

Soziales Lernen in der Schule

Entwicklung und Implementierung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor/-in der Philosophie

(Dr. phil.)

der Fakultät für Bildungswissenschaften

an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Anna Haep

geboren am 12.02.1985 in Essen

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Gisela Steins (Universität Duisburg-Essen)

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Marcus Roth (Universität Duisburg-Essen)

Datum der Disputation: 27 Oktober 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
----------	-------------------------	----------

I Theorie

2	Soziale Kompetenzen	14
----------	----------------------------------	-----------

2.1	Zum Begriff „soziale Kompetenzen“	14
-----	---	----

2.2	Bedeutung der sozialen Umwelt für Kinder und Jugendliche	16
-----	--	----

2.2.1	Familie.....	16
-------	--------------	----

2.2.2	Peers	18
-------	-------------	----

2.2.3	Lehrer/innen	19
-------	--------------------	----

2.3	Bedeutung der Kultur in Bezug auf soziale Kompetenzen	21
-----	---	----

3	Sozialerziehung in der Schule	23
----------	--	-----------

3.1	Umsetzung von Sozialerziehung	23
-----	-------------------------------------	----

3.1.1	Projekte und Konzepte aus der Praxis in Deutschland.....	24
-------	--	----

3.1.2	Evaluation von Konzepten zum sozialen Lernen in der Praxis	26
-------	--	----

3.2	Implementierung von sozialem Lernen in den schulischen Alltag	27
-----	---	----

3.2.1	Bedeutung von Sanktionssystemen	28
-------	---------------------------------------	----

4	Theoretische Grundlagen für ein Konzept zur Sozialerziehung in der Schule	32
----------	--	-----------

4.1	Altersspezifische Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	35
-----	---	----

4.2	Theorien zum Selbstkonzept	36
-----	----------------------------------	----

4.3	Rational-Emotive Verhaltenstherapie	39
-----	---	----

4.4	Rational-Emotive Erziehung	43
-----	----------------------------------	----

5	Entwicklung der explorativen Fragestellung	47
----------	---	-----------

II Empirie

6	Studie 1	50
----------	-----------------------	-----------

6.1	Hintergrund des empirischen Vorgehens	50
-----	---	----

6.2	Methodisches Vorgehen.....	51
-----	----------------------------	----

6.2.1	Stichprobe und Setting	51
-------	------------------------------	----

6.2.2	Qualitative Datengewinnung: Feldforschung	51
-------	---	----

6.2.3	Quantitative Datengewinnung	52
-------	-----------------------------------	----

6.2.3.1	Beobachtungsdaten.....	53
---------	------------------------	----

6.2.3.2	Selbstberichtsdaten.....	54
---------	--------------------------	----

6.3	Vorbereitungsphase: Einstieg ins Feld	57
-----	---	----

6.4	Agieren im Feld	58
-----	-----------------------	----

6.4.1 Hospitationsphase.....	58
6.4.1.1 Durchführung der Hospitationsphase (beobachtend, unsystematisch)	58
6.4.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der freien, unsystematischen Beobachtung in der Hospitationsphase.....	61
6.4.1.3 Sanktionskonzepte der Lehrer/innen.....	64
6.4.1.4 Weitere Erkenntnisse der Hospitationsphase.....	68
6.4.1.5 Resümee der Hospitationsphase und weitere Absprachen mit der Schule ..	69
6.4.2 Entwicklungsphase.....	72
6.4.2.1 Konzeptionsentwicklung und zielgruppenspezifische Gestaltung für das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“	72
6.4.2.2 Durchführung des Unterrichts.....	77
6.4.2.2.1 Erster Themenblock: Einführung eines verbindlichen Sanktionssystems mit wöchentlicher Selbst- und Fremdbewertung in Bezug auf regelkonformes Verhalten (Sitzungen 1-2)	77
6.4.2.2.2 Zweiter Themenblock: Kennen lernen von Grundkenntnissen und Grundbegriffen zum Thema Emotionen (Sitzung 3)	85
6.4.2.2.3 Dritter Themenblock: Ärger-Management-Training (Sitzungen 4-16)....	90
6.4.2.2.4 Fazit zum Agieren im Feld.....	133
6.5 Ergebnisse	135
6.5.1 Ergebnisse der Beobachtungsdaten	135
6.5.1.1 Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings	135
6.5.1.2 Fehlstunden und Klassenbucheinträge	137
6.5.1.3 Zeugnisbewertungen.....	139
6.5.2 Ergebnisse der Selbstberichtsdaten.....	143
6.5.2.1 Klassenbewertung.....	144
6.5.2.2 Fragenbogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten.....	144
6.5.2.3 Verhaltenseinschätzung	145
6.5.2.4 Interview zur Nachhaltigkeit.....	148
6.5.3 Fallbeispiele: Entwicklung einzelner Schüler auf der Individualebene.....	149
6.5.3.1 Fallbeispiel 1: 15jähriges Mädchen S.....	150
6.5.3.2 Fallbeispiel 2: 13jähriger Junge R.	153
6.5.3.3 Fazit Fallbeispiele.....	156
6.5.4 Konfundierungen	157
6.5.4.1 System Schule	157
6.5.4.2 Klassenlehrer	158
6.5.4.3 Schulsozialarbeiter	160
6.5.4.4 Kommunikation.....	160

6.5.4.5 Fazit Konfundierungen	161
6.6 Diskussion	162
6.6.1 Diskussion der Ergebnisse	162
6.6.2 Methodische Reflexion	165
7 Studie 2.....	167
7.1 Implikationen, die sich aus den Ergebnissen von Studie 1 ergeben und Entwicklung von Studie 2	167
7.1.1 Stichprobe und Setting	169
7.2 Methodisches Vorgehen: Quantitative Datengewinnung.....	169
7.2.1 Beobachtungsdaten	170
7.2.2 Selbstberichtsdaten.....	171
7.3 Ergebnisse	173
7.3.1 Ergebnisse der Beobachtungsdaten	173
7.3.1.1 Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten im Unterricht.....	173
7.3.1.2 Zeugnisbewertungen.....	175
7.3.1.3 Teilnahme an der Aktivität.....	178
7.3.2 Ergebnisse der Selbstberichtsdaten.....	179
7.3.2.1 Klassenbewertung.....	179
7.3.2.2 Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima	179
7.3.2.3 Verhaltenseinschätzung	185
7.3.2.4 Interview zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“	186
7.4 Diskussion	200
7.4.1 Diskussion der Ergebnisse	200
7.4.2 Methodische Reflexion	201
7.4.3 Implikationen, die sich aus den Ergebnissen von Studie 2 ergeben.....	202
8 Gesamtdiskussion.....	203
8.1 Zentrale Befunde.....	203
8.2 Aspekte der Durchführbarkeit des Konzeptes	206
8.2.1 Akzeptanz durch die Schüler/innen	207
8.2.2 Akzeptanz durch die Lehrer/innen.....	208
8.2.3 Organisatorische und finanzielle Aspekte der Durchführbarkeit.....	208
8.3 Implikationen	209
8.3.1 Implikationen für die Praxis	210
8.3.2 Implikationen für die weitere Forschung.....	212
9 Fazit	214
10 Ausblick.....	215
11 Literaturverzeichnis	219

12 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	233
12.1 Abbildungsverzeichnis.....	233
12.2 Tabellenverzeichnis.....	234
13 Anhang	236
Danksagung.....	341

1 Einleitung

Ist Sozialerziehung relevant?

„Soziales Verhalten wird in einer modernen Gesellschaft, die international wettbewerbsfähig bleiben möchte, erwartet, aber nicht gefördert und stellt keinen integrativen Bestandteil von Schule und Unterricht dar.“ (Limbourg & Steins 2011, S.12)

Anhand dieses Zitats wird die Problematik des sozialen Lernens in der Schule deutlich. Von Schüler/innen, die ihre schulische Laufbahn abschließen und Teil der Arbeitswelt werden, wird von der Gesellschaft erwartet, dass sie sich kompetent einbringen können. Die Anforderungen umfassen Parameter wie Teamfähigkeit, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, eine ständige Lernbereitschaft und Problemlösekompetenz. Es ist erwünscht, dass die Schulabgänger über Lernstrategien im lebenslangen Lernen verfügen. Diese Erwartungen stimmen nicht mit dem überein, was zur aktuellen Situation berichtet wird (DIHK, 2015). Die Arbeitswelt und Teile der Gesellschaft schildern Veränderungen im Verhalten von Schulabgängern. Es wird wahrgenommen, dass vermehrt Schüler/innen unter anderem unzureichende Sozialkompetenzen aufweisen, wenig Motivation und Durchhaltevermögen zeigen, sowie eine geringe Frustrationstoleranz. Sozialkompetenzen werden von der Gesellschaft als relevant für die wirtschaftliche Zukunft bewertet. Eine Befragung von Unternehmen der Industrie und Handelskammer zur Ausbildungssituation zeigt, dass die Unternehmen die Entwicklung der Sozialkompetenzen der Auszubildenden kritisch sehen und besonders bei den Aspekten Leistungsbereitschaft und Disziplin bei den Jugendlichen noch Reifebedarf sehen (DIHK, 2015).

Nicht nur für die Arbeitswelt und Gesellschaft sind soziale Kompetenzen bei ihren Mitgliedern wichtig. Durch Veränderungen in der Gesellschaft ergeben sich immer mehr Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung. Es gibt neue Perspektiven zur Gestaltung des eigenen Lebens. Zum einen bei der Berufswahl, aber auch bei der Gestaltung der sozialen Umwelt. Die vielen Freiheiten, die in der heutigen Gesellschaft eine individuelle Lebensgestaltung ermöglichen, verlangen von der betreffenden Person, dass sie ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Lebenslaufes aufweist. Es bestehen viele Wahlmöglichkeiten und es sind hierbei richtungsweisende Entscheidungen zu treffen, beispielsweise bei der Berufswahl.

Des Weiteren werden durch die erwartete räumliche und berufliche Mobilität Normen und Werte nicht mehr allein durch Familie und ein festes Umfeld vermittelt. Verfügt eine Person über soziale Kompetenzen und ist in der Lage, andere und sich selber kritisch zu hinterfragen, kann sie mit dieser Situation wahrscheinlich besser umgehen und ihre eigenen Normen- und Wertevorstellungen entwickeln. Zu den Veränderungen der Lebenswelt gehören auch der rasante technische Fortschritt und die ständige Verfügbarkeit der Medien. Dies kann zum einen positiv genutzt werden, birgt zum anderem aber auch die Gefahr der falschen Nutzung. Mit einem ständigen medialen Dauerbeschuss im Alltag (Winterhoff, 2013) kann eine Überforderung auftreten und andererseits auch Leere gefüllt werden. Die ständige Verfügbarkeit der Medien und der Umgang hiermit erfordern soziale Kompetenzen. Es ist hilfreich, wenn die ständige Erreichbarkeit oder die Nutzung von sozialen Plattformen reflektiert und der Umgang mit anderen Menschen sinnvoll gestaltet werden kann.

Soziales Lernen zu vermitteln, ist aufgrund der Anforderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt, sowie der individuellen Lebensgestaltung hilfreich.

Der Erwerb von sozialen Kompetenzen ist ein dringend zu erwerbender Kompetenzbereich, wird aber in den Schulen nicht explizit thematisiert (Limbourg & Steins, 2011). In der Schule gibt es verschiedene Herangehensweisen, mit denen versucht wird, diese Vermittlung umzusetzen. Es wurden beispielsweise durch politische Entscheidungen kurzfristig 2007 in nordrhein-westfälischen Schulen Kopfnoten eingeführt und bereits 2010 ersatzlos wieder abgeschafft (MSW NRW, 2010). Diese sollten eingesetzt werden, um das Sozialverhalten der Schüler/innen aufzuzeigen. Hiermit wurden aber nicht die sozialen Kompetenzen gefördert, sondern nur das Verhalten in Form von Noten dargestellt.

Der Einsatz von Unterrichtsmethoden wie kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit setzt bei den Schüler/innen bereits ein Minimum an sozialen Kompetenzen voraus. Allein durch einen Arbeitsauftrag von den Lehrer/innen, der diese Zusammenarbeit fordert, können die Schüler/innen nicht verstehen, wie sie sich zu verhalten und dementsprechend zu handeln haben. Die Zusammenarbeit mit Mitschüler/innen verlangt von den Schüler/innen zum einen eine hohe Konfliktbereitschaft, zum anderen ist die Fähigkeit zu einer differenzierten Selbstreflexion notwendig. Sind diese Fähigkeiten bei den Schüler/innen gar nicht oder nur unzureichend ausgebildet, ist der Einsatz dieser Unterrichtsmethoden nicht erfolgreich und führt

weder zu einem inhaltlichen Wissenszuwachs bei den Schüler/innen noch zu einer Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires (Steins, Behnke & Haep, 2015).

Soziales Lernen hat den Erwerb von Sozialkompetenzen im Fokus. Dollase (2014) hat eine sehr kritischen Sicht auf das Schulsystem: Er ist der Meinung, dass an Schüler/innen im schulischen Setting vielfältige Erwartungen in Bezug auf ihr sozial angemessenes Verhalten gestellt werden. Schüler/innen befinden sich in Klassen in einem Zweckverband, mit dem gleichen Ziel des individuellen schulischen Erfolgs. Schulklassen können für die Schüler/innen Frustration und Enttäuschung bedeuten. Sie befinden sich in einem ständigen Vergleich ihrer Leistung, ihrer Fähigkeiten, ihres Selbstbewusstseins mit dem ihrer Mitschüler/innen (Festinger, 1954). Hierbei spielt die Klasse als Gruppe eine wichtige Rolle für die Selbstbewertung (Festinger, Torrey & Willerman (1954). Ein Ansatz zur Kompensation der Nachteile von Schulklassen ist der des Schülerinvestments. Dollase (2012) versteht unter dem Begriff Schülerinvestment eine Mitverantwortung der Schüler/innen und deren Eltern. Er sieht die gemeinsame Verantwortung bei Lehrer/innen, Schüler/innen und Lehrern, das Investment der Schüler/innen ist hierbei eine sehr wichtige Komponente.

Soziales Lernen hat nicht als Ziel, dass Schüler/innen lernen sich „richtig“ zu benehmen und Anstand zu zeigen. Es ist vielmehr als ein Grundlagenkonzept zu verstehen, mit dessen Unterstützung die Schüler/innen lernen, sich selber und andere kritisch zu reflektieren, einen Sinn zu entwickeln für die Normen einer Situation und sich angemessen zu verhalten. Durch Soziales Lernen erhalten sie ein Handwerkszeug, das sie dabei unterstützt, ein mündiger Bürger werden zu können.

Soziales Lernen in der Schule ist relevant. Die Frage, die sich aus dieser Erkenntnis ergibt, ist, wie kann Soziales Lernen in der Schule stattfinden und somit die Schüler/innen in ihrer Kompetenzentwicklung fördern und unterstützen. Zunächst wird nun der Status quo in der Schule vorgestellt: Welche rechtlichen Vorgaben gibt es, welche Ansätze werden bereits in Schulen genutzt?

Der Status Quo in der Schule

Kinder und Jugendliche verbringen durch Veränderungen im Schulsystem mehr Zeit des Tages in den Schulen als früher. Laut des Bildungsberichtes Ganztagschule NRW 2011 (Börner, Eberitzsch, Grothues & Wilk, 2011) gibt es immer mehr

Ganztagschulen. Im Schuljahr 2010/2011 gab es in NRW 4001 Schulen im Primar- und Sekundarbereich I mit Ganztagsangebot. Hierbei handelt es sich um 2982 offene Ganztagsgrundschulen und 1019 gebundene Ganztagschulen im Sekundarstufe I-Bereich. Die mehr als 200 Gesamtschulen kennen seit ihrer Einführung 1969 den Ganztagsbetrieb. In den anderen Schulformen hat die Veränderung 2003 mit dem Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ begonnen, bei dem zunächst der Schwerpunkt im Bereich Primarstufe lag. Der qualitative Ausbau des Angebots ist noch nicht abgeschlossen und wird weiterhin gefördert. Ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen verbringt also heutzutage noch mehr Zeit in der Schule. Durch die gesellschaftlich und politisch gewollte Veränderung rückt der Erziehungsauftrag in den Schulen stärker in den Fokus. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2000 die Aufgaben von Lehrer/innen definiert. Hierbei wird der Bereich „Lehren und Lernen“ als ein Aspekt von sieben genannt. Der Aufgabenschwerpunkt der Lehrer/innen liegt damit nicht allein im Bereich der Wissensvermittlung, sondern auch in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben. Ihre Teilhabe an der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen und die verantwortungsvolle Gestaltung der Erziehungsaufgaben ist ein weiterer wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit.

Erziehung und insbesondere Sozialerziehung steht nicht nur im Fokus der Arbeit der Lehrer/innen, sondern findet in vielen verschiedenen Situationen des Alltags, Familie, Schule, Kindergarten, Vereine, etc. statt, unbewusst oder bewusst (Kiper, 2011). Sozialerziehung meint, nach Kiper, *„die Zielsetzung und Handlungsweisen von Eltern, Erzieher/innen und Lehrpersonen, die auf das Denken und Verhalten von Kindern und Jugendlichen unter einer wertbezogenen Perspektive einwirken wollen“* (Kiper, 2011, S.41). Besonders die Interaktion und Kommunikation der Beteiligten zum Erwerb sozialer Kompetenzen steht hierbei im Fokus. Sozialerziehung zielt auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in ihrem Heranwachsen, sich selber und anderen gegenüber verantwortlich zu verhalten. Neben dem Erwerb sozialer Kompetenzen ist die soziale Akzeptanz des Verhaltens eine wichtige Komponente (Süß, Weis & Seidel, 2005). Es hängt vom Bewertungsmaßstab ab, wann ein gezeigtes Verhalten als sozial kompetent eingestuft wird. Einerseits kann die Effektivität eines Verhaltens bewertet werden, andererseits die soziale Akzeptanz des Verhaltens. Je nachdem welcher Bewertungsmaßstab gewählt wird, kann das Ergebnis unterschiedlich ausfallen. Die

Normen und Werte einer Gesellschaft legen fest, welches Verhalten als sozial akzeptiert wird. Wenn in einer gesellschaftlichen Subgruppe Normen und Werte gelten, die in der restlichen Gesellschaft nicht akzeptiert werden, ist es nötig, dass diese besonders in den Fokus der Sozialerziehung genommen werden und nachhaltig verändert werden.

