

Zdoupas, Philippos

Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 6 (2024) 6, S. 210-217



Quellenangabe/ Reference:

Zdoupas, Philippos: Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 6 (2024) 6, S. 210-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300480 - DOI: 10.25656/01:30048; 10.35468/6103-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300480>

<https://doi.org/10.25656/01:30048>

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-License: <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

Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I

*Do we need an ESE curriculum in inclusive schools?
An excursion into the conception of a multi-level approach to the
prevention of behavioral problems in lower secondary school*

*Philippos Zdoupas**

Universität Paderborn

***Korrespondenz:**

Philippos Zdoupas
philippos.zdoupas@uni-paderborn.de

Beitrag eingegangen: 04.12.2023

Beitrag überarbeitet: 14.02.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Philippos Zdoupas
<https://orcid.org/0000-0001-8313-44>

Abstract

Die überdauernd hohen Prävalenzraten von Verhaltensstörungen und -problemen im Kindes- und Jugendalter verweisen auf einen verstärkten pädagogischen Handlungsbedarf und unterstreichen die Bedeutsamkeit präventiver Maßnahmen in der Schule. Wenngleich meta-analytische Befunde die grundsätzliche Wirksamkeit evidenzbasierter Präventionsprogramme bestätigen, so scheint der strukturelle Transfer in die pädagogische Praxis oftmals erschwert. Mit dem vorliegenden Beitrag werden die ersten konzeptionellen Ansätze eines schulweiten und curricular verankerten Präventionskonzepts zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen unter Berücksichtigung zweier methodischer Zugänge nachgezeichnet.

Keywords

Prävention von Verhaltensproblemen, Inklusion, Response-to-Intervention, Curriculumsentwicklung

Abstract

The persistently high prevalence rates of behavioral disorders and problems in children and adolescents point to an increased need for educational action and underline the importance of preventive measures in schools. Although meta-analytical findings confirm the fundamental effectiveness of evidence-based prevention programs, the structural transfer into educational practice often appears to be difficult. This article outlines the first conceptual approaches to a school-wide and curriculum-based prevention concept for promotion emotional and social skills, taking into account two methodological approaches.

Keywords

prevention of behavioral problems, inclusion, response-to-intervention, curriculum development

1 Prävention von Verhaltensproblemen in der Schule

Der Phänomenbereich der Verhaltensprobleme und -störungen im Kindes- und Jugendalter stellt Lehrkräfte, Mitschüler:innen und insbesondere die betroffenen Schüler:innen selbst vor Herausforderungen in der Bewältigung des schulischen Alltags, indem die symptom-spezifischen Ausprägungsformen internalisierender und externalisierender Probleme in unterschiedlicher Akzentuierung unmittelbar auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung, des Lern- und Arbeitsklimas und des Verlaufs gruppenspezifischer Prozesse wirken (Castello, 2017, S. 9). Unter Rekurs auf epidemiologische Befunde zur Prävalenz von Verhaltensproblemen und -störungen im Kindes- und Jugendalter (z. B. Klipker, 2018) lässt sich ein erhöhter pädagogischer Handlungsbedarf hinsichtlich schulischer Präventionsmaßnahmen ableiten, bei welchem die Zielgruppe pädagogischer Unterstützungsangebote über Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE) hinaus deutlich erweitert werden muss. Wenngleich sich die grundlegende Bedeutsamkeit einer präventiven Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer widerspiegelt (Hennemann et al., 2017, S. 72-75), zeigt sich doch eine deutlichere konzeptionelle Verbindlichkeit hinsichtlich fachspezifischer Kernlehrpläne und schulinterner Curricula, welche klar operationalisierbare und jahrgangsspezifische Lern- und Kompetenzerwartungen vorgeben und es somit erlauben, den schulischen Bildungsauftrag in fachliche und didaktische Leitlinien zu übersetzen. Der schulische Erziehungsauftrag erweist sich hingegen als theoretisch nicht hinreichend begründet und daher als „praxeologisch kaum nutzbar“ (Hövel et al., 2020, S. 292), sodass die Konzeption und Ausgestaltung sowie insbesondere die curriculare Integration präventiver Maßnahmen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in die Verantwortung der Einzelschule verlagert werden. Von jenem Problemfeld ausgehend werden in dem vorliegenden Beitrag die ersten strukturellen Ansätze eines schulinternen und curricular verankerten Präventionskonzepts skizziert.

