

Hagen, Tobias; Hennemann, Thomas; Hillenbrand, Clemens; Rietz, Christian; Hövel, Dennis C.

TEACH-WELL. Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team-oriented classroom intervention to support mental health and well being – TEACH-WELL)

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 2 (2020) 2, S. 160-171



Quellenangabe/ Reference:

Hagen, Tobias; Hennemann, Thomas; Hillenbrand, Clemens; Rietz, Christian; Hövel, Dennis C.: TEACH-WELL. Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team-oriented classroom intervention to support mental health and well being – TEACH-WELL) - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 160-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252034 - DOI: 10.25656/01:25203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252034>

<https://doi.org/10.25656/01:25203>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und
Wohlbefinden im Klassenraum durch das
Good Behavior Game
(Team-Oriented Classroom Intervention to support
Mental Health and Well Being – TEACH-WELL)**

*Tobias Hagen, Thomas Hennemann, Clemens Hillenbrand,
Christian Rietz und Dennis C. Hövel*

Abstract

Im Beitrag wird die TEACH-WELL Studie vorgestellt und das Design kritisch diskutiert. Es handelt sich um die Beschreibung eines Forschungsvorhabens, das sich derzeit noch in der Planungsphase befindet. TEACH-WELL möchte die vor allem in den USA, Belgien und den Niederlanden nachgewiesenen Effekte des Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969) in der Grundschule replizieren. In Anlehnung an das Forschungsdesign des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts von Leflot, van Lier, Onghena & Colpin (2010, 2013) wird ein Quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign mit fünf Messzeitpunkten und insgesamt ca. 1.300 Grundschülerinnen und -schüler umgesetzt. Es ist davon auszugehen, dass sich durch den Einsatz des GBG unter anderem eine deutliche Verhaltensverbesserung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeigt.

Keywords

Good Behaviour Game, Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten, Prävention psychischer Auffälligkeiten

1 Problemaufriss

Externalisierende Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern (oppositionelle, aggressive und hyperaktive Verhaltensweisen) gehören zu den bedeutsamen psychischen Auffälligkeiten im Grundschulalter, die mit dem Alter eher zu- als abnehmen (Harrison, Vannest, Davis & Reynolds, 2012), mit deutlichen Beeinträchtigungen verbunden sind und von Lehrkräften als besonders herausfordernd wahrgenommen werden (Briesch, Ferguson, Volpe & Briesch, 2012). Mit Punktprävalenzen zwischen 4.5 % und 15.6 %, abhängig von Geschlecht und Alter, zeigt sich in der BELLA-Kohortenstudie (Klasen et al., 2016) eine hohe Verbreitung von impulsiven, aggressiven und hyperaktiven Verhaltensweisen in der Altersgruppe der Sieben- bis Zehnjährigen. Neben der Häufigkeit nimmt das Robert-Koch-Institut in der KiGGS-Studie (Baumgarten, Klipker, Göbel, Janitza & Hölling, 2018) auch die Persistenz von psychischen Auffälligkeiten in den Blick. Die Forschergruppe untersucht dieselben Kinder und Jugendlichen mit zeitlichem Abstand erneut. 45 % der zur Basiserhebung (2003-2006) auffälligen Kinder waren auch zur Welle 1 (2009-2012) noch auffällig. Zusätzlich sind 12 % der unauffälligen Kinder des ersten Erhebungszeitpunkts zum zweiten Messzeitpunkt auffällig geworden. Psychische Auffälligkeiten im Grundschulalter stehen zudem in einem signifikanten Zusammenhang mit schulischen Problemen im weiteren Entwicklungsverlauf (Jantzer, Haffner, Parzer, Roos, Steen & Resch, 2012; Krause et al., 2014). Schulte-Körne (2016) nimmt in seiner Überblicksarbeit ebenfalls die Bedeutung psychischer Auffälligkeiten für die schulische Entwicklung in den Blick. Für Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen werden Klassenwiederholungen, Schulverwarnungen und -verweise, Schulausschluss, Schulabsentismus und ein niedriges Schulabschlussniveau als größte Probleme herausgestellt. Darüber hinaus werden signifikante Leistungsunterschiede beim Lesen ($d = 0.73$), in der Rechtschreibung ($d = 0.55$) und beim Rechnen ($d = 0.67$) ermittelt. Hinzu kommen negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der betroffenen Schülerinnen und Schüler (Beelmann & Raabe, 2007) sowie massive soziale Ausgrenzungsprozesse (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018). Demnach erhöhen insbesondere früh auftretende externalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern das Risiko für eine abweichende Entwicklung, mit negativen Auswirkungen auf die schulische Leistungsentwicklung und die psychische Gesundheit.

