepte der ausgewählten Trainingsprogramme für heterogene Klassen bzw. für Kinder, die in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung erhöhte Unterstützung brauchen, angemessen sind.

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit den oben gestellten Fragen und leitet auf der Grundlage der dargestellten theoretischen Konzepte Förderziele und Ansprüche an die Trainingsprogramme ab. Im Anschluss werden ausgewählte Trainingsprogramme im Hinblick auf die abgeleiteten Aspekte analysiert und reflektiert.

2 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine theoretische Analyse von Trainingsprogrammen für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. Der Fokus liegt grundsätzlich auf der Prävention als Einsetzung „gezielter, intendierter Erziehungsmassnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ (Hillebrand, 2008, S. 133). Durch die Prävention werden Gesundheitsrisiken reduziert und Ressourcen und Kompetenzen, die gesundheitsförderlich sind, aufgebaut (vgl. Petermann 2007).

Häufig genutzte theoretische Konzepte im emotionalen und sozialen Bereich werden anhand der aktuellen Literatur recherchiert und definiert. Danach gilt es aufzuzeigen, welche Bedeutung die vorgestellten theoretischen Konzepte in jedem gewählten Trainingsprogramm haben, welche Prinzipien im Vordergrund stehen und inwiefern die einzelnen Kompetenzen in den Programmen gefördert werden.

In dieser Arbeit wird auch der Frage nachgegangen, wie die didaktische Umsetzung bei den ausgewählten Förderprogrammen erfolgt und ob diese sich angesichts der Heterogenität einer Klasse – im Sinne von Unterschieden bei den Kindern bezüglich Vorwissen, Intelligenz und sozial-emotionaler Kompetenzen – und beim Auftreten von Verhaltensstörungen eignen.

Aus den Zielsetzungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

1- Inwieweit werden theoretische Konzepte der emotionalen und sozialen Entwicklung in die ausgewählten Trainingsprogramme aufgenommen?

2- Welche (sozial-emotionalen) Kompetenzen werden in den Programmen besonders berücksichtigt?

3- Welche Rolle spielt das Resilienzkonzept in den ausgewählten Programmen?

4- Welche für den Umgang mit Heterogenität und Verhaltensstörungen relevanten methodisch-didaktischen Prinzipien und Massnahmen werden in den Trainingseinheiten angewendet?

3 Forschungsvorgehen

Um die Fragestellungen zu beantworten, werden die ausgewählten Trainingsprogramme primär anhand von theoriegeleiteten Kategorien analysiert und miteinander verglichen. In diesem Kapitel wird das Forschungsvorgehen beschrieben.

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Zentrum des forschungsmethodischen Vorgehens dieser Arbeit steht die qualitative Inhaltsanalyse von verschiedenen Trainingsprogrammen für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen. Für Mayring (2002) eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse insbesondere, wenn es sich um Textanalysen handelt (S. 121). Eine umfassende Literaturrecherche bildet die Basis dieser Arbeit. Dabei wird auf zwei Ebenen recherchiert: Einerseits werden die häufig genutzten theoretischen Konzepte bezüglich einer gesunden emotionalen und sozialen Entwicklung im Grundschulalter recherchiert, ausgewählt und systematisch erfasst. Ein ähnliches Vorgehen wird andererseits für die methodisch-didaktischen Aspekte für die Förderung einer heterogenen Gruppe angesetzt. Die wichtigsten didaktischen Prinzipien werden dargestellt.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein systematisches Vorgehen von besonderer Bedeutung. Die Inhaltsanalyse soll nach expliziten Regeln ablaufen, damit sie verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar wird. Zudem müssen die einzelnen Analyseschritte theoriegeleitet sein (Mayring, 2010, S. 13). „Die

Systematik sollte so beschrieben sein, dass ein zweiter Auswerter die Analyse ähnlich durchführen kann“ (Mayring, 2010, S. 49).

Diese Analyse wird von Mayring (2002) folgendermassen definiert: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet“ (vgl. ebd., S. 114). Der Autor nennt drei Grundformen der qualitativen Analyse: die Zusammenfassung (Material auf das Wesentliche reduzieren), die Explikation (zu einzelnen Textteilen zusätzliche Erläuterungen finden) und die Strukturierung (bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern) (Mayring, 2002, S. 115).

Die vorliegende Arbeit basiert auf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.

3.2 Strukturierende Inhaltsanalyse

Eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, bestimmte formale oder inhaltliche Aspekte aus dem Material herauszufiltern sowie eine Einschätzung des Materials auf Grund bestimmter Kriterien zu formulieren (Mayring, 2002, S. 115). Man gewinnt damit einen Eindruck von der inneren inhaltlichen oder formalen Struktur des Materials. „Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring, 2010, S. 92).

Das Kategoriensystem stellt für Mayring das zentrale Instrument der qualitativen Analyse dar. Auf die Kategorienkonstruktion und -begründung muss ein besonderes Augenmerk gelegt werden (Mayring, 2010, S. 49). Die Strukturierungsdimensionen werden aus der Fragestellung abgeleitet, theoretisch begründet, weiter differenziert und schliesslich zu einem Kategoriensystem zusammengestellt. Das Kategoriensystem muss eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu bestimmten Kategorien ermöglichen (Mayring, 2002, S. 118). Dabei wird genau definiert, welche Prinzipien und Übungen unter eine Kategorie fallen.

Eine genauere Definition des deduktiven Kategoriensystems für die strukturierende Inhaltsanalyse befindet sich im Kapitel 6 dieser Arbeit.

3.3 Ablaufmodell

Die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells ist für Mayring (2010) ein zentraler Punkt bei einem systematischen Vorgehen. Die einzelnen Arbeitsschritte müssen definiert werden und in ihrer Reihenfolge festgelegt sein. Ausgehend von der Literaturrecherche zu aktuellen forschungsrelevanten Themen bezüglich emotionaler und sozialer Kompetenzen und günstiger methodisch-didaktischer Prinzipien werden deduktiv mögliche Kategorien abgeleitet und ein Kodierleitfaden für die konkrete Analyse der Programme erstellt.

Es folgt die begründete Auswahl und die Beschreibung der Präventionsprogramme.

Die ausgewählten Trainingsprogramme werden danach einzeln anhand der zwei verschiedenen Kategoriensysteme systematisch untersucht um festzustellen, inwieweit sie den theoretischen Erkenntnissen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen bzw. einer günstigen didaktischen Umsetzung entsprechen.

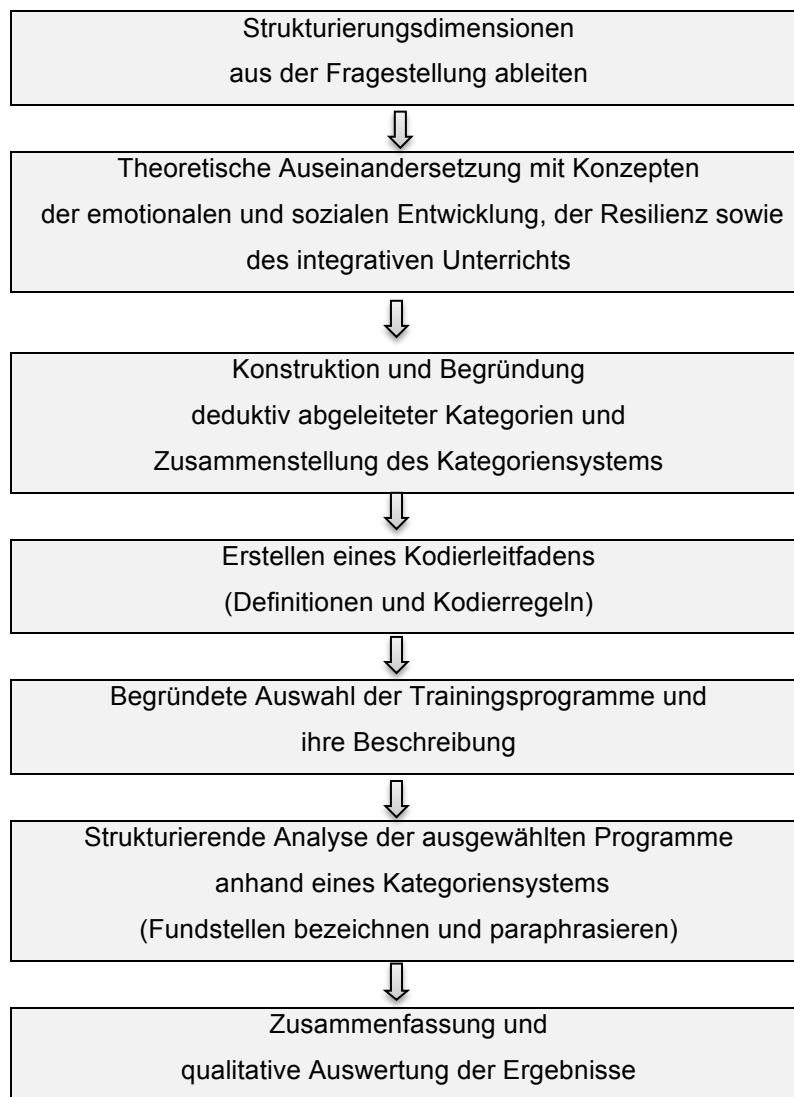


Abbildung1: Überblick des Forschungsablaufs

4 Theoretischer Bezugsrahmen

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zu Verhaltensstörungen und deren Prävention sowie zur didaktischen Umsetzung definiert. Zunächst wird eine Reflexion über die Begrifflichkeit und Entwicklung von Verhaltensstörungen geführt. Dabei werden vor allem Risiko- und Schutzfaktoren berücksichtigt, die für die Entwicklung bzw. für die Vermeidung von Verhaltensstörungen bedeutsam sind. Wirksame Massnahmen werden daraus abgeleitet und andere Grundlagen der Prävention vorgestellt und diskutiert. Es folgt die Darstellung und Analyse der zentralen Theorien für die Prävention von Verhaltensstörungen. Der Fokus liegt auf der gesunden Entwicklung und auf den dafür nötigen personalen Kompetenzen, die in den Programmen gefördert werden sollten. Anschliessend werden wichtige methodisch-didaktische Prinzipien und Massnahmen des Unterrichts ausgewählt und reflektiert, die den Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität der Gruppe und Verhaltensstörungen entsprechen.

4.1 Definition von „Verhaltensstörung“

Probleme im Verhaltenskontext können mit verschiedenen Begriffen definiert werden. Heutzutage werden zumeist die Begriffe „Verhaltensstörung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ verwendet. Diese sprachlichen Ausdrücke werden oft als Synonyme benutzt, obwohl die Begriffe nicht deckungsgleich sind. Für Hillenbrand (2008b) ist der Verwendung des Terminus Verhaltensstörung sowohl aus wissenschaftlicher als auch als praktischer Sicht der Vorzug zu geben. Der Begriff ist sowohl in pädagogischen als auch in psychologischen und psychiatrischen Kontexten geläufig und lässt sich leicht übersetzen (vgl. ebd.). Für Petermann (2002) sind Verhaltensstörungen ein wiederkehrendes Muster von Verhaltensproblemen, das zu einer Beeinträchtigung in der Entwicklung führt. Der Störungsbegriff bezieht sich auf das Verhalten und nicht auf die Persönlichkeit des Kindes (vgl. ebd.). Damit wird eine negative Wertung der Person vermieden. In der Literatur sind mehrere Definitionen von Verhaltensstörungen zu finden. Darüber und über das im Vordergrund stehende Problem der „Abweichung von einer Norm“, diskutieren die Fachvertreter bis heute kontrovers (Hillenbrand, 2008b, S.11). Derzeit findet folgende Begriffsdefinition von Myschker (2009) verbreitet Anwendung:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (vgl. ebd. S. 49).

In der Pädagogik dienen Definitionen für Hillenbrand (2008b) meist als allgemeine Mitteilungen in einem praktischen Zusammenhang. Pädagogische Definitionen sollten beschreibende wie auch praktische Handlungen anleitende Funktionen übernehmen (vgl. ebd. S. 13).

In der Diskussion des Begriffs wurden in den letzten Jahren die Termini „Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung“ sowie „Gefühls- und Verhaltensstörung“ eingebracht. Für die internationale und praktische Kommunikation kann der neue Begriff der „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ des amerikanischen Fachverbandes „Council for Children with Behavior Disorders“ (CCBD) gut angewendet werden (vgl. Hillenbrand, 2008b):

„Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörung beschreibt eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen wird und sich von altersangemessenen, kulturellen und ethischen Normen so weit unterscheidet, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss hat. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung;
- sie tritt über einen längeren Zeitraum in zwei unterschiedlichen Verhaltensbereichen (Settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.

Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren“.

Diese Begriffsfassung berücksichtigt explizit die emotionale Dimension und die Komorbidität mit anderen Störungsformen und führt zu einem Fortschritt in der allgemeinen Begriffsdiskussion (Hillenbrand, 2008b, S. 16).

Aufgrund der grossen Akzeptanz im pädagogischen Bereich wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Verhaltensstörung“ nach der Definition von Myschker (2009) verwendet. Dieser lässt sich als Oberbegriff für eine Vielzahl divergierender Phänomene gut anwenden und beinhaltet u.a. die Konsequenzen des erwartungswidrigen Verhaltens und die Forderung nach pädagogischen-therapeutischen Hilfen. Wegen seiner deskriptiven Unschärfe gilt aber dieser Terminus für die Forschung eher als ungeeignet (Hillenbrand, 2008b, S. 14-15).

4.2 Entwicklung von Verhaltensstörung

Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen sind häufig, weisen eine hohe Stabilität im Entwicklungsverlauf auf und können zu anderen psychischen Störungen führen (Beelmann & Raabe 2007, 45). Die Entwicklungspsychopathologie ist die Disziplin, die sich mit diesen ungünstigen und problematischen Entwicklungen beschäftigt (Fingerle, 2008, S. 67). Sie versucht, bestimmte Variablen zu identifizieren, die die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Verhaltensstörungen erhöhen bzw. minimieren. Diese Faktoren lassen sich grob in Risiko- und Schutzfaktoren einteilen (vgl. ebd., S. 69). Im Verlauf von Verhaltensstörungen werden diese nicht als isolierte Faktoren wirksam sondern in gegenseitiger Wechselwirkung. Um eine bessere Übersicht zu gewähren, werden im folgenden Kapitel Schutz- und Risikofaktoren getrennt voneinander dargestellt.

Wichtige Konsequenzen für die Prävention von Verhaltensstörungen werden aus den dargestellten Modellen abgeleitet und am Ende des Kapitels erläutert.

4.2.1 Risikofaktoren

„Ein Risikofaktor ist eine Variable, welche die Wahrscheinlichkeit dafür erhöht, dass bei einem Menschen eine Problemlage entsteht“ (Fingerle, 2010, S. 123). In der Entwicklung von Verhaltensstörungen können u. a. folgende biologische, psychologische und sozial-ökologische Faktoren eine wichtige Rolle spielen (vgl. Hens, 2009, S. 31):

- *biologische Risikofaktoren*: männliches Geschlecht, pränatale Risiken (z. B. Alkoholkonsum der Mutter), neurophysiologische Faktoren
- *psychologische Risikofaktoren*: unterdurchschnittliche Intelligenz, geringe soziale Kompetenzen, verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung, unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation, mangelnde Selbstkontrolle, unzureichendes Einfühlungsvermögen
- *sozial-ökologische Risikofaktoren*: Eltern-Kind-Konflikte bzw. allgemeine familiäre Konflikte, soziale Ablehnung durch Gleichaltrige.

In einem pädagogischen Setting zählen insbesondere die sozial-kognitive Informationsverarbeitung, die sozial-emotionalen Kompetenzen und die Intelligenz zu den wichtigsten Faktoren (vgl. ebd.). Der letzte erwähnte Risikofaktor gewinnt mit dem Schuleintritt an Bedeutung. Eine niedrige Intelligenz ist oft mit schlechten Schulleistungen verbunden. Diese können zur Entwicklung anderer ungünstiger Faktoren beitragen, u.a. zu niedrigem Selbstwert und einer misslungenen sozialen Integration im gemeinsamen Unterricht (Huber 2009). Lern- und Verhaltensstörungen treten somit oft zusammen auf.

In der aktuellen Forschung werden generell kumulative Entwicklungsmodelle den linearen Kausalmodellen vorgezogen. Verhaltensstörungen werden in der Regel als Ergebnis vieler, miteinander vernetzter ungünstiger Faktoren betrachtet. Das Bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell nach Beelmann und Raabe (2007, S. 111) stellt die verschiedenen Risiken der kindlichen Entwicklung und die Wechselwirkungen biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren dar:

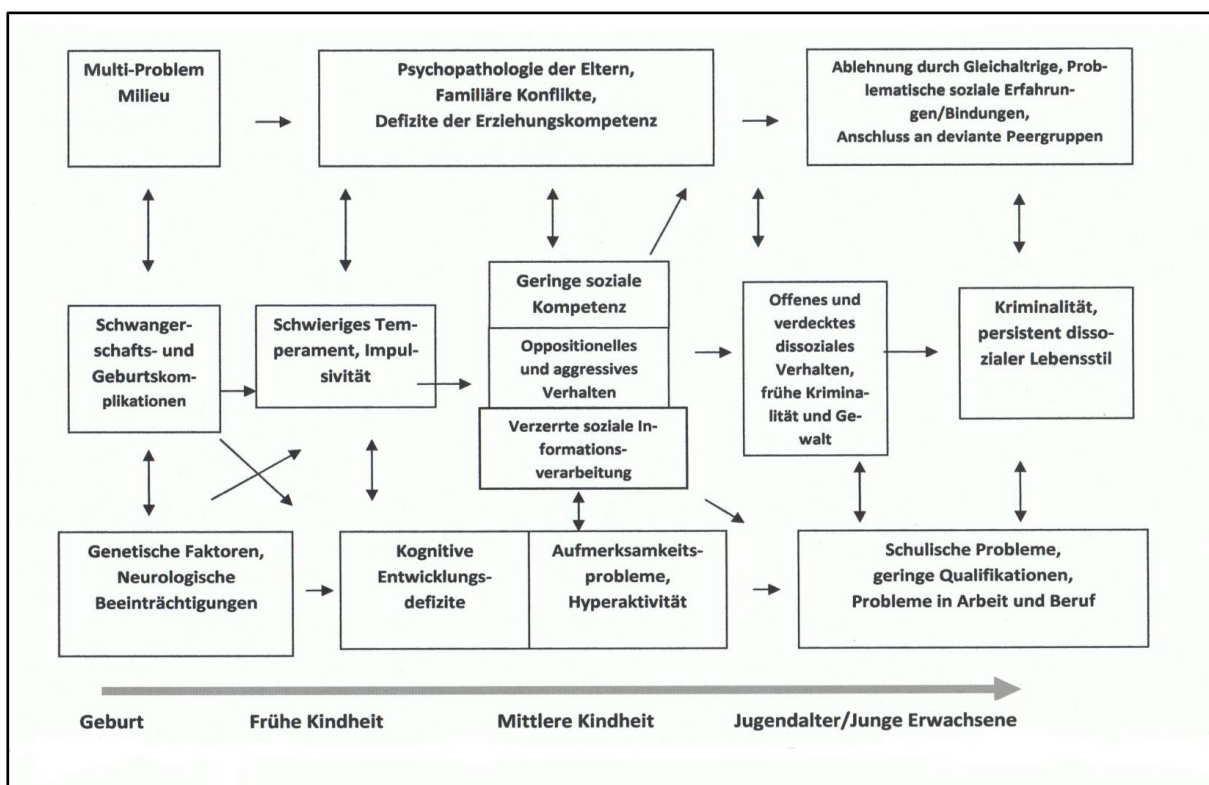


Abbildung 2: Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell nach Beelmann und Raabe (2007, S. 111)

Nach diesem Modell haben bestimmte Risikofaktoren in bestimmten Entwicklungsphasen einen hohen Einfluss auf Verhaltensprobleme, in anderen Altersstufen hingegen einen geringeren. Das ungünstige Zusammenwirken von sozialen und biologischen Risiken führt in den ersten Lebensjahren zu einem schwierigen Temperament und zu kognitiven Entwicklungsdefiziten. Reagiert man nicht angemessen auf dieses Problemverhalten, so können auch Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer angemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und beim Aufbau zentraler sozial-emotionaler Kompetenzen entstehen (Hens, 2009, S. 34). Insbesondere eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung stellt einen gravierenden „Risikofaktor für die Entwicklung, Stabilisierung und Automatisierung speziell aggressiver Verhaltensprobleme“ dar (vgl. Beelmann & Raabe, 2007, S. 75).

4.2.2 Schutzfaktoren und Resilienz

In den letzten 30 Jahren hat sich bezüglich des Themas „Verhaltensstörungen“ ein Perspektivenwechsel vollzogen. Neben einer Analyse von Entstehungsbedingungen werden immer mehr Schutzfaktoren für eine seelisch gesunde Entwicklung betrachtet (Fingerle, 2008). Schutzfaktoren sind Merkmale, die das Auftreten einer psychischen Störung verhindern und die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen können (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009). Auch der pädagogische Blick richtet sich dabei automatisch auf die Ressourcen und Bewältigungsfähigkeiten der Kinder anstatt auf Defizitzuschreibungen. In mehreren Studien zeigte sich, dass „Kinder trotz schwierigster Lebensumstände Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigten und sich gesund bzw. seelisch stabil bis ins höhere Erwachsenenalter entwickelten“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 8). Diese Bewältigung riskanter Lebenslagen wurde auf die Existenz von persönlichkeitsbezogenen und sozialen Schutzfaktoren zurückgeführt. Es entstand das Konzept der Resilienz. Diese wird als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken und Belastungen definiert, die „zu einer positiven Entwicklung unter ungünstigen Lebensumständen“ führt (Bengel et al., 2009). Die positive Entwicklung bei bestehenden Belastungen sowie der damit verbundene Perspektivenwechsel von der Risikoforschung zur Resilienzforschung werden in der folgenden Tabelle verdeutlicht:

Tabelle 1: Perspektivenwechsel von der Risikoforschung zur Resilienzforschung (Goetze nach Hillenbrand, 2008a, S. 203)

Entwicklungs- verlauf \ Entwicklungs- bedingungen	Positive Bedingungen	Risikobelastung
Störungen	Entwicklungsstörungen	Vulnerabilität
Psychische Gesundheit	Ideale Entwicklung	Resilienz

Menschen, die sich trotz hochriskanter Entwicklungsbedingungen in der Kindheit zu Erwachsenen ohne besondere psychische Probleme entwickeln, verfügen über besondere Fähigkeiten (Bewältigungskompetenzen) und unterstützende Umweltfaktoren. Resilienz beruht auf einer Vielzahl interagierender Faktoren und ist somit nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen (Wustmann, 2004, S. 33). Diese personalen und sozialen Ressourcen schützen die Kinder vor den Auswirkungen der Risikofaktoren. Zu den personalen Schutzfaktoren zählen unter anderem „Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, die effektive Nutzung von eigenen Talenten und Interessen, die Fähigkeit, zielgerichtet zu planen und zu handeln, eine flexible Form der Stressbewältigung, Selbstvertrauen und Intelligenz“ (Fingerle, 2010, S. 122). Auch ein flexibles und auf sozialen Kontakt ausgerichtetes Temperament sowie eine positive Lebenseinstellung zählen für Seifert (2011) zu den personalen Schutzfaktoren. Resiliente Kinder gehen Problemsituationen positiv an, rechnen mit dem Erfolg eigener Handlungen und glauben an eigene Kontrollmöglichkeiten (Hillenbrand, 2011, S. 206). Soziale Schutzfaktoren sind bestimmte Eigenschaften der Familie und soziale Strukturen, u.a. die enge Bindung an eine stabile und verlässliche Bezugsperson - was den wesentlichsten Schutzfaktor darstellt - sowie klare Strukturen und Regeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012). Auch manche Lehrerinnen und Lehrer

können bei resilienten Kindern eine besondere Bedeutung haben. Sie sind erwachsene Vertrauenspersonen ausserhalb der Familie, die soziale Unterstützung und positive Modelle bieten (vgl. Hillenbrand, 2008a). Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto wahrscheinlicher wird die Bewältigung von Krisen und Belastungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

Das Rahmenmodell der Resilienz von Wustmann (2004, modifiziert nach Kumpfer, 1999) beschreibt die dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen der Person mit seinen personalen Ressourcen, seiner Lebensumwelt mit Risiko- und Schutzfaktoren und dem Entwicklungsergebnis. Aus dem Zusammenspiel zwischen Stressor, Person und Umwelt ergibt sich eine Anpassung und eine Bewältigung der stresslösenden Situation oder eine Nichtbewältigung mit einem negativen Entwicklungsergebnis (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

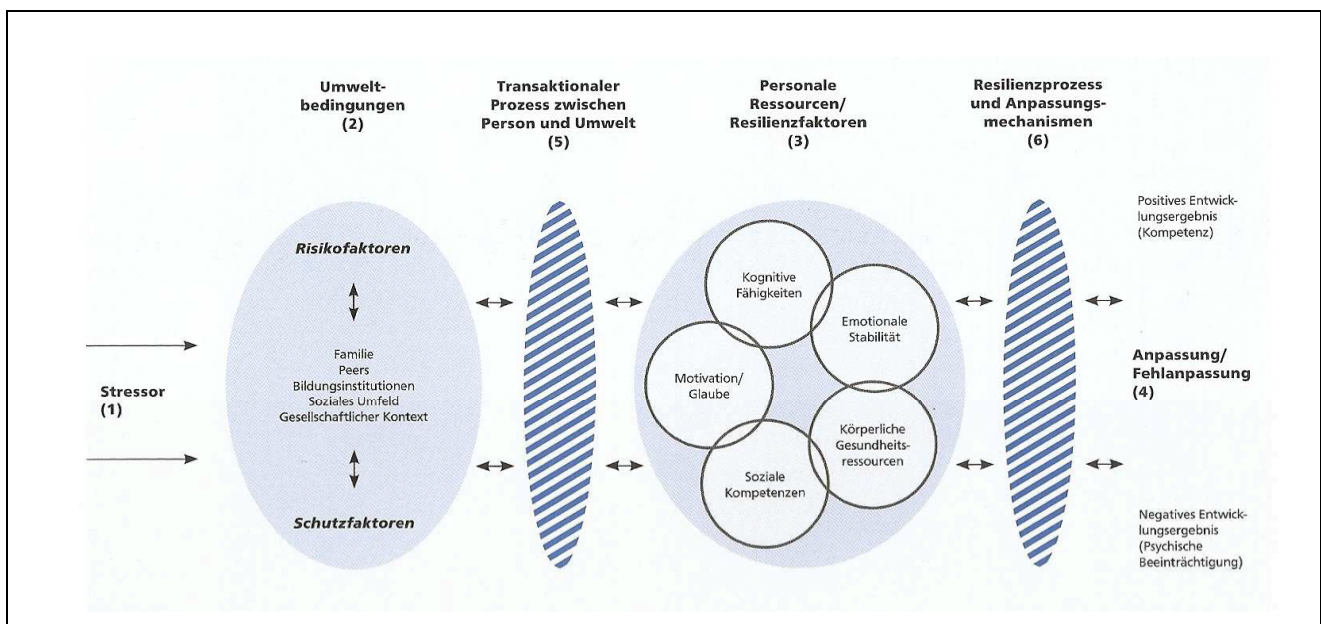


Abbildung 3: Rahmenmodell von Resilienz (Wustmann, 2004, S. 64, modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185)

Die Stärkung seelischer Gesundheit und Widerstandskraft soll die Entstehung von Verhaltensstörungen verhindern und/oder abmildern. Einerseits scheint die Resilienzförderung im emotionalen und sozialen Bereich wesentlich zu sein. Andererseits ist das Resilienzkonzept mit einigen Problemen und Kritiken verbunden. Da es an Evaluationsstudien mit der nötigen Laufzeit und forschungsmethodischer Korrektheit fehlt, ist es nicht möglich, zuverlässig vorherzusagen, ob dank vorhandener Fähigkeiten oder dank ihrer Förderung, eine Resilienz entsteht. Auch eine Abgrenzung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, sowie die Definition dieser letzten Begrifflichkeit, scheint problematisch zu sein (Fingerle, 2010, S. 124). In der Forschung wird deswegen oft der Begriff der Ressourcen dem der Schutzfaktoren bevorzugt. Protektive Faktoren und Risikofaktoren sollten zudem immer kontextbezogen betrachtet werden (Seifert, 2011). Die Wechselwirkung zwischen Risikofaktoren und Ressourcen sowie Umweltbedingungen und personalen Merkmalen sind sehr dynamisch und komplex (Wustmann, 2004). Schutzfaktoren können je nach Bedingungskonstellation auch zu Risikofaktoren werden (z.B. ein hohes Selbstwertgefühl bei aggressiven Kindern). Ressourcen bieten nicht per se eine garantierte, lebenslange Resilienz gegenüber Entwicklungsrisiken. Dies führt zu einer probabilistischen Sichtweise, die Risikofaktoren und Ressourcen als

Wahrscheinlichkeitsfaktoren begreift. Resilienz wird als eine komplexe Kind-Umwelt-Interaktion behandelt und deswegen immer individuumspezifisch betrachtet (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009). Kinder sind nicht von sich aus widerstandsfähig, sondern entwickeln Resilienz in Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld (Seifert, 2011).

4.2.3 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Die Häufigkeit und die hohe Stabilität von Verhaltensstörungen machen deutlich, dass eine frühzeitige Prävention problematischer Verhaltensmuster von grundlegender Bedeutung ist. Wie in den vorigen Kapiteln dargestellt, beeinflussen insbesondere Risiko- und Schutzfaktoren die Entwicklung bzw. die Vermeidung von Verhaltensstörungen und liefern wichtige Elemente für die Gestaltung präventiver Massnahmen. Insbesondere die geringen sozial-emotionalen Kompetenzen, die verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung und die niedrige Intelligenz stellen gravierende Risikofaktoren für die Entwicklung von Verhaltensstörungen dar. Präventive Massnahmen sollen diese Aspekte berücksichtigen und für Kinder mit geringen kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten dementsprechend gestaltet werden. Nebst den dargestellten Risikofaktoren sollen bei der Entwicklung von Präventionsmassnahmen auch Schutzfaktoren berücksichtigt werden. Die Stärkung seelischer Gesundheit und Widerstandskraft kann die Entstehung von Verhaltensstörungen verhindern und/oder abmildern.

4.3 Prävention von Verhaltensstörungen

Ziel einer pädagogisch-psychologischen Präventionsmassnahme ist die Stärkung von Kompetenzen bzw. die Abschwächung von Risiken, um Verhaltensstörungen und psychische Probleme zu verhindern oder zu minimieren und um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu fördern. Hillenbrand (2008a) beschreibt diese als „gezielte, intendierte Erziehungsmassnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ (S. 133). Umfangreiche Studien haben gezeigt, dass eine frühe Prävention für viele Kinder die einzige Möglichkeit ist, damit diese sich gesund und positiv entwickeln können (vgl. Gasteiger-Klicpera, Julius und Klicpera, 2008, S. 399). In der Forschung sowie in der fach-öffentlichen Diskussion besteht Einigkeit, dass präventivem Handeln der Vorzug zu geben ist gegenüber dem späteren Intervenieren (Hillenbrand, 2008a, S. 136). Angesichts der grossen Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen für die weitere kindliche Entwicklung sowie der hohen Anzahl von Kindern, die eine Beeinträchtigung in diesem Bereich aufweisen, sind in den letzten Jahren viele Präventionsprogramme für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen entwickelt worden (vgl. u.a. Petermann & Wiedebusch, 2008).

4.3.1 Definition und Klassifikation

Myschker (2009) basiert auf Caplan (1964) und unterscheidet dabei die primäre präventive Intervention (psychosoziale Störungen und Schwierigkeiten verhindern), von der sekundären Prävention (Erfassung und reduzierende Beeinflussung psychosozialer Störungen schon wenn sich erste Anzeichen zeigen) und der

tertiären Prävention (Reduzierung bereits aufgetretener Probleme). Primäre sowie sekundäre Präventionen sollten nach Myschker (2009) im Regelschulbereich stattfinden.

Heutzutage wird aber, unter anderem wegen der allzu breiten Ausdehnung des Präventionsbegriffs, am meisten das Klassifikationssystem von Munoz, Mrazek & Haggerty (1996) verwendet.

Präventionsmassnahmen werden vor dem Auftreten eines Problems eingesetzt. Die Klassifikation erfolgt dabei nach der Zielgruppe:

- ♦ die *universelle Prävention* richtet sich an alle Mitglieder einer Gruppe, die keine Auffälligkeiten zeigt (z. B. an alle Schülerinnen und Schüler einer definierten Altersgruppe)
- ♦ die *selektive Prävention* ist für Risikogruppen gedacht (z. B. für Kinder aus Familien mit zerbrechenden Familienstrukturen, Kinder mit psychisch erkrankten Eltern, chronisch kranke Kinder)
- ♦ die *indizierte Prävention* ist für Kinder und Personen, die bereits bestimmte Ansätze von Störungen zeigen (z. B. vorhandene Lernschwierigkeiten).

Die selektiven und indizierten Präventivinterventionen sind gezielt und nähern sich den therapeutischen Massnahmen an, die sich an klinisch auffällige Personen richten (Beelmann & Raabe, 2007, 132). Gezielte Massnahmen der indizierten Prävention sollen der Entwicklung weiterer Störungen zuvorkommen (Hillenbrand, 2008a, S. 135). Die verschiedenen Präventivinterventionen beinhalten diverse Vor- und Nachteile. Ein Überblick über Präventionsstrategien und Zielgruppen sowie Vor- und Nachteile der Interventionstypen wird in folgender Abbildung dargestellt:

Prävention		
Präventionsstrategie	Universell ↓	Gezielt ↙ ↘ selektiv indiziert ↓ ↓
Zielgruppe	Alle Personen	Personen mit erhöhtem Risiko Bereits auffällige Personen
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Geringe Stigmatisierungseffekte ♦ Alle potenziell Gefährdeten werden erreicht ♦ Frühe Reaktion auf Problem ♦ Geringe Eingriffsintensität 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Zuschnitt auf besonders bedürftige Gruppen ♦ Relativ preiswert ♦ Spezifische Hilfen möglich
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Grosse Anzahl von Personen haben diese Intervention nicht nötig ♦ Gefahr einer Pathologisierung der Bevölkerung ♦ Kostenintensiv (wegen grosser Anzahl von Personen) ♦ Schwer, alle Mitglieder einer Population zu erreichen (ausser Kindergarten und Schule) 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Mögliche Stigmatisierungseffekte ♦ Zuverlässige Auswahlprozeduren sind nötig ♦ Hohe Eingriffsintensität und zum Teil sehr hoher Aufwand ♦ Relativ späte Hilfen ♦ Implementationsprobleme bei Risikogruppen (Abbruchraten)

Abbildung 4: Übersicht zu Präventionsstrategie und Zielgruppen sowie Vor- und Nachteile der Strategien (Beelmann & Schmitt, 2012, S. 121, in Anlehnung an Offord, 2000)

Universelle Präventionen ermöglichen eine frühe Reaktion auf Probleme, gezielte Präventionen sind dagegen besser auf die Bedürfnisse von gefährdeten Personen zugeschnitten. Empirische Studien haben

zudem gezeigt, dass die Wirkungen gezielter Präventionsmassnahmen grösser sind als die Effekte universeller Präventionskonzepte (Hens, 2009; Beelmann und Schmitt, 2012).

Die Anwendung von universellen Präventionen ist für Beelmann und Schmitt (2012) dann sinnvoll, wenn keine geeigneten und zuverlässigen Auswahlverfahren von Personengruppen vorhanden sind. Indizierte und selektive Interventionen setzen eine gezielte Diagnostik voraus (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.207).

Wegen ihrer geringen Stigmatisierungstendenz ermöglichen zudem universelle Präventionmassnahmen einen besseren Einstieg ins Programm. Für Hillenbrand (2008a) versprechen sie eine effektive und wirksame Hilfe ohne negative Effekte.

Kinderorientierte, unspezifische soziale Trainingsprogramme sind eine häufig genutzte Form der universellen Prävention unterschiedlicher Verhaltensstörungen im pädagogischen Bereich. Mit den eingesetzten Massnahmen reagiert man nicht auf eine Störung, sondern man handelt angesichts möglicher Risiken bezüglich Verhaltensstörungen bereits im Vorhinein (Hillenbrand, 2008a, S. 134).

Die Schule ist aus verschiedenen Gründen ein wichtiges Setting für die universelle Prävention. Vor allem die Häufigkeit und Stabilität (Persistenz) von Verhaltensstörungen erklärt die Notwendigkeit präventiven Arbeitens zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen in der Schule (Hillenbrand und Hennemann, 2006).

4.3.2 Prävention in der Schule

Die Schule hat sich in den letzten Jahren zum wichtigsten Setting präventiver Massnahmen entwickelt (vgl. Beelmann, in Gasteiger- Klicpera, Julius und Klicpera, 2008). Eine Prävention in der Schule bietet viele Vorteile, u.a. das Erreichen einer aufgrund der Schulpflicht grossen Anzahl von Kindern und Jugendlichen, eine Umsetzung unter günstigen logistischen Voraussetzungen (ausgebildete Pädagogen sowie geeignete Räume und Materialien) und ein soziales Lernen im Kontext der Gleichaltrigengruppen (Klassenverband) (vgl. ebd., S. 442). Zudem gehört die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung zum Auftrag der Schule und wird von den Lehrplänen berücksichtigt (vgl. ebd.).

Die Richtlinien des noch in Überarbeitung befindlichen Lehrplans 21¹ bieten durch gegebene Ziele Möglichkeiten der Umsetzung sozial-emotionaler Förderung innerhalb des Unterrichtsgeschehens und fordern diese zum Teil. Mit der Förderung „überfachlicher Kompetenzen“ werden personale, soziale und methodische Kompetenzen angesprochen, die für eine erfolgreiche Bewältigung in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. Schüler und Schülerinnen sollen u.a. lernen:

- ♦ eigene Gefühle wahrzunehmen und der Situation angemessen auszudrücken
- ♦ eigene Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu formulieren
- ♦ Stärken und Schwächen des eigenen Lern- und Sozialverhaltens einzuschätzen
- ♦ auf eigene Stärken zurückzugreifen und diese gezielt einsetzen zu können
- ♦ Fehler zu analysieren und über alternative Lösungen nachzudenken
- ♦ die eigene Einschätzung mit der Einschätzung von aussen abzugleichen und Schlüsse zu ziehen (Selbst- und Fremdeinschätzung)

¹ Im Projekt Lehrplan 21 erarbeitet die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) den ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule. Mit diesem Projekt versuchen die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone, die Ziele für den Unterricht aller Stufen zu harmonisieren. Nach der öffentlichen Konsultation im 2013, wird der Lehrplan 21 erneut überarbeitet und voraussichtlich Ende 2014 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren freigegeben. Anschliessend entscheidet jeder Kanton gemäss den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton.

- ♦ je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückzustellen oder durchzusetzen
- ♦ sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen und sich darüber klar zu werden, was diese Person denkt und fühlt.
- ♦ Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anzuwenden
- ♦ Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, auszuhalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten zu suchen; wenn nötig bei Drittpersonen Unterstützung zu holen
- ♦ die von der Schule bereitgestellten Hilfen zu nutzen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung zu akzeptieren (<http://konsultation.lehrplan-21.ch>).

Ausserdem sind Erziehrinnen und Lehrer wichtige Modellpersonen für den Ausdruck und die Regulation von Gefühlen und spielen daher eine wichtige Rolle in der emotionalen Entwicklung der Kinder. Über ihre Modellfunktion hinaus können diese Bezugspersonen im Schulalltag „positive emotionale Äusserungen und empathische Reaktionen der Kinder gezielt verbal stärken, unangemessene emotionale Äusserungen oder Verhaltensweisen hinterfragen und alternative Lösungsansätze vorschlagen“ (Petermann und Wiedebusch, 2008, S. 212). Auch aus diesen Gründen stellt die Schule ein geeignetes Setting zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern dar.

4.3.3 Trainingsprogramme

Emotionale und soziale Kompetenzen sind eng miteinander verknüpft. Aus diesem Grund werden Präventionsprogramme für die Grundschule nur in Anlehnung an Konzepte zur Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens erfolgreich entwickelt und eingesetzt (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2008, S. 6). Die Programme unterscheiden sich hinsichtlich der Systemebene, auf welcher die Massnahmen angesiedelt sind: Individuum, Schulklasse, Eltern, Schule (vgl. Malti & Perren, 2008, S. 272) und können somit zwischen personen- und umweltorientierten Konzepten unterschieden werden (Beelmann & Schmitt, 2012). Die meisten Präventivprogramme werden im Klassenverband durchgeführt.

Für den Erwerb sozialer Kompetenzen gibt es verschiedene Trainingskonzepte. Diese lassen sich grundsätzlich in verhaltensorientierte und sozial-kognitive Trainingsansätze unterteilen (Beelmann, 2008). Verhaltensorientierte Programme streben mit Hilfe von sozialen Modellen das Erlernen angemessener sozialer Fertigkeiten an (z. B. Kontaktaufnahme zu anderen Personen). In sozial-kognitiven Programmen wird dagegen die Förderung grundlegender sozial-kognitiver Kompetenzen verfolgt (z. B. Fähigkeit zur empathischen Perspektivübernahme). Aktuelle Trainingsprogramme kombinieren meistens verhaltens- und sozial-kognitiv orientierte Übungen und zielen auf „das strukturierte Lernen sozialer Verhaltensfertigkeiten und sozial-kognitiver Kompetenzen unter Nutzung unterschiedlicher Trainingsmethoden“ (vgl. ebd., S. 444).

Die Effektivität sozialer Kompetenztrainings wird von einer grossen Anzahl von Untersuchungen belegt, wobei die Auswirkungen differenziert zu betrachten und von verschiedenen Aspekten abhängig sind. Die Kinder müssen aktiv an den Massnahmen beteiligt sein und unter Anleitung konkrete Kompetenzen schrittweise aufbauen können (Beelmann & Schmitt, 2012). Multimodale Trainingsprogramme, die eine systematische Integration von sozial-kognitiven Inhalten und sozialen Verhaltensübungen beinhalten, weisen die besten Ergebnisbilanzen auf (Bellmann, 2008, S. 446). Je früher und intensiver ein Programm eingesetzt

wird, desto grösser scheinen zudem die Effekte zu sein (Gasteiger- Klicpera und Klicpera, 2008, S. 854). Es ist aber von grosser Bedeutung, dass die Inhalte altersspezifisch und je nach Alter durch unterschiedliche Methoden vermittelt werden. Deswegen sollte für Beelmann und Schmitt (2012) das Fazit nicht „so früh wie möglich“ sondern „rechtzeitig und entwicklungsangemessen“ lauten (vgl. S. 125).

Weiter können die hohe Motivation, das personale Engagement und die theoretische Vorbereitung der Anwender bei der Programmdurchführung sowie eine klare und nutzerfreundliche Beschreibung des Programms und der zu verwendenden Materialien den Erfolg der Programmimplementation massgeblich beeinflussen (Beelmann & Schmitt, 2012).

Allgemein sollten aber keine überhöhten Erwartungen an soziale Trainingsprogramme geknüpft werden (Beelmann, 2008). Bisherige Studien haben bewiesen, dass die Effekte auf das tatsächliche Problemverhalten, dessen Veränderung das Präventionsziel der Trainingsprogramme darstellt, eher gering sind (Hens, 2009). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen sind aber auch für die Verbesserung des schulischen Lernens von grosser Bedeutung, da zwischen gesundheitlichen, kognitiven und sozialen Entwicklungsproblemen hohe Zusammenhänge bestehen (Beelmann, 2008). Neben einer Verbesserung sozial-emotionaler Fertigkeiten wurden auch positive Effekte in Bezug auf Leistungsindikatoren erreicht (Reicher und Jauk, 2012). Trainingsprogramme wirken sich nicht nur positiv auf die emotionalen Kompetenzen von Kindern aus, sondern schützen diese vermutlich auch vor weiteren Entwicklungsrisiken wie schulischen Misserfolgen (Petermann & Wiedbusch, 2008, S. 238).

Zusammengefasst werden universelle Förderprogramme zur sozial-emotionalen Kompetenz mit folgenden Zielen eingesetzt: Prävention von Verhaltensstörungen, Identifikation von Risikokindern, Förderung von angemessenem Sozialverhalten und von Schulerfolg (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 208).

Allgemein stellen die theoretische Fundierung und die wissenschaftliche Begründung der angestrebten Präventionsziele, der Programminhalte und der Durchführung der Massnahmen wichtige Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit von Prävention dar (Beelmann & Schmitt, 2012).

4.4 Zentrale Erkenntnisse aus der Erforschung sozial-emotionaler Kompetenzen

Präventionsmassnahmen sollten sich an Entwicklungsmodellen orientieren und wegen einer Minimierung von Risikofaktoren sowie der Förderung schützender Faktoren negative Entwicklungsverläufe vermindern (Hens, 2009). Der Aufbau von emotionalen, sozialen und sozial-kognitiven Kompetenzen ist für die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen zentral. Eine langfristige Verhaltensänderung ist ohne eine Modifikation der emotionalen und kognitiven Ebenen nicht möglich (Petermann et al., 2006, S. 29). Für Petermann und Wiedebusch (2008) besitzt der Erwerb emotionaler Fertigkeiten vor allem für die schulische und soziale Entwicklung von Kindern eine grosse Bedeutung. Emotionale und soziale Kompetenzen sind wichtige Basisfertigkeiten eines Kindes, mit denen die Anforderungen der Schule bewältigt werden können. Eine Kompetenzförderung in diesem Bereich soll Kinder befähigen, mit eigenen Gefühlen angemessen umzugehen und in sozialen Interaktionen auf die Gefühle anderer angemessen einzugehen (vgl. ebd., S. 7). Durch präventive Interventionen sollen altersentsprechende Fertigkeiten aus verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützt und gefördert werden (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 208).

In diesem Kapitel werden diese für die Prävention von Verhaltensstörungen wesentlichen Kompetenzen erläutert und analysiert. Weiter werden jegliche Elemente der Resilienzförderung dargestellt, die zu einer Entwicklung der personalen Schutzfaktoren und Widerstandskraft beitragen.

4.4.1 Sozial-kognitive Kompetenzen

Die intensive Erforschung der Emotionsregulation (s. Kapitel 4.4.2) in den letzten Jahren hat zu einem erweiterten Verständnis der Entstehung negativer Gefühle und für die daraus folgende Intervention geführt. Aggressive Kinder weisen eine ganze Reihe an Fehlern in der sozialen Informationsverarbeitung auf (Gasteiger-Klicpera und Klicpera, 2008, S. 850). Eine angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung hingegen besitzt gegenüber Verhaltensstörungen vermutlich eine protektive Wirkung (Hens, 2009).

Sozial-kognitive Prozesse entscheiden, wie in einer konkreten sozialen Situation handlungsrelevante Informationen aufgenommen, interpretiert, bewertet und zur Weiterverarbeitung abgespeichert werden (Petermann et al., 2006). Sie bereiten eine Handlung vor und steuern sie. Sozial-kognitive Kompetenzen gehen einem konkreten sozialen Verhalten voraus und überwachen seine Ausführung (vgl. ebd.).

Um die vermuteten inneren Vorgänge verständlich abzubilden, wurden so genannte Informationsverarbeitungsmodelle entwickelt (Petermann et al., 2006). Diese helfen nachzuvollziehen, was in einer sozialen Situation „falsch gelaufen“ ist und geben Anregungen für mögliche Korrekturen und somit für die Entwicklung wirksamer Präventionsmassnahmen.

Das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994) gilt als eines der bedeutsamsten. In ihrem Modell differenzieren die Autoren zwischen der Database - d.h. alles, was ein Kind an sozialen und emotionalen Erfahrungen und Wissen erlernt und gespeichert hat (Erinnerungssammlung, soziales Wissen, soziale Schemata und erworbene Regeln) - und einem Verarbeitungsprozess sozialer Informationen. Crick und Dodge (1994) gliedern diesen Prozess in sechs Phasen:

1. *Erkennen sozialer Informationen*: Die Ausgangssituation einer sozialen Interaktion wird erkannt/wahrgenommen.
2. *Interpretation der aufgenommenen Informationen*: Den wahrgenommenen Hinweisreizen werden in Interaktion mit der Database Bedeutungen und Ursachen zugeschrieben.
3. *Zielklärung*: Die eigenen Handlungsziele werden aufgrund der Wahrnehmung und Interpretation entwickelt.
4. *Handlungsrecherche in Abstimmung mit dem Handlungsziel*: Aus dem vorhandenen Handlungsrepertoire werden mögliche Verhaltensweisen abgerufen oder neue Verhaltensmöglichkeiten entwickelt.
5. *Reaktionsentscheidung*: Eine Handlungsmöglichkeit wird auf der Basis einer Bewertung nach den Kriterien Kosten, Nutzen und Folgen ausgewählt.
6. *Ausführung und Bewertung*: Die Reaktion wird ausgeführt und die entstandene soziale Situation erneut bewertet.

Kinder mit Verhaltensstörungen können Defizite auf allen Verarbeitungsebenen aufweisen: sie erkennen weniger soziale Hinweisreize, sie interpretieren soziale Hinweisreize eher feindselig, sie bewerten aggressives Verhalten positiv, sie verfügen über weniger positive oder effektive Problemlösestrategien und bevorzugen aggressives Verhalten, da sie sich dadurch mehr Bestätigung bei Gleichaltrigen erhoffen

(Gerken et al., 2002, S. 120). Auch Lösel und Beelmann (2005) bestätigen Defizite und Abweichungen von Kindern mit Verhaltensstörungen auf allen Stufen, wie eine stärkere selektive Aufmerksamkeit für aggressive Hinweisreize, das Entwickeln von egozentrischen und antisozialen Zielen, eine geringe Selbstkontrolle, ein eingeschränktes Handlungsrepertoire und eine verzerrte Einschätzung der Handlungsfolgen.

Um diesen Defiziten vorzubeugen, sollten Kinder frühzeitig in der Verarbeitung sozialer Informationen gefördert und gestärkt werden (Petermann et al., 2006). Interventive Massnahmen sind in allen Phasen möglich und sinnvoll (Hens, 2009).

Das Modell von Lemerise und Arsenio (2000) ist eine Weiterentwicklung des Modells von Crick und Dodge (1994). In diesem Modell werden zu den kognitiven Prozessen auch die emotionalen Prozesse und deren Einfluss auf die Tätigkeitsregulation berücksichtigt.

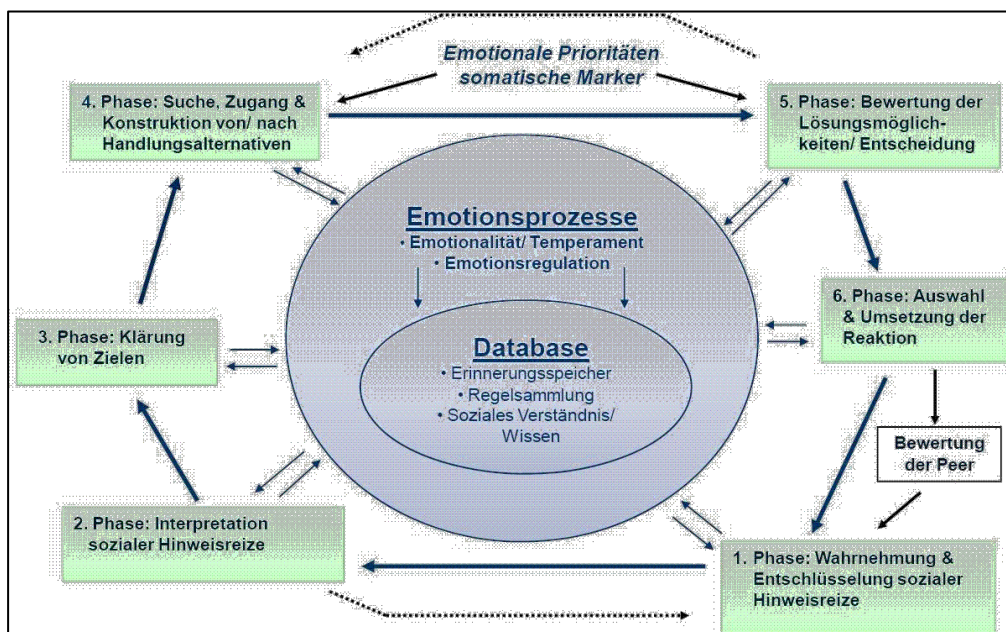


Abbildung 5: Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge, modifiziert von Lemerise und Arsenio (2000)

Wie in der Abbildung dargestellt, erhalten im Modell von Lemerise und Arsenio (2000) emotionale Prozesse wie die Emotionsregulationsfähigkeit, das spezifische Temperament und die Emotionalität eine ausschlaggebende Bedeutung (vgl. auch Hens, 2009, S. 75-76). Emotionale Prozesse wirken sich entscheidend auf den Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung aus. Jede Phase interagiert mit der Database der Person, aber auch mit spezifischen emotionalen Prozessen. Die Wahrnehmung und die Interpretation eines sozialen Reizes sowie die anschließende Bewertung, Entscheidung und Ausführung von individuellen Handlungsreaktionen, werden entscheidend von den Emotionen beeinflusst (Hillenbrand und Hennemann, 2006). Insbesondere die Emotionsregulationsfähigkeit ist entscheidend für eine gelungene sozial-kognitive Informationsverarbeitung und sollte daher frühzeitig gefördert werden (vgl. ebd).

Bei der Suche und Bewertung von Handlungsmöglichkeiten (Phase 4 und 5) spielen Emotionserwartung, -regulation sowie affektive Reaktionen des Peers eine entscheidende Rolle (Lemrise & Arsenio, 2000).

Emotionale Prozesse beeinflussen die Wahrnehmung und Interpretation eines sozialen Hinweisreizes sowie die anschließende Bewertung, Entscheidung und Ausführung von individuellen Handlungsreaktionen.

Für die Prävention von Verhaltensstörungen müssen deswegen neben sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsprozessen und Problemlösekompetenzen auch emotionale Kompetenzen gefördert werden.

4.4.2 Emotionale Kompetenzen

Das Erlernen eines kompetenten Umgangs mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit und eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb eines angemessenen Verhaltensrepertoires und einer umfassenden emotionalen Kompetenz (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2008, Petermann et al., 2006, Hens, 2009). Emotionen werden für Saarni (2002) meistens in einem sozialen Kontext mit kommunikativer Absicht ausgedrückt und sind deswegen eng mit Beziehungen verbunden (vgl. S. 3). Diese emotionale Kommunikation setzt verschiedene Fertigkeiten im Umgang mit Gefühlen voraus, welche mit dem Oberbegriff emotionale Kompetenzen bezeichnet werden (Petermann & Wiedebusch, 2008, 14). Dazu gehören für die Autoren insbesondere „die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren, sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen,“ (Petermann und Wiedebusch, 2008, S. 13).

Wie schon im Kapitel 4.4.1 erläutert, beteiligen sich Emotionen auf allen Stufen kognitiver Verarbeitung sozialer Informationen mit. In der Literatur sind verschiedene Konzepte zur emotionalen Kompetenz zu finden.

Ein bekanntes Konzept wurde von Saarni (1999; 2002) entwickelt. Er beschreibt folgende acht emotionale Kompetenzen, die von den Kindern im Entwicklungsverlauf erworben und stark vom familiären und kulturellen Umfeld geprägt werden:

- 1- *Eigene Gefühle erkennen*: Selbstwahrnehmung und Einordnung der eigenen Emotionen
- 2- *Gefühle anderer erkennen und verstehen*: Emotionen anderer Menschen auf dem Hintergrund der Situation und der Grundlage des Ausdrucksverhaltens, sowie die Subjektivität emotionalen Erlebens erkennen
- 3- *Über Emotionen kommunizieren*: angemessenes Emotionsvokabular, Emotionssprache, Emotionsausdruck
- 4- *Empathie*: Fähigkeit, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen
- 5- *Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck*: Wissen, dass der innerliche emotionale Zustand nicht unbedingt dem gezeigten Ausdruckverhalten entspricht
- 6- *Mit negativen und belastenden Emotionen und Stresssituationen umgehen können*: Einsatz von Selbstregulationsstrategien, um die Dauer und Intensität negativer Emotionen zu verringern
- 7- *Sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst sein*: Wissen, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird
- 8- *Emotionale Selbstwirksamkeit*: d. h. die Person fühlt sich im Allgemeinen so, wie sie sich fühlen möchte.