2 Konzeption eines Curriculums zur Prävention von Verhaltensproblemen

Seit dem Schuljahr 2021/22 arbeitet eine multiprofessionelle Arbeitsgruppe der Martin-Niemöller Gesamtschule in Bielefeld, Nordrhein-Westfalen an der Entwicklung und Implementation praktischer Konzepte in den Bereichen Förderplanung, Beratung, Umgang mit pädagogischen Grenzsituationen und Prävention von Verhaltensproblemen. Letzterer Aspekt ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

Unter Rekurs auf das Response-to-Intervention-Modell (RTI) (Fuchs & Fuchs, 2005) wurde die Zielperspektive formuliert, ein Konzept zur Prävention von Verhaltensproblemen zunächst für die Doppeljahrgänge 5-6 und 7-8 zu entwickeln, welches im Sinne der universellen Förderung (Stufe 1) alle Schüler:innen einer Klasse adressiert und dessen Wirksamkeit durch prozessbegleitende Verhaltensscreenings fortlaufend evaluiert wird. Als strukturgebende Grundlage fungierte dabei die von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule in NRW (QUA-LiS) 2019 veröffentlichte Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Die Matrix umfasst drei Kompetenzbereiche: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz. Für jeden Kompetenzbereich sind jeweils fünf

Entwicklungsstufen ausformuliert, auf denen sich die Kompetenzen der Schüler:innen mittels einer Ratingskala einordnen lassen. Mit der Matrix lassen sich also einerseits die zentralen Zieldimensionen der zu konzipierenden Präventionsmaßnahmen abbilden, andererseits eignet sie sich als diagnostische Grundlage zur Ermittlung von Entwicklungsständen. Zunächst wurden die zu jenem Zeitpunkt bereits implementierten Präventionsmaßnahmen zusammengetragen und ihre primären Entwicklungsziele den Kompetenzbereichen der MesK zugeordnet. Nach jener ersten Sondierung und Systematisierung wurden schließlich zwei theoriegeleitete Präventionsprogramme für die Doppeljahrgänge 5-6 und 7-8 konzipiert. Die jahrgangsspezifische Zuordnung von Präventionsmaßnahmen zu Entwicklungszielen ermöglichte schließlich die curriculare und verbindliche Integration des Präventionskonzepts in das übergeordnete Schulkonzept (siehe Tabelle 1).

Tab.1: Zuordnung von Kompetenzbereichen und Entwicklungszielen zu Präventionsmaßnahmen

Kompetenzbereiche → Entwicklungsziele →	1. Selbstkompetenz			2. Sozialkompetenz			3. Lernkompetenz		
	Emotions- regulation	Impuls- kontrolle	Reflexions- fähigkeit	Soziale Orientierung	Soziale Initiative	Konflikt- verhalten	Regel- verhalten	Lern- und Leistungs- bereitschaft	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen
Präventionsmaßnahmen ↓									
Jahrgänge 5 und 6:									
AG-Stunden zum Arbeits- und Sozial- verhalten (Jahrgänge 5-6) *									
Projekt: „Wir werden eine Klassen- gemeinschaft“ (Jahrgang 5)									
Projekt: „Anders streiten – fair streiten I“ (Jahrgang 6)									
Jahrgänge 7 und 8:									
Entwicklungszielgespräche (Jahrgänge 7-8) *									
Projekt: „Anders streiten – fair streiten II“ (Jahrgang 7)									
Projekt: „Respekt und Zivilcourage“ (Jahrgang 8)									
Jahrgangsübergreifend (Jahrgänge 5-8):									
Einheitliche Klassenregeln									
Klassenübergreifendes Verstärkersystem									
Sternstunden									
Transparentes Konsequenzsystem									
Ritualisierte Lernzeitstunden									
Klassenrat									

Anmerkung: * = neukonzipierte Maßnahmen; graue Zellen = Markierung der primären Entwicklungsziele