Das Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969) setzt hier an und kann genutzt werden, um solchen Prozessen effektiv entgegenzuwirken (bspw. Kellam et al., 2014; Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010, 2013). Die vorliegenden Untersuchungen zur Maßnahme deuten darauf hin, dass sich das Spiel insbesondere auch auf das Lernumfeld der Kinder positiv auswirkt (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Demnach leistet das GBG einen Beitrag dazu, Schülerinnen und Schülern eine bessere soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft und positivere sozial-emotionale Schulerfahrungen zu ermöglichen. Die langfristigen Wirkungen auf gesundheitsrelevante Verhaltensweisen (Reduktion von Aggression und Delinquenz, Nikotinkonsum, Suizidalität und risikobehaftetes Sexualverhalten bei männlichen Probanden) konnten in US-amerikanischen Längsschnittstudien (Kellam et al., 2014) differenziert belegt werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Beim GBG handelt sich um eine universell-präventive Maßnahme, die von Lehrkräften unter Alltagsbedingungen selbstständig implementiert und während des regulären Unterrichts durchgeführt wird. Hierbei nutzt die Maßnahme drei zentrale Wirkmechanismen. Erstens wird durch lerntheoretische Elemente (Kanfer & Saslow, 1965), wie das direkte Setzen von Hinweisreizen und die Vergabe von Belohnungen, die individuelle Fertigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbststeuerung gefördert. Zweitens verändert das GBG das Feedbackverhalten der Lehrperson. Hier ermöglicht es durch das Prinzip der Gruppenkontingenz eine Reduktion von individuumsbezogenen negativen Rückmeldungen und fördert das Loben (Leffot et al., 2010). Drittens beinhaltet das Spiel zentrale Gelingensbedingungen für sozial-integrative Sozialkontakte (Huber, 2019), wie z.B. positive Interdependenz. Hierdurch kann sowohl das Klassenklima allgemein als auch der Kontakt innerhalb der Gleichaltrigengruppe verbessert werden. Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Bezugspunkte dieser Mechanismen kurz dargestellt und die Verbindung zum GBG hergestellt.

2.1 Lerntheorie

Der Grundmechanismus der durch Kanfer und Saslow (1965) erweiterten Lerntheorie lässt sich mit dem Akronym S-O-R-K-C zusammenfassen: Ein Stimulus (S) wirkt auf den Organismus (O) und ruft bei diesem eine Reaktion (R) hervor. Durch das Setzen von Hinweisreizen, Kontingenz-Erzeugung (K), soll das affektive Verhalten zurück ins Bewusstsein geholt und schließlich mit einer Konsequenz (C) verknüpft werden. Im Rahmen des GBG stellen die sozialen Interaktionen während des Unterrichts die Stimuli dar, die bei den Schülerinnen und Schülern (O) Unterrichtsstörungen (R) hervorrufen können. Durch die sofortige Anzeige eines „Fouls“ seitens der Lehrperson soll Kontingenz (K) erzeugt werden, um die Kinder in die Lage zu versetzen, ihr affektives Verhalten willentlich zu steuern. Das kontrollierte Verhalten wird schließlich mit einer Belohnung (C), wie z.B. dem Erhalt von Zeit für bevorzugte Aktivitäten, verknüpft.