Auch im Konzept von Denham (1998) werden der Emotionsausdruck, das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation als emotionale Schlüsselkompetenzen definiert. Diese beinhalten folgende Komponenten:

Im Emotionsausdruck:

- ♦ Nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten äussern können
- ♦ Empathisches Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gefühle anderer zeigen können
- ♦ Selbstbezogene Gefühle zeigen können
- ♦ Sozial missbilligte Gefühle kontrollieren können, indem Erleben und Ausdruck von Emotionen voneinander getrennt werden

Im Emotionsverständnis:

- ♦ Eigene Gefühle unterscheiden können
- ♦ Gefühlszustände anderer Personen unterscheiden können
- ♦ Emotionsvokabular bei der Kommunikation über Gefühle einsetzen können

In der Emotionsregulation:

- ♦ Negative Gefühle bewältigen können
- ♦ Positive Gefühle bewältigen können (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 16)

Das Modell von Haberstadt, Denhman und Dunsmore (2001) weist auf die Verflechtung emotionaler und sozialer Fertigkeiten hin. Im Gegensatz zu den beiden vorgestellten Modellen betont dieser Ansatz die Kommunikation über Emotionen und beschreibt dabei die folgenden Fähigkeiten:

- ♦ sich seiner eigenen Gefühlen bewusst zu sein, sie akzeptieren und regulieren zu können
- ♦ eigene Gefühle kommunizieren zu können
- ♦ die Gefühle anderer zu interpretieren und darauf in angemessener Weise reagieren zu können (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 17).

Zahlreiche Studien haben den engen Zusammenhang fehlender emotionaler Kompetenzen und der Entwicklung von Verhaltensstörungen belegt. Kinder, die über gute emotionale Fertigkeiten verfügen, erzielen zudem grössere schulische Erfolge als Kinder, die einen Mangel in emotionalen Kompetenzen aufweisen (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2008, S. 23-30). Diese Studien verdeutlichen die Notwendigkeit einer frühen Förderung der emotionalen Kompetenzen zur Prävention von Verhaltensstörungen.

Nach den vorgestellten Konzepten können einige zentrale Fähigkeiten emotionaler Kompetenzen identifiziert werden: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie und Emotionsregulation. Diese Kompetenzen können auch als wichtige Förderziele zur Prävention von Verhaltensstörungen betrachtet werden.

In der Entwicklung der emotionalen Fertigkeiten scheint vor allem die Emotionsregulation eine wichtige Bedeutung zu haben. Emotionsregulation definiert die Fähigkeit eines Menschen, seine Emotionen in ihrer Qualität, Intensität und Häufigkeit zu steuern (Holodynski und Friedlmeier, 2006).

Durch diese Fähigkeit lernt ein Kind, die spontane Befriedigung aktueller Bedürfnisse zu hemmen, diesen nicht sofort nachzugehen, seine Anliegen und seine Ziele zu sortieren, zeitlich zu koordinieren und mit seinem Umfeld abzustimmen (vgl. ebd.). Eine erfolgreiche emotionale Selbstregulation setzt voraus, dass ein Kind im Laufe seiner Entwicklung verschiedene Emotionsregulationsstrategien erwirbt (vgl. u.a. Petermann & Wiedebusch, 2008). Um sich regulieren zu können, brauchen Säuglinge und Kleinkinder bis

ca. zum 5. Lebensjahr die Unterstützung ihrer Bezugspersonen; danach reguliert das Kind seine Emotionen selbstständig, ohne soziale Rückversicherung (vgl. ebd., S. 76). Einer der zentralen Entwicklungsfortschritte zur Ausbildung von emotionalen Regulationsstrategien ist der Erwerb von Sprache und kommunikativen Strategien (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 78). Ausserdem können Kinder mit einem differenzierten Emotionswissen ihre Emotionen besser regulieren (Denham, 1998).

Holodynski und Friedlmeier (2006) haben die unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien folgendermassen zusammengestellt:

Tabelle 2: Strategiearten der reflexiven Emotionsregulation und der interpersonalen Emotionsregulation (modifiziert nach Holodynski & Friedlmeier 2006)

Strategieart der reflexiven Emotionsregulation	Interpersonale Regulation
Beruhigung	Das Kind beruhigt sich durch Handlungen
Aufmerksamkeitslenkung	Das Kind lenkt seine Aufmerksamkeit durch Wegsehen oder Wegegehen von der Erregungsquelle ab oder lenkt sich gedanklich ab (z.B. denkt an etwas Schönes)
Flucht, Rückzug	Das Kind flieht von der Situation
Beruhigung, Trost	Das Kind beruhigt sich durch positive Selbstinstruktion
Umdeuten	Eigene Umdeutung der Emotionsepisode (z.B. bagatellisieren, leugnen)
Zeitliches Hierarchisieren der Motive	Kind stellt sich Motivbefriedigung zu einem späteren Zeitpunkt vor
Aufsuchen und Vermeiden	Das Kind sucht Emotionssituationen, die positive Gefühle auslösen und meidet solche, die zu negativen Situationen führen
Diskurs	Gedankliche Auseinandersetzung über potentielle Emotionsepisoden

Verhaltensgestörte Kinder haben vor allem mit der Emotionsregulation Schwierigkeiten, weil ihnen Steuerungsstrategien für negative Gefühle oft fehlen. Eine gelungene, angemessene, früherworbene Emotionsregulation trägt zur psychischen Robustheit von Kindern bei und verhindert weitgehend das Auftreten von Verhaltensstörungen im weiteren Entwicklungsverlauf (Petermann & Wiedebusch, 2008). Die Förderung der Emotionsregulation stellt somit einen zentralen Punkt für präventives Handeln dar.

4.4.3 Soziale Kompetenzen

In der Literatur sind verschiedene Definitionen und Konzepte sozialer Kompetenzen zu finden. Für Kanning (2003) besteht die Gemeinsamkeit dieser Konzepte darin, dass soziale Kompetenzen in Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen stehen.

Kanning (2002) bezeichnet die soziale Kompetenz als die Fertigkeit, die gleichzeitig das Durchsetzen eigener Bedürfnisse und Interessen sowie eine gelungene Anpassung an soziale Regeln und Normen ermöglicht. Perren et al. (2008) nennen diese zwei Dimensionen sozialer Fertigkeiten (Durchsetzung und

Anpassung) „selbst- und fremdbezogene Kompetenzen“. Kanning (2002) unterscheidet in seiner Definition soziale Kompetenz von sozial kompetentem Verhalten und versteht unter sozial kompetentem Verhalten, das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (vgl. S. 155). Soziale Kompetenz wird definiert als „die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetentem Verhaltens – fördert“ (vgl. ebd., S. 155). Da der Begriff von Kanning (2003) mehrere Aspekte des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Individuums umfasst, kann dieser als Oberbegriff für soziale Kompetenzen verstanden werden (vgl. S. 17). Wie von Pfeffer (2012) notiert, hängt die Definition von sozialer Kompetenz aber immer von den Interessen der Personen in einer bestimmten Situation, sowie von den jeweils herrschenden Normen und Werten ab. Dies erklärt auch, warum es so vielfältige Definitionen von sozialer Kompetenz gibt (S. 13).

Die terminologische Untersuchung von Kanning (2003) bezieht sich auf alle Kompetenzkataloge der Literatur und gibt eine wichtige Orientierung im Bereich der allgemeinen Sozialkompetenzen. Die Zusammenfassung seiner Analyse ergibt 15 Kompetenzen, die sich auf fünf Faktoren zweiter Ordnung reduzieren lassen:

- 1- *Soziale Wahrnehmung*: „sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinander setzen; Perspektivübernahme“
- 2- *Verhaltenskontrolle*: „emotional stabil sein, eine hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung aufweisen“
- 3- *Durchsetzungsfähigkeit*: „eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen“
- 4- *Soziale Orientierung*: „sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren“
- 5- *Kommunikationsfähigkeit*: „anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können“ (Kanning, 2005, S. 8)

Auch die Untersuchung von Caldarella und Merrell (1997) ist für die Arbeit mit Schulkindern äusserst relevant. Die Autoren haben fünf Dimensionen sozialer Kompetenzen (social skills) von Kindern und Jugendlichen identifiziert und charakteristische Verhaltensweisen genannt:

- 1- *Fähigkeit zur Bildung von Gleichaltrigenbeziehungen (Peer Relation Skills)*: wie z. B. Hilfe und Unterstützung anbieten, anderen Komplimente machen, andere zum Spielen einladen, sich für die Rechte anderer einsetzen, an Diskussionen teilnehmen, Perspektivübernahme
- 2- *Fähigkeit zum Selbstmanagement (Self Management Skills)*: dazu gehören folgende Fähigkeiten: das eigene Verhalten bei Problemen regulieren oder kontrollieren, Regeln und Grenzen akzeptieren, Kompromisse mit anderen schliessen, Kritik annehmen
- 3- *Schulbezogene, kognitive Kompetenzen (Academic Skills)*: z. B. die Lehreranweisungen befolgen, das selbstständige Erledigen von Aufgaben bis zum Ende, sich auf die Aufgabenbearbeitung fokussieren, sich gut organisieren, angemessenes Anfordern von Hilfe
- 4- *Kooperative Kompetenzen (Compliance Skills)*: beispielweise soziale Regeln anerkennen und akzeptieren, Anweisungen befolgen, Teilen (z. B. von Materialien)
- 5- *Durchsetzungsfähigkeit, Selbstsicherheit und positive Selbstbehauptung (Assertion Skills)*: wie z. B. Gespräche beginnen, selbstbewusstes Auftreten, Komplimente annehmen können, Zufriedenheit mit sich selbst, Bedürfnisse äussern.

Brohms (2009) macht einen direkten Vergleich zwischen den Dimensionen von Kanning (2003) und dem Modell von Caldarella und Merrell (1997). Dieser unterstreicht eine weitgehende Übereinstimmung der verschiedenen sozialen Kompetenzen:

Tabelle 3: Abgleich der Metaanalysen sozialer Kompetenzen von Caldarella/Merrell (1997) und Kanning (2003/2009) nach Brohm (2009, S. 86)

Caldarella/Merrell (1997)	Kanning (2003/2009)
<i>Peer Relation Skills</i> (Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen)	soziale Wahrnehmung Soziale Orientierung Kommunikationsfähigkeit
<i>Self Management Skills</i> (Selbstmanagement-Kompetenzen)	Selbststeuerung/Verhaltenskontrolle
<i>Accademic Skills</i> (Schulbezogene/Kognitive Kompetenzen)	--
<i>Compliance Skills</i> (Kooperative Kompetenzen)	soziale Orientierung
<i>Assertion Skills</i> (positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit)	Durchsetzungsfähigkeit

Kannings Dimensionen beziehen sich nicht primär auf Schüler und Schülerinnen; dies erklärt die Abwesenheit von „Accademic Skills“ in Kannings Modell, wobei die Akzeptanz sozialer Regeln auch zu den „Compliance Skills“ gezählt werden könnten. Die Modelle von Kanning und Caldarella und Merrell bilden die dimensionale Grundlage sozialer Kompetenzen für die vorliegende Arbeit.

Auch in diesen zwei Untersuchungen wird deutlich, dass Emotionswissen und Emotionsregulation die Grundlage sozialer Beziehung bilden, und dass emotionale und soziale Kompetenzen eng verbunden sind (vgl. u.a. Petermann und Wiedebusch, 2008, Pfeffer, 2012, Perren et al., 2008). Mehrere Studien haben deutlich gezeigt, dass negatives emotionales Befinden mit Defiziten in sozialen Kompetenzen zusammenhängt, und dass soziale Kompetenzdefizite mit einer negativen emotionalen Anpassung verbunden sind (Perren et al., 2008).

Kinder mit Verhaltensstörungen weisen vor allem Defizite in den fremdbezogenen sozialen Kompetenzen auf (wenig prosoziales und kooperatives, hingegen viel aggressives Verhalten) (vgl. ebd.). Perren et al. (2008) empfehlen deswegen als Interventionsmassnahmen für die Praxis die Vermittlung von Empathiefähigkeit, insbesondere von alternativen Verhaltensweisen zur Erreichung eigener Ziele, sowie die Förderung der Selbstkontrolle und die von Konfliktlösefertigkeiten (vgl. ebd., S. 103-104). Auch Hens (2009) betont die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen mit dem Ziel, ein möglichst umfangreiches, altersgerechtes Handlungsrepertoire - das eigene Ziele und Bedürfnisse, aber auch Erwartungen und Bedürfnisse anderer Personen berücksichtigt - sowie angemessene Problemlösestrategien in sozialen Situationen zu erarbeiten.

4.4.4 Förderung der Schutzfaktoren gemäss Resilienzkonzept

Auch wenn die Forschung zum Phänomen Resilienz nicht ausreichend ist, unterstreicht sie die Wichtigkeit einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise und vermittelt für die Pädagogik bei Verhaltensstörung viel Optimismus, der neue Handlungsspielräume eröffnet (Hillenbrand, 2008a, Fingerle, 2010).

Die Hypothese, dass resiliente Kinder über Bewältigungsfertigkeiten verfügen und bestimmte Kompetenzen entwickelt haben, ist für die Konzipierung von Präventionsmassnahmen leitend. Eine Förderung der Ressourcen und der Widerstandskräfte ist nicht nur für Kinder mit schwierigen, riskanten Biografien notwendig. Kinder können sich nicht selbst dauerhaft „resilient machen“. Sie sind auf Hilfe und Unterstützung durch Andere angewiesen (Wustmann, 2004, S. 69). Wirksame Massnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen sowie der Resilienzförderung erzielen eine Minimierung von Risikofaktoren (Entwicklungsgefährdungen) und vor allem eine Stärkung der Schutzfaktoren.

Für die Resilienzförderung scheinen drei Entwicklungsbausteine zentral zu sein: eine sichere Bindung, ein positives Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, zit. nach Daniel und Wassel, 2009, S. 62).

Resilienz beinhaltet aber komplexe Phänomene, die sich nicht auf einfache Regeln und Empfehlungen reduzieren lassen (Seifert, 2011). Wie Fingerle (2010) darlegt, sollte man deswegen keine unerfüllbaren, pädagogischen Zielsetzungen mit dem Resilienzbegriff verknüpfen und lieber Begrifflichkeiten wie positive Entwicklung und psychische Gesundheit bevorzugen.

Beginn, Dauer, Intensität und Breite der Interventionsmassnahmen bestimmen deren Erfolg. Um die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs zu erhöhen, müssen die pädagogischen Förderangebote zudem an die individuellen Bedingungen anpassbar sein über eine längere Zeit hinweg zur Verfügung stehen (Fingerle, 2010, S. 127). Präventionsprogramme entfalten beste Wirkungen, wenn sie konsequent auf mehreren Ebenen ansetzen, langfristig realisiert werden und in der Lebenswelt der Kinder verankert sind.

Dies bedeutet u.a. für das System Schule, dass Resilienzförderung in ein Gesamtkonzept eingebunden (übergreifendes Schul- und Klassenkonzept für ein resilienzförderliches Klima, aber auch Einbezug der familiären Bezugspersonen), personale und soziale Schutzfaktoren integriert berücksichtigt und die relevanten Prinzipien mit dem Alltag und dem regulären Unterrichtsstoff in Verbindung gebracht werden sollten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 15-16).

Entscheidend für die Resilienzförderung scheint auch die Haltung der Lehrperson zu sein „...Letztlich wird wohl zählen, in welchem Mass sie [Lehrerinnen und Lehrer] bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugspersonen längerfristig zu engagieren, und wie gut es gelingt, den Kindern im Rahmen des ganz normalen Unterrichts [...] reale Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrung zuzuspielen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., zit. nach Göppel, 2012, S. 16).

Eine Förderung der Schutzfaktoren und Resilienz kann auf der individuellen Ebene (Förderung von Basiskompetenzen direkt beim Kind, auch personenorientierte Massnahmen) oder auf der Beziehungsebene (z.B. Stärkung der Erziehungskompetenzen bei Eltern, auch systemorientierte Massnahmen) erfolgen. Für die Konzipierung von Präventionsmassnahmen sollen insbesondere die Steigerung der kindlichen Kompetenzen und der personalen Ressourcen betrachtet werden.

Um eine - trotz Risikofaktoren - gesunde Entwicklung zu erzielen, können für Wustmann (2004) folgende Bereiche auf der individuellen Ebene gefördert werden:

- ♦ Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- ♦ Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme (Schaffen von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens)
- ♦ Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen
- ♦ positive Selbsteinschätzung des Kindes (Stärkung des Selbstwertgefühls)
- ♦ kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
- ♦ soziale Kompetenzen, insbesondere Empathie und soziale Perspektivenübernahme
- ♦ Stressbewältigungskompetenzen (effektive Coping-Strategien)
- ♦ körperliche Gesundheitsressourcen.

Fröhlich-Gildhoff et al. (2007) haben die verschiedenen Studien zur Resilienz zusammengefasst und sechs personale Resilienzfaktoren identifiziert, die bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine wesentliche Rolle spielen. Aufgrund ihrer wissenschaftlich nachgewiesenen Wirksamkeit sollten diese sechs übergeordneten Faktoren gleichzeitig die Grundlage für eine gezielte Förderung der Resilienz auf der Ebene des Kindes bilden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012):

1- Selbst- und Fremdwahrnehmung:

Resiliente Kinder können ihre eigenen Gefühle und Gedanken ganzheitlich und adäquat wahrnehmen. Sie können sich dabei reflektieren und zu sich selbst in Beziehung setzen. Es gelingt ihnen zudem, Stimmungen und Gefühle auch von anderen Menschen zu erkennen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009). Eine Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sollte das Reflektieren und Unterscheiden der unterschiedlichen Gefühle und deren mimischen und sprachlichen Ausdruck beinhalten, sowie eine Selbstreflexion über Gedanken und Gefühle und das in Bezug zu anderen setzen (vgl. ebd.).

2- Selbststeuerung, Selbstregulation:

Resiliente Kinder können ihre Emotionen selbstständig regulieren (s. auch Kapitel 4.4.2). Sie kennen Strategien zur Selbstberuhigung sowie Handlungsalternativen (z.B. sich Hilfe holen). Kinder, die keine guten Selbstregulationsfähigkeiten haben, können gefördert werden. Sie lernen sich selbst zu beobachten, ihre Gefühle differenziert wahrzunehmen und zu interpretieren, sich soziale Rückversicherung zu holen und Handlungs- und Regulationsstrategien (z. B. Selbstinstruktionen) zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 46).

3- Selbstwirksamkeit:

Selbstwirksamkeit wird von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse als „Vertrauen in die eigene Fähigkeit und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“ definiert (2009, S. 47). Resiliente Kinder sind sich ihrer Fähigkeiten und Stärken bewusst und schreiben einem Erfolg eigene Handlungen und Anstrengungen zu (internale Kontrollüberzeugung, d.h. die Zuversicht, durch eigenes Handeln Probleme bewältigen zu können). Dies wirkt sich positiv auf die Bewertung des Selbst aus. Für die Stabilisierung des Selbstwertes ist für Seifert (2011) die Fähigkeit der realistischen Selbsteinschätzung bedeutsam. Um die Selbstwirksamkeit zu fördern, müssen sich die Schüler aufgrund ihres eigenen Verhaltens als kompetent wahrnehmen und die positiven Ergebnisse/Zielerreichungen als Folge des eigenen Könnens bewerten (Seifert, 2011, S. 99).

4- Soziale Kompetenzen (s. auch Kapitel 4.4.3):

Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und mit ihnen in Kontakt treten; sie besitzen kooperative Kompetenzen, können sich in andere Menschen hineinversetzen (Empathievermögen) und soziale Situationen interpretieren (Wahrnehmung und Verarbeitung der Informationen in sozialen Situationen). Zudem können sozial kompetente Kinder Konflikte adäquat lösen und eigene Bedürfnisse angemessen durchsetzen (Selbstbehauptung) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009).

5- Umgang mit Stress:

Stress entsteht, wenn die Anforderung die Anpassungsfähigkeit einer Person überfordert und ein Ungleichgewicht zwischen Umwelt und Person besteht (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, zit. nach Faltermaier, 2009, S. 51). Widerstandsfähige Kinder können stressige Situationen erkennen, gut einschätzen, reflektieren und verfügen über ein vielfältiges Repertoire an flexiblen Bewältigungsstrategien (vgl. ebd.).

6- Problemlösen:

Resiliente Kinder weisen besser entwickelte Problemlösefähigkeiten auf sowie eine weniger reaktive als vielmehr proaktive Haltung. Sie gehen Probleme direkt an, übernehmen Verantwortung, können planen, überlegen und sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Sie haben zudem gelernt, sich realistische Ziele zu setzen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 54-55).

Diese sechs Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang und werden nur aus analytischen Gründen getrennt betrachtet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S. 12). Die oben genannten Resilienzfaktoren haben zudem Ähnlichkeiten und Überschneidungen mit den dargestellten sozial-emotionalen Kompetenzen, die als Grundlage für Präventionsprogramme dienen. So ist z.B. soziale Kompetenz ein wesentlicher, personenbezogener Kern der Resilienz (Brohm, 2009).

Es ist an dieser Stelle nochmals zu unterstreichen, dass Resilienz sowohl auf protektive personale Ressourcen als auch auf protektive Umfeldbedingungen zurückgeführt werden muss. Alle Resilienzförderprogramme müssen aber Stärken und Ressourcen der Beteiligten in den Blick nehmen und Kinder als aktive Bewältiger ihres Lebens wahrnehmen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 83). Die Entwicklung der sechs dargestellten Kompetenzen kann präventiv unterstützt werden; eine Stärkung der Resilienzfaktoren verlangt aber auch eine Haltung der Lehrperson, die Kinder als kompetent wahrnimmt und respektiert.

4.5 Didaktische Aspekte und Prinzipien in der Förderung einer heterogenen Gruppe

Guter Unterricht stellt die Kernaufgabe jeder Schule und gleichzeitig die Bedingung für ein verantwortetes Handeln bei Verhaltensstörungen dar. Nur im Rahmen eines solchen Unterrichts erhalten alle Schüler eine adäquate Förderung ihres Lernens und bei Bedarf eine Hilfestellung in ihrer erschwerten Lebenssituation (Hillenbrand, 2011, S. 57). Aufgrund der im Kapitel 4.2.1 erwähnten Gründe müssen die pädagogischen, methodischen und didaktischen Aspekte der Trainingsprogramme besonders die Bedürfnisse und

Voraussetzungen von Kindern mit geringen emotionalen, sozialen sowie kognitiven Kompetenzen berücksichtigen. Inhalte, Strukturen, Methoden und Abläufe müssen auf diese individuellen Voraussetzungen abgestimmt werden.

Wie muss aber konkret ein gutes Unterrichtskonzept aussehen, das sowohl Rücksicht auf Verhaltens- und Lernstörungen nimmt, als auch auf die ganze Gruppe ausgerichtet ist?

Die allgemeine Didaktik bietet auch für die Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern grundlegende Strukturen und Prinzipien zum Handeln des Lehrers an (Hillenbrand, 2011; Hartke, 2008). Insbesondere der integrative Unterricht berücksichtigt die Heterogenität der Klasse und die Unterschiedlichkeiten der Kinder hinsichtlich verschiedener lernrelevanter Merkmale. Integrativer Unterricht fordert zudem die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, den Aufbau gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz und die Förderung der Kooperationsfähigkeit (Jöller-Graf, 2006). Für die Didaktik des integrativen Unterrichts entstehen keine grundlegenden neuen Aufgaben. Integrativer Unterricht ist für Jöller-Graf (2006) primär guter Unterricht. Die erhöhte Komplexität, bedingt durch die Heterogenität, verlangt jedoch für die Zielerreichung eine konsequentere Umsetzung bewährter Methoden (Jöller-Graf, 2006, S. 72).

Aber auch besonders effektive Organisationsformen und Aspekte einer Unterrichtung von Kindern mit Verhaltensstörungen sollten zugunsten einer effektiven methodisch-didaktischen Trainingsdurchführung in relevante Prinzipien der Unterrichtsgestaltung einfließen und diese ergänzen.

Im folgenden werden sowohl tragende Elemente des guten und integrativen Unterrichts als auch einige Prinzipien der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgewählt, in ein Gesamtbild eingebunden und zusammenfassend dargestellt (vgl. u.a. Jöller-Graf, 2006, Myschker, 2009, Hillenbrand, 2011).

1- Inhalte:

Für Klafki (1996) ist es wichtig, dass der Unterricht sich am gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Schüler orientiert und fundamentale Schlüsselprobleme thematisiert. Inhalte sollen deswegen aus den direkten Lebensbezügen der Kinder gewählt werden. Dadurch werden Möglichkeiten für den direkten Transfer gegeben und Kompetenzen für künftige Problembewältigungen aufgebaut (Jöller-Graf, 2006, S. 74). Auch für Stein (2010) muss Unterrichtsgeschehen an die Situation und das Erleben der Schüler anknüpfen und sowohl persönlich als auch allgemein relevant sein. Der Unterricht für Kinder mit Verhaltensstörungen soll lebensbedeutsame Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten vermitteln (Myschker, 2009, S. 254). Die exemplarische Bedeutung der Inhalte ist von zentraler Bedeutung: „Am potentiellen Thema müssen sich allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmässigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen“ (Klafki, 1996, S. 17).

2- Differenzierung und Individualisierung:

Innere Differenzierung bezeichnet jene Massnahmen, die innerhalb der Klasse vorgenommen werden und eine unterschiedliche Behandlung der Schüler in unterrichtlicher und erzieherischer Hinsicht ermöglichen, insbesondere um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden (Hillenbrand, 2011, S. 64). Anforderungsniveau, Aufgabeninstruktion, Hilfsmittel, Medieneinsatz und Materialpräsentation können z.B. variiert und auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden abgestimmt werden.

Jöller-Graf betont, dass Lehren primär mit dem Verbessern der individuellen Lernvoraussetzungen zu tun hat (2006, S. 35). Vorkenntnisse sind wesentliche Voraussetzungen für Schulerfolg. Diese müssen zu

Beginn einer Lernphase aktualisiert und mit den neuen Inhalten verknüpft werden (vgl. ebd, S. 74). Vorkenntnisse und Vorerfahrungen beziehen sich auf die inhaltliche, aber auch auf die soziale und persönliche Ebene. Die Notwendigkeit einer Differenzierung des Unterrichts ergibt sich in Bezug auf die Schulleistungen, aber auch im Hinblick auf soziale Fähigkeiten (Hillenbrand, 2011, S. 69).

Eine Differenzierung des Lehr-Lern-Angebotes ermöglicht die Berücksichtigung der spezifischen Lernbedingungen und -möglichkeiten, des Vorwissens und der sozialen Fertigkeiten der Schüler und verbessert die Aneignungsprozesse (vgl. ebd., S. 61). Individualisierung stellt einen Spezialfall der inneren Differenzierung dar: die Prinzipien der inneren Differenzierung werden auf einzelne Schüler angewandt (Hartke, 2008, S. 800).

Ziel der inneren Differenzierung ist die bestmögliche Förderung des Einzelnen durch leistungsdifferenzierte Angebote und Anforderungen. Innere Differenzierung erweist sich als eine höchst wirksame Massnahme zur Prävention von Lernproblemen und sozial-emotionalen Belastungen (vgl. ebd., S. 70-71).

Um ein effektives Lernen zu ermöglichen, darf die Differenz zwischen Entwicklungsstand und Lernanforderung nicht zu gross sein, Über- und Unterforderungen sollen somit vermieden werden. (Joller-Graf, 2006, S. 75). Um neues Wissen zu speichern, benötigen Schüler mit Lernschwierigkeiten zudem systematische Wiederholungen und Übungen (Joller-Graf, 2006, S. 75).

3- Strukturierung:

Für Stein (2010, in Ahrbeck et al.) hat das Gestalten von Strukturen eine grosse Bedeutung, vor allem für Kinder mit Verhaltensstörungen. Strukturen gewährleisten Vorhersehbarkeit, geben Orientierung und Sicherheit und wirken präventiv für die Entstehung von Verhaltensstörungen. Strukturierter Unterricht kann in Form von Raumstrukturen, Zeitstrukturen, Regeln für Umgang und Arbeit, Ritualen und Konsequenzen stattfinden (vgl. ebd. S 259). Vor allem der Strukturierung von Raum und Zeit wird grosse Bedeutung zugemessen (Goetze, 2008, S. 768). Im Unterricht mit verhaltensgestörten Kindern sollen zudem ständig Orientierungshilfen angeboten werden sowie kontextbezogene Lern- und Verhaltenshilfen zur Verfügung stehen (Myschker, 2009, S. 254). Ausserdem ist es wichtig, gemeinsame Rituale und Regeln für das Zusammenleben und -arbeiten zu pflegen, da solche ein Gemeinschaftsgefühl schaffen und zu einem störungsfreien Unterricht beitragen. Auch transparente, eindeutige und klare Anweisungen sowie ein gutes und klares Gestalten der Übergänge spielen für Myschker (2009) und Stein (2010) in der Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern eine wichtige Rolle.

4- Direkte Instruktion und kognitives Modellieren:

Mit direkter Instruktion ist ein stark geführter und strukturierter Unterricht gemeint, in dem die Lehrperson die Entscheidungen über die Lerntätigkeiten der Schüler trifft und diese überwacht (Borchert, 2008). Die positiven Effekte dieses lehrerzentrierten Unterrichts sind insbesondere bei Kindern mit schwachen Leistungen nachgewiesen. Dabei sind eine Gliederung des Unterrichtsstoffs in überschaubare Lerninhalte und kontrollierte Übungen mit Korrekturen und positiver Rückmeldung bei Fortschritten von besonderer Bedeutung (Hartke, 2008, S. 799). Direkte Instruktion führt zu geringeren Disziplinproblemen und zu besseren Leistungen. Kreativität und Selbstständigkeit der Schüler werden hingegen wenig berücksichtigt (vgl. ebd., S. 743). Direkte Instruktionen kommen in Frontalunterricht - der übrigens in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufgrund der niedrigen Beachtung der Individualität des Kindes eher negativ eingeschätzt wird (Hillenbrand, 2011, S. 65) - aber auch in anderen Formen des Unterrichts vor.

Bei Kindern mit Verhaltensstörungen haben sich ausserdem kognitive Verhaltensmodifikationsansätze im Klassenunterricht als erfolgreich erwiesen (Myschker, 2009, S. 302). Insbesondere die Methode des kognitiven Modellierens und des Selbstinstruktionstrainings scheinen zu einer Verbesserung des Sozial- und Leistungsverhaltens beizutragen. Beim kognitiven Modellieren geht man von der Hypothese aus, dass jedes Verhalten allein über Beobachtung gelernt werden kann (Linderkamp, 2008, S. 475). Dabei werden Verhaltenssequenzen gezeigt, kommentiert, relevante Beobachtungsinhalte gespeichert, und zuletzt wird das beobachtete Verhalten imitiert. Das Modellernen ist besonders wirkungsvoll in Verbindung mit Selbstinstruierung. Die Kinder instruieren sich nach dem Beispiel des Modells selbst über die nötigen Handlungsabläufe (Myschker, 2009, S. 302). Eine systematische (Selbst-)Beurteilung und Verstärkung der Zielerreichung sowie des erwünschten Verhaltens mit einem Token-System unterstützen die Verhaltensmodifikation (vgl. ebd.).

5- Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen:

Beim selbstgesteuerten und entdeckenden Lernen im Sinne von handlungsorientiertem und offenem Unterricht werden im Gegensatz zum konventionellen, lehrerzentrierten und geschlossenen Unterricht individuelle Strategien, Spontaneität und Kreativität berücksichtigt. Die Kinder sollen nach ihrem Entwicklungs- und Interessesstand sowie nach ihren sozialen und emotionalen Möglichkeiten lernen und ihr Wissen für die Lösung offener Aufgabenstellungen nutzen können. Für Hillenbrand (2011) muss der gute Unterricht Situationen schaffen, in denen Schüler Freiräume haben und sich selbst mit einem Gegenstand auseinandersetzen können (vgl. S. 61). Selbsttätigkeit und Lernen durch direktes Handeln am Gegenstand und durch Analysieren zählen auch Jöller-Graf (2006) zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien. Lernen ist ein Prozess, in dem sich eine Person aktiv mit sich und der Umwelt auseinandersetzt, sich von Problemen herausfordern lässt und Ideen zur Problemlösung entwickelt (Wiater, 1999).

Alle Formen des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens weisen einen hohen Selbststeuerungsgrad auf und unterstützen lebenslange wichtige Kompetenzen (Hartke, 2008, S. 802). Selbst erschlossene Inhalte werden zudem stärker generalisiert und zur Lösung von Transferaufgaben eher verwendet als Inhalte, die durch direkte Instruktion vermittelt werden (vgl. ebd.).

Verschiedene Lernvoraussetzungen - wie eine gewisse Motivation, Analysefähigkeit, Planung und Überwachung der eigenen Lernaktivität - erweisen sich für einen erfolgreichen selbstgesteuerten Lernprozess als notwendig. Die Komplexität dieser Fähigkeiten erklärt die deutlichen Schwierigkeiten von Kindern mit emotionalen, sozialen und kognitiven Problemen bei diesen Unterrichtsformen und den Grund, aus welchem sie gezielte Hilfe brauchen (Hartke, 2008). Eine Verbesserung der Lernvoraussetzungen für das selbstgesteuerte Lernen ist sicher in jeder Schule anzustreben (vgl. ebd.).

6- Sozialisierung und kooperatives Lernen:

Was sinnvoll in der Gruppe gemacht werden kann, soll laut Jöller-Graf in Partner- oder Gruppenarbeit gelernt werden (2006, S. 109). Kooperative Lernformen und gegenseitige Unterstützung der Schüler und Schülerinnen sind ein wichtiges Prinzip des integrativen Unterrichts. Dadurch werden soziale und kommunikative Kompetenzen, Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit, Selbststeuerung und die soziale Einbindung des Lernenden gefördert und gestärkt. Gemeinsame Lernaktivitäten sind auch für Kinder mit Verhaltensstörungen indiziert, da die Gruppe ein wichtiges soziales Lernfeld darstellt und ihnen Entlastungsmöglichkeiten bietet (Hillenbrand, 2011, S. 67). Durch verschiedene Formen des kooperativen

Lernens können Kinder mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten soziale Fähigkeiten erlernen, trainieren und sich positiv entwickeln (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S. 834).

Gruppen- und Partnerarbeiten stellen hohe Anforderungen an die Fähigkeiten von Schülern und erfordern ein erhöhtes Mass an Vorbereitung und Supervision seitens des Lehrers. Werden aber diese Formen des Unterrichts regelmässig eingesetzt, eingeübt und intensiv pädagogisch begleitet, kann eine Verbesserung der Leistung, des unterrichtsbezogenen Verhaltens und der sozialen Fähigkeiten erreicht werden (Hillenbrand, 2011; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008).

Vor allem die Kombination verschiedener Sozialformen und ein flexibler Umgang mit diesen ermöglichen die Beachtung der Voraussetzungen und Individualität des Kindes und erweisen sich - für eine heterogene Gruppe - als sehr hilfreich (Hillenbrand, 2011, S. 69).

7- Loben und Verstärken:

Viel Lob und positives Feedback durch die Lehrperson unterstützen die Selbstsicherheit und die Lernfreude der Schüler (Joller-Graf, 2006, S. 74). Gerade bei Kindern, die oft Misserfolge erleben mussten, ist es wichtig, ihre Persönlichkeit zu stärken, indem der Fokus auf die Ressourcen gerichtet wird und die Erfolge gelobt werden. Eine hervorragende Möglichkeit zur Prävention von Verhaltensstörungen ist die Verstärkung und Belohnung des adäquaten Handelns und Verhaltens von Schülern (Borchert, 2008, S. 746). Eine konstruktive Verstärkung kann in einer gemeinsamen Reflexion stattfinden. Durch die Reflexion können nach Wiater (1999) auch Erkenntnisse für weitere Lernprozesse gewonnen werden. Aus diesem Grund sollen für Jöller-Graf (2006) Lernprozesse mit gemeinsamen Reflexionen abgeschlossen werden. Die Perspektive der Schüler selbst soll Ausgangspunkt der Metakommunikation sowie des Feedbacks sein (Hillenbrand, 2011, S. 71). Durch die Reflexion und Auswertung wird kognitives Wissen aufgebaut. Schülerinnen und Schüler lernen das eigene Verhalten besser kennen. Sie lernen auch, die eigenen Lernprozesse zunehmend kompetenter zu steuern.

Eine systematische Beurteilung bezüglich der angestrebten Ziele sowie Verstärkung der Zielerreichung wird bei Verhaltensmodifikationsansätzen oft mit dem Token-System unterstützt (Myschker, 2009).

Aufgrund ihrer Bedeutung für Risikokinder (d.h. Kinder mit Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensstörungen) und der gleichzeitigen Berücksichtigung der Heterogenität der Klasse sollten diese methodisch-didaktischen Elemente in die Gestaltung der Trainingseinheiten einfließen und erkennbar sein.

5 Erstellung des Analyserasters zur Beurteilung der Trainingsprogramme

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen des forschungsmethodischen Vorgehens beschrieben und das Analyseraster zur Beurteilung der Programme erstellt.

5.1 Deduktives Kategoriensystem

Wie schon im Kapitel 3.2 dargestellt, ist die Konstruktion eines Kategoriensystems ein zentraler Prozess in der qualitativen Inhaltsanalyse. Die deduktive Kategorienbildung wird wie folgt definiert: „Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (Mayring, 2008, S. 74). Bestimmte Themen, Aspekte und Inhalte werden aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst (Mayring, 2010, S. 98).

Im Zentrum der Bildung des für die vorliegende Arbeit entwickelten deduktiven Kategoriensystems stehen Trainingsprogramme und Ziele der Analyse. Untersucht wird, inwieweit die Trainingsprogramme die theoretischen Erkenntnisse zu einer gesunden Entwicklung und zu günstigen methodisch-didaktischen Prinzipien beinhalten.

Aus den im Kapitel 4 dargestellten theoretischen Grundlagen werden die relevanten Faktoren bezüglich emotionaler, sozialer, sozial-kognitiver Kompetenzen sowie Resilienz und methodisch-didaktischer Prinzipien deduktiv abgeleitet und systematisiert. Diese abgeleiteten Faktoren bilden die zentralen Kriterien, nach denen die Förderprogramme analysiert werden. Jeder Aspekt stellt dabei eine Oberkategorie mit verschiedenen Unterkategorien dar. Es wird versucht, ein möglichst gleiches Abstraktionsniveau zu erreichen.

In den folgenden Modellen wird das daraus resultierende deduktive Kategoriensystem gezeigt:

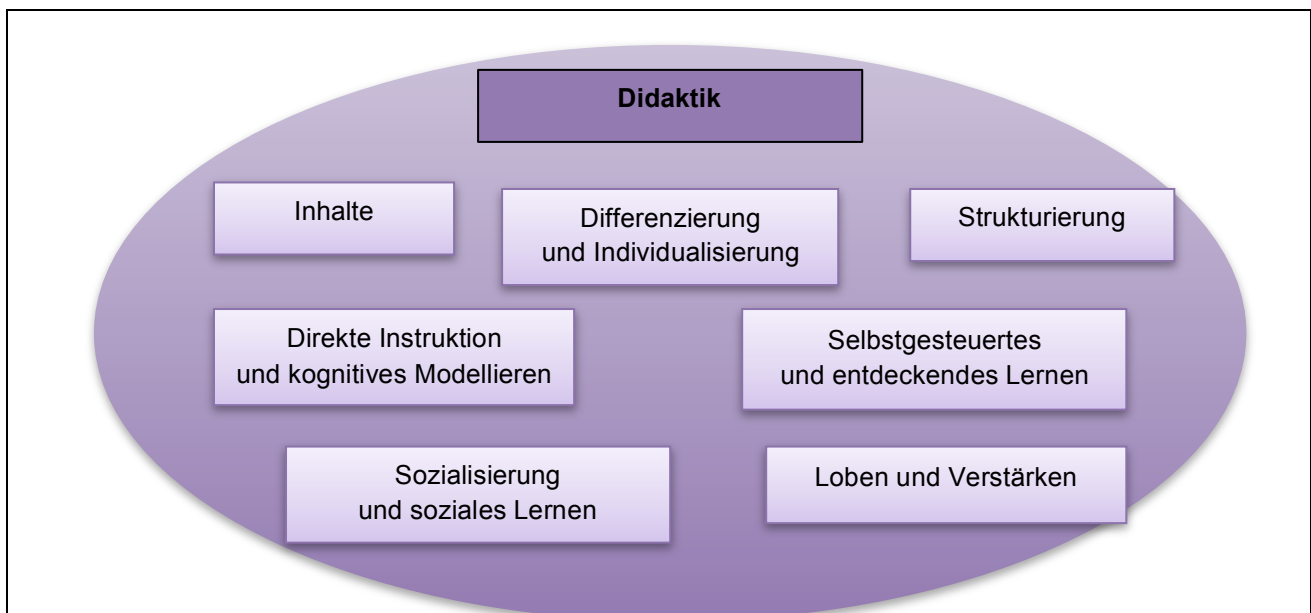


Abbildung 6: Deduktives Kategoriensystem zu den methodisch-didaktischen Prinzipien

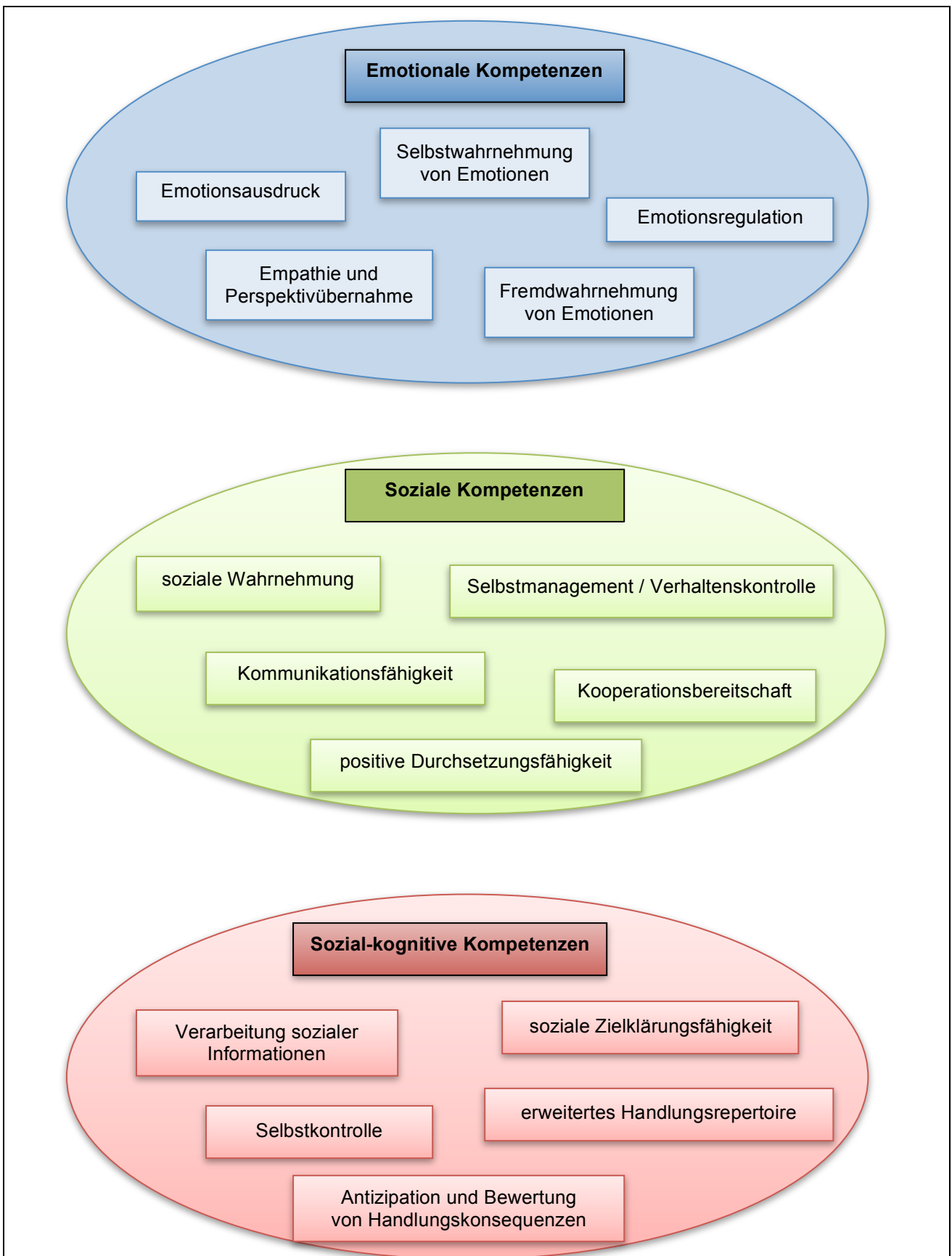


Abbildung 7: Deduktives Kategoriensystem zu den emotionalen, sozialen, sozial-kognitiven Kompetenzen und zur Resilienz

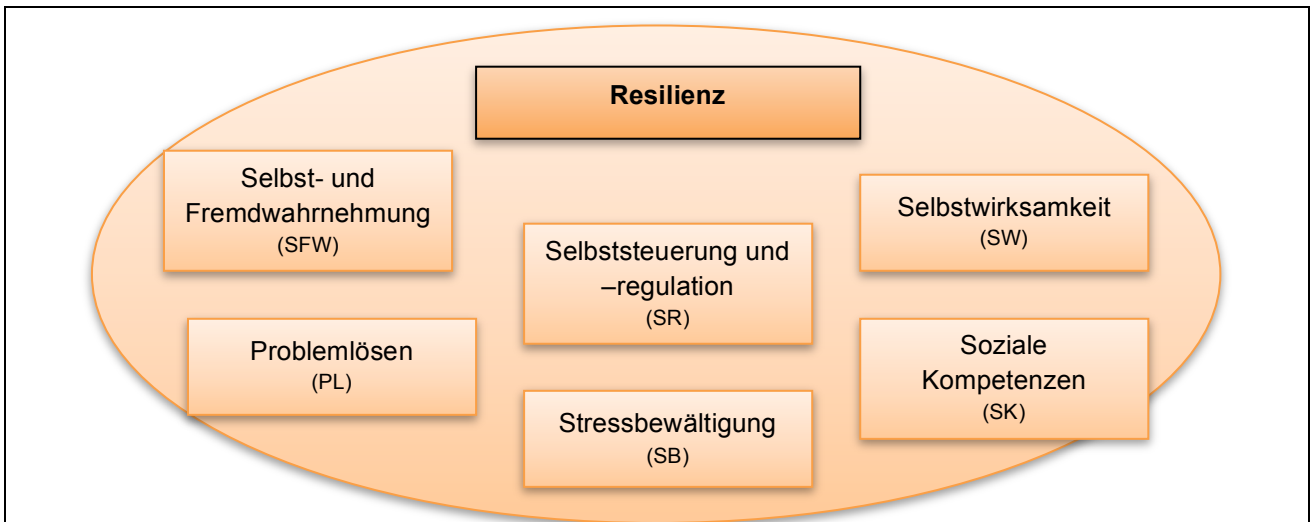


Abbildung 7: Deduktives Kategoriensystem zu den emotionalen, sozialen, sozial-kognitiven Kompetenzen und zur Resilienz

Aufgrund der vielen Überschneidungen, die zwischen den eng miteinander verbundenen emotionalen, sozialen, sozial-kognitiven Kompetenzen und Resilienz entstehen, muss eine Reduzierung der Kategorien unternommen werden. Die Überschneidungen - und die daraus folgende neue Zusammenstellung der zentralen Kompetenzen - sind in folgender Tabelle ersichtlich.

Tabelle 4: Überschneidungen innerhalb der vier Oberkategorien der persönlichen Kompetenzen

	Emotionale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Sozial-kognitive Kompetenzen	Resilienz
Selbstwahrnehmung	X			X (SFW,SR)
Fremdwahrnehmung	X		X	X (SFW,SK)
Emotionsausdruck	X			
Empathie/ Perspektivübernahme	X	X	X	X (SK)
Emotionsregulation	X	X	X	X (SR, SB)
Selbstwirksamkeit				X (SW)
Kooperationsbereitschaft		X		X (SK)
Kommunikationsfähigkeit		X		X (SK)
Durchsetzungsfähigkeit		X		X (SK)
Soziale Zielklärungsfähigkeit		X	X	
Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen			X	
Handlungsrepertoire/ Problemlösestrategien		X	X	X (SK, SB, PL)

In der neuen Zusammenstellung sind die vier Oberkategorien nicht mehr trennscharf und deutlich erkennbar. Die verschiedenen Kompetenzen werden nach einer subjektiven Entscheidung eingeordnet und aufgelistet, grundsätzlich von den basaleren zu den komplexeren Kompetenzen.

5.2 Kodierleitfaden

Das Herzstück der strukturierenden qualitativen Analyse ist für Mayring der Kodierleitfaden (2002, S. 118). Im Kodierleitfaden wird das Kategoriensystem so genau definiert, dass „eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (vgl. ebd).

Dazu werden die im vorigen Kapitel dargestellten Kategorien, die aus den theoretischen Grundlagen hergeleitet wurden, übernommen und im Leitfaden genau definiert.

Aus praktischen Gründen werden zwei Leitfäden erstellt: im ersten sind die persönlichen Kompetenzen zu finden, im zweiten die didaktischen Prinzipien. Die Definitionen der Kategorien basieren auf den in Kapitel 4 dargestellten Theorien. Wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Kodierregeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen (Mayring, 2010, S. 92).

Mit Hilfe dieses Leitfadens werden die Inhalte der Trainingsprogramme analysiert und die Fundstellen – d.h. Textstellen im Material, in denen diese Kompetenzen erwähnt werden bzw. Hinweise zur Förderung dieser Kompetenzen gemacht werden - in den Handbüchern (HB), Lektionen (L) und Programmmaterialien (M) bezeichnet, extrahiert und zusammengefasst festgehalten.

In einem ersten Materialdurchgang wird dann erprobt, ob die Definitionen eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Oft ergibt sich aus diesem Probedurchlauf die Notwendigkeit einer Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen (Mayring, 2010, S. 94).

Tabelle 5: Kategorien und Definitionen der persönlichen Kompetenzen für den Kodierleitfaden

Kategorien	Definitionen (mit Stichwörtern in Klammern)
1- Selbstwahrnehmung	Ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Gedanken ganzheitlich und adäquat zu erkennen, wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu reflektieren (Selbstwahrnehmung, eigene Gefühle erkennen/unterscheiden, sich eigener Gefühle bewusst sein, Selbstreflexivität).
2- Fremdwahrnehmung	Ist die Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse und somatische Marker (Körperhaltung, Körpersignale,...) anderer richtig zu erkennen und zu deuten (Fremdwahrnehmung, Gefühle anderer erkennen/unterscheiden/verstehen, soziale Hinweisreize, somatische Marker).
3- Emotionsausdruck	Ist die Fähigkeit, altersangemessene verbale und nonverbale Kommunikation der Gefühle zu erkennen, zu verstehen, zu kontrollieren und einsetzen zu können (Emotionsausdruck, Emotionssprache, Emotionsvokabular, Gespräche über Emotionen, Mimik, Gesten, Körperhaltung).
4- Emotionsregulation	Fähigkeit, positive und negative Gefühle und Stresssituationen in ihrer Qualität, Intensität und Häufigkeit zu steuern und durch den Einsatz von Selbstregulationsstrategien bewältigen zu können (Selbst- und Emotionsregulation, Selbstkontrolle, Selbststeuerung, Selbstmanagement, Selbstinstruktion, Regulationsstrategien).

5- Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Mittel sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können/eine Anforderung bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit, internale Kontrollüberzeugung, Selbstwert).
6- Empathie/ Perspektivübernahme	Ist die Fähigkeit, die Gefühle anderer nachzuempfinden und sich in die Gefühlswelt anderer hineinzusetzen bzw. die kognitive Auseinandersetzung mit dem Verhalten anderer Menschen (Empathie, Einfühlungsvermögen, Perspektivübernahme, soziale Wahrnehmung, prosoziales Verhalten).
7- Kooperationsbereitschaft	Ist das Tolerieren der Werte anderer Menschen, das Erkennen und Akzeptieren von Normen der Gemeinschaft und von sozialen Regeln (Normen und Regeln akzeptieren, kooperatives Verhalten).
8- Kommunikationsfähigkeit	Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen.
9- Durchsetzungsfähigkeit	Ist die Fähigkeit, sich in sozialen Interaktionen erfolgreich und positiv für die eigenen Interessen einsetzen zu können (Selbstsicherheit, positive Selbstbehauptung, Bedürfnisse und Interessen äussern).
10- Zielklärungsfähigkeit	Ist die Fähigkeit, eigene Handlungsziele unter Berücksichtigung sozialer Aspekte zu entwickeln (Klärung der Ziele, Klärung des Handlungszieles, Zielklärungsfähigkeit).
11- Handlungsrepertoire/ Problemlösestrategien	Ist das Vorhandensein oder der Erwerb von angemessenen Verhaltensalternativen in verschiedenen sozialen Situationen (Handlungsrepertoire, Handlungsmöglichkeit, Verhaltensmöglichkeit, Handlungsalternative, Problemlösestrategien).
12- Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen	Ist die Fähigkeit, die kurz- und langfristigen Folgen der verschiedenen Handlungen realistisch vorherzusehen, einzuschätzen und in Bezug auf die Zielerreichung zu bewerten (Handlungskonsequenz, Konsequenzen des eigenen Handelns, Verhalten und Konsequenz).

Tabelle 6: Kategorien und Definitionen der methodisch-didaktischen Prinzipien zur Analyse der Programme

Kategorien	Definitionen (mit Stichwörtern in Klammern)
1- Inhalte	Die Inhalte sind für die Kinder relevant. Sie sind aus den direkten Lebensbezügen der Kinder gewählt und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Unterrichtsgeschehen ist an die Situation und das Erleben der Schüler angeknüpft, vermittelt lebensbedeutsame Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten und bietet Möglichkeiten für den direkten Transfer.
2- Differenzierung und Individualisierung	Die verschiedenen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder werden berücksichtigt und dank einem differenzierten Lernangebot in allen Unterrichtsphasen gefördert und erweitert. Anforderungsniveau, Aufgabeninstruktion, Hilfsmittel, Medieneinsatz und Materialpräsentation variieren und sind auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden abgestimmt. Systematische Übungen und Wiederholungen werden angeboten.
3- Strukturierung	Der Stundenablauf ist klar und eindeutig strukturiert, Zeit- und Raumstrukturen sind erkennbar. Orientierungshilfen werden angeboten, Lern- und Verhaltenshilfen stehen den Schülern zur Verfügung. Gemeinsame Rituale und Regeln werden im Unterricht gepflegt. Die Anweisungen sind klar, eindeutig und transparent, die Lernmittel gut strukturiert.

4- Direkte Instruktion und kognitives Modellieren	Der Unterricht ist stark geführt, die Lehrperson entscheidet über die Lerntätigkeit der Schüler und überwacht diese. Der Unterrichtsstoff ist in überschaubare Lerninhalte gegliedert, <i>kontrollierte Übungen mit Korrekturen und positiven Rückmeldungen werden angeboten.</i> Verhaltenssequenzen werden gezeigt, kommentiert und relevante Beobachtungsinhalte gespeichert (kognitives Modellieren). Das beobachtete Verhalten wird imitiert: die Kinder instruieren sich nach dem Beispiel des Modells selbst über die nötigen Handlungsabläufe (Selbstinstruktion).
5- Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen	Individuelle Strategien, Spontaneität und Kreativität der Kinder werden in den Unterrichtseinheiten berücksichtigt. Die Kinder setzen sich aktiv mit Situationen auseinander, sie können ihr Wissen für die Lösung offener Aufgabenstellungen nutzen und Ideen zur Problemlösung entwickelt.
6- Sozialisierung und kooperatives Lernen	Lernen findet in Gruppen- oder Partnerarbeiten statt. Die Kinder lernen miteinander und unterstützen sich gegenseitig. Bei der Auswahl der Sozialform werden die Voraussetzungen und Individualität der Kinder berücksichtigt. Ein flexibler Umgang mit den verschiedenen Sozialformen lässt sich erkennen.
7- Loben und Verstärken	Die Lehrperson lobt und gibt den Kindern positive Feedbacks. Der Unterrichtsablauf wird durch die Reflexion von und mit den Kindern ausgewertet. Adäquates Verhalten und Erfolge werden verstärkt und belohnt, u.a. mit einem Token-System.