3 Präventionsmaßnahmen

Metaanalytische Befunde bestätigen die grundsätzliche präventive Wirksamkeit von evidenzbasierten Trainingsprogrammen im Bereich des emotionalen und sozialen Lernens. Als besonders effektiv erweisen sich dabei klar strukturierte und manualisierte Programme mit kognitiv-behavioraler Ausrichtung, welche auf eine sequenzierte und handlungsorientierte Erarbeitung von Problemlösekompetenzen abzielen (Hövel, 2021, S. 185-186). Jene strukturellen Aspekte waren neben der sprachlichen und methodischen Anpassung der Programminhalte an die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler:innen konzeptionell maßgebend. Nachfolgend werden die neukonzipierten Maßnahmen „AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten“ sowie „Entwicklungszielgespräche“ in ihren Grundzügen vorgestellt.

3.1 AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten

Die Ergebnisse einer schulinternen Bedarfsanalyse wurden zu dem Auftrag verdichtet, ein an die Schüler:innen des fünften Jahrgangs adressiertes, manualisiertes Trainingsprogramm zu konzipieren, welches sowohl die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als auch die Förderung der Bewältigung basaler schulischer Arbeits- und Ordnungsanforderungen zum Ziel erklärt. Unter Rekurs auf in der Schule bereits erprobte Trainingsprogramme wurde eine Handreichung mit zwölf 60-minütigen Sequenzen, samt Stundenentwürfen, Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodischen Kommentaren für die durchführenden Klassenlehrkräfte erstellt. Die wöchentlichen AG-Stunden sind fest in der Stundentafel verankert. Zielsetzungen und Schwerpunkte der AG-Stunden sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tab. 2: Zielsetzung und Struktur der AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten

Kompetenzbereiche		
1. Selbstkompetenz	2. Sozialkompetenz	3. Lernkompetenz
Schwerpunkte der Förderung		
Emotionsverständnis Emotionsregulation	Kontakt- und Konfliktverhalten Gruppenfähigkeit	Erlernen der Klassenregeln Orientierung und Ordnung im Unterricht
AG-Stunden (1. Halbjahr, Jahrgang 5)		
<ul style="list-style-type: none"> • Woher kommen meine Gefühle? • Wie erkenne ich die Gefühle von anderen? • Was mache ich bei Wut? • Was mache ich bei Trauer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir begrüßen einander • Wir sind freundlich zueinander • Wir helfen einander • Wir streiten und vertragen uns 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir vereinbaren Klassenregeln • Wir üben die Klassenregeln ein • Wir halten Ordnung (in der Schultasche, im Klassenfach und am Arbeitsplatz) • Wir üben die Heft- und Mappenführung
Vertiefung (2. Halbjahr, Jahrgang 5 und 1. Halbjahr, Jahrgang 6)		
<ul style="list-style-type: none"> • Emotionstraining in der Schule (Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialtraining in der Schule (Petermann, Jungert, Tänzer & Veerbek, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verzahnung mit dem „Klassenrat“ • Verstärkung mit den „Sternstunden“ • Wiederholung und Übung

Die prozessbegleitende Evaluation der AG-Stunden erfolgt über die Selbst- und Fremdbeurteilungsbögen der MesK (QUA-LiS, 2021, S. 13). Im Zuge eines partizipativen Abschlussgesprächs erfolgt der Abgleich von Fremd- und Selbstbeurteilung. Dabei werden zwei Entwicklungsbereiche fokussiert, in welchen jeweils übereinstimmend Ressourcen und Entwicklungsbedarfe identifiziert wurden. Analog zur Struktur eines kooperativen Förderplans gilt es hierbei, prosoziale Verhaltenstendenzen der Schüler:innen zu stärken und möglichen Entwicklungsbedarfen mit Förderzielen und -maßnahmen zu begegnen.