Dollase (2014) beschreibt einen weiteren Faktor, warum Sozialerziehung im schulischen Alltag relevant ist. Er schreibt in einem Artikel zu dem Thema „Soziales Lernen“, dass Schüler/innen die Nachteile, die das Unterrichtetwerden in einer Klasse mit sich bringen, nur durch Selbstbeherrschung überwinden können. Schulklassen wurden, historisch gesehen, aus finanziellen Gründen eingerichtet und nicht aus pädagogischen oder psychologischen Gründen. Das schulische System fordert von Schüler/innen, dass sie sich selbstbeherrschen, selbstzuchtigen und selbstdisziplinieren können. Dafür benötigen sie die Fähigkeiten: Indolenz, Willigkeit und Geduld.

„Soziales Lernen, also auch Disziplin und Selbstdisziplin, sichert das Auskommen der Schüler mit der Gruppendynamik in (heterogen zusammengesetzten) Schulklassen und mit komplizierten, freieren Unterrichtsarrangements- wenn es denn funktioniert“ (Dollase, 2014, S.48).

Schüler/innen sind im schulischen Alltag häufig mit für sie herausfordernden sozialen Vergleichssituationen konfrontiert und dafür benötigen sie Strategien, um damit umgehen zu können. Des Weiteren gibt es nicht nur Vergleichssituationen, sondern auch aggressives und gewalttätiges Verhalten von Schüler/innen in der Schule. Auch für diese Situationen benötigen die Schüler/innen Strategien, mit denen sie sich dann bestmöglich verhalten können (Dollase, 2010). Es wird in der Schule erwartet, dass sich Schüler/innen selbst regulieren können, ohne dass sie hierbei gefördert oder unterstützt wurden. Die Notwendigkeit, soziales und emotionales Lernen in den Schulalltag zu integrieren, ist gegeben (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg et al. 1997). Oft werden soziale und emotionale Kompetenzen bei den Schüler/innen stillschweigend vorausgesetzt. Die Entwicklung ist aber nicht bei allen Schüler/innen eines bestimmten Alters gleich, sondern kann sehr unterschiedlich sein und ist von den Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig, die im Elternhaus erworben wurden und werden (Steins & Haep, 2014a). Soziales Lernen im Schulalltag bedeutet, dass Schüler/innen ihr Verhaltensrepertoire im Rahmen ihrer Entwicklung erweitern. Wichtig ist hierbei,

dass es keine Konformität an spezifische Benimmregeln gibt, sondern Kompetenzen in einen Lernprozess, mit Konflikten, erworben werden. Sie erwerben Kompetenzen, die eine Voraussetzung für eine effiziente Teilhabe an der Gesellschaft gelten, da diese Kompetenzen als relevant für die wirtschaftliche Zukunft der Gesellschaft bewertet werden (Steins & Haep, 2014a).

In einem Kapitel der hier vorliegenden Dissertationsschrift (Kapitel 6.4 „Agieren im Feld“) wird beschrieben, wie sich eine antisoziale Kultur in einer Schule entwickelt hat, die von den Beteiligten akzeptiert wird. Die dort geltenden Normen und Werte werden von der Gesellschaft als nicht sozial angemessen bewertet. Hierbei zeigen sich deutliche Defizite in den Bereichen der sozialen Basisprozesse, welche Limbourg und Steins (2011) definiert haben: *„Perspektivenübernahme, Empathie, Personenwahrnehmung, Selbstwahrnehmung, ...[und die Verknüpfung] mit sozialen Kompetenzen“* (Limbourg & Steins, 2011, S.13). Durch beispielsweise Selbstregulationskompetenzen, die im Rahmen der sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Kompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden, können Konfliktbewältigungsstrategien erlernt werden, die das Miteinander im schulischen Alltag verbessern (Heinrichs, Döpfner und Petermann, 2008).

Die Förderung der Persönlichkeitsbildung durch die Ausbildung von Kernkompetenzen hält Roth (2011) von genauso großer Bedeutung wie die Wissensvermittlung. Er unterteilt die Kernkompetenzen in folgende Bereiche: *„(1) Stress- und Frustrationstoleranz, (2) Selbstberuhigung, (3) Motiviertheit, (4) Impulshemmung, (5) Bindung und Empathie, (6) Realitätssinn und Risikowahrnehmung“* (Roth, 2011, S.291). Hierbei erläutert er ausführlich, was dies für die Gestaltung des schulischen Alltags bedeutet, die konkret durch die Zusammenarbeit mit Schulpsychologen erfolgt. Hierfür können entweder vorhandene Programme eingesetzt werden oder neu entwickelt werden, die die Gedanken und Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

Insgesamt gesehen wird deutlich, dass der Begriff Sozialerziehung viele Facetten beinhaltet und bei der Vermittlung nicht nur die Ziele im Fokus stehen, sondern auch die Ausgangssituation der Beteiligten. Wichtig ist, dass Sozialerziehung nicht nur auf der Metaebene stattfindet, sondern auch aktiv in den Alltag, in den konkreten Kontakt der Schüler/innen, eingebunden wird.

Sozialerziehung wird, wie bereits oben erwähnt, von Schulen als ein wichtiges Thema angesehen und ist auch im Schulgesetz verankert. Da das zentrale Projekt

der vorliegenden Arbeit in NRW durchgeführt wurde, werden nur die Aspekte des Schulgesetzes NRW vorgestellt. In den anderen Bundesländern gibt es ähnliche Formulierungen (siehe Limbourg und Steins, 2011, S.17-19). §2 des Schul- und Bildungsgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen regelt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. In §2 Absatz 5 Schul- und Bildungsgesetzes finden sich folgende Aussagen:

„ Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

- 1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,*
- 2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistung zu bringen,*
- 3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,*
- 4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,*
- 5. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,*
- 6. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs-, und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch künstlerische Fähigkeit zu entfalten (...)*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014)

Die Vermittlung von Sozialerziehung im schulischen Kontext bekommt mit dieser Grundlage aus dem Schulgesetz einen wichtigen Stellenwert. Schulische Sozialerziehung gehört mit zum Auftrag der Lehrer/innen, wie auch die Kultusministerkonferenz in ihren Richtlinien festgelegt hat (Kultusministerkonferenz, 2004).

Lehrer/innen lernen die Bedeutung von Sozialerziehung nicht erst durch die gesetzlichen Grundlagen kennen. Ein Bestandteil der Lehrerausbildung ist die allgemeine Didaktik. In verschiedenen didaktischen Modellen wird als ein wichtiger Bestandteil von Unterricht die Sozialerziehung genannt: Klafki (1985) legt als ein wichtiges Ziel von Unterricht die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fest. Insgesamt sind diese Aspekte wichtige Bestandteile der bildungstheoretischen Didaktik. Gehlert und Pohlmann (2010) zeigen, dass dies auch Bestandteile der Modelle verschiedener Autoren sind. Die Kompetenzvermittlung, die Sozialkompetenz mit umfasst, wird als oberstes Ziel genannt.

Soziales Lernen im schulischen Alltag ist relevant, da die Herausforderung, die das schulische Umfeld an die Schüler/innen stellt, nicht von allen Schüler/innen ohne Unterstützung und Förderung geschafft werden kann. Die von der Gesellschaft als relevant eingestuften sozialen Kompetenzen können nicht stillschweigend vorausgesetzt werden, sondern können gut in den schulischen Alltag integriert werden.

Ziel und Aufbau der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, ein wissenschaftlich fundiertes Konzept zum sozialen Lernen zu entwickeln und auf seine Wirkungen hin zu überprüfen. Es wird versucht zu begründen, warum es für Schulen wichtig ist, ein Sozialerziehungsprogramm zu entwickeln, das auf wissenschaftlichen Theorien beruht. Zunächst wird die Bedeutung von sozialen Kompetenzen und der sozialen Umwelt bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dargestellt (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird die Umsetzung und Implementierung von sozialem Lernen in der Schule erörtert (Kapitel 3). Die grundlegende Basis für die Entwicklung des Sozialerziehungsprogramms sind die in Kapitel 4 vorgestellten Theorien.

Nachdem die theoretische Basis für das Sozialerziehungskonzept dargestellt wurde, folgt im Anschluss daran die Darstellung von zwei empirischen Untersuchungen. In Studie 1 wird die Entwicklung und Implementierung eines Unterrichtskonzeptes zum Sozialen Lernen für eine Klasse über ein Schulhalbjahr dargestellt. Es wird zum einen mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung das Entwicklungs- und Implementierungsfeld ausführlich beschrieben, zum anderen wurden quantitative Daten aus Selbst- und Fremdberichten erhoben. Im Anschluss an die darauf folgende Darstellung der Ergebnisse werden die Erkenntnisse der Arbeit diskutiert und ein Ausblick auf die Studie 2 gegeben. In Studie 2 wird das Unterrichtskonzept in 4 Klassen getestet und der Zeitraum der Durchführung auf ein Schuljahr verlängert. In dieser Studie wurden quantitative Daten aus Selbst- und Fremdberichten erhoben und es werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Zum Abschluss der Arbeit werden die Erkenntnisse aus Theorie und Empirie diskutiert und es wird ein Ausblick für die weitere Entwicklung des Konzeptes gegeben.

I Theorie

2 Soziale Kompetenzen

Es gibt viele theoretische Ansätze zum Thema Sozialerziehung. Konkrete systematische Umsetzungen für die Praxis und in der Praxis gibt es nur wenige. In diesem Kapitel wird der Begriff „soziale Kompetenzen“ definiert. Des Weiteren wird die Bedeutung der sozialen Umwelt, besonders die Bedeutungen der Familie, der Peers und der Lehrer/innen dargestellt. Kinder und Jugendliche werden durch ihre soziale Umwelt stark geprägt, zu der auch kulturelle Faktoren zählen.

2.1 Zum Begriff „soziale Kompetenzen“

Soziale Kompetenzen beschreiben die verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person. Eine Person, die über soziale Kompetenzen verfügt, kann Situationen in Bezug auf sich selber und ihr Gegenüber angemessen wahrnehmen und bewerten (Petermann, 2002). Petermann und Petermann (2010) schreiben, dass eine Person sozial kompetentes Verhalten nur zeigen kann, wenn sie über folgende soziale Fertigkeiten als Voraussetzung verfügt:

- Selbstkonzept
- Positives Selbstvertrauen
- Selbstsicherheit
- Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit
- Interaktionsfähigkeit
- Selbstbehauptungsfähigkeit.

Die Definition von Petermann und Petermann zeigt, dass soziale Kompetenzen eine komplexe Angelegenheit sind, und eine Person bereits viel gelernt hat, wenn sie ein sozial kompetentes Verhalten zeigen kann. Zum einen wird von einer Person erwartet, dass sie sich selbst reflektieren kann, ihre Stärken und Schwächen kennt, über ein wirksames und angemessenes Verhaltensrepertoire verfügt, und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzt. Zum anderen, dass sie sich in andere Personen hineinversetzen kann, sich im Kontakt mit anderen angemessen verhalten kann und über Konfliktbewältigungsstrategien verfügt. Diese

Voraussetzungen stellen auch Jerusalem und Klein-Heßling (2002) dar: Ohne soziale Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen ist sozial angemessenes Verhalten nicht möglich.

Soziale Kompetenzen werden benötigt, um soziale Bedürfnisse und Ziele erfüllen zu können. Stabile Beziehungen können erst durch ein Minimum an sozialen Kompetenzen entstehen und aufrechterhalten werden. Der Erwerb sozialer Kompetenzen erfolgt zum einen während der Kindheit, entwickelt sich aber im weiteren Lebensverlauf durch Interaktionen und positive Unterstützung weiter. Durch unterstützende Bedingungen wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert (Laireiter & Lager, 2006). Petermann (2002) stellt ein Konzept zu affektiven sozialen Kompetenzen dar und beschreibt, „*die Kompetenz besteht aus drei Komponenten, nämlich dem Senden emotionaler Botschaften, dem Empfangen emotionaler Botschaften und dem Erleben von Gefühlen*“ (Petermann, 2002). Das Erlernen dieser grundlegenden Fähigkeiten ist für die Entwicklung der Kinder hilfreich, sowie die Kompetenz, dies in der Interaktion mit anderen anwenden zu können. Eine weitere Definitionsmöglichkeit, schreibt Kanning (2002), wäre, dass Kinder lernen, ihre eigenen Bedürfnisse und Rechte erfolgreich durchzusetzen, ohne die anderer zu verletzen. Es steht hierbei das Interaktionsverhalten einer Person im Fokus und nicht die Entwicklung.

Der Prozess der kindlichen Entwicklung umfasst neben den bereits genannten Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und Qualität der Beziehung zu den engsten Bezugspersonen auch den Bereich der sprachlichen Kompetenzen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Sprachliche Kompetenzen, das heißt, verstehen von Sprache und innere Selbstregulation durch Sprache, sind die Basis für die Entwicklung eines Regelverständnisses und der sich daraus ergebenden Fähigkeit zu Emotionsregulation und Selbstkontrolle (Petermann & Petermann, 2013). Durch sprachliche Defizite kann sich die soziale Kompetenzentwicklung verzögern. Eine sprachlich differenzierte Ausdrucksweise ist nicht nur für die Interaktion eines Kindes mit seiner Umwelt hilfreich, auch im weiteren Lebensverlauf sind sprachliche Fertigkeiten eine positive Ressource für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Es ist für die Person leichter, Kontakt aufzubauen und sich sozial zu integrieren. Insbesondere für nicht integrierte Schüler/innen kann die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ein wichtiger Schritt zum Erwerb von Sozialkompetenzen sein (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

2.2 Bedeutung der sozialen Umwelt für Kinder und Jugendliche

Die soziale Umwelt der Kinder und Jugendlichen besteht in der Regel aus ihren Familien, Peers und Lehrer/innen. Die Bedeutung der sozialen Umwelt auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen wird in den folgenden Abschnitten in den Fokus genommen.

2.2.1 Familie

Die Sozialisationserfahrungen in der Familie haben einen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen eines Kindes (Walper & Grgic, 2013). Der Erziehungs- und Interaktionsstil der Eltern bildet für die Kinder eine grundlegende Basis für ihre Entwicklung. Eine gute Erklärung bietet das Erziehungsmodell nach Steins (2011) in Anlehnung an die Ergebnisse von Schmidtchen (1997): Die erste Dimension ist die Konsequenz. Eltern wissen häufig, dass konsequentes Verhalten zielführender wäre. Inkonsequentes Verhalten in der Erziehung kann dazu führen, dass Kinder verwirrt sind bis hin, dass sie sich gegenüber ihren Eltern respektlos verhalten. In Kombination mit der zweiten Dimension, des Umgangs miteinander, kann aber auch ein konsequentes Verhalten zu Widerstand führen und nicht zum Ziel führen, nämlich dann, wenn sich die Eltern lieblos gegenüber ihren Kindern verhalten. Die Bedeutung eines liebevollen Umgangs ist für die Entwicklung der Kinder sehr groß (Hauck, 1979). Kinder, die lieblos und inkonsequent erzogen werden, können nur schwer eine Orientierung und ein respektvolles Verhalten entwickeln. Auch entwickelt ein Kind, das eine liebevolle und inkonsequente Erziehung erfährt, wahrscheinlich eine nur geringe Frustrationstoleranz und eher Angst vor Aufgaben des Lebens. Kinder, die lieblos und konsequent erzogen werden, werden sich wahrscheinlich häufiger mit Schuldgefühlen, Depressionen und Wut auseinandersetzen. Eine Kombination von liebevollem Umgang und Konsequenz ist für die Entwicklung der Kinder günstig, aber auch am anspruchsvollsten für die Eltern: Das Kind wird so wie es ist akzeptiert, wird nicht angegriffen (weder verbal, noch gestisch oder mimisch) und Probleme werden sachbezogen besprochen (Haep & Steins, 2011). Dieser Erziehungsvorstellung setzt bei den Eltern voraus, dass sie selber gelernt haben, ihre eigenen Emotionen zu regulieren. Besonders in Fällen, wo Normen überschritten werden, ist es hilfreich, wenn sich Eltern sachlich mit ihren Kindern auseinandersetzen und angemessene

Konsequenzen folgen lassen, ohne dass sie bei ihren Kindern Scham- und Schuldgefühle erzeugen.

Das Verhalten von Eltern hat bereits in der frühen Eltern-Kind-Interaktion einen großen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Bowlby). Verhalten sich die Eltern liebevoll und konsequent, ermöglichen sie ihrem Kind eine hilfreiche Basis für die Erkundung der Umgebung (Seiffge-Krenke, 2009). Des Weiteren kann der frühe Lernprozess der Emotionsregulation unterstützt werden. Durch eine Beziehung mit positiven Erfahrungen kann das Kind exploratorische Kompetenzen entwickeln und es kann unter anderem eine Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson entstehen. Das Kind lernt, die von der Umgebung gestellten Möglichkeiten zu nutzen, und sich auf die unterstützende Beziehung verlassen zu können. Dies wird besonders durch eine direkte, stetige und einfühlsame elterliche Reaktion begünstigt (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Die Studien belegen einen Zusammenhang zwischen einer unterstützenden Beziehung und der Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens und kompetenten Umgangs mit anderen Personen (Laireiter & Lager, 2006).