6 Darstellung der Trainingsprogramme

Im folgenden Kapitel werden die Kriterien dargestellt, die bei der Suche und Auswahl der Programme bestimmend waren. Die ausgewählten Trainingsprogramme werden dann zusammenfassend beschrieben und anschliessend im Kapitel 7 mit dem Analyseraster untersucht, um festzustellen, inwieweit die verschiedenen theoretischen Faktoren berücksichtigt wurden.

6.1 Begründung der Auswahl der Trainingsprogramme

Die Suche nach Präventionsprogrammen von Verhaltensstörungen wurde in folgenden Schritten durchgeführt: zunächst erfolgte sie in der Literatur über emotionale und soziale Kompetenzen (Fingerle und Grumm, 2012; Gasteiger-Klicpera und Klicpera, 2008; Petermann und Wiedebusch, 2008; Pfeffer, 2012) sowie über das Suchsystem der Bibliothek (Swissbib). Des Weiteren wurde im Internet allgemein mit Suchmaschinen (Google) unter bestimmten Stichwörtern (u. a. Förderprogramm, Training, emotionale und soziale Kompetenzen) nach Programmen gesucht.

Aufgrund der grossen Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen für die gesunde Kindesentwicklung sind in den letzten Jahren viele Trainings- und Präventionsprogramme entwickelt worden. Wie schon in den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.3 erläutert, lassen sich Programme nach verschiedenen Kriterien klassifizieren (z. B. selektive oder indizierte Prävention, personen- versus systemorientierte Massnahmen). Nur erprobte und wissenschaftlich abgesicherte Präventionsprogramme erweisen sich als effektiv. Damit die

altersspezifischen Schutzfaktoren berücksichtigt werden, ist es ausserdem empfehlenswert, Präventionsprogramme nach dem Alter der Zielgruppe zu unterscheiden und zu sortieren.

Im Hinblick auf die Forschungsintention der vorliegenden Arbeit waren deswegen bei der Auswahl der Programme folgende Einschlusskriterien entscheidend:

- ♦ es handelt sich um ein universelles, in der Schule anwendbares Präventionsprogramm
- ♦ die Wirksamkeit des Programms wurde in mindestens einer wissenschaftlichen Studie überprüft
- ♦ das Förderprogramm richtet sich an Kinder der Unterstufe (1.- 3. Klasse)
- ♦ das Training zielt explizit auf die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen ab.

Im folgenden Überblick werden Programme dargestellt, welche diesen Suchkriterien entsprechen:

Tabelle 7: Übersicht der Präventionsprogramme für die Unterstufe

Programm	Autorinnen und Autoren	Zielgruppe	Förderziele
<i>Faustlos</i>	Cierpka, M. (2011)	1. - 3. Klasse	Gewaltprävention durch Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule
<i>Lubo aus dem All! 1. und 2. Klasse</i>	Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., Hövel, D. (2013)	1. - 2. Klasse	Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen
<i>Verhaltenstraining für Schulanfänger</i>	Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N., Walter, H.J. (2006)	1. - 2. Klasse	Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen
<i>Verhaltenstraining für die Grundschule</i>	Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H., von Marées, N. (2007)	3. - 4. Klasse	Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen
<i>PFADE: Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien</i>	Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M. (2006)	1.- 5. Klasse	Gewaltprävention durch Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule

Für die Analyse werden anschliessend jene Programme aus dieser Liste ausgewählt, die die Kriterien der Zugänglichkeit, des Bekanntheitsgrads und der Verfügbarkeit (HfH-Bibliothek, Nebis-Katalog) am meisten respektieren. Diese sind die in der oberen Tabelle grau markierten Programme.

6.2 Beschreibung der ausgewählten Trainingsprogramme

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die drei ausgewählten Programme beschrieben. Die Beschreibungen gliedern sich nach folgenden Inhalten: Autoren, Zielgruppe, Programmkonzept, Durchführungsmodus, Förderschwerpunkte, Materialien, Aufbau des Manuals für die Lehrpersonen.

6.2.1 „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse (Hillenbrand et al., 2013)

„Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse wird nach Angaben der Autoren in der Regelschule für die erste und zweite Klasse und in Förderschulen bis zur vierten Klasse eingesetzt. Der kleine Ausserirdische „Lubo aus dem All“ besucht die Erde und möchte lernen, wie man hier Freunde findet und wie die Menschen gut miteinander umgehen. Bei seinen Ausflügen stösst Lubo auf Rätsel und Probleme und lässt sich dabei von den Kindern helfen. Das Trainingsprogramm besteht aus 30 Einheiten und wird mit der gesamten Lerngruppe über einen Zeitraum von ca. vier bis sechs Monaten zweimal wöchentlich jeweils 60 Minuten durchgeführt. Diese können nach individueller Notwendigkeit durch 23 Vertiefungsstunden ergänzt werden. Lubo begleitet die Kinder in Form einer Handpuppe durch alle Trainingsstunden.

Ziel des Trainingsprogramms ist die frühzeitige Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen, um unangemessenem Verhalten und dem Entstehen von Gewalt an Schulen entgegenzuwirken sowie Lernvoraussetzungen zu verbessern. Die Förderziele basieren auf der Grundlage des Modells der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und werden in den folgenden drei aufeinander aufbauenden Bausteinen übergeordnet und realisiert:

- 1- Grundlagentraining (Aneignung der Trainingselemente und Basisemotionen)
- 2- Emotionsregulationstraining
- 3- Transfer- und Problemlösetraining (angemessenes Lösen sozialer Probleme)

Das Trainingsprogramm umfasst folgendes Material:

- ♦ Trainingsmanual/Lehrerhandbuch
- ♦ Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler
- ♦ CD-Rom mit Musik, Kopiervorlagen, Arbeitsblättern für Vertiefungsstunden, Bildergeschichten
- ♦ Verschiedene Anschauungsmaterialien (Regel-, Strategie- und Problemlöseformel-Karten; Problembilder; Poster; Spielplan)
- ♦ Handpuppe (separat erhältlich)

Im Manual für Lehrpersonen werden theoretische Grundlagen zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen insbesondere zum Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung erläutert. Daraus werden die Förderziele und die Trainingsstruktur abgeleitet. Ausserdem werden die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung des Trainingsprogramms präsentiert. Der zweite Manualteil enthält Methodisch-didaktische Überlegungen zur Trainingsgestaltung bevor im dritten Teil die Durchführungsanleitungen aller Trainingsstunden vorgestellt werden.

Hillenbrand, Hennemann und Heckler-Schell (2009) haben eine Version des Programms für den Kindergarten entwickelt („Lubo aus dem All!“ – *Vorschulalter*). Das präventive Programm setzt bereits vor der Verfestigung von Verhaltensproblemen im Alter von 4-6 Jahren an und zielt vor allem auf eine erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts sowie auf eine langfristige Vermeidung von Verhaltensstörungen. Es besteht aus 34 Lektionen, die auf den Kindergartenalltag abgestimmt sind. „Lubo aus dem All!“ – *Vorschulalter* umfasst ein Praxishandbuch, eine CD-ROM und Materialmappe (mit zum Programm gehörenden Bildern und Liedern), wie auch die Handpuppe „Lubo“, die separat bestellt werden muss.

6.2.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann et al., 2006)

Verhaltenstraining für Schulanfänger ist für Kinder der ersten und zweiten Klasse konzipiert und wird mit der gesamten Klasse durchgeführt. Das Training eignet sich jedoch auch für kleinere Kindergruppen. Die Trainingsaufgaben sind in eine Schatzsuche eingebettet, die die Kinder motivieren soll. Eine Handpuppe, das Chamäleon Ferdi, begleitet die Kinder während der Schatzsuche und führt sie in die verschiedenen Themen ein.

Das Programm umfasst 26 Sitzungen mit je zwei Trainingsstunden von 45 bis 60 Minuten pro Woche und kann innerhalb eines Schulhalbjahres abgeschlossen werden. Es besteht die Möglichkeit, das Trainingsprogramm um drei Sitzungen zu verkürzen.

Das Trainingsprogramm zielt auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Schulanfängern ab, um so der Entwicklung unangemessener Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Neben personenzentrierten Zielen umfasst das Verhaltenstraining auch kontextorientierte Ziele, die sich auf die Klassenführung und das Problemmanagement für Lehrer beziehen. Das Training ist in vier Stufen gegliedert, die aufeinander aufbauen und jeweils ein Schwerpunktthema haben:

- 1- Erwerb von Trainingsgrundlagen (Entspannungsübungen, Motivationsaufbau)
- 2- Steigerung der Aufmerksamkeit
- 3- Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Grundkategorien, Aufbau sozial-emotionaler Fertigkeiten und prosozialen Verhaltens
- 4- Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen und angemessenem Problemlöseverhalten

Das Programm setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

- ♦ Trainingshandbuch
- ♦ Arbeitsheft für Kinder
- ♦ CD mit Hörspielen und einem Lied

Die Chamäleon-Handpuppe muss separat bestellt werden.

Das Trainingshandbuch gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der theoretische Teil umfasst alle Grundlagen des Trainings. Im praktischen Teil werden alle Trainingsstunden detailliert in Struktur und Inhalt, inklusive aller Bildmaterialien, vorgestellt. Im Anhang befindet sich ein auf die Trainingsinhalte abgestimmter Beobachtungsbogen für die Lehrperson, um die Verhaltensveränderungen der Kinder dokumentieren zu können.

6.2.3 Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann et al., 2007)

Verhaltenstraining in der Grundschule ist ein Programm für Kinder der dritten und vierten Primarschulklassen. Das Training wird mit der gesamten Klasse geführt. Es eignet sich jedoch auch für kleinere Kindergruppen und wurde bereits mit Erfolg auch im therapeutischen Einzelsetting verwendet. Ein Hörspiel über vier neunjährige Freunde, die aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Herkünften stammen, führt die Kinder in die jeweiligen Themen der Trainingseinheiten ein. Das Hörspiel soll zudem die Motivation der Kinder aufbauen und über den Trainingsverlauf aufrechterhalten.

Im Training werden die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder sowie ihre moralische Entwicklung gefördert. Das Programm besteht aus 26 Trainingseinheiten von jeweils 45 bis 90 Minuten, die in einer Frequenz von zwei Einheiten pro Woche durchgeführt werden sollten. Das Training kann somit innerhalb eines Schulhalbjahres angelegt werden. Die Inhalte des Trainingsprogramms lassen sich in drei Bereiche gliedern, wobei in jeder Trainingseinheit ein Thema schwerpunktmässig bearbeitet wird:

- 1- Vermittlungen von Trainingsgrundlagen und Übungen zum Thema emotionale Kompetenzen
- 2- Übungen zum Thema soziale Kompetenzen
- 3- Übungen zum Thema Eigen- und Sozialverantwortung

Der theoretische Teil des Trainingshandbuchs setzt sich mit den Themen Prävention, emotionale und soziale Kompetenzen sowie Kooperation mit den Eltern zusammen. Anschliessend werden die Konzeption und der Aufbau des Trainings dargestellt. Im darauffolgenden zweiten Teil werden die 26 Einheiten im Detail erläutert. Dem Trainingshandbuch wurde eine DVD beigelegt, auf der alle Arbeitsblätter und Tonmaterialien (Hörspiel und Rap-Song) des Trainings zu finden sind.

7 Qualitative Analyse der Programme

Nun werden die Ergebnisse der qualitativen Trainingsprogrammanalyse dargestellt. Die Fundstellen der Handbücher, Einheiten und Materialien (s. Anhänge A, B, C, D) werden in den Unterkapiteln „Kompetenzen“ und „Methodisch-didaktische Umsetzung“ nach Kategorien zuerst im tabellarischen Überblick dargestellt und anschliessend zusammenfassend beschrieben. Damit die Analyseergebnisse der zwei Trainingsprogramme besser verglichen werden können, werden den Fundstellen Zahlenwerte zugeordnet.

Um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit beantworten zu können, werden zudem die übernommenen theoretischen Konzepte und die Relevanz der Resilienz in den jeweiligen Programmen ausserhalb der für den Kodierleitfaden besprochenen Kategorien beleuchtet.

7.1 „Lubo aus dem All!“

Die Analyseergebnisse des Programms „Lubo aus dem All!“ werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt. Nach einer Beschreibung der aufgeführten theoretischen Konzepte, werden die Fundstellen in Bezug auf die einzelnen Kompetenzen dargestellt und beschrieben. Weiter werden die identifizierten Aspekte der Resilienz sowie der methodisch-didaktischen Umsetzung nach Kategorien erläutert.

7.1.1 Allgemein über übernommene theoretische Konzepte

Die Autoren von „Lubo aus dem All!“ legen bei der Trainingsgestaltung besonderen Wert auf ein fundiertes, verschiedene Forschungsstränge verknüpfendes, wissenschaftliches Theoriekonzept, um eine systematische Berücksichtigung der aktuellen Erkenntnisse sozial-emotionaler Entwicklung und Förderung

zu ermöglichen (S. 12). Die theoretische Grundlage ist Ausgangspunkt der Überlegungen der Autoren und fließt auf allen Ebenen des Trainings ein.

Ausgehend vom bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell des dissozialen Verhaltens von Beelmann und Rabe (2007) setzten sich die Autoren mit der Frage auseinander, welche Entwicklungsfaktoren für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen besonders bedeutsam sind bzw. sich im schulischen Rahmen positiv beeinflussen lassen (S. 16). Dabei wird einer angemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lerner und Arsenio (2000) grosse Bedeutung zugemessen. Basierend auf der Grundlage dieses Modells - näher dargestellt anhand eines konkreten Beispiels auf Seite 16 - werden die Förderziele für das Trainingsprogramm in drei aufeinander aufbauenden Bausteinen realisiert (S. 20-21). Bei der Entwicklung der Trainingskonzeption waren folgende Fragen leitend: Wie lässt sich das Modell in ein wirksames Trainingskonzept umsetzen? Und über welche sozial-emotionalen Kompetenzen müssen Kinder verfügen, um die einzelnen Phasen bzw. den Gesamtprozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung angemessen zu bewältigen?

Neben einer daraus resultierenden Förderung des kognitiven Problemlösens und der sozialen Skills, muss für die Autoren ein Training zur Prävention von Verhaltensstörungen auch die emotionalen Kompetenzen, insbesondere die Fähigkeit zur Emotionsregulation, thematisieren und intensiv fördern (S. 17).

Hillenbrand et al. (2013) weisen zudem darauf hin, dass ein Verständnis der theoretischen Grundlagen für die erfolgreiche, reflektierte Trainingsdurchführung und den nötigen Transfer in den Schulalltag unerlässlich sei. Lehrpersonen sollten sich daher mit den wichtigen theoretischen Inhalten auseinandersetzen.

7.1.2 Kompetenzen

	HB	TE	VS
1. Selbstwahrnehmung	+++	+++	+++

Legende:

HB: Handbuch TE: Trainingseinheiten VS: Vertiefungsstunden

o: das Programm weist keine Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können

+: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie einmal erwähnt

++: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie zwei oder drei Mal genannt

+++: Inhalte dieser Kategorie werden im Programm vier Mal oder mehr Mal genannt

Die Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen gilt als zentrales Ziel des Trainingsprogramms (S. 8). Selbstwahrnehmung zählt für die Autoren als basale, grundlegende emotional-soziale Fähigkeit und ist Voraussetzung für die Bewältigung der weiteren Trainingsziele. Aus diesem Grund wird sie vor allem im ersten Baustein erarbeitet und gefördert (nach Angaben der Autoren insbesondere in den Stunden 5-10). Als inhaltliche Schwerpunkte der Selbstwahrnehmungsförderung werden das Wahrnehmen und Deuten eigener Gefühle sowie eigener mentaler Zustände (Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse) angegeben. Kinder müssen lernen, ihre Emotionen sensibel wahrzunehmen, angemessen zu interpretieren und körperliche Signale als Appell an sich selbst zu verstehen (S. 22). Selbstwahrnehmung wird effektiv in den Einheiten 2 bis 10 erarbeitet. Die Kinder setzten sich aktiv immer wieder mit folgenden Fragen auseinander: „Was kann ich gut? Wie fühle ich mich in bestimmten Situationen? Wie geht es mir?“. Dabei werden sie auf verschiedene Weise unterstützt, u.a. mit dem „Rad des Könnens“ (L2), mit Wettersymbolen für angenehme und unangenehme Gefühle (L4) und mit dem „Stimmungsherz“ (Zeichen des Emotionsausdruckes und des

Emotionsaustausches). Letzteres wird in der Stunde 9 eingeführt und ab diesem Moment konsequent am Anfang jeder Einheit eingesetzt und genutzt. Anhand des Stimmungsherzens drücken die Kinder ihre Emotionen aus und teilen diese den anderen mit. In den Lektionen 5 bis 8 wird die Selbstwahrnehmung und Interpretation somatischer Marker am Beispiel der Primäremotionen Trauer, Freude, Wut und Angst erarbeitet. Diese Elemente werden meistens in den Vertiefungslektionen wiederholt und weiter ausgebaut (z. B. in der Einheit 6.1 werden Situationen, Orte, Personen und Gegenstände dargestellt, die Freude machen). In der Lektion 16 wird das „Gefühlsthermometer“ eingeführt, um die Intensität eines Gefühls differenziert angeben zu können.

Auf Seite 163 werden wichtige Transferanregungen zu den Inhalten des Förderprogramms aufgelistet, die alltägliche Anlässe aufgreifen und sich ohne Mühe in den Unterrichtsalltag einfügen lassen. Folgende Transferanregungen werden für die Selbstwahrnehmung erwähnt: die Lehrperson regt die Kinder zur bewussten Selbstwahrnehmung an, wenn besonders emotionsintensive Situationen im Klassenleben entstehen; die Lehrperson sensibilisiert die Kinder für Emotionen und spezifische emotionssomatische Marker sowie den dazugehörigen Kontext (z. B. Freude beim Klassenausflug, Stolz über gute Hausaufgaben, ...).

	HB	TE	VS
2. Fremdwahrnehmung	++	+++	+++

Auch die Fremdwahrnehmung wird als Basiskompetenz betrachtet und dementsprechend explizit im ersten Baustein bearbeitet. Die Förderung der Fremdwahrnehmung erzielt das verbesserte Wahrnehmen und Deuten der Emotionen und mentaler Zustände anderer sowie eine Reduzierung der Feindlichkeitswahrnehmung (S. 21). Ähnlich wie bei der Selbstwahrnehmung, werden in den Lektionen 5 bis 8 die Fremdwahrnehmung und Interpretation somatischer Marker am Beispiel der Primäremotionen Trauer, Freude, Wut und Angst erarbeitet. Im Laufe des Trainings werden Kinder immer wieder ermutigt, verschiedene Facetten des Gefühlsausdrucks bei anderen zu erkennen, vor allem durch den Einsatz von Bildern (M14-20). Fragen wie „Woran erkennt ihr, dass... sich so fühlt“ tauchen in vielen Einheiten auf und zwingen die Kinder, emotionsbedingte körperliche Reaktionen bei den anderen wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren. Auch die Transferanregung für die Fremdwahrnehmung auf Seite 163 geht in diese Richtung: die Lehrperson sollte die Kinder anleiten, körperliche Hinweise bewusst wahrzunehmen und zu deuten.

In der Lektion 4 lernen die Kinder zudem, dass Menschen eine gleiche Situation unterschiedlich empfinden können.

	HB	TE	VS
3. Emotionsausdruck	++	+++	+++

Emotionsausdruck und -sprache gehören zu den sozial-emotionalen Basiskompetenzen und werden vor allem in den Einheiten 5 bis 9 bearbeitet, wobei das angemessene verbale Kommunizieren der eigenen Gefühle geübt und ein umfangreiches, differenziertes Emotionsvokabular indirekt im ganzen Training

erweitert wird. Eine pantomimische Darstellung der Primäremotionen wird in den entsprechenden Vertiefungslektionen (L5.1 bis 9.1) trainiert.

	HB	TE	VS
4. Emotionsregulation	+++	+++	+++

Ein weiteres zentrales Ziel des Trainingsprogramms ist die Förderung der Emotionsregulation und Selbststeuerungsfähigkeit. Diese steht im Zentrum des zweiten Bausteins. In den Einheiten 13 und 14 lernen die Kinder die Funktion von Emotionen kennen und Gefühle und Verhalten getrennt voneinander wahrzunehmen und zu bewerten. In den folgenden drei Stunden und vier Vertiefungsstunden werden verschiedene Emotionsregulationsstrategien (Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstinstruktion, Entspannung, Wohlfühlstrategie) erarbeitet und geübt. Bei der Reflexion der eingesetzten Ablenkungsstrategien werden in der Stunde 15 auch Strategiekarten präsentiert, die Möglichkeiten für ein willentliches Steuern der eigenen Emotionen darstellen („Ich denke an was Schönes“, „Ich lenke mich ab“, ...).

Auf Seite 163 werden Transferanregungen für die Förderung der Emotionsregulation in zwei Kategorien aufgelistet: die erste beinhaltet lehrerinitiierte Regulationsstrategien, die nur bei extremen Regulationsdefiziten unterstützend eingesetzt werden sollten (z. B. Erinnerung an die im Training erarbeiteten Strategien, Herstellung von Körperkontakt, externe Aufmerksamkeitslenkung durch die Lehrperson). Die zweite stellt Angebote für den Einsatz eigenständiger Regulationsstrategien dar (z. B. eine Cool-Down-Ecke mit Malbüchern und Entspannungsmusik mit Kopfhörern).

	HB	TE	VS
5. Selbstwirksamkeit	+	++	+

Die Selbstwirksamkeit, im Sinne einer positiven Erwartung des Kindes, in der Lage zu sein, seine Probleme lösen und Ziele eigenständig verwirklichen zu können, wird als Förderziel des Trainings angegeben (S. 21). Diese wird von den Autoren als Förderziel von drei Einheiten angesetzt, wobei sich in der L21 die Förderung der Selbstwirksamkeit nicht erkennen lässt.

	HB	TE	VS
6. Empathie/Perspektivübernahme	+	+++	+++

Im ersten und dritten Baustein des Trainings werden auch die kognitive Perspektivübernahme und Empathie der Kinder gefördert und bearbeitet. Diese zwei Kompetenzen werden auf Seite 21 als das Verstehen und kognitive Nachvollziehen des Emotionszustandes des Gegenübers bzw. das Einfühlen in den emotionalen Zustand eines anderen und Mitempfinden mit einem Gegenüber beschrieben. Eine Förderung der Empathie und der Perspektivübernahme wird vor allem in den Lektionen 5-10, 23-27 und in den Vertiefungsstunden 5.1-9.1 sowie 24.1-26.1 mit der Frage „Was glaubt ihr, wie fühlt sich ... jetzt?“ angeregt. Im dritten Baustein (L23-27) erfolgt die Perspektivübernahme im Zusammenhang mit der Anwendung der „Problemlöseformel“ (zweite Frage der Problemlöseformel: „Was ist passiert? Wie fühle ich mich? Und du?“).

	HB	TE	VS
7. Kooperationsbereitschaft	o	++	+

Die Kooperationsbereitschaft wird im Handbuch nicht erwähnt. Sie wird aber in drei Lektionen und einer Vertiefungsstunde thematisiert bzw. verlangt (z. B. L1: „Ich möchte, dass wir uns alle an die Trainingsregeln halten. Die helfen uns, gut zusammen in der Klasse zu lernen“).

	HB	TE	VS
8. Kommunikationsfähigkeit	o	+++	o

Die Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen wird explizit in vier Basiseinheiten trainiert. Insbesondere folgenden Gesprächsregeln für Konfliktgespräche wird im Training grosse Bedeutung zugemessen: „Ich rede freundlich und respektvoll“, „Ich nehme eine angemessene, respektvolle Gesprächshaltung ein“, „Ich rede nur, wenn ich Rederecht erhalten habe“, „Ich rede mit dem Gesprächsleiter und nicht direkt mit meinem Streitpartner“. „Ich bin leise und höre gut zu“ gehört zu den drei Trainingsregeln, die in der ersten Stunde eingeführt werden und während der ganzen Durchführung gelten (Kinder werden darauf hingewiesen).

	HB	TE	VS
9. Durchsetzungsfähigkeit	o	o	o

Diese Kompetenz wird weder im Handbuch noch in den verschiedenen Einheiten und Materialien erwähnt.

	HB	TE	VS
10. Zielklärungsfähigkeit	++	+++	+

Diese Kompetenz gilt als zentrales Ziel des Trainings und wird auf Seite 23 ausführlicher beschrieben. Dabei zitieren die Autoren Holodynski: damit Kinder sich abstrakte Konstrukte wie „Ziele“ vorstellen können, benötigen sie ein symbolhaftes Zeichenverständnis. Die Zielklärungsfähigkeit wird vor allem in den Trainingseinheiten L22-L26 des dritten Bausteins intensiv gefördert. Kinder lernen, sich eigene Ziele bewusst zu machen, ihre Ziele bildlich darzustellen, ihre Ziele in Worte zu fassen und schliesslich ihre Ziele gedanklich vorwegzunehmen und als Entscheidungsgrundlage für Handlungen zu nutzen. Ausgehend von konkreten Situationen (Geschichten, Beispiele, ...) werden Kinder häufig angeregt, sich mit der Frage „Was möchte ich?“ bzw. „Was ist mein Ziel?“ auseinanderzusetzen. Die letzte erwähnte Frage ist auch der dritte Schritt der Problemlöseformel und wird mit dem entsprechenden Bild symbolisch dargestellt.

	HB	TE	VS
11. Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien	+++	+++	+++

Die Förderung sozialer Problemlösungsstrategien, eines angemessenen Handlungsrepertoires und sozialer Skills für alterstypische Problemsituationen werden auf Seite 8 als zentrale Ziele des Programms definiert. Diese Kompetenzen werden auf Seite 23-24 des Handbuches vertiefend dargestellt und im dritten Baustein des Programms intensiv erarbeitet. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse, dass Kinder mit Verhaltensstörungen häufig über ein eingeschränktes prosoziales Verhalten verfügen bzw. dass eine Verbesserung sozialer Fertigkeiten mit einem Absinken dissozialer Verhaltensprobleme einhergeht, wird im Programm ein sozial angemessenes Handlungsrepertoire gefördert. Insbesondere in den Trainingseinheiten L23-L29 werden soziale Fertigkeiten erarbeitet. Ausgehend von unterschiedlichen, schwierigen sozialen Situationen werden Kinder angeregt, sich gute Handlungsmöglichkeiten zu überlegen und angemessene Lösungen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Diese Reflexionen erfolgen meistens mit der ganzen Klasse. Im Training wird der angemessenen, im Verlauf zunehmend selbstständigen Problemlösung grosse Bedeutung beigemessen. Um diese Fähigkeit zu unterstützen, wird in den Einheiten L18-L20, sowie L19.1-L20.2 eine situationsübergreifende „Problemlöseformel“ eingeführt, auf unterschiedliche, klassentypische Problemsituationen (Gesprächsregeln, friedliches Zusammenspiel, Konfliktlösung) angewandt und als Gesamtprozess trainiert. Die Kinder erhalten damit einen Leitfaden und eine Selbstinstruktionshilfe zur schrittweisen, strukturierten sozialen Problemlösung. Die Problemlöseformel steht den Kindern in visualisierter Form (kindgemässe Sprache und Bilder) als Hilfsmittel zur Verfügung. Auf Seite 164 weisen die Autoren darauf hin, dass die Problemlöseformel während des Einführungszeitraums möglichst häufig im Unterrichtsalltag eingesetzt werden sollte, um die Abläufe zu verinnerlichen. Verschiedene dafür geeignete Situationen werden aufgelistet (z. B. Petzen, Hauen,...). Für eine langfristige Verbesserung im Verhalten wird auch für die dritte Klasse eine Wiederholung der Trainingsinhalte vorgeschlagen, insbesondere mit dem Ziel, einen zunehmenden selbstständigen Umgang mit der Problemlöseformel zu initiieren (S. 165).

	HB	TE	VS
12. Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen	+	+++	+++

Die Einschätzung der Handlungskonsequenzen und Lösungsbewertung sind wichtige Förderziele des Programms. Diese werden auf Seite 21 als Fähigkeit beschrieben, Folgen und Konsequenzen des eigenen Handelns zu berücksichtigen und realistisch einzuschätzen bzw. einzuschätzen, ob eine Handlung hilft, eigene und fremde Ziele zu erreichen. Die Förderung dieser Fähigkeiten erfolgt in mehreren Trainingseinheiten und Vertiefungsstunden des dritten Bausteins. Das „Wenn...dann...-Prinzip“ wird in der L21 eingeführt und in zwei Vertiefungsstunden (21.1 und 21.2) geübt. Die Lösungsbewertung, vor allem im Zusammenhang mit der Problemlöseformel, hat ab der Lektion 23 eine grosse Bedeutung. Die „Check-Liste“ mit den Fragen „Haben sie das Ziel erreicht? Sind alle zufrieden?“ hilft den Kindern bei der Einschätzung. In der Vertiefungsstunde 24.1 werden als weitere Hilfe die Handlungen in drei Kategorien klassifiziert („schadet Sachen“, „schadet Personen“, „schadet niemandem“).

13. Andere Kompetenzen

Im Training werden ausserdem die Aufmerksamkeit (L11-12) und das Emotionswissen trainiert (L 13-14).

7.1.3 Resilienz

Im Zentrum des Trainingsprogramms steht die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Bei der Einführung der theoretischen Grundlegung von „Lubo aus dem All!“ beziehen sich die Autoren auf Seithauer et al.: „Präventionsarbeit wirkt auf die kindliche Entwicklung ein und sollte sich daher an Entwicklungsmodellen und ermittelten Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren für Gefühls- und Verhaltensstörungen orientieren“ (Hillenbrand et al., 2013, S. 15). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Fähigkeit, soziale Situationen angemessen wahrzunehmen und zu verarbeiten und daraus abgeleitet sozial angemessene Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und umzusetzen, eine erhebliche, schützende Wirkung besitzt.

Die Berücksichtigung und daraus resultierende Förderung individueller sozialer und emotionaler Kompetenzen entspricht eigentlich dem Konzept der Resilienz, da diese eine protektive, schützende Funktion übernehmen und somit einen wichtigen Beitrag zur späteren psychischen Gesundheit darstellen. Die Autoren setzen den Schwerpunkt auf die Förderung fünf übergeordneter Schlüsselkompetenzen, die für alle sechs Phasen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung bedeutsam sind: Förderung der Emotionsregulation, Strategien der Emotionsregulation, Förderung der Zielklärungsfähigkeit, Förderung eines sozial angemessenen Handlungsrepertoires/sozialer Skills und die Förderung angemessener Problemlösestrategien.

Um die Wirksamkeit des Förderprogramms zu erhöhen, unterstreichen Hillenbrand et al. zudem die Notwendigkeit der Einbettung des Trainings in ein förderliches schulisches Gesamtkonzept der Prävention. Die Autoren stellen diesbezüglich Massnahmen für eine präventive Schule nach Olweus (2002) dar.

Die einzige Stelle, in der der Begriff „Resilienz“ erscheint, ist bei den Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen auf Seite 157: „Das Kölner multimodale Präventionskonzept für Schulen geht gemäss den Konsequenzen aus der Resilienzforschung von den Ressourcen im pädagogischen Feld aus – von den Kompetenzen der Lehrkräfte, der Eltern und des Kindes“. Es unterstützt den Übergang vom Kindergarten in die Schule und bietet dazu Fortbildungen für Lehrpersonen an, so zum Beispiel eine mit dem Titel „Prävention von Verhaltensstörungen im Grundschulbereich und das Präventionsprogramm „Lubo aus dem All“.

7.1.4 Methodisch-didaktische Umsetzung

1. Inhalte	HB	TE	VS
Sind für Kinder relevant und bedeutsam	+++	+++	+++
Knüpfen an das Erleben der Kinder an	+++	+++	+++
Bieten Möglichkeiten für den direkten Transfer	+++	+++	+++

Ähnlich wie die Erstklässler bei ihrer Einschulung erlebt Lubo, ein kleiner Ausserirdischer, bei seinen Ausflügen auf die Erde viele für ihn neue, unbekannte Situationen. Er muss sich mit fremden Menschen, ihrem Verhalten und ihren Regeln vertraut machen und lernen, wie man auf dem Planet Erde zurechtkommt. Gemeinsam mit den Kindern und der LP werden Lubos Fragen und Probleme gelöst und im Trainingsverlauf

durch Fragen und Probleme der Kinder ergänzt (S.26). Durch diese Rahmenhandlung und den Protagonisten soll für Hillenbrand et al. die Trainingsmotivation aufrechterhalten und den Kindern eine hohe Identifikation ermöglicht werden.

Die Autoren haben die Inhalte des Trainings so konzipiert, dass zentrale Elemente mit minimalem zusätzlichen Zeitaufwand in den Schulalltag ausserhalb der Trainingsstunden übernommen und in realen Situationen eingeübt werden können (S.9 und S.36). Das Einfordern des kontinuierlichen Transfers auf reale Problemsituationen ausserhalb des Trainings ist für den langfristigen Erfolg der Massnahme grundlegend (S.33). Die jeweiligen Inhalte werden insbesondere in den Vertiefungsstunden in den Schulalltag transferiert (S.36). Die Schüler trainieren die Anwendung des Gelernten in realen Situationen. Aufgabe der Lehrperson ist es dann, die Kinder anzuregen, die Trainingsinhalte auch ausserhalb der „künstlichen“ Trainingssituation zur täglichen Problembewältigung zu nutzen und erlernte Inhalte konsequent einzusetzen (S.36). Das Training bietet zahlreiche Möglichkeiten, Inhalte in die Freiarbeitsphasen und in andere Unterrichtsfächer einfließen zu lassen und so mit dem Schulalltag stärker zu verknüpfen (S.37). Im Anhang werden weitere Hinweise und Transferanregungen zu den Inhalten des Förderprogramms sowie ein Ideenpool für mögliche Problemsituationen für die Arbeit mit der Problemlöseformel aufgelistet. Diese sind so ausgewählt, dass sich der Transfer in den Unterrichtsalltag einfügt und alltägliche Anlässe aufgreift. Die Auflistung sollte durch eigene Ideen erweitert werden (S.162).

Auf die Bedeutung des Transfers und auf die dabei wichtige Rolle der Lehrperson wird auch in den Trainingseinheiten immer wieder hingewiesen (z.B. in der L15 über die Emotionsregulationsstrategien: „Der Transfer der Strategien auf ähnliche Situationen ist von grösster Bedeutung. Aufgabe der Lehrperson ist es somit, die Kinder in der Anwendung der Strategien zu befürworten und die Umsetzung auf ähnliche Situationen konsequent einzufordern und zu unterstützen“). Mehrere Einheiten (L.10, L20, L20.1, L20.2, L26, L26.1, L28, L29) sind für den Transfer von Trainingsinhalten auf die eigene Lebenssituation, vor allem auf die Klassensituation, gedacht. Kinder nutzen dabei das Gelernte, um eigene Problemen zu bewältigen und zu lösen. Die begleiteten Transfers der Einheiten sind eine Voraussetzung für eine spätere selbstständige Umsetzung der Inhalte (z.B. Problemlöseformel, s. L20, L20.1, L20.2).

Die meisten Inhalte sind aus den direkten Lebensbezügen der Kinder gewählt und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme (z. B. L10 Streit in der Klasse, L20.1 friedliches Zusammenspielen, L.20.2 Konfliktlösung). Die dargestellten Situationen sind an die Situation und das Erleben der Schüler angeknüpft. Wenn es die Offenheit der Einheit zulässt, werden Lehrpersonen angeregt, Situationen und Materialien auszuwählen, die Alltagsnähe zu den Kindern haben (L 21, L21.1, L26.1).

Für das Einüben der Zielklärungsfähigkeit wird hingegen im Arbeitsblatt 25 eine für die Kinder eher fremde Situation gewählt (Sportler).

2. Differenzierung und Individualisierung	HB	TE	VS
Vorkenntnisse und Voraussetzungen der Kinder werden berücksichtigt.	+++	+++	+++
Das Lernangebot wird auf die Fähigkeiten angepasst und differenziert.	+++	+++	+++
Systematische Übungen und Wiederholungen werden angeboten.	+++	+++	+++

Wie die Autoren auf Seite 7 erläutern, werden in dieser 2. Auflage des Programms Kinder, die eine erhöhte Unterstützung in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung brauchen, intensiver in den Blick

genommen. Hillenbrand et al (2013) gehen von der Tatsache aus, dass die 30 regulären Trainingssitzungen für einige Kinder nicht ausreichen, um die entsprechenden Lerninhalte gewinnbringend bearbeiten und verinnerlichen zu können (S. 35). Aus diesem Grund finden sich in dieser 2. Auflage 23 optionale, ergänzende Trainingseinheiten mit weiteren Differenzierungsmaterialien zur Vertiefung und Wiederholung der Trainingsinhalte. Es ist sehr hilfreich, diese Vertiefungsstunden insbesondere für die individuelle Förderung von Kindern mit erhöhten emotional-sozialen Risiken als auch von Kindern mit erhöhten kognitiven und sprachlichen Risiken anzubieten (S.35).

Die Themenfelder des Programms können somit von einer Stunde (reguläres Programm) bis zu drei Stunden (Vertiefungsstunden) je nach individuellen Lernausgangslagen der Kinder einer Klasse bearbeitet werden (S. 36). Um zentrale, komplexe Inhalte intensiv zu erarbeiten, zu wiederholen und zu festigen können zwei zusätzliche Einzelfördereinheiten nach der L25 durchgeführt werden. Zielgruppe sind auch hier Kinder mit besonderem Förderbedarf im sozial-emotionalen Lernen, die im Klassenunterricht die Trainingsinhalte nicht ausreichend erschliessen können (S. 35).

Hinweise zur Differenzierung und Individualisierung werden auch bezüglich der Materialien und des Umgangs mit Anforderungen gemacht. Die Autoren weisen z. B. darauf hin, dass für Kinder, die es nie schaffen die Regeln einzuhalten, eine sinnvolle, inhaltliche oder zeitliche Reduktion der Anforderungen stattfinden muss (S. 31). Wenn es einem Kind besonders schwerfällt, sich an die Regeln zu halten, kann man diesem Kind die entsprechende Regel als kleines „Erinnerungskärtchen“ auf seinen Tisch legen (S. 32). Das Arbeitsheft dient der selbstständigen Erarbeitung und Wiederholung der Trainingsinhalte durch die Schüler. Die Aufgaben liegen in einer schriftfreien und einer Schriftversion vor. Durch dieses Differenzierungsangebot haben für Hillenbrand et al (2013) Lehrpersonen die Möglichkeit, allen Kindern die eigenständige Bearbeitung des Arbeitsheftes zu ermöglichen (S. 9). Kinder, die nicht lesen können, werden aber angeblich nicht bedacht.

Auch in den verschiedenen Einheiten werden Lehrpersonen immer wieder aufgefordert, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen. So findet man einige Hinweise zu Zusatzaufgaben für leistungsstarke Kinder (L4, L16.1), zur Berücksichtigung der verschiedenen Lerntempi (L3, L9) und zum Umgang mit individuellen Belastungssituationen, mit konsequenteren Handlungen der Lehrperson (L5.1, L6, L8.1). In einer einzigen Einheit (26.1) wird eine Reflexion über die Belastung von langen Verbalphasen geführt („Sollten die Kinder lange Verbalphasen noch nicht durchhalten, können die Inhalte auch pantomimisch dargestellt werden“, S. 147). In zwei Einheiten (L 19 und L25) werden kompetente Kinder in der „Helfer-Funktion“ der Lehrperson zur Ergebniskontrolle und Gesprächsführung eingesetzt.

Bis auf die Arbeitsblätter im Heft, auf denen die unterschiedlichen schriftlichen Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden (Kinder dürfen sehr oft zwischen Schreiben und Malen wählen), werden grundsätzlich alle Kinder aufgefordert, die gleichen Aufgaben zu bewältigen und zu lösen. Einzige Ausnahme ist die L.21.2, in der die Arbeitsblätter in drei Differenzierungsstufen angeboten werden.

Einige Inhalte (Problemlöseformel, Regeln) stehen den Kindern in einer visualisierten Form zur Verfügung und unterstützen vor allem Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben.

Die Trainingsinhalte werden in den Arbeitsblättern im Heft am Ende jeder Einheit und in den Vertiefungsstunden konsequent geübt und wiederholt.

3. Strukturierung	HB	TE	VS
Der Stundenablauf ist klar strukturiert.	+++	+++	+++
Orientierungshilfen stehen den Kindern zur Verfügung.	++	+++	+++
Rituale und Regeln werden gepflegt.	+++	+++	+++
Klare und transparente Anweisungen	++	+++	+++
Strukturierte Materialien	+	+++	++

Die Autoren betonen auf Seite 53, dass insbesondere eine Umsetzung in inklusiven Lerngruppen eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Rhythmisierung sowie eine zeitliche Strukturierung notwendig macht. Alle Trainingsstunden dauern 60 Minuten und sind wie folgt aufgebaut: Einstieg (10 min.), Arbeiten an den Förderzielen (30 min.), individuelles Arbeiten und Verstärkervergabe (10 min.), Abschluss (5-10 min.). Der Stundenablauf ist nur für die Lehrperson klar und sichtbar. Abgesehen vom akustischen Signal, das den Abschluss einleitet, bekommen die Kinder nämlich keine Übersicht bzw. zeitliche Orientierung des Stundenablaufs. Nur in der L29 wird am Anfang das Ziel der Stunde mitgeteilt.

In einigen Einheiten findet man klare Anweisungen und Beiträge zur Strukturierung der Stunde. In der L20.1 wird beispielweise die Phase der Kooperation innerhalb der Gruppe gut strukturiert: Die Lehrperson läutet jede Phase mit dem Glöckchen ein und visualisiert diese mit Piktogrammen (selber denken – erarbeiten – austauschen); in der L21 gibt man der Lehrperson bei dem Forscherauftrag den Hinweis, dass sie beim Erklären den Handlungsablauf demonstrieren soll, damit die Aufgabestellungen klar werden; in der L20.2 wird auf die Wichtigkeit eines klaren und deutlichen Erkennens des Anfangs und Endes der betroffenen Sequenz hingewiesen.

Zur Gestaltung des Abschlusses werden mal klare Anweisungen gegeben, ein anderes Mal aber keine (L7). Die Zusammenfassung erfolgt dabei auf verschiedene Weise. Manchmal müssen die Kinder die Inhalte der Stunde zusammenfassen, manchmal machen es Lubo und/oder die Lehrperson in einer strukturierten Weise, manchmal sammeln Kinder Ideen und Vorschläge und Lubo fasst zusammen.

In vielen Einheiten verabschiedet sich Lubo von den Kindern mit einem „Tschüss, bis...!“. Für die Kinder wird somit Klarheit und Orientierung bezüglich des nächsten Treffens geschaffen. Auch eine Anknüpfung an die letzte Stunde, z. B. mit der Wiederholung relevanter Inhalte oder Regeln wie in der L21 und L22, kann den Kindern eine wichtige Orientierung geben.

Verhaltens- und Lernhilfen lassen sich im Training gut erkennen: die Regelkarten (M6-8) illustrieren z.B. die Gruppenregeln und sind sowohl bei der Regeleinführung als auch während der weiteren Durchführung für die Kinder sichtbar. So kann man die Regeln bei Bedarf wiederholen und auf das entsprechende Bild hinweisen. Mehrere Inhalte werden durch das Einsetzen von Karten und/oder Symbolen visualisiert: die Wetterkarten für gute und schlechte Gefühle (L4), die Körperkarten (L7) für die Visualisierung der Körperteile; das Problemlöseplakat und das Gefühlsthermometer stehen den Kindern in der L25 und L25.1 zur Verfügung.

Die Autoren betonen auf Seite 34, dass es Kindern mit Aufmerksamkeits- und Verhaltensstörungen leichter fällt, sich angemessen zu verhalten, wenn sie genau wissen, was auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird. Aus diesem Grund bilden wiederkehrende Elemente und klare Strukturen eine wichtige Basis des Trainingsprogramms; diese helfen den Kindern, sich zu orientieren. Als Begrüßungsritual werden

Lieder gesungen, ab der L9 auch das Stimmungsherz eingestellt, am Ende jeder Stunde wird die Sternenstaubvergabe regelmässig und konsequent durchgeführt.

Grosse Bedeutung wird auch den Regeln beigemessen: Prävention findet für Hillenbrand et al. auch durch klare Regeln statt (S.39), Lehrpersonen werden angeregt, diese frühzeitig zu klären (S.43). Eindeutige Regeln werden auch im Kapitel 6 des Handbuchs (Angemessene Lernatmosphäre und Disziplin) in Anlehnung an Nolting und Evertson thematisiert (S.39-43).

Nebst den drei Trainingsregeln (L1) werden beispielweise klare Regeln für die pantomimische Darstellung der Gefühle (L9) und feste Gesprächsregeln als wichtige Orientierungspunkte bei Konfliktgesprächen (L10) eingeführt.

Viele verbale Anweisungen leiten die Sequenzen des Arbeitens an den Förderzielen ein. In vielen Trainingsstunden unterstützen transparente, klare Anweisungen und das Einsetzen von Visualisierungshilfen das Verständnis der Instruktionen und Aufträge, insbesondere bei Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen. Es werden aber auch Einheiten identifiziert, in denen die Anweisungen nicht deutlich erfolgen oder es an Klarheit mangelt (z. B. L5.1, L6, L6.1, L7, L11).

Die Materialien sind gut strukturiert und organisiert. Im Lubo-Arbeitsheft dienen einige Symbole als Orientierung bei der selbständigen Bearbeitung der Aufgaben (Bleistift, Schere, Kleber, Buntstifte und Sternchen für schriftliche Aufgaben). Die schriftlichen Anweisungen sind immer kurz und deutlich; alle Arbeitsblätter haben die gleiche Struktur und Nummerierung. Die bildliche Darstellung variiert stark, es werden unterschiedliche Stile und Motive verwendet (Fotos, Lubo-Bilder, farbige Zeichnungen, Bleistift-Zeichnungen), dabei sind einige Bilder nicht immer klar und lesbar (z. B. AB 8), ansprechend und prägnant. Auf der CD findet die Lehrperson wichtige Kopiervorlagen, Arbeitsblätter und Bildergeschichten für die Durchführung aller Einheiten; die Materialien sind sehr gut strukturiert und organisiert, auch hier variiert die stilistische Darstellung stark (*man findet zusätzliche Materialien für eine symbolhafte Darstellung der Inhalte; L16. Karte für die positive Selbstinstruktion*). Poster und laminierte Karten liegen als Anschauungsmaterial bei. Auf den Regelkarten (M6-8) sind geeignete und lesbare Fotos zu sehen, der Begleittext ist klar und positiv formuliert. Auch für die Problemlöseformel-Karten (M1-5) werden klare Symbole verwendet, das Format ist für die Anwendung in der Klasse angemessen. Die Strategiekarten (M9-13) sind mit klaren Sätzen beschriftet, die Bilder sind hingegen nicht immer eindeutig lesbar und ästhetisch wenig ansprechend und motivierend. Das Gleiche gilt für die Illustrationen der Problembilder (M14-20).

Die Schriftart, -grösse und stilistische bildliche Darstellung der Poster variieren stark untereinander und bilden keine Einheit (MP1-3).

4. Direkte Instruktion – kognitives Modellieren	HB	TE	VS
Der Unterricht ist stark geführt.	o	+++	+++
Überschaubare Lerninhalte, Übungen mit Korrekturen und positive Rückmeldungen	o	+++	+++
Verhaltenssequenzen werden gezeigt und kommentiert (Kognitives Modellieren).	++	+++	+++
Selbstinstruktion nach dem Beispiel des Modells	+++	+++	+++

Die unterschiedlichen Lerninhalte werden immer im Plenum vorgestellt und erarbeitet. Dabei wird der Unterricht abwechselnd von der Lehrperson und von Lubo stark geführt. Alle Kinder machen die gleichen

Übungen und Spiele, die Lehrperson überwacht die Lerntätigkeiten. Eine Phase der Einzelarbeit beendet oft die Einheit: Kinder befassen sich nochmals mit den Inhalten der Lektion, fassen diese zusammen oder vertiefen sie in verschiedenen Übungen. Korrekturen und Rückmeldungen über die Einzelarbeiten werden unregelmässig von Lubo und der Lehrperson angeboten: Ergebnisse der Arbeitsphasen werden in einigen Einheiten konsequent vorgestellt bzw. gezeigt (L14, L22, L23, L24); in den meisten Einheiten erfolgen die Rückmeldungen aber nur teilweise. Es gibt auch Stunden, in denen die individuellen Arbeiten weder vorgestellt noch besprochen werden (L5, L12).

Die Methoden des kognitiven Modellierens und der Selbstinstruktion werden im Training stark eingesetzt. In vielen Einheiten reflektieren und kommentieren die Kinder mit Hilfe der Lehrperson Verhaltenssequenzen und dargestellte soziale Situationen (Geschichten, Situationsbilder, Klassenprobleme). Wichtige Elemente werden dabei erkannt und gespeichert. Ab Stunde 18 lernen die Kinder das Modell der Problemlöseformel kennen. Als Hilfsmittel werden Karten mit Denkstrategien eingeführt, sie illustrieren einzelne Problemlöseschritte einer angemessenen Konflikt- oder Problemlösung. Mit Hilfe von Lubo und der Lehrperson transferieren die Kinder die gelernte Formel auf konkrete, bekannte oder vorgegebene Problemsituationen (L21-28).

In den Stunden 15-17 werden Selbstinstruktionen zur zunehmenden selbstständigen Emotionsregulation erarbeitet und eingeübt. Diesbezüglich weisen die Autoren auf Seite 110 darauf hin, dass die Strategie der positiven Selbstinstruktion eine erprobte Methode zur Verhaltenstherapie für Kinder mit AD(H)S ist. Kinder mit guten Kompetenzen in der positiven Selbstinstruktion verhalten sich mehrheitlich diszipliniert und steigern ihre intellektuellen Leistungen. In der L16.1 z. B. erfahren Kinder, ausgehend von einer Geschichte, dass Selbstinstruktion aus mehreren Teilen besteht (Stopp, Nachdenken, Selbstverstärkung). Die Kinder instruieren sich nach dem Beispiel selbst über die nötigen Handlungsabläufe und wenden diese in weiteren, bekannten Situationen an. Sie begleiten ihre Handlungen mit beschreibenden Kommentaren oder zielgerichteten Anweisungen (S.22).

5. Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen	HB	TE	VS
Individuelle Strategien, Kreativität und Spontaneität werden berücksichtigt.	o	+++	+++
Kinder setzen sich aktiv mit Situationen auseinander.	+	+++	+++
Kinder können eigenes Wissen nutzen und Ideen für Problemlösungen entwickeln.	o	+++	+++

Hillenbrand et al. stellen im Handbuch Check-Listen zur Prävention von Unterrichtsstörungen dar. Diese Listen enthalten eine Zusammenstellung hilfreicher Organisationsformen und Lehrerverhaltensweisen, die die Lehrperson im Sinne einer Selbstüberprüfung zur Trainingsoptimierung nutzen kann. Diesbezüglich wird auf S. 41 ein Hinweis über die Aktivierung gemacht: „Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass möglichst alle Schüler aktiv sind und sich mit Unterrichtsinhalten auseinandersetzen“. Im Handbuch findet man sonst nur eine andere Stelle, die sich auf ein selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen bezieht. Die 23 Vertiefungsstunden bieten Differenzierungsmaterial auch für offene Unterrichtsformen an (S.35). In den Einheiten wird die Aktivierung der Kinder vor allem durch im Plenum gestellte Fragen angeregt: „Was können wir machen, damit es ihr wieder besser geht?“ (L5.1). Fast immer sammeln oder entwickeln Kinder gemeinsam Lösungsideen. In einer einzigen Einheit (L20.1) überlegt sich jedes Kind zunächst allein, wie es das Problem lösen würde und erst dann tauscht es die Ideen mit den anderen aus.

In vielen Stunden werden Rollenspiele eingesetzt, vor allem um ausgewählte Lösungen nachzuspielen und zu üben (L10, L19, L25, L25.1, L28) und bestimmte Situationen darzustellen (L.14.2, L20.2). Die Kreativität der Kinder wird insbesondere in den Stunden L.8 (ein Bild malen bzw. eine Geschichte schreiben über das Thema „Wie ich meine Angst besiegt!“), L6.1 und L17 (Collage über Freude bzw. Wohlfühlstrategien) berücksichtigt.

In der Einheit 23 wird eine Stationsarbeit angeboten: allein oder in Partnerarbeiten sollen sich Kinder überlegen, welche Lösung für die verschiedenen Situationen die beste ist. Die Autoren regen die Lehrpersonen in dieser Lektion an, weitere Stationsarbeitsphasen mit klassenrelevanten Problemsituationen zu erstellen und bearbeiten zu lassen (S.135).

6. Sozialisierung und kooperatives Lernen	HB	TE	VS
Lernen findet in Gruppen-/Partnerarbeiten statt.	o	++	+++
Kinder lernen miteinander und unterstützen sich gegenseitig.	o	++	+++
Individuelle Voraussetzungen werden bei der Auswahl der Sozialform berücksichtigt.	o	o	o
Flexibler Umgang mit Sozialformen	++	+++	++

Das kooperative Lernen wird im Handbuch praktisch nicht berücksichtigt. Der einzige Hinweis für einen flexiblen Umgang mit Sozialformen bezieht sich auf die zwei Einzelfördereinheiten im Anschluss an Stunde 25 (S.20 und S.35). Diese können in der Einzelsituation bzw. in der Kleingruppe erarbeitet werden.

Sozialisierung und kooperatives Lernen finden auch in den Trainingseinheiten relativ wenig Platz. Kinder lernen meistens zusammen in der grossen Gruppe (gemeinsame Überlegungen und Spiele). Nur in der L3 ermuntert die Lehrperson die Kinder aktiv, sich bei der Einzelarbeit gegenseitig zu helfen.

Gruppenarbeiten werden in fünf Vertiefungsstunden und einer Trainingseinheit (L21) angeboten, Partnerarbeiten in jeweils einer Lektion (21.1: Kinder suchen gemeinsam Bilder aus, bereiten und spielen diese vor; L24: Lösungen mit dem Sitzpartner überlegen und diese schreiben/zeichnen).

Einige Anregungen zum flexiblen Umgang mit den unterschiedlichen Sozialformen lassen sich in den Einheiten L8, 13.1, 14, 14.2, 19, 23 erkennen. Die Angaben sind aber meistens unspezifisch oder unklar (Beispiele dazu sind L14.2: Kinder können in ihrer Gruppe über die beiden Handlungsmöglichkeiten sprechen, und L19: Die Mini-Problemlöseformeln können in der Partnerarbeit zum gegenseitigen Abfragen benutzt werden).

7. Loben und Verstärken	HB	TE	VS
Die Lehrperson lobt und gibt den Kindern positive Feedbacks.	+++	+++	+++
Der Unterrichtsablauf wird durch Reflexion ausgewertet.	+++	++	+++
Adäquates Verhalten wird verstärkt und/oder belohnt.	+++	++	+++

In die Rahmenhandlung des Trainings ist das Verstärkersystem „Sternenstaub“ eingebettet. Von der ersten Trainingsstunde an werden die Kinder mit drei Trainingsregeln vertraut gemacht. Um jedem Kind ein Verhaltensfeedback bezüglich der Regeleinhaltung zu geben und das gewünschte Verhalten zu verstärken, findet zum Abschluss jeder Stunde die sogenannte „Sternenstaubvergabe“ statt (S.31). Die individuelle

Verhaltensrückmeldung und Verstärkung ist vor allem für Risikokinder eine wichtige Unterstützung bei der Entwicklung und Festigung angemessener Verhaltensweisen. Zu diesem Verstärkersystem geben die Autoren auf Seite 31 wichtige Durchführungshinweise: die Sternenstaubvergabe muss regelmässig und konsequent jede Stunde durchgeführt werden, für die Kinder nachvollziehbar sein, sich ausschliesslich auf das Verhalten in der Trainingsstunde beziehen und mit zunehmenden Selbsteinschätzungskompetenzen der Kinder von einer lehrerzentrierten Einschätzung zur Selbsteinschätzung der Kinder übergehen. Im Trainingsverlauf kann auch von der Einzelverstärkung zur weniger zeitintensiven Gruppenverstärkung gewechselt werden (gemeinsame Verhaltensrückmeldung). Hat ein Kind bzw. eine Gruppe fünf Körnchen gesammelt, darf es diese gegen einen materiellen „Miniverstärker“ (z. B. Aufkleber oder bei nachlassender Motivation Marmelade oder soziale Verstärker) eintauschen (S.32).