2.2 Intergruppen-Kontakttheorie

Die Sozialpsychologie (Aronson, Wilson & Akert, 2014) nutzt zur Erklärung von Vorurteilen von Gruppen gegenüber anderen Gruppen häufig die Intergruppen-Kontakttheorie von Allport (1954). Grundidee dieser Theorie ist, dass sich gegenseitige negative Einstellungen durch einen Mangel qualitativ hochwertiger Sozialkontakte zwischen den Gruppenmitgliedern erklären lassen. Aus der empirischen Forschung sind acht Merkmale bekannt, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kontakte auch eine sozialintegrative Wirkung entfalten (Huber, 2019): Statusgleichheit, Zielgleichheit, positive Interdependenz, Legitimation durch eine Autorität, Qualität des Kontakts, Länge des Kontakts, Intimität des Kontakts und Zwanglosigkeit des Kontakts. Das GBG fokussiert insbesondere die ersten vier Kriterien: Alle Klassenregeln gelten für alle Schülerinnen und Schüler und alle Regelverstöße werden gleichermaßen mit „Fouls“ markiert, sodass bezüglich der Einhaltung der Regeln von einer Statusgleichheit auszugehen ist. Die Zielgleichheit ist unter anderem dadurch gegeben, dass alle Kinder das GBG spielen um zu gewinnen. Niemand kann dieses Ziel jedoch alleine erreichen, sondern ist immer auf die übrigen Teammitglieder der eigenen Gruppe angewiesen, wodurch Interdependenz erzeugt wird. Zudem wird das GBG aktiv durch die Lehrperson eingeführt und umgesetzt (Legitimation durch eine Autorität).

2.3 Gruppenkontingenz

Die „Fouls“ werden im GBG nicht einem Individuum zugeordnet, sondern einer Gruppe, sodass hier von Gruppenkontingenz gesprochen wird. Die Bedeutsamkeit dieses Vorgehens lässt sich anhand der Theorie der sozialen Referenzierung (SR; Feinman, 1992) erklären. SR geht davon aus, dass sich Kinder in ihrem Verhalten in unbekanntem Situationen an dem Verhalten von Bezugspersonen orientieren. Bei Übertragung dieser Theorie auf die Schule (Huber, 2019) wird davon ausgegangen, dass die Kinder einer Klasse das öffentliche Lehrkraftfeedback als sozialen Referenzrahmen für ihr eigenes Verhalten untereinander nutzen. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung ist nachgewiesen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018), dass sie erheblich von sozialen Ausgrenzungsprozessen betroffen sind. Entlang der SR würde dies bedeuten, dass Kinder mit Verhaltensproblemen sehr viel häufiger öffentliches negatives Feedback erhalten als ihre Mitschülerinnen und Mitschülern. Die soziale Ausgrenzung steigert, was zu mehr Verhaltensproblemen führt und dies wiederum zu mehr negativem Feedback durch die Lehrkräfte – ein Teufelskreis. Hier setzt das GBG an und verzichtet durch den Einsatz von Gruppenkontingenz vollständig auf individuumsbezogene negative Rückmeldungen.

2.4 GBG – interdependentes Gruppenkontingenzverfahren

Das GBG (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) wurde erstmals 1967 von der Lehrerin Muriel Saunders in einer eigenen vierten Klasse eingesetzt. Zusammen mit Harriet Barrish und Montrose Wolf entwickelte sie aus diesen Erfahrungen im Jahr 1969 das Good Behavior Game, welches durch Hillenbrand und Pütz (2008) unter dem Titel KlasseKinderSpiel ins Deutsche übersetzt und für das nationale Schulsystem handhabbar gemacht wurde.

3 Einsatz des Spiels

Der Einsatz des Spiels gliedert sich in mehrere Phasen:

Beobachtungsphase. Zu Beginn entscheidet die Lehrperson, in welchen Unterrichtsphasen das Spiel gespielt werden soll. Hierbei wird die Komplexität der unterschiedlichen Sozialformen berücksichtigt. Die Einführung des Spiels soll zunächst in Zeiten erfolgen, in denen es den Schülerinnen und Schülern etwas leichter fällt unterrichtsadäquates Verhalten zu zeigen und sich an die geltenden Regeln zu halten. Zudem sollen aber auch Sozialformen bzw. unterrichtliche Aktivitäten berücksichtigt werden, in denen die Lehrperson eine Reduktion von Unterrichtsstörungen anstrebt. Nachdem die Spielphase antizipiert wurde, beobachtet die Lehrkraft zunächst verdeckt die Ausgangshäufigkeit von inadäquatem Verhalten mehrfach pro Tag und hält diese in einem Verlaufsgrafen als Lernausgangslage fest.