Es gibt eine enge Verzahnung zwischen elterlichen Verhalten und dem Verhalten des Kindes. Die Sicherheit für das Kind, dass es in einer Situation emotional unterstützt wird und ihm geholfen wird, mit seinen Emotionen fertig zu werden, kann einen positiven Einfluss auf die Emotionsregulation haben.

Wenn Kinder nicht gelernt haben, ihre Emotionen zu regulieren, wird ihr Verhalten häufig als antisozial und destruktiv bezeichnet (Seiffge-Krenke, 2009). Gerade der konstruktive Umgang mit starken Emotionen ist wichtig. Im Lernprozess der Emotionsregulierung wird zwischen dem Erleben (internal emotionale Regulation) und dem Ausdruck (external emotionale Regulation) unterschieden. Je nach Alter und Entwicklung können Kinder und Jugendliche zwischen den beiden Bereichen immer besser differenzieren. Das innere Erleben einer Emotion und ihr Ausdruck können sehr unterschiedlich sein. Die eigenen Emotionen nicht zu zeigen, ist aus entwicklungspsychologischer Sicht in westlichen Industrienationen ein Zeichen von Reife (Seiffge-Krenke, 2009). Es gibt hier kulturell bedingt große Unterschiede, auf die im Abschnitt 2.3. *Bedeutung der Kultur in Bezug auf soziale Kompetenzen* speziell eingegangen wird.

Die Motivation von Kindern und Jugendlichen wird auch durch das familiäre Umfeld beeinflusst. Die Reaktion von Eltern auf das Verhalten von Kindern und

Jugendlichen kann die Entwicklung der intrinsischen Motivation begünstigen, wenn die Eltern ermutigend reagieren und die Entwicklung intrinsischer Lebensziele fördern (Neuenschwander & Frank, 2011). Ein positives Familienklima zeichnet sich durch Lob und Ermutigung, Konsequenz, Transparenz und Verständnis aus. Wenn Eltern vorwiegend Zwang und Bestrafung in der Erziehung einsetzen ist dies ungünstig für die familiäre Interaktion (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007)). Erziehungsverhalten hat einen Einfluss auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Störungen des Sozialverhaltens. Kompetentes Erziehungsverhalten kann andere Risikofaktoren und ihre Auswirkungen auf die kindliche und jugendliche Entwicklung abschwächen (Petermann & Petermann, 2013).

2.2.2 Peers

Peers sind die Bezugspersonen, die einer Person aufgrund verschiedener Dimension ähnlich sind, zum Beispiel Alter und ähnliche Interessen/ Bedürfnisse. Im Folgenden steht die Bedeutung der Peers in der Phase der Adoleszenz im Fokus.

Jugendliche haben durch Beziehungen unterschiedlicher Intensität zu Gleichaltrigen die Möglichkeit, sich weiter zu sozialisieren und sich von ihren primären Sozialisationsinstanzen (Familie und familiäres Umfeld) abzugrenzen. Die Teilhabe an Peergroups ist für die Jugendlichen eine Herausforderung: Sie werden zum einen als Mitglied einer Gemeinschaft anerkannt, aber es ist auch eine Herausforderung für sie, sich an die in der Gruppe definierten Regeln und Aufgaben zu halten. Die Teilhabe an einer Peergroup kann die Entwicklung der Jugendlichen im Rahmen von Selbstkontrolle und Selbstorganisation unterstützen, da sie für ihr Tun und dessen Folgen verantwortlich sind (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Es kann auch passieren, dass Jugendliche nicht von einer Gleichaltrigengruppe akzeptiert werden oder nicht als vollwertiges Mitglied angesehen werden. Es kann zu mangelnder Beliebtheit oder geringerer Anerkennung kommen. Die Ablehnung einer Peergroup kann zu Verunsicherungen in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen führen (Hurrelmann, 2002). Die Beziehung zu Peers kann also als positiv unterstützend, zum anderen aber auch als stark belastend erlebt werden

(Noack, 1998). Eine Reaktionsmöglichkeit auf Zurückweisung von den Peers ist der soziale Rückzug und die eigene Isolation (Steins, 2014).

Durch die Interaktion mit Peers wird die Identität und soziale Entwicklung der Jugendlichen geprägt (Hurrelmann, 2002). Viele Kompetenzen, die durch Beziehungen zu Gleichaltrigen erworben werden, dienen den Jugendlichen als Unterstützung. Es gibt aber auch ungünstige Beziehungen, aus denen sich negative Konsequenzen ergeben, beispielsweise delinquentes Verhalten. Dieser Faktor kann nicht außer Acht gelassen werden. Durch ungünstige Beziehungen können Jugendliche auch sozial unangemessene Verhaltensweisen lernen. Besonders wenig gefestigte Jugendliche sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, da sie sich durch Gruppendruck schneller beeinflussen lassen, unangemessene Verhaltensweisen zu zeigen (Lohaus & Vierhaus, 2013).

Neben der Teilhabe an Peergroups spielen die Peers für die Jugendlichen für soziale Vergleichsprozesse im Alltag eine wichtige Rolle. Hierbei ist es von Bedeutung, wie wichtig die Beziehung bewertet wird. Im schulischen Alltag spielt der Vergleich mit Peers eine große Rolle. Schüler/innen können sich beispielsweise durch den Vergleich mit Mitschüler/innen selber motivieren, indem sie denken, dass sie das, was ein/e Mitschüler/in kann, auch können (Steins, 2014). Peers können im Schulalltag aber auch als Modelle fungieren. Hattie (2009) stellt Ergebnisse von Studien vor, die zeigen, dass der Einbezug von Schüler/innen in die Rolle von Lehrer/innen wünschenswert ist und Lernprozesse fördert.

Es ist aber auch möglich, dass sie durch Peers Modelle erhalten, die ungünstige Verhaltensweisen zeigen und sie diese übernehmen.

2.2.3 Lehrer/innen

Das schulische Umfeld stellt große Herausforderungen an die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen, aber auch der Lehrer/innen (Shanmugasundaram & Mohamad, 2011). Lehrer/innen sind wichtige Interaktionspartner für Schüler/innen. In seinem Resümee schreibt Hattie (2009), dass Lehrer/innen einen sehr großen Einfluss auf das Lernen der Schüler/innen haben. Wenn sie gute Classroom Management Fähigkeiten haben, kann ein erfolgreiches schulisches Setting entstehen. Die Kompetenzen der Lehrer/innen sind daher sehr relevant und es ist entscheidend, dass die Lehrer/innen wissen, wie

sie die Beziehung zu ihren Schüler/innen positiv gestalten, sich selber emotional und sozial weiterentwickeln und ihre Schüler/innen in ihrer Entwicklung unterstützen können (Ergur, 2009). Im Schulalltag ist es daher wichtig, dass sie sich mit dem Thema Sozialerziehung auseinander gesetzt haben, selbst wenn sie gerade kein spezielles Programm dazu durchführen. Es ist hilfreich, wenn sie jede Begegnung mit Lernenden als Chance zur beiderseitigen Weiterentwicklung sehen.

Lehrer/innen profitieren in ihrem Beruf davon, wenn sie Kenntnisse in den Bereichen „*Persönlichkeits- und Motivationspsychologie, [] Kenntnisse im Konfliktmanagement, in der Gewaltprävention, (...) Selbstmotivation und Stressmanagement*“ (Roth, 2011, S.296) haben. Studien zeigen, dass Lehrer/innen, die gelernt haben ihre Emotionen zu regulieren, zu weniger Burnout tendieren und eine größere Jobzufriedenheit angeben (Corcoran & Tormey, 2012). Emotionale und soziale Kompetenzen seitens der Lehrer/innen sind wichtig für die Interaktion mit den Schüler/innen. Sie lassen eine bessere Qualität der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen erwarten, und wirken sich positiv auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen bei den Schüler/innen aus (Corcoran & Tormey, 2010). Hierfür ist es hilfreich, wenn Lehrer/innen die Teilnahme an Fortbildungsprogrammen eröffnet wird, damit sie so ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickeln und sich in ihrem Beruf professioneller verhalten können (Shanmugasundaram & Mohamad, 2011). Viele Untersuchungen sehen dies als wichtige Grundlage und regen des Weiteren an, dies bereits in der Lehrerausbildung als ersten Grundstein zu verankern (beispielsweise Ergur, 2009; Corcoran & Tormey, 2010 & 2012; Gehlbach, 2010; Steins & Haep, 2014a, 2014b; Shanmugasundaram & Mohamad, 2011). Das unangemessene Verhalten von Schülern wird signifikant öfter negativ bewertet als das gleiche Verhalten bei Schülerinnen. Auch bewerten sie ihre Schüler/innen häufig nicht gleich und lassen unterschiedliche Konsequenzen folgen. Gezielte Fortbildungen und Aufklärungen könnten den Lehrer/innen helfen, dies zu vermeiden, da all diese Faktoren einen Einfluss auf die Beziehung zu den Schüler/innen haben (Graves & Howes, 2011). Steins (2011) hebt den Aspekt hervor, dass es für die Entwicklung der Schüler/innen hilfreich ist, wenn Lehrer/innen gute Modelle für das Sozialverhalten ihrer Schüler/innen sind. Lehrer/innen sind immer Modelle für Schüler/innen. Die Annahme, dass Schüler/innen sich ihre Modelle selber auswählen würden und die Lehrer/innen nicht immer als Modelle fungieren würden, ist falsch. Sie haben als

Bezugsperson immer einen Einfluss auf die Schüler/innen (Steins & Haep, 2012). Wenn sich die Lehrer/innen den Schüler/innen gegenüber respektvoll verhalten und transparent handeln, hat dies einen positiven Einfluss auf das Sozial- und Lernverhalten der Schüler/innen. Dieser Aspekt kann von Lehrern/innen direkt in jeden Fachunterricht integriert werden und die Basis der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen bilden.

Es wäre ideal, wenn Lehrer/innen die sozialen Kompetenzen erworben hätten und sie in ihrem alltäglichen Verhalten diese zeigen würden, in denen sie ihre Schüler/innen bei dem Erwerben ihrer sozialen Kompetenzen unterstützen und fördern. Schüler/innen erwerben nämlich nicht nur Wissen, wenn sie bewusst (formell) erzogen werden, sondern auch unbewusst (informell). Hierbei ist eine konstruktive Sozialerziehung hilfreich. Sie bietet Schüler/innen einen transparenten Rahmen mit Orientierung und Sicherheit (Haep & Steins, 2011). Ein wichtiger Schritt ist hierbei, dass Lehrer/innen ihren Erziehungsauftrag bewusst verinnerlicht haben.

2.3 Bedeutung der Kultur in Bezug auf soziale Kompetenzen

Die Anforderungen einer Kultur an eine Person in Bezug auf ihr angemessenes sozial kompetentes Verhalten kann sehr unterschiedlich sein (Keller, 2009). Die Kultur beeinflusst, wie die sprachliche Verwendung von Emotionsbegriffen ist und welche Emotionen sozial erwünscht sind, beziehungsweise als unangemessen angesehen werden. Kulturell variieren auch die Erwartungen an den emotionalen Ausdruck (Mesquita & Albert, 2009). Es können Konflikte entstehen, wenn verschiedene kulturelle Modelle aufeinandertreffen (Keller, 2009).

Man kann Kulturen nach ihrem Individualismusgrad als individualistisch und kollektivistisch unterscheiden. In einer individualistischen Kultur ist folgendes Verhalten einer Person wünschenswert: *„Eine Person ist also eine einzigartige, von anderen abgegrenzte Einheit, das Selbst ist definiert als unabhängig und selbstgesteuert“* (Steins, 2008, S.76). Die Bedürfnisse und Ziele des Individuums sind denen des Kollektivs übergeordnet. Im Fokus für das Individuum stehen Autonomie, die Entwicklung der eigenen Identität und emotionale Unabhängigkeit (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013). Zu individualistischen Kulturen werden westliche Gesellschaften wie die USA und europäische Länder wie Großbritannien oder die Niederlande gezählt (Parkinson, 2007).

In kollektivistischen Kulturen sehen sich die Mitglieder als Teil eines großen Ganzen und jeder einzelne hat die Aufgabe daran mitzuarbeiten. Das individuelle Handeln in Bezug auf persönliche Ziele steht in diesen Gesellschaften nicht im Fokus. Das Wohlergehen der Gemeinschaft, Harmonie, Hilfsbereitschaft und Kooperation sind grundlegende Bausteine einer kollektivistischen Kultur, daher wird beispielsweise der Ausdruck von negativen Emotionen möglichst vermieden, da sie den sozialen Zusammenhalt und Frieden stören (Brandstätter et al., 2013). Zu den kollektivistischen Gesellschaften werden viele asiatische Länder wie beispielsweise Thailand oder Singapur gezählt (Steins, 2008). Die eigene Identitätsentwicklung ist in diesen Gesellschaften den kulturellen Zielen untergeordnet, im großen Unterschied zu der Identitätsentwicklung in individualistischen Gesellschaften. Hier ist die persönliche Entwicklung und Abgrenzung von anderen Personen ein angestrebtes Ziel. Setzt man die positiv gesetzten Ziele von angemessenem Verhalten von kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften gegenüber, sieht man, dass es sehr unterschiedliche Ansichten gibt, die nicht übereinstimmen. Wenn man also von sozial kompetentem Verhalten spricht, ist zu beachten, für welche Kultur man eine Aussage treffen möchte und auf die gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte dieser Kultur zu beziehen (Seiffge-Krenke, 2009).

Es kann sein, dass es in individualistischen oder kollektivistischen Kulturen Subgruppen gibt, die genau die in der Kultur nicht relevanten Eigenschaften bei ihren Mitgliedern fördern und unterstützen (Sagy, Orr & Bar-On, 1999; Steins, 2008). Angewandt auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kann dies bedeuten, dass Kinder und Jugendliche im familiären Rahmen lernen sich sozial kompetent zu verhalten, dieses Verhalten aber nicht zu der Gesellschaft passt in der sie leben, da ihre Eltern aus anderen Kulturen kommen. Dies kann zu Irritationen und Konflikten in Bezug auf Erwartungen an angemessenes Verhalten führen, zum Beispiel in Bildungseinrichtungen. Lehrer/innen oder Erzieher/innen können ein Kind oder einen Jugendlichen für nicht sozial kompetent halten, obwohl dieser die gelernten angemessenen sozialen Kompetenzen zeigt. Was als sozial kompetent angesehen wird, hängt also sehr stark von den kulturellen Normen und Werten ab. Daher ist es hilfreich, wenn dieser Aspekt beachtet wird, wenn verschiedene Kulturen aufeinander treffen und miteinander agieren.

3 Sozialerziehung in der Schule

Im diesem Kapitel wird das Thema Sozialerziehung in der Schule erläutert. Hierbei spielen Faktoren aus dem vorherigen Kapitel eine Rolle, da die Schüler/innen in der Schule auf Peers und Lehrer/innen treffen.

Umsetzung von Sozialerziehung und Implementierung von sozialem Lernen in den schulischen Alltag werden dargestellt. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Konzept erfolgreich ist, wird erhöht, wenn dies kontinuierlich und nicht im Rahmen von beispielsweise Projekttagen eingesetzt wird (Hattie, 2009). Dies ist bei der Entwicklung und der Durchführung eines Konzeptes zum Sozialen Lernen daher zu beachten. Des Weiteren ist es wichtig, dass die Schüler/innen durch ein transparentes und gemeinsam entwickeltes Sanktionssystem in ihrer Entwicklung unterstützt werden, dass mindestens für das Unterrichtsfach Soziales Lernen gilt, am besten für ihren ganzen Schulalltag.

3.1 Umsetzung von Sozialerziehung

In Schulen wird von Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen, ständig in verschiedenen Situationen erwartet, dass sie sich in einer Gruppe angemessen verhalten (Dollase, 2014). Es kann aber nicht erwartet werden, dass alle Beteiligten sich ohne Unterstützung sozial kompetent verhalten können. Daher ist es wichtig, dass die Lehrer/innen ihr eigenes Verhalten reflektieren und sich selber angemessen verhalten. Des Weiteren ist hilfreich, wenn sie versuchen die Beziehung zu ihren Schüler/innen positiv zu gestalten und die Schüler/innen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen (Ergur, 2009). Garner (2010 & 2014) stellt auf Basis von Forschungserkenntnissen und der interdisziplinären Zusammenfassung von wissenschaftlichen Theorien zu emotionalen Kompetenzen und dem Einfluss auf das Lernen und schulische Ergebnisse folgende Faktoren als bedeutsam heraus: Das Wissen über Emotionen und über Emotionsregulation. Des Weiteren schreibt er, dass die Integration von Emotionen von Schüler/innen und Lehrer/innen im Klassenzimmer wichtig wäre.