Loben und Verstärken von adäquatem Verhalten bzw. von Erfolgen haben in praktisch allen Einheiten eine wichtige Bedeutung. Positive und lobende Gruppenrückmeldungen (z.B. in L1 sagt Lubo: „Ich habe mich wohl gefühlt und möchte wieder kommen!“, L2: „Ich weiss jetzt, dass ihr gute Beobachter seid und ausserdem, was ihr noch gut könnt!“) alternieren sich mit Einzelrückmeldung. Bei der Durchführung der Sternenstaubvergabe geht die Lehrperson zu jedem Kind und stellt Fragen wie: „Was war heute an meinem Verhalten gut?“, „Was will ich nächste Stunde verbessern?“ (L4). Die Lehrperson kann auch Anregungen geben „Achte besonders darauf, ...“. Ab L7 beginnen Kinder in Absprache mit der Lehrperson zunehmend sich selber einzuschätzen und machen Vorschläge bezüglich der Verstärkergabe. In der L17 wird darauf hingewiesen, dass bei Sternenstaubvergabe das Lehrerfeedback nur noch als Orientierungshilfe dient. Die Lehrperson wird angeregt, Kinder zwischendurch zu loben (L28). Zudem bedankt sich Lubo im Laufe des Trainings immer wieder für die von den Kindern erhaltene Hilfe.

In der L6 wird die Komplimente-Runde eingeführt; dabei erhalten die Kinder Gelegenheit Positives über ihre Mitschüler zu sagen und zu erfahren (das Ritual wird über fünf Wochen durchgeführt); die Lehrperson schreibt die Komplimente auf einer Karte mit, anschliessend überreicht sie dem Kind die Komplimente-Karte. Das Kind kann die Karte mit nach Hause nehmen und von da an immer Kraft tanken, indem es auf diese Karte schaut.

7.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger

In den folgenden Unterkapiteln werden die Analyseergebnisse des Programms „*Verhaltenstraining für Schulanfänger*“ dargestellt. Auch hier werden nach einer Beschreibung der übernommenen theoretischen Konzepte die Fundstellen bezüglich der einzelnen Kompetenzen dargestellt und beschrieben. Weiter werden die identifizierten Aspekte der Resilienz sowie der methodisch-didaktischen Umsetzung nach Kategorien erläutert.

7.2.1 Allgemein über übernommene theoretische Konzepte

Die Autoren gehen davon aus, dass Sozialverhalten lern- und einübbar ist: durch das Einüben von positivem Verhalten soll problematisches Sozialverhalten reduziert werden (S.11). Petermann et al. weisen zudem in der Einleitung darauf hin, dass der Erwerb sozialer Fertigkeiten ein breites Spektrum an sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen voraussetzt. Das Programm basiert auf diesen theoretischen Grundlagen

und möchte sozial-kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen bei Schulanfängern aufbauen, um der Entwicklung unangemessener Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Besondere Bedeutung wird dem Erwerb von wirksamen Emotionsregulationsstrategien, der Fähigkeit zur Verhaltens- und Aufmerksamkeitssteuerung und einer differenzierten sozialen Wahrnehmung beigemessen.

In den ersten Kapiteln des Handbuchs werden wichtige Informationen zu diesen Theorien ausgeführt. Die Seiten 14-17 widmen sich den sozial-kognitiven Kompetenzen, es werden insbesondere die sechs Stufen des sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodells von Crick und Dodge und der daraus folgende Beitrag von Lemerise und Arsenio erläutert. Auf den Seiten 18-21 stellen die Autoren vor allem die acht Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenzen nach Saarni dar. Die Seiten 22-24 sind den sozialen Kompetenzen gewidmet, insbesondere unter Berücksichtigung der Studien von Caldarella und Merrell, Merrell, Cillessen und Bellemore.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Grundlagen werden wichtige Aspekte für die Gestaltung des Programms herausgearbeitet und die Förderziele abgeleitet.

7.2.2 Kompetenzen

Die inhaltliche Struktur des Trainings gliedert sich in vier Stufen: nach einer Einführungsphase, in der den Kindern die Rahmenbedingungen des Trainings vermittelt werden, wird in der zweiten Stufe der Fokus auf die Stärkung der sozial-kognitiven Kompetenzen gelegt (Aufmerksamkeitslenkung, die Vorteile einer differenzierten Wahrnehmung kennen, genaue Beobachtung der eigenen Umgebung, insbesondere Auswertung visueller und auditiver Reize). In der dritten Stufe sollen die Kinder den Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer verbessern. Die vierte Stufe erzielt eine Verbesserung des Konflikt- und Problemlösemanagements.

	HB	TE
1. Selbstwahrnehmung	++	+++

Legende:

HB: Handbuch

TE: Trainingseinheiten

o: das Programm weist keine Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können

+: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie einmal erwähnt

++: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie zwei oder drei Mal genannt

+++ : Inhalte dieser Kategorie werden im Programm vier Mal oder mehr Mal genannt

Allgemein werden im Training emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt, indem mehrere Aspekte berücksichtigt werden, u.a. das Erkennen der eigenen Gefühle (S. 21). Die Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung für Gefühle wird von den Autoren als personenzentriertes Ziel des Trainings angegeben (S. 44).

Die Kinder setzen sich mit der Selbstwahrnehmung der basalen Gefühle (Trauer, Angst, Ärger und Freude) in den Lektionen 7-12 (dritte Stufe) auseinander. Durch die Begegnung mit Gespenstern in einem Schloss, die die Kinder um ihre Mithilfe bei der Lösung ihrer emotionalen Probleme bitten, werden die Kinder angeregt, die unterschiedlichen Emotionen anhand physiologischer, kognitiver und motorischer Reaktionen zu erarbeiten (S. 120). Nachdem die Kinder dank Bildern und Texten ein basales Gefühl bei dem Gespenst erkannt und analysiert haben (z. B. L7: Trauer), werden sie durch Transferfragen angeregt, die zuvor

erarbeiteten Inhalte auf ihr eigenes Erleben zu übertragen. Dazu werden z. B. folgende Fragen gestellt: „Habt ihr euch auch so traurig gefühlt?“, „Was macht euch traurig?“, „Wie fühlt sich euer Körper dann an?“, „Wie seht ihr aus, wenn ihr traurig sein?“, „Was denkt ihr?“.

In der folgenden Einheit werden die Kinder angeregt, Handlungsalternativen zu entwickeln, um das negative Gefühl zu überwinden (z. B. L8: Traurigkeit in Freude verändern). Um den Zusammenhang zwischen der Situation (Auslöser), den Gedanken (Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung) und den Emotionen zu vermitteln, werden u.a. folgende Fragen gestellt: „Wer oder was hat euch wieder fröhlich gemacht?“, „Was habt ihr gedacht/gemacht, als ihr wieder fröhlich wart und wieder gute Laune hattet?“, „Wie fühlte sich dann euer Körper an?“ (S. 129). Das identische Vorgehen wiederholt sich in den Einheiten L9-L10 (Angst-Freude), und L11-L12 (Ärger und Freude).

	HB	TE
2. Fremdwahrnehmung	+++	+++

Für die Autoren bildet die differenzierte soziale Wahrnehmung einen bedeutsamen Faktor im Rahmen der Entwicklung von sozial-kognitiven Kompetenzen und muss bereits früh gefördert werden (S. 11). Die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung und die Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung für Gefühle werden auf S. 44 als Ziele des Verhaltenstrainings angegeben und insbesondere in der dritten und vierten Trainingsstufe trainiert.

Um die soziale Wahrnehmung zu verbessern und das Erkennen und Verstehen von Hinweisreizen bei Menschen in unterschiedlichen Gefühlszuständen zu erleichtern, werden verschiedene Übungen angeboten. In der L6 wird Bild- und Tonmaterial genutzt, um zu vermitteln, dass es insbesondere in sozialen Situationen erforderlich ist, möglichst umfassende Informationen zu sammeln, um diese richtig interpretieren zu können (S. 115). Wie auch bei der Selbstwahrnehmung, setzen sich die Kinder in der dritten Stufe des Verhaltenstrainings bei der Begegnung mit den Gespenstern mit der Fremdwahrnehmung der basalen Gefühle Trauer, Angst, Ärger und Freude auseinander. Durch Gespensterbilder werden sie zudem angeregt, nonverbale, beobachtbare Kernmerkmale (Mimik, Körperhaltung) der genannten Gefühle zu erkennen. Die Text- und Bildanalyse erfolgt dabei anhand eines strukturierten Fragenkatalogs, der sich in den verschiedenen Einheiten der dritten Stufe identisch wiederholt (S. L9-10 und L11-12). In der L7 werden beispielweise folgende Arbeitsfragen gestellt: „Wie fühlt sich Baltasar?“, „Wie fühlt sich sein Körper?“, „Was denkt er, wenn er traurig ist?“, „Wie sieht er aus, wenn er traurig ist?“. Um die Gefühlsausdrücke von anderen Kinder kennen zu lernen, wird eine kurze Spiegelübung durchgeführt (s. Unterkapitel „Emotionsausdruck“). In der folgenden Einheit (L8) wird im Bild zunächst der mimische und gestische Ausdruck des fröhlichen Gespenstes analysiert, um anschliessend die Unterschiede zum Ausdruck des Trauerns herauszuarbeiten.

In der vierten Trainingsstufe (L15-L24) werden Problemsituationen und mögliche Lösungen auf Bildern anhand strukturierter Fragen („Was macht, denkt, fühlt...?“) analysiert und differenziert wahrgenommen, beschrieben und interpretiert.

	HB	TE
3. Emotionsausdruck	++	+++

Durch die Arbeitsfragen für die Analyse der Bilder, Texte und Problemsituationen werden in den Einheiten L7-L24 viele Gespräche über Emotionen angeregt. Dabei wird die Fähigkeit, ein altersangemessenes Emotionsvokabular zu verstehen und einsetzen zu können, gefördert (S. 21).

In vier Einheiten wird eine kurze Spiegelübung durchgeführt, um den eigenen Ausdruck bei einem gewissen Gefühl sowie den Gefühlsausdruck von anderen Kindern besser kennen zu lernen. Hierfür erhalten die Kinder einen Spiegel. So müssen sie z. B. in der L7 so traurig wie möglich in den Spiegel schauen, um den eigenen Trauerausdruck zu erkennen. Der Spielpartner gibt eine Rückmeldung, ob man den Trauerausdruck erkennen kann. Danach legen die Kinder den Spiegel zur Seite, zeigen sich gegenseitig den eigenen Trauerausdruck und erklären dem Spielpartner, an welchen Stellen im Gesicht sie bei ihm das Gefühl der Trauer erkennen.

	HB	TE
4. Emotionsregulation	+++	+++

In der dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen vermittelt, um u.a. mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen zu können. Die Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie der angemessene Umgang mit Misserfolg und Kritik gehören zu den Zielen des Verhaltenstrainings (S.44).

In den L7-L12 berichten die Kinder am Ende der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gefühlen, welche Emotionsregulationsstrategien sie anwenden und welche davon bisher erfolgreich waren (z. B. L7: „Was macht ihr, wenn ihr traurig seid“, „Hilft euch das?“). Die Kinder werden im Anschluss der Einheit aufgefordert, Handlungsalternativen für die Gespenster zu entwickeln, damit diese die verschiedenen Gefühle überwinden können.

In der vierten Trainingsstufe erarbeiten die Kinder angemessene Lösungen und Strategien für Problemsituationen. In der L19 und L20 geht es zum Beispiel u.a. darum, den Kindern zu vermitteln, den ersten Handlungsimpuls zu unterdrücken (Kekse wegnehmen ohne zu fragen und sich in der Schlange vordrängeln). In der L21 reflektieren die Kinder über ein Bild, das ein Kind mit angemessener Frustrationstoleranz zeigt (die Niederlage im Spiel wird nicht zu tragisch genommen, sondern als ein mögliches Ergebnis akzeptiert).

	HB	TE
5. Selbstwirksamkeit	++	o

In Anlehnung an Saarni liegt für die Autoren emotionale Kompetenz vor, wenn Kinder emotionale Fertigkeiten in sozialen Interaktionen anwenden und so selbstwirksames Verhalten zeigen. Für sie kann man von emotionaler Selbstwirksamkeit sprechen, wenn Kinder sich darüber bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck andere Personen beeinflusst und sie gelernt haben, ihr Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen bei anderen hervorzurufen (S. 18). Weiter stellen die Autoren auf S. 31 die Theorie des Modelllernens von Bandura dar. Diese wird um den Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung erweitert: nicht nur die erwartete Konsequenz eines Verhaltens wirkt verstärkend, sondern auch die Annahme darüber, ob man ein Verhalten erfolgreich einsetzen kann, also das gewünschte Ziel erreicht.

Eine direkte Förderung der Selbstwirksamkeit lässt sich aber in keiner Einheit erkennen.

	HB	TE
6. Empathie/Perspektivübernahme	++	+++

Die Kompetenz, sich in andere einfühlen zu können, wird in der dritten und vierten Trainingsstufe vermittelt. Das Einfühlen in den Interaktionspartner wird von Petermann et al. (2006) auch als Voraussetzung für das Hilfsverhalten und für Kooperationsbereitschaft angegeben (S. 48).

In den Einheiten L7-L12 (dritte Stufe) wird den Kindern das Üben von Einfühlungsvermögen mithilfe von Ferdi, der Handpuppe (s. Kapitel 6.2.2) nahe gebracht, der ihnen das „Sich-Hineinversetzen in einen anderen“ auch als Trick vermittelt: „Wir stellen uns vor, uns wäre das Gleiche passiert wie dem anderen. Dann verstehen wir besser, wie er sich fühlt und können viel besser überlegen, wie wir ihm weiterhelfen können“ (S. 128). In diesen Einheiten werden das Einüben von Einfühlungsvermögen und der Aufbau von Hilfeverhalten vor allem durch bestimmte Fragen über die Gespenster angeregt: „Warum ist Baltasar traurig?“, „Was meint ihr, wie können wir Baltasar helfen? Stellt euch vor, ihr wäret selbst in Baltasars Lage“ (L7).

In den Einheiten L15-L24 erfolgt das Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation durch die Analyse von Comicgeschichten. Der Trainer analysiert dabei eine Vielzahl alltagstypischer sozialer Problem- und Konfliktsituationen anhand eines strukturierten Fragenkatalogs mit den Kindern. Die Arbeits- und Transferfragen zur Situationsanalyse wiederholen sich praktisch gleichartig in allen Einheiten der vierten Trainingsstufe (L16: „Wie fühlt sich Martin?, „Was meint ihr, was Martin denkt?“, „Wer von euch ist in eine ähnliche Situation gekommen?“).

	HB	TE
7. Kooperationsbereitschaft	++	+++

Zu Beginn des Trainings wird mit den Kindern ein Trainingsvertrag mit einer genauen Beschreibung des Zielverhaltens abgeschlossen. Im Zusammenhang mit einem Verstärkerplan werden den Kindern die positiven Konsequenzen, die bei Einhaltung oder Erreichung des Zielverhaltens folgen, deutlich gemacht. Mit dem Unterzeichnen des Vertrags (L3) erklären sich die Kinder bereit, sich an die drei im Vertrag vereinbarten Regeln zu halten („Wir bleiben fair“, „Wir machen mit und helfen uns gegenseitig“, „Wir fragen die anderen, bevor wir uns Sachen von ihnen nehmen“). Im Verstärkerplan wird dann nur eine Verhaltensregel übernommen. „Wir machen mit und helfen uns gegenseitig“ ist die ausgewählte Regel für den Verstärkerplan, da diese für die Autoren als grundlegende Voraussetzung für einen Lernerfolg und für das Gelingen der Trainingsstunden gilt (S. 53).

Das kooperative Verhalten wird zudem in mehreren Einheiten eingeübt. So appelliert z. B. die Lehrperson an die Hilfsbereitschaft der Kinder, um eine Brücke zu bauen (L2 und L25). In der dritten Stufe bitten die Gespenster die Kinder bei der Lösung ihrer emotionalen Probleme um ihre Mithilfe. Um den Gespenstern ihre Bereitschaft zu signalisieren, singen die Kinder u.a. im Lied „Wenn wir einander helfen und richtig verstehen, dann fühlen wir uns besser, lass uns gemeinsam gehen!“. Um die Drachenprüfung der L24 zu

bestehen, müssen die Kinder beweisen, dass sie sich gut verstehen und einigen können, ohne sich zu streiten.

	HB	TE
8. Kommunikationsfähigkeit	o	+

Die Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen wird explizit nur in der L14 bei den Regeln der Rollenspiele thematisiert („Wir sind leise, während die anderen spielen“; „Wenn wir spielen, sprechen wir laut und deutlich“). Es ist aber anzunehmen, dass durch die vielen Diskussionen, die in den Einheiten erfolgen, die Kommunikationsfähigkeit der Kinder eingeübt und gefördert wird.

	HB	TE
9. Durchsetzungsfähigkeit	++	o

Die Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements u.a. im Sinne einer angemessenen Selbstbehauptung wird auf S. 44 als Ziel des Verhaltenstrainings angegeben. Nach Angaben der Autoren erweitern die Kinder in der dritten Stufe ihre emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten, u.a. ein angemessenes Selbstbehauptungsvermögen. Die direkte Förderung dieser Kompetenz lässt sich aber in den Einheiten nicht erkennen.

	HB	TE
10. Zielklärungsfähigkeit	o	o

Die Zielklärungsfähigkeit wird weder im Handbuch noch in den verschiedenen Einheiten und Materialien erwähnt.

	HB	TE
11. Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien	+++	+++

Die Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements und der Aufbau von angemessenen Handlungsalternativen werden auf S. 44 als zentrale Ziele des Trainings angegeben. Die Kinder sollen vor allem in der vierten Stufe des Programms ihr Konflikt- und Problemlösemanagement verbessern und ihr Handlungsrepertoire erweitern (S. 48).

Wie schon in anderen Unterkapiteln erläutert, analysieren die Kinder anhand von Bild- und Tonmaterial alltagstypische Problem- und Konfliktsituationen und erarbeiten angemessene Handlungsalternativen. Dabei werden möglichst viele angemessene Problemlösungen und alternative Lösungsstrategien gesammelt. So fordert der Trainer die Kinder in den Einheiten L15-L24 auf, so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich zu sammeln. Nach dieser Sammlung präsentiert der Trainer eine sozial angemessene Lösung (z. B. L15: das eigene Recht mithilfe eines angemessenen Tonfalls und entsprechenden Wortlautes verteidigen; L17: nachfragen, wenn man hinsichtlich einer Interpretation

unsicher ist; L18: man erkundigt sich nach der Intention, ohne dem anderen eine negative Absicht zu unterstellen). Um die neu erworbenen Handlungsstrategien vertiefen zu können, werden diese im Anschluss der Einheiten im Rollenspiel eingeübt. Die Kinder einigen sich, welche angemessene Lösung sie im Rahmen eines Rollenspiels umsetzen wollen (die angebotene oder eine eigene).

Ab der L15 werden die Kinder bei der kompetenten Bewältigung von Problemsituationen vom „Ferd-Plan“ unterstützt. Der „Ferd-Plan“ ist ein Problemlösungsschema in drei Schritten, der durch Selbstinstruktionskärtchen visualisiert wird (1- „Stopp, Problem beschreiben“, 2- „Viele Lösungen suchen“, 3- „Gefundene Lösungen bewerten und sich für eine gute Lösung entscheiden“). Die verschiedenen Problemsituationen werden in der vierten Stufe genau nach diesem Problemlösungsschema bearbeitet (S.56).

	HB	TE
12. Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen	++	+++

Die Fähigkeiten, Handlungskonsequenzen zu antizipieren und Handlungen und deren Konsequenzen zu bewerten, werden in der vierten Trainingsstufe gefördert (S.17). Allgemein sollen bei der Analyse der dargestellten Problemsituationen die möglichen Folgen einer Handlung vorher abgeschätzt werden (S. 48). Die L13 soll die Kinder auf das Bewertungsprinzip der kommenden Stunden vorbereiten. Kinder sollen lernen, wie man die Folgen sozialen Handelns in unterschiedlichen Kontexten abschätzen bzw. bewerten kann (S. 160). Dazu wird eine Symbolkarte mit zwei Motiven eingeführt: das Symbol Schatz bedeutet eine sozial angemessene Lösung, das Symbol Drachen stellt hingegen eine sozial unangemessene Lösung dar. Im Spiel der L13 werden viele konkrete Situationen geschildert (im Schulhof, Unterricht, Freizeit, zu Hause); die Kinder müssen entscheiden, ob es eine Drachen- oder Schatzsituation ist, d.h., ob die Handlung dazu führt, dass man Ärger bekommt oder ob man keinen Ärger bekommt.

Kinder werden in praktisch allen Einheiten der vierten Stufe (L15-L24) aufgefordert, ihre Bewertung der dargestellten sozialen Situation durch Hochhalten der richtigen Seite der Symbolkarte „Schatz oder Drachen“ abzugeben. Dadurch bekommt der Trainer auch einen Überblick, welche Kinder in der Lage sind, eine Handlung und ihre Folgen richtig abzuschätzen.

Auch der dritte Schritt des in der L15 eingeführten „Ferd-Plans“ - visualisiert durch einen Jungen mit der Glühbirne, einem Drachen und einem Schatz - soll die Kinder bei der Bewertung einer Situation unterstützen.

13. Andere Kompetenzen

In der L4 und L5 sollen die Kinder lernen, ihre Aufmerksamkeit durch eine Selbstanweisung (Schatzsucherruf) besser zu steuern. Diese soll die Kinder dabei unterstützen, ihre Umwelt differenzierter zu beobachten, das heißt visuelle und auditive Informationen detaillierter aufzunehmen und zu verarbeiten (genau hinschauen und genau zuhören). Durch diese Selbstinstruktion sollen die Kinder in allen Einheiten des Trainings, die eigene Aufmerksamkeit auf kommende Aufgaben lenken und sich positiv und zuversichtlich auf ihre Bearbeitung einstellen.

7.2.3 Resilienz

Das präventive Förderprogramm vermittelt emotionale und soziale Fertigkeiten, um so Verhaltensproblemen entgegenzuwirken (S. 42). Da emotionale und soziale Kompetenzen nach Ergebnissen der Resilienzforschung eine protektive, schützende Funktion übernehmen, entspricht die Förderung dieser Fähigkeiten der Stärkung von Resilienz und soll somit einen wichtigen Beitrag zur späteren psychischen Gesundheit leisten.

In den verschiedenen Materialien des Verhaltenstrainings werden keine Fundstellen bezeichnet, die die Begriffe „Resilienz“ oder „Schutzfaktoren“ enthalten. Es werden aber ein paar andere Elemente anerkannt, die auch im Diskurs der Resilienz eine wichtige Bedeutung haben. So wird auf S. 33 auf die Wichtigkeit einer positiven und tragfähigen Lehrer-Schüler-Beziehung hingewiesen. Diese bildet die Basis einer proaktiven Klassenführung und ist bei Problemschülern besonders wichtig, da diese auf Grund ihrer meist negativ geprägten sozialen Beziehungen nicht mehr erwarten, positiv wahrgenommen zu werden.

Um die Wirkungen des Trainings zu erhöhen, werden zusätzlich die Eltern einbezogen (kontextorientierte Intervention). Diese werden regelmässig über das Vorhaben informiert und angeregt, bestimmte Inhalte des Trainings mit den Kindern zu besprechen. Dafür werden die Eltern zu einem Elternabend eingeladen und erhalten im weiteren Verlauf des Trainings Elternbriefe mit Informationen und Hinweisen, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können (S. 59).

Das Training ist Baustein einer Reihe von unterschiedlichen Präventionsmassnahmen. Die emotionale und soziale Förderung ist nicht nur frühzeitig und breit gefächert, sondern - dank dem „Verhaltenstraining im Kindergarten“ und dem „Verhaltenstraining in der Grundschule“ - auch langfristig angelegt. Mit dem Multikomponentenprogramm von Petermann et al. werden emotionale und soziale Kompetenzen gezielt und regelmässig vom Kindergarten bis zum Abschluss der Grundschulzeit gefördert.

7.2.4 Methodisch-didaktische Umsetzung

1. Inhalte	HB	TE
Sind für Kinder relevant und bedeutsam	++	+++
Knüpfen an das Erleben der Kinder an	++	+++
Bieten Möglichkeiten für den direkten Transfer	++	+++

Um die Motivation der Kinder zur Mitarbeit aufzubauen und aufrechtzuerhalten, wird als Leitmotiv die Schatzsuche gewählt (S. 48). Diese wird in der L2 eingeführt. Um an den Schatz zu kommen, müssen viele Hindernisse überwunden werden (Schatzsucheraufgaben). Neben der Rahmenhandlung der Schatzsuche enthält das Training als weiteres didaktisches Element eine Handpuppe namens Ferdi. Das Chamäleon Ferdi dient als Identifikationsfigur mit Vorbildcharakter und lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder. Chamäleons verfügen über für das Training bedeutsame Eigenschaften: sie können sich auf ihre Umgebungsbedingungen einstellen, haben besondere Augen, die zur Symbolfigur für differenzierte Wahrnehmungsleistungen werden, und eignen sich auch gut, um das Ruheritual des Trainings zu vermitteln (S. 49). Ferdi fungiert als roter Faden des Trainings und begleitet die Kinder bei der Schatzsuche. Die vielen in den Einheiten angebotenen Textvorschläge für die Handpuppe dienen lediglich als Anregung für die

individuelle Gestaltung durch den Trainer. Bei der Realisierung der Handpuppenszenen genügt es nämlich, die Kernaussagen der Textvorschläge umzusetzen (S. 13).

In den Stunden L7-L12 gelangen die Kinder zu einem verlassenen Schloss, in dem drei Gespenster leben. Die Gespenster haben allesamt das Problem allein zu sein, reagieren aber unterschiedlich darauf (Trauer – Angst – Ärger). Die Aufgabe der Kinder besteht im ersten Schritt darin, das Problem und das dadurch ausgelöste Gefühl des jeweiligen Gespenstes herauszufinden (S. 120). In einem zweiten Schritt bringen die Kinder die gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Erlebniswelt durch Transferfragen im Gespräch zusammen. In einigen Einheiten besteht die Option, die eigenen Erfahrungen zu einem Thema (z.B. L7: „Traurigkeit“) auf einem Arbeitsblatt gestalterisch einzubringen.

Die Stunden L13-L23 bereiten die Kinder auf die Aufgabe des Drachens vor: in der L24 wird er eine Geschichte erzählen, in der Kinder vor einem sozialen Problem stehen. Die Kinder müssen das Problem lösen, ohne dass jemand Ärger bekommt. Um den Drachen zu besiegen, üben und erarbeiten die Kinder angemessene Handlungsalternativen für eine Vielzahl alltägtypischer sozialer Problem- und Konfliktsituationen. Die ausgewählten Situationen stammen aus verschiedenen Bereichen der Lebenswelt der Kinder (Schulhof, Unterricht, Freizeit, zu Hause) und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme (z. B. L15: Mein Platz ist besetzt, was kann ich machen?; L16: Wie reagiert man sozial angemessen auf Beschimpfungen?). In zwei Einheiten werden Ausgangssituationen dargestellt, die heutzutage wahrscheinlich wenig vorkommen (L20: Vordrängeln vor dem Kiosk; L21: Murrenspiel).

Auch in der vierten Trainingsstufe bietet der Trainer nach der strukturierten Analyse der Ausgangssituation Transferfragen und knüpft somit an das Erleben der Kinder an (z. B. „Wer von euch ist schon einmal in eine ähnliche Lage gekommen?).

Auf S.12 wird darauf hingewiesen, dass Kinder auch mit unangemessenen Problem- und Konfliktlösungen konfrontiert werden; um sie davor zu bewahren, sich die negativen Beispiele einzuprägen, sollen diese Lösungen den Kindern nur per Overheadprojektor zugänglich gemacht werden.

Im Training werden auch Transfer- und Hausaufgaben angeboten (S. 57). Diese eröffnen für die Autoren die Möglichkeit, die Trainingsinhalte stärker in den Alltag zu übertragen. Aus diesem Grund sollte die Lehrperson die Trainingsinhalte, insbesondere die eingeübten Verhalten der vierten Trainingsstufe, so häufig wie möglich ausserhalb der Trainingssitzungen üben und vertiefen lassen. Bei Selbstbeobachtungsaufgaben erhalten die Kinder den Auftrag, neue Verhaltensweisen einzuüben und sich selbst dabei genau zu beobachten. In der folgenden Trainingsstunde werden sie aufgefordert, über ihre Beobachtungen und Ergebnisse zu berichten (L7-L24).

2. Differenzierung und Individualisierung	HB	TE
Vorkenntnisse und Voraussetzungen der Kinder werden berücksichtigt.	++	+++
Das Lernangebot wird auf die Fähigkeiten angepasst und differenziert.	++	++
Systematische Übungen und Wiederholungen werden angeboten.	o	+++

Zur Dokumentation von Verhaltensänderungen der Kinder haben die Autoren einen Beobachtungsbogen entwickelt (im Anhang auf S. 269). Dieser sollte vor Beginn des Trainings für jedes Kind ausgefüllt werden, um seine Stärken und Schwächen in den sozial-kognitiven und sozial-emotionalen Fertigkeiten sowie im

Sozialverhalten zu beurteilen (S. 50). Nach der Durchführung des Trainings sollte das Kind nochmals beurteilt werden, um Vergleichswerte für die Verhaltensentwicklung zu erhalten. Die erworbenen Daten (individuelle Voraussetzungen) werden aber in den Einheiten nicht berücksichtigt.

Im Handbuch beziehen sich die einzigen Hinweise über eine Anpassung und Differenzierung des Lernangebots auf die Durchführung des Trainings mit Migranten (S. 43) und auf den Umgang mit dem Verstärkerplan (S. 53). Die Durchführung des Trainings mit Migranten bedarf für die Autoren allgemein einer differenzierten Vorbereitung und Durchführung, insbesondere in der dritten und vierten Stufe. Die unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Spezifika sollen hier berücksichtigt werden (der offene Umgang mit Emotionen kann z.B. in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich akzeptiert sein).

Die Form des „Mitmachens und Helfens“, die ausgewählte Regel für den Verstärkerplan, muss für Petermann et al. zudem bei jedem Kind detailliert festgelegt werden. Die Punkteverteilung muss mit einem differenzierten, aber gerechten Vorgehen individuell erfolgen, d.h., dass der Fokus bei jedem Kind auf etwas anderem liegt.

In den Einheiten lassen sich wenige Anpassungen des Lernangebotes erkennen. Den Fertigkeiten der Kinder entsprechend wird in der L3 ein Vertragsexemplar empfohlen, das mit bildlichen Symbolen ausgestattet ist (S. 99). Zwei Versionen der Selbstinstruktion zur Aufmerksamkeitslenkung - eine schwierigere und eine vereinfachte Version - liegen in der L4 vor (S. 107). Der Schwierigkeitsgrad der Übung „Unterscheiden von Sprachlauten und Geräuschen“ in der L5 kann vielfach variiert werden (S. 113). Es gibt Kindergruppen, für die ein zeitlicher Umfang von 26 Trainingsstunden zu langwierig ist. Eine Kürzung um drei bestimmte Einheiten in der vierten Stufe des Trainings ist möglich (S. 45).

In einigen Einheiten (L8, L10, L12) werden die Inhalte der letzten Trainingsstunde wiederholt und die Ergebnisse zusammengefasst. Die vielen Transferfragen der Einheiten dienen dazu, die zuvor erarbeiteten Inhalte auf das eigene Erleben zu übertragen und sie aktivieren implizit das Vorwissen der Kinder. In einer Einheit wird das Vorwissen der Kinder bezüglich der Regeln in Theatern aktiviert, bevor diese eingeführt werden (L14). Das Wissen der Kinder über das Chamäleon wird gesammelt und mithilfe von Bildern und Folien ergänzt (S. 69).

Die Einheiten sind aus systematischen, sich wiederholenden Übungen aufgebaut. So erläutert z. B. der Trainer in den L15-L24 die Ausgangssituation und lässt die Informationen von den Kindern wiedergeben („Gebt genau wieder, was hier passiert ist!“). In den L7-L12 werden die basalen Gefühle immer anhand des gleichen Vorgehens und der gleichen Fragen bearbeitet und eingeübt (u.a. Spiegelübung und gleiche Arbeits-/Transferfragen). Die letzte Einheit (L26) ist der Wiederholung einiger wichtiger Lerninhalte des Trainings gewidmet.

3. Strukturierung	HB	TE
Der Stundenablauf ist klar strukturiert.	++	+++
Orientierungshilfen stehen den Kindern zur Verfügung.	+	+++
Rituale und Regeln werden gepflegt.	++	+++
Klare und transparente Anweisungen	+	+++
Strukturierte Materialien	+	+++

Eine proaktive Klassenführung und ein proaktives Problemmanagement umfassen für die Autoren u.a. die Konzeption und Durchführung strukturierter Unterrichtsstunden unter Einbindung von Ritualen, den Aufbau transparenter Klassenregeln sowie die konsequente Sanktionierung von Regelverletzungen (S. 33).

Jede Trainingsstunde folgt einer festgelegten Struktur (S. 49), wobei die ersten zwei Punkte in der Reihenfolge variieren können: Begrüßung durch Ferdi, Ruheritual „Chamäleonpause“, Einführung und Bearbeitung der Trainingsaufgaben, Kurzreflexion der Stunde mit Ferdi und Belohnungsphase mit Ferdi (Tokenvergabe). Durch diese festgelegten und wiederkehrenden Muster sollen Kinder klare Erwartungen an das Training entwickeln und so an Sicherheit und Orientierung gewinnen. Laut den Autoren ist ein klar strukturierter und vorhersehbarer Unterrichtsrahmen für Kinder dieser Altersstufe und besonders für Kinder mit problematischem Verhalten eine notwendige Voraussetzung, um Lerninhalte aufnehmen und verarbeiten zu können (S. 49).

In der ersten Stufe des Trainings (L1-L3) werden Trainingselemente wie das Ruheritual, die Gruppenregeln, der Trainingsvertrag und der Verstärkerplan eingeführt (S. 45).

Durch das am Anfang durchgeführte Ruheritual „Chamäleonpause“ sollen Anspannungen und Erregungszustände abgebaut werden und die Konzentrationsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft der Kinder gefördert werden. Oft werden am Anfang der Einheit auch die Inhalte der letzten Trainingsstunde zusammengefasst; diese Wiederholung wird manchmal durch Fragen der Lehrperson unterstützt (L8). In den Einheiten L2-L12 gibt der Trainer den Kindern mithilfe der Handpuppe Ferdi eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde, bevor die Inhalte bearbeitet werden. Eine Einweisung in die Aufgaben der Trainingsstunde erfolgt auch in allen Einheiten der vierten Stufe. Am Ende zweier Einheiten (L2 und L3) erkundigt sich der Trainer, was in der nächsten Stunden passieren wird. Ferdi fasst die wesentlichen Inhalte aller Arbeitseinheiten zusammen.

Nicht nur die Struktur, sondern auch das Vorgehen und die Übungen wiederholen sich in den Einheiten stark. In den L7-L12 werden die Texte und Bilder anhand des gleichen, klar strukturierten Fragenkatalogs bearbeitet und analysiert. Auch die Gespräche über die basalen Gefühle erfolgen in den unterschiedlichen Einheiten anhand der gleichen, immer wiederkehrenden Transferfragen. In den Einheiten L15-L24 werden die gleichen Fragen zu den unterschiedlichen Problemsituationen gestellt, die Lösungen immer auf die gleiche Weise mit Symbolkarten bewertet und anhand von Transfer- bzw. Arbeitsfragen bearbeitet.

In der L3 werden die Regeln für die gemeinsame „Reise“ festgelegt und in einem Vertrag festgehalten. Mit dem Unterzeichnen des Vertrags erklären sich die Kinder bereit, sich an die drei dort vereinbarten Regeln zu halten (s. Unterkapitel „Kooperationsbereitschaft“). Der Vertrag ist mit bildlichen Darstellungen gestaltet. Die Autoren weisen auf S. 52 darauf hin, dass die Regeln transparent und genau definiert werden sollen. Je konkreter die Kinder erfahren, welches Verhalten von ihnen erwartet wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es ihnen gelingt. Auf S. 273 befinden sich einige Hinweise zur Konkretisierung des Zielverhaltens (Schatzsucherregel). Wenn es während des Trainings notwendig sein sollte, müssen die Kinder auf ihre vertraglich eingegangenen Verpflichtungen hingewiesen werden (S. 52).

In der L13 wird eine Symbolkarte eingeführt, um die Folgen sozialen Handelns in unterschiedlichen Kontexten abschätzen zu können (s. Unterkapitel „Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen“). Diese wird konsequent für alle Stunden der vierten Stufe benutzt, um die

unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten der bearbeiteten Problem- und Konfliktsituationen zu bewerten. Zur besseren Unterscheidbarkeit der zwei Motive ist der Schatz grün, der Drache dagegen rot unterlegt (S.169). Jedes Kind hat eine solche Karte, die es hochheben muss, um seine Bewertung der dargestellten Situation abzugeben. Sowohl die bildlichen Problemsituationen als auch die Anweisungen und die Symbolkarte erscheinen sehr klar und eindeutig.

In der vierten Trainingsstufe werden Selbstinstruktionskärtchen für die Visualisierung eines Problemlösungsschemas (der „Ferd-Plan) eingeführt (s. Unterkapitel „Handlungsrepertoire/ Problemlösestrategien“). Diese Kärtchen werden für jedes Kind vervielfältigt und laminiert (S. 56). Die bildliche Darstellung ist klar, die Anweisungen für die Lehrperson viel weniger: über die Einführung und die konkrete Anwendung der Kärtchen werden sowohl im Handbuch als auch in den Einheiten kaum Hinweise gegeben.

4. Direkte Instruktion – kognitives Modellieren	HB	TE
Der Unterricht ist stark geführt.	+	+++
Überschaubare Lerninhalte, Übungen mit Korrekturen und positive Rückmeldungen	o	+++
Verhaltenssequenzen werden gezeigt und kommentiert (Kognitives Modellieren).	++	+++
Selbstinstruktion nach dem Beispiel des Modells	++	+++

Die Theorie des Modelllernens von Bandura wird von Petermann et al. auf S. 30 des Handbuchs vorgestellt. Für ihn findet Lernen nicht ausschliesslich über eigene Erfahrungen statt, sondern erfolgt besonders effektiv durch die Beobachtung und Imitation des Verhaltens anderer Menschen. Das Modelllernen lässt sich vor allem in den Einheiten der vierten Stufe erkennen (L15-24): hier analysiert der Trainer die Problemsituation anhand eines strukturierten Fragenkatalogs mit den Kindern. Das Verhalten der Comicfiguren wird differenziert beobachtet, beschrieben und interpretiert. Dabei wird durch Symbole (Drache-Schatz) und Art der Präsentation (negative Verhalten werden nur per Overheadprojektor präsentiert) ganz klar zwischen angemessenem und unangemessenem Sozialverhalten unterschieden.

Das Modelllernen zum Aufbau neuen Verhaltens sowie zum Erwerb neuer Erfahrungen fließt zudem in die Rollenspiele der Einheiten L14-L24 ein.

Das Verhaltenstraining enthält Selbstinstruktionen, die der Unterstützung der Verhaltenssteuerung dienen (S. 54-55). Die Selbstinstruktion „Schatzsucherruf“ wird in der L4 eingeführt und ist Bestandteil aller Trainingsstunden der zweiten Stufe (L4-L6). Durch diese Selbstanweisung mit eingeführten Zeichen lernen die Kinder, die eigene Aufmerksamkeit auf kommende Aufgaben zu lenken und sich positiv und zuversichtlich auf ihre Bearbeitung einzustellen. Am Anfang werden diese Handlungen verbal unterstützt, später reicht das vereinbarte Zeichen. Selbstinstruktionskärtchen werden in der L15 der vierten Trainingsstufe für die Visualisierung eines Problemlösungsschemas (der dreischrittige „Ferd-Plan“) eingeführt. Die verschiedenen Problemsituationen werden im Training genau nach diesem Problemschema bearbeitet. Die Kinder werden aufgefordert, ihre persönlichen „Ferd-Pläne“ ständig bei sich zu tragen, so dass sie an die Umsetzung der angemessenen Verhaltensstrategien erinnert werden.

Der Unterricht wird abwechselnd vom Trainer und Ferdi stark geführt; die unterschiedlichen Lerninhalte werden immer im Plenum vorgestellt und erarbeitet. Durch gelenkte Unterrichtsgespräche und Interaktionen

begleitet der Trainer die Kinder in allen Einheiten hin zur richtigen Interpretation der sozialen Situation und führt sie zu den Lösungen.

Der Trainer kündigt durch Ferdi immer genau an, wann die Kinder eine Rückmeldung über die individuellen Arbeiten bekommen (L1: „Ich gucke mir eure Bilder an, wenn ich euch wieder besuche“). Am Anfang der nächsten Trainingsstunde erkundigt sich Ferdi nach den erteilten Aufgaben, die er anschliessend auch punktuell überprüft.

5. Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen	HB	TE
Individuelle Strategien, Kreativität und Spontaneität werden berücksichtigt.	o	+++
Kinder setzen sich aktiv mit Situationen auseinander.	o	+++
Kinder können eigenes Wissen nutzen und Ideen für Problemlösungen entwickeln.	o	+++

Das selbstgesteuerte und entdeckende Lernen wird im Handbuch nicht berücksichtigt. Immer wieder werden die Kinder im Training aber aufgefordert, sich aktiv mit einer Situation auseinanderzusetzen. Ferdi bzw. der Trainer fordern die Kinder auf, ihre Meinungen und Lösungsvorschläge zu erbringen (L3: „Was meint ihr, wie die anderen das gefunden haben?“; L7-L12: „Was meint ihr, wie können wir ihm helfen?“). Nachdem eine Ausgangssituation vorgestellt und gemeinsam analysiert wurde, lässt der Trainer in den Einheiten L15-L24 von den Kindern antizipieren, wie die Geschichte ausgehen wird. Erst danach werden den Kindern unangemessene und angemessene Lösungen vorgestellt, die sie jeweils beschreiben und bewerten sollen. Nach einer ersten Konfrontation mit negativen Lösungen, fordert der Trainer die Kinder auf, so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich zu sammeln. Die Arbeitsinhalte werden anschliessend im Rollenspiel vertieft: Die Klasse wird in zwei Gruppen gegliedert, in Rollenspieler und Zuschauer. Die Rollenspieler wählen eine sozial angemessene Lösung aus, üben und stellen sie den Zuschauern vor. Die Zuschauer müssen mithilfe der Symbolkarte beurteilen, ob die gespielte Lösung eine angemessene Konfliktlösung war.

In den Einheiten L7-L11 haben die Kinder zudem die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu den Themen „Traurigkeit“, „Freude“, „Angst“ und „Wut“ gestalterisch einzubringen (Arbeitsblätter auf S. 10, 12, 14, 16, 18). Den Fertigkeiten der Kinder entsprechend wird aber die Übung vor allem ab der zweiten Klasse empfohlen. Die Kinder können auch einige Figuren des Trainings ausmalen (L1, ...).

6. Sozialisierung und kooperatives Lernen	HB	TE
Lernen findet in Gruppen-/Partnerarbeiten statt.	+	+++
Kinder lernen miteinander und unterstützen sich gegenseitig.	++	++
Individuelle Voraussetzungen werden bei der Auswahl der Sozialform berücksichtigt.	o	o
Flexibler Umgang mit Sozialformen	o	+

Wie auf S. 52 erläutert wird, erklären sich die Kinder mit dem Unterzeichnen des Vertrags bereit, sich an die vereinbarten Regeln zu halten und aktiv im Training mitzuarbeiten. Dies weckt für die Autoren ein Verpflichtungs- und Verantwortungsbewusstsein der Gruppe gegenüber. Wie schon im Unterkapitel 7.2.2 „7.Kooperationsbereitschaft“ dargestellt, ist „Mitmachen und Helfen“ die zentrale Regel des Verstärkerplans,

auf die die Rückmeldung am Ende jeder Einheit fokussiert wird. Im ganzen Training wird somit der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und Unterstützung grosse Bedeutung zugeschrieben. An diese appelliert Ferdi auch explizit in den Einheiten L2 und L25.

Im Handbuch wird nur eine einzige Fundstelle über das Lernen in Kleingruppen bezeichnet. Bezüglich der Rollenspiele empfehlen die Autoren auf S. 57, die Kinder zunächst in Kleingruppen üben zu lassen und im Anschluss ihr geübtes Rollenspiel der gesamten Gruppe zu präsentieren. In den Einheiten L14-L24 werden Rollenspiele angeboten; es werden aber keine Hinweise über Partnerarbeiten gegeben bzw. die Angaben über die Durchführung sind unspezifisch oder unklar (die Klasse wird einfach in Zuschauer und Rollenspieler gegliedert). Die kurze Spiegelübung der Einheiten L7, L8, L9 und L11 wird als Partnerübung durchgeführt.

Eine einzige Anregung zum flexiblen Umgang mit den unterschiedlichen Sozialformen lässt sich in der Einheit L4 erkennen (die Übung kann auch in vier Gruppen gelöst werden).

7. Loben und Verstärken	HB	TE
Die Lehrperson lobt und gibt den Kindern positive Feedbacks.	+	+++
Der Unterrichtsablauf wird durch Reflexion ausgewertet.	o	+
Adäquates Verhalten wird verstärkt und/oder belohnt.	+++	+++

In den Kapiteln der lerntheoretischen Grundlagen und proaktiven Klassenführung führen die Autoren u. a. eine Reflexion über Konsequenzen eines gezeigten Verhaltens sowie über positive und negative Verstärker. Konsequenzen werden als Verstärker definiert, wenn durch sie die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöht oder reduziert wird (S. 29). Proaktive Klassenführung und Problemmanagement umfassen u.a. die konsequente Verstärkung angemessenen Schülerverhaltens (S. 33). Folgen die Schüler einer Anweisung, dann müssen sie unmittelbar gelobt werden. Um verstärkend zu wirken, muss Lob so konkret wie möglich formuliert werden und darf nicht mit einer Kritik gekoppelt werden (S.36).

In der L3 wird ein Verstärkersystem eingeführt. Ziel eines Verstärkerplans ist es, angemessenes Verhalten systematisch zu belohnen und so einen Aufbau dieses Verhaltens zu erreichen (S. 53). Wichtige Basiskompetenzen für den Alltag werden im Trainingsvertrag festgehalten (s. Unterkapitel „Kooperationsbereitschaft“). Aus Gründen der leichteren Durchführbarkeit und eines Höchstmasses an Klarheit für die Kinder wird im Verstärkerplan nur eine der drei Verhaltensregeln integriert. Die Autoren weisen darauf hin, dass in einem Verstärkersystem bei so jungen Kindern nie mehr als ein Verhalten verstärkt werden sollte (S. 90).

Konkret bekommt jedes Kind für jede aktive Teilnahme an der Trainingsstunde einen Stempel in das Etappenfeld auf einem Plakat, wo alle Namen der Kinder ersichtlich sind. Die Stempel werden gesammelt und können am Ende der Schatzsuche gegen Geschenke aus der Schatzkiste eingetauscht werden. Es können auch andere Hilfsmittel (z. B. Aufkleber) benutzt werden.

Zum Umgang mit dem Verstärkerplan geben die Autoren auf S. 54 einige Hinweise. Der Trainer sollte sich vor Beginn des Trainings genau überlegen, welche Verhaltensweise er der Kategorie „Mitmachen und Helfen“ zurechnet. Diese müssen bei jedem Kind festgelegt werden, um eine genaue und für die Kinder verständliche Benennung der Verhaltensweise zu ermöglichen (differenziertes Vorgehen). Zu der konkreten

Tokenvergabe und Rückmeldung durch Ferdi/Lehrperson werden sonst keine Durchführungshinweise gegeben (individuelle Rückmeldung, Selbsteinschätzung).

Der Trainer verfügt mit Ferdi über einen wirksamen sozialen Verstärker für angemessenes Kinderverhalten. In praktisch allen Einheiten, meistens am Ende der Stunde, lobt Ferdi die Kinder für die tolle Leistung, für die Mitarbeit bzw. für den erreichten Erfolg. Ferdi wird darüber hinaus genutzt, um den Kindern die Verbindung zwischen Anstrengungs- und Belohnungsprinzip zu erklären. In der Schatzsuche wird die Belohnung mit der erbrachten Leistung verbunden (S. 53). Je besser man bei der Schatzsuche mitmacht, desto grösser ist später der Anteil am Schatz (S. 91). In der L25 tauschen die Kinder ihre erarbeiteten Tokens (Punkte) gegen den entsprechenden Schatzkisteninhalt ein und erfahren somit, dass ihr Anteil am Schatz vom Ausmass ihrer Beteiligung an den Trainingsstunden abhängt. Die Autoren schlagen drei verschiedene Möglichkeiten vor, um diese Erfahrung der Kinder zu ermöglichen.

7.3 Verhaltenstraining in der Grundschule

Auf eine detaillierte Analyse des Programms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ wird aufgrund des grossen zeitlichen und umfangreichen Aufwands sowie der vielen Gemeinsamkeiten mit dem „*Verhaltenstraining für Schulanfänger*“ verzichtet. Stattdessen werden an dieser Stelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Verhaltenstraining für Schulanfänger, das aus dem gleichen Multikomponentenprogramm stammt, grob erläutert.

Die Analogien mit dem *Verhaltenstraining für Schulanfänger* sind inhaltlich und formell gross. Die Methoden der beiden Trainings orientieren sich an lerntheoretischen Konzepten (wie dem Verstärkungslernen, der Selbstbeobachtung, dem Problemlöse- und dem Selbstinstruktionstraining); diese Methoden wurden so modifiziert, dass sie für die Kinder der entsprechenden Alter versteh- und durchführbar sind (Petermann et al., 2007, S.37).

Das Handbuch des *Verhaltenstrainings für die Grundschule* enthält sehr ähnliche Informationen zu den Trainingsbereichen emotionaler und sozialer Kompetenzen wie das Handbuch des *Verhaltenstrainings für Schulanfänger*. Zusätzlich wird ein Kapitel im Programm der Prävention von Verhaltensstörungen sowie der moralischen Entwicklung gewidmet. Der Aufbau, die Struktur und die Elemente der verschiedenen Trainingseinheiten haben viele Gemeinsamkeiten. So lassen sich auch im *Verhaltenstraining für die Grundschule* eine Rahmenhandlung, ein Verstärkerplan im Hinblick auf Sozialverhalten, Regeln des täglichen Miteinanders, ein immer gleicher Aufbau der Trainingseinheiten, Rollenspiele, ein Plan zur Problemlösung, Selbstinstruktionen und das Einbeziehen der Eltern erkennen.

Die Übungen und Aufgaben des Trainings bieten die Möglichkeit, die Trainingsinhalte in den Alltag und auf den häuslichen Lebensbereich stärker zu übertragen. Es wird auch hier auf eine Anpassung bei der Durchführung des Trainings bei Kindern mit Migrationshintergrund (sprachliche und kulturelle Aspekte und Eigenheiten) hingewiesen.

Die Materialien und Anforderungen sind generell auf die jeweiligen Altersgruppen abgestimmt. Die Rahmenhandlung besteht aus einer Hörspielgeschichte mit vier Leitfiguren - zwei Mädchen und zwei Jungen, die unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen und sozialer Herkunft entstammen.

Auf den vielen Arbeitsblättern müssen die Kinder die Inhalte der Trainingseinheiten schriftlich wiedergeben, selbstständig bearbeiten und zusammenfassen.

Bezüglich der inhaltlichen Struktur werden die Kinder im „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ ausser in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen (Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen und Gefühlen anderer sowie Bearbeitung von angemessenen Lösungen von Konflikten) auch in ihrer moralischen Entwicklung gefördert. So lernen die Kinder, dass es nicht nur wichtig ist, Regeln einzuhalten, sondern auch den Sinn der eingeführten Regeln zu verstehen und diese positiv zu bewerten (Petermann et al., 2007, S. 12). Der dritte Trainingsbereich ist den Übungen zum Thema Eigen- und Sozialverantwortung (Gerechtigkeit, eigenverantwortliches Handeln und Zivilcourage) gewidmet. Soziale und emotionale Kompetenzen werden im Vergleich zu dem Verhaltenstraining für Schulanfänger generell vertieft und differenzierter bearbeitet (z. B. L3-L5: Selbstwahrnehmung verschiedener Gefühlsschattierungen und Emotionsstärken; L7: Erarbeitung geeigneter Wutkontrollstrategien).

Im Umgang mit dem Verstärkerplan lässt sich ein wichtiger Unterschied erkennen: Kinder werden in Zweiergruppen eingeteilt (ein eher sozial kompetentes wird einem weniger kompetenten Kind zugeordnet), damit sie sich gegenseitig dabei unterstützen können, gut beim Training mitzumachen und kooperative, unterstützende Zusammenarbeit zu erlernen (S. 45). Die Zusammenarbeit der Teams wird am Ende jeder Einheit im Hinblick auf deren Sozialverhalten mit der Tokenvergabe bewertet („Wir haben im Training gut mitgemacht und haben uns so verhalten, dass die gesamte Gruppe gut arbeiten konnte“).

8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die analysierten Trainingsprogramme in Bezug auf die theoretischen Grundlagen diskutiert und interpretiert. Die Diskussion zentriert sich auf die zwei Programme „*Lubo aus dem All!*“ und „*Verhaltenstraining für Schulanfänger*“. Wie im Kapitel 7.3 erläutert, wurde auf eine detaillierte Analyse des Programms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ verzichtet, u. a. auf Grund der vielen Analogien mit dem „*Verhaltenstraining für Schulanfänger*“. Trotzdem werden an den Stellen, an denen Ähnlichkeiten und Unterschiede einen wichtigen Beitrag zur Diskussion liefern können, auch Elemente des Programms „*Verhaltenstraining in der Grundschule*“ berücksichtigt/einbezogen.

Am Ende des Kapitels wird das methodische Forschungsvorgehen kurz reflektiert.

8.1 Übernommene theoretische Konzepte

Vergleicht man die Kapitel 7.1.1 und 7.2.1 miteinander, so stellt man fest, dass die untersuchten Trainingsprogramme auf zentralen Theoriekonzepten der emotionalen und sozialen Entwicklung basieren. Die im Handbuch dargestellten theoretischen Grundlagen sind Ausgangspunkt der Überlegungen der Autoren für die Entwicklung der Trainingsprogramme und der Trainingskonzeption.

Bei „*Lubo aus dem All!*“ stehen das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell des dissozialen Verhaltens von Beelmann und Rabe (2007) und die Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise

und Arsenio (2000) im Mittelpunkt der Reflexion (beide Modelle werden in den Kapiteln 4.2.1 und 4.4.1 der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt).

Mit der Fokussierung auf Informationsverarbeitungs- sowie auf kumulativen Entwicklungsmodellen folgen Hillenbrand et al. neuesten Forschungserkenntnissen. Sie gehen davon aus, dass emotionale Kompetenzen (insbesondere die Fähigkeit zur Emotionsregulation) und soziale Skills notwendige Voraussetzung für eine angemessene Bewältigung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und somit langfristig Voraussetzung für die Reduzierung von Verhaltensstörungen sind, was wissenschaftlich fundiert ist und vielseitig belegt wird (vgl. Kapitel 4.4.1).

Interessant erscheint hier die von den Autoren ausgewählte Vorgehensweise für die Ableitung der Förderziele und der Trainingsstruktur aus dem dargestellten Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung. Für die Beantwortung der Ausgangsfragen („Über welche sozial-emotionalen Kompetenzen müssen Kinder verfügen, um die einzelnen Phasen bzw. den Gesamtprozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung angemessen zu bewältigen?“) werden die sechs Phasen des Modells in kindliche Fragestellungen übersetzt. Daraus ergeben sich schliesslich achtzehn Kompetenzen, die für die Phasenbewältigung notwendig sind und als Förderziele für das Trainingsprogramm betrachtet werden. Die Zuordnung der notwendigen sozial-emotionalen Kompetenzen zur Phasenbewältigung erscheint jedoch etwas subjektiv, ungeordnet und wenig begründet. Die gute Emotionsregulation und Zielklärungsfähigkeit sowie das Verfügen über ein angemessenes Handlungsrepertoire und Problemlösestrategien werden von den Autoren als übergeordnete Schlüsselkompetenzen betrachtet.