Vorbereitungsphase. Um das GBG in der Klasse einzuführen, entwickelt und diskutiert die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Klassenregeln für die gemeinsame Arbeit, die schriftlich fixiert werden. Leitgedanke ist hierbei die „klasse Klasse“, eine Lernumgebung in der alle gut miteinander auskommen und gut lernen können. Die Kinder werden hier aktiv in den Prozess der Regelfindung miteinbezogen, was die Akzeptanz der festgelegten Regeln erhöhen soll. Zugleich definiert die Gruppe Verstöße gegen diese Regeln. Diese werden als „Fouls“ bezeichnet.

Spielphase. Im Anschluss wird die Klasse in Teams aufgeteilt und eine Spieldauer von 10 bis maximal 20 Minuten festgelegt. Das Spiel wird dann täglich in der ausgewählten Sozialform gespielt. Die Lehrkraft führt ihren normalen Unterricht durch, mit dem einzigen Unter-

schied, dass sie während der Spielzeit „Fouls“ verbal anzeigt („Foul für Mannschaft...“) und als Punkt sichtbar für die Teams notiert. Die Anzeige von „Fouls“ muss konsequent und unmittelbar nach Auftreten einer Regelverletzung erfolgen. Nach Ablauf der festgelegten Spielzeit gewinnt die Mannschaft mit der geringsten Punktzahl die Runde. Das Siegerteam wird gelobt und erhält für seine Anstrengungen noch am selben Tag eine Belohnung.

Reflexions- und Transferphase. Alle 1-2 Wochen soll dann gemeinsam auf Basis des aus der Beobachtungsphase fortgeführten Verlaufsgrafen die „Foul-Entwicklung“ reflektiert werden. Ziel ist hierbei, das Spiel in weitere Sozialformen zu transferieren und Regeln an diese anzupassen. Zusätzlich soll die Teamzusammensetzung in regelmäßigen Abständen gewechselt werden.

4 Forschungsstand

Zwei aktuelle Übersichtsarbeiten zu Schulinterventionen für Kinder mit Aufmerksamkeits- und aggressiven Verhaltensstörungen empfehlen übereinstimmend lerntheoretisch orientierte Maßnahmen (bspw. Tokensysteme; Fabiano & Pyle, 2019; Waschbusch, Breaux & Babinski, 2019), zu denen auch das GBG zählt. Die erste Wirksamkeitsevaluation zum GBG wurde bereits 1969 veröffentlicht (Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Außerdem existieren zwei ältere Überblicksarbeiten, in denen jedoch nicht ausschließlich schulische Settings berücksichtigt werden, die Effekte nicht quantifiziert werden und auch der Einfluss von Studienmerkmalen auf die Outcomes nicht untersucht wird (Embry, 2002; Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006). Bis heute liegen zwei GBG-spezifische Metaanalysen vor, die diese Kriterien erfüllen (Bowman-Perrot, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2015; Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega, 2014). Während Flower et al. (2014) sowohl Gruppenuntersuchungen als auch Einzelfallstudien in ihrer Metaanalyse berücksichtigen, greifen Bowman-Perrott et al. (2015) ausschließlich auf Daten aus Einzelfallstudien zurück. Die letztgenannte Untersuchung ermöglicht zwar wichtige Aussagen zur individuellen Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler, aufgrund der genutzten Studiendesigns und der geringen Fallzahlen sind jedoch keine empirisch-quantitativen Analysen der Wirkmechanismen des GBG möglich. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen die Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene und nicht auf Schülerebene gemessen wurde, was die Aussagekraft der Studien stark einschränkt. Zwar kann auf diesem Weg ermittelt werden, ob bspw. störende Verhaltensweisen in einer Klasse insgesamt seltener vorkommen, jedoch sind keine Rückschlüsse auf einzelne Schülerinnen oder Schüler möglich. Flower et al. (2014) identifizierten nach anerkannten Qualitätskriterien insgesamt 22 in peer-reviewed Journals veröffentlichte Artikel, in denen Studienergebnisse zur Effektivität des GBG berichtet werden. 16 davon beinhalten die Analyse von Daten aus Einzelfallstudien. In den übrigen sechs Studien wurde ein experimentelles Design umgesetzt. Vier Artikel berichten die Ergebnisse aus zwei längsschnittlichen Untersuchungen (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994; Leflot et al., 2010, 2013), die insbesondere die Wirksamkeit auf gesundheitsrelevanten Dimensionen (Delinquenz, Nikotinkonsum, Suizidalität, risikobehaftetes Sexualverhalten) belegen. Insbesondere männliche Probanden, die aggressives und störendes Verhalten in einer starken Ausprägung zeigten, profitierten langfristig vom Einsatz des GBG während der Grundschulzeit. Im Alter von 19-21 Jahren waren sie im Vergleich zur Kontrollbedingung signifikant seltener von Substanzmissbrauch und Drogensucht (28.1 % vs. 65.6 %) betroffen und zeigten ein weniger