Wie die Sozialerziehung in Form von Projekten und Konzepten aussehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

3.1.1 Projekte und Konzepte aus der Praxis in Deutschland

Da es keine konkreten Umsetzungskonzepte von Sozialerziehung auf Basis der didaktischen Modelle gibt, wird nun im Folgenden dargestellt, wie Projekte konzipiert sind, die aus der Praxis entstanden sind. Wie viele Projekte es zur Sozialerziehung an Schulen gibt, ist nicht zentral erfasst. Da es keinen einheitlichen Begriff gibt, der die Konzepte zusammenfassend beschreibt, wird die Suche erschwert. Es gibt viele Projekte mit unterschiedlichen Begriffen aus dem Feld der Sozialerziehung, aber alle mit dem gleichen Ziel: Die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern und zu unterstützen. Die Unübersichtlichkeit ist ein Problem für Lehrer/innen, wenn sie ein Projekt für ihre Klasse auswählen möchten. Eine Tagung der Bezirksregierung Arnsberg „Kongressveranstaltung Werteerziehung“ am 16.03.2009 war ein erster Schritt, eine gemeinsame Basis zum Erfahrungsaustausch zu bieten. Neben allgemeinen Vorträgen zur Werteerziehung wurden Projektbeispiele aus der Praxis für die Praxis vorgestellt. Hierbei stellten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung unter anderem fest, dass es an Schulen der Bezirksregierung schon gute Beispiele für gelingende Sozialerziehung in unterschiedlichsten Projekten gab, dies aber anderen Schulen gar nicht bekannt war.

Es werden nun Beispiele vorgestellt, die in Schulen in NRW eingesetzt werden. Um die Projekte darzustellen und einen Vergleich möglich zu machen, wurden zur Betrachtung folgende Charakteristika der Projekte herausgearbeitet: Thema, Zielgruppe, Projekt- oder Konzeptdurchführung, Einzelmaßnahme oder systemische Eingliederung sowie die zeitliche Komponente (Haep, 2011).

Das Thema kann entweder fächerübergreifend, fachintern oder eigenständig/zusätzlich ausgewählt werden. Des Weiteren ist zu beachten, wer die Zielgruppe ist. Hierbei kann es sich um die ganze Schule handeln, um einzelne Jahrgangsstufen, einzelne Klassen oder sogar nur um einzelne Schüler/innen. Ein weiterer Aspekt ist, ob die Durchführung von Lehrerinnen und Lehrern gestaltet wird oder ob diese Externen obliegt. Wie ist das Projekt konzipiert? Findet es als Einzelmaßnahme statt oder ist es systemisch eingegliedert. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die zeitliche Komponente. Diese umfasst den zeitlichen Rahmen des Konzeptes: Ist es beispielsweise einmalig für einen Tag konzipiert oder findet es regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum hin statt.

Die vorgestellten Beispiele sind keine Einzelbeispiele aus Schulen, sondern sind in vielen Schulen bekannt.

- **Faustlos**

Das Faustlos-Programm ist für Kindergärten, Grundschulen und weiterführende Schulen entwickelt worden. Es hat drei Themenfelder: Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Das Konzept lernen Lehrer/innen bei einer Fortbildung kennen und können es dann selber durchführen. Es ist vorgesehen, dass es kontinuierlich und regelmäßig durchgeführt wird. Die Programme werden über einen Zeitraum von mehreren Jahren eingesetzt. Materialien zur Konzeptdurchführung sind vorhanden (Faustlos, n.d.).

- **Buddy-Konzept**

„Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“ (buddY E.V. - Forum Neue Lernkultur- (n.d.) ist das Motto des Buddy-Konzeptes. Im Fokus stehen die Themen Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit. Als Zielgruppe des Konzeptes werden hier die Lehrer/innen genannt, die als Multiplikatoren ausgebildet werden und das Konzept in den Schulen verbreiten. Sie unterstützen die Schüler/innen bei der Entwicklung von so genannten Buddy-Projekten. Es gibt sehr unterschiedliche Anwendungsfelder. Das Programm sieht vor, dass das Konzept in das Schulkonzept integriert wird und nicht eine Einzelmaßnahme ist.

- **Gewaltpräventionsprogramm „Cool sein- Cool bleiben“**

Dieses Programm ist für Schüler/innen von der fünften bis zehnten Klassen entwickelt worden. Es vermittelt Kindern und Jugendlichen Handlungskompetenzen und Verhaltensalternativen im Umgang mit Gewalt. Das Programm besteht aus 4 Trainingseinheiten, je einen halben Tag. Es kann aber auch auf 6 Stunden Gesamtumfang reduziert werden. Die Konzeptdurchführung wird von geschulten Trainern übernommen (Cool sein-Cool bleiben, n.d.).

- **Trainingsraum-Konzept**

Das Trainingsraum-Konzept sieht vor, dass Schüler/innen, die im Unterricht stören, aus diesem herausgehen und in einem „Trainingsraum“ ihr Verhalten mit einem Ansprechpartner, z.B. einer Lehrkraft, reflektiert wird. Dies bietet für die Schüler/innen eine Chance zum Erwerb sozialer Kompetenzen. Das Konzept wird systematisch in das Schulkonzept eingebunden. Damit das Konzept erfolgreich ist,

ist es wichtig, dass alle Beteiligten Vereinbarungen und Regeln kennen und die Lehrer/innen einheitlich bei Störungen vorgehen (Bründel, H. & Simon, E. ,2013).

Neben den Projekten mit dem Schwerpunkt Sozialerziehung gibt es auch fachlich gebundene Vorschläge, wie Sozialerziehung umgesetzt werden kann. Beispielsweise werden in Limbourg und Steins (2011) Umsetzungsideen für neun verschiedene Fächer gegeben: Geschichtsunterricht, Religions- und Ethikunterricht, Philosophieunterricht, Biologieunterricht, Technikunterricht, Sportunterricht, Sprachunterricht, Musikunterricht und Kunstunterricht. Diese Unterrichtsfächer stehen im Fokus einzelner Kapitel und es werden konkrete Beispiele für Lehrer/innen gegeben. Steins und Haep (2013a) geben kurze Impulse für die Umsetzung von sozialem Lernen in einzelnen Unterrichtsfächern.

Sozialerziehung kann als eigenes Unterrichtsfach eingeführt werden oder in den Unterrichtsalltag in Fächer integriert werden. Lehrer/innen können Soziales Lernen bewusst in die Unterrichtsgestaltung einplanen und umsetzen. Soziales Lernen findet oft aber auch statt, ohne dass es von den Lehrer/innen als Lerneinheit geplant wurde, durch verschiedene Unterrichtsmethoden (Mammes, 2011).

3.1.2 Evaluation von Konzepten zum sozialen Lernen in der Praxis

Die Evaluation von komplexen Trainingsprogrammen im schulischen Kontext ist schwierig, da das System Schule viele Faktoren umfasst, die die Effekte des Trainings beeinflussen, auf die das Training aber keinen Einfluss hat, z.B. schulische Rahmenbedingungen (Petermann et al., 1997; Haep et al., 2014). Die Einflüsse können im systemischen Bereich liegen, zum Beispiel zeitliche Strukturen, oder mit anderen Einflussfaktoren auf der personellen Ebene verknüpft sein. Bei vielen Untersuchungen wird der Fokus auf die Schüler/innenebene gelegt.

In einem Vergleich von mehreren Metaanalysen von Programmen zum Sozialtraining in Schulen zeigt Hattie (2009), dass Kompetenztrainings positive Effekte bei den teilnehmenden Schüler/innen zeigen. Die Ziele der Konzepte sind Kompetenzen, zum sozialen Problemlösen, zur Selbstkontrolle, zur sozialen Perspektivenübernahme und zum sozial angebrachten Verhalten, zu verbessern.

Die größten Effekte findet man, wenn die Programme aus Verhaltenstrainings bestehen, die Dialoge zum sozialen Problemlösen zwischen Lehrern/innen und

Schülern/innen als Hauptbestandteil haben, und die Interventionen 40 oder mehr Einheiten umfassen (Hattie 2009). Komplexe Trainingsprogramme haben den Vorteil, dass die Trainingseffekte generalisiert werden. Hierbei ist der Erfolg am größten, wenn die Programme als Präventionsmaßnahmen eingesetzt werden.

Besonders groß sind die Effekte direkt nach den Programmen (Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994). Die Langzeiteffekte sind oft nicht mehr signifikant. Eine Metaanalyse der Programme zeigt, dass es für die Effektivität der Programme unterschiedliche Bedingungen gibt. Es gibt eine Verbindung zwischen der Komplexität des Programms und des Alters der Kinder und Jugendlichen. Bei monomodalen Programmen sind die Effekte bei Kindern zwischen drei und acht Jahren größer und bei 9-15jährigen die Effekte bei komplexeren Programmen.

Auch eine weitere groß angelegte Untersuchung von Washburn, Acock, Vuchinich, Snyder, Li, Day, DuBois und Flay (2011) zeigt die Auswirkungen eines schulischen ganzheitlichen Programms, dass die Schüler/innen in der Entwicklung ihrer sozial-emotiven Kompetenzen unterstützt. Im Vergleich zu Kontrollgruppe zeigen die teilnehmenden Schüler/innen eine positive Entwicklung nach Ende des Programms auf. Es gibt eine Verringerung der negativen Verhaltensweisen und eine Verbesserung der schulischen Leistungen. Dies wird als positive individuelle Entwicklung bewertet.

3.2 Implementierung von sozialem Lernen in den schulischen Alltag

Die Bedeutung von Sozialerziehung im Schulalltag für die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen wird aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht als hoch eingeschätzt, wie in der Einleitung dargestellt wurde. Die aktuelle Situation in den Schulen zeigt jedoch deutlich, dass es keine verbindlichen Strukturen für die Ein- und Durchführung von Sozialerziehung gibt. Welche Konzepte genutzt werden, hängt von vielen, auch zufälligen Faktoren ab. Für die Konzeptionsentwicklung und Durchführung des Unterrichtsfachs Soziales Lernen ist wichtig, dass ein Trainingskonzept entsteht, das die Schüler/innen über einen längeren Zeitraum durchlaufen und welches ihre Voraussetzungen und Bedürfnisse im Fokus hat. Die Bedeutung der Gleichaltrigen und der Lehrer/innen wurde bereits in Kapitel 2 vorgestellt und es ist wichtig, dies bei der Konzeptentwicklung zu beachten. Es ist von Bedeutung, dass die Lehrperson weiß, dass sie mit ihrem Verhalten als Modell für die Schüler/innen fungiert.

Faktoren, die die Entwicklung von sozialen Kompetenzen positiv beeinflussen, wurden bereits in Kapitel 2 genannt. Eine wichtige Rolle spielen die Rahmenbedingungen innerhalb derer Soziales Lernen stattfindet. Für die Implementierung von sozialem Lernen in der Schule bedeutet das, dass es auch für ein solches Konzept verbindliche Rahmenbedingungen gibt. Diese Rahmenbedingungen umfassen neben einem transparenten inhaltlichen Konzept ein Sanktionskonzept. Das Sanktionskonzept ist wichtig, da es eine Basis für die Zusammenarbeit an den Inhalten gibt. In einer Klasse treffen Schüler/innen aufeinander und es wird von ihnen erwartet, dass sie sich selbstbeherrschen und selbstdisziplinieren können (Dollase, 2014). Aber genau in dieser Situation kommt es häufig zu Konflikten, da die Schüler/innen durch den ständigen sozialen Kontakt und Vergleich überfordert sind, und nicht über ausreichende Strategien verfügen um damit umgehen zu können. Wie ein Sanktionssystem die Schüler/innen in ihrer Entwicklung unterstützen kann, wird nun dargestellt.

3.2.1 Bedeutung von Sanktionssystemen

Im schulischen Alltag kommt es immer wieder zu Situationen in denen Personen unangemessene Verhaltensweisen zeigen und es ist wichtig, dass darauf reagiert wird. Wer kann unangemessene Verhaltensweisen aufzeigen? Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen können sich falsch verhalten. Es ist hilfreich, wenn es dann ein verbindliches Sanktionssystem gibt, in dem festgelegt ist, dass eine Konsequenz auf Regelverstöße folgt. Gibt es kein verbindliches Konzept, werden diese Reaktionen oft als willkürlich wahrgenommen (Steins & Welling, 2010).

Verbindliche Sanktionssysteme sind eine notwendige, strukturelle Grundlage um das Zusammenleben zu erleichtern und transparente Rahmenbedingungen zu schaffen. Damit ein System erfolgreich ist, ist es hilfreich, wenn die Bedürfnisse aller Beteiligten beachtet und in das System integriert werden (Steins & Haep, 2013a). Basis für ein erfolgreiches Sanktionssystem ist eine positive Interaktion zwischen den Schüler/innen und den Lehrer/innen, die auf Wertschätzung, gegenseitiger Akzeptanz und Feedback entlang nachvollziehbarer Kriterien beruht. Um ein Sanktionssystem zu entwickeln und zu implementieren, formulieren die beteiligten Personen als grundlegenden Schritt gemeinsam, welche Regeln ihnen für das Miteinander wichtig sind, und sie legen die Folgen für das Einhalten/ Nichteinhalten der Regeln fest. Eine Sanktion kann nicht nur eingesetzt werden, um ein

unangemessenes Verhalten zu bestrafen, sondern eignet sich auch, um angemessenes Verhalten zu verstärken. Daher ist es wichtig, dass bereits zu Beginn eines Schuljahres/ Halbjahres das Sanktionssystem transparent mit allen Beteiligten besprochen wird. So können geplante Sanktionen bereits vorab vermittelt werden und sind für die Schüler/innen berechenbar (Emmer & Evertson, 2012). Die Belohnung von erwünschten Verhaltensweisen kann diese positiv verstärken und festigen. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine erwünschte Verhaltensweise gezeigt wird, ist durch positive Verstärkung erhöht (Emmer & Evertson, 2012; Evertson & Weinstein, 2006). Im Alltag wird häufig nur indirekt und ineffektiv Sozialerziehung durch negative Sanktionen eingesetzt (Sugai, Horner & Gresham, 2002).

Dieses Verständnis von Sanktionen weicht von der alltagssprachlichen Verwendung von Sanktionen ab, mit der häufig ausschließlich Bestrafungen gemeint sind (Steins & Welling, 2010). Genauso wichtig ist für den Erfolg eines Sanktionssystems, neben der gemeinsamen Erstellung der Regeln und Folgen, die anschließende Implementierungsphase. Es ist vorteilhaft, wenn eine Umgebung geschaffen und aufrechterhalten wird, in der die Umsetzung des Sanktionskonzeptes gewährleistet ist (Everstson & Weinstein, 2006). Es ist im Alltag sicher zu stellen, dass sich alle Beteiligten an die Regeln halten und festgelegte Reaktionen auf angemessenes oder unangemessenes Verhalten erfolgen. Die Schüler/innen können einschätzen, was geschieht und welche Konsequenzen sie erwarten, wenn sie sich nicht an eine bestimmte Regel halten. Umgekehrt erleichtern klare Regeln mit festgelegten Konsequenzen auch der Lehrkraft die Interaktion, da diese im komplexen Geschehen des Unterrichts nicht situativ überlegen muss, welche Sanktionen auf welche Regelverletzungen erfolgen (Haep, Steins & Wilde, 2014). Dadurch werden die Schüler/innen eine so agierende Lehrkraft als fairer und berechenbarer wahrnehmen, als jemanden, der sich täglich für neue Sanktionen entscheidet. Erhalten Schüler/innen bei unangemessenem Verhalten kein Feedback, können sie zu der Ansicht kommen, dass es nicht nötig ist, sich an die Absprachen zu halten und sie keine Konsequenzen für ihr Verhalten zu tragen haben. Wenn dies häufiger in dieser Form vorkommt, ist es möglich, dass sie zu dem Schluss kommen, dass es zwar die Vereinbarung gibt, ihr Verhalten aber akzeptiert wird (Steins & Welling, 2010). Nachgiebiges, inkonsequentes Erziehungsverhalten kann zu Schwierigkeiten und Verwirrungen bei den

Schüler/innen führen, welches Verhalten gewünscht ist und es kann auch passieren, dass sich die Schüler/innen respektlos Verhalten. Dies zeigt, was inkonsequentes Verhalten in Bezug auf Regelverstöße im Rahmen eines Sanktionssystems zur Folge haben kann. Es ist wichtig, dass die Person, die gegen eine Vereinbarung verstößt, die Konsequenzen zu tragen hat, die auf den Verstoß folgen, und die vorher vereinbart wurden (Apel, Pogarsky & Bates, 2009).

Für die Lehrer/innen bedeutet dies, dass sie darauf achten, im schulischen Alltag nicht inkonsequent mit der Umsetzung des Sanktionssystems zu sein. Wenn Regeln nicht konsequent eingehalten werden, ist dies, auf eine positive Entwicklung der Schüler/innen bezogen, nicht zielführend (Steins, 2014). Es ist hierbei aber wichtig, dass Konsequenz seitens der Lehrer/innen nicht mit einem lieblosen Umgang einhergeht. Der Umgang miteinander ist unterstützend für die Entwicklung der Schüler/innen, wenn er konsequent, aber freundlich ist. Dabei ist die sachliche Ebene eine wichtige Basis (Steins & Haep, 2013a).

Die Akzeptanz des Sanktionssystems wird erhöht, wenn die Regeln nicht nur für die Schüler/innen gelten, sondern auch von der Lehrkraft eingehalten werden. Die Einhaltung von Regeln und Folgen liegt in der Verantwortung einer jeden Person für sich selbst. Kollektivstrafen erhöhen nicht die Wahrscheinlichkeit, dass sich mehr Personen an die Regeln halten. Sie führen im Gegenteil dazu, dass Schüler/innen sich ungerecht behandelt fühlen und die persönliche Einhaltung der Regeln in Frage gestellt wird (Steins & Haep, 2013a).

Sanktionssysteme können zum einen innerhalb einer Klasse entwickelt und aufrechterhalten werden oder zum anderen für eine ganze Schule.