Für die erfolgreiche Trainingsdurchführung und den nötigen Transfer in den Schulalltag unterstützen die Autoren eine vertiefte Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den wichtigen theoretischen Inhalten des Trainings. Diese Ausführungen sowie die Integration von sozial-kognitiven Inhalten und emotional-sozialen Kompetenzen orientieren sich an den Aspekten wissenschaftlicher Fundierung präventiven Handelns, dargestellt im Kapitel 4.3.3.

Ähnlich wie bei Hillenbrand et al. gehen die Autoren des Programms „Verhaltenstraining für Schulanfänger und für die Grundschule“ davon aus, dass der Erwerb sozialer Fertigkeiten ein breites Spektrum an sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen voraussetzt. Im Handbuch werden die wichtigsten Theorien hierzu ausführlich beschrieben. Insbesondere die Beiträge von Crick und Dodge (1994), Saarni (2002), Caldarella und Merrell (1997), Cillessen und Bellemore (2004) liefern den Autoren die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung der Förderziele im sozial-kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich. Petermann et al. legen grossen Wert auf den Erwerb von wirksamen Emotionsregulationsstrategien, der Fähigkeit zur Verhaltens- und Aufmerksamkeitssteuerung und einer differenzierten sozialen Wahrnehmung. Die Fokussierung auf alle drei Kompetenzbereiche entspricht den aktuellen wissenschaftlichen Ergebnissen. Damit verfolgen die Autoren einen vielseitigen Weg in der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen.

8.2 Kompetenzen, die in den Programmen berücksichtigt und gefördert werden

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse beider Programme zu den verschiedenen Kompetenzen überblickend und zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 8: Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den verschiedenen Kompetenzen

		Selbstwahrnehmung	Fremdwahrnehmung	Emotionsausdruck	Emotionsregulation	Selbstwirksamkeit	Empathie/ Perspektivübernahme	Kooperationsbereitschaft	Kommunikationsfähigkeit	Durchsetzungsfähigkeit	Zielklärungsfähigkeit	Handlungsrepertoire/ Problemlösestrategien	Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen
Lubo aus dem All	HB	+++	++	++	+++	+	+	o	o	o	++	+++	+
	TE	+++	+++	+++	+++	++	+++	++	+++	o	+++	+++	+++
	VS	+++	+++	+++	+++	+	+++	+	o	o	+	+++	+++
Verhaltenstraining	HB	++	+++	++	+++	++	++	++	o	++	o	+++	++
	TE	+++	+++	+++	+++	o	+++	+++	+	o	o	+++	+++

Legende:

HB: Handbuch

TE: Trainingseinheiten

VS: Vertiefungsstunden

o: das Programm weist keine Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können

+: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie einmal erwähnt

++: im Programm werden Inhalte dieser Kategorie zwei- oder dreimal genannt

+++ : Inhalte dieser Kategorie werden im Programm viermal oder öfter genannt

Diese tabellarische Übersicht erlaubt eine erste quantitative Auswertung nach den Kompetenzkategorien.

Die meisten Kategorien werden in den Programmen abgedeckt. Mit mehr als vier Nennungen sowohl im theoretischen Teil als auch in den Fördereinheiten sind die Kompetenzen „Emotionsregulation“ und „Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien“ am häufigsten vertreten.

Einige Kompetenzen konnten hingegen nicht ausgemacht werden. „Lubo aus dem All!“ vernachlässigt auf der theoretischen Ebene die Kooperations-, Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit, diese letzte Kompetenz wird auch auf der Umsetzungsebene nicht berücksichtigt. Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ schenkt der Kommunikations- und Zielklärungsfähigkeit explizit keinerlei Beachtung. In den Trainingseinheiten wird auf die Förderung der Selbstwirksamkeit, der Durchsetzungsfähigkeit und der Zielklärungsfähigkeit verzichtet.

Um eine vertiefte und strukturierte Diskussion zu ermöglichen, werden die Inhalte der Tabelle in den nachfolgenden Unterkapiteln zu den ursprünglichen vier Oberkategorien (emotionale, soziale und sozial-kognitive Kompetenzen sowie Resilienz, s. Kapitel 5.1) geordnet.

Die Analyseergebnisse werden im Überblick quantitativ dargestellt und schliesslich diskutiert.

8.2.1 Emotionale Kompetenzen

Tabelle 9: Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den emotionalen Kompetenzen

Emotionale Kompetenzen	Lubo			Verhaltenstraining	
	HB	TE	VS	HB	TE
1. Selbstwahrnehmung	+++	+++	+++	++	+++
2. Fremdwahrnehmung	++	+++	+++	+++	+++
3. Emotionsausdruck	++	+++	+++	++	+++
4. Emotionsregulation	+++	+++	+++	+++	+++
5. Empathie/Perspektivübernahme	+	+++	+++	++	+++

Betrachtet man die Resultate der Analyse erst einmal im Überblick, so fällt auf, dass die emotionalen Kompetenzen in beiden untersuchten Programmen vielseitig und ausreichend behandelt werden. Sowohl in „Lubo aus dem All!“ als auch im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ werden emotionale Kompetenzen im theoretischen Teil thematisiert und in ihren verschiedenen Facetten mehrmals trainiert.

Hillenbrand et al. legen im ersten Baustein des Trainings grossen Wert auf die Förderung der Wahrnehmung von Emotionen im sozialen Kontext. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Emotionsausdruck und die Emotionsprache gelten für die Autoren als sozial-emotionale Basiskompetenzen und somit gleichzeitig als Voraussetzung für die Bewältigung der weiteren Trainingsziele. Diese Reflexion erweist sich als wissenschaftlich fundiert (vgl. u.a. Petermann und Wiedebusch, 2008 im Kapitel 4.4.2). Das Wahrnehmen und Deuten eigener Gefühle und mentaler Zustände sowie das Wahrnehmen und Deuten der Emotionen und mentaler Zustände anderer werden im Training durch viele Materialien am Beispiel der Primäremotionen Trauer, Freude, Wut und Angst erarbeitet. Dadurch entscheiden sich die Autoren für eine Vereinfachung/Abgrenzung der Inhalte, was Kindern mit Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten entgegenkommt (vgl. Kapitel). Vor allem beim ersten Baustein des Trainings werden auch die kognitive Perspektivübernahme und die Empathie der Kinder gefördert und erarbeitet; diese werden meistens mit Fragen angeregt („Was glaubt ihr, wie fühlt sich ... jetzt?“).

Ein weiteres zentrales Ziel des Trainingsprogramms ist für Hillenbrand et al. die Förderung der Emotionsregulation und Selbststeuerungsfähigkeit. Der angemessene Umgang mit den eigenen Emotionen wird in den Trainingseinheiten und Vertiefungsstunden des zweiten Bausteins ausgiebig trainiert. Der Fokus liegt dabei auf einigen Emotionsregulationsstrategien (Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstinstruktion, Entspannung, Wohlfühlstrategie), die mit Übungen und anhand von Materialien erarbeitet und trainiert werden. Somit beziehen sich Hillenbrand et al. auf die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die die Förderung der Emotionsregulation als einen zentralen Punkt für präventives Handeln darstellen (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008) und gleichzeitig als ein zentrales Element der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lerner und Arsenio (2000) sehen.

Mit einer Fokussierung auf die aufgelisteten emotionalen Kompetenzen knüpfen die Autoren vor allem an das Konzept von Denham (1998) an, wonach Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation als emotionale Schlüsselkompetenzen definiert werden (vgl. Kapitel 4.4.2).

Petermann et al. widmen den emotionalen Kompetenzen ein ganzes theoretisches Kapitel des Handbuchs. Für die Festlegung der Förderziele beziehen sich die Autoren vor allem auf die acht Schlüsselkompetenzen emotionaler Kompetenzen nach Saarni (2002). Im Training werden zentrale Aspekte dieser Theorie

berücksichtigt (eigene Gefühle erkennen, Gefühle anderer erkennen und verstehen, ein altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen, sich in andere einfühlen und mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen).

Die Förderung der emotionalen Kompetenzen erfolgt vor allem in der dritten Stufe des Trainings. Ähnlich wie bei „Lubo aus dem All!“ basiert die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf den basalen Gefühlen Trauer, Angst, Ärger und Freude. Die Autoren unterstützen die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Emotionen durch ein sehr strukturiertes und wiederholendes Vorgehen (strukturierter Fragenkatalog), indem körperliche, kognitive und motorische Reaktionen auf Bilder und Texte analysiert, erarbeitet und auf ihr eigenes Erleben übertragen werden.

Diese Fokussierung auf die basalen Gefühle und das immer gleiche wiederholende Vorgehen für alle Emotionen verleiht dem Training eine klare Struktur. Es ist anzunehmen, dass eine solche Strukturierung und Reduzierung der Inhalte nicht nur Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf entgegenkommt, sondern bei allen Kindern eine bessere Aufnahme der Inhalte ermöglicht.

Durch die strukturierten Fragen werden in den Einheiten Gespräche über Emotionen angeregt. Ausserdem werden in vier Einheiten kurze Übungen durchgeführt, um den eigenen Ausdruck bei einem gewissen Gefühl sowie den Gefühlsausdruck von anderen Kindern besser kennen zu lernen. Dabei wird die Fähigkeit, ein altersangemessenes Emotionsvokabular zu verstehen und einzusetzen, automatisch trainiert.

Nebst einer Verbesserung der Selbst- und sozialen Wahrnehmung sowie des Emotionsausdrucks legen die Autoren den Schwerpunkt auf die Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie den angemessenen Umgang mit Misserfolg und Kritik (Emotionskontrolle). Kinder werden angeregt, über die angewendeten Emotionsregulationsstrategien zu reflektieren sowie Handlungsalternativen für die Überwindung der Gefühle zu entwickeln. Anders als bei „Lubo aus dem All!“ verzichten die Autoren aber hier auf das Vermitteln konkreter Emotionsregulationsstrategien. Auch dem Üben von Einfühlungsvermögen wird im Training grosse Bedeutung zugemessen. Dabei legen die Autoren interessanterweise den Fokus auf einen engen Zusammenhang zwischen Einfühlungsvermögen und Kooperationsbereitschaft. Das Einfühlen in den Interaktionspartner wird von Petermann et al. als Voraussetzung fürs Hilfsverhalten und für Kooperationsbereitschaft angegeben (S. 119). Diese Sichtweise führt zu einer oft gleichzeitigen Behandlung beider Kompetenzen (Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfsverhalten).

8.2.2 Soziale Kompetenzen

Tabelle 10: Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den sozialen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen	Lubo			Verhaltenstraining	
	HB	TE	VS	HB	TE
1. Empathie/Perspektivübernahme	+	+++	+++	++	+++
2. Emotionsregulation	+++	+++	+++	+++	+++
3. Kooperationsbereitschaft	o	++	+	++	+++
4. Kommunikationsfähigkeit	o	+++	o	o	+
5. Durchsetzungsfähigkeit	o	o	o	++	o
6. Zielklärungsfähigkeit	++	+++	+	o	o
7. Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien	+++	+++	+++	+++	+++

Bei einer ersten Betrachtung der Analyseergebnisse fällt auf, dass die zwei Programme vor allem in den Kategorien „Kooperationsbereitschaft“ und „Zielklärungsfähigkeit“ sehr unterschiedliche Resultate erzielen. Der ersten Kompetenz wird im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ viel mehr Beachtung geschenkt, das Anstreben von „Zielklärungsfähigkeit“ hingegen wird im „Lubo aus dem All!“ deutlich mehr betrachtet. Die Ergebnisse bei den sozialen Kompetenzen werden nun näher diskutiert.

Auf die umfassende Betrachtung der Förderung von Empathie und Emotionsregulation sowie auf die grosse Ähnlichkeit beider Programme wurde schon im vorherigen Unterkapitel eingegangen. Es ist an dieser Stelle nochmals anzumerken, dass diese Kompetenzen die Grundlagen sozialer Beziehungen bilden und dass emotionale und soziale Kompetenzen eng miteinander verbunden sind bzw. viele Überschneidungen haben (vgl. Kapitel 4.4.3). Die Kompetenz „Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien“ wird im nächsten Unterkapitel näher betrachtet.

Interessanter erscheint auf der Ebene der sozialen Kompetenzen die Diskussion über die anderen aufgelisteten Kategorien. Im Programm „Lubo aus dem All!“ werden im theoretischen Teil die Kooperationsbereitschaft, Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit ausser Acht gelassen. Im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ hingegen werden diese bis auf die Kommunikationsfähigkeit auf der Theorieebene betrachtet.

Diese unterschiedliche Behandlung von sozialen Kompetenzen lässt sich durch die von den Autoren ausgewählten verschiedenen theoretischen Ausgangspunkte erklären. Ausgehend vom Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000) betrachten Hillenbrand et al. die Förderung sozialer Skills zwar als zentral, sie beschränken sich dabei aber fast ausschliesslich auf die Vermittlung eines angemessenen, prosozialen Handlungsrepertoires, auf welches die Kinder in schwierigen Situationen zurückgreifen können.

Die Fertigkeiten im Umgang mit anderen werden von Petermann et al. hingegen differenzierter betrachtet. So widmen die Autoren verschiedenen Beiträgen bezüglich sozialer Kompetenzen ein ganzes Kapitel und leiten daraus Förderziele für diesen Bereich ab. Die Auswahl der Förderziele entspricht der Auffassung von Caldarella und Merrell (1997), wonach soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in fünf Dimensionen aufgeteilt werden (s. Kapitel 4.4.3), u.a. in Kooperationsbereitschaft, die zum Hauptthema des Trainings von Petermann et al. wird. Wie schon erwähnt, betrachten die Autoren diese Kompetenz als grundlegende Voraussetzung für einen Lernerfolg und für das Gelingen der Trainingsstunden (S. 53). Aus diesem Grund wird von Petermann et al. die Regel „Wir machen mit und helfen uns gegenseitig“ für den Verstärkerplan ausgewählt und in den Trainingseinheiten wird immer wieder an die Hilfebereitschaft der Kinder appelliert.

Trotz der fehlenden theoretischen Betrachtung fördert auch „Lubo aus dem All!“ in den Einheiten sowohl die Kooperationsbereitschaft als auch die Kommunikationsfähigkeit, insbesondere anhand eingeführter Regeln für Konfliktgespräche, welchen im Training grosse Bedeutung zugemessen wird. Die Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen, wird im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ hingegen nur in einer Einheit explizit berücksichtigt. Es ist aber anzunehmen, dass durch die vielen Diskussionen, die in den Einheiten erfolgen, die Kommunikationsfähigkeit der Kinder eingeübt und gefördert wird.

Interessanterweise wird im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ die Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements u.a. im Sinne einer angemessenen Selbstbehauptung definiert und als Ziel des Verhaltenstrainings angegeben. Nach Angaben der Autoren erweitern die Kinder in der dritten Stufe ihre

emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten, u.a. ein angemessenes Selbstbehauptungsvermögen. Die direkte Förderung dieser Kompetenz lässt sich in den Einheiten nicht erkennen. Es kann nach der angewendeten Definition jedoch angenommen werden, dass die Selbstbehauptung durch die Erweiterung der Problemlösestrategie in beiden Programmen indirekt gefördert wird.

Die ausgewählte theoretische Ausgangslage erklärt auch die unterschiedliche Betrachtung der Kompetenz „Zielklärungsfähigkeit“ in den beiden Programmen. Die Autoren von „Lubo aus dem All!“ legen viel Wert auf diese Kompetenz, die als zentrales Ziel des Trainings gilt. Bei der theoretischen Reflexion zitieren die Autoren Holodynski (2006): „Ergebnis der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ist eine Handlung. Handlungen sind auf ein Ziel ausgerichtete Prozesse“. Dies begründet die Entscheidung der Autoren, diese Kompetenz in den Trainingseinheiten des dritten Bausteins intensiv zu fördern. Kinder lernen, sich eigene Ziele bewusst zu machen, bildlich darzustellen, in Worte zu fassen und als Entscheidungsgrundlage für Handlungen zu nutzen („Was möchte ich?“ bzw. „Was ist mein Ziel?“).

Obwohl sich auch Petermann et al. in ihrer theoretischen Reflexion auf das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994) beziehen und im Training eine differenzierte Verarbeitung sozialer Informationen stärken, wird daraus die Zielklärungsfähigkeit nicht als Förderziel für das Training abgeleitet.

8.2.3 Sozial-kognitive Kompetenzen

Tabelle 11: Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den sozial-kognitiven Kompetenzen

Sozial-kognitive Kompetenzen	Lubo			Verhaltenstraining	
	HB	TE	VS	HB	TE
1. Fremdwahrnehmung	++	+++	+++	+++	+++
2. Empathie/Perspektivübernahme	+	+++	+++	++	+++
3. Emotionsregulation	+++	+++	++	+++	+++
4. Zielklärungsfähigkeit	++	+++	+	o	o
5. Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien	+++	+++	+++	+++	+++
6. Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen	+	+++	+++	++	+++

Insgesamt kann festgehalten werden, dass abgesehen von der Kompetenz „Zielklärungsfähigkeit“, die sozial-kognitiven Kompetenzen in beiden Programmen stark vertreten sind.

In ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit sozial-kognitiven Kompetenzen stützen sich Hillenbrand et al. und Petermann et al. auf zwei verschiedene Modelle und leiten daraus unterschiedliche Förderziele ab.

Auf der Basis des sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodells von Crick und Dodge (1994) stärken Petermann et al. im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ einerseits die differenzierte Wahrnehmung und Interpretation sozialer Informationen (insbesondere die Aufnahme und Verarbeitung visueller und auditiver Reize), andererseits erzielen sie eine Verbesserung des Konflikt- und Problemlösemanagements sowie eine Erweiterung des Handlungsrepertoires. Die Förderung dieser letzten Kompetenzen sind zentrale Ziele und Hauptthemen des Programms „Verhaltenstraining für Schulanfänger“.

Bei der Analyse von Bild- und Tonmaterial zu alltagstypischen Problem- und Konfliktsituationen legen die Autoren viel Wert auf die Erarbeitung angemessener Handlungsalternativen und alternativer Lösungsstrategien, die auch im Rollenspiel eingeübt werden. Bei der Analyse der dargestellten Problemsituationen halten die Autoren die vorherige Abschätzung und Bewertung möglicher Folgen einer Handlung für sehr wichtig.

Um die Kinder bei der kompetenten und selbstständigen Bewältigung von Problemsituationen zu unterstützen, führen sie ein drei-schrittiges Problemlösungsschema ein (1- „Stopp, Problem beschreiben“, 2- „Viele Lösungen suchen“, 3- „Gefundene Lösungen bewerten und sich für eine gute Lösung entscheiden“), das in den Einheiten allerdings relativ wenig Platz findet.

Wie schon erläutert, leiten Hillenbrand et al. die Förderziele für das Trainingsprogramm aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Lemerise und Arsenio (2000) ab, einer modifizierten, weiterentwickelten Version des Modells von Crick und Dodge (1994). Während nach dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) der kognitive Aspekt der Informationsverarbeitung im Zentrum steht, messen Lemerise und Arsenio in ihrem erweiterten Modell den emotionalen Prozessen weit grössere Bedeutung bei. Diese Betrachtungsweise führt aber zu keinen Unterschieden zwischen den Programmen, wie in der Tabelle ersichtlich wird und im Unterkapitel „emotionale Kompetenzen“ schon erläutert wurde, da Petermann et al. diese Kompetenzen sowieso als grundlegend betrachten und ihnen im Training viel Raum gewähren.

Die Förderung des Erwerbs sozialer Problemlösungsstrategien und eines angemessenen Handlungsrepertoires sind zentrale Ziele des Programms. Auch im Programm „Lubo aus dem All!“ werden diese Kompetenzen im theoretischen Teil vertiefend dargestellt und in den Einheiten des dritten Bausteins intensiv erarbeitet. Ausgehend von unterschiedlichen sozialen Situationen werden Kinder angeregt sich - ähnlich wie im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ - gute Handlungsmöglichkeiten zu überlegen und angemessene Lösungen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Um eine selbstständige Problemlösung zu unterstützen, wird auch in „Lubo aus dem All!“ eine schrittweise, strukturierte „Problemlöseformel“ eingeführt, die aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung abgeleitet wurde. Dieser Fertigkeit wird im Programm grosse Bedeutung beigemessen und sie wird oft thematisiert und trainiert.

Auch die Einschätzung der Handlungskonsequenzen und eine angemessene Lösungsbewertung sind wichtige Förderziele des Programms. Anders als im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ legen Hillenbrand et al. bei der Definition dieser Fähigkeit auf die Bewertung einer Handlung in Bezug auf die Zielerreichung viel Wert. Infolgedessen wird die Fähigkeit einzuschätzen, ob eine Handlung hilft, eigene und fremde Ziele zu erreichen, in den Einheiten vor allem mit den Fragen „Haben sie das Ziel erreicht? Sind alle zufrieden?“ und eine Klassifizierung der Handlungen in drei Kategorien („schadet Sachen“, „schadet Personen“, „schadet niemandem“) spezifisch und intensiv gefördert.

Die Fokussierung auf die Zielerreichung lässt sich dadurch erklären, dass Handlungen von Hillenbrand et al. als auf ein Ziel gerichtete Prozesse behandelt werden (s. Holondynski (2006) im vorherigen Unterkapitel). Die Reflexion über die Zielerreichung setzt automatisch die Zielklärung voraus - eine Phase beider sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodelle - und erklärt wahrscheinlich, wieso Hillenbrand et al. dieser Kompetenz viel Platz widmen, während diese bei Petermann et al. nicht berücksichtigt wird.

8.3 Aspekte der Resilienz

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, sollte nach Wustmann (2011) eine Förderung der Resilienz im pädagogischen Bereich auf zwei Ebenen angesetzt werden: auf der individuellen Ebene durch die Förderung von personalen Resilienzfaktoren und auf der Beziehungsebene dank einer Stärkung der Interaktionskompetenzen von Lehrpersonen und Eltern (S. 125). Vor allem die Stärkung von personalen Kompetenzen ist in den Präventionsprogrammen von grosser Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012). In der Analyse der Trainingsprogramme bezüglich der Resilienz wurden mehrere Faktoren berücksichtigt. Einerseits wurden die Fundstellen bezeichnet, in denen die Begriffe „Resilienz“, „Schutzfaktoren“ oder Hinweise über die Haltung/Beziehung der Lehrperson erschienen. Andererseits wurden die Resilienzfaktoren auf individueller Ebene (s. Kapitel 4.4.4) wegen ihrer grossen Ähnlichkeit mit den sozial-emotionalen Kompetenzen zu den im Kapitel 5.1 dargestellten Kategorien eingeordnet. Die Analyseergebnisse der Resilienzfaktoren auf der individuellen Ebene werden in folgender Tabelle resümiert (die sechs ursprünglichen Resilienzfaktoren sind in Klammern mit Abkürzungen zu erkennen):

Tabelle 12: Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den Resilienzfaktoren auf der individuellen Ebene

Resilienz	Lubo			Verhaltenstraining	
	HB	TE	VS	HB	TE
1. Selbstwahrnehmung (SFW,SR)	+++	+++	+++	++	+++
2. Fremdwahrnehmung (SFW,SK)	++	+++	+++	+++	+++
3. Emotionsregulation (SR, SB)	+++	+++	+++	+++	+++
4. Selbstwirksamkeit (SW)	+	++	+	++	o
5. Empathie/Perspektivübernahme (SK)	+	+++	+++	++	+++
6. Kooperationsbereitschaft (SK)	o	++	+	++	+++
7. Kommunikationsfähigkeit (SK)	o	+++	o	o	+
8. Durchsetzungsfähigkeit (SK)	o	o	o	++	o
9. Handlungsrepertoire/Problemlösestrategien (SK, SB, PL)	+++	+++	+++	+++	+++

Legende:

- SFW: Selbst- und Fremdwahrnehmung
- SR: Selbststeuerung und -regulation
- SB: Stressbewältigung
- SK: Soziale Kompetenzen
- SW: Selbstwirksamkeit
- PL: Problemlösen

In der Analyse konnte positiv festgestellt werden, dass beide Programme die meisten für die Resilienz wichtigen personalen Kompetenzen enthalten, auch wenn das Programm „Lubo aus dem All!“ weniger Resilienzfaktoren der ursprünglichen Kategorie „Soziale Kompetenzen (SK)“ berücksichtigt. Im Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ hingegen konnten in den Einheiten keine Hinweise zu der Förderung der Selbstwirksamkeit (SW) gefunden werden. Eine Förderung der Selbstwirksamkeit sollte darauf abzielen, dass Kinder sich ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst werden. Kinder sollen zudem erfahren, welche Auswirkungen ihre Handlungen haben und welche Strategien und Stärken sie zu einem Ziel gebracht haben. Eine allgemeine Reflexion zu den Zielen fehlt, wie schon im vorherigen Kapitel erläutert, im Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“.

Die Resilienzfaktoren „Selbst- und Fremdwahrnehmung (SFW)“, „Selbststeuerung und -regulation (SR)“, „Stressbewältigung (SB)“ und „Problemlösen (PL)“ werden in beiden Programmen sehr intensiv behandelt.

Wirksame Massnahmen zur Resilienzförderung erzielen eine Minimierung von Risikofaktoren und vor allem eine Stärkung der Schutzfaktoren; beide präventiven Förderprogramme vermitteln emotionale und soziale Fertigkeiten, um so Verhaltensproblemen entgegenzuwirken.

Wie schon im Kapitel 7.1.1 erwähnt, orientieren sich die Autoren von „Lubo aus dem All!“ an dem bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell nach Beelmann und Raabe (2007), das Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren für Verhaltensstörungen ermittelt. Dieses Modell hebt die Bedeutung einer angemessenen Wahrnehmung und Verarbeitung von sozialen Situationen (angemessene Handlungsmöglichkeit) für einen positiven Entwicklungsverlauf bzw. für eine schützende Wirkung hervor.

Nach Ergebnissen der Resilienzförderung übernimmt die Förderung von bestimmten emotionalen, sozialen und personalen Kompetenzen eine protektive, schützende Funktion. Obwohl in beiden Programmen keine Fundstellen bezeichnet werden konnten, die den Begriff „Resilienz“ enthalten, kann gesagt werden, dass die Förderung dieser Fähigkeiten derjenigen von der Resilienz entspricht und diese somit einen wichtigen Beitrag zur späteren psychischen Gesundheit beitragen soll.

Wie im theoretischen Teil dargestellt (s. Kapitel 4.3.3 und 4.4.4), ist es für eine nachhaltige Förderung der psychischen Gesundheit wichtig, dass diese konsequent auf mehreren Ebenen ansetzt und frühzeitig und langfristig realisiert wird. Beide Programme erfüllen diese Kriterien, da sie Teil eines Multikomponentenprogramms sind, in dem soziale und emotionale Fertigkeiten von Kindern gezielt und regelmässig vom Kindergarten bis zur Grundschule gefördert werden. Zudem bezieht das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ die Eltern mit Informationen und Anregungen ins Training mit ein. Das Programm „Lubo aus dem All!“ bietet eine Reflexion über ein breiteres schulisches Gesamtkonzept der Prävention an.

Entscheidend für die Resilienzförderung ist auch die Beziehung der Lehrperson zu den Schülern bzw. eine Haltung, die das Kind als kompetent wahrnimmt und wertschätzt. Im Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ weist man im theoretischen Teil auf die Wichtigkeit einer positiven und tragfähigen Lehrer-Schüler-Beziehung hin.

8.4 Methodisch-didaktische Elemente

Im folgenden Unterkapitel wird die Analyse der verschiedenen methodisch-didaktischen Elemente beider Programme miteinander verglichen und in Bezug auf die theoretischen Grundlagen diskutiert.

Inhalte:

Die Rahmengeschichte des Trainings „Lubo aus dem All!“ lässt Verknüpfungen zur individuellen Lebenswelt der Kinder zu und bietet Identifikationsmöglichkeiten für die Kinder. Ähnlich wie die Erstklässler bei ihrer Einschulung, erlebt Lubo, ein kleiner Ausserirdischer, bei seinen Ausflügen auf die Erde viele für ihn neue, unbekannte Situationen. Lubos Fragen und Probleme werden gemeinsam gelöst und im Trainingsverlauf durch Fragen und Probleme der Kinder ergänzt.

Hillenbrand et al. legen grossen Wert auf den Transfer von Inhalten und Strategien. Die Inhalte des Trainings sind so konzipiert, dass zentrale Elemente in den Schulalltag übernommen und in anderen, realen Lebenssituationen, vor allem Klassensituationen, eingeübt werden können. Damit werden Kompetenzen für künftige, selbstständige Problembewältigungen aufgebaut. Da dies vor allem in den Vertiefungsstunden geschieht, empfiehlt sich eine Durchführung dieser Einheiten. Wertvolle und konkrete Hinweise und Transferanregungen, die sich in den Unterrichtsalltag einfügen lassen und alltägliche Anlässe aufgreifen, sind im Anhang des Trainingsmanuals zu finden. Somit wird dem Anspruch der Nachhaltigkeit Rechnung getragen.

Die dargestellten Situationen orientieren sich am gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Schüler und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Eine Anknüpfung an selber erlebte Situationen wird nur in einigen Arbeitsblättern hergestellt. Um die persönliche Relevanz zu erhöhen, sollte das Unterrichtsgeschehen öfter an das Erleben der Schüler anknüpfen (Stein, 2010).

Im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ fungiert Ferdi, ein Chamäleon, als roter Faden des Trainings und begleitet die Kinder bei einer Schatzsuche. Damit wählen auch Petermann et al. eine für die Kinder motivierende Rahmenhandlung aus. Die Figuren der Rahmengeschichte und die Handpuppe Ferdi ermöglichen für die Kinder eine Identifikation.

In den Einheiten des dritten Bausteins werden gewonnene Erkenntnisse über Gefühle mit der eigenen Erlebniswelt durch Transferfragen zusammengebracht und gewinnen somit an Bedeutung. In der vierten Trainingsstufe üben und erarbeiten die Kinder angemessene Handlungsalternativen für eine Vielzahl von alltagstypischen sozialen Problem- und Konfliktsituationen. Die ausgewählten Situationen stammen aus verschiedenen Bereichen der Lebenswelt der Kinder und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Damit werden essentielle Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten vermittelt. Ein paar Situationen scheinen heutzutage nicht mehr relevant zu sein und könnten aktualisiert werden. Auch in der vierten Trainingsstufe knüpfen die Autoren durch Transferfragen an das Erleben der Kinder an. Um die Trainingsinhalte stärker in den Alltag zu übertragen, bieten Hillenbrand et al. im Training Transfer- und Hausaufgaben an. Bei Selbstbeobachtungsaufgaben üben die Kinder ausserhalb des Trainings neue Verhaltensweisen und berichten über Ergebnisse und Beobachtungen. Dabei wird aber auf ein detailliertes, geführtes Vorgehen verzichtet.

Differenzierung und Individualisierung:

Hillenbrand et al. nehmen die Problematik der Heterogenität auf, indem sie Kinder, die eine erhöhte Unterstützung in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung brauchen, intensiver betrachten. Damit Kinder mit erhöhten emotional-sozialen, kognitiven und sprachlichen Risiken die Lerninhalte der 30 regulären Trainingssitzungen gewinnbringend bearbeiten und verinnerlichen können, bieten die Autoren 23 optionale, ergänzende Trainingseinheiten und zwei Einzelfördereinheiten bzw. eine Kleingruppenförderung zur Vertiefung und Wiederholung der Trainingsinhalte an. Somit werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt. In den vielen Vertiefungsstunden werden immer wieder auch neue Inhalte eingeführt. Welche optionalen Stunden sich für wen eignen, wer daran teilnimmt und was dies für die Klasse organisatorisch bedeutet, wird allerdings nicht dargelegt. Aufgrund des Wiederholungs- und Übungsbedarfs von Schülern mit Lernschwierigkeiten und der grossen Anzahl von Inhalten erscheinen alle diese Stunden für sie (wenn nicht für die ganze Klasse) aber grundlegend. Auch eine inhaltliche

Reduzierung mit einer gleichzeitigen Erhöhung von Wiederholungs- und Festigungsmomenten würde das Speichern neuen Wissens begünstigen (Joller-Graf, 2006).

Weiter geben die Autoren der Lehrperson in den verschiedenen Einheiten Hinweise zu Zusatzaufgaben, zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntempi, zur inhaltlichen Reduktion einer Anforderung und zum Umgang mit individuellen Belastungssituationen. Diese Differenzierung des Lernangebotes ermöglicht die Berücksichtigung der verschiedenen Lernbedingungen und -möglichkeiten und verbessert die Aneignungsprozesse, wird aber leider im Programm nicht systematisch und konsequent ausgenutzt. Das Arbeitsheft dient der selbstständigen Erarbeitung und Wiederholung der Trainingsinhalte durch die Schüler, was durch eine differenzierte Aufgabeninstruktion (Schrift- und schriftfreie Version der Aufgabe, visualisierte Darstellungen von Inhalten) nur zum Teil ermöglicht wird. Bis auf eine Ausnahme ist eine Differenzierung der Aufgabe/Anforderung mit einer Abstimmung auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden nicht ersichtlich. Die Trainingsinhalte werden in den Arbeitsblättern im Heft am Ende jeder Einheit und in den Vertiefungsstunden konsequent geübt und wiederholt.

Petermann et al. haben einen detaillierten Beobachtungsbogen entwickelt, um die Stärken und Schwächen in den sozial-kognitiven und sozial-emotionalen Fertigkeiten sowie im Sozialverhalten der Kinder am Anfang des Trainings zu beurteilen. Leider werden aber die unterschiedlichen, individuellen Voraussetzungen der Kinder in den Einheiten nicht berücksichtigt: Das Training findet im Klassenverband statt und in den Einheiten lassen sich nur sehr wenige Anpassungen des Lernangebots erkennen. Damit wird das Ziel der inneren Differenzierung, die bestmögliche Förderung des Einzelnen durch leistungsdifferenzierte Angebote und Anforderungen, nicht verfolgt bzw. dieser kaum Rechnung getragen. Die einzige Ausnahme ist der Umgang mit dem Verstärkerplan: Die Form des „Mitmachens und Helfens“ muss für Petermann et al. zudem bei jedem Kind detailliert festgelegt werden. Der Fokus liegt bei jedem Kind auf etwas anderem und die Punkteverteilung erfolgt individuell.

Die Autoren weisen im Handbuch darauf hin, dass eine Durchführung mit Migranten einer differenzierten Vorbereitung und Durchführung des Trainings bedarf. Das Thema wird jedoch nicht konkret thematisiert. Lehren hat primär mit dem Verbessern der individuellen Lernvoraussetzungen zu tun (Joller-Graf, 2006). Diese müssen zu Beginn einer Lernphase aktualisiert und mit den neuen Inhalten verknüpft werden. Durch die vielen Transferfragen der Trainingseinheiten werden die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Kinder regelmässig aktiviert und die erarbeiteten Inhalte auf das eigene Erleben konsequent übertragen. Die Einheiten bauen auf systematische, wiederholende Übungen und Fragen auf. Dieses methodische Vorgehen ist vor allem für Kinder mit Lernschwierigkeiten sehr wertvoll. Die letzte Einheit ist der Wiederholung einiger wichtiger Lerninhalte des Trainings und der Regelabsprache für die Zukunft gewidmet. Dabei fehlt jedoch eine Fokussierung auf die wichtigsten Elemente, was zu mangelnder Klarheit und Effektivität führt.

Strukturierung:

Der Stundenablauf von „Lubo aus dem All!“ ist klar strukturiert und wiederholt sich in gleicher Weise in allen Einheiten. Damit knüpfen Hillenbrand et al. an die Forderung von Goetze (2008) an, wonach vor allem in der Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen der Strukturierung von Zeit grosse Bedeutung zugemessen werden muss. Der Stundenablauf ist jedoch fast immer nur für die Lehrperson klar und sichtbar strukturiert. Abgesehen vom akustischen Signal, das den Abschluss einleitet, bekommen die Kinder nämlich selten eine

Übersicht bzw. Orientierungshilfe über den Stundenablauf. Kinder können sich angemessen verhalten, wenn sie genau wissen, was auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird. Deswegen würde es Sinn machen, den Kindern am Anfang der Stunde eine inhaltliche und zeitliche Übersicht und Orientierung über die Stunde zu geben. Weiter sollte der Abschluss immer gleich gestaltet werden: Nach einer gemeinsamen Zusammenfassung der Inhalte, sollte sich Lubo von den Kindern verabschieden und ihnen den nächsten Termin bekannt geben.

Im Training werden wertvolle Verhaltens- und Lernhilfen angeboten: viele Inhalte werden durch das Einsetzen von Bildern und Symbolen eingeführt (Regelkarten, Wettersymbole, Stimmungsherz, Stopp-Ampel, Gefühlsthermometer, Strategiekarten, ...). Die Visualisierung der Inhalte unterstützt das Verständnis der Kinder, insbesondere bei Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen und in den Situationen, in denen viele verbale Anweisungen gegeben werden. Diese Lernhilfen werden im Training immer wieder vernachlässigt und sollten bei jeder Gelegenheit konsequenter hinzugefügt werden.

Bis auf einige Einheiten, in denen die Notwendigkeit einer Anpassung der verbalen Anweisungen festgestellt wurde, sind diese klar und transparent formuliert.

Prävention von Verhaltensstörungen findet auch durch klare Regeln und gemeinsame Rituale statt. Diese werden im Training von Hillenbrand et al. häufig thematisiert und konsequent umgesetzt.

Die Materialien sind gut strukturiert und organisiert. Die wiederkehrenden Symbole und die kurzen und deutlichen schriftlichen Anweisungen im Arbeitsheft ermöglichen eine selbständige Bearbeitung der Aufgaben durch die Kinder. Im Heft und in den vielen anderen Materialien variiert aber die stilistische Darstellung stark. Einige Bilder sind nicht immer eindeutig lesbar und ästhetisch wenig ansprechend und motivierend. Eine gleichartige, klarere stilistische Darstellung würde der Transparenz dienen und die Motivation sowie eine sichere Handhabung durch die Kinder erhöhen.

Petermann et al. legen grossen Wert auf strukturierte Unterrichtsstunden unter Einbindung von Ritualen sowie auf transparente, genau definierte Klassenregeln (die in einem Vertrag festgehalten werden) und konsequente Sanktionierung von Regelverletzungen. Die Kinder bekommen zudem in fast allen Einheiten eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde. Dank dieser festgelegten und wiederkehrenden Muster können die Kinder klare Erwartungen an das Training entwickeln und so an Sicherheit und Orientierung gewinnen (vgl. Stein, 2010).

Nicht nur die Struktur der Stunde, sondern auch das konkrete Vorgehen bei den verschiedenen Übungen wiederholt sich in den Einheiten deutlich. So werden in den verschiedenen Trainingsstunden Bilder und Texte anhand des gleichen, klar strukturierten Fragenkatalogs bearbeitet und analysiert. Auch die Gespräche über die basalen Gefühle erfolgen anhand der gleich wiederkehrenden Transferfragen. Bei dieser methodischen Wiederholung können sich vor allem Kinder mit Lern- und Verhaltensstörungen besser im Unterricht orientieren und die Inhalte leichter verarbeiten und aufnehmen.

Im Vergleich mit Hillenbrand et al. bieten die Autoren von „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ deutlich weniger Materialien und Lernhilfe an. Es ist anzunehmen, dass dies sich durch das sehr strukturierte methodische Vorgehen, aber auch durch eine gezielte und gewollte Reduzierung der Inhalte der Autoren, begründen lässt.

Die ausgewählten Bilder (Ferdinand, Gefühle, Problemsituationen, Symbolkarte, Ferdinand-Plan) sind sehr klar, ansprechend und in der Darstellung ähnlich. Auch die Anweisungen im Unterricht und im Heft sind transparent und klar. Somit ermöglichen sie den Kindern eine schnelle Orientierung und Bearbeitung der

Inhalte. Die Symbolkarten für die Abschätzung der Folgen des sozialen Handelns werden konsequent in allen Einheiten benutzt. Die Autoren verzichten hingegen auf klare und konkrete Hinweise über die Anwendung der Kärtchen für die Visualisierung des Problemlösungsschemas.

Direkte Instruktion und kognitives Modellieren:

Beide Trainingsprogramme basieren auf einem stark strukturierten, durch gelenkte Unterrichtsgespräche und Interaktionen geführten und lehrerzentrierten Unterricht. Die überschaubaren Lerninhalte werden fast ausschliesslich im Plenum vorgestellt und erarbeitet. Im Programm „Lubo aus dem All!“ beendet eine Einzelarbeitsphase oft die Einheit: Die Kinder befassen sich nochmals mit den Inhalten der Lektion, fassen diese zusammen oder vertiefen sie in verschiedenen Übungen. Korrekturen und Rückmeldungen über die Einzelarbeiten werden aber unregelmässig angeboten. In „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ kündigt der Trainer immer genau an, wann die Kinder eine Rückmeldung über die individuellen Arbeiten bekommen. Die erteilten Aufgaben werden dann punktuell überprüft. Damit berücksichtigt das Programm von Petermann et al. alle Forderungen einer direkten Instruktion; dieser Unterricht bringt positive Effekte, insbesondere bei Kindern mit schwachen Leistungen und führt zur Verminderung von Disziplinproblemen (Borchert, 2008). In „Lubo aus dem All!“ sollten die Kinder deswegen nach jeder Einzelarbeit konsequent eine Rückmeldung über die Aufgabe bekommen oder diese sollte besprochen werden.

Auch die Methoden des kognitiven Modellierens und der Selbstinstruktion werden in beiden Programmen stark eingesetzt. Lernen findet nicht ausschliesslich über eigene Erfahrungen statt, sondern erfolgt besonders effektiv durch die Beobachtung und Imitation des Verhaltens anderer Menschen. In vielen Einheiten reflektieren und kommentieren die Kinder mit Hilfe der Lehrperson Verhaltenssequenzen und dargestellte soziale Situationen. Wichtige Elemente werden dabei erkannt und gespeichert. In „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ werden angemessenes und unangemessenes Sozialverhalten unterschiedlich präsentiert. Damit negative Verhaltensweisen einen deutlich anderen Stellenwert bekommen, werden diese nur per Overheadprojektor dargestellt.

Das Modellernen ist besonders wirkungsvoll in Verbindung mit Selbstinstruierung. Diese kognitiven Verhaltensmodifikationsansätze sind vor allem bei Verhaltensstörungen erfolgreich (Myschker, 2009). Beide Programme setzen als Unterstützung der Verhaltenssteuerung Selbstinstruktionen ein. Ausgehend von einem Problemlösungsschema, instruieren sich die Kinder nach dem Beispiel selbst über die nötigen Handlungsabläufe. Die verschiedenen Problemsituationen werden im Training genau nach diesem Problemschema bearbeitet. Als Hilfsmittel werden Karten mit Denkstrategien eingeführt. Solche werden insbesondere in „Lubo aus dem All!“ angewendet: Die kindergerechte gelernte Formel zur sozialen Problemlösung ist im Training zentral und wird mehrmals auf konkrete, bekannte und unbekannte Situationen transferiert. Es werden auch Selbstinstruktionen zur zunehmenden selbstständigen Emotionsregulation erarbeitet und eingeübt.

Beide Trainingsprogramme wenden ein Token-System an für die systematische Beurteilung und Verstärkung des erwünschten Verhaltens bezüglich der Regeln während des Trainings (s. Unterkapitel „Loben und Verstärken“). Damit wird nach Myschker (2009) eine Verhaltensmodifikation unterstützt.

Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen:

Hillenbrand et al. weisen im Handbuch darauf hin, dass der Unterricht die Aktivität der Schüler sowie eine persönliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermöglichen sollte. Damit verbunden listen die Autoren viele Anregungen für eine breite Aktivierung der Schüler auf. Sie verzichten aber dabei auf eine klare, strukturierte und konsequente Auswahl von Elementen, Hinweisen und Schwerpunkten bzw. greifen auf diese in den Einheiten nicht mehr zurück. Das selbstgesteuerte und entdeckende Lernen wird im Handbuch vom „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ nicht berücksichtigt.

In den Einheiten beider Programme wird die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit einer Situation vor allem durch im Plenum gestellte Fragen angeregt. Fast immer sammeln oder entwickeln Kinder gemeinsam Lösungsideen. Damit aber alle Kinder ihr Wissen für die Lösung offener Aufgabenstellungen effektiv nutzen sowie nach ihrem Entwicklungsstand lernen können, muss der Unterricht reelle Situationen schaffen, in denen alle Kinder sich selbst mit dem Gegenstand auseinandersetzen können und sich angesprochen fühlen. Eine aktive Auseinandersetzung aller Schüler wird durch die angebotene methodische Entscheidung nur teilweise gewährleistet. Eine leicht anwendbare aber in diesem Sinn effektivere methodische Alternative wäre beispielweise die Möglichkeit, die Kinder zunächst allein oder in Partnergruppen Lösungsideen überlegen zu lassen. Erst danach sollten die individuellen Beiträge aufgenommen und die eigenen Ideen mit den anderen ausgetauscht werden.

Im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ werden die alten Inhalte und das Vorwissen der Kinder in den Einheiten regelmässig aktiviert. Der Trainer lässt zudem oft Inhalte oder Situationen von den Kindern antizipieren, bevor er sie mit möglichen Lösungen konfrontiert. Auch diese methodischen Entscheidungen ermöglichen eine aktivere Auseinandersetzung der Kinder mit den Inhalten.

In beiden Trainingsprogrammen kommen Rollenspiele zum Einsatz. Bei dieser Form des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens können die Kinder neue Verhalten erwerben, aktiv üben und vertiefen sowie ihre individuellen Strategien, ihre Spontaneität und Kreativität anwenden. Selbst erschlossene Inhalte werden stärker generalisiert und zur Lösung von Transferaufgaben verwendet als Inhalte, die durch direkte Instruktion vermittelt werden. Sie sind deswegen von grosser Bedeutung. Kinder mit emotionalen, sozialen und kognitiven Problemen müssen aber bei diesen Unterrichtsformen eng begleitet werden, damit sie einen erfolgreichen selbstgesteuerten Lernprozess durchmachen können (Hartke, 2008).

Die Kinder haben zudem in beiden Trainings die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu bestimmten Emotionen bzw. Situationen gestalterisch einzubringen.

Sozialisierung und kooperatives Lernen:

In beiden Trainingsprogrammen tragen die Rahmenhandlung und die Rituale zu einem gemeinschaftsfördernden Unterricht bei. Die jeweiligen Geschichten bzw. die sozialen Situationen werden gemeinsam gehört, erlebt und bearbeitet, was gleichzeitig das kooperative Lernen und die soziale Einbindung der Kinder fördert.

Vor allem im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ nimmt die gegenseitige Hilfsbereitschaft und Unterstützung dank der Fokussierung auf die zentralen Regeln des Trainings „Mitmachen und Helfen“ einen hohen Stellenwert ein.

Soziales Lernen findet sonst in beiden Programmen wenig Platz. Kinder lernen meistens zusammen in der grossen Gruppe, es werden nur einige kurze Sequenzen von Gruppen- bzw. Partnerarbeiten angeboten. In

den Trainings, insbesondere in „Lubo aus dem All!“, lassen sich zudem einige Anregungen zum flexiblen Umgang mit den unterschiedlichen Sozialformen erkennen. Diese werden jedoch nicht genauer thematisiert. Durch verschiedene Formen des kooperativen Lernens können Kinder soziale Fähigkeiten erlernen, trainieren und sich positiv entwickeln (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008). Der flexible Umgang mit diesen ermöglicht ausserdem die Beachtung der Voraussetzungen und Individualität des Kindes und erweist sich als sehr hilfreich (Hillenbrand, 2011). Die Möglichkeiten zum sozialen Lernen sind in beiden Trainings bei Weitem nicht erschöpft. Durch das Anbieten von zusätzlichen Gruppen- bzw. Partnerarbeiten würde das Lernen von- und miteinander ermöglicht werden und gleichzeitig wäre die Aktivierung der Schüler mehr angeregt. Beispielsweise könnten im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ angemessene Lösungen erst einmal in einer kleineren Gruppe erarbeitet und danach im Plenum vorgestellt werden. Kinder müssten aber angeleitet werden, wie Partnerarbeiten erfolgen bzw. die Vorschläge vorgestellt werden könnten. Der regelmässige Einsatz dieser Formen des Unterrichts und eine sorgfältige Vorbereitung und Begleitung seitens des Lehrers sind notwendige Voraussetzungen, um die Verbesserung der kindlichen Kompetenzen und des Verhaltens zu erreichen.

Loben und Verstärken:

Das Loben sowie das Verstärken von adäquatem Verhalten bzw. von Erfolgen haben sowohl in den Handbüchern als auch in allen Einheiten beider Trainings eine wichtige Bedeutung.

Einerseits finden die Lehrpersonen in den äusserst genau beschriebenen Lektionseinheiten viele konkrete Vermerke bzw. Vorschläge, um die Kinder für die tolle Leistung, für die Mitarbeit, für das Zuhören und den erreichten Erfolg zu loben. Dadurch wird die Selbstsicherheit und Lernfreude der Schüler unterstützt. In beiden Trainings werden die jeweiligen Handpuppen als sozialer Verstärker für die angemessenen Kinderverhalten regelmässig und wirksam benutzt.

Andererseits wird das adäquate Verhalten von Schülern durch das Einsetzen von einem Verstärkersystem belohnt und gesteigert. Zu diesem Zweck bekommen die Kinder zum Abschluss jeder Trainingsstunde ein individuelles Feedback bezüglich der Regeleinhaltung sowie eine kleine Belohnung (Stern bzw. Stempel) bei angemessenem Verhalten. Mit dem Token-System wählen die Autoren beider Programme ein bekanntes und oft angewendetes Element der Verhaltensmodifikationsansätze, was gleichzeitig eine hervorragende Möglichkeit zur Prävention von Verhaltensstörungen darstellt. Die konstruktive, regelmässige und systematische Verhaltensrückmeldung bezüglich der angestrebten Ziele und Belohnung der Zielerreichung ist vor allem für Risikokinder eine wichtige Unterstützung bei der Entwicklung und Festigung angemessener Verhaltensweisen.

Hillenbrand et al. geben wichtige und konkrete Durchführungshinweise zum Verstärkersystem mit den drei Trainingsregeln. Sie legen besonderen Wert auf eine regelmässige, auf das verlangte Verhalten bezogene und für die Kinder nachvollziehbare Rückmeldung. Weiter soll für die Autoren die Tokenvergabe im Trainingsverlauf von einer lehrerzentrierten Einschätzung zur Selbsteinschätzung der Kinder übergehen. Die Lehrperson fordert die zunehmenden Selbsteinschätzungs Kompetenzen der Kinder so lange durch konkrete Fragen an, bis sein Feedback nur noch als Orientierungshilfe dient. Dadurch wird die Perspektive des Kindes deutlich berücksichtigt und metakognitives Wissen aufgebaut. Kinder lernen das eigene Verhalten besser kennen und es gleichzeitig zunehmend kompetenter zu steuern.

Bei der Tokenvergabe entscheiden sich Petermann et al. für die Fokussierung auf eine einzige Trainingsregel und begründen ihre Entscheidung theoretisch. Sie verzichten aber auf klare und konkrete Durchführungshinweise zur Tokenvergabe und Rückmeldung der Lehrperson.

8.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Im Zentrum des forschungsmethodischen Vorgehens dieser Arbeit steht die qualitative Inhaltsanalyse zweier ausgewählter Trainingsprogramme. In diesem Kapitel wird der Forschungsprozess reflektiert.

Eine umfassende Literaturrecherche zu den aus Fragestellungen abgeleiteten forschungsrelevanten Themen bildet die Basis dieser Arbeit. Die theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der emotionalen und sozialen Entwicklung, der Resilienz, sowie des integrativen Unterrichts haben die Herausarbeitung und Erfassung zentraler Aspekte ermöglicht. Etwas schwieriger stellte sich die Eingrenzung und Definition der für die Förderung einer heterogenen Gruppe wichtigen methodisch-didaktischen Aspekte dar.

Aus den theoretischen Grundlagen konnten aber die relevanten Strukturierungsdimensionen und Faktoren (bezüglich emotionaler, sozialer, sozial-kognitiver Kompetenzen sowie Resilienz und methodisch-didaktischer Prinzipien) deduktiv abgeleitet und schliesslich zu einem Kategoriensystemen mit Ober- und Unterkategorien zusammengestellt werden. Aufgrund der vielen Überschneidungen, die zwischen den eng miteinander verbunden emotionalen, sozialen, sozial-kognitiven Kompetenzen und Resilienz entstanden sind, musste für die Erstellung eines effizienten und nutzbaren Leitfadens eine Reduzierung der Kategorien durchgeführt werden. Die Tabelle 4 im Kapitel 5.1 ermöglichte aber jederzeit eine klare Zuordnung der Kompetenzen in die ursprünglichen vier Oberkategorien.

Aufgrund der vielen, unterschiedlichen Elemente wurden für die Programmanalyse zwei Leitfäden mit den Kategoriedefinitionen erstellt (persönliche Kompetenzen und didaktische Prinzipien).

Bei der Suche der Programme wurden bestimmte Einschlusskriterien im Hinblick auf die Forschungsintention der vorliegenden Arbeit festgelegt, was eine klare und nachvollziehbare Auswahl der zwei zu untersuchenden Programme ermöglichte.

Das aus der Literaturrecherche entwickelte Kategoriensystem und seine Definitionen dienten als Grundlage für die Analyse der beiden Programme und ermöglichten eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den verschiedenen Kategorien. Nur in drei Fällen entstanden Abgrenzungsprobleme, woraufhin Kodierregeln formuliert wurden. Mit den entwickelten Leitfäden konnten grundsätzlich die Fundstellen in den Handbüchern der Programme bezeichnet und festgehalten werden. Die Analyse erwies sich als sehr zeitintensiv und führte zu einer enormen Menge erhobener Daten, die (in der Form) nur teilweise überblickbar und aussagekräftig waren. Aus diesem Grund wurden sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Auswertung durchgeführt: die Fundstellen wurden im tabellarischen Überblick mit Zahlenwerten dargestellt und anschliessend zusammenfassend beschrieben.

Die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells (Kapitel) gab einen wichtigen Überblick und zusätzliche Orientierung während des Arbeitsprozesses über die einzelnen Arbeitsschritte und ihre Reihenfolge.

Die wissenschaftliche Qualität der Forschungsergebnisse wird an dieser Stelle abschliessend anhand der sechs Gütekriterien für die qualitative Forschung von Mayring (2002, S. 144-148) kurz überprüft und reflektiert:

- *Verfahrensdokumentation*: Das Vorgehen bei der Untersuchung der Programme wurde weitgehend und detailliert dargestellt und soll somit intersubjektiv nachprüfbar und nachvollziehbar sein.
- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Die Interpretationen der erworbenen Daten beziehen sich konsequent auf die Fundstellen und wurden anhand der Theorie argumentativ begründet.
- *Regelgeleitetheit*: Ein schrittweises, sequenzielles Vorgehen wurde vor der Untersuchung in einem Ablaufmodell festgelegt, was eine systematische Bearbeitung des Materials ermöglichte und absicherte.
- *Nähe zum Gegenstand*: Die ausgewählten Trainingsprogramme für die Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen werden im Klassenverband durchgeführt, setzen an konkreten sozialen Problemen an und entsprechen den Kriterien der Wirksamkeit, der Zugänglichkeit, des Bekanntheitsgrads und der Verfügbarkeit.
- *Kommunikative Validierung*: Ein Dialog mit den Autoren der Programme konnte nicht ausgeführt werden.
- *Triangulation*: Unter Einbezug verschiedener theoretischer Modelle und Variationen innerhalb der gewählten Methode (qualitative mit quantitativen Elementen ergänzte Auswertung) kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wurden und somit ein höheres Mass an Validierung erreicht werden konnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das gewählte methodische Vorgehen eine systematische und stringente, aber zeitintensive Forschungsarbeit ermöglichte, das zu einer befriedigen Beantwortung der Fragestellung führte (s. nächstes Kapitel). Aufgrund der vielen, unterschiedlichen Elemente, die berücksichtigt wurden, und des Umfangs beider Programme wurde eine grosse Menge an Daten erhoben.

9 Beantwortung der Fragestellungen

Nachdem die Ergebnisse der Programmanalyse verglichen und diskutiert worden sind, werden in diesem Kapitel die Fragestellungen beantwortet, welche der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen.

1- Inwieweit werden theoretische Konzepte der emotionalen und sozialen Entwicklung in die ausgewählten Trainingsprogramme aufgenommen?