risikoreiches Sexualverhalten (52.5 % vs. 89.1 %; Kellam et al., 2014). Eine aktuelle britische Studie (Humphrey, 2018) versucht die gesundheitsrelevanten Wirkungen der Maßnahme in Primarschulen zu replizieren.

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Untersuchungen, dass der Einsatz des GBG störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht reduziert sowie aufgabenbezogenes Verhalten (on-task behavior) effektiv fördert. Weitere Befunde verdeutlichen zudem, dass externalisierende Verhaltensprobleme (bspw. aggressives, oppositionelles und hyperaktives Verhalten) wirksam reduziert werden können (Kellam et al., 1994, 1998; Leflot et al., 2010, 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Unter Berücksichtigung aller Gruppenuntersuchungen liegt der durchschnittliche Interventionseffekt auf herausfordernde Verhaltensweisen in schulischen Settings bei $d = 0.50$ (Flower et al., 2014). Dabei handelt es sich ausschließlich um experimentelle Designs. Die in den Einzelfallstudien ermittelten Effektstärken fallen tendenziell etwas höher aus. Hier werden oftmals starke Effekte berichtet (Flower et al., 2014). Hinzu kommen Studien, in denen positive Effekte auf die soziale Integration (peer acceptance/rejection) berichtet werden (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009).

5 Beschreibung des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts

Das TEACH-WELL-Projekt intendiert in erster Linie eine Replikation der Forschungsergebnisse von Leflot et al. (2010), die auch international rezipiert wurden (bspw. Flower et al., 2014; Humphrey, 2018; Newcomer et al., 2016). Das wissenschaftliche Ausgangsprojekt fokussiert die zentrale Rolle der Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften im Hinblick auf den Umgang mit störenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (Leflot et al., 2010). Hierzu wurde das GBG als universelle Präventivintervention auf Klassenebene eingesetzt. Die Autorengruppe weist darauf hin, dass die Wirkmechanismen der Maßnahme bisher kaum untersucht wurden. Teilweise wird angenommen, dass der Rückgang störender und aggressiver Verhaltensweisen sowie des damit zusammenhängenden Problemverhaltens durch verbesserte Disziplinierungspraktiken der Lehrkräfte erklärt werden können (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang & Lin, 1999; Ialongo, Poduska, Werthamer & Kellam, 2001; Kellam et al. 1998). Diese Annahme wurde jedoch bisher nicht empirisch untersucht.

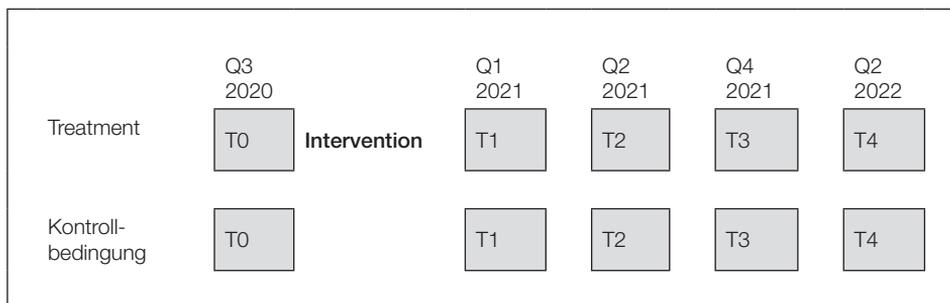
Die Stichprobe des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts (Leflot et al., 2010) bestand aus 570 Grundschulkindern, die von der zweiten bis zur dritten Klasse begleitet wurden. Zur Überprüfung der Wirkung wurde unter anderem das Verhaltensmanagement der Lehrkräfte sowie das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beobachtet. Zusätzlich wurden Peerbefragungen zum hyperaktiven und oppositionellen Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler durchgeführt. Die Analyse der Auswirkungen des GBG auf die Verhaltensentwicklung wurde mittels latenter Wachstumsmodelle in Mplus analysiert (Muthén & Muthén, 1998-2009). Hierzu wurden unterschiedliche Modelle für hyperaktives und oppositionelles Verhalten spezifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Rückgang von negativen Bemerkungen der Lehrkräfte den Anstieg des aufgabenbezogenen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie die Abnahme störender Verhaltensweisen vorhersagt. Diese Verhaltensänderungen wiederum vermitteln die Auswirkungen der Intervention auf die Entwicklung von hyperaktiven und oppositionellen Verhaltensweisen der Kinder im Untersuchungszeitraum. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Rolle der Classroom Management-Strategien von Lehrkräften im