Ein schulweites Sanktionssystem besteht aus einer systematischen Verflechtung von vielen Maßnahmen für verschiedene Gruppen auf unterschiedlichen Ebenen, das sich verändert und unter evaluativer Beobachtung steht. Wenn eine Schule beispielsweise bestimmte Ziele erreicht hat, wird es Zeit für andere Maßnahmen und für andere Ziele (Steins & Welling, 2010).

Ein System unterscheidet sich also deutlich von einer Einzelmaßnahme wie z.B. dem Errichten eines Trainingsraums, oder der Einführung eines Token-Systems. In das System werden Präventions- und Interventionsbausteine integriert. So kann eine größt mögliche Anzahl an Personen erreicht werden. Durch Präventionskonzepte können ca. 80% aller Schüler/innen erreicht werden. Es gibt Schwierigkeiten bei 5-10% der Schüler/innen, bei denen die Teilnahme an einer

Interventionsmaßnahme wichtig ist, zum Beispiel bei aggressivem oder ängstlichem Verhalten (Haep, Steins & Wilde, 2014).

4 Theoretische Grundlagen für ein Konzept zur Sozialerziehung in der Schule

Das Ziel des Unterrichtskonzeptes „Soziales Lernen“ ist es, die Schüler/innen in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzentwicklung zu unterstützen und zu fördern. In diesem Kapitel werden wichtige theoretische Grundlagen dargestellt, die die Basis für das Unterrichtskonzept bilden. Zunächst werden die Relevanz von Selbstregulation und die Attributionstheorie erläutert. Wichtige theoretische Elemente für die Begründung der Unterrichtsreihe sind die Rational-Emotive Verhaltenstherapie und die Rational-Emotive Erziehung. Um die Unterrichtsreihe verstehen zu können, ist es wichtig, die Grundannahmen dieser Konzepte zu kennen. Diese werden im Folgenden vorgestellt sowie die Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen. Da sich diese Arbeit mit dem Thema Schule befasst, wurden zu Veranschaulichung Beispiele aus dem schulischen Kontext ausgewählt.

Es wird in der Schule von den Schüler/innen erwartet, dass sie sich im Unterricht angemessen verhalten. Dies ist nur dann möglich, wenn sie sich selber regulieren können. Die Schüler/innen müssen in der Lage sein, sich den Vorteil der Unterrichtsteilnahme, ihren eigenen schulischen Erfolg, vor Augen zu führen. Dabei wird erwartet, dass sie ihre Unlustmotivation unterdrücken oder umwandeln können (Zimmerman 1990).

„Selbstregulation bezeichnet allgemein die Regulation der Gedanken, Gefühle und Handlungen durch das Selbst.“ (Gawrilow, Schmitt & Rauch, 2011, S. 41) Selbstregulation ist ein mehrdimensionaler Prozess mit verschiedenen Teilkomponenten, besonders kognitive Kontrolle spielt hierbei eine wichtige Rolle. Selbstregulation steht nicht alleine, sondern hängt mit anderen Fähigkeiten, wie sozialen und emotionalen Kompetenzen, Impulskontrolle und Frustrationstoleranz, zusammen. Auch haben Emotionen positive und negative Effekte auf den Selbstregulationsprozess. Emotionen scheinen wichtig zu sein, um sowohl Erfolg und als auch Misserfolg bei der Selbstkontrolle zu signalisieren (Baumeister, Zell & Tice, 2007).

Durch Selbstregulation ist eine Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben möglich, da in einer Gesellschaft die Individuen sich freiwillig an Normen und Regeln halten, um eine Basis für ein Zusammenleben zu haben (Bles, 2002). Durch die

Fähigkeit zur Selbstregulation kann ein Individuum die hierfür benötigten Kompetenzen sinnvoll einsetzen. Hierbei ist es wichtig zu beachten, wie man den Prozess der Selbstregulation definiert. Selbstregulation wird in der Alltagssprache oft mit vernunft- und wirklichkeitsgesteuerten Prozessen verbunden. Irrationale Prozesse, die häufig mit Konstrukten der sozialen Realität zusammenhängen, werden nicht beachtet (Gross & Thompson, 2009; Festinger, Torrey & Willerman). Die Regulation der Bedürfnisse, Emotionen, Impulse und Handlungen lernen nicht alle Individuen gleich gut und schnell (Gledhill & Petermann, 2013). Daher ist es wichtig, die Entwicklung der Selbstregulation individuell zu unterstützen und zu fördern.

Das familiäre Umfeld hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulation. Hierbei spielen die bereits in Kapitel 2 dargestellte Eltern-Kind-Interaktion, sowie das Erziehungsverhalten eine wichtige Rolle. Das Ausmaß an Grenzen in der Erziehung und die Förderung der Eigenständigkeit durch die Eltern haben einen langfristigen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulationskompetenzen (Gledhill & Petermann, 2013). Des Weiteren spielen kulturell variierende Erwartungen an den emotionalen Ausdruck eine Rolle. Die Kultur beeinflusst, wie die sprachliche Verwendung von Emotionsbegriffen ist und welche Emotionen sozial erwünscht, beziehungsweise unerwünscht sind (Mesquite & Albert, 2009).

Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird mit zunehmendem Alter erworben. Je nachdem wie alt eine Person, beziehungsweise ein/e Schüler/in ist, wird ein anderes Ausmaß der Emotions- und Selbstregulationskontrolle erwartet (Charles & Carstensen, 2009; Suls, 1993). Man kann von einem 6-jährigen Kind in der ersten Klasse nicht das gleiche Maß an Selbstregulation erwarten wie von einem 18-jährigen Abiturienten (Charles & Carstensen, 2009).

Selbstregulation wird nicht nur durch das familiäre Umfeld geprägt, sondern auch durch weitere Lebensbereiche, wie die Schule. Selbstregulation ist ein wichtiges Thema für die Schule (Elias et al., 1997). Selbstregulierendes Lernen von Schüler/innen bedeutet, den Einsatz von Strategien und die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit. Angewandtes selbstregulierendes Lernen führt zu einer erhöhten Selbstwirksamkeit, einer höheren intrinsischen Motivation und besseren schulischen Leistungen (Zimmermann, 1990). Schüler/innen lernen, wie sie ihren eigenen Lernprozess sinnvoll gestalten können, indem sie sich selber ein Ziel

setzen, den Prozess planen und überwachen und Lernstrategien angemessen einsetzen (Wert, Wagner, Ogrin, Trautwein, Friedrich, Keller, Ihringer & Schmitz, 2012). Selbstreguliertes Lernen bedeutet, aus Informationen eigenständig, reflektiert und effektiv den Zusammenhang erschließen zu können. Ein weiterer wichtiger Aspekt des selbstregulierten Lernens ist, dass der Lernende in der Lage ist, seine Motivation für das Lernen aufrecht zu halten, und sich selber zu motivieren, wenn es nötig ist (Spörer & Glaser, 2010).

Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen spielen im institutionellen Kontext von Bildung eine immer wichtigere Rolle, da diese Kompetenzen nicht nur im Rahmen des Verhaltens eines Individuums innerhalb einer Institution, wie zum Beispiel der Schule, erwartet werden, sondern auch in der Vorbereitung auf den Prozess des lebenslangen Lernens von Bedeutung sind (Köller & Schiefele, 2003). Selbstreguliertes Lernen kann Lernende auch dabei unterstützen, einen Plan zu entwickeln, wann sie etwas Bestimmtes tun, diese Aufgabe dann zu beenden, und sich gegenüber Ablenkungen abzuschirmen (Gawrilow, Schmitt & Rauch, 2011). Eine Ablenkung könnte zum Beispiel eine Belohnung sein, die erst dann ausgehändigt wird, wenn ein bestimmtes Ziel erreicht wird, aber schon für den Lernenden sehr präsent ist und von ihm begehrt wird.

Selbstregulationskompetenzen bieten einer Person Freiheit bei der Gestaltung ihres eigenen Verhaltens. Auf die Schule bezogen bedeutet das, dass ein Schüler, der über die Fähigkeit der Selbstregulation verfügt, selber entscheiden kann, ob er dem Unterricht folgt oder nicht. Würde der Schüler eine unterdurchschnittliche Fähigkeit zur Selbstregulation haben, würde er sich häufig von nicht unterrichtsrelevanten Aspekten ablenken lassen.

Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub ist ein wichtiger Aspekt von Selbstregulation und selbstreguliertem Lernen. In verschiedenen Lebensbereichen ist Belohnungsaufschub ein bedeutsamer Faktor für Erfolg: Vorschulkinder, die eine längere Zeit auf eine Belohnung warten können, haben mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit bessere Schulleistungen im Jugendalter und zeigen sozial angemesseneres Verhalten im Umgang mit ihrer Umwelt, als Vorschulkinder die keine gute Selbstregulation haben (Gawrilow, Schmitt & Rauch, 2011). Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub hat einen positiven Zusammenhang mit der Fähigkeit zu gelingender Interaktion. Störungen des Sozialverhaltens sowie

Suchtverhalten im Jugendalter hängen mit mangelndem Belohnungsaufschub zusammen (Gledhill & Petermann, 2013).

Die Relevanz von Selbstregulation für eine positive Entwicklung ist groß. Daher ist es hilfreich, wenn Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen in der Schule durch die Lehrkräfte unterstützt und gefördert werden. Da sehr unterschiedliche, individuelle Entwicklungsstände bei den Schüler/innen zu erwarten sind, ist es nicht möglich, alle gleich zu fördern. Die Schüler/innen sind sehr individuell zu betrachten und zu fördern. Für das Unterrichtsfach bedeutet das, dass dies bei der Konzeption zu beachten ist.

4.1 Altersspezifische Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Jugendliche befinden sich in der Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein. Die zentralen Entwicklungsaufgaben für diese Phase sind nach Grob und Jaschinski (2003) die folgenden:

- Persönliche Entwicklungsaufgaben
- Zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben
- Gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben.

An die Jugendlichen werden in dieser Entwicklungsphase viele Erwartungen und Herausforderungen gestellt. Dadurch, dass erwartet wird, dass die Jugendlichen zunehmend eigenverantwortlicher handeln und sich eigenverantwortlicher verhalten, sind sie stark gefordert und besonders der Gefahr der Orientierungs- und Haltlosigkeit dieser Phase ausgesetzt (Lohaus & Vierhaus, 2013).

Die persönlichen Entwicklungsaufgaben ergeben sich zum einen aus den weiterentwickelten kognitiven Fähigkeiten, unter anderem zum abstrakten Denken, was ihnen neue Perspektiven ermöglicht und zum anderen aus den veränderten körperlichen Entwicklungen. Ihr Körper verändert sich in dieser Phase sehr stark und die Geschlechterrolle wird weiter geprägt (Grob & Jaschinski, 2003).

Zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben bestimmen in dieser Phase häufig den Alltag der Jugendlichen. Die Bedeutung der Anerkennung durch Gleichaltrige (siehe Kapitel 2.2.2. Peers) nimmt stark zu. Gleichzeitig findet ein Ablöseprozess von den Eltern statt. Die Eltern-Kind-Beziehung verändert sich und das Thema

Autonomie bekommt für die Jugendlichen einen wichtigen Stellenwert. Konflikte zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern nehmen zu. Die Beziehung ist für die Entwicklung der Jugendlichen hilfreich, wenn sie sich durch wahrgenommene Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit auszeichnet (Lohaus & Vierhaus, 2013). Die zwischenmenschlichen Entwicklungsaufgaben tragen die Jugendlichen auch in die Schule herein. Zum einen sind sie hier sehr stark mit den Peers konfrontiert, zum anderen findet ihr Streben nach Autonomie auch häufig durch die Auseinandersetzung mit Lehrer/innen statt.

Die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen lassen sich aus den Erwartungen der Gesellschaft an sie ableiten. Es wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie anfangen, sich beruflich zu orientieren und eine Zukunftsperspektive zu entwickeln. Die Gesellschaft erwartet, dass Jugendliche sich sozial verantwortlich verhalten können (Grob & Jaschinski, 2003).

Insgesamt werden in der Phase des Jugendalters viele Herausforderungen an diese gestellt. Sie haben diese Phase erfolgreich abgeschlossen, wenn sie in der Lage sind, sich bewusst mit sich selber und ihrer Umwelt auseinander zusetzen. Hierzu gehört auch, dass sie ein differenziertes und realistisches Selbstkonzept entwickeln und sich kritisch mit sich selber auseinander setzen können.

4.2 Theorien zum Selbstkonzept

„Das Selbstkonzept ist eine dynamische geistige Struktur, die intra- und interpersonale Verhaltensweisen und Prozesse motiviert, interpretiert, strukturiert, vermittelt und reguliert.“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S.531)

Das Selbstkonzept besteht aus einer beschreibenden und einer bewertenden Komponente und setzt sich aus Konzepten über die Bewertung einer Person über sich selbst und Überzeugungen, was andere Personen über sie denken zusammen. Die generalisierende, bewertende Komponente des Selbst wird als Selbstwert bezeichnet (Steins, 2014). Gedanken und Verhalten können vom Selbstwertgefühl stark beeinflusst werden. Theorien einer Person über sie selbst haben also Auswirkungen auf sie selbst und ihre Interaktion mit ihrer Umwelt. Deswegen ist es wichtig, Theorien zu kennen, die sich mit dem Selbstkonzept auseinandersetzen. Besonders attributionale Theorien und Attributionstheorien haben Prozesse der Entstehung von Konzepten einer Person über sich selbst im Fokus.

Es gibt nicht die eine Attributionstheorie, sondern verschiedene Theorien, die sich mit Attributionen theoretisch und empirisch auseinandergesetzt haben. Sie ähneln sich jedoch sehr und Meyer und Försterling (2001) sprechen einheitlich von „Attributionstheorie“.

Ein Ansatz, eine Attributionstheorie zu definieren, ist der folgende: *„Die Attributionstheorie geht von dem Bedürfnis des Menschen aus, Ursachen für bestimmte Ereignisse zu finden, und beschreibt, auf welchen Ebenen diese Ursachenzuschreibung stattfinden.“* (Mandl & Kopp, 2008). Das Individuum versucht die Umgebung erklärbar, vorhersehbar und kontrollierbar zu machen und beschäftigt sich hierfür mit seinen subjektiv wahrgenommenen Ursachen für Handlungen. Für die Erklärung stellen sich die Personen die „Warum“-Frage, zum Beispiel „Warum kam es zu dem Ereignis?“. Das Wissen über Attributionstheorien hilft im Alltag (Weiner, 2000).

Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen bilden Menschen Annahmen darüber, was die Ursachen sein könnten. Hierbei unterscheidet man zum einen zwischen inneren und äußeren Ursachen, stabilen und variablen Ursachen und zum anderen zwischen kontrollierbaren und nicht kontrollierbaren Ursachen (Schnotz, 2011). Innere Ursachen führt das Individuum auf die eigenen Fähigkeiten zurück und äußere Ursachen auf Faktoren wie Schwierigkeitsgrad oder Zufall. Stabile und variable Ursachen können in Kombination mit den inneren und äußeren Ursachen erklärt werden. Die Stabilität einer Aufgabe ist gegeben, wenn diese über den gesamten Zeitraum als schwierig angesehen wird, und als variabel wird definiert, wenn man die investierte Anstrengung betrachtet, sowie Pech oder Glück.

Die Erklärungen können dann wiederum Einfluss auf das Erleben und das Verhalten haben (Meyer & Försterling, 2001).

Kelley (1967) hat ein Kovarianzmodell entwickelt, mit dem Informationen auf drei verschiedene Arten ausgewertet und miteinander systematisch kombiniert werden können. Informationstypen sind Konsensus, Distinktheit und Konsistenz. Diese Typen können niedrig oder hoch ausgeprägt sein. Je nachdem wie die Konstellation der Informationen miteinander ist, können Rückschlüsse auf die Ursachen gezogen werden. Konsensus bezieht sich darauf, ob ein Effekt nur bei einer Person (niedrig) oder mehreren Personen mit derselben Entität (hoch) auftritt. Distinktheitsinformationen geben Aufschluss darüber, ob ein Effekt bei allen Entitäten (niedrig) oder nur bei einer Entität (hoch) auftritt. Die Konsistenz gibt an,

wie sich eine Person bei gleichbleibender Entität über verschiedene Zeitpunkte hin verhält.

Theorien, die Personen über die Ursache von Ereignissen entwickeln, sind häufig stark subjektiv geprägt und so entstehen teilweise falsche Theorien über die Ursachen. Im Schulalltag kann es dazu führen, dass Schüler/innen falsche Ursachenzuschreibungen zu schulischem Erfolg und Misserfolg entwickeln. Es ist daher wichtig, dass versucht wird, die attributionalen Strukturen für die Stereotypen aufzudecken. Die stereotypen Zuschreibungen haben Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls und die Motivation der Schüler/innen. Wenn Lehrer/innen geschult werden, die Attributionen wahrzunehmen und wissen, wie sie Maßnahmen zur Unterstützung der Schüler/innen ergreifen können, ist dies hilfreich für die Schüler/innen (Reyna, 2000; Rasmussen & Zander, 1954). Es kann beispielsweise sein, dass Schüler/innen, um „ihr Gesicht zu bewahren“, in der Begründung ihres eigenen Versagens variieren, je nachdem welche Ursachen sie zugrunde legen (Juvonen, 2000).