In der Analyse wurde ersichtlich, dass beide Trainingsprogramme auf zentralen Theoriekonzepten der emotionalen und sozialen Entwicklung basieren und über einen fundierten Theorieteil mit zentralen und aktuellen Theoriekonzepten verfügen. Die im Handbuch dargestellten theoretischen Grundlagen dienen als Ausgangspunkt der Überlegungen der Autoren für die Entwicklung der Trainingsprogramme und der Trainingskonzeption.

Die Autoren lehnen sich an unterschiedliche Konzepte der emotionalen und sozialen Entwicklung an.

Während Hillenbrand et al. ihre Reflexion auf das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000) fokussieren, und daraus die Förderziele des Trainingsprogramms ableiten, betrachten Petermann et al. gleichzeitig alle drei Kompetenzbereiche und somit verschiedene Theorien emotionaler, sozialer und sozial-kognitiver Kompetenzen. Insbesondere die Beiträge von Crick und Dodge (1994), Saarni (2002), Caldarella und Merrell (1997) und Cillessen und Bellemore (2004) liefern den Autoren vom „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung der Förderziele des Programms. Trotz unterschiedlicher theoretischer Ausgangspunkte führen beide Programme zu ähnlichen Förderzielen.

2- Welche (sozial-emotionalen) Kompetenzen werden in den Programmen besonders berücksichtigt?

Allgemein kann gesagt werden, dass die Kompetenzen „Emotionsregulation“ und „Handlungsrepertoire/ Problemlösestrategien“ in beiden Programmen am häufigsten thematisiert worden sind. Einige Kompetenzen konnten hingegen nicht ausgemacht werden.

„Lubo aus dem All!“ vernachlässigt auf der theoretischen Ebene die Kooperations-, Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit; diese letzte Kompetenz wird auch auf der Umsetzungsebene nicht berücksichtigt. Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ schenkt der Kommunikations- und Zielklärungsfähigkeit keinerlei explizite Beachtung. In den Trainingseinheiten wird auf die Förderung der Selbstwirksamkeit, der Durchsetzungsfähigkeit und Zielklärungsfähigkeit verzichtet.

Die emotionalen Kompetenzen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Emotionsregulation und Empathie/Perspektivübernahme) werden in beiden Programmen viel und auf einer vergleichbaren Weise behandelt. Im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ ist der den emotionalen Kompetenzen gewidmete theoretische Teil ausführlicher und klarer. Während im „Lubo aus dem All!“ einige Kompetenzen nur in den Vertiefungsstunden trainiert werden, sind diese im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ als Bestandteil des Trainings angeführt. Konkrete Emotionsregulationsstrategien werden nur im „Lubo aus dem All!“ trainiert.

In der Behandlung von sozialen Kompetenzen lassen sich wichtige Unterschiede zwischen den beiden Programmen erkennen. Diese können auf die zwei verschiedenen theoretischen Ausgangspunkte der Trainings zurückgeführt werden. Ausgehend vom Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000) betrachten Hillenbrand et al. die Förderung sozialer Skills zwar als zentral, sie beschränken sich dabei aber fast ausschliesslich auf die Vermittlung eines angemessenen, prosozialen Handlungsrepertoires, auf welches die Kinder in schwierigen Situationen zurückgreifen können. Die Fertigkeiten im Umgang mit anderen werden von Petermann et al. hingegen differenzierter betrachtet, was zur Festlegung unterschiedlicher Schwerpunkte führt. So wird der „Kooperationsbereitschaft“ im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ viel mehr Beachtung geschenkt. Die „Zielklärungsfähigkeit“ hingegen wird im „Lubo aus dem All!“ deutlich mehr betrachtet.

Abgesehen von der Kompetenz „Zielklärungsfähigkeit“ sind in beiden Programmen die sozial-kognitiven Kompetenzen stark vertreten.

In ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit sozial-kognitiven Kompetenzen basieren Hillenbrand et al. und Petermann et al. auf zwei verschiedenen Modellen und leiten daraus unterschiedliche Förderziele ab. Beide Programme legen grossen Wert auf die Förderung einer differenzierten sozialen Wahrnehmung, der Emotionsregulation, auf die Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen und vor allem auf die Erweiterung und Entwicklung eines angemessenen Handlungsrepertoires und von Problemlösestrategien. Die direkte Unterstützung einer selbstständigen Problemlösung anhand einer strukturierten Problemlöseformel, die aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung abgeleitet wurde, steht dabei im Mittelpunkt des Trainings „Lubo aus dem All!“. Handlungen werden von Hillenbrand et al. als zielgerichtete Prozesse behandelt; die daraus folgende Fokussierung auf Ziele erklärt, wieso die „Zielklärungsfähigkeit“ bei Hillenbrand et al. grosse Bedeutung hat, von Petermann et al. hingegen nicht berücksichtigt wird.

3- Welche Rolle spielt das Resilienzkonzept in den ausgewählten Programmen?

Obschon der Begriff „Resilienz“ nicht explizit erwähnt wird, konnten in beiden Trainingsprogrammen mehrere Resilienz Aspekte gefunden werden.

Wirksame Massnahmen zur Resilienzförderung erzielen eine Minimierung von Risikofaktoren und vor allem eine Stärkung der Schutzfaktoren; beide präventiven Förderprogramme vermitteln emotionale und soziale Fertigkeiten, die in der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine wesentliche Rolle spielen und somit eine protektive Funktion haben. Insbesondere die Resilienzfaktoren „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Selbststeuerung und -regulation“, „Stressbewältigung“ und „Problemlösen“ werden in beiden Programmen deutlich thematisiert. Im Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ konnten in den Einheiten keine Hinweise zur Förderung der „Selbstwirksamkeit“ gefunden werden. Das Programm „Lubo aus dem All!“ enthält hingegen weniger Resilienzfaktoren der Kategorie „Soziale Kompetenzen“. Beide Trainings sind Teil eines Multikomponentenprogramms, in dem soziale und emotionale Fertigkeiten von Kindern gezielt und regelmässig vom Kindergarten bis zur Grundschule gefördert werden. Somit wird auch den Ansprüchen der frühzeitigen psychischen Gesundheitsförderung sowie der Nachhaltigkeit Rechnung getragen.

Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ bezieht die Eltern mit Informationen und Anregungen in das Training ein und weist auf die Wichtigkeit einer positiven und tragfähigen Lehrer-Schüler-Beziehung hin. Beide Elemente sind in der Resilienzförderung entscheidend. Das Programm „Lubo aus dem All!“ fordert die Einbettung des Trainings in ein förderliches schulisches Gesamtkonzept der Prävention (s. Massnahmen für eine präventive Schule nach Olweus, 2002).

4- Welche für den Umgang mit Heterogenität und Verhaltensstörungen relevanten methodisch-didaktischen Prinzipien und Massnahmen werden in den Trainingseinheiten/-programmen angewendet?

Die Anforderungen der Didaktik des integrativen Unterrichts und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind in beiden Trainingsprogrammen unterschiedlich erfüllt.

Beide Trainingsprogramme legen viel Wert auf die Vermittlung von relevanten Inhalten. Der Unterricht orientiert sich am gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Schüler und bietet viele Möglichkeiten für den direkten Transfer. Kinder erarbeiten angemessene Handlungsalternativen für eine Vielzahl alltagstypischer sozialer Problem- und Konfliktsituationen. Die ausgewählten Situationen stammen aus verschiedenen Bereichen der Lebenswelt der Kinder und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Damit werden essentielle Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten für künftige, selbstständige Problembewältigungen vermittelt.

Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ von Petermann et al. knüpft öfter an das individuelle Erleben der Schüler an.

Aspekte der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts werden im Programm „Lubo aus dem All!“ insbesondere in den Vertiefungsstunden mit unterschiedlichen Hinweisen und Massnahmen häufig angesprochen. Die Anpassung des Lernangebotes auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden findet aber in den Einheiten und Materialien nur sporadisch statt. Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ von Petermann et al. ist diesbezüglich mangelhaft: Es ist sehr lehrerzentriert und berücksichtigt kaum die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder. Vorerfahrungen und Vorkenntnisse werden hingegen im Programm regelmässig aktiviert und die erarbeiteten Inhalte auf das eigene Erleben konsequent übertragen.

Vor allem die Einheiten von „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ gründen auf systematischen, sich wiederholenden Übungen und Fragen auf, ein sehr wertvolles methodisches Vorgehen für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Beide Programme legen viel Wert auf einen strukturierten Unterrichtsablauf mit wiederkehrenden Ritualen und Regeln. Damit geben sie den Kindern Sicherheit und Orientierung. Die Lektionseinheiten werden in beiden Programmen äusserst genau beschrieben. Das Programm „Lubo aus dem All!“ bietet viele wertvolle Lern- und Visualisierungshilfen an, die aber leider wenig konsequent ausgenutzt werden. Die vielen Materialien sind zwar gut strukturiert, organisiert und unterstützen die selbstständige Bearbeitung der Aufgaben durch die Kinder. Sie sind aber wenig homogen, ansprechend und deutlich in der Darstellung. Am Anfang der Stunde fehlt eine Orientierung über die Inhalte.

Die Autoren von „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ entscheiden sich für ein sehr strukturiertes, methodisches Vorgehen in der Verarbeitung reduzierter Inhalte. Die Kinder bekommen zudem in fast allen Einheiten eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde. Die Materialien sind ansprechend, klar und eindeutig strukturiert.

Sowohl in „Lubo aus dem All!“ als auch im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ führt die Lehrperson den Unterricht mit direkter Instruktion stark. Petermann et al. achten in den Einheiten immer auf eine punktuelle Rückmeldung über die individuellen Arbeiten der Kinder. Beide Programme setzen die kognitiven Verhaltensmodifikationsansätze des kognitiven Modellierens und des Selbstinstruktionstrainings ein. Die Selbstinstruktion hat vor allem in „Lubo aus dem All!“ eine grosse Bedeutung: Das vorgeschlagene Problemlösungsschema findet im Training viel Raum und wird konsequent angewendet.

Beide Trainingsprogramme benutzen ein Token-System für die systematische Beurteilung und Verstärkung des erwünschten Verhaltens an. Alle diese methodischen Entscheidungen sind in der Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen wirksam.

Das selbstgesteuerte und entdeckende Lernen wird vor allem im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ kaum berücksichtigt. Durch die getroffenen methodischen Entscheidungen wird die aktive Auseinandersetzung aller Kinder mit den Inhalten in den zwei Trainingsprogrammen nur teilweise gewährleistet. In beiden Programmen werden allerdings Rollenspiele eingesetzt. Bei dieser Form des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens können die Kinder neue Verhalten erwerben, aktiv üben und vertiefen sowie ihre individuellen Strategien anwenden und ihre Spontaneität und Kreativität ausleben.

Die soziale Einbindung der Kinder wird in beiden Programmen insbesondere durch die Rahmenhandlung und die Rituale unterstützt. Die gegenseitige Hilfsbereitschaft und Unterstützung nimmt im „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ dank der Fokussierung auf die zentrale Regel des Trainings „Mitmachen und Helfen“ einen hohen Stellenwert ein. Soziales Lernen findet sonst in beiden Programmen wenig Platz. Kinder lernen meistens zusammen in der grossen Gruppe. Es werden nur einige kurze Sequenzen von Gruppen- bzw. Partnerarbeiten angeboten.

Das Loben sowie das Verstärken von adäquatem Verhalten bzw. von Erfolgen haben sowohl in den Handbüchern als auch in allen Einheiten beider Trainingsprogramme eine wichtige Bedeutung. Die Handpuppen werden als soziale Verstärker für angemessenes Kinderverhalten regelmässig und wirksam benutzt. Beide Programme wenden Verstärkersysteme an. Während in „Lubo aus dem All!“ konkrete Hinweise zur Tokenvergabe zu finden sind, verzichten die Autoren von „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ darauf. „Lubo aus dem All!“ fördert die zunehmenden Selbsteinschätzungs Kompetenzen der Kinder, ihre Perspektive wird deutlich berücksichtigt und somit der Aufbau metakognitiven Wissens gefördert.

10 Praxisbezogene Schlussfolgerungen und Ausblick

Theoretische Modelle und Ansätze der sozial-emotionalen Kompetenzförderung, dargestellt im theoretischen Teil dieser Arbeit, liefern zentrale Elemente für die Entwicklung und Konzeption universeller Präventionsmassnahmen im pädagogischen Bereich. Trainingsprogramme sind wirksame Mittel in der Prävention von Verhaltensstörungen. Die theoretische Fundierung und die wissenschaftliche Begründung der angestrebten Präventionsziele, der Programminhalte und der Durchführung der Massnahmen stellen wichtige Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit von Prävention dar (Beelmann & Schmitt, 2012). Die analysierten Programme „*Lubo aus dem All!*“ von Hillenbrand et al. und „*Verhaltenstraining für Schulanfänger*“ von Petermann et al. basieren auf fundierten theoretischen Grundlagen und leiten daraus eine breite Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen ab, die in den äusserst genau beschriebenen Lektionseinheiten umgesetzt werden.

Damit bekommen auch Lehrpersonen wichtige Hinweise und Anhaltspunkte zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen in den emotionalen und sozialen Bereichen. Die theoretische Vorbereitung, das personale Engagement und die Haltung bzw. Beziehung der Lehrperson beeinflussen den Erfolg der Programmimplementation massgeblich (Beelmann & Schmitt, 2012). Lehrpersonen sollten deswegen vor der Durchführung eines Trainingsprogramms für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen ihr

Wissen in diesem Bereich vertiefen. Die analysierten Programme regen diese Auseinandersetzung explizit an.

Sowohl die inhaltliche wie auch die didaktische Analyse ergeben insgesamt eine positive Gesamteinschätzung beider Präventionsprogramme. Die untersuchten Trainingsprogramme weisen viele Ähnlichkeiten auf, differieren aber in bestimmten Entscheidungen und Schwerpunkten, wie im Kapitel 8 deutlich sichtbar wird. Diese Unterschiede können zusätzlich zu den im Kapitel 4.4.3 dargestellten Kriterien als wichtige Elemente bei einer bewussten und sorgfältigen Auswahl des Programms miteinbezogen werden.

Aus der methodisch-didaktischen Programmanalyse lassen sich zudem relevante Punkte zur Qualitätsverbesserung bei der Durchführung der Trainingsprogramme ableiten. Es ist aufgrund der theoretischen Überlegungen anzunehmen, dass die Wirksamkeit der Programme erhöht werden kann, indem man bestimmte Änderungen vornimmt, die die Heterogenität einer Klasse und den Unterstützungsbedarf insbesondere von Kindern mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten betreffen. Umsetzbare Verbesserungsvorschläge werden in den Tabellen 13 und 14 teilweise stichwortartig aufgelistet; sie beziehen sich auf die für die Analyse angewendeten Kategorien. Die kursiv geschriebenen Sätze sind strukturelle, kompliziertere Verbesserungsvorschläge, die eher in einer von den Autoren durchgeführten Bearbeitung der Programme übernommen werden sollten. Für die Begründung der Vorschläge wird auf die Diskussion über die Analyse verwiesen.

Tabelle 13: Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des Programms „Lubo aus dem All!“

Kategorie	Qualitätsverbesserung
Inhalte	Erarbeitete Inhalte öfter an das individuelle Erleben der Schüler anknüpfen bzw. auf dieses übertragen, beispielweise mit Fragen über selbst erlebte Situationen
Differenzierung	<p>Es sollte eine sorgfältige Überlegung über die optionalen Stunden durchgeführt werden (Für wen sind sie geeignet, wer nimmt daran teil, was bedeutet dies organisatorisch für die Klasse?).</p> <p>Auf Wiederholungs- und Festigungsmomente der bearbeiteten Inhalte sowie auf eine häufigere Aktivierung des Vorwissens achten, damit das Speichern neuen Wissens begünstigt wird. <i>Es fragt sich zudem, ob nicht eine Reduzierung der Inhalte sinnvoll wäre.</i></p> <p>Die vielen Hinweise zu Zusatzaufgaben, zur Berücksichtigung der verschiedenen Lerntempi, zur inhaltlichen Reduktion einer Anforderung und zum Umgang mit individuellen Belastungssituationen sollten in den Einheiten systematischer und konsequenter ausgenutzt werden. Wenn möglich, sollten die Aufgaben bzw. die Anforderungen auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden abgestimmt werden.</p>
Strukturierung	<p>Kindern eine zeitliche und inhaltliche Übersicht über den Stundenablauf am Anfang der Einheit geben, sowie Orientierungshilfen während der Einheit anbieten</p> <p>Auf einen immer gleich gestalteten und ritualisierten Abschluss achten; sich nach einer gemeinsamen Zusammenfassung der zentralen Einheitsinhalte verabschieden und den nächsten Termin bekannt geben</p> <p>Die wertvollen eingeführten Lernhilfen (u.a. Wetterkarten für Gefühle, Regelkarten, Gefühlsthermometer) bei jeder Gelegenheit konsequent einsetzen</p> <p><i>Eine gleichartige, klarere stilistische Darstellung würde der Transparenz dienen und die Motivation sowie die Sicherheit in der Handhabung durch die Kinder erhöhen.</i></p>

Direkte Instruktion	Kindern nach jeder Einzelarbeit eine konsequente Rückmeldung über die Aufgabe geben und/oder diese besprechen
Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen	<p>Kinder zunächst allein oder in Partnergruppen Lösungsideen überlegen lassen - Erst danach sollten die individuellen Beiträge aufgenommen und die eigenen Ideen mit den anderen ausgetauscht werden.</p> <p>Inhalte und Situationen von den Kindern antizipieren und/oder wiederholen lassen, bevor sie mit möglichen Lösungen konfrontiert werden; Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Kinder regelmässig aktivieren</p>
Sozialisierung und kooperatives Lernen	Wenn möglich, zusätzliche Gruppen- bzw. Partnerarbeiten mit sorgfältiger Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrperson anbieten

Tabelle 14: Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des Programms „Verhaltenstraining für Schulanfänger“

Kategorie	Qualitätsverbesserung
Inhalte	<p>Ergebnisse der Selbstbeobachtungsaufgaben strukturiert und konsequent aufnehmen</p> <p><i>Zwei vorgestellte soziale Situationen (Vordrängeln vor dem Kiosk und Murmelspiel) könnten aufgrund der niedrigen gegenwärtigen Relevanz aktualisiert werden.</i></p>
Differenzierung	<p>Möglichst immer Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen und Anpassungen des Lernangebotes durchführen - Die Autoren schlagen keinerlei Massnahmen zu Anforderungsniveau, Zusatzaufgaben, Berücksichtigung der verschiedenen Lerntempi, inhaltlichen Reduktionen einer Anforderung vor.</p> <p>Letzte Einheit besser und effektiver strukturieren, vor allem zum Vorteil einer Fokussierung auf die wichtigsten Elemente des Trainings.</p> <p>Idealerweise sollten aus den ausgefüllten Beobachtungsbogen differenzierende Massnahmen und Schwerpunkte für die Kinder abgeleitet werden.</p>
Direkte Instruktion und kognitives Modellieren	Den Ferdi-Plan (Kärtchen für die Visualisierung des Problemlösungsschemas) sowohl im Training als auch im Alltag öfter einbeziehen und transferieren
Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen	<p>Selbstbeteiligung der Kinder erhöhen, indem zunächst allein oder in Partnergruppen Lösungsideen überlegt werden - Erst danach sollten die individuellen Beiträge aufgenommen und die eigenen Ideen mit den anderen ausgetauscht werden.</p> <p>Rollenspiele in kleinen Gruppen üben lassen und eng begleiten</p>
Sozialisierung und kooperatives Lernen	Kooperative Lernformen wie Gruppen- bzw. Partnerarbeiten ansetzen, beispielweise angemessene Lösungen für soziale Situationen erst einmal in einer kleineren Gruppe erarbeiten lassen
Loben und Verstärken	Am Ende der Einheit Individuelle Rückmeldung pflegen und die zunehmenden Selbsteinschätzungskompetenzen der Kinder durch konkrete Fragen anfordern

Die Entwicklung von Verhaltensstörungen ist das Ergebnis komplexer Prozesse und sich gegenseitig beeinflussender Risikofaktoren auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen und kann nicht nur auf fehlende sozial-emotionale Kompetenzen und Fertigkeiten zurückgeführt werden (s. Kapitel 4.2). Studienergebnisse der Resilienzförderung und der emotional-sozialen Kompetenzförderung zeigen, dass Konzepte, die

langfristig realisiert werden und den schulischen Gesamtkontext sowie das soziale Umfeld des Kindes miteinbeziehen, deutlich zu einer Optimierung der Wirksamkeit einer einzelnen präventiven Massnahme beitragen (s. Kapitel 4.4.4, Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

Die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive und die Einbettung des Trainings in eine Resilienzförderung bzw. Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auf der Ebene der gesamten Schule sind deswegen anzustreben. Im Optimalfall soll die Förderung alle Klassen, Lehrpersonen und Schüler einer Schule betreffen, aber auch unter Einbeziehung der Eltern und familiären Bezugspersonen realisiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al, 2012, S.15).

Die analysierten Präventionsprogramme lassen sich langfristig einsetzen und liefern durchaus einige Elemente zur Reflexion der Einbettung des Trainings in ein breiteres schulisches Gesamtkonzept der Prävention.

In einer weiterführenden Forschungsarbeit wäre es darüber hinaus interessant zu überprüfen, inwiefern auch andere Trainingsprogramme (PFADE, ...) den theoretischen und methodisch-didaktischen Anforderungen entsprechen bzw. wie die Wirksamkeit der sozial-emotionalen Förderung sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der methodisch-didaktischen Ebene erhöht werden könnte.

In der Entwicklung neuer Präventionsprogramme sollte generell didaktischen Aspekten, u.a. der Differenzierung des Angebotes, mehr Beachtung geschenkt werden.

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B., Willmann, M. (Hrsg.) (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, H. & C. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 442-460). Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A., Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A., Schmitt, C. (2012). Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen. In M. Fingerle, M. Grumm (Hg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Programme auf dem Prüfstand (S. 120-139). München: Reinhardt.

Bengel J., Meinders-Lückin, F., Rottman, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen - Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

Borchert, B. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktionen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, H. & C. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 740-751). Göttingen: Hogrefe.

Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Caldarella, P., Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.

Cierpka, M. (2011). *Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

Cillessen, A. H., N., Bellmore, A. D. (2004). Social Skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Childhood social development* (S. 355-374). Oxford: Blackwell.

- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Internet: http://projekt.lehrplan-21.ch/lehrplan/V3/container/31_102_0_1_0.pdf [9.7.2013].
- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (2008), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 81-87). Göttingen: Hogrefe.
- Fingerle, M. (2010). Risiko- und Resilienzfaktoren der kindlichen Entwicklung. In B. Ahrbeck, M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S.121-128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fingerle, M., Grumm, M. (Hg.) (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Programme auf dem Prüfstand. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönna, M. (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK*. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS*. Ein Förderprogramm. München: Reinhardt.
- Furman, B. (2010). *Ich schaffs! in Aktion. Das Motivationsprogramm für Kinder in Fallbeispielen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H., Klicpera, C. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe.
- Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F., Walter, H.J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger- ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamem Verhalten bei Kindern in den ersten beiden Grundschulklassen. *Kindheit und Entwicklung* 11, 2, 119-128.
- Goetze, H. (2008). Strukturierter Unterricht. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 752-796). Göttingen: Hogrefe.
- Haberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

- Hartke, B. (2008). Spezifische Unterrichtsprinzipien. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 797-809). Göttingen: Hogrefe.
- Hens, S. (2009). *Prävention von Verhaltensstörungen*. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Eingangsstufe. Dissertationsschrift, Universität Köln.
- Hillenbrand, C. (2008a). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2008b). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 5-24). Göttingen: Hogrefe.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. aktualisierte Auflage). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung. *VHN*, 74, 129-144.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 42-51.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Heckler-Schell (2009). „Lubo aus dem All!“ – Vorschulalter. Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen im Vorschulalter. München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., Hövel, D. (2013). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Holodynski, M., Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen. Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 242-248.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz
- Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Lerngruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth: Auer.
- Lemerise, E., Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Linderkamp, F. (2008). Konditionierung und Verhaltensmodifikation. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik (S. 471-485). Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Domsch, H. (Hrsg.) (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.
- Lösel, F., Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Hrsg.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (S. 127-143). New York: Wiley.
- Malti, T., Perren, S. (Hrsg.) (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Munoz, R. F., Mrazek, P. J., Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen*. 6. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Auflage). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S., von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezogenen Sozialkompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti, S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (Hrsg.) (2002). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N., Walter, H. J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (2., veränderte und erweiterte Auflage). Göttingen, Bern und Wien: Hogrefe.
- Petermann, F., Koglin, O., Natzke, H., von Marées, N. (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen, Bern und Wien: Hogrefe.
- Petermann, F., Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2012). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reicher, H., Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle, M. & M. Grumm (Hg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Programme auf dem Prüfstand (S. 29-48). München: Reinhardt.
- Ricking, H., Schulze, G.C. (Hrsg.) (2010). *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.

Schell, A. (2011). *Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule*. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS Verlag.

Stein, R. (2010). Interventionsansätze und Handlungskonzepte. Unterricht. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 258-268). Stuttgart: Kohlhammer.

Wiater, W. (1999). *Vom Schüler her unterrichten*. Donauwörth: Auer.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick des Forschungsablaufs	10
Abbildung 2: Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell	13
Abbildung 3: Rahmenmodell von Resilienz	15
Abbildung 4: Übersicht zu Präventionsstrategie und Zielgruppen sowie Vor- und Nachteile der Strategien	17
Abbildung 5: Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung	22
Abbildung 6: Deduktives Kategoriensystem zu den methodisch-didaktischen Prinzipien	35
Abbildung 7: Deduktives Kategoriensystem zu den emotionalen, sozialen, sozial-kognitiven Kompetenzen und zur Resilienz	36 / 37
Titelbild : Bildquelle: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse (Hillenbrand et al., 2013), Gestaltung: S. Pozzorini	

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 : Perspektivenwechsel von der Risikoforschung zur Resilienzforschung	14
Tabelle 2 : Strategiearten der reflexiven Emotionsregulation und der interpersonalen Emotionsregulation	25
Tabelle 3 : Abgleich der Metaanalysen sozialer Kompetenzen	27
Tabelle 4 : Überschneidungen innerhalb der vier Oberkategorien der persönlichen Kompetenzen	37
Tabelle 5 : Kategorien und Definitionen der persönlichen Kompetenzen für den Kodierleitfaden	38
Tabelle 6 : Kategorien und Definitionen der methodisch-didaktischen Prinzipien zur Analyse der Programme	39
Tabelle 7 : Übersicht der Präventionsprogramme für die Unterstufe	41
Tabelle 8 : Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den verschiedenen Kompetenzen	74
Tabelle 9 : Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den emotionalen Kompetenzen	75
Tabelle 10 : Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den sozialen Kompetenzen	76
Tabelle 11 : Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den sozial-kognitiven Kompetenzen	78
Tabelle 12 : Übersicht der Analyseergebnisse beider Programme zu den Resilienzfaktoren auf der individuellen Ebene	80
Tabelle 13 : Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des Programms „ <i>Lubo aus dem All!</i> “	94
Tabelle 14 : Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des Programms „ <i>Verhaltenstraining für Schulanfänger</i> “	95

12 Anhang

Anhang A : Fundstellen „Förderung der Kompetenzen – „ <i>Lubo aus dem All!</i> “ „	105
Anhang B : Fundstellen „Methodisch-didaktische Umsetzung – „ <i>Lubo aus dem All!</i> “ „	111
Anhang C : Fundstellen „Förderung der Kompetenzen – <i>Verhaltenstraining für Schulanfänger</i> “	124
Anhang D : Fundstellen „Methodisch-didaktische Umsetzung – <i>Verhaltenstraining für Schulanfänger</i> “	130

Anhang A : Fundstellen „Förderung der Kompetenzen – „Lubo aus dem All!“ „

Kategorien mit Definitionen	Fundstellen		Kodierregel
	Lubo aus dem All!		
<p>1- Selbstwahrnehmung</p> <p>Ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Gedanken ganzheitlich und adäquat zu erkennen, wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu reflektieren (Selbstwahrnehmung, eigene Gefühle erkennen/ unterscheiden, sich eigene Gefühle bewusst sein, Selbstreflexivität).</p>	<p>HB</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L4</p> <p>L5</p> <p>L5.1</p> <p>L6</p> <p>L6.1</p> <p>L7</p> <p>L7.1</p> <p>L8</p> <p>L8.1</p> <p>L9</p> <p>L9.1</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L13</p> <p>L13.1</p> <p>L16</p> <p>L25.1</p> <p>L29</p> <p>HB</p>	<p>S.8: Zentrale Ziele: Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen (Selbstwahrnehmung) S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: Selbstwahrnehmung (wird auf S. 21 definiert) S.22: Kinder müssen lernen, ihre Emotionen sensibel wahrzunehmen, angemessen zu interpretieren und körperliche Signale als Appel an sich selbst zu verstehen</p> <p>„Rad des Könnens“: „In welchen drei Bereichen bist du besonders gut?“ ? (Lubo erforscht die Erde, Kinder helfen ihm dabei)</p> <p>Wie fühle ich mich in gewissen Situationen? Angenehme – unangenehme Gefühle</p> <p>Könnt ihr selber traurig aussehen? Wie fühlt sich Trauer an? Arbeitsblatt: Male oder beschreibe eine Situation, in der du traurig warst</p> <p>Arbeitsblatt: Male oder beschreibe eine Situation, in der du traurig warst</p> <p>„Wie hat sich angefühlt, von Lubo Komplimente zu bekommen?“; Arbeitsblatt: Male oder beschreibe eine Situation, in der du fröhlich warst</p> <p>Situationen, Orten, Personen und Gegenstände, die mir Freude machen</p> <p>„Was macht die Wut in deinem Körper? Wie und wo könnt ihr die Wut in eurem Körper spüren?“; Arbeitsblatt: Male oder beschreibe eine Situation, in der du wütend warst</p> <p>Wiederholung Übung L7: „Was macht die Wut in deinem Körper?“</p> <p>„Wann und wovor hattest du Angst?“</p> <p>„Wie und wo spürst du die Angst in deinem Körper?“</p> <p>Einführung des Stimmungsherzes; Wie fühlst du dich? Wie fühlt sich das Gefühl an?</p> <p>? (nicht erkennbar)</p> <p>Lubo regt die gegenseitige Begrüssung mit dem Stimmungsherz („Wie fühle ich mich?“); „Warum warst du/wart ihr traurig?“; „Wie hast du dich dabei gefühlt?“</p> <p>Begrüssung mit Stimmungsherz „Wie geht es mir?“ (ab jetzt wird in jeder Stunde durchgeführt)</p> <p>Emotionen geben mir Informationen, um schnell richtig zu handeln („Was willst du machen?“); Stimmungsherz; Welches Gefühl hast du, wenn du den Bär siehst?</p> <p>Stimmungsherz; welche Gefühle lösen bestimmte Geräusche bei mir aus</p> <p>Gefühlsthermometer: Intensität eines Gefühls differenziert angeben (wird in der Stunde nur für Lubo benutzt)</p> <p>Bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Wie fühlst du dich?“</p> <p><i>Kinder reflektieren, was sie mit Lubo gelernt haben/was sie an ihn besonders mochten</i></p> <p>S.163: Transferanregungen: LP regt die Kinder zur bewussten Selbstwahrnehmung an, wenn besonders emotionsintensive Situationen im Klassenleben entstehen; LP sensibilisiert die Kinder für Emotionen und spezifische emotionssomatische Marker sowie den dazu gehörigen Kontext (z. B. Freude beim Klassenausflug, Stolz über gute Hausaufgaben, ...)</p>	
<p>2- Fremdwahrnehmung</p> <p>Ist die Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse und somatische Marker (Körperhaltung, Körpersignale,...) anderer richtig zu erkennen und zu deuten (Fremdwahrnehmung, Gefühle anderer erkennen/unterscheiden/verstehen, soziale Hinweisreize, somatische Marker).</p>	<p>HB</p> <p>L1</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L4</p> <p>L5</p> <p>L5.1</p> <p>L6</p> <p>L6.1</p> <p>L7</p>	<p>S.8: Zentrale Ziele: Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen (Fremdwahrnehmung) S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: Fremdwahrnehmung, Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker, sozialer Hinweisreize (wird auf S. 21 definiert)</p> <p>Lubo beobachten und abmalen</p> <p>Was hat sich bei Lubo äusserlich verändert?</p> <p>? (Lubo erforscht die Erde, Kinder helfen ihm dabei)</p> <p>Empfinden Menschen eine Situation immer gleich? Unterschiedliches Empfinden</p> <p>Woran erkennt man, dass jemand traurig ist? Bilder mit traurigen Kindern erkennen</p> <p>„Wie geht's Sara? Woran erkennt ihr, dass sie traurig ist?“ Arbeitsblatt: „Male einen traurigen Freund“</p> <p>Bei Freudeabbildungen Aspekte des Freudeausdrucks erkennen; Arbeitsblatt: „Kreise fröhliche Kinder ein“ (Nicht angeboten „Woran erkennt man es, dass Lubo fröhlich ist)</p> <p>?</p> <p>„Woran erkennt ihr, dass Tobi sich so fühlt?“; Arbeitsblatt: „Male wütende Kinder ein!“</p>	

	<p>L7.1 Wutgeschichte von den anderen Kindern zuhören L8 <i>Lubo schaut ängstlich. Was ist bei ihm los?</i> L8.1 Hat Willi Angst? Wie macht sich Angst in seinem Körper bemerkbar? L9 Gefühlsausdrücken auf den Abbildungen erkennen L9.1 Gefühlsausdrücken bei den Anderen erkennen; AB L10 Leitfragen zur Konfliktklärung: „Woran habt ihr erkannt, dass er sich so gefühlt hat?“ L11 Kinder deuten eine Situation (Lubo stellt Kinder entsprechend der Situation auf) L14.2 „Könnt ihr mir helfen, das Verhalten der Kinder zu verstehen?“ L17.1 Lubos Sternenfahrtspiel: Problemsituation deuten L18 Wie fühlt sich Justin? Was möchte er? L23 Soziale Situationen, in denen mehrere Kinder involviert sind, richtig deuten L25 Bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Woran erkennt ihr, dass Kinder, die lange warten müssen, sich so fühlen?“</p> <p>HB S.163: Transferanregungen: LP leitet die Kinder an, körperliche Hinweise bewusst wahrzunehmen und zu deuten (z. B. „Woran erkennt ihr, dass ... sich jetzt so fühlt?“)</p>	
<p>3- Emotionsausdruck</p> <p>Ist die Fähigkeit, altersangemessene verbale und nonverbale Kommunikation der Gefühle zu erkennen, zu verstehen, zu kontrollieren und einsetzen zu können (Emotionsausdruck, Emotionssprache, Emotionsvokabular, Gespräche über Emotionen, Mimik, Gesten, Körperhaltung).</p>	<p>HB S.8: Zentrale Ziele: Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen (Emotionsausdruck) S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: Emotionsausdruck (wird auf S. 21 definiert)</p> <p>L5 Wie sieht Trauer aus? Gespräche über Trauer; „Was macht die Trauer mit deinem Körper?“ L5.1 Wie sieht Trauer bei Sara aus? L6 Alle machen fröhliche Gesichter L6.1 ? L7 Wut mit den verschiedenen Körperteilen ausdrücken/pantomimisch darstellen L7.1 Kinder verwandeln sich in Tiere und drücken verschiedene Gefühle aus; sie reden sich in Wut beim gegenseitigen erzählen L8 Kann man Angst am Körper erkennen? Angst wird vorgemacht; sich über eigene Ängste austauschen L8.1 Angst mit den verschiedenen Körperteilen ausdrücken/pantomimisch darstellen L9 Gestaltung einer Fotowand mit verschiedenen Emotionsausdrücken (optional); Gefühlsquiz; Pantomimische Darstellung von Gefühlen (angenehme/unangenehme Gefühle) L9.1 Einen gleichen Satz mit dem entsprechend Gefühlsausdruck sagen (Tonfall, Körpersprache)</p>	
<p>4- Emotionsregulation</p> <p>Fähigkeit, positive und negative Gefühle und Stresssituationen in ihrer Qualität, Intensität und Häufigkeit zu steuern und durch den Einsatz von Selbstregulationsstrategien bewältigen zu können (Selbst- und Emotionsregulation, Selbstkontrolle, Selbststeuerung, Selbstmanagement, Selbstinstruktion, Regulationsstrategien).</p>	<p>HB S.8: Zentrale Ziele: Förderung der Emotionsregulation und Selbststeuerungsfähigkeit S.9: Mit Hilfe des Spiels „Sternenfahrtspiel“ können die Kinder spielerisch lernen, Emotionsregulationsstrategien zu festigen S.17: Insbesondere die Fähigkeit zur Emotionsregulation muss im Training thematisiert und intensiv gefördert werden S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: Emotionsregulation (wird auf S. 21 definiert) S.22: Vertiefende Darstellung ausgewählter Schlüsselkompetenzen: Förderung der Emotionsregulation (Definition und Auflistung der Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Emotionsregulation erworben werden müssen) S.22: Strategien der Emotionsregulation im zweiten Trainingsbaustein mit den Kindern erarbeitet (Aufmerksamkeitslenkung und Ablenkung, Selbstinstruktion, Beruhigung und Entspannung, zeitliches Verschieben, Aufsuchen und vermeiden) S.91: Fokus zweiter Baustein liegt auf den Erwerb von Emotionsregulationsstrategien, es werden aber keine Lösungsansätze bearbeitet</p> <p>L13 S.92: Kinder lernen, dass sie mit Hilfe von Strategien ihre Emotionen willentlich steuern können; bei der Umsetzung geht es darum, ihre erste, spontane Reaktion bewusst zu machen (keine Bewältigungsstrategien) L14 S.97: Kinder lernen, dass Gefühle und Verhalten keine Einheiten bilden: wenn ich ein Gefühl spüre, kann ich mich für oder gegen bestimmte Verhaltensweise entscheiden</p> <p>L14.1 Trennung von Gefühle und Verhalten (Emotionswissen) L14.2 Trennung von Gefühle und Verhalten (Emotionswissen) L15 In den folgenden drei Stunden lernen die Kinder verschiedene Emotionsregulationsstrategien; in dieser Stunde: Bedürfnisse mit Hilfe von Ablenkungsstrategien aufschieben (in der Bonbonaufgabe „Lenkt euch ab“). Merkzettel „rote Ampel“: „Bevor ihr etwas macht, stoppt ihr!“ „Welche Ablenkungsstrategien haben euch geholfen?“ (Strategiekarten) L15.1 Reflexion: Welche Regulationsstrategien habt ihr benutzt? Warum? Was hat euch geholfen? L15.2 Wie L15.1 L16 Einführung der Emotionsregulationsstrategien Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstinstruktion, Entspannung L16.1 Emotionsregulationsstrategien: positive Selbstinstruktion, Aufmerksamkeitslenkung (Stopp - Nachdenken - Selbstverstärkung)</p>	<p>Fähigkeit, Emotionen zu steuern aber auch Emotionswissen</p>

	L17 L17.1 L19.1 HB	Emotionsregulationsstrategien: Wohlfühlstrategie (Ich tue mir selber was Gutes) „Was macht ihr, wenn ihr euch etwas Gutes tun wollt?“ Festigung der Emotionsregulationsstrategien (Lubos Sternenfahrtspiel): passende Emotionsregulationsstrategien auf Problemkarte auswählen (drei sind gegeben) Emotionsregulation, Transfer (? nicht erkennbar) S.163: Lehrerinitiierte Regulationsstrategien bei extremen Regulationsdefiziten unterstützend einsetzen (z. B. Erinnerung an die im Training erarbeiteten Strategien (mit Hilfe von Symbolen), Herstellung vom Körperkontakt, externe Aufmerksamkeitslenkung) S.163-164: Angebote für die Einsetzung eigenständigen Regulationsstrategien (z. B. Cool-Down-Ecke mit Malbüchern, Entspannungsmusik mit Kopfhörer (feste Regeln vereinbaren für die Nutzung dieser Ecke) S.165: Elemente und Inhalte für eine langfristige Verbesserung im Verhalten werden für die dritte Klasse vorgeschlagen. Es werden sechs Wiederholungseinheiten zur Auffrischung der Inhalte empfohlen insbesondere mit dem Ziel, einen zunehmenden selbstständigen Umgang mit der Problemlöseformel zu initiieren (Kerninhalte: u.a. Wiederholung der Stopp-Strategien)	
5- Selbstwirksamkeit Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Mittel sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können / einen Anforderung bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit, internale Kontrollüberzeugung, Selbstwert).	HB L21 L26.1 L27	S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: angemessene Selbstwirksamkeitserwartung (wird auf S. 21 definiert) <i>Nach Angaben der Autoren, aber nicht erkennbar (im Forscherauftrag?)</i> Kooperationsspiel: Wenn wir zusammenhalten, schaffen wir es! Klassenvertrag: Wir treffen Vereinbarungen und halten uns darauf, damit alle zufrieden sind!	
6- Empathie / Perspektivübernahme Ist die Fähigkeit, die Gefühle anderer nachzuempfinden und sich in die Gefühlswelt anderer hineinzuversetzen bzw. die kognitive Auseinandersetzung mit dem Verhalten anderer Menschen (Empathie, Einfühlungsvermögen, Perspektivübernahme, soziale Wahrnehmung, prosoziales Verhalten).	HB L5 L5.1 L6 L6.1 L7 L7.1 L8 L8.1 L9 L9.1 L10 L15.1 L23 L24 L24.1 L24.2 L25 L25.1 L26 L26.1 L27 HB	S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: kognitive Perspektivübernahme und Empathie (wird auf S. 21 definiert) Lubo ist traurig, er vermisst seine Mama. Lubo lässt sich von den Kindern trösten „Wie geht es Sara?“; „Was können wir machen, damit es ihr besser geht?“ Wie fühlt man sich, wenn man Komplimente von den anderen bekommt? Lubo Komplimente machen, um ihn Freude zu machen „Was glaubt ihr, wie fühlt sich Tobi jetzt?“ - Lubo hat beim Zuhören eines Geräusches ein doofes Gefühl: was könnte das sein? Male/Beschreibe den ängstlichen Willi S.80: Kultur der Fürsorge entwickeln (“Was ist los? Wie können wir dir helfen?“). Wenn ich den anderen mitteile, wie es mir geht, dann können sie mich besser verstehen und mir helfen - (nicht erkennbar) S.85: Leifragen für Konfliktklärung: „Was glaubst du, wie hat sich ... gefühlt?“ „Was glaubt ihr, wie hat sich Lubo gefühlt?“ „Wie fühlt sich Tobi? Wie fühlen sich die anderen Betroffenen?“ „Wie fühlt sich der König bzw. der Bauer? Können sie mit der Lösung zufrieden sein?“ <i>In drei Handlungssituationen, muss man entscheiden, ob die Handlung jemandem (oder etwas) schadet oder nicht</i> Ausgehend von Rudis Probleme, sich alternative Lösungen ausdenken, die für ihn günstig sind. Gefühlsthermometer für Rudi einstellen Perspektivübernahme bei der Anwendung der Problemlöseformel, z.B. „Wie fühlen sich die Kinder, die lange warten müssen?“ Perspektivübernahme bei der Anwendung der Problemlöseformel, z.B. „Wie fühlt sich der Andere?“ Perspektivübernahme bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Wie fühlt sich „Irgendwie Anders“?“ Im Sinne vom prosozialem Verhalten nach dem Kooperationsspiel: „Wie helfst ihr euch, wenn einer von euch traurig/wütend/fröhlich...ist?“ Im Sinne von Entwicklung eines prosozialem Verhaltens: „Welches Verhalten macht Kinder traurig bzw. fröhlich?“ S.163: Die LP thematisiert in passenden Momenten die Stimmungslagen von Mitschülern (z. B.: „Was glaubt ihr, wie fühlt sich... jetzt?“, „Was können wir machen, damit es ihm besser geht?“)	Fähigkeit, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen aber auch das kognitive Nachvollziehen des Emotionszustandes des Gegenübers (wieso verhält er sich so?)
7- Kooperationsbereitschaft	L1 L9.1	Einführung der Regeln: „Ich möchte, dass wir uns alle an die Trainingsregeln halten. Die helfen uns Kinder, gut zusammen in der Klasse zu lernen“ <i>Gefühlquiz: Mannschaftsspiel</i>	

<p>Ist das Tolerieren der Werte anderer Menschen, das Erkennen und Akzeptieren von Normen der Gemeinschaft und von sozialen Regeln (Normen und Regeln akzeptieren, kooperatives Verhalten).</p>	<p>L10 L26.1 L27</p>	<p>S.84: Konfliktklärung mit Hilfe von Gesprächsregeln als festes Element der Klassenkultur etablieren (hält sich ein Gesprächsteilnehmer an die Regeln nicht an, wird das Gespräch unterbrochen) Kooperationsspiel: Unterstützung der Gruppe schätzen lernen Erstellen des „Freundlich-und-fair-Vertrag“: „Alle Kinder, die unterschreiben, achten darauf, nur noch Sachen von der grünen Liste (erwünschte Verhalten) zu machen</p>	
<p>8- Kommunikationsfähigkeit</p> <p>Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen.</p>	<p>L1 L10 L20 L28</p>	<p>Einführung der Regeln („Ich bin leise und höre gut zu“) Eingeführte Gesprächsstrukturen und Gesprächsregeln gelten von nun an auch ausserhalb der Trainingsstunden; Gesprächsregeln für Konfliktgespräche: „Ich rede freundlich und respektvoll“, „Ich nehme eine angemessene, respektvolle Gesprächshaltung ein“, „Ich rede nur, wen ich Rederecht erhalten habe“, „Ich rede mit dem Gesprächsleiter und nicht direkt mit meinem Streitpartner“ (keine Schuldzuweisungen oder Beleidigungen) Erarbeitung der Lösungen für das klassenrelevante Thema (Gesprächsregel für den Morgenkreis) Gesprächsregeln für Konfliktgespräche werden festgelegt (s. L10); diese Redekultur sollte auch ausserhalb des Trainings trainiert und zur Konfliktbewältigung genutzt werden</p>	
<p>9- Durchsetzungsfähigkeit</p> <p>Ist die Fähigkeit, sich in sozialen Interaktionen erfolgreich und positiv für die eigenen Interessen einsetzen zu können (Selbstsicherheit, positive Selbstbehauptung, Bedürfnisse und Interessen äussern).</p>			
<p>10- Zielklärungsfähigkeit</p> <p>Ist die Fähigkeit, eigene Handlungsziele unter Berücksichtigung sozialer Aspekte zu entwickeln (Klärung der Ziele, Klärung des Handlungszieles, Zielklärungsfähigkeit).</p>	<p>HB L15 L22 L23 L24 L25 L25.1 L26</p>	<p>S.8: Zentrale Ziele: Förderung der Zielklärungsfähigkeit S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: mentale Zielklärungsfähigkeit (wird auf S. 21 definiert) S.23: Vertiefende Darstellung ausgewählter Schlüsselkompetenzen: Förderung der Zielklärungsfähigkeit. Im zweiten und dritten Baustein lernen Kinder sich eigene Ziele bewusst zu machen, Ziele bildlich darzustellen, in Worte zu fassen und gedanklich vorwegzunehmen. Merkzettel „Ziel“: Ihr überlegt, was ihr eigentlich möchtet/was euer Ziel ist „Was ist mein wichtiges Ziel heute? Was möchte ich?“ (mentale Zielklärungsfähigkeit bezogen auf Sternenstaubkörnervergabe); Anregung: Wunschbaum anlegen, an den Kinder ihre Ziele, die durch ihr eigenes Verhalten selber erfüllen können, für den Tag hängen können (Überprüfung der Erreichung am Ende des Tages) Sind alle Lösungen gut? Merkmale guter Lösungen: Wurde das Ziel erreicht? Sind die bearbeiteten Lösungen gut? Ermöglichen sie eine Zielerreichung? Frage an die Kinder am Computer/wartende Kinder: „Was ist dein/euer/das gemeinsame Ziel“ Frage bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Was möchte ich?“ Frage bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Was möchte „Irgendwie Anders“?“</p>	
<p>11- Handlungsrepertoire / Problemlösestrategien</p> <p>Ist das Vorhandensein oder der Erwerb von angemessenen Verhaltensalternativen in verschiedenen sozialen Situationen (Handlungsrepertoire, Handlungsmöglichkeit, Verhaltensmöglichkeit, Handlungsalternative, Problemlösestrategien).</p>	<p>HB L10 L14.2 HB L18</p>	<p>S.8: Zentrale Ziele: Förderung sozialer Problemlösungsstrategien, eines angemessenen Handlungsrepertoires und sozialer Skills für alterstypische Problemsituationen S.9: <i>Strategiekarten stellen Verhaltensmöglichkeiten für verschiedene soziale Situationen dar</i> S.23: Vertiefende Darstellung ausgewählter Schlüsselkompetenzen: Förderung eines sozial angemessenen Handlungsrepertoires. Im Transfer- und Problemlösetraining werden soziale Fertigkeiten für unterschiedliche, schwierige soziale Situationen erarbeitet, eingeübt und auf klassentypische Problemsituationen transferiert. S.24: Vertiefende Darstellung ausgewählter Schlüsselkompetenzen: Förderung angemessener Problemlösestrategien (Erarbeitung der „Problemlöseformel“ für die Unterstützung der selbstständigen Problemlösen) S.86: Klärung eines Streites zwischen zwei Kinder: Lösungen sammeln und auswählen; „Meistens kann man das Problem gemeinsam oder mit Hilfe der LP lösen“ Bilderpuzzle mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten: Welche finden die Kinder besser? S.116: Im dritten Baustein wird die soziale Problemlösung entwickelt, trainiert und mit der Problemlöseformel symbolisch dargestellt Was kann Justin tun? Problemlösungen sammeln, angemessene und unangemessene Lösungen reflektieren; Problemlöseformel einführen Wiederholung der Problemlöseformel</p>	

	L19 L19.1 L20 L20.1 L20.2 L23 L24 L24.2 L25 L25.1 L26 L26.1 L27 L28 L29 L30 HB	Wissen über die Problemlöseformel wird im Spiel wiederholt/überprüft und Problemlösestrategien eingeübt Anwendung der Problemlöseformel und Erarbeitung der Lösungen für das klassenrelevante Thema (Gesprächsregel) Anwendung der Problemlöseformel und Erarbeitung der Lösungen für das klassenrelevante Thema (Friedliches Zusammenspiel) Anwendung der Problemlöseformel und Erarbeitung der Lösungen für das klassenrelevante Thema (Beschädigung vom fremden Eigentum) Ausgehend von verschiedenen dargestellten sozialen Situationen, sich gute Handlungsmöglichkeiten überlegen (Fokus auf Zielerreichung) Ausgehend von der Geschichte vom Zaubertisch, sich gute Handlungsmöglichkeiten überlegen (Fokus auf die Zufriedenheit aller mit einer Lösung) Ausgehend von der Geschichte von Rudi, sich alternative, angemessene, positive Lösungen überlegen, damit alle zufrieden sind „Was kann ich/können wir tun?“ Die Klasse entscheidet sich gemeinsam für eine gute Lösung „Was kann ich/können wir tun?“ Die Klasse oder das betroffene Kind entscheidet sich gemeinsam für eine gute Lösung Frage bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Was kann er tun?“ Kinder entwickeln eine gemeinsame Strategie für das Kooperationsspiel und sammeln Ideen für den Umgang mit den Gefühlen der Anderen („Wie könnt ich euch helfen?“) Erstellen des Klassenvertrags: Wie wollen wir miteinander umgehen? Kinder überlegen und entwickeln gemeinsam angemessene Lösungen für den Umgang mit Beleidigungen Kinder lernen, angemessen Abschied zu nehmen Kinder verabschieden sich angemessen von Lubo S.164: Die Problemlöseformel sollte während des Einführungszeitraums möglichst häufig eingesetzt werden, um die Abläufe zu verinnerlichen. Verschiedene dafür geeignete Situationen werden aufgelistet (z. B. Petzen, Hauen,...) S.165: Elemente und Inhalte für eine langfristige Verbesserung im Verhalten werden für die dritte Klasse vorgeschlagen. Es werden sechs Wiederholungseinheiten zur Auffrischung der Inhalte empfohlen insbesondere mit dem Ziel, einen zunehmenden selbstständigen Umgang mit der Problemlöseformel zu initiieren (Kerninhalte: u.a. Wiederholung und Festigung der Problemlöseformel, Lösen von klassenrelevanten Problemen)	
12- Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen Ist die Fähigkeit, die kurz- und langfristigen Folgen der verschiedenen Handlungen realistisch vorherzusehen, einzuschätzen und in Bezug auf die Zielerreichung zu bewerten (Handlungskonsequenz, Konsequenzen des eigenen Handelns, Verhalten und Konsequenz).	HB L21 L21.1 L21.2 L23 L24 L24.1 L24.2 L25.1 L26	S.19-21: Ableitung der Förderziele aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung: Einschätzung der Handlungskonsequenzen und Lösungsbewertung (wird auf S. 21 definiert) Entdeckung des „Wenn...dann...“-Prinzip: 1- wissenschaftliche Experimente (Vermutungen und Überprüfung der gestellten Hypothesen); 2- Situationen werden beschrieben, Kinder sagen, was passiert ist („Wenn ihr in der Lubo-Stunde plaudert, dann...“) „Wenn...dann...“-Prinzip im Rollenspiel erleben (bedingte Vorhersehbarkeit von menschlichen Reaktionen) Kausale Zusammenhänge im Alltagsgeschehen erkennen Ist diese eine gute Lösung? Haben sie das Ziel erreicht? Sind alle zufrieden? (Check-Liste) Ist das eine gute Lösung? Haben sie das Ziel erreicht? Sind alle zufrieden? Lösungsbewertung und Umgang mit der Check-Liste: Wie kann man herausfinden, ob alle mit der Lösung zufrieden sind? Klassifizierung von Handlungen in drei Kategorien („schadet Sachen“, „schadet Personen“, „schadet niemandem“) Wie kann man „Rudi Rücksichtslos“ in Rudi „Rücksichtsvoll“ verwandeln? Was passiert, wenn er sich so verhält/so reagiert? Frage bei der Anwendung der Problemlöseformel überlegen sich die Kinder, ob die vorgeschlagenen Lösungen gut sind (Ziel erreicht? Alle zufrieden?) Frage bei der Anwendung der Problemlöseformel: „Ist diese eine gute Lösung? Wird das Ziel erreicht? Sind alle zufrieden?“	
13- Allgemein	HB L11 L12 L13.1	S.8: Basierend auf der Grundlage des Modells der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (hergeleitet aus dem Bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell dissozialen Verhalten von Beelmann und Raabe, S.15) werden die Förderziele in drei aufeinander aufbauenden Bausteinen realisiert (Grundlagetraining, Emotionsregulationstraining, Transfer- und Problemlösetraining) S.12: Bei der Trainingsgestaltung wurde besonderer Wert auf ein fundiertes Theoriekonzept gelegt. Ein Verständnis der theoretischen Grundlagen ist für die erfolgreiche, reflektierte Trainingsdurchführung und den nötigen Transfer in den Schulalltag unerlässlich (dargestellt in den Seiten 15-18). S.14: Das Training wird im Kindergarten angefangen, um Bewältigungskompetenzen beim Übergangsprozess Kiga-Schule zu unterstützen S.44-52: Die Wirksamkeit des Trainings wurde insbesondere bei Kindern mit geringen sozial-emotionalen Kompetenzen und Kinder mit einer geringen kognitiven Leistungsfähigkeit nachgewiesen (Verbesserung Problemlösestrategien, mehr sozial Handlungsstrategien und soziale Situationen besser beurteilen) S.87-88: Aufmerksamkeit üben, damit man eine Situation besser einschätzen kann (zwei AB dazu, Unterschiede betrachten) S.89-90: Trainingsaufgaben zum genaue Hinsehen und Hinhören Emotionswissen	

	L13.2 L17.2 HB	Emotionswissen Zusatzstunde zu Baustein 2 (Emotionsregulationstraining): Keine Angaben (Selbst- und Fremdbezogenensituationen erfassen/einschätzen (Gefühle + Regulationsstrategien?)) S.165: Elemente und Inhalte für eine langfristige Verbesserung im Verhalten werden für die dritte Klasse vorgeschlagen. Es werden sechs Wiederholungseinheiten zur Auffrischung der Inhalte empfohlen insbesondere mit dem Ziel, einen zunehmenden selbstständigen Umgang mit der Problemlöseformel zu initiieren (Kerninhalte: Wiederholung und Festigung der Problemlöseformel, Wiederholung der Stopp-Strategien, Lösen von klassenrelevanten Problemen)	
Resilienz / Schutzfaktoren	HB	S15: Präventive Arbeit wirkt auf die kindliche Entwicklung ein und sollte sich daher an Entwicklungsmodellen und ermittelten Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren für Gefühls- und Verhaltensstörungen orientieren S.16: Die Fähigkeit, soziale Situationen angemessen wahrzunehmen und zu verarbeiten, besitzt eine erhebliche, schützende Wirkung S.157: Fortbildungsangebote mit dem Titel „Prävention von Verhaltensstörungen im Grundschulbereich und das Präventionsprogramm „Lubo aus dem All!“ vom Kölner multimodale Präventionskonzept für Schulen angeboten. Dieses geht gemäss den Konsequenzen aus der Resilienzforschung von den Ressourcen im pädagogischen Feld aus (Kompetenzen der LP, der Eltern und des Kindes)	