Hinblick auf den Umgang mit problematischem Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Die Auswirkungen des GBG auf die Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften sowie das aufgabenbezogene und störende Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum und die vermittelnde Rolle im Hinblick auf die Entwicklung von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wurden in der Forschung zum GBG bisher nicht beschrieben. Demnach liefert die Studie von Leflot et al. (2010) wichtige Erkenntnisse zu den Wirkmechanismen der Maßnahme und identifiziert die Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften als ein Schlüsselement.

Im Hinblick auf die Wahl der Erhebungsinstrumente ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Beobachtungszeit pro Kind relativ kurz war (6 x 20 Sekunden pro Messzeitpunkt). Darüber hinaus basieren die Daten zum hyperaktiven und störenden Verhalten der Kinder jeweils lediglich auf einem einzigen Item. Warum die Forschergruppe sich für dieses Vorgehen entschieden hat, wird im Artikel nicht ausführlich begründet. Zwar beinhalten die ermittelten Werte pro Kind Informationen von allen Mitschülerinnen und Mitschülern, dennoch werden externalisierende Verhaltensprobleme nicht ausreichend differenziert erfasst um möglichst zuverlässige Prognosen im Hinblick auf die Entstehung von psychischen Störungen ableiten zu können. Zudem gibt es einen direkten Effekt des GBG auf das Verhalten der Kinder. Dies spricht dafür, dass über die Verhaltensmanagementkompetenzen der Lehrkräfte hinaus weitere Variablen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, die möglicherweise durch das GBG verändert werden, wie z.B. die Strukturen und Abläufe im Klassenraum sowie die Beziehungen der Kinder untereinander (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Zukünftige Studien sollten folglich weitere Variablen berücksichtigen, um diesbezüglich genauere Aussagen ableiten zu können.

6 Ziele und Aufbau des TEACH-WELL Projekts

In Anlehnung an das Forschungsdesign des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts von Leflot et al. (2010, 2013) wird ein Kontrollgruppendesign mit insgesamt ca. 1.300 Schülerinnen und Schülern der Primarstufe umgesetzt, das diverse Erweiterungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Stichprobe, der verwendeten Erhebungsinstrumente und der Datenauswertung beinhaltet. Vorgesehen ist ein Quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign mit fünf Messzeitpunkten (Prä-, Post- und drei Follow-up-Erhebungen) und Randomisierung auf Gruppenebene (da es sich um eine Maßnahme handelt, die im Klassenverband durchgeführt wird).



Anmerkungen: Q = Quartal.

Abb. 1: Untersuchungsdesign

Die Größe der Stichprobe ergibt sich durch eine Bestimmung der optimalen Stichprobengröße (verwendet wurde das Programm G*Power; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007; Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) auf Basis der Modellparameter Alpha-Fehler = 1 %, Power = 90 % und der Effektstärke $d = 0.2$. aufgrund der von Leflot et al. (2010) gefundenen kleinen Effekte am Ende des zweiten Interventionsjahrs, sind diese Werte bei der Berechnung zugrunde gelegt worden. Bei Anwendung der Parameter ergibt sich eine optimale Stichprobengröße von $N = 1306$ (jeweils $N = 653$ Kinder in der Experimental- und Kontrollgruppe). Zur Erfassung der vorhandenen Risikobelastungen und Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler wird die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire eingesetzt (Goodman, 1997; Saile, 2007). Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule wird mit dem Fragebogen zur Erfassung sozial-emotionaler Schulerfahrungen (Rauer & Schuck, 2003, 2004) erhoben. Um das klassenführungsspezifische Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte zu messen, kommt ein Rating von Emmer und Hickman (1991) zum Einsatz sowie das Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) zur Erfassung des Belastungsempfindens.