Reattributionstrainings können Schüler/innen dabei unterstützen, realistische Attributionen über beispielsweise ihre schulischen Leistungen zu entwickeln. Im Fokus steht hierbei zunächst, die Sammlung von Informationen, die mit der Ursache eines Problems zusammenhängen. Dann wird untersucht, wie die Informationen wahrgenommen wurden, zum Beispiel ob es vielleicht zu Verzerrungen in der Wahrnehmung gekommen ist. Reattributionstrainings benötigen Zeit bei der Durchführung und die Bereitschaft der Personen sich einer intensiven Auseinandersetzung über sich selbst zu stellen (Steins, 2014). Zentrale Bestandteile eines solchen Trainings sind auch die Rückmeldungen der durchführenden Person an den Schüler/ die Schüler/in. Zum einen kann dies durch eine direkte Rückmeldung an den Schüler/ die Schülerin sein, in dem die konkrete Leistung, zum Beispiel bei einer Klassenarbeit, in den Blick genommen wird. Der Lehrer/ die Lehrerin nennt direkt mögliche Ursachen, die zu dem Ergebnis geführt haben. Zum anderen kann die Rückmeldung indirekt ablaufen. Der Schüler/ die Schülerin wird angeleitet, sich selber die Ursachen für die konkrete Leistung zu erschließen (Grünke & Castello, 2004).

Es ist für Schüler/innen ein großer Vorteil, wenn sie wissen, wie die Prozesse zu Theorien über sich selbst ablaufen, und wie sie es schaffen können, realistische

Konzepte zu entwickeln und ihre Konzepte zu hinterfragen. Dieses Wissen ist nicht nur für Schüler/innen wichtig, sondern auch für Lehrer/innen.

4.3 Rational-Emotive Verhaltenstherapie

Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT) wurde von Albert Ellis entwickelt und erstmals 1956, damals als Rationale Therapie (RT), vorgestellt. Im Laufe der nächsten Jahre fand eine Weiterentwicklung des Konzeptes statt. In den 60er wurde der Name der RT in Rational-Emotive Therapie (RET) umgewandelt. Ellis wollte hierbei die Empfindungen und Gefühle, die wichtige Bestandteile des Konzeptes sind, hervorheben. 1993 wurde der Name in Rational-Emotive Verhaltenstherapie geändert. Was schon immer Bestandteil der Therapie war, wurde mit dieser Namensänderung noch einmal deutlich gemacht: In der Verhaltenskompetenz und im konkreten Tun und Handeln können nur die Ergebnisse vorheriger Arbeit gesehen werden (Ellis & Hoellen, 2004).

Eine Beobachtung von Epiktet, die dieser vor 2000 Jahren notierte, sieht Ellis als zentrale Aussage der REVT: *„Nicht die Dinge, die sich ereignen, machen uns zu schaffen- sondern die Art und Weise, wie wir diese Dinge wahrnehmen.“* (Ellis & Grieger, 1979, S.7)

Ellis hat diesen „Wahrnehmungen“ mit dem B (beliefs/ Bewertungen, Überzeugungen) in seinem A-B-C-Modell einen zentralen Platz zwischen dem A (activating event/ aktivierendes Ereignis) und dem C (consequences/ Konsequenzen, Folgen) zugewiesen. Diese drei Komponenten hängen voneinander ab und beeinflussen sich gegenseitig (siehe Abbildung 1: A-B-C-Modell).

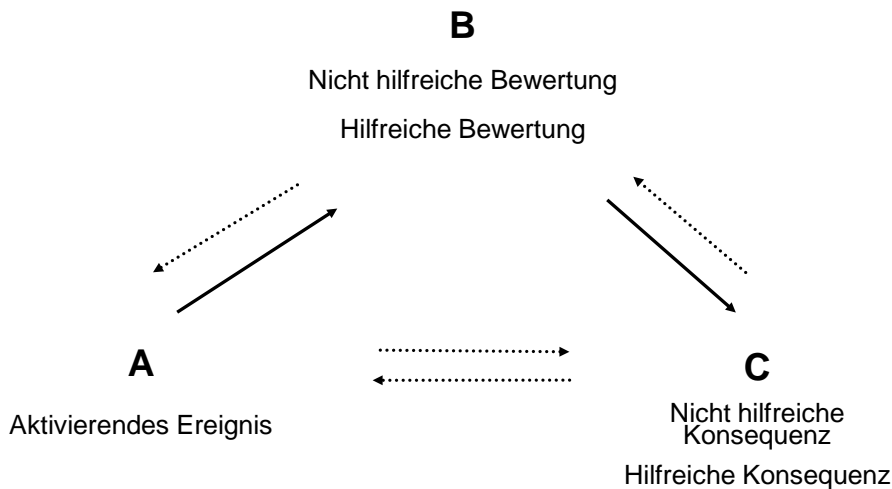


Abbildung 1: A-B-C-Modell

Es gibt in dem von Ellis entwickelten ABC-Modell die Verbindung von Ereignissen (A), Gedanken (B) und Konsequenzen (C) (Ellis & Hoellen, 2004). Je nachdem wie eine Person ein Ereignis bewertet, verhält sie sich in der Folge. Eine wichtige Erkenntnis für eine Person ist es, dass nicht die aktivierenden Ereignisse, sondern die eigenen Bewertungen, Grund für emotionale Reaktionen sind. Die Bewertungen können in zwei Kategorien eingeteilt werden: irrationale, nicht hilfreiche Gedanken und rationale, hilfreiche Gedanken. Die Bewertungen der Ereignisse durch Personen haben somit auch einen großen Einfluss auf die Interaktion mit anderen Personen (siehe Abbildung 1: A-B-C-Modell). Die individuellen Bewertungen (B) einer Person von Ereignissen (A) haben einen großen Einfluss auf die emotionale Reaktionen und das Verhalten (C).

Das C hat eine Verbindung zum A. Dies macht deutlich, dass durch eine Verhaltensweise (C) ein neues Ereignis (A) entstehen kann. Dies kann zu einem Teufelskreis führen, wie das folgende Beispiel zeigt (siehe Abbildung 2: A-B-C unruhige Klasse): Eine Klasse ist unruhig und laut (A). Der Lehrer bewertet es als nervig und als provozierende Situation durch alle Schüler (B) und er bestraft die gesamte Klasse (C).

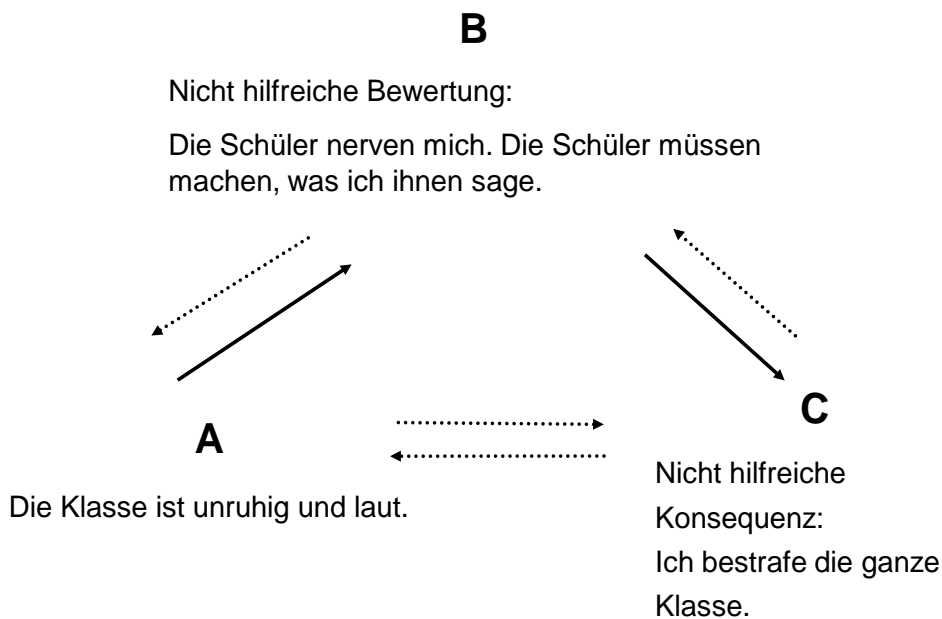


Abbildung 2: A-B-C Unruhige Klasse

Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten auf einer Metaebene weiterführende A-B-Cs zu erstellen. Hier einige Beispiele für folgende A-B-Cs:

Aus Sicht des Lehrers könnten die folgenden A-B-Cs dazu führen, dass er sich immer hilfloser und wertloser fühlt und das generalisiert. Eine mögliche Konsequenz, nach vielen Wiederholungen wäre das Fernbleiben vom Unterricht und eine Depression.

Aus Sicht der Schüler könnte ein A-B-C folgendermaßen aussehen: Der Lehrer bestraft die ganze Klasse (A). Ich habe nichts getan und bin zu Unrecht bestraft worden. Es ist also egal, ob ich laut bin oder nicht. Die Strafe bekomme ich eh (B). Ich verhalte mich so, wie es mir passt (C).

Ein wichtiger Schritt der REVT ist es, dass das eigene Bewertungssystem analysiert wird. Ellis unterteilt die Bewertungen in hilfreiche (rationale) und nicht hilfreiche (irrationale). Durch hilfreiche Bewertungen von Ereignissen wird die Wahrscheinlichkeit von angemessenen Gefühlen und Verhaltensweisen erhöht. Eine Person, die nicht hilfreichen Bewertungen über eine Situation hat, kann mit Hilfe einer Analyse des eigenen Bewertungssystems lernen, dass diese

Bewertungen nicht zielführend sind und zu Konsequenzen führen, die sie selber schädigen.

Negative Gefühle sind nicht generell nicht hilfreich. Emotionen sind differenzierter zu betrachten: Beispielsweise sind starke Wut und starker Ärger unangemessene und selbstzerstörerische Gefühle (z.B. ein daraus resultierender Tunnelblick), insbesondere, wenn sie lange anhalten. Hingegen sind angemessene und nicht selbstschädigende Gefühle leichte oder intensive Gefühle von Irritation, Missgefallen oder Verdruss hilfreich (Ellis & Hoellen, 2004, David, Szentagotai, Luou & Cosman, 2008; Ellis & Bernard, 2005).

Der Ursprung der irrationalen Glaubenssysteme wird von Ellis in einer biologischen Prädisposition gesehen. Er ist der Meinung, dass alle Menschen irrationale Veranlagungen haben und diese in der Vergangenheit wichtig für das (Über-)Leben waren. Es gibt eine Prädisposition zum nicht hilfreichen Denken. Der Hauptteil der Überzeugungen wird durch Sozialisationsprozesse im Laufe des Lebens erworben. Es sind also zum einen die biologische Veranlagung des Menschen und zum anderen seine soziale Prägung und seine individuellen Lernerfahrungen, die zu seinen Bewertungssystemen führen.

Nicht hilfreiche Bewertungen sind verzerrte Wahrnehmungen und nicht an der Realität orientiert. Sie lassen sich in drei grundlegende Kategorien oder Forderungen einteilen, die sich auf die eigene Person, andere oder die Umwelt beziehen:

1. Forderungen an sich selbst (Self-Demandings): „Ich muss meinen Unterricht perfekt vorbereiten.“
2. Forderungen an andere (Other-Demandings): „Die Schüler müssen das machen, was ich will.“
3. Forderungen an die Welt (World-Demandings): „Alles sollte so laufen, wie ich es möchte.“

Diese absoluten Forderungen gehen mit Katastrophendenken, globalen Bewertungen, geringer Frustrationstoleranz und negativen Zukunftsperspektiven (Ellis & Hoellen, 2004) einher. Im Gegensatz dazu stehen Selbstakzeptanz und ein hohes Maß an Frustrationstoleranz.

Es wird in der REVT der existenzialphilosophisch begründete Standpunkt vertreten, dass jeder Mensch für das Erreichen seiner Ziele verantwortlich ist. Durch die REVT wird nicht nur eine Verhaltensanalyse erstellt. Der Mensch lernt, die nicht hilfreichen

Bewertungen zu erkennen, diese in hilfreiche Bewertungen umzuwandeln und dementsprechend zu handeln. Diese Schritte werden mit dem D (Disputation/ Überprüfen der Bewertungen von A) und dem E (Exercises/ Übungen) im Rahmen der REVT erfasst. Diese Schritte sind sehr wichtig.

Die Veränderung der nicht hilfreichen Bewertungssysteme in hilfreiche findet im Rahmen der Disputation (D) statt. Mit Hilfe des sokratischen Dialogs werden die nicht hilfreichen Überzeugungen der Person immer wieder in Frage gestellt. Sind die nicht hilfreichen Überzeugungen identifiziert und von der Person als solche wahrgenommen, ist es der nächste Schritt, dass alternative Bewertungs- und Verhaltenskonzepte eingeübt werden. Durch kontinuierliche, viele Übungen (E) werden diese in den Alltag der Person integriert.

Eine Person wird nicht im Ganzen bewertet, sondern eine Selbstakzeptierung wird bevorzugt, das heißt ein nicht bewertendes Annehmen des Selbst. Hierbei können einige Merkmale analysiert und dann an diesen gearbeitet werden (Steins & Welling, 2010).

Die Wirksamkeit der REVT wurde durch zahlreiche Studien nachgewiesen. Bei Erwachsenen, aber auch speziell bei Kindern und Jugendlichen gibt es positive und signifikante Effekte nach der Therapie (beispielsweise Gonzalez, Nelson, Gutkin, Saunders, Galloway & Shwery, 2004; Sava, Yates, Lupu, Szentagotai & David, 2008). Gonzalez et al. haben in einer Metaanalyse 19 Studien untersucht. Es zeigt sich unter anderem, dass die REVT gleich große Effekte auf Personen mit und ohne identifizierte Problemen hat. Dies würde dafür sprechen, dass es effektiv ist, die Prinzipien der REVT als Interventions-, sowie als Präventionskonzept einzusetzen.

4.4 Rational-Emotive Erziehung

Rational-Emotive Erziehung ist ein Konzept auf der Basis der Annahmen der REVT. Es wurde von William Knauf entwickelt, der ein Mitarbeiter von Albert Ellis an der Living-School in New York war (Knaus, 1979). Ellis gründete die Living-School mit dem Ziel, Kindern in separatem Unterricht, zusätzlich zum Unterricht an ihren Schulen, die Grundprinzipien der REVT zu vermitteln (Ellis, 1972,). Mit den rational-emotiven Erziehungsprinzipien werden systematisch Problemlösestrategien vermittelt. Hierbei wird besonders auf „Lernen durch Erfahrungen“ und der Arbeit an den Strategien im Rahmen einer Gruppe Wert gelegt (Knaus, 1979). Knaus hat ein Handbuch erstellt (1974), welches ein Lehrkonzept beinhaltet, das in einer

festgelegten Reihenfolge von Lehrer/innen eingesetzt werden kann. Schüler/innen werden dazu befähigt, eine Wissensgrundlage aufzubauen und praktische Fertigkeiten zu entwickeln, um in problematischen Situationen sich selber helfen zu können. Folgende Schritte umfasst das Programm:

- „ etwas über Gefühle und ihre Entwicklung zu lernen
- zwischen Annahmen und Tatsachen zu unterscheiden,
- Gedanken anzuzweifeln, die Minderwertigkeitsgefühlen zugrundeliegen,
- Unvollkommenheit zu akzeptieren,
- schmerzliche Überreaktionen (...) zu bewältigen,
- Weitblick zu entwickeln,
- die mit Frustrationen verbunden unangenehmen Erfahrungen zu tolerieren,
- mit anderen besser zurechtzukommen,
- mit Maulhelden fertig zu werden und
- mit Geschlechterstereotypen umzugehen.“ (Knaus, 1979, S.294)

Die Schüler/innen lernen mit Hilfe der Rational-Emotiven Erziehung, wie sie in alltäglichen Situationen besser zu Recht kommen können. Daher ist das Konzept so angelegt, dass sie im Unterricht angeregt werden, das Erlernte im Alltag anzuwenden. Die Übungssituationen sind so angelegt, dass sie dies ermöglichen. Die Schüler/innen werden durch die Rational-Emotive Erziehung angeregt, Situationen zu analysieren und Verhaltensalternativen zu entwickeln.

Ziel der Rational-Emotiven Erziehung ist es, wie auch in der REVT in Bezug auf Klientinnen und Klienten, dass die Schüler/innen unterstützt werden, ein rationales Denken zu entwickeln. Die Rolle der vermittelnden Lehrer/innen ist sehr wichtig. Zum einen, wenn die Lehrer/innen mit ihrem eigenen Verhalten Vorbild für die Schüler/innen sind (Steins, 2011), zum anderen mit ihrer Ausdrucksweise, also ihrer Sprache (DeVoge, 1979). Wenn die Lehrer/innen sich an die Prinzipien der REVT halten, sind sie ein positives Vorbild für ihre Schüler/innen, da diese durch das Verhalten ihrer Lehrer/innen lernen. Darum ist es hilfreich, wenn das Verhalten der Lehrer/innen für die Schüler/innen transparent und nachvollziehbar ist.

Durch Imitation wird Sprache erlernt. Es ist sehr wichtig, dass die Lehrpersonen auf ihre eigene, rationale Sprache achten und sich selber reflektieren. Sie machen sich als Modell unglaubwürdig, wenn sie die Theorie perfekt vermitteln, aber sich selber

nicht daran halten („Ihr nervt mich heute.“). Um Schüler/innen in ihrer sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen, können die Lehrkräfte rationale Verhaltensweisen und rationale Formulierungen bei den Schülern/innen hervorheben und positiv verstärken. Eine Untersuchung von DeVoge (1979) zeigt, dass durch eine konsequente verbale Verstärkung eine Verhaltensveränderung herbeigeführt werden kann. Dies zeigt, dass nicht hilfreiche Bewertungs- und Verhaltenskonzepte von Schülern/innen durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Prinzipien der REVT sowie einer Verstärkung durch eine Bezugsperson, durch hilfreiche Verhaltenskonzepte ersetzt werden können. Die Ergebnisse der Untersuchung eines Trainings zur REVT bei Schüler/innen von Popa und Bochis (2012) zeigen, dass die Teilnahme an dem Training zu einer Verbesserung der Beziehung zu den Peers führte. Des Weiteren hatte das Training Einfluss auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Vielen Schülern/innen fehlt zu Beginn eines Trainings nach den Prinzipien der Rational-Emotiven Erziehung das sprachliche Repertoire, mit Hilfe dessen sie ihre Gefühle erkennen und ausdrücken könnten. Opre, Buzgar, Ghimbulut & Calbaza-Ormenisan (2011) berichten, dass Schüler/innen häufig zu Beginn eines solchen Programms nicht in der Lage waren, ihre Gefühle differenziert auszudrücken als „happiness“ und „sadness“. Es ist von Bedeutung, dass diesem ersten Schritt genügend Zeit eingeräumt wird, da ein sprachlich differenziertes Repertoire die Grundlage für die weitere Arbeit ist. Dieses erlernte Repertoire hilft den Schüler/innen in vielen Situationen im Alltag (Haep et al., 2014).