Legende:

- HB : Handbuch
L : Trainingseinheiten/Lektionen
L.1/2 : Vertiefungsstunden

Anhang B : Fundstellen „Methodisch-didaktische Umsetzung – „Lubo aus dem All!“ „

Kategorien mit Definitionen	Fundstellen		Kodierregel
	Lubo aus dem All!		
<p>1- Inhalte</p> <p>Die Inhalte sind für die Kinder relevant. Sie sind aus den direkten Lebensbezügen der Kinder gewählt und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Unterrichtsgeschehen ist an die Situation und das Erleben der Schüler angeknüpft, vermittelt lebensbedeutsame Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten und bietet Möglichkeiten für den direkten Transfer.</p>	<p>HB</p> <p>L1</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L4</p> <p>L5</p> <p>L5.1</p> <p>L6</p> <p>L6.1</p> <p>L7</p> <p>L7.1</p> <p>L8</p> <p>L8.1</p> <p>L9</p> <p>L9.1</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L12</p> <p>L13</p> <p>L13.1</p> <p>L13.2</p> <p>L14</p>	<p>S.9: Transfermöglichkeiten: Inhalte sind so konzipiert, dass zentrale Elemente mit minimalen, zusätzlichen Zeitaufwand in den Schulalltag ausserhalb der Trainingsstunden übernommen und in realen Situationen eingeübt werden können</p> <p>S.20: In den Stunden 21-28 wird die Problemlöseformel zur Lösung eigener und vorgegebenen Problemsituationen eingesetzt</p> <p>S.23: Soziale Fertigkeiten werden erarbeitet und auf klassentypische Problemsituationen transferiert</p> <p>S.24: Kinder lernen mit Hilfe der situationsübergreifenden „Problemlöseformel“, Probleme zunehmend selbständig zu lösen</p> <p>S.26: Rahmenhandlung und Protagonist: Ähnlich wie die Erstklässler bei ihrer Einschulung erlebt Lubo bei seinen Ausflügen auf die Erde viele für ihn neue, unbekannte Situationen. Er muss sich mit fremden Menschen, ihrem Verhalten, ihren Regeln des Miteinanders, ihrer Art miteinander zu reden und zu lachen vertraut machen und lernen, wie man auf dem Planet Erde zurechtkommt. Gemeinsam mit den Kindern und der LP werden Lubos Fragen und Problemen gelöst und im Trainingsverlauf durch Fragen und Problemen der Kinder ergänzt (hohe Identifikation mit der Figur)</p> <p>S.33: Das Einfordern des kontinuierlichen Transfer auf reale Problemsituationen ausserhalb des Trainings ist für den langfristigen Erfolg der Massnahme grundlegend</p> <p>S.33-34: Unterstützend zu den symbolhaften Darstellungen zentraler Inhalte (Wettersymbole, Stopp-Ampel, Planet der Ruhe, ...) werden die Inhalte und Handlungsfolgen mit Mitmach-Liedern und den daran gekoppelten Bewegungen gefestigt</p> <p>S.36: Vertiefungsstunden, um die jeweiligen Inhalte in den Schulalltag zu transferieren; detaillierte Hinweise und Anregungen finden sich im Anhang „Transferanregungen“</p> <p>S.36: Die Schüler trainieren die Anwendung des Gelernten in realen Situationen. Aufgabe der LP ist es, die Kinder anzuregen, die Trainingsinhalte auch ausserhalb der „künstlichen“ Trainingssituation zur täglichen Problembewältigung zu nutzen und erlernte Inhalte konsequent einzusetzen</p> <p>S.37: Das Training bietet zahlreiche Möglichkeiten, Inhalte in Freiarbeitsphase und andere Unterrichtsfächer einfließen zu lassen und so mit dem Schulalltag stärker zu verknüpfen</p> <p>S.37: Während eventueller Trainingspausen sollten die bereits erarbeiteten Inhalte weiter in den Unterricht einfließen, um den Transfer zu ermöglichen</p> <p>Wie begrüsst man sich</p> <p>Was kann ich gut; Lieblingstier malen (Zusammenhang mit den anderen Inhalten der Stunde?)</p> <p>Lubo erforscht die Erde</p> <p>Klasse entdeckt angenehme und unangenehme Gefühle und dass jeder Mensch, die gleiche Situation unterschiedlich empfinden kann</p> <p>Wie sieht Trauer aus, wie fühlt sich Trauer an (einzige Anknüpfung mit selber erlebten Situation im Arbeitsblatt „Male oder beschreibe eine Situation in der du traurig warst“; diese werden weder besprochen noch vorgestellt)</p> <p>Trauer bei einem Mädchen, dessen Haustier gestorben ist, beobachten und reflektieren und gleiche individuelle Aufgabe wie bei L5</p> <p>Wie sieht Freude aus, wie fühlt sich Freude an; Komplimente machen</p> <p>Was macht mir Freude?</p> <p>Tobi tobt: Wie sieht Wut aus? Wie fühlt sich an?</p> <p>Wie sieht Wut (und andere Gefühle) bei den Tieren aus? Kinder verwandeln sich in Tiere</p> <p>Lubo empfindet ein unangenehmes Gefühl: er hat Angst</p> <p>Hat Willi auch Angst? Wie macht sich Angst im Körper bemerkbar? Was macht Willis Körper, wenn er Angst hat?</p> <p>Stimmungsherz, sollte auch ausserhalb des Trainings eingesetzt werden</p> <p>Gefühlsquiz, zur Festigung sollte es auch ausserhalb des Trainings im Unterrichtsalltag gespielt werden</p> <p>Kinder lösen eine Streitsituation aus der Klasse; Transfer der Trainingsinhalte auf die eigene Lebenssituation. Gesprächsregeln und Gesprächsstruktur sollte auch ausserhalb des Trainings geübt und gefestigt werden</p> <p>Deutung und Einschätzung einer sozialen Situation (Kind ist wütend wegen kaputten Stiftes)</p> <p>Aufgaben zum genauen hinsehen und hinhören</p> <p>Wozu brauchen wir denn eigentlich Gefühle?</p> <p>Wozu brauchen wir denn eigentlich Gefühle? Reaktionen ihren Auslösern zuzuordnen</p> <p>Wozu brauchen wir denn eigentlich Gefühle? Reaktionen ihren Auslösern zuzuordnen</p> <p>Emotionen, auch unangenehme, sind in Ordnung, das Verhalten nicht immer</p>	

L14.1	Gefühle und Verhalten unterscheiden
L14.2	Man hat verschiedene Möglichkeiten, auf die Gefühle zu reagieren
L15	Das Verhalten steuern (Bonbon); Anregungen: Der Transfer der Strategien auf ähnliche Situationen ist von grösster Bedeutung; die LP soll in andere Situationen die Strategien einfordern und unterstützen
L15.1	Das Verhalten steuern (Film)
L15.2	Das Verhalten steuern (Kekse)
L16	Strategien, um ruhig zu bleiben und überlegt zu handeln
L16.1	Strategien, um ruhig zu bleiben und überlegt zu handeln (Selbstinstruktion); zwei Kinder stellen eigene Situationen vor
L17	Wohlfühlstrategie; Anregung: Ruheplaneten basteln, um den Strategietransfer anzuregen/einzufordern
HB	S.116: Im dritten Baustein lernen Kinder alle erarbeiteten Kompetenzen in verschiedenen alterstypischen Situationen einzusetzen; der Transfer angemessener sozialer Fertigkeiten für schwierige Situationen wird intensiv trainiert
L18	Einführung der Problemlöseformel und Formeltransfer auf die Problemsituation „Justin möchte mitspielen“
L19	Um den Transfer der Problemlöseformel in den Alltag zu ermöglichen, erhalte alle Kinder eine kleine Mini-Problemlöseformel; LP ermuntert die Kinder, diese auch ausserhalb des Training einzusetzen; Transfer auf Alltagssituationen: Kinder können die Formel zur Problemlösung nutzen
L19.1	Wiederholung des Wissens über die Problemlöseformel und Problemlösestrategien in vorgestellten Situationen einüben
L20	Transferstunde: Kinder wenden die Problemlöseformel auf ein aktuelles Klassenproblem an (Gesprächsregeln); dieser begleitete Transfer ist eine Voraussetzung für eine spätere selbstständige Umsetzung der Problemlöseformel
L20.1	Transferstunde: Kinder wenden die Problemlöseformel auf ein aktuelles Klassenproblem an (friedliches Zusammenspiel; Kinder anderer Klasse sollen davon berichten (?)); dieser begleitete Transfer ist eine Voraussetzung für eine spätere selbstständige Umsetzung der Problemlöseformel
L20.2	Transferstunde: Kinder wenden die Problemlöseformel auf ein aktuelles Klassenproblem an (Beschädigung von fremden Eigentum); dieser begleitete Transfer ist eine Voraussetzung für eine spätere selbstständige Umsetzung der Problemlöseformel; andere Problemsituationen werden für zusätzliche Transferstunde vorgeschlagen
L21	Die Welt funktioniert nach dem „Wenn...dann...-Prinzip“: jedes Verhalten hat eine Konsequenz. Das Ursache-Wirkungs-Prinzip wird zunächst mit Hilfe „wissenschaftlicher Experimente“ entdeckt und in einem zweiten Schritt auf soziales Verhalten übertragen; Anregungen: Alltägliche Situationen sollten genutzt werden, um den Kindern ihre Handlungsfolge bewusst zu machen
L21.1	Wenn...dann...-Prinzip ausgehend von Bildern, die Alltagsnähe zu den Kindern haben, im Theater spielen
L21.2	Verschiedene Übungen und Spiele zum „Wenn...dann...-Prinzip“
L22	Zielklärungsfähigkeit wird trainiert: was möchte ich heute in dieser Stunde erreichen? (AB schildern für die Kinder eher fremde Situationen (Sportler))
L23	Merkmale guter Lösungen werden bearbeitet (Ziel erreicht? Alle zufrieden?). Um den Transfer der angemessenen Lösungsbewertung in den Schulalltag zu unterstützen, verweist die LP in Problemsituationen ausserhalb des Trainings auf die beiden Eigenschaften. Es empfiehlt sich die Problemsituationen der Stationsarbeit in Einzelstunden detailliert zu bearbeiten und diese mit klassenrelevante Problemsituationen zu erweitern
L24	Eine gute Lösung für die Geschichte vom Zaubertisch finden
L24.1	Sind alle Beteiligte mit der Lösung zufrieden? Klassifizierungen von Handlungen, ausgehend von bekannten Situationen (L14.2) in drei Kategorien (schadet Sachen, schadet Personen, schadet niemandem)
L24.2	Kinder suchen alternativen Lösungen für Rudi, die entsprechend der Check-Liste gut sind
L25	In dieser Stunde findet eine Verknüpfung der Problemlöseformel mit den aktuellen Alltagsproblemen der Kinder statt; Themenbereich ist vorgegeben (Sich-Abwechseln); das Schwerpunktthema sollte von der LP ausgewählt werden: es soll ein tatsächliches Problem für die Kinder sein (nur so können sie erfahren, dass sie mit Hilfe der Problemlöseformel eigenen Problemen lösen können)
L25.1	Festigung der Lerninhalte und Transfer auf eigene Problemsituationen (eine ist vorgegeben, die andere wird vom Kind selbst vorgeschlagen und soll ein tatsächliches Problem für das Kind sein)
L26	Kinder hören die Geschichte „Irgendwie Anders“ und lösen anhand der Problemlöseformel das Problem der Hauptfigur
L26.1	Ausgehend vom Buch „Irgendwie Anders“, üben die Kinder in einem Kooperationsspiel den Zusammenhalt in der Klasse; Anregung: falls die Geschichte nicht gut angekommen ist, eine Situation aus der Schule nehmen, in welcher Zusammenhalt vorhanden war
L27	Kinder überlegen gemeinsam, welches Verhalten sie in der Klasse haben wollen und erstellen einen Klassenvertrag (Kinder für ein gutes Klassenklima sorgen und sensibilisieren): Transfer Geschichte-> Klasse („Was können wir machen, damit alle Kinder sich in unserer Klasse so wohlfühlen und fröhlich sind, wie die drei der Geschichte?“)
L28	Transferstunde: Problemlöseformel wird noch einmal für die Lösung von Klassenproblemen genutzt (Verknüpfung der Problemlöseformel mit den aktuellen Alltagsproblemen der Kinder); Thema: Umgang mit Beleidigungen und Provokationen, vor allem in der Pause; Festigungsstunden mit anderen aktuellen Problemsituationen können angeboten werden
L29	Erinnerung an wesentliche Inhalte des Trainings und Vorbereitung des Abschieds von Lubo
L30	Kinder verabschieden sich von Lubo (Geschenke und Erinnerungen)

		geübt sind, können die Bilder bereits von der LP vorgeschnitten werden	
L4		Zusatzaufgabe für Leistungsstarke Kinder: „Schreibt einen kurzen Text zu den Bildern!“	
L5		-	
L5.1		Beachten Sie die individuellen Belastungssituationen; bieten sie Kindern, die belastet sind, zusätzliche Gesprächszeiten	
L6		Es gibt Kinder, die es nicht ertragen, wenn über sie etwas Nettes gesagt wird. Bei diesen Kindern können z.B. schriftliche Komplimente erstellt werden und in Einzelsituationen gelesen werden; einigen Klasse fällt es schwer das Durchführen des Komplimente-Throns ernsthaft zu verfolgen. Als alternative kann der Komplimente-Kreis durchgeführt werden	
L6.1		-	
L7		Kinder mit mangelnden emotionalen-sozialen Kompetenzen fällt es schwer, negative Emotionen differenzierter wahrzunehmen (z. B. Wut) und von anderen negativen Emotionen zu unterscheiden. Erlebnisübungen und Körperkarten. Mit Hilfe der Erlebnisübungen und Körperkarten können sie ein Gespür für ihre Gefühle entwickeln (eigentlich keine differenzierte Massnahme); die Übung (wie fühlt sich Wut in meinem Körper an und vormachen) kann auch gruppenweise durchgeführt werden, um eine zu lebendige Situation zu vermeiden	
L7.1		Wie L7 zweiter Teil	
L8		Wie L7; wer nicht so gerne erzählen möchte, hört einfach zu; evtl. können Schreibimpulse als Anregung angeboten werden	
L8.1		Beachten Sie die individuellen Belastungssituationen; bieten sie Kindern, die belastet sind, zusätzliche Gesprächszeiten; evtl. Schreibimpulse anbieten	
L9		Kinder, die beim Basteln langsam sind, können ihr Stimmungsherz in der Stunde 9.1 fertigstellen	
L9.1		Fertigstellen des Stimmungsherz, für die anderen Kinder sechs AB zur Festigung der Basisemotionen (Male ein stolzes Kind)	
L10		-	
L11		-	
L12		-	
L13		-(Sammlung von Ideen, wobei uns Gefühle helfen)	
L13.1		Für viele Kinder ist der Zusammenhang Gefühle/Handeln anleiten schwierig. Für sie sind die Vertiefungsstunden 13.1 und 13.2 wichtig	
L13.2		Für viele Kinder ist der Zusammenhang Gefühle/Handeln anleiten schwierig. Für sie sind die Vertiefungsstunden 13.1 und 13.2 wichtig (Rollenspiel von 13.2 aber schwierig!)	
L14		-	
L14.1		-	
L14.2		-	
L15		Ablenkungsstrategien werden erlebt, ausgetauscht und an der Tafel dokumentiert; jedes Kind wählt die besten Ideen aus	
L15.1		Bedürfnisaufschub: wenn die Aufgabe nicht geschafft wurde, kann die LP einen Hinweis auf eine neue Chance in der nächsten Stunde geben (die Aufgabe ist die gleiche für alle!)	
L15.2		-	
L16		Die „Reise“ wird mindestens eine Woche lang täglich ausserhalb der Trainingsstunden in der Klasse geübt (Vorgehen verinnerlichen); Anregung: Kuschtier oder Lieblingsgegenstand von sich mit in die Klasse bringen lassen als Hilfe für die Ablenkung in schwierigen, belastenden Situationen bzw. trübe Gedanken	
L16.1		Kinder, die mit dem Schriftspracherwerb weiter sind, können zu den Bildern auch eigene Gedanken schreiben. Die andere Kinder malen die Bilder aus	
L17		-(eigene Wohlfühlstrategie werden berücksichtigt, evtl. durch die Vorstellung erweitert)	
L17.1		Hinweise: In Kleingruppen mit „schwierigen“ Schülern sollte die LP sich am Spiel beteiligen (Warum nur hier?)	
L18		-	
L19		Zur Ergebniskontrolle evtl. setzt die LP ein kompetentes Kind als Helfer ein, um die Wartezeit zu verringern. Für zugige Kinder bietet die LP weitere Aufgaben an (Welche? wieso nur hier?); Wiederholung der Problemlöseformel	
L19.1		-	
L20		-	
L20.1		-	
L20.2		-(Erinnerung an das Problem der letzten Stunde, keine Wiederholung/Aktivierung des Vorwissen bezüglich PLF)	
L21		Für viele Kinder der Eingangsstufe ist das Einschätzen und Berücksichtigen der eigenen Handlungskonsequenzen eine schwierige Aufgabe, deswegen methodische Anpassung (Experimente->Verhalten) und das Nutzen alltäglicher Situation; AB bezieht sich inhaltlich auf die Themen der Stunde L20, die auf die heutige	
L21.1		Die drei Arbeitsblätter sind mögliche Differenzierungsstufen (1- Wenn-Situation ist gegeben, Kind malt die Dann-Situation; 2- Wenn-Situation ist gegeben, Kind beschreibt die Dann-Situation; 3- Kinder erstellen eine Wenn...dann...-Situation)	
L21.2		-	
L22		-(Hinweise: Die Zielklärung stellt für Kinder in diesem Alter eine hohe Anforderung dar. Zeitraum, auf den sich mögliche Ziele beziehen, sollten je nach Kind zwischen 10 Minuten und einem Tag liegen)	
L23		-AB: <i>Lösungen malen oder schreiben</i>	

L7	Körperkarte werden für die Visualisierung der Körperteile eingesetzt; es fehlt eine Zusammenfassung nach den Spielen (Wie fühlt sich Wut an? Wie sieht sie aus?)
L7.1	Wie L7
L8	Zusammenfassung von Lubo: Tricks gegen eure Angst (einzelne Bilder/Geschichte werden gezeigt/vorgelesen); Abschluss: „Tschuss, bis...!“
L8.1	Das Buch „Monster unter Willis Bett“ steht nicht zur Verfügung! Abschluss: „Tschuss, bis...!“
L9	Stimmungsherz anfertigen (ihre Gefühle zeigen/visualisieren); bei der pantomimische Darstellung müssen sich Kinder immer hinten den Stuhl stellen; Zusammenfassung: „Was haben wir heute voneinander gelernt? Wir haben gelernt, dass man anderen mitteilen kann, ..., damit...“); „Tschuss, bis...!“
L9.1	S.83: Die Ergänzung der Spielkarten sollte den Kindern vor dem Spielbeginn transparent gemacht werden (nicht kongruent mit den vorgeschlagenen Version, zwei Gefühle sind nicht bekannt – überrascht und angeekelt); S. 84: Zusammenfassung: „Was haben wir heute voneinander gelernt? Wir haben gelernt, dass man auf den Gefühlsausdruck eines Menschen achten muss, wenn...“); „Tschuss, bis...!“
L10	S.84: Eindeutige, feste Gesprächsregeln sind wichtige Orientierungspunkte bei Konfliktgespräche S.85: Anregung: in der Klasse einen festen Platz mit festen Regeln für Konfliktgespräche einrichten S.86: Zusammenfassung: Was wir in den letzten Stunden gelernt haben und wobei kann uns das helfen, „Tschuss, bis...!“
L11	S.87-88: Stanbilderarbeitung komplex und nicht eindeutig (wieso nicht ein Bild?); S.88: Zusammenfassung: Was wir in den letzten Stunden gelernt haben (genau hinhören und hinsehen), „Tschuss, bis...!“
L12	S.90: Zusammenfassung: Was haben wir in den letzten Stunden gelernt (sich gut konzentrieren, um genau hinzuhören und hinzusehen), „Bis...!“
L13	S.92: Welches Gefühl habt ihr, wenn ihr den Bär seht? Stimmungsherz einstellen S.93: Zusammenfassung: Wir brauchen Gefühle, weil sie uns sagen, wie wir uns verhalten können
L13.1	S.95: Zusammenfassung: Gefühle sind wichtig, um uns zum Handeln einzuleiten
L13.2	S.96: Zusammenfassung: Auf ein Gefühl kann man ganz unterschiedlich reagieren!
L14	S.98: Zusammenfassung: Was sind „Gefühle“? Was ist „Verhalten“?
L14.1	-
L14.2	Zusammenfassung: „Ich habe heute gelernt, dass man bei einem Gefühl auf verschieden Weise handeln kann“
L15	Merkzettelkarten für Vorgehen (Gefühl – Stopp – Ziel); Kinder sollen die Inhalte der Stunde zusammenfassen
L15.1	Wetterkarten für die Visualisierung gute/nicht gute Strategien; Kinder fassen die Inhalte der Stunde zusammen
L15.2	Alternative zum Arbeitsheft: individuelle Strategiekarte malen
L16	Phantasiereise als Unterstützung für die Emotionsregulationsstrategien; Kinder fassen das Ziel der Stunde zusammen
L16.1	Karte zur Selbstinstruktion nicht klar/eindeutig; Kinder fassen die Inhalte der Stunde zusammen
L17	Einführung der Strategiekarten (als Hilfe/Erinnerung für die bisher erarbeiteten verschiedene Strategien); Anweisungen zum Arbeitsauftrag sehr klar und strukturiert (Schritt für Schritt), Zusammenfassung: Kindern sammeln Ideen, Lubo fasst zusammen
L18	Problemlöseformel auf Poster visualisiert; Lubo macht am Ende eine Zusammenfassung (die Problemlöseformel kann uns helfen, Probleme zu lösen und uns gut zu verhalten)
L19	Zusammenfassung: Was habt ihr heute gemacht (Formel gebastelt)
L19.1	Hinweis für die LP: Wie sollte die Zusammenfassung erfolgen
L20	Poster der Problemlöseformel dient als Unterstützung beim Vorgehen
L20.1	Phase der Kooperation in Gruppe wird strukturiert: LP läutet jede Phase mit dem Glöckchen und visualisiert diese mit Piktogrammen (selber denken – erarbeiten – austauschen)
L20.2	Es ist wichtig, dass die Schauspieler ein klarer und deutlicher Anfang sowie ein klares und deutliches Ende erkennen; Zusammenfassung von Kindern gemacht (Sammlung von Ideen und Wiederholung der Lösungen)
L21	Bei der Forscherauftrag; Hilfreich: Demonstrieren Sie beim Erklären den Handlungsablauf, damit die Aufgabestellungen klar werden; Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das Wichtige zusammen (jedes Verhalten hat eine Folge. Meist kann man die Wirkung vorhersagen)
L21.1	Es ist wichtig, dass die Schauspieler ein klarer und deutlicher Anfang sowie ein klares und deutliches Ende erkennen; Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das Wichtige zusammen (wie L21)
L21.2	LB leitet über: Was wollen wir machen und Wiederrufen vom Thema letztes Mals; Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das Wichtige zusammen (wie L21)
L22	Am Anfang Wiederholung von Handlungskonsequenzen (L21); Trainingsregeln werden an einer für die Lektion relevante Stelle wiederholt und die entsprechenden Karten an die Tafel aufgehängt; Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das Wichtige zusammen (Wie wir unsere Ziele nicht aus dem Blick verlieren und erreichen können)
L23	Um den Kindern Orientierungspunkte bei der Bewertung ihrer Lösungsideen zu bieten, werden in der Stunde zwei Eigenschaften guter Lösungen erarbeitet; Anknüpfung an die letzte Stunde (<i>Laufzettel für Stationsarbeit super; AB mit Symbolen super</i>)
L24	Wiederholung: Welche Merkmale haben gute Ziele? Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das

	L24.1	Wichtige zusammen (Mit einer guten Lösung sind alle zufrieden) Die drei Kategorien der Handlungen werden mit Schildern dargestellt; AB ist nicht klar (Kinder schneiden die sechs Handlungsalternativen zu beiden Situationen aus-> welche?); Zusammenfassung von Lubo	
	L24.2	Zusammenfassung von Lubo	
	L25	Problemlöseplakat steht zur Verfügung; für die Einschätzung „Wie stark ist das Gefühl“ wird den Gefühlsthermometer benutzt; die gewählte Lösung kann durch Fotos in Form einer kurzen Foto-Story dokumentiert werden; Zusammenfassung: Kinder sammeln Ideen, Lubo fasst zusammen	
	L25.1	Problemlöseplakat und Gefühlsthermometer stehen der Kinder zur Verfügung; für viele Kinder ist es hilfreich, die gute Lösung auf einen „Hilfzettel“ zu schreiben oder zu malen und als „Spick“ in die Hose zu stecken	
	L26	Kein Hinweis auf Plakat oder Mini-Formel; Lubo fasst zusammen	
	L26.1	Anknüpfung an letzte Stunde; Anregung: einzelne Ideen verbal formuliert können an der Tafel schriftlich festgehalten werden; Lubo fasst das Wichtige zusammen	
	L27	Anregung: Falls es einigen Kindern noch schwer fällt, das vereinbarte Verhalten umzusetzen, hilft es gemeinsam mit der Klasse Hilfestellungen sowie positive und negative Konsequenzen zu überlegen; Anknüpfung an die letzte Stunde: Abschlussbild und Fazit werden an die Tafel geheftet (Gemeinsam statt einsam!); Zusammenfassung: LP lässt die drei erwünschte/unerwünschte Verhalten von den Kindern nochmals aufzählen und gibt klare Hinweise über den Zeitraum der Prüfung der Vereinbarung sowie über die Besprechung („Wir werden am nächsten Montag gemeinsam besprechen, ob wir mit unserem Ergebnis zufrieden sind“)	
	L28	Um den Kindern die konstruktive Bearbeitung der Beleidigungssituation zu ermöglichen, sind feste Gesprächsregeln für Konfliktgespräche unerlässliche Anker und Orientierungspunkte; mit Hilfe der an der Tafel visualisierten Problemlöseformel (Plakat) wird das Problem gelöst; geben Sie den Kindern Hilfestellungen zur Emotionsregulation (z. B. Kuscheltier holen) falls die Besprechung schwierig wird; Zusammenfassung: Kinder machen Vorschläge, sammeln Ideen, Lubo fasst das Wichtige zusammen	
	L29	Am Anfang wird das Ziel der Stunde mitgeteilt; Kinder tragen Ideen zusammen, über was sie mit Lubo gelernt haben (keine Hinweise über das Festhalten/Visualisierung/Strukturierung)	
	L30	Lubo bringt ein Bild von sich („Damit ihr euch an unsere gemeinsame Zeit erinnern könnt“) und geht alle gemeinsam erarbeiteten Erinnerung durch und zeigt darauf; Briefkasten als Draht zum Lubo wird vorgeschlagen/eingeführt	
	M0	Lubo-Arbeitsheft: einige Symbole helfen als Orientierung bei der selbständigen Bearbeitung der Aufgaben (nötige Material (Bleistift, Schere, Kleber, Buntstifte), Sternchen für schriftliche Aufgabe); die schriftlichen Anweisungen sind kurz und deutlich; alle Arbeitsblätter haben die gleiche Struktur und Nummerierung; die bildliche Darstellung variiert stark, dabei sind die verwendeten Bilder nicht immer klar/lesbar (z. B. AB 8)	
	M.CD	Siehe M0; die Materialien sind für die LP sehr gut strukturiert und organisiert; es werden andere symbolhafte Darstellung zentraler Trainingsinhalte eingeführt: Wettersymbole, Stimmungsherz, Körperkarten, Planet der Ruhe; auch hier variiert die stilistische Darstellung stark (Fotos, Lubo-Bilder, ...): <i>sind sie immer ansprechend uns prägnant?!</i>	
	M1-5	Problemlöseformel-Karten: sie sind am orangefarbenen Hintergrund zu erkennen. Die einzelnen Problemlöseschritte sind anhand klarer Symbole und in einer angemessenen Grösse dargestellt (geeignet für die Klasse, sichtbar)	
	M6-8	Regelkarten dienen als Orientierung bei der Regeleinführung bzw. während des Trainings; die Fotos sind sehr klar und geeignet, der unterstehende Text klar und positiv formuliert	
	M9-13	Die Strategiekarten sind mit einem Bild illustriert und mit einem Satz beschriftet. Die Bilder sind nicht immer eindeutig/klar (ästhetisch nicht so ansprechend und motivierend)	
	M14-20	Die Problembilder sind mit ästhetisch nicht so ansprechenden und motivierenden Bildern illustriert	
	MP1-3	Posters: Schriftart, -grösse und stilistische bildliche Darstellung variieren und bilden keine Einheit; MP1 dient als Orientierung für die Problemlöseformel	
	MSP4	Die bildlichen Darstellungen auf dem Spielplan variieren und sind nicht sehr klar	
4- Direkte Instruktion und kognitives	HB	S.9: Karten mit Problemlöseformel: werden als Denkstrategien eingeführt, sie illustrieren einzelne Problemlöseschritte einer angemessene Konflikt- oder Problemlösung S.9: Strategiekarten stellen Verhaltensmöglichkeiten für verschiedene soziale Situationen dar S.9: Problembilder werden für einige Übungen gebraucht	

Modellieren			
<p>Der Unterricht ist stark geführt, die Lehrperson entscheidet über die Lerntätigkeit der Schüler und überwacht diese. Der Unterrichtsstoff ist in überschaubare Lerninhalte gegliedert, kontrollierte Übungen mit Korrekturen und positiven Rückmeldungen werden angeboten. Verhaltenssequenzen werden gezeigt, kommentiert und relevante Beobachtungsinhalte gespeichert (kognitives Modellieren). Das beobachtete Verhalten wird imitiert: die Kinder instruieren sich nach dem Beispiel des Modells selbst über die nötigen Handlungsabläufe (Selbstinstruktion).</p>	<p>L1 L2 L3 L4 L5 L5.1 L6 L6.1 L7 L7.1 L8 L8.1 L9 L10 L11 L12 L13 L13.1 L13.2 L14 L14.1 L14.2 L15 L15.1 L15.2 L16 L16.1 L18 L19 L20 L20.1 L20.2 L21 L22 L23 L24 L24.1 L24.2 L25 L25.1 L26</p>	<p>S.20: In den Stunden 15-17 werden Strategien (Selbstinstruktion) zur zunehmenden selbstständigen Emotionsregulation erarbeitet und eingeübt S.20: In den Stunden 18-20 wird als Hilfsmittel zur angemessenen Problemlösung die Problemlöseformel eingeführt, in den Stunden 21-28 zur Lösung eigener und vorgegebenen Problemsituationen eingesetzt S.22: Selbstinstruktion (als Strategie der Emotionsregulation): das Kind begleitet seine Handlungen mit beschreibenden Kommentaren oder zielgerichteten Anweisungen S.33: Die Problemlöseformel dient den Kindern als Leitfaden und Selbstinstruktionshilfe zur sozialen Problemlösung</p> <p>Unterricht von LP(Lubo) geführt, Alle machen die gleichen Übungen und Spiele, teilweise Rückmeldungen angeboten Wie L1 Wie L1 Wie L1 Wie L1, individuelle Arbeiten werden weder vorgestellt noch besprochen Wie L 5.1 Wie L5 Direkte Instruktion nur am Anfang; nur zwei-drei Kinder können ihr Endprodukt zeigen Unterricht von Lubo/LP geführt; keine Rückmeldung/Korrektion/Zusammentragen über die Arbeitsblätter Wie L7 Rückmeldung über die einzelne Übung (einzelne Bilder/Geschichte werden gezeigt/vorgelesen) Wie L8 Wie L1; S.85-86: Unterricht von LP stark geführt (Gesprächsregeln und Leitfragen für Konfliktklärung) S.86-87: Situation wird gezeigt und kommentiert (Was ist passiert?) S.89-90: Unterricht von LP(Lubo) geführt, Alle machen die gleichen Übungen und Spiele (keine Rückmeldung über AB) S.92-93: Situationen und AB werden zusammen bearbeitet S.93-95: wie L5 S.95-96: wie L5 S.96-98: Unterricht von LP/Lubo geführt; Ergebnisse der Arbeitsphase werden aufgehängt/vorgelegt; Verhaltenssequenzen werden gezeigt und kommentiert (Wie verhält sich Tob? Wie hätte er sich anders verhalten können?) Unterricht stark geführt, individuelles Arbeiten fasst die gemeinsame Arbeit zusammen Wie L14.1 Wie L14.1; bei der Zusammenfassung „Was haben wir heute gelernt“ werden die Emotionsregulationsstrategien zusammengefasst Wie L15 Wie L15 Die Reise zum „Planet der Ruhe“ wird eine Woche lang geübt, damit die Kinder die Selbstinstruktion verinnerlichen (sich beruhigen) Die Strategie der positiven Selbstinstruktion ist eine erprobte Methode zur Verhaltenstherapie für Kinder mit AD(H)S; Kinder mit guten Kompetenzen in der positiven Selbstinstruktion verhalten sich mehrheitlich diszipliniert und steigern ihre intellektuellen Leistungen. Kinder erfahren, dass Selbstinstruktion aus mehreren Teilen bestehen: Stopp, Nachdenken, Selbstverstärkung (aus einer Bildergeschichte rausgenommen) Wie L1 Wie L1, Situation wird zusammen kommentiert Wie L19 und Modell der Problemlöseformel - Modell der Problemlöseformel wird auf eine konkrete Situation übertragen - Modell der Problemlöseformel wird auf eine konkrete Situation übertragen (AB sind eher Auflockerungen) Gruppenergebnisse werden präsentiert (Korrektur? Rückmeldung?) Unterricht von LP und Lubo stark geführt; nach den AB präsentieren Kinder ihre Ergebnisse Reflexion über Merkmale guter Lösungen werden ausgehend von einer bekannten Situation (Tobi) erarbeitet; im Anschluss an die Arbeitsphase werden die Lösungsvorschläge der Kinder besprochen Ergebnispräsentation der Partnerarbeit <i>Bewegungsspiele zu bekannten Situationen</i> Reflexion über Rudis Geschichte: Wie könnte er sich am besten verhalten, damit alle zufrieden sind? Klassenproblem wird anhand der Problemlöseformel besprochen und gelöst (Gespräch strukturiert durch die LP) Sowohl die vorgegeben Situation (Umgang mit Beschimpfungen) als auch die selbstbezogene Situation werden anhand der Problemlöseformel besprochen und gelöst (Gespräch strukturiert durch die LP) LP strukturiert die Problemlösung, die individuell bearbeiteten Lösungen werden vorgestellt</p>	

	L19 L20 L20.1 L20.2 L21 L21.1 L21.2 L22 L23 L24 L24.2 L25 L25.1 L26 L26.1 L27 L28 L29 L30 M.CD M9-13	gelungene Lösungen zusammenstellen Kinder spielen die Lösungen im Rollenspiel nach Kinder sammeln gemeinsam Lösungen Jedes Kind überlegt sich zunächst, wie es das Problem lösen würde, dann tauscht er die Ideen mit den anderen aus Zwei Kinder spielen die Situation (Schauspieler), fünf fungieren als Experte für jede Phase der Problemlöseformel Gruppenarbeiten: Entdeckung des „Wenn...dann...“-Prinzip; Überprüfung mit Experimenten und konkreten Materialien Kinder bereiten und stellen ein Theater vor; LP und Lubo kontrollieren die Situation Wenn...dann...-Situationen selber überlegen und aufmalen, optional aus diese ein Memory für die Klasse erstellen - Stationsarbeit: gute Lösungen für bestimmte Situationen bearbeiten Mögliche Lösungen mit dem Sitzpartner überlegen, evtl. diese im Rollenspiel präsentieren Kinder helfen Rudi und entwickeln Lösungen für seine Probleme Kinder sammeln gemeinsam Lösungen; die Klasse entscheidet sich gemeinsam für eine gute Lösung, die von nun an umgesetzt wird; diese kann im Rollenspiel geübt werden Aktive Auseinandersetzung mit dem Problem (wie L25, inklusiv vorspielen der Lösung) Kinder überlegen, wie die Geschichte weitergehen kann und schreiben/malen das Ende der Geschichte Strategien für das Klassenspiel entwickeln Jedes Kind schreibt erwünschte/unerwünschte Verhalten auf Kinder sammeln gemeinsam Lösungen für das Problem und stellen diese im Rollenspiel vor Kinder gestalten Sternchen für den Abschied von Lubo (Das habe ich an Lubo besonders gemocht; das habe ich mit Lubo gelernt) und präsentieren diese am Ende der Stunde - Die CD beinhaltet eine Stationsarbeit (L23) und ein motivierendes Gesellschaftsspiel (L17) <i>Jedes Kind hätte diese Karte selber erstellen können (persönliches Bezug)</i>	
<p>6- Sozialisierung und kooperatives Lernen</p> <p>Lernen findet in Gruppen- oder Partnerarbeiten statt. Die Kinder lernen miteinander und unterstützen sich gegenseitig. Bei der Auswahl der Sozialform werden die Voraussetzungen und Individualität der Kinder berücksichtigt. Einen flexiblen Umgang mit den verschiedenen Sozialformen lässt sich erkennen.</p>	HB L1 L2 L3 L4 L5 L5.1 L6 L6.1 L7 L7.1 L8 L8.1 L9 L9.1 L10 L11 L12 L13 L13.1 L13.2 L14 L14.1 L14.2 L15 L15.1	S.20: Im Anschluss an Stunde 25 findet eine zwei Einheiten umfassende Einzel- bzw. Kleingruppenphase statt. S.35: Die zwei Einzelfördereinheiten im dritten Baustein werden in der Einzelsituation bzw. in der Kleingruppe erarbeitet - - Die LP ermuntert die Kinder, bei der Einzelarbeit sich gegenseitig zu helfen - - - - <i>Die Komplimente-Runde ist für den Aufbau einer freundlichen, friedlichen Klassenatmosphäre ein zentrales Element</i> - - Kinder stehen in 3er oder 5er-Gruppen; jedes erzählt eine Geschichte, in der es richtig wütend war Austausch über Ängste (dieser Austausch ist auch als Partnergespräch möglich) - - - Klasse wird in zwei Mannschaften getrennt, Teammitgliedern dürfen sich unterhalten S.84: Alle nehmen an die Konfliktklärung mit Lösungsvorschläge teil - - - - S.94: Variation zum Spiel: Aufteilung in zwei Gruppen S.96: <i>Rollenspiel vor der Klasse</i> S.98: Gemeinsames Malen zu Lösungsvorschlägen (in Gruppen?) - Kinder können in ihrer Gruppe (?) über die beiden Handlungsmöglichkeiten sprechen - -	

L5	Daran denken: heute haben die ersten Kinder fünf „Sternenstaubkörnchen“ gesammelt und erhalten einen Glitzerstern
L5.1	„Jetzt seid ihr ja schon echte Trauerexperten. Da schafft ihr bestimmt die nächsten Aufgaben!“
L6	In der Komplimente-Runde erhalten die Kinder Gelegenheit Positives über ihre Mitschüler zu sagen und zu erfahren (Ritual über fünf Wochen durchgeführt); LP schreibt die Komplimente auf einer Karte, die das Kind nach Hause nehmen kann und kann von da Kraft tanken, indem es auf seine Komplimente-Karte schaut; Lubo macht jedem Kind ein Kompliment (und umgekehrt)
L6.1	-
L7	Kinder beginnen zunehmend, sich selber einzuschätzen und machen Vorschläge bezüglich der Verstärkergabe
L7.1	-
L8	„Ihr habt schon tolle Tricks gegen eure Angst!"; Kinder schätzen ihr Verhalten in Absprache mit der LP ein und machen Vorschläge
L8.1	„Ihr könnt Angst schon toll beschreiben!"; Kinder schätzen ihr Verhalten in Absprache mit der LP ein und machen Vorschläge
L9	Toll, jetzt haben alle einen Stimmungsherz gemalt!“
L9.1	Vor der Anweisung zu den AB: „Ihr seid richtige Experten für Gefühle“
L10	-
L11	-
L12	-
L13	-
L13.1	„Super Kinder, ihr habt mir heute toll geholfen!“ (Dominokarten sortieren)
L13.2	-
L14	-
L14.1	Lubo sollte sich gezielt für die Hilfe bedanken (sein Gedankenknäuel ist jetzt entwirrt)
L14.2	Am Anfang; „Ihr habt mir letztes Mal super geholfen! Vielen Dank!“
L15	Falls ein Kind das Bonbonspiel es nicht schafft, sollte es für sein Versuch gelobt und mit einem weiteren Bonbon belohnt werden
L15.1	Lubo lobt die Kinder, ist begeistert, dass sie eine schwere Aufgabe gemeistert haben
L15.2	„Dank eurer tollen Ideen und Hilfe, habe ich es geschafft, abzuwarten. Vielen Dank!“
L16	-
L16.1	Selbstverstärkung bei „Selbstinstruktion“: gut gemacht!
L17	Bei Sternenstaubvergabe dient das Lehrerfeedback nur noch als Orientierungshilfe (selbstständige Einschätzung)
L17.1	„Dank euch kenne ich super Strategien, um in schwierigen Situationen ruhig zu bleiben. Vielen Dank!“ (Welche?)
L18	„Die Formel funktioniert, wir haben eine Lösung gefunden!“
L19	-
L20	-
L20.1	Lubo: „Ihr wart letztes Mal alle wirklich super!"; „Ihr seid ja richtig Spitze“ (nach Gruppenarbeit), „Ich habe heute wieder super Ideen zur Problemlösung bekommen!“
L20.2	-
L21	-
L21.1	-
L22	-
L23	-
L24	Lubo: „Da sind schon tolle Bilder dabei!“
L24.1	Lubo: „Super, Kinder! Ich habe von euch heute gelernt, dass...“
L24.2	-
L25	Lubo: „Bisher habt ihr mir immer ganz toll geholfen“
L25.1	Lubo bedankt sich und macht Komplimente („Ihr seid gute Problemlöser!“)
L26	-
L26.1	Lubo: „Es ist schön zu wissen, dass ihr so eine tolle Gemeinschaft habt!“
L27	-
L28	Loben Sie die Kinder zwischendurch, wenn sie ruhig und gelassen bleiben; Lubo: „Das war jetzt ein ganz anstrengendes Problem, dass ihr wieder toll gelöst habt“
L29	Kinder loben Lubo, indem sie auf die Sterne schreiben, was sie besonders an ihm gemocht haben
L30	Lubo gibt den Kindern/der Klasse einen Brief mit den besonderen Highlights des Trainings; Lubo liest den „Sternenhimmel mit Komplimenten“, den er von den Kindern bekommen hat und bedankt sich bei Allen.

8- Allgemein – Weitere Aspekte	HB	<p>S. 7: Lubo kann eine motivierende Hilfe sein, insbesondere auch in inklusive Setting, um erfolgreich den Schuleinstieg zu meistern.</p> <p>S.9: Das Förderprogramm setzt theoretische Erkenntnisse im Training methodisch-didaktisch anspruchsvoll und praxisnah um.</p> <p>S.26: Geschichte von Lubo zieht sich als roter Faden durch alle Trainingsstunden</p> <p>S.36: Mit den 23 Vertiefungsstunden stellt das Programm sowohl ein universelles als auch ein selektives Präventionsprogramm dar</p> <p>S.39 Angemessenen Lernatmosphäre und Disziplin: um die Kinder möglichst effektiv zu unterstützen, bedarf es höher Lehrerkompetenz und effektiver Klassenführung (Theorien werden vorgestellt)</p> <p>S.41: Optimierung der Klassenführung (nach Evertson): Umgang mit unangemessen Verhalten (Konsequenzen festlegen, Verhalten sofort und konsistent unterbinden, Strategien entwickeln</p> <p>S.42: Präventive Schule: das Training sollte in ein förderliches schulisches Gesamtkonzept der Prävention eingebettet werden (s. Olweus)</p>	
	L	Viele Bewegungsspiele	
	L8	Zur Festigung des erworbenen Wissens zu den Basisemotionen kann ein Zusatzblatt als didaktische Reserve genutzt werden	
	L13.1	Spiele mit ausschneiden geeignet?	
	L17.2	Zusatzstunde zu Baustein 2 (Emotionsregulationstraining) kann als didaktische Reserve, Vertiefungs- oder Individualisierungsmöglichkeit eingesetzt werden (keine Hinweise, aber schöne Materialien, mit Differenzierungsmöglichkeiten)	
HB	S.160-162: Eine Übungssammlung wird aufgelistet, diese ermögliche eine Ergänzung des Trainings. Jede Übungsbeschreibung enthält eine prägnante Kurzbeschreibung der Übung, Materialangaben, eine Zuordnung zu den Trainingsförderzielen sowie eine Zuordnung zu den Phasen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung.		
M	Bildliche Darstellung von Lubo ist nicht so gelungen (ästhetisch nicht so schön, Bilder sind nicht immer klar)		

Legende:

- HB : Handbuch
- L : Trainingseinheiten/Lektionen
- L.1/2 : Vertiefungsstunden
- MHP : Material „Handpuppe“
- M0 : Material „Arbeitsheft“
- M.CD : Material „Beiliegende CD“
- M1-5 : Material „Problemlöseformel-Karten“
- M6-8 : Material „Regelkarten“
- M9-13 : Material „Strategiekarten“
- M14-20 : Material „Problembilder“
- MP1-3 : Material „Posters“
- MSP4 : Material „ Spielplan Sternenfahrt“

Anhang C : Fundstellen „Förderung der Kompetenzen – Verhaltenstraining für Schulanfänger“

Kategorien mit Definitionen	Fundstellen		Kodierregel
	Verhaltenstraining für Schulanfänger		
<p>1- Selbstwahrnehmung</p> <p>Ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Gedanken ganzheitlich und adäquat zu erkennen, wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu reflektieren (Selbstwahrnehmung, eigene Gefühle erkennen/ unterscheiden, sich eigene Gefühle bewusst sein, Selbstreflexivität).</p>	<p>HB</p> <p>L7</p> <p>L8</p> <p>L9</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L12</p>	<p>S.21: Im dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt (u.a. die eigenen Gefühle erkennen)</p> <p>S.44: Ziele des Verhaltenstrainings: Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung für Gefühle</p> <p>S.48: 3. Stufe: Verbesserung des Umgangs mit eigenen Gefühlen</p> <p>S120: Die dritte Stufe des Verhaltenstrainings wird eingeleitet, in der sich die Kinder mit der Selbstwahrnehmung der basalen Gefühlen (Trauer, Angst, Ärger und Freude) auseinander zu setzen haben (Körperwahrnehmung, Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Handlungen, auch physiologische, kognitive und motorische Reaktionen). Transferfragen, nachdem Trauer bei Baltasar erkannt wurde: Habt ihr euch auch so traurig gefühlt? Was macht euch traurig? Wie fühlt sich euer Körper dann an? Wie sieht ihr aus, wenn ihr traurig sein? Was denkt ihr?</p> <p>S.127: Differenzierte Selbstwahrnehmung Trauer und Freude. Sensibles Wahrnehmen von Freude erfolgt wie in L7 (Was hat euch wieder fröhlich gemacht? ...)</p> <p>S.134: Differenzierte Selbstwahrnehmung Angst, wie L7</p> <p>S.110: Differenzierte Selbstwahrnehmung Angst und Freude. Sensibles Wahrnehmen von Freude erfolgt wie in L7 (Was kann man für euch tun, damit ihr eure Angst verliert und wieder fröhlich werdet?)</p> <p>S.147: Differenzierte Selbstwahrnehmung Ärger. Sensibles Wahrnehmen von Ärger erfolgt wie in L7 (Habt ihr euch auch schon mal geärgert?...)</p> <p>S.153: 110: Differenzierte Selbstwahrnehmung Ärger und Freude. Sensibles Wahrnehmen von Freude erfolgt wie in L7 (Was kann man für euch tun, damit ihr eure Ärger verliert und wieder fröhlich werdet?)</p>	
<p>2- Fremdwahrnehmung</p> <p>Ist die Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse und somatische Marker (Körperhaltung, Körpersignale,...) anderer richtig zu erkennen und zu deuten (Fremdwahrnehmung, Gefühle anderer erkennen/unterscheiden/verstehen, soziale Hinweisreize, somatische Marker).</p>	<p>HB</p> <p>L6</p> <p>L7</p> <p>L8</p> <p>L9</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L12</p> <p>L15</p> <p>L16</p>	<p>S.11: Eine differenzierte soziale Wahrnehmung bildet einen bedeutsamen Faktor im Rahmen der Entwicklung von sozial-kognitiven Kompetenzen und muss bereits früh gefördert werden (Beelmann und Lösel)</p> <p>S.17: In der Trainingsstufe 2 erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen (u. a. differenzierte Wahrnehmung und Interpretation)</p> <p>S.21: In der dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt (u.a. die Gefühle anderer erkennen und verstehen)</p> <p>S.44: Ziele des Verhaltenstrainings: Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung für Gefühle, Verbesserung der sozialen Wahrnehmung</p> <p>S.47: 2. Stufe: Stärkung der sozial-kognitiven Kompetenzen (Vorteile einer differenzierten Wahrnehmung kennen, genaue Beobachtung der eigenen Umgebung (Auswertung visueller und auditiver Reize)</p> <p>S.48: 3. Stufe: Verbesserung des Umgangs mit Gefühlen anderer</p> <p>S.48: Bei der Analyse der Problemsituationen soll das Verhalten der Comicfiguren (mögliche Kognitionen) differenziert beobachtet, beschrieben und interpretiert werden</p> <p>S.115: Übung zur Verbesserung der sozialen Wahrnehmung: Es ist insbesondere in sozialen Situationen erforderlich, möglichst umfassende Informationen zu sammeln, um diese richtig interpretieren zu können. Zwei Bilder werde gezeigt und miteinander „gelesen“, Hypothese werden gemacht; erst mit dem zusätzlichen Tonmaterial gelangen die Kinder zur richtigen Interpretation</p> <p>S120: Die dritte Stufe des Verhaltenstrainings wird eingeleitet, in der sich die Kinder mit der Fremdwahrnehmung der basalen Gefühlen (Trauer, Angst, Ärger und Freude) auseinander zu setzen haben und zudem mit den nonverbalen, beobachtbaren Kennmerkmalen (Mimik, Körperhaltung). Das Erkennen, Verstehen und Nachempfinden von Gefühlen anderer bildet die Voraussetzung für Kooperations- und Hilfsbereitschaft: Konkret: Fragen zu Baltasar: Wie fühlt er sich? Wie fühlt sich sein Körper? Was denkt er, wenn er traurig ist? Wie sieht er aus (Merkmale der Körperhaltung und Mimik)?</p> <p>Spiegelübung: man muss dem Spielpartner erklären, an welchen Stellen im Gesicht bei ihm das Gefühl Trauer erkennt</p> <p>S.127: Differenzierte Fremdwahrnehmung Trauer und Freude: Wiederholung vom letzten Mal, zudem wird das Bild vom fröhlichen Baltasar analysiert und Unterschieden zur Trauer herausgearbeitet</p> <p>S.134: Differenzierte Fremdwahrnehmung Angst, wie L7</p> <p>S.141: Differenzierte Fremdwahrnehmung Angst und Freude: Wiederholung vom letzten Mal, zudem werden die mimischen und körperlichen Ausdrücke des Bildes vom fröhlichen Baltasar analysiert</p> <p>S.127: Differenzierte Fremdwahrnehmung Ärger, wie L7 (Fragen zum Text, Bild betrachten, Spiegelübung)</p> <p>S.155: Differenzierte Fremdwahrnehmung Ärger und Freude, wie L8</p> <p>S.175: Differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufs: Analyse der Problemsituation und der möglichen Lösungen dargestellt auf dem Bild (Was macht, denkt, fühlt...?)</p> <p>S.184: Differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufs: Analyse des Hörspiels (Was denkt Martin? Wie fühlt er sich?...)</p>	

	L17 L18 L19 L20 L21 L22 L23 L24	S.190: Wie L15 S.198: Wie L15 S.206: Wie L15 S.214: Wie L15 S.221: Wie L15 S.228: Wie L15 S.236: Wie L15 S.244: Wie L15	
3- Emotionsausdruck Ist die Fähigkeit, altersangemessene verbale und nonverbale Kommunikation der Gefühle zu erkennen, zu verstehen, zu kontrollieren und einsetzen zu können (Emotionsausdruck, Emotionssprache, Emotionsvokabular, Gespräche über Emotionen, Mimik, Gesten, Körperhaltung).	HB L7 L8 L9 L11	S.21: In der dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt (u.a. die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können) S.48: Bei der Analyse der Problemsituationen soll das Verhalten der Comicfiguren (emotionaler Ausdruck) differenziert beobachtet, beschrieben und interpretiert werden S.123: Spiegelübung: jedes Kind soll so traurig wie möglich in den Spiegel schauen, der Spielpartner gibt eine Rückmeldung, ob man den Trauerausdruck erkennen kann (Übung sollte zu Hause wiederholt werden) S.129: Spiegelübung wie L7, nur mit Freudeausdruck. Zudem Singspiel „Komm mit“ ein Kind nimmt eine traurige Mimik und Körperhaltung ein Spiegelübung wie L7 Spiegelübung wie L7	
4- Emotionsregulation Fähigkeit, positive und negative Gefühle und Stresssituationen in ihrer Qualität, Intensität und Häufigkeit zu steuern und durch den Einsatz von Selbstregulationsstrategien bewältigen zu können (Selbst- und Emotionsregulation, Selbstkontrolle, Selbststeuerung, Selbstmanagement, Selbstinstruktion, Regulationsstrategien).	HB L7 L8 L10 L12 L19 L20 L21 L22	?Aufmerksamkeitslenkung? (S.17) S.21: Im dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt (u.a. mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können) S.24: Soziale Kompetenzen werden vor allem in der vierten Trainingsstufen eingeübt (u.a. ausgewogenes Selbstmanagement) S.44: Ziele des Verhaltenstrainings: Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung, angemessener Umgang mit Misserfolg und Kritik S.54: Das Verhaltenstraining enthält eine Selbstinstruktion S.120: Schliesslich sollen die Kinder berichten, welche Emotionsregulationsstrategien sie anwenden und welche davon erfolgreich waren (<i>Wie kann man wieder zufrieden werden?</i>); Kinder werden aufgefordert, den Gespenster zu helfen (indem sie Handlungsalternativen für die Gespenster entwickeln) Kinder sollen Handlungsalternative entwickeln, um Traurigkeit zu überwinden (Zusammenhang zwischen Situation, Gedanken und Emotionen); sie nehmen Baltasar mit und singen es im Lied Kinder sollen Handlungsalternative entwickeln, um Angst zu überwinden; sie nehmen Baltasar mit und singen es im Lied Kinder sollen Handlungsalternative entwickeln, um Ärger zu überwinden; sie schlagen vor, Cäsar mit den anderen beiden Gespenster miteinanderzubringen und ihn in die Gruppe aufzunehmen; sie singen es im Lied S.208: Ziel ist es, den Kindern zu vermitteln, den ersten Handlungsimpuls zu unterdrücken S.215: Ziel ist es, den Kindern zu vermitteln, den ersten Handlungsimpuls zu unterdrücken S.222: Das Bild zeigt ein Kind mit angemessener Frustrationstoleranz S.228: Mit der Comicgeschichte wird nicht nur das Thema „Selbstkontrolle“ berührt	Fähigkeit, Emotionen zu steuern aber auch Emotionswissen
5- Selbstwirksamkeit Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Mittel sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können / einen Anforderung bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit, internale Kontrollüberzeugung, Selbstwert).	HB	S.18: Emotionale Kompetenz liegt vor, wenn Kinder emotionale Fertigkeiten in sozialen Interaktionen anwenden und so selbstwirksames Verhalten zeigen (emotionale Selbstwirksamkeit: Kinder sind sich darüber bewusst, dass ihr eigener Emotionsausdruck andere Personen beeinflusst; sie haben gelernt, ihr Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen bei anderen hervorzurufen) S.31: Bandura erweiterte seine Theorie des Modellernens um den Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung (nicht nur die erwartete Konsequenz eines Verhaltens wirkt verstärkend, sondern auch die Annahme darüber, ob man ein Verhalten erfolgreich einsetzen kann/das gewünschte Ziel erreicht)	
6- Empathie / Perspektivübernahme Ist die Fähigkeit, die Gefühle anderer nachzuempfinden und sich in die Gefühlswelt	HB L7	S.21: In der dritten und vierten Trainingsstufe werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni vermittelt (u.a. sich in andere einfühlen können) S.48: Die Kinder erweitern in der dritten Stufe ihre emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten, u.a. das Einfühlen in den Interaktionspartner als Voraussetzung fürs Hilfsverhalten S119: Die dritte Stufe des Verhaltenstrainings wird eingeleitet, in der sich die Kinder mit der Empathie auseinander zu setzen haben (Ferdinand)	Fähigkeit, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen aber auch das kognitive