Um die Reliabilität (und ggfs. auch die Validität) der zentralen abhängigen Variablen zu erhöhen, wird im Rahmen der Replikationsstudie ein modifiziertes Vorgehen eingesetzt: Anstelle der Ratings der Aggression durch Peers, der Anwendung von Wahlverfahren und der Verhaltensratings im Setting (kurze Beobachtungssequenzen pro Kind und Auszählen der relevanten Verhaltensweisen) werden in dieser Studie zufällig ausgewählte Unterrichtsstunden nach einem vorher erstellten Design videographiert. Die Videographien jeweils einer Unterrichtsstunde als Untersuchungseinheit werden dann von zwei Ratern in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit und -dauer relevanter Verhaltensweisen ausgewertet. Hierdurch versprechen wir uns eine deutliche Steigerung der Qualität der Messung der abhängigen Variablen. Während es sich bei den Originalstudien um klassische Interventionsstudien handelt, sollen bei der geplanten Studie noch weitere Facetten aus dem Bereich der Evaluationsforschung vor allem unter dem Aspekt der Interims- sowie der formativen Evaluation (Spiel, Gradinger & Lüftenegger, 2010), der Implementationsforschung (Petermann, 2014) sowie der neueren Mixed-Methods-Forschung (Baur, Kelle & Kuckartz, 2018; Creswell & Plano Clark, 2017) integriert werden. Zum einen werden Monitoringinstrumente zur regelmäßigen Erfassung der Implementationsgüte („Implementationstreue“) entwickelt, zum anderen sollen zusätzliche Informationen über die Wirkmechanismen des Programms über qualitative Zusatzstudien (z.B. Befragungen von Lehrkräften über subjektive Wirküberzeugungen der Programme, Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, Wahrnehmung bei Eltern und Peers) gewonnen werden.

Die Datenauswertung wird sich in einem ersten Schritt eng an den Auswertungen des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts orientieren (deskriptive Statistiken, (multivariate) Mittelwertvergleiche, Mehrebenenanalysen und latente Wachstumsmodelle, Mediatorenanalysen). In einem zweiten Schritt soll unter Verwendung multivariater Statistik weiter versucht werden, die Wirkmechanismen differenzierter (längsschnittlich) zu betrachten (z.B. über elaboriertere Formen von Cross-Lagged-Panel-Analysen mit Random Intercepts (RI-CLP); bspw. Kühnel & Mays, 2019). In einem dritten Schritt werden die Daten, die aus dem standardisierten Monitoringinstrument gewonnen werden, mit den Ausprägungen der abhängigen Outcomevariablen statistisch in Beziehung gesetzt. In einem letzten Schritt wird dann im Rahmen einer Triangulation im Sinne der Mixed-Methods-Forschung versucht, die verschiedenen quantitativen und qualitativen Befunde in ein oder mehrere Wirkmodell/e zu überführen.

Es wird erwartet, dass sich durch den Einsatz des GBG eine deutliche Verhaltensverbesserung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeigt. Ferner erwarten wir positive Effekte auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten der Kinder, resultierend aus der Verhaltensverbesserung im Unterricht, und damit eine Verminderung des Risikos der Entstehung psychischer Störungen. Wir gehen zudem davon aus, dass sich die soziale Integration in die Klassengemeinschaft und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler verbessert. Darüber hinaus tragen die im Projekt erlernten Verhaltensmanagementstrategien vermutlich zu einem geringeren Belastungsempfinden und einem positiveren Feedbackverhalten der Lehrkräfte bei.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie* (8., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Barrish, H., Saunders, M. & Wolf, M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Baumgarten, F., Klipker, K., Göbel, K., Janitza, S. & Hölling, H. (2018). Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 3, 60-65. doi:10.17886/RKI-GBE-2018-011
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2018). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte. Mixed Methods*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2015). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (3), 1-11. doi:10.1177/1098300715592355
- Briesch, A., Ferguson, T., Volpe, R. & Briesch, J. (2012). Examining teachers' perceptions of social-emotional and behavioral referral concerns. *34*, 249-256. doi:10.1177/0741932512464579
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Embry, D. (2002). The good behavior game: a best practice candidate as a universal vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (4), 273-297. doi:10.1023/A:1020977107086
- Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-765. doi:10.1177/0013164491513027
- Fabiano, G. & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attentiondeficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*, 11, 72-91. doi:10.1007/s12310-018-9267-2
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41 (4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39 (2), 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In S. Feinman, *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (S. 229-268). New York: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4899-2462-9_10
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. & Vega, J. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 84 (4), 546-571. doi:10.3102/0034654314536781
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Harrison, J.R., Vannest, K., Davis, J. & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 55-64.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *VHN*, 88 (1), 27-43. doi:10.2378/vhn2019.art06d