3.2 Entwicklungszielgespräche

Zielsetzung der Entwicklungszielgespräche (EZG) ist es, eine individuelle Thematik oder Problemlage mit dem:der Schüler:in herauszuarbeiten, zu welcher in einem strukturierten und schüler:innenzentrierten Format Handlungs- und Lösungsstrategien entwickelt, erprobt und ausgewertet werden. Gegenstand der EZG sind emotionale, soziale und motivationale Themen. Als Orientierungsrahmen für die Durchführung der EZG fungiert ein Handlungsleitfaden, welcher die jeweilige phasenspezifische Zielsetzung, die methodische Herangehensweise, mündliche Instruktionen sowie das zweifach differenzierte Moderationsmaterial umfasst (für detaillierte Ausführungen, siehe Zdoupas et al., 2023). Angelehnt an die Phasierung des Coachingprozesses nach dem GROW-Modell (Wiethoff & Stolcis, 2018) folgen die EZG einem festen Ablaufschema:

Tab. 3: Phasierung und Zielsetzung der EZG in Anlehnung an das GROW-Modell

Phase	Leitfrage	Ziel
1. Goal	Welches Problem möchte ich bearbeiten?	Orientierung auf der Inhaltsebene
2. Reality	Was zeichnet die Problemsituation aus?	Konkretisierung der Problemsituation
3. Options	Welche Lösungsmöglichkeiten habe ich?	Sammlung von Lösungsideen
4. Will	Was sind meine Handlungsschritte?	Planung konkreter Handlungsschritte

Alle Schüler:innen des 7. und 8. Jahrgangs führen einmal pro Schuljahr an einem Beratungstag ein EZG samt nachfolgendem Evaluationsgespräch mit einer Klassenlehrkraft. Die prozessbegleitende Evaluation der EZG erfolgt über den Fragebogen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; Schwarzer & Jerusalem, 2003), welcher von den Schüler:innen jeweils eine Woche vor dem EZG und vor dem Abschlussgespräch ausgefüllt wird. Die Ergebnisse fungieren als Grundlage für das Abschlussgespräch, im Zuge dessen der Erfolg des Handlungsplans evaluiert wird und mögliche weitere Handlungsschritte konzipiert werden.

4 Ausblick

Aktuell erfolgt eine Erweiterung des Konzepts für die Jahrgänge 9-10, sowie die Entwicklung eines Anschlusskonzepts für selektive Präventionsmaßnahmen (RTI-Modell, Stufe 2). Ferner wird die Implementation des Präventionskonzepts zum Ende des laufenden Schuljahres auf struktureller Ebene evaluiert. Erste informelle Rückmeldungen implizieren folgende praktische Gelingensbedingungen: die feste Verankerung in der Stundentafel, der hohe Strukturierungsgrad, die ritualisiert-sequenzierten Handlungsabläufe sowie das Potential, alle Schüler:innen mit differenzierten Zugängen zu erreichen. Als zentrales Schulentwicklungsde-siderat ist zu formulieren, die präventive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen über schulische Projektarbeit hinaus in verbindliche und curriculare Strukturen zu überführen, welche in einem inklusiven System die Entwicklungsbedarfe aller Schüler:innen mit und ohne FSP (ESE) überdauernd und planvoll adressieren.

Literaturverzeichnis

- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38, 57-61.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hövel, D. (2021). Präventive Förderung durch Trainingsprogramme im inklusiven schulischen Setting. In H. Rikking, T. Bolz, B. Rieß & Wittrock, M. (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 184-190.
- Hövel, D., Zimmermann, D., Meyer, B. & Gengelmaier, S. (2020). „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (3), 291-305.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37-34.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2003). SWE. *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen*. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (2019). *Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Praxisorientierte Arbeitshilfe*. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/mesk/broschuere_mesk.pdf
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (2021). Self-Assessments der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Partizipative Diagnostik bei herausforderndem Verhalten. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2021HerausforderndesVerhalten/Broschuere_Self-Assessments_Desktop.pdf
- Wiethoff, C. & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zdoupas, P., Kuhlhoff, L., Grust, M., Jackel, A.-M. & Ehlert, J. (2023). *Entwicklungszielgespräche in der Sekundarstufe I: Systemisches Coaching mit Schüler:innen nach dem GROW-Modell*. Paderborn: Universitätsbibliothek. Online verfügbar: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/doi/10.17619/UNIPB/1-1756>