<p>anderer hineinzusetzen bzw. die kognitive Auseinandersetzung mit dem Verhalten anderer Menschen (Empathie, Einfühlungsvermögen, Perspektivübernahme, soziale Wahrnehmung, prosoziales Verhalten).</p>	<p>L8 L9 L10 L11 L12 L15 L16 L17 L18 L19 L20 L21 L22 L23 L24</p>	<p>vermittelt den Trick „Sich-hineinversetzen in einen anderen“). Das Erkennen, Verstehen und Nachempfinden von Gefühlen anderer bildet die Voraussetzung für Kooperations- und Hilfsbereitschaft. Fragen zu Baltasar: Warum ist Baltasar traurig? S.127: Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfeverhalten. „Was meint ihr, wie können wir Baltasar helfen? Stellt euch vor, ihr wäret selbst in Baltasar Lage“ S.136: Fragen zu Mortimer: Wovon hat Baltasar Angst? S.140: Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfeverhalten. Perspektivübernahme: „Wir stellen uns vor, uns wäre das Gleiche passiert wie dem anderen. Dann verstehen wir besser, wie er sich fühlt“; „Wie können wir Mortimer helfen und ihn wieder aufheitern? Stellt euch dabei vor, ihr wäret in seiner Lage“ S.148: Fragen zu Cäsar: Warum ärgert sich Cäsar? S.154: wie L10 S.175: Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation (Transferfragen zur Comicgeschichte „Mein Platz ist besetzt: „Wer von euch ist in eine ähnliche Situation gekommen? Hat so gehandelt/hat sich anders verhalten?“) S.184: Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation („Ihr sollt euch vorstellen, dass das Kind euch beschimpft!“); Transferfragen zur Situation: „Wer von euch ist auch schon einmal so beschimpft worden?“) S.190: Wie L15 S.198: Wie L15 S.208: Wie L15 S.215: Wie L15; Kinder sollen sich überlegen, wie sie sich fühlen würden, wenn ein anderes Kind sich vor sie stellen würde S.221: Wie L15 S.229: Wie L15 S.236: Wie L15 S.244: Wie L15</p>	<p>Nachvollziehen des Emotionszustandes des Gegenübers (wieso verhält er sich so?)</p>
<p>7- Kooperationsbereitschaft</p> <p>Ist das Tolerieren der Werte anderer Menschen, das Erkennen und Akzeptieren von Normen der Gemeinschaft und von sozialen Regeln (Normen und Regeln akzeptieren, kooperatives Verhalten).</p>	<p>HB L2 L3 L7 L8 L10 L12 L24 L25</p>	<p>S.24: Soziale Kompetenzen werden vor allem in der vierten Trainingsstufe eingeübt (u.a. Kooperationsbereitschaft) S.52: Zu Beginn se Trainings wird mit den Kindern ein Trainingsvertrag mit einer genauen Beschreibung des Zielverhaltens abgeschlossen. Im Zusammenhang mit einem Verstärkerplan werden den Kindern die positiven Konsequenzen, die auf Einhaltung oder Erreichung des Zielverhaltens folgen, deutlich gemacht. Mit dem Unterzeichnen des Vertrags erklären sich die Kinder bereit, sich an die im Vertrag drei vereinbarten Regeln zu halten (Wir bleiben fair, wir machen mit und helfen uns gegenseitig, wir fragen die anderen, bevor wir uns Sachen von ihnen nehmen) S.53: „Mitmachen und Helfen“ ist die zentrale Regel des Verstärkerplans S.75: <i>Ferdi bittet um Hilfe, um eine Brücke zur Schatzinsel zu bauen. LP appelliert an die Hilfsbereitschaft</i> S.86: Ziel der Stunde: Verpflichtungsgefühl durch Verhaltensvertrag aufbauen; der Vertrag wird von allen Kindern unterzeichnet („Mit dem Unterschrift sagt jeder Einzelne, dass er mit dem Versprechen einverstanden ist“). „Wenn wir uns an diese Regeln halten, werden wir ganz viel Spass bei der Schatzsuche haben!“ (2. und 3. Regel: sich gegenseitig helfen, mitmachen, fragen, bevor man sich von den anderen Sachen nimmt) S120: Die dritte Stufe des Verhaltenstrainings wird eingeleitet, in der sich die Kinder mit der Hilfeverhalten auseinander zu setzen haben. Das Erkennen, Verstehen und Nachempfinden von Gefühlen anderer bildet die Voraussetzung für Kooperations- und Hilfsbereitschaft S.128: Kinder helfen Baltasar und singen im Lied „Wenn wir einander helfen und richtig verstehen, dann fühlen wir uns besser, lass und gemeinsam gehen“ S.141: Kinder helfen Mortimer und singen im Lied „Wenn wir einander helfen und richtig verstehen, dann fühlen wir uns besser, lass und gemeinsam gehen“; Mortimer schreibt zurück: „Es ist schön zu wissen, dass ihr euch um andere kümmert und nicht nur an euch selbst denkt!“ S.154: wie L8 S.243: Kinder müssen dem Drachen beweisen, dass sie sich einigen können, ohne sich zu streiten S.248: Einüben von Kooperation und Hilfeverhalten (Bau einer Brücke für die Chamäleons)</p>	
<p>8- Kommunikationsfähigkeit</p> <p>Fähigkeit, andere zu hören und an Diskussionen teilzunehmen.</p>	<p>L14</p>	<p>Regeln der Rollenspiele (Wir sind leise, während die anderen spielen; wenn wir spielen, sprechen wir laut und deutlich)</p>	

<p>9- Durchsetzungsfähigkeit</p> <p>Ist die Fähigkeit, sich in sozialen Interaktionen erfolgreich und positiv für die eigenen Interessen einsetzen zu können (Selbstsicherheit, positive Selbstbehauptung, Bedürfnisse und Interessen äussern).</p>	HB	<p>S.44: Ziele des Verhaltenstrainings: Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements u.a. im Sinne angemessener Selbstbehauptung</p> <p>S.48: Die Kinder erweitern in der dritten Stufe ihre emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten, u.a. ein angemessenes Selbstbehauptungsvermögen</p>	
<p>10- Zielklärungsfähigkeit</p> <p>Ist die Fähigkeit, eigene Handlungsziele unter Berücksichtigung sozialer Aspekte zu entwickeln (Klärung der Ziele, Klärung des Handlungszieles, Zielklärungsfähigkeit).</p>			
<p>11- Handlungsrepertoire / Problemlösestrategien</p> <p>Ist das Vorhandensein oder der Erwerb von angemessenen Verhaltensalternativen in verschiedenen sozialen Situationen (Handlungsrepertoire, Handlungsmöglichkeit, Verhaltensmöglichkeit, Handlungsalternative, Problemlösestrategien).</p>	<p>HB</p> <p>L3</p> <p>L13</p> <p>L14</p> <p>L15</p> <p>L16</p> <p>L17</p> <p>L18</p> <p>L19</p> <p>L20</p> <p>L21</p> <p>L22</p> <p>L23</p> <p>L24</p> <p>HB</p>	<p>S.17: In der Trainingsstufe 4 erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen (u. a. das Finden vieler alternativer Lösungsstrategien)</p> <p>S.24: Soziale Kompetenzen werden vor allem in der vierten Trainingsstufe eingeübt (u.a. die Sammlung möglichst vieler angemessener Problemlösungen in sozialen Situationen)</p> <p>S.44: Ziele des Verhaltenstrainings: Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements (Aufbau von angemessenen Handlungsalternativen), Aufbau prosoziales Verhalten</p> <p>S.48: Die Kinder verbessern in der vierten Stufe ihr Konflikt- und Problemlösemanagement und erarbeiten angemessenen Handlungsalternativen</p> <p>S.55: Selbstinstruktionskärtchen werden in der vierten Trainingsstufe für die Visualisierung eines Problemlösungsschema (der „Ferd-Plan“: Stopp, Problem beschreiben – viele Lösungen suchen – gefundene Lösungen bewerten und sich für eine gute entscheiden) eingeführt.</p> <p>S.89: Regel: Wir bleiben fair, auch wenn wir ärgerlich sind. Wir schubsen, beleidigen und hauen uns nicht!</p> <p>S.158: Ermittlung des Kinderwissens über angemessenes Sozialverhalten. Einleitung in die vierte Stufe des Trainings: Ermittlung von Basisfertigkeiten, um mit Problem- und Konfliktsituationen angemessen umzugehen (Der Drache stellt eine Problemsituation dar, Kinder sollen sich sozial kompetent verhalten, um weiter zu kommen und den Drachen zu besiegen. Kinder müssen trainieren, bevor sie die Aufgabe des Drachens lösen)</p> <p>S.170: Dem Drachen reicht es nicht, dass die Kinder ihm die Lösungen sagen, sie müssen auch beweisen, dass sie auch so handeln können; die Lösungen werden im Rollenspiel geübt</p> <p>S.175: Aufbau des angemessenen Sozialverhaltens und Erweitern des Handlungsrepertoires. Der Trainer lässt von den Kindern so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich sammeln, danach präsentiert er eine angemessene Lösung (ihr Recht mithilfe eines angemessenen Tonfalls und entsprechenden Wortlaut verteidigen). Kinder üben angemessene Handlungen im Rollenspiel, die Selbstinstruktionskarten werden verteilt und erklärt (wenige Infos darüber)</p> <p>S.184: Aufbau des angemessenen Sozialverhaltens und Erweitern des Handlungsrepertoires; der Trainer lässt von den Kindern so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich sammeln, danach überlegen gemeinsam, wie man darauf reagieren kann (nach einer Provokation gelassen bleiben); Kinder üben angemessene Lösungen im Rollenspiel</p> <p>S.191: Aufbau des angemessenen Sozialverhaltens und Erweitern des Handlungsrepertoires; der Trainer lässt von den Kindern so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich sammeln, danach präsentiert er eine angemessene Lösung (nachfragen, wenn man über eine Interpretation unsicher ist); Kinder üben angemessene Lösungen im Rollenspiel</p> <p>S.199: Wie L17 (angebotene Lösung: Man erkundigt sich nach der Intention, ohne dem anderen eine negative Absicht zu unterstellen)</p> <p>S.208: Wie L17 (angebotene Lösung: Fragen, bevor man sich etwas von jemandem anderen nimmt)</p> <p>S.215: Wie L17 (angebotene Handlung: Ungeduld vertreiben, indem man ein Gespräch mit dem Vordermann in der Schlange führt)</p> <p>S.222: Wie L17 (Niederlage im Spiel wird nicht zu tragisch genommen, wird sondern als mögliches Ergebnis akzeptiert; das Wichtige ist nicht wer gewinnt, sondern dass man zusammen spielt)</p> <p>S.230: Wie L17 (Wissenslücken können durch Nachfragen schnell geschlossen werden, bzw. den Lehrer fragen, ob er die Aufgabe erneut erklären kann)</p> <p>S.237: Wie L17 (Dem Gruppendruck widerstehen, das Angebot der Gruppe ablehnen und einen Alternativvorschlag machen)</p> <p>S.245: Wie L17 (Jeder darf abwechselnd schaukeln)</p> <p>S.256: Das Problemschema „Ferd-Plan“ sollte unbedingt weitergeführt werden</p>	

<p>12- Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen</p> <p>Ist die Fähigkeit, die kurz- und langfristigen Folgen der verschiedenen Handlungen realistisch vorherzusehen, einzuschätzen und in Bezug auf die Zielerreichung zu bewerten (Handlungskonsequenz, Konsequenzen des eigenen Handelns, Verhalten und Konsequenz).</p>	<p>HB</p> <p>L13</p> <p>L15</p> <p>L16</p> <p>L17</p> <p>L18</p> <p>L19</p> <p>L20</p> <p>L21</p> <p>L22</p> <p>L23</p> <p>L24</p>	<p>S.17: In der Trainingsstufe 4 erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen (u. a. Antizipation von Handlungskonsequenzen und Bewertung von Handlungen und deren Konsequenzen)</p> <p>S.48: Bei der Analyse der Problemsituationen sollen die möglichen Folgen einer Handlung vorher abgeschätzt werden</p> <p>S.55: Selbstinstruktionskärtchen werden in der vierten Trainingsstufe für die Visualisierung eines Problemlösungsschema (der „Ferd-Plan“: Stopp, Problem beschreiben – viele Lösungen suchen – gefundene Lösungen bewerten und sich für eine gute entscheiden) eingeführt.</p> <p>S.158: Ermittlung des Kinderwissens über angemessenes Sozialverhalten und abschätzen von Konsequenzen</p> <p>S.160: Kinder sollen lernen, wie man die Folgen sozialen Handelns in unterschiedlichen Kontexten abschätzen bzw. bewerten kann. Dazu wird eine Symbolkarte mit zwei Motiven eingeführt (Schatz= sozial angemessene Lösung, kein Ärger; Drachen= sozial unangemessene Lösung. Im Spiel werden viele konkreten Situationen geschildert (im Schulhof, Unterricht, Freizeit, zu Hause); die Kinder müssen entscheiden, ob es eine Drachen- oder Schatzsituation ist, d.h., ob die Handlung dazu führt, dass man Ärger bekommt oder ob man keinen Ärger bekommt</p> <p>S.175: Unterscheiden verschiedener Lösungsmöglichkeiten und Abschätzen von Konsequenzen; der Trainer zeigt zwei Bildbeispiele negativer Lösungen und lässt diese von den Kindern mit der Karte bewerten</p> <p>S.184: Unterscheiden verschiedener Lösungsmöglichkeiten und Abschätzen von Konsequenzen; der Trainer zeigt zwei Bildbeispiele negativer Lösungen und lässt diese von den Kindern mit der Karte bewerten</p> <p>S.190: Unterscheiden verschiedener Lösungsmöglichkeiten und Abschätzen von Konsequenzen (Welche Folgen wird das Verhalten von Mike haben); Was hättet ihr gemacht, um den Ärgerdrachen zu besiegen?</p> <p>S.199: Wie L17</p> <p>S.208: Wie L17, dazu Ziel ist es, den Kindern zu vermitteln, den ersten Handlungsimpuls zu unterdrücken und zuvor die Folgen des angestrebten Handelns zu bedenken</p> <p>S.214: Wie L17</p> <p>S.222: Wie L17</p> <p>S.228: Wie L17</p> <p>S.236: Wie L17</p> <p>S.245: Wie L17 („Haben die Kinder den Drachen besiegt?“)</p>	
<p>13- Allgemein</p>	<p>HB</p> <p>L4</p>	<p>S.11: Durch das Einüben von positivem Sozialverhalten soll problematisches Sozialverhalten reduziert werden. Neue Studien weisen darauf hin, dass der Erwerb sozialer Fertigkeiten ein breites Spektrum an sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen voraussetzt. Sozial kompetente Kinder lenken ihre Aufmerksamkeit auf positive Reize</p> <p>S.11: Das Training basiert auf verhaltenspsychologischen Prinzipien, die im Buch kurz ausgeführt werden (Erweiterung der sozial-kognitiven (S.14-17), soziale (S.18-21) und emotionale Kompetenzen (S.22-24))</p> <p>S.14-17: Die sechs Stufen des sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodells von Crick und Dodge (1994) wird vorgestellt, dazu wird noch den Beitrag von Lemerise und Arsenio (2000) erläutert (Beitrag von Emotionen)</p> <p>S.17: In der Trainingsstufe 2 erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen (u. a. Aufmerksamkeitslenkung)</p> <p>S.18-21: Emotionale Kompetenzen werden dargestellt (Petermann und Wiedebusch, Saarni)</p> <p>S.22-24: Soziale Kompetenzen werden vorgestellt (Lernpsychologie: Caldarella und Merrell, Merrell; Entwicklungspsychologie: Cillessen und Bellemore)</p> <p>S.25: Aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsdefizite im Kindergarten- und Grundschulalter stellen Risikofaktoren für die Entwicklung einer massiven Aggressionsproblematik dar. Risikofaktoren, die den Erwerb eines massiv aggressiven Verhaltens erhöhen können, werden genannt (S.27, u.a. Interaktionsproblemen Eltern-Kind, Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, unaufmerksam/hyperaktives Verhalten)</p> <p>S.28: Bei der Behandlung aggressiven Verhaltens werden die besten Effekte mit verhaltenstherapeutischen Verhaltensstrategien erzielt. Als besonders vielsprechend erweisen sich multimodale Ansätze, die verhaltenstherapeutische Interventionen auf verschiedenen Ebenen integrieren. Im Training werden sowohl einzel- als auch gruppenstherapeutischen Massnahmen, kind- und kontextorientierte Interventionen (Eltern, Familie) durchgeführt.</p> <p>S.29: Lerntheoretischen Grundlagen werden dargestellt, diese prägen Konzepte zur Verhaltensmodifikation. Eine Verhaltensänderung ist ohne Modifikation der emotionalen und kognitiven Ebene nicht möglich.</p> <p>S.42: Das präventive Förderprogramm vermittelt emotionale und soziale Fertigkeiten, um so Verhaltensproblemen entgegenzuwirken.</p> <p>S.45-48: Inhaltliche Struktur des Trainings: 1. Stufe ist die Einführungsphase (Ruheritual, Identifikationsfigur und Trainingsrahmen (Schatzsuche), Verstärkerplan und Trainingsvertrag); 2. Stufe: Stärkung der sozial-kognitiven Kompetenzen (Vorteile einer differenzierten Wahrnehmung kennen, genaue Beobachtung der eigenen Umgebung (Auswertung visueller und auditiver Reize)); 3. Stufe: Verbesserung des Umgangs mit eigenen Gefühlen und Gefühlen anderer; 4. Stufe: Verbesserung der Konflikt- und Problemlösemanagement</p> <p>S.106: Die Kinder lernen, ihre Aufmerksamkeit durch eine Selbstanweisung besser zu steuern. Kinder werden somit unterstützt, ihre Umwelt</p>	

	L5	differenzierter zu beobachten, d.h. visuelle und auditive Informationen detaillierter aufzunehmen und zu verarbeiten (Bild betrachten und Anzahl von Pferden bestimmen) S.112: Kinder müssen genau zuhören, um zu verstehen, was für einen Zauberspruch das Orakel verrät (sprachliche Informationen, die durch ablenkende Geräusche unterbrochen werden)	
Resilienz / Schutzfaktoren	HB	S.5: <i>Vorwort zur dritten Auflage</i> : Verhaltensweisen und Konfliktlösungen sollten von der Klassenebene auf die Schulebene ausgeweitet werden. Auf der Schulebene sollten Konzepte erarbeitet werden die für alle (Schüler und Lehrkräfte) Gültigkeit haben. Ein langfristiger Handlungsplan verschafft Lehrkräften wie Kinder mehr Sicherheit, Orientierung und mehr Spass am Lehren und Lernen. S.33: Die Basis proaktiver Klassenführung bildet eine positive und tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehung	

Legende:

HB: Handbuch

L : Trainingseinheiten/Lektionen

Anhang D : Fundstellen „Methodisch-didaktische Umsetzung – Verhaltenstraining für Schulanfänger“

Kategorien mit Definitionen	Fundstellen		Kodierregel
	Verhaltenstraining für Schulanfänger		
<p>1- Inhalte</p> <p>Die Inhalte sind für die Kinder relevant. Sie sind aus den direkten Lebensbezügen der Kinder gewählt und enthalten fundamentale Schlüsselprobleme. Unterrichtsgeschehen ist an die Situation und das Erleben der Schüler angeknüpft, vermittelt lebensbedeutsame Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten und bietet Möglichkeiten für den direkten Transfer.</p>	<p>HB</p> <p>MHP</p> <p>M0</p> <p>M.CD</p> <p>L1</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L4</p> <p>L5</p> <p>L6</p> <p>L7</p> <p>L8</p> <p>L9</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L12</p> <p>L13</p> <p>L14</p>	<p>S.12: einige Bildermaterialien befinden sich nur im Kapitel 11 und sind nicht im Arbeitsheft enthalten, da die Motive als ungeeignet erscheinen. Kinder werden auch mit unangemessenen Problem- und Konfliktlösungen konfrontiert; um sie davor zu bewahren, sich die negative Beispiele einzuprägen, werden diese nur per Overheadprojektor zugänglich gemacht</p> <p>S.13: Textvorschläge für die Handpuppe dienen als Anregung für die individuelle Gestaltung durch den Trainer (es genügt, die Kernaussagen der Textvorschläge umzusetzen)</p> <p>S.48: Um die Motivation zur Mitarbeit aufzubauen und aufrechtzuerhalten wird als Leitmotiv die Schatzsuche gewählt</p> <p>S.57: Da Transferaufgaben die Möglichkeit eröffnen, die Trainingsinhalte stärken in den Alltag zu übertragen, sollte der Trainer die Trainingsinhalte so häufig wie möglich ausserhalb der Trainingssitzungen üben und vertiefen lassen</p> <p>S.49: Trainingshandpuppe: Ferdi das Chamäleon. Handpuppen besitzen einen hohen Aufforderungscharakter und lenken die Aufmerksamkeit der Kinder. Die Handpuppe dient auch als Identifikationsfigur mit Vorbildcharakter. Chamäleons verfügen über für das Training bedeutsame Eigenschaften: sie können sich auf ihre Umgebungsbedingungen einstellen, haben besondere Augen, die zur Symbolfigur für differenzierte Wahrnehmungsleistungen werden, eignen sich für das Ruheritual des Trainings. Ferdi fungiert als roter Faden des Trainings und begleitet die Kinder in der Schatzsuche</p> <p>Arbeitsheft für die Kinder, in dem die wichtigsten Arbeitsmaterialien des Trainings enthalten sind</p> <p>Die beiliegende CD enthält nötige und zusätzliche Bildermaterialien der einzelnen Trainingsstunden zum Ausdrucken (Freunde von Chamäleon, Gefühlsbilder/Gespenster, Schatzkarte, Symbolkarte, Rollenspielregeln - Die Gefühlsbilder sind klar und deutlich, Merkmale Mimik lassen sich gut erkennen/lesen, Körperhaltung etwas weniger), kurze Hörspiele und ein Lied, die Bogen für die Beobachtungen und die Briefe für die Eltern</p> <p>S.68-72: Ferdi stellt sich vor: Einführung der Chamäleonpause</p> <p>S.73-85: Die Schatzsuchergeschichte: Erläuterung der Rahmenhandlung (Ferdie bittet um Hilfe, um eine Brücke zur Schatzinsel zu bauen)</p> <p>S.86-104: Der Schatzsuchervertrag: Erläuterung des Verhaltensvertrags, Vertragsunterzeichnung, Einführung eines Verstärkersystem; die Inhalte des Vertrages sollten regelmässig wiederholt werden</p> <p>S.105-110: Der Schatzsucherruf: Selbstinstruktion zur Aufmerksamkeitslenkung und Steigerung der visueller Aufmerksamkeit</p> <p>S.111-113: Das Orakel: Steigerung auditiver Aufmerksamkeit</p> <p>S.114-118: Das Missverständnis: Stärkung der sozialen Wahrnehmung</p> <p>S.119-126: Baltasar ist traurig: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Trauer. In einem zweiten Schritt sollen die Kinder die gewonnenen Erkenntnisse mit der eignen Erlebniswelt in Zusammenhang bringen (Übertragung auf ihr eigenes Erleben mit Transferfragen). Die Idee: Gespenster wissen nicht, was sie tun sollen, wenn sie Schwierigkeiten haben</p> <p>S.127-133: Wir helfen Baltasar: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Trauer und Freude (Handlungsalternative entwickeln, um Traurigkeit zu überwinden; Übertragung auf ihr eigenes Erleben mit Transferfragen); Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfeverhalten</p> <p>S.134-139: Mortimer hat Angst: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Angst (Übertragung auf ihr eigenes Erleben mit Transferfragen)</p> <p>S.140-145: Wir helfen Mortimer: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Angst und Freude; Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfeverhalten (Erarbeitung von Hilfestrategien)</p> <p>S.146-151: Cäsar ärgert sich: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Ärger</p> <p>S.152-157: Wir helfen Cäsar: Differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung basaler Gefühle: Ärger und Freude; Einüben von Einfühlungsvermögen und Aufbau von Hilfeverhalten (Erarbeitung von Hilfestrategien)</p> <p>S.158-169: Das „Wann-bekomme-ich-Ärger“-Spiel: Ermittlung des Kinderwissens über angemessenes Sozialverhalten und abschätzen von Konsequenzen (vierte Stufe des Trainings: grundsätzlich stellt der Drache eine Problemsituation dar, Kinder sollen sich sozial kompetent verhalten, um weiter zu kommen und den Drachen zu besiegen. Kinder müssen trainieren, bevor sie die Aufgabe des Drachens lösen). Die dargestellten Situation des Spiels stammen aus der Lebenswelt der Kinder</p> <p>S.170-174: Wir lernen Rollenspielregeln (Erarbeiten und Einüben der Rollenspielregeln); die Methode des Rollenspiels bietet den Kindern die</p>	

	L15 L16 L17 L18 L19 L20 L21 L22 L23 L24 L25 L26 HB	<p>Gelegenheit, ihr Handlungsrepertoire und sozial angemessene Kompetenzen in alltagsnaher Form zu erweitern</p> <p>S.175-183: Mein Platz ist besetzt (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte). Die Geschichte wird analysiert, Transferfragen gestellt („Wer von euch ist schon einmal in eine ähnliche Lage gekommen wie Tina? Wer hat sich so verhalten wie sie?“); Kinder beobachten, ob sie oder jemand anders die guten Lösungen im Alltag anwenden konnte</p> <p>S.184-187: Die Beschimpfung (Analyse und Bewertung des Hörspiels: wie reagiert man sozial angemessen auf Beschimpfungen), die dargestellte Situation wird analysiert, Transferfragen gestellt; Kinder beobachten, ob sie oder jemand anders die guten Lösungen im Alltag anwenden konnte</p> <p>S.188-195: Das Missgeschick (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: Umgang mit mehrdeutigen Situationen trainieren, Mehrdeutigkeiten eines Verhaltens/einer Situation erkennen lernen); wie L15</p> <p>S.196-204: Das Federmäppchen (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: wie interpretiert man angemessen eine mehrdeutige soziale Situation (Absicht oder Versehen?))</p> <p>S.205-211: Lust auf Kekse (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: Selbstkontrolle üben, konkret: erst fragen, bevor man sich etwas von jemand anderem nimmt)</p> <p>S.212-218: Vordrängeln am Kiosk (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: Selbstkontrolle üben, konkret: abwarten können und Geduld aufbringen); Übertragung auf ähnliche Situationen wichtig (analoge Situationen erarbeiten)</p> <p>S.219-226: Das Murrenspiel (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: mit Misserfolg angemessen umgehen)</p> <p>S.227-233: Der Klassenkasper (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: wie reagiere ich, wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe?)</p> <p>S.234-241: Die Bewährungsprobe (Präsentation und Analyse der Comicgeschichte: wie lehnt man negatives Verhalten angemessen ab)</p> <p>S.242-247: Die Drachenprüfung (Analyse der Comicgeschichte „Die Schaukel“: Kinder müssen dem Drachen beweisen, dass sie sich einigen können, ohne zu streiten)</p> <p>S.248-251: Der Schatz wird gehoben (Bau einer Brücke für die Chamäleons)</p> <p>S.252-255: Was wir von Ferdi gelernt haben und wie es weitergeht (Wiederholung der gelernten Strategien und Übertragung auf die Zukunft)</p> <p>S.256: Um die erreichten Effekte über einen längeren Zeitraum zu stabilisieren, sollten einzelne Elemente des Trainings weiterhin Bestand haben bzw. regelmässig wiederholt werden</p>	
<p>2- Differenzierung und Individualisierung</p> <p>Die verschiedenen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder werden berücksichtigt und dank einem differenzierten Lernangebot in allen Unterrichtsphasen gefördert und erweitert. Anforderungsniveau, Aufgabeninstruktion, Hilfsmittel, Medieneinsatz und Materialpräsentation variieren und sind auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden abgestimmt. Systematische Übungen und Wiederholungen werden angeboten.</p>	HB L3 L4 L5 L13 L14 L15-24 L26	<p>S.43: Die Durchführung des Trainings mit Migranten bedarf einer differenzierten Vorbereitung und Durchführung, insbesondere in der dritten und vierten Stufe sollen unterschiedliche Sprachen und kulturelle Spezifika berücksichtigt werden (offenen Umgang mit Emotionen kann z.B. in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich akzeptiert sein)</p> <p>S.45: Es gibt Kindergruppen, für die ein zeitlicher Umfang von 26 Trainingsstunden zu langwierig ist. Eine Kürzung um drei Sitzungen (18., 19. 23.) in der vierten Stufe des Trainings ist möglich.</p> <p>S.50: Der Beobachtungsbogen (Anhang S.269) sollte vor Beginn des Trainings für jedes Kind ausgefüllt werden, um die Stärken und Schwächen der Kinder zu dokumentieren. Dabei werden die sozial-kognitiven die sozial-emotionalen und das Sozialverhalten beurteilt. Nach der Durchführung des Trainings sollte das Kind nochmals beurteilt werden, um Vergleichswerte zur Verhaltensentwicklung zu erhalten</p> <p>S.53: Eine gelegentliche Wiederholung der Vertragsinhalte ist unbedingt anzuraten, da die Inhalte über die Dauer des Trainings leicht in Vergessenheit geraten.</p> <p>S.53: Die Form des „Mitmachens und Helfens“ muss bei jedem Kind detailliert festgelegt werden. Die Punktverteilung muss mit einem differenzierten, aber gerechten Vorgehen erfolgen (Fokus liegt bei jedem Kind auf etwas anderes)</p> <p>S.87: Den Fertigkeiten der Kinder entsprechend wird ein Vertragsexemplar empfohlen, das mit bildlichen Symbolen ausgestattet ist (S.99)</p> <p>S.107: Zwei Versionen der Selbstinstruktion zur Aufmerksamkeitslenkung liegen vor (eine schwierige, eine einfache)</p> <p>S.113: Der Schwierigkeitsgrad der Übung „Unterscheiden von Sprachlauten und Geräuschen“ kann vielfach variiert werden: CD kann erneut abgespielt werden, Klasse wird in vier Gruppen geteilt, jede Gruppe ist für einen einzigen Satz zuständig</p> <p>S.161: Wenn die Mannschaft ausser der richtige Entscheidung auch erklären kann, warum in der Situation Ärger gibt oder keinen, bekommt sie einen Sonderpunkt</p> <p>S.171: Aktivierung des Vorwissens bezüglich Regeln im Theater; nach der Einführung der Regeln werden diese eingeübt</p> <p>S.221: der Trainer erläutert die Ausgangssituation und lässt die Informationen von den Kindern wiedergeben („Gebt genau wieder, was hier passiert ist!“)</p> <p>S.253: Wichtige Lerninhalte/das Gelernte wird wiederholt</p>	
<p>3- Strukturierung</p> <p>Der Stundenablauf ist klar und eindeutig strukturiert, Zeit- und Raumstrukturen sind</p>	HB	<p>S.33 Proaktive Klassenführung und Problemmanagement umfassen u.a. die Konzeption und Durchführung strukturierter Unterrichtsstunden unter Einbindung von Ritualen, den Aufbau transparenter Klassenregeln (als Steuerungselementen. Ein inkonsistenter Umgang mit Regeln führt zu einem stabilen Übertreten der Regeln). Deswegen muss eine konsequente, angemessene Sanktionierung von Regelverletzungen erfolgen.</p> <p>S.34: im Falle eines Regelverstosses klare und bestimmte Anweisungen geben. Schulanfänger sind in der Regel mit mehr als zwei Aufforderungen/Anweisungen überfordert</p>	

<p>erkennbar. Orientierungshilfen werden angeboten, Lern- und Verhaltenshilfe stehen den Schülern zur Verfügung. Gemeinsame Rituale und Regeln werden im Unterricht gepflegt. Die Anweisungen sind klar, eindeutig und transparent, die Lernmittel gut strukturiert.</p>		<p>S.45: 1. Stufe des Trainings: Ruheritual und Gruppenregeln werden eingeführt S.49: Jede Trainingsstunde folgt einer festgelegten Struktur: Begrüssung durch Ferdi, Ruheritual, Einführung und Bearbeitung der Trainingsaufgaben, Kurzreflexion der Stunde mit Ferdi, Belohnungsphase mit Ferdi. Durch diese festgelegten und wiederkehrenden Muster entwickeln Kinder klare Erwartungen an das Training und gewinnen so an Sicherheit und Orientierung. Ein klar strukturierter und vorhersehbarer Unterrichtsrahmen ist für Kinder dieser Altersstufe und besonders für Kinder mit problematischem Verhalten eine notwendige Voraussetzung, um Lerninhalte aufnehmen und verarbeiten zu können S.52: Mit dem Unterzeichnen des Vertrags erklären sich die Kinder bereit, sich an die im Vertrag drei vereinbarten Regeln zu halten („Wir bleiben fair“, „Wir machen mit und helfen uns gegenseitig“, „Wir fragen die anderen, bevor wir uns Sachen von ihnen nehmen“). Der Vertrag ist mit bildlichen Darstellungen gestaltet. Regeln sollen transparent und genau definiert werden. Je konkreter die Kinder erfahren, welches Verhalten von ihnen erwartet wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es ihnen gelingt (s. Hinweise S.273 zur Konkretisierung des Zielverhaltens). Wenn es während des Training notwendig sein sollte, müssen die Kinder auf ihre vertraglich eingegangenen Verpflichtungen hingewiesen werden S.55: Selbstinstruktionskärtchen werden in der vierten Trainingsstufe für die Visualisierung eines Problemlösungsschema (der „Ferd-Plan“) eingeführt S.56: Diese Kärtchen sollten für jedes Kind vervielfältigt und laminiert werden</p> <p>L1 S.70: Die Übung „Chamäleonpause“ wird eingeführt, die Übung sollte mehrmals nacheinander durchgeführt werden. Der Trainer solle ein verbindliches Signal für den Beginn einer Chamäleonpause mit den Kindern vereinbaren S.72: Ferdi fasst die wesentlichen Arbeitsinhalte der Stunde zusammen</p> <p>L2 S.74: Ferdi fragt zu Beginn der Stunde noch kurz die Inhalte der vergangenen Trainingsstunde ab und überprüft die „Ferd-Aufgaben“ (Hausaufgaben); Ferdi erklärt den Kindern, dass er ihnen zur nächsten Stunde noch etwas wichtiges mitbringen werde und schlägt vor, die Chamäleonpause zur Beginn jeder Stunde durchzuführen</p> <p>L3 S.89: Ausgehend vom Erleben von Ferdi werden Versprechen/Regeln für die Reise festgelegt und diese im Vertrag festgehalten. Am Ende verabschiedet sich Ferdi „Das nächste Mal geht es dann richtig los. Dann kommen auch die ersten Rätsel und Aufgaben und ihr könnt euch euren Anteil am Schatz verdienen“</p> <p>L4 S.108: Zusammenfassung: Ferdi fragt zunächst, was sie herausgefunden haben, dann fasst er zusammen („An dieser Aufgabe habt ihr gemerkt, wie wichtig es ist, genau hinzugucken“)</p> <p>L5 S.112: Ferdi nimmt am Anfang wieder Bezug auf die Inhalte/Erfindungen der letzten Stunde</p> <p>L6 S.116: Ferdi fasst zusammen (keine Angaben)</p> <p>L7 S.121: Wie L5 (Genau hinsehen und hinhören ist wichtig, Durchführung des Schatzsucherrufs); Trainer gibt den Kindern mithilfe der Handpuppe eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde (Schloss und Gespenster, die nicht wissen, was sie mit Schwierigkeiten machen sollen); es folgt eine strukturierte Text- und Bildanalyse anhand eines strukturierten Fragenkatalogs</p> <p>L8 S.128: Wie L5, die Wiederholung der Inhalte der letzten Trainingsstunde wird durch Fragen der LP unterstützt (diese sind gegeben)</p> <p>L9 S.135: Wie immer am Anfang Chamäleonpause, dann gibt der Trainer den Kindern mithilfe der Handpuppe eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde (Gespenst Mortimer) und lässt das Schatzsucherrufs von den Kindern durchführen; es folgt eine strukturierte Text- und Bildanalyse anhand eines strukturierten Fragenkatalogs</p> <p>L10 S.141: Wie L8</p> <p>L11 S.147: Trainer gibt den Kindern mithilfe der Handpuppe eine erste Orientierung über den Inhalt der Trainingsstunde und lässt das Schatzsucherrufs von den Kindern durchführen; es folgt eine strukturierte Text- und Bildanalyse anhand eines strukturierten Fragenkatalogs</p> <p>L12 S.153: Wie L8</p> <p>L13 S.160: Eine Symbolkarte für die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten der zu bearbeitenden Problem- und Konfliktsituationen wird eingeführt und konsequent für alle Stunden der vierten Stufe benutzt. Die Symbolkarte hat zwei Motive: Schatz= sozial angemessene Lösung, kein Ärger, Drachen= sozial unangemessene Lösung. Zur besseren Unterscheidbarkeit der Motive ist der Schatz grün, der Drache rot unterlegt (S.169); jedes Kind hat eine Karte, es muss sie hochheben, um die Antwort zu geben. Die dargestellten Situation des Spiels sind sehr klar</p> <p>L14 S.171: Um einen reibungslosen Ablauf der Rollenspiele zu gewährleisten, werden mit den Kindern Rollenspielregeln erarbeitet und mithilfe einer Übung verinnerlicht; die vier Regeln sind anhand von Symbolen verdeutlicht (diese werden gross kopiert und gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt). Vor Beginn jedes Rollenspiel sollten anhand der im Klassenraum aufgehängten Plakate die Regeln wiederholt werden. Der Trainer gibt mit einer Trillerpfeife das Signal, wann die beiden Gruppen zu wechseln haben</p> <p>L15 S.176: Kinder werden wie immer durch Ferdi begrüsst und in die Aufgaben der Trainingsstunde eingewiesen; der Trainer analysiert die Problemsituation anhand eines strukturierten Fragenkatalogs mit den Kindern; die Selbstinstruktionskarten werden verteilt und erklärt (wenige Infos darüber)</p> <p>L16 S.186: Kinder bewerten wie immer die dargestellten Lösungen mit Karten und haben dabei ihren Ferdi-Plan</p> <p>L17 S.190: Kinder schildern die Geschichte mit den strukturierten Fragen des Trainers (Wie L15)</p> <p>L18 S.198: Wie L17</p> <p>L19 S.207: Wie L17</p>	
--	--	---	--

	L20 L21 L22 L23 L24 L25 L26 HB	S.214: Wie L17 S.221: Wie L17 S.228: Wie L17 S.236: Wie L17 S.244: Wie L17 S.248: Keine Chamäleonpause, da sich der Ablauf dieser Trainingsstunde von den vorangehenden Sitzungen unterscheidet (?); Ferdi kündigt am Ende an, in der nächsten Stunde wiederzukommen, auch wenn der Schatz nun gefunden ist S.252: erneut Chamäleonpause; Regelabsprache für die Zukunft: Kinder entscheiden, welche Regel und Tricks (Schatzsucherruf, sich in andere einfühlen, „Ferd-Plan“) des Schatzsuchertrainings auch weiterhin gelten. Diese werden vertraglich festgehalten und von jedem Kind unterzeichnet S.256: Es wird empfohlen, die Handpuppe, die Rollenspiele, das Ruheritual, die Schatzsucherregel, der Schatzsucherruf, die Struktur der Situationsanalyse und der Ferdi-Plan weiterhin in anderen Ferdi-Stunden zu benutzen	
<p>4- Direkte Instruktion und kognitives Modellieren</p> <p>Der Unterricht ist stark geführt, die Lehrperson entscheidet über die Lerntätigkeit der Schüler und überwacht diese. Der Unterrichtsstoff ist in überschaubare Lerninhalte gegliedert, kontrollierte Übungen mit Korrekturen und positiven Rückmeldungen werden angeboten.</p> <p>Verhaltenssequenzen werden gezeigt, kommentiert und relevante Beobachtungsinhalte gespeichert (kognitives Modellieren). Das beobachtete Verhalten wird imitiert: die Kinder instruieren sich nach dem Beispiel des Modells selbst über die nötigen Handlungsabläufe (Selbstinstruktion).</p>	HB L1 L3 L4 L6 L7 L8 L9 L10 L11 L12 L15 L16 L17 L18 L19 L20 L21 L22 L23 L24 L26	S.30: Theorie des Modelllernens von Bandura wird vorgestellt (Lernen findet nicht ausschliesslich über eigene Erfahrungen statt, sondern erfolgt durch die Beobachtung und Imitation des Verhaltens anderer Menschen besonders effektiv) S.48: Die Selbstinstruktion ist Bestandteil aller Trainingsstunden der zweiten Stufe, so dass den Kindern die Inhalte dauerhaft präsent bleiben S.48: Bei der Analyse der Problemsituationen soll das Verhalten der Comicfiguren differenziert beobachtet, beschrieben und interpretiert werden S.54-55: Das Verhaltenstraining enthält eine Selbstinstruktion mit eingeführten Zeichen, diese dienen der Unterstützung der Verhaltenssteuerung („Hör zu, pass auf“, eigene Aufmerksamkeit auf kommende Aufgabe zu lenken und sich positiv und zuversichtlich auf ihre Bearbeitung einzustellen). Am Anfang werden diese Handlungen verbal unterstützt, später reicht das Zeichen (damit diese im Gedächtnis der Kinder haften bleiben, solle sie auch neben den Trainingsstunden auch in anderen Situationen verwendet werden) S.55: Selbstinstruktionskärtchen werden in der vierten Trainingsstufe für die Visualisierung eines Problemlösungsschema (der „Ferd-Plan“) eingeführt S.57: Modellernen zum Aufbau neuen Verhaltens sowie zum Erwerb neuer Erfahrungen fließt in Rollenspiele ein S.72: Es ist klar, wann die Kinder eine Rückmeldung über die individuellen Arbeiten bekommen (beim nächsten Besuch) S.87: Ferdi erkundigt sich am Anfang über die Schatzsucherbilder („Habt ihr sie fertig gemacht?“); der Lehrer geht durch den Raum und schaut sich die Hausaufgaben der Kinder an S.106: Die Kinder lernen, ihre Aufmerksamkeit durch eine Selbstanweisung besser (Schatzsucherruf/Trick den man rufen muss, bevor wir eine Aufgabe lösen müssen) zu steuern. Schatzsucher müssen zwei Dinge besonders gut können: Hinschauen und Zuhören. Übungen zur Aufmerksamkeitslenkung werden zusammen gelöst S.115-116: LP stellt die Arbeitsfragen zu den Bildern und zum Tonmaterial und begleitet die Kinder in der richtigen Interpretation der sozialen Situation S.122: LP stellt die Fragen, Schüler beantworten diese oder werden durch Hinweise von LP zu den Lösungen hingeführt (gelenkes Unterrichtsgespräch) Wie L7 Wie L7 Wie L7 S.147: Ferdi fragt zu Beginn der Lektion gleich nach, ob und wie die Kinder die Aufgaben erledigen könnten, dann wie L7 Wie L7, Ferdi lässt sich gleich die Hausaufgaben zeigen S.177: Der Trainer analysiert die Problemsituation anhand eines strukturierten Fragenkatalogs mit den Kindern; die Selbstinstruktionskarten „Ferd-Plan“ werden verteilt und erklärt (wenige Infos darüber) S.185: Der Trainer analysiert die Situation anhand Arbeitsfragen mit den Kindern; bei den Rollenspielen haben die Kinder die Karten vom „Ferd-Plan“ Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 Wie L15 S.253: Gelenkte Interaktion zwischen Ferdi und den Kindern (Ferd stellt Fragen, Kinder antworten)	

<p>5- Selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen</p> <p>Individuelle Strategien, Spontaneität und Kreativität der Kinder werden in den Unterrichtseinheiten berücksichtigt. Die Kinder setzen sich aktiv mit Situationen auseinander, sie können ihr Wissen für die Lösung offener Aufgabestellungen nutzen und Ideen zur Problemlösung entwickelt.</p>	<p>HB</p> <p>L1</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L7</p> <p>L8</p> <p>L9</p> <p>L10</p> <p>L11</p> <p>L14</p> <p>L15</p> <p>L16</p> <p>L17</p> <p>L18</p> <p>L19</p> <p>L20</p> <p>L21</p> <p>L22</p> <p>L23</p> <p>L24</p> <p>L25</p>	<p>S.57: Operante Lernmethoden fließen in Rollenspiele ein</p> <p>S.69: <i>Das Wissen der Kinder über Chamäleon wird gesammelt und mithilfe von Bildern und Folien ergänzt</i>; jedes Kind gestaltet ihr Chamäleon, indem es ein Chamäleonbild ausmalt (AB, S.4)</p> <p>S.75: Aktivierung: Ferdi fragt die Kinder, was sie auf der Schatzkarte sehen können</p> <p>S.88: „Was meint ihr, wie haben die anderen es gefunden?“ Kinder sammeln lassen; „Wisst ihr noch, wer Fusseline ist?“</p> <p>S.123: AB S.10 (Option): eigene Erfahrungen zum Thema „Traurigkeit“ gestalterisch einbringen (empfohlen ab der zweiten Klasse), Spiegelübung</p> <p>S.129: AB S.12: wie L7, nur zum Thema „Freude“, Spiegelübung</p> <p>S.137: AB S.14: wie L7, nur zum Thema „Angst“, Spiegelübung</p> <p>S.143: AB S.16: wie L7, nur zum Thema „Was mir hilft, wenn ich Angst habe“</p> <p>S.149: AB S.18 „Was macht mich wütend“</p> <p>S.168: <i>Ausmalen des Bildes als Aufgabe (wie in den anderen Einheiten auch)</i></p> <p>S.177: Der Trainer lässt von den Kindern antizipieren, wie die Geschichte ausgehen wird; er lässt so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich sammeln, erst danach wird eine angemessene Lösung präsentiert. Kinder stellen angemessene Lösungen im Rollenspiel dar</p> <p>S.186: Der Trainer lässt so viele Vorschläge für angemessene Lösungen wie möglich sammeln</p> <p>S.189: Kinder sollen die Comicgeschichte schildern (ausgehend von den Bildern und den gestellten Fragen); Kinder müssen sich überlegen, wie die Geschichte ausgehen könnte (s. L15)</p> <p>S.198: wie L17</p> <p>S.206: wie L17</p> <p>S.214: wie L17</p> <p>S.222: wie L17</p> <p>S.228: wie L17</p> <p>S.236: wie L17</p> <p>S.244: wie L17</p> <p>S.249: man muss mit den Kindern einen Plan entwickeln, wie man strukturiert eine Brücke bauen kann</p>	<p>Handlungsorientierter, offener Unterrichtsformen, Aktivierung</p>
<p>6- Sozialisierung und kooperatives Lernen</p> <p>Lernen findet in Gruppen- oder Partnerarbeiten statt. Die Kinder lernen miteinander und unterstützen sich gegenseitig. Bei der Auswahl der Sozialform werden die Voraussetzungen und Individualität der Kinder berücksichtigt. Einen flexiblen Umgang mit den verschiedenen Sozialformen lässt sich erkennen.</p>	<p>HB</p> <p>L2</p> <p>L3</p> <p>L4</p> <p>L7</p> <p>L8</p> <p>L9</p> <p>L11</p> <p>L13</p> <p>L14</p> <p>L15-24</p> <p>L25</p> <p>L26</p>	<p>S.52: Mit dem Unterzeichnen des Vertrags erklären sich die Kinder bereit, aktiv im Training mitzuarbeiten. Dies weckt ein Verpflichtungs- und Verantwortungsbewusstsein der Gruppe gegenüber</p> <p>S.53: „Mitmachen und Helfen“ ist die zentrale Regel des Verstärkerplans</p> <p>S.57: Lassen Sie die Rollenspielen zunächst in Kleingruppen üben (die Kleingruppen präsentieren im Anschluss im geübtes Rollenspiel der gesamten Gruppe)</p> <p>S.75: <i>Ferdi bittet um Hilfe, um eine Brücke zur Schatzinsel zu bauen. LP appelliert an die Hilfsbereitschaft</i></p> <p>S.86: Der Vertrag wird von allen Kindern unterschrieben: „Wenn wir uns an diese Regeln halten, werden wir ganz viel Spass bei der Schatzsuche haben!“ (2. und 3. Regel: sich gegenseitig helfen, mitmachen, fragen, bevor man sich von den anderen Sachen nimmt)</p> <p>S.113: Die Übung zur auditiven Aufmerksamkeit kann auch in vier Gruppen gelöst werden (jede Gruppe ist für einen Satz zuständig)</p> <p>S.123: Spiegelübung wird als Partnerübung durchgeführt (ein Kind macht, das andere gibt eine Rückmeldung)</p> <p>S.129: wie L7</p> <p>S.137: wie L7</p> <p>S.148: wie L7</p> <p>S.161: Für das Spiel werden zwei Mannschaften gebildet</p> <p>S.172: Für die Rollenspiele wird die Gruppe in Rollenspieler und Zuschauer gegliedert</p> <p>Wie L14</p> <p>S.249: Kinder bauen eine Brücke zu der Schatzinsel zusammen</p> <p>- Gelenkte Interaktion zwischen Ferdi und den Kindern (Ferdi stellt Fragen, Kinder antworten)</p>	
<p>7- Loben und Verstärken</p> <p>Die Lehrperson lobt und gibt den Kindern positive Feedbacks. Der Unterrichtsablauf wird durch die Reflexion von und mit den Kindern ausgewertet. Adäquates Verhalten und Erfolge</p>	<p>HB</p>	<p>S.29: Im Rahmen des Verstärkungslernens erhalten Konsequenzen eines gezeigten Verhaltens besonders Gewicht. Konsequenzen sind Verstärker, die die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöhen oder reduzieren.</p> <p>S.33: Proaktive Klassenführung und Problemmanagement umfassen u.a. die konsequente Verstärkung angemessenen Schülerverhaltens</p> <p>S.36: Folgen die Schüler einer Anweisung, dann müssen sie unmittelbar gelobt werden. Lob muss so konkret wie möglich formuliert werden (und nicht mit einer Kritik gekoppelt werden)</p> <p>S.45: 1. Stufe des Trainings: Trainingsvertrag und Verstärkerplan werden eingeführt</p> <p>S.48: Das Leitmotiv der Schatzsuche verbindet das Anstrengungs- mit dem Belohnungsprinzip (die Belohnung wird mit der erbrachten Leistung</p>	

<p>werden verstärkt und belohnt, u.a. mit einem Token-System.</p>	<p>L1 L2 L3 L4 L5 L6 L7-L23 L24 L25 L26</p>	<p>verbunden) S.53: Ziel eines Verstärkerplans ist es, angemessenes Verhalten systematisch zu belohnen und so einen Aufbau dieses Verhaltens zu erreichen. Aus Gründen der leichteren Durchführbarkeit und eines Höchstmasses an Klarheit für die Kinder wird im Verstärkerplan nur eine der drei Verhaltensregeln integriert („Mitmachen und Helfen“, eine grundlegende Voraussetzung für einen Lernerfolg und für das Gelingen der Trainingsstunden)</p> <p>S.68: Der Trainer verfügt mit Ferdi über einen wirksamen sozialen Verstärker für angemessenes Kinderverhalten (S.70: „Ihr habt aber gut aufgepasst“, Ferdi lobt die Kinder, wenn sie es geschafft haben) S.72: Am Ende der Stunde lobt Ferdi die Kinder für ihre Mitarbeit S.76: Am Ende lobt Ferdi die Kinder dafür, dass sie die Chamäleonpause geschafft haben (Konsequenz: Einführung des Rituals zu Beginn jeder Stunde)</p> <p>S.90: Durch gezielte Verstärkung erhöht sich die Auftretenswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens. In einem Verstärkersystem sollte bei so jungen Kindern nie mehr als ein Verhalten verstärkt werden („Mitmachen und Helfen“). Für jede aktive Teilnahme an der Trainingsstunde bekommt jedes Kind einen Stempel in das Etappenfeld auf einem Plakat, wo alle Namen der Kinder ersichtlich sind. Die Stempel werden gesammelt und können am Ende der Schatzsuche gegen Geschenke aus der Schatzsuche eingetauscht werden. Es können auch andere Hilfsmittel (z. B. Aufkleber) benutzt werden. Den Kindern wird mitgeteilt: „Je besser man bei der Schatzsuche mitmacht, desto grösser ist später der Anteil am Schatz“</p> <p>S.108: Ferdi lobt die Kinder für ihre Mitarbeit und vergibt die Tokens S.113: Wie L4 S.116: Wie L4 S.124: Wie L4 S.244: Ferdi: „Ihr schafft die Drachenprüfung schon, da bin ich ganz sicher!“, der Drache lobt die Kinder für die Lösung, Ferdi für die tolle Leistung beim Lösen der Drachenaufgabe S.250: Auf der Insel tauschen die Kinder ihre erarbeiteten Tokens gegen den entsprechenden Schatzkisteninhalt (kleine Belohnung für jedes Kind). Wichtig: Kinder sollen erfahren, dass der Anteil am Schatz von der individuellen Beteiligung abhängt. Diese Erfahrung können die Kinder auf unterschiedliche Weise sammeln (es werden drei Möglichkeiten erwähnt, u.a. sie bekommen eine Urkunde) Ferdie lobt die Kinder</p>	
<p>8- Allgemein – Weitere Aspekte</p>	<p>HB L4</p>	<p>S.32-41: Klassenführung und Problemmanagement werden thematisiert (welche Fertigkeiten werden von den Lehrern erfordert im Umgang mit Verhaltensstörungen), ausgehend von konkreten Beispielen werden Hinweise für die Lehrer gegeben S.37-38: Mögliche Konsequenzen bei erneutem Auftreten des Problemverhaltens: Time-Out S.45: Es wird empfohlen, die Trainingsstunden in den ersten Schulstunden des Tages sowie eine eintägige Trainingspause zwischen den Sitzungen zu legen S.50: Um Verhaltensänderungen der Kinder dokumentieren zu können, wird ein speziell für dieses Training entwickelter Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt (im Anhang, S.269) S.52: Zu Beginn des Trainings wird mit den Kindern ein Trainingsvertrag mit einer genauen Beschreibung des Zielverhaltens abgeschlossen. Im Zusammenhang mit einem Verstärkerplan werden den Kindern die positiven Konsequenzen, die auf Einhaltung oder Erreichung des Zielverhaltens folgen, deutlich gemacht S.57: Für das evtl. Erteilen von Hausaufgaben (Übertragung der Trainingsinhalte in den Alltag) ist vor Beginn des Trainings die Zustimmung der Eltern einzuholen S.59: Je stärker die Kinder die Gelegenheit bekommen, Trainingsinhalte auch zu Hause zu vertiefen (Ferdie-Aufgaben), desto stärker kann man mit längerfristigen Lerneffekten rechnen. Um die Wirkungen des Trainings zu erhöhen, ist es sinnvoll, die Eltern frühzeitig in den Trainingsprozess einzubinden. Eltern müssen regelmässig über das Vorhaben informiert werden und sie müssen wissen, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können (Elternabende und Elternbriefe auf S.60-65 liefern den Eltern die diesbezüglichen nötigen Informationen)</p> <p>S.106: Ferdi fragt, was die Eltern von den Schatzsucherregeln gehalten haben</p>	

Legende:

- HB : Handbuch
- L : Trainingseinheiten/Lektionen
- MHP : Material „Handpuppe“
- M0 : Material „Arbeitsheft für die Kinder“
- M.CD : Material „Beiliegende CD“