- Humphrey, N. (2018). 'Good Behaviour Game' trial protocol. Universal school-based prevention: examining the impact of the Good Behaviour Game on health-related outcomes for children. Abgerufen von <https://njl-admin.nihr.ac.uk/document/download/2010385>
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorders in early adolescence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9 (3), 146-161. doi:10.1177/106342660100900301
- Ialongo, N., Werthamer, L., Kellam, S., Brown, C., Wang, S. & Lin, Y. (1999). Proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 27 (5), 599-641. doi:10.1023/A:1022137920532
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Roos, J., Steen, R. & Resch, F. (2012). Der Zusammenhang von ADHS, Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulpflicht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 662-676.
- Kanfer, F. & Saslow, G. (1965). Behavioral analysis. *Archives of General Psychiatry*, 12, 529-538. doi:10.1001/archpsyc.1965.01720360001001
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10 (2), 165-185. doi:10.1017/S0954579498001564
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N. & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (2), 259-281. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x
- Kellam, S., Wang, W., Mackenzie, A., Brown, C., Ompad, D., Or, F., . . . Windham, A. (2014). The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15, 6-18. doi:10.1007/s11121-012-0296-z
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Claus Barkmann, C. O., Haller, A.-C., Schlank, R., . . . Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (1), 10-20. doi:10.1026/0942-5403/a000184
- Krause, C., Hohmann, C., Grabenhenrich, L., Forster, J., Bauer, C. P., Hoffmann, U., . . . Keil, T. (2014). Verhaltensauffälligkeiten mit 9 Jahren zur Vorhersage von Schulproblemen im Alter von 11 und 15 Jahren. *Kindheit und Entwicklung*, 23 (4), 220-228. doi:10.1026/0942-5403/a000147
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235-253. doi:10.1080/08856257.2018.1424780
- Kühnel, S. & Mays, A. (2019). Probleme von Cross-Lagged Panelmodellen zur Analyse gegenseitiger Beeinflussung von Einstellung und Verhalten. In J. Mayerl, A. W. T. Krause & M. Wuketich (Hrsg.), *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung* (S. 359-386). Wiesbaden: Springer VS.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P. & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51 (2), 187-199. doi:10.1016/j.jsp.2012.12.006
- Leflot, G., van Lier, P., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Abnorm Child Psychology*, 38 (6), 869-882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2009). *Mplus User's guide* (5. Auflage). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Newcomer, A., Roth, K., Kellam, S., Wang, W., Ialongo, N., Hart, S., . . . Wilcox, H. (2016). Higher Childhood Peer Reports of Social Preference Mediates the Impact of the Good Behavior Game on Suicide Attempt. *Prevention Science*, 17 (2), 145-156. doi:10.1007/s11121-015-0593-4
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122-128. doi:10.1026/0033-3042/a000214
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEESS 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEESS 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ-L). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 25-32. doi:10.1026/0049-8637.39.1.25

- Schulte-Körne, G. (2016). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. *Deutsches Ärzteblatt*, 113 (11), 183-190. doi:10.3238/arztebl.2016.0183
- Spiel, C., Gradinger, P. & Lüftenegger, M. (2010). Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 223–232). Göttingen: Hogrefe.
- Tingstrom, D., Sterling-Turner, H. & Wilczynski, S. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2), 225-253. doi:10.1177/0145445503261165
- Waschbusch, D., Breaux, R. & Babinski, D. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: a framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11 (1), 92-105. doi:10.1007/s12310-018-9269-0
- Witvliet, M., van Lier, P. & Cuijpers, P. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (5), 905-915. doi:10.1037/a0014597