Es ist sehr wichtig, dass die Rational-Emotive Erziehung kontinuierlich und konsequent eingesetzt wird (Grünke, 2001). Kachman und Mazer (2003) kommen bei einem Vergleich verschiedener Studien zu dem Ergebnis, dass die Effekte bei Konzepten, die für zwölf bis fünfzehn Wochen angelegt sind größer sind, als bei Konzepten die nur sechs Wochen dauern.

Heutzutage gibt es weitere, meist amerikanische, Konzepte, die auf Basis der Rational-Emotive Erziehung entstanden sind und von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht eingesetzt werden können (siehe beispielsweise Vernon, 1989 & 2002). In den USA sind die Prinzipien Rational-Emotive Erziehung bereits an vielen Schulen in den schulischen Alltag integriert (Grünke, 2004).

Die Wirksamkeit der rational-emotiven Erziehungsprinzipien wurde mittlerweile in Studien getestet und nachgewiesen. Knaus (1979) führt verschiedene Studien auf, die die Effektivität der Rational-Emotiven Erziehung zeigen. Er stellt Studien zu verschiedenen Altersstufen vor, die übereinstimmend zeigen, dass „*die rational-emotiven Erziehungsmethoden am erfolgreichsten sind*“ (Knaus, 1979, S.298). DiGiuseppe und Bernard (1990) beschreiben in ihren Ergebnissen deutliche Effekte in Bezug auf die Kenntnisse von rationalen und irrationalen Gedanken und der Anwendung nach einer Unterrichtsreihe nach den Grundsätzen der Rational-Emotiven Erziehung. Grünke (2004) hat die Wirksamkeit der Rational-Emotiven Erziehung bei lernbehinderten Schülern und Schülerinnen untersucht. Er zeigt, dass eine Unterrichtsreihe von 12 Unterrichtsstunden zu einem positiven Effekt bei den Schüler/innen führt. Sie waren in der Lage, in Transferaufgaben ihr Wissen eigenständig anzuwenden.

Nachdem in diesem Kapitel die theoretische Grundlagen für ein Konzept zur Sozialerziehung in der Schule dargestellt wurden, und in den vorherigen Kapiteln die Themen „Soziale Kompetenzen“ und „Sozialerziehung in der Schule“, wird nun im nächsten Kapitel die Entwicklung der explorativen Fragestellung vorgestellt.

5 Entwicklung der explorativen Fragestellung

Aufgrund der Basis der theoretischen Überlegungen zum sozialen Lernen zum einen und den schulischen Rahmenbedingungen zum anderen wird mit einer empirischen Erhebung untersucht, ob es möglich ist, mit einer Unterrichtsreihe zum Sozialen Lernen Einfluss auf eine positiven Entwicklung der Schüler/innen in Bezug auf ihre Selbstregulationskompetenzen zu nehmen.

Die Grundlagen der Selbstregulationstheorie, Attributionstheorie, Rational-Emotiven Verhaltenstherapie und der Rational-Emotiven Erziehung wurden bei meiner Unterrichtskonzeption beachtet. Die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln zeigen, dass es wichtig ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung im Rahmen von Rational-Emotiver Erziehung zu unterstützen. Die Unterrichtskonzeption begründet sich auf wissenschaftlichen Theorien und Konzepten und ist nicht als ein Versuch aus der Praxis entstanden.

Bevor mit dem Unterricht begonnen werden kann, wird das ganze System genau betrachtet, das heißt die Schule als Ganzes, schulische Konzepte und die betreffende Klasse.

Für die Hospitationsphase ergeben sich folgende Fragestellungen, die explorativ untersucht werden:

- Wie wird miteinander umgegangen und kommuniziert (Lehrer-Lehrer, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler)?
- Gibt es ein einheitliches Sanktionskonzept?
- Gibt es bereits Konzepte zur Sozialerziehung oder rational-emotive Erziehungsprinzipien?

Insbesondere:

- Wie sieht der Umgang miteinander in der Klasse aus, in der der Unterricht stattfinden wird?
- Gibt es für diese Klasse bestimmte Regeln zur Kommunikation?

Wie bereits ausgeführt wurde, ist es für den Erfolg der Rational-Emotiven Erziehung von Bedeutung, dass das Konzept kontinuierlich stattfindet und konstant eingehalten wird. Daher ist es wichtig, dass an einer Schule, in der das Konzept

implementiert wird, die Vorstellungen der Rational-Emotiven Erziehung zu kommunizieren und wenn möglich, in den schulischen Alltag zu integrieren.

Der Idealzustand für den bestmöglichen Erfolg weist folgende Bedingungen auf:

- *Die Schule hat ein einheitliches Sanktionssystem nach den Prinzipien der Rational-Emotiven Erziehung.*

Alle Beteiligten haben sich auf gemeinsame Regeln und Folgen für Regelverstöße, Regeleinhalten geeinigt und sorgen dafür, dass das Sanktionssystem konstant gilt und eingehalten wird (Steins & Welling, 2010).

- *Alle Beteiligten lernen die Prinzipien der Rational-Emotiven Erziehung kennen und richten ihr Verhalten im Alltag danach aus.*

Lehrer/innen achten darauf, dass sie sich als Modell an die Prinzipien halten, besonders achten sie auf ihre Sprache und verstärken rationale Philosophien über Schule bei den Schülern/innen (Steins, 2011).

Werden die Prinzipien auf allen Beziehungsebenen angewendet, hat dies Vorteile für den schulischen Alltag. Negative Emotionen bewirken auf kurze und lange Sicht eine Eskalation und es kann keine konstruktive Lösung für eine Problemsituation erreicht werden. Harte Strafen führen nicht dazu, dass das Verhalten eingestellt wird und Handlungsalternativen erkannt werden (Ellis, 1994). Ein einheitliches Sanktionssystem an einer Schule ist daher wichtig. Steins und Welling (2010) zeigen in ihrem Buch „Sanktionen in der Schule“ was beim Sanktionieren alles schief laufen kann: Es ist nicht hilfreich, wenn starke, negative Emotionen im Spiel sind, das Individuum sich in dem Konzept nicht wieder findet und es keine funktionelle Beziehungsebene zwischen den Beteiligten gibt. Sie weisen darauf hin, dass es wichtig ist, dass das Sanktionssystem sinnvoll in das Schulleben integriert ist und alle Beteiligten erreicht.

Die Ergebnisse von mehreren Studien zeigen, dass die Wirkung der REVT auch präventiv positiv ist. Daher ist es sinnvoll, ganze Klassen zu unterrichten und nicht nur einzelne „Problemschüler/innen“. Eine ganze Klasse als Zielgruppe hat den Vorteil aus bildungspsychologischer Sicht, dass alle (potentiell Gefährdeten) erreicht werden, es nur geringe Stigmatisierungseffekte und eine frühe Reaktion auf Probleme gibt (Beelmann, 2010). Es gibt aber auch Nachteile, die es bei der

Durchführung zu beachten gilt: unter anderem zu große Zielgruppen und die Schwierigkeit, alle zu erreichen.

Da des Weiteren gezeigt wurde, dass es für positive Effekte im Rahmen der Rational-Emotiven Erziehung nötig ist, das Konzept über einen längeren Zeitraum zu unterrichten, ist es die Aufgabe der Schule, entsprechende diese Rahmenbedingungen zu schaffen.

Es wird eine Klasse der Stufe 7 unterrichtet werden und die individuelle Entwicklung der Schüler/innen erhoben werden. Hierzu werden Daten zu verschiedenen Zeitpunkten aus unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Lehrer, Beobachter) erhoben. Es wird analysiert, welche Faktoren einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schüler/innen haben.

Daraus ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen, die explorativ untersucht werden:

Ist es mit einem kontinuierlichen Training möglich, dass die Jugendlichen Selbstregulationskompetenzen erlernen?

Was ist bei der Implementierung solcher Programme zu beachten?

Idealerweise hat die Unterrichtsreihe „Soziales Lernen“ einen solchen Erfolg, dass die Schüler/innen empathischer, prosozialer, weniger aggressionsbereit sind und diese Veränderungen auf Schüler/innen- und Lehrer/innen-Seite wahrgenommen werden.

Zur Datenerhebung werden unterschiedliche Methoden eingesetzt: es wird Beobachtungsberichte aus verschiedenen Perspektiven geben und es werden standardisierte Tests eingesetzt.

II Empirie

6 Studie 1

6.1 Hintergrund des empirischen Vorgehens

Die Kooperationsschule, eine Hauptschule, an der das Unterrichtskonzept eingeführt werden sollte, wurde gemeinsam mit dem Lions Club Oberhausen ausgewählt und es fand ein erstes Treffen im sechs Monate vor dem Beginn der Unterrichtsphase mit dem Schulleiter, dem Sozialarbeiter, Frau Prof. Steins und mir statt. Für die erste Phase wählten der Schulleiter und der Sozialarbeiter eine Klasse aus, die als besonders schwierig beschrieben wurde. In Kapitel 6 werden die Schule und die ausgewählte Klasse näher beschrieben.

Acht Monate habe ich mich gemeinsam mit Frau Prof. Gisela Steins an der Kooperationsschule intensiv aufgehalten.

Durch eine finanzielle Unterstützung durch den Lions Club Oberhausen wurde die Realisierung des Projektes und damit verbunden, der Aufenthalt im Feld möglich gemacht. Im Zentrum stand die Entwicklung eines Konzeptes, welches idealerweise für Schulen eine nachhaltige Prävention und Intervention zu bieten hat. Besonders wichtig war hierbei, dass das Konzept nicht den Schulen übergestülpt wird, sondern an die spezifischen Probleme und Besonderheiten der Schule angepasst wird. Durch den Lions Club wurde der Kontakt zu einer interessierten Schule hergestellt. Der Schule wurde mitgeteilt, dass das Ziel des Projektes ist, emotionale Kompetenzen bei Jugendlichen aufzubauen um deren soziales und kognitives Repertoire zu erweitern.

6.2 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie vorgestellt. Die Daten wurden zum einen qualitativ (Feldforschung) und zum anderen quantitativ erhoben.

6.2.1 Stichprobe und Setting

Die Schüler/innen, deren Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen in dieser Studie untersucht wurde, wurden ein Schulhalbjahr unterrichtet. Es wurde eine 7.Klasse (Treatmentgruppe) in Sozialem Lernen unterrichtet (N= 18) und eine 7. Klasse als Kontrollgruppe (Non-Treatmentgruppe) ausgewählt (N= 18). In der Treatmentgruppe gab es 9 Schülerinnen und 9 Schüler. Die Schüler/innen dieser Klasse waren zwischen 12 und 15 Jahren alt ($M= 13,33$; $SD= 0,97$). In der Non-Treatmentgruppe gab es 11 Schüler und 7 Schülerinnen. In dieser Gruppe waren die Schüler/innen ebenfalls zwischen 12 und 15 Jahren alt ($M= 13,11$; $SD= 0,9$).

In beiden Klassen wurden vor und nach dem Treatment Daten erhoben. Die Selbstberichte der Schüler/innen wurden innerhalb ihrer Klassen erhoben und von den Schüler/innen in Einzelarbeit in einem ruhigen Setting ausgefüllt.

Der Unterricht der Treatmentgruppe wurde von einem zweier Team durchgeführt und fand zwei Doppelstunden pro Woche in den Klassenräumen statt.

6.2.2 Qualitative Datengewinnung: Feldforschung

Die teilnehmende Feldbeobachtung/ Feldforschung ist eine qualitative Methode zur Datengewinnung, bei der eine einzelne Beobachtungseinheit genau erforscht und umfassend und detailliert beschrieben wird. Individuelle Prozesse und Verläufe werden dokumentiert. Ziel ist es generalisierende Aussagen zu treffen: Über die Repräsentativität des Einzelfalls, die Vergleichbarkeit zur generellen Population und zur Hypothesenbildung und –prüfung (Bortz & Döring, 2005). Die Feldforschung hat aus ethnologischer Sicht eine wichtige Bedeutung, da sie lebensnah und wenig systematisiert ist (Spittler, 2001). So gibt es keine künstlich erschaffenen Situationen und der sprachliche Zugang kann keine Hürde sein. Die teilnehmende Beobachtung vermittelt, viele wichtige Erkenntnisse, ist zwar sehr zeitintensiv, bringt aber eine große Nähe zur chaotischen Lebenswirklichkeit. Die Feldbeobachtung sollte nicht die einzige Methode sein (Bachmann, 2009).

Folgendes Vorgehen kennzeichnet die Feldforschung (nach Roth & Holling, 1999):

- Planung und Vorbereitung
- Einstieg ins Feld
- Agieren im Feld
- Dokumentation der Feldtätigkeit
- Ausstieg aus dem Feld
- Auswertung und Ergebnisbericht.

6.2.3 Quantitative Datengewinnung

Es wurden aus verschiedenen Perspektiven Daten erhoben um zu testen, ob die Teilnahme der Schüler/innen am Unterrichtsfach erfolgreich war. Der Erfolg könnte sich dadurch zeigen, dass die Schüler/innen empathischer, prosozialer und weniger aggressionsbereit sein würden. Das würde in diesem Fall von den Schüler/innen und den Lehrer/innen wahrgenommen, sowie durch externe Verfahren festgestellt werden.

Es wurden hierfür Selbstberichtsdaten von Schüler/innen und Lehrer/innen erfasst, direkte Beobachtungen durch zwei Wissenschaftlerinnen und weitere Dokumente, wie Klassenbucheinträge und Fehlstunden, analysiert.

	Treatmentgruppe	Non-Treatmentgruppe
T1= Vor Treatment	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Wissenschaftler ○ Lehrer/innen • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen ○ Schüler/innen • Dokumentenanalyse <ul style="list-style-type: none"> ○ Klassenbucheinträge ○ Fehlstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Wissenschaftler ○ Lehrer/innen • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen ○ Schüler/innen • Dokumentenanalyse <ul style="list-style-type: none"> ○ Klassenbucheinträge ○ Fehlstunden
T2= Nach Treatment	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Wissenschaftler ○ Lehrer/innen • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen ○ Schüler/innen • Dokumentenanalyse <ul style="list-style-type: none"> ○ Klassenbucheinträge • Fehlstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Wissenschaftler ○ Lehrer/innen • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen ○ Schüler/innen • Dokumentenanalyse <ul style="list-style-type: none"> ○ Klassenbucheinträge ○ Fehlstunden
T3= 6 Monate nach Treatment	<ul style="list-style-type: none"> • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Schüler/innen 	

Tabelle 1: Übersicht Design

Die Daten wurden in der Klasse erhoben, die unterrichtet wurde, sowie zum Vergleich in der Parallelklasse. Zu drei Messzeitpunkten erfolgte die Erhebung der Daten (siehe Tabelle 1).

6.2.3.1 Beobachtungsdaten

Die Beobachtungsdaten setzen sich aus den folgenden Instrumenten zusammen: BASYS (T1 und T2), Fehlstunden und Klassenbucheinträge (T1 und T2), Verhalten der Treatmentgruppe (wöchentlich) und Zeugnisbewertung (T2) (siehe Tabelle 2).

Instrument	Beispiel	Erhebungszeitpunkte		Perspektive
		Treatmentgruppe	Non-Treatmentgruppe	
BASYS	Verbal aggressives Verhalten/ Mischformen/ Körperlich aggressives Verhalten (jeweils Anzahl)	T1 und T2	T1 und T2	Wissenschaftlerinnen
Fehlstunden und Klassenbucheinträge	Anzahl aus dem Klassenbuch	T1 und T2	T1 und T2	Lehrer/-innen
Verhaltens einschätzung der Treatmentgruppe	-= nicht gut verhalten; +/-= weder gut noch schlecht; += gut verhalten	Wöchentlich	—	Wissenschaftlerinnen
Zeugnisbewertung	1= teilgenommen; 2= mit Erfolg teilgenommen; 3= mit großem Erfolg teilgenommen	T2	—	Wissenschaftlerinnen

Tabelle 2: Beobachtungsdaten

Im folgenden Abschnitt werden die Beobachtungsinstrumente detaillierter dargestellt:

BASYS

BASYS ist ein standardisiertes Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (Wettstein, 2008). Der Beobachtungsbogen ist für eine 45minütige Unterrichtsstunde konzipiert und besteht aus zwei Bögen, die parallel ausgefüllt werden (siehe Anhang). Der eine Beobachtungsbogen erfasst das allgemeine Setting (nach Minuten). Auf dem anderen Bogen werden aggressive Verhaltensweisen detailliert dokumentiert. Das Beobachtungsinstrument wurde zu T1 und T2 eingesetzt.

Fehlstunden und Klassenbucheinträge

Anhand der Klassenbücher wurden die Fehlzeiten und Klassenbucheinträge der Schüler/innen zu T1 und T2 notiert und die Unterschiede zwischen T1 und T2 sowie zwischen der Treatment- und der Vergleichsgruppe ausgewertet. T1 bedeutet, dass die Fehlstunden und Klassenbucheinträge des 1.Schulhalbjahres notiert wurden und T2 bedeutet, die des 2.Schulhalbjahres.

Verhalten der Treatmentgruppe

Das Verhalten der Treatmentgruppe wurde wöchentlich für jede/n Schüler/in aus Sicht der Wissenschaftlerinnen festgehalten. Das Verhalten wurde in Hinsicht auf die Einhaltung/ Nicht-Einhaltung der Kursregeln dokumentiert. Hierfür habe ich ein Arbeitsblatt entwickelt, auf dem das Verhalten aufgeschrieben wurde (siehe Anhang)

Abschlussbewertung

Zum Schuljahresende gab es auf dem Zeugnis der Schüler/innen der Treatmentgruppe einen Vermerk über die Teilnahme an dem Kurs. Hierbei gab es ein dreistufiges Bewertungssystem: „hat teilgenommen“, „hat mit Erfolg teilgenommen“ und „hat mit großem Erfolg teilgenommen“, dass durch eine persönliche Erklärung für jede Schülerin/ jeden Schüler ergänzt wurde.

6.2.3.2 Selbstberichtsdaten

Die Selbstberichtsdaten bestehen aus den folgenden Aspekten: Klassenbewertungen (T1 und T2), FEPAA (Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressives Verhalten) (T1 und T2), sowie den wöchentlichen Verhaltenseinschätzungen (siehe Tabelle 3).

Instrument	Beispiel	Erhebungszeitpunkte		Perspektive
		Treatment- gruppe	Non- Treatment- gruppe	
Klassenbewertung	Störverhalten; Lärmpegel (je Skala 1-5)	T1 und T2	T1 und T2	Lehrer/innen
FEPA	Empathie Prosozialität Aggressions- bereitschaft Aggressives Verhalten	T1 und T2	T1 und T2	Schüler/innen
Verhaltensein- schätzung	- = nicht gut verhalten; +/- = weder gut noch schlecht; + = gut verhalten	Wöchentlich	—	Schüler/innen
Interview zur Nachhaltigkeit		T3	—	Schüler/innen

Tabelle 3: Selbstberichte

Klassenbewertung durch Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten zu T1 und zu T2 einen auf den Kurs angepassten Fragebogen zur Bewertung der Treatment- und der Non-Treatmentgruppe. Da es keine passenden Fragebögen gab, wurde auch hierfür ein Fragebogen entwickelt (siehe Anhang).

FEPA

Der Fragenbogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten von Lukesch (2006) (siehe Anhang) wurde zu T1 und zu T2 in beiden Gruppen eingesetzt. Der Fragebogen wurde von den beiden Gruppen jeweils zeitgleich im jeweiligen Klassenraum ausgefüllt.

Verhaltenseinschätzung

Die Einschätzung des eigenen Verhaltens während des Kurses, in Bezug zu den vereinbarten Kursregeln, fand wöchentlich zum Stundenende statt. Die Schülerinnen und Schüler schätzten am Ende jeder Stunde selber ein, wie gut sie sich an die Regeln gehalten hatten und begründeten ihre Entscheidung; die unterrichtenden Personen machten dasselbe mit den Schülern/innen.

Interview zur Nachhaltigkeit

Sechs Monate nach Kursende wurde mit jeder/m Schüler/in ein Interview zur Nachhaltigkeit des Kurses geführt. Hierfür wurden Leitfragen entwickelt (siehe Anhang). Ziel des Interviews war es, die Effektivität des Trainings zu überprüfen.

6.3 Vorbereitungsphase: Einstieg ins Feld

Ziel des Einstiegs ins Feld ist es, Kontakt aufzubauen und ins Feld eingeführt zu werden. In diesem Kapitel werden die ersten Treffen an der Kooperationsschule skizziert.

Die Kooperationsschule, an der das Unterrichtskonzept eingeführt werden würde, wurde gemeinsam mit dem Lions Club Oberhausen ausgewählt und es fand ein erstes Treffen im September 2008 mit dem Schulleiter, dem Schulsozialarbeiter, Frau Prof. Steins und mir statt. In diesem ersten Gespräch wurden zentrale Aspekte des Konzeptes vorgestellt. Der Schulleiter zeigte sich gegenüber dem Projekt offen und interessiert. Er teilte wichtige Rahmendaten zu seiner Schule mit: Die Schule habe 316 Schüler/innen und 28 Lehrer/innen sowie 3 Referendare würden dort arbeiten. Viele Schüler/innen kämen aus sozialschwachen Familien (ca. 40% der Eltern erhielten ALG2 oder Sozialhilfe). Dies würde sich aus Sicht der Lehrer/innen an der Schule besonders problematisch bei dem Kauf von Unterrichtsmaterialien zeigen. Des Weiteren berichtete er, dass von den 316 Schüler/innen 170 einen Migrationshintergrund hätten. Nach diesem ersten persönlichen Kontakt an der Schule wurde vereinbart, dass die Schule eine Klasse für das Projekt auswählen würde und dann ein nächstes Treffen stattfinden würde, gemeinsam mit dem betreffenden Klassenlehrer/ der betreffenden Klassenlehrerin.

Im Oktober 2008 fand das zweite Gespräch an der Schule statt. Der Klassenlehrer nahm an dem Treffen teil. Er hatte sich sehr gut auf das Treffen vorbereitet und zu jedem Schüler und jeder Schülerin individuelle, subjektive Personenbeschreibungen erstellt. Die Beschreibungen der Klassenleitung bezogen sich hauptsächlich auf die Eigenschaften der Schüler/innen in Bezug auf Disposition, Sozial- und Arbeitsverhalten. Die Personenbeschreibungen waren sehr unterschiedlich. Im Anschluss an die Vorstellung der Schüler/innen wurde die weitere Kooperation besprochen: Für Dezember wurde eine zweiwöchige Hospitationsphase von mir in dem Unterricht der Klasse vereinbart. Das Projekt für die Schüler/innen würde im Februar zu Beginn des 2. Schulhalbjahres starten und wöchentlich zwei Unterrichtsstunden verpflichtend für alle Schüler/innen dieser Klasse stattfinden.

6.4 Agieren im Feld

Die Teilnahme im Feld lässt sich in zwei Bereiche unterteilen. Zuerst gab es eine Hospitationsphase, in der meine Rolle eher passiv und beobachtend war (siehe Kapitel 6.4.1 Hospitationsphase). Im Anschluss daran folgte eine Durchführungsphase, in der es eine Doppelrolle meinerseits gab: zum einen, weiterhin nicht zum System zugehörige, externe Person, zum anderen, aktiv mit den Schüler/innen zusammen arbeitende Person (siehe Kapitel 6.4.2 Entwicklungsphase). Diese Doppelrolle hat den Vorteil, viele „Insiderinformationen“ bei positiv verlaufender Interaktion zu bekommen. Diese Doppelrolle ist selbstkritisch zu reflektieren und ein möglicher Distanzverlust ist in Betracht zu ziehen.

6.4.1 Hospitationsphase

Für die spezifische Entwicklung des Konzeptes für diese Klasse, war die Situationsanalyse der Klassenleitung nicht ausreichend. Es war wichtig, sich ein eigenes, unabhängiges Bild von der Klasse zu machen. Im Dezember 2008 fand eine zweiwöchige Unterrichtshospitation in der Klasse statt. Der Schwerpunkt der Unterrichtsbeobachtung war, die Klasse kennen zu lernen und die Störfaktoren herauszufinden, die ein angenehmes Klima in der Klasse und ein sozial angemessenes Miteinander schwächen. Die Beobachtungen wurden zum einen an dem ersten Tag unsystematisch, beobachtend und zum anderen an den folgenden Tagen standardisiert mittels BASYS erfasst. Die Ergebnisse sind für die Erstellung des Unterrichtskonzeptes eine wichtige Grundlage.

6.4.1.1 Durchführung der Hospitationsphase (beobachtend, unsystematisch)

Am ersten Hospitationstag an der Schule war der Schulleiter erkrankt und so wurde ich von seinem Stellvertreter in Empfang genommen. Er händigte mir Fotos von den einzelnen Schüler/innen aus und berichtete von Unzufriedenheit in der Klasse, wechselseitig von Lehrer/innen und Schüler/innen mitgeteilt. Dann wurde ich den anwesenden Lehrer/innen im Lehrerzimmer vorgestellt. Mit dem Lehrer, der die erste Stunde in der Klasse hatte, ging ich im Anschluss daran zu deren Raum. Nach einer kurzen Vorstellung meinerseits begann der Unterricht. Die Schüler/innen hatten bereits vom Klassenlehrer von meiner anstehenden Hospitation erfahren und wussten, dass ich ihr Verhalten im Unterricht beobachten und aufschreiben würde.

Ich nahm hinten im Klassenzimmer Platz und bereits nach kurzer Zeit verhielten sich die Schüler/innen sehr ungezwungen und wie es schien, wie immer. Es herrschte ein rauer Umgangston untereinander und gegenüber dem Lehrer. Dieser Umgangston war nicht nur charakterisierend für diese Unterrichtsstunde, sondern für fast alle gesehenen Unterrichtsstunden. Die Vermittlung von Inhalten im Unterricht war nur schwer möglich, da es immer wieder Störungen gab. So verliefen auch die anderen Unterrichtsstunden an diesem Tag. In den großen Pausen war ich im Lehrerzimmer. Es suchten immer wieder unterschiedliche Lehrer/innen das Gespräch mit mir und erzählten von ihrem Unterrichtsalltag. Ein Lehrer berichtete mir, dass er die Probleme in der Klasse darin sehe, dass die Schüler/innen sehr unruhig wären und ihre Emotionen nicht kontrollieren könnten.

Eine andere Situation dieses Unterrichtstages zeigte, dass es den Schüler/innen sehr schwer fiel, ein anderes Verhalten zu zeigen.

„Eine Schülerin sprach mich nach der 3. Stunde an:

‘Sind Sie Übermorgen beim Elternsprechtag dabei? Bitte sagen Sie nicht meiner Mutter, wie ich mich hier verhalte.’

‘Meinst du, dein Klassenlehrer sagt nichts zu deinem Verhalten?’

‘Der bekommt nicht so viel mit, wie Sie. Bitte, bitte sagen Sie nichts.’

‘Ich bin erst 3 Stunden hier in der Klasse. Bis übermorgen kannst du ja ein anderes Verhalten zeigen.’

Die Schülerin verhielt sich 10 Minuten der nächsten Stunde angemessen und fiel dann in ihr altes Verhaltensmuster zurück. Sie fragte aber noch oft nach, welche Informationen aus den Beobachtung an den Klassenlehrer und die Mutter weitergegeben würden.“

Der Schülerin war bewusst, dass sie sich nicht angemessen verhält, fiel aber immer wieder in ihre unangemessenen Verhaltensmuster zurück, obwohl sie eine negative Information an ihre Mutter auf jeden Fall verhindern wollte. Die Informationen aus der Hospitation wurden nicht an die Eltern weitergegeben.

In der letzten Unterrichtsstunde an diesem Tag kam es zur folgenden Situation, in der ein Schüler offensiv zeigte, dass er die Lehrerin nicht respektierte.

„Während der Unterrichtsstunde steht Schüler X auf und schlägt Schüler Y die Brille von der Nase. Die Lehrerin geht sofort dorthin und versucht die Situation zu klären. Schüler X zeigt keine Einsicht und reagiert nicht, auf den Versuch der Lehrerin. Daher soll Schüler X nach der Stunde (danach ist Unterrichtsschluss) bleiben. Der Schüler sagt, dass er nicht bleiben würde. Die Lehrerin hält dagegen. Der Schüler bleibt bei seiner Meinung und geht mit dem Schellen aus der Klasse. Die Situation wird im Verlauf der weiteren Woche nicht mehr thematisiert.“

Die Schüler/innen haben bei dieser Lehrerin gelernt, dass ihr Verhalten keine Folgen hat. Schüler/innen, die sich bei dieser Lehrerin und anderen Kollegen/innen, unangemessen verhalten haben, zeigten bei einem anderen Lehrer, der konsequente Strukturen vorgibt, ein sehr angepasstes Verhalten. Diese Varianz im Verhalten der Schüler/innen zeigt, dass sie in der Lage sind, sich angemessen zu verhalten und durch das fehlende einheitliche Sanktionskonzept der Schule unangemessenes Verhalten nicht sanktioniert wird.

Am zweiten Hospitationstag durfte ich in der ersten Stunde bei einem Lehrer nicht mit in den Unterricht. Da in dieser Stunde die Klasse auf verschiedene Kurse aufgeteilt war, konnte ich am Unterricht eines anderen Lehrers teilnehmen. In diesem Unterricht waren die Schüler/innen sehr unkonzentriert und beschimpften einander, ähnlich lief die zweite Stunde dieser Doppelstunde ab. In der dritten Stunde beobachtete ich folgende Situation: Es war wieder eine Unterrichtsstunde mit Schüler/innen aus mehreren Klassen. Ein Schüler der Klasse, die Frau Steins und ich unterrichten würden, hatte einen Tic.

„Im Unterricht von Herrn X ist es unruhig. Der Lehrer diskutiert im vorderen Teil des Klassenraums mit zwei Schülern. Ein Schüler wird in den Trainingsraum geschickt. Der andere kündigt an, dass er auch bald dorthin kommen werde. Der Lehrer diskutiert mit ihm. Im weiteren Verlauf der Stunde wird dieser Schüler den Unterricht permanent und lautstark stören, bis er sein Ziel erreicht hat und in den Trainingsraum darf. Währenddessen findet im

hinteren Teil der Klasse folgendes Gespräch statt. Ein Schüler der anderen Klasse macht den Tic des Schülers aus der Treatmentklasse nach.

Daraufhin sagt Schülerin A. `Ey, lass den in Ruhe, der ist behindert. Sonst kriegst du einen auf die Fresse. Gib mir mal lieber ein Foto von dir?`

`Warum?`

`Ich will meiner Mutter ein Foto von einer Naturkatastrophe zeigen!`

Dann drehen sich diese Schülerin und eine weitere der Klasse zur mir um und sagen `Sehen Sie, das ist Klassengemeinschaft.`“

Die Schüler/innen wussten, dass ihr Verhalten im Fokus der Hospitation stand und wollten zeigen, dass es bei ihnen einen Klassenzusammenhalt gab. Immer wieder haben sie zwischendurch diese Situation als gutes Beispiel hervorgehoben.

An den folgenden Tagen gab es häufig ähnliche Situationen im Unterricht, welche die Art und Weise die Interaktion zwischen den Schüler/innen und Schüler/innen und Lehrer/innen und Schüler/innen zeigten.

Die Ergebnisse der standardisierten Beobachtung werden im nächsten Kapitel 6.5 (Auswertung der Daten) vorgestellt.

6.4.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der freien, unsystematischen Beobachtung in der Hospitationsphase

Die Störfaktoren des Unterrichts lassen sich in drei Kategorien unterteilen:

1. Interaktion zwischen Schüler/in und Lehrer,
2. Interaktion zwischen Schüler/in und Schüler/in und
3. Verhalten von Schüler/innen.

Alle im Unterricht aufgetretenen Störungen wurden in Tabelle 4 zusammengefasst. Wie man der Tabelle entnehmen kann, gibt es sehr unterschiedliche Störfaktoren mit divergierenden zeitlichen Komponenten. Das heißt, dass einige Situationen nur wenige Sekunden dauern (z.B. schlagen eines Mitschülers), andere dauern mehrere Minuten (z.B. lautes Reden während des Unterrichts).

Die Interaktionen der Schüler/innen mit Lehrer/innen zeigten deutlich, dass dadurch die Durchführung des Unterrichts beeinflusst wird. Die Schüler/innen hatten im Unterricht häufig Auseinandersetzungen mit Mitschüler/innen und beschwerten sich darüber bei den Lehrer/innen. Schüler/innen versuchten des Weiteren in der Interaktion mit den Lehrer/innen das „letzte Wort“ zu haben und verhielten sich ihnen gegenüber nicht angemessen, beispielsweise beschimpften sie Lehrer/innen. Einige Schüler/innen zeigten deutlich, dass sie an verschiedenen Unterrichtsfächern kein Interesse hatten, indem sie vor Unterrichtsbeginn „wir hassen“ (Fach XY) an die Tafel schrieben oder im Unterricht sangen.

		Aktiv Schüler/in
Interaktion mit Lehrer/in		<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen beschwerten sich ständig bei dem/der Lehrer/in übereinander • Schüler/in versucht immer das letzte Wort zu haben • Schüler/innen verhalten sich dem/der Lehrer/in gegenüber nicht angemessen • Tafelanschrieb: „Wir hassen ...“ (ein namentlich genanntes Unterrichtsfach) • Singen „Stille Nacht“ • Schüler/in in Trainingsraum schicken und Unterbrechung des Unterrichts bei Rückkehr • Unterrichtsunterbrechung, um ein Gespräch mit der Klasse, einem Lehrer und dem Sozialpädagogen zu führen
Interaktion mit anderen Schüler/in	Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Lärmpegel • Große Unruhe • Lautes Reden untereinander während des Unterrichts • Unfreundlich zueinander • Reizen und triezen • Lustig machen übereinander • Aggressive Wortwahl • Halten sich nicht an Gesprächsregeln
	Schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> • Briefe schreiben während des Unterrichts, und aufstehen, um diese zu anderen zu bringen • Schicken von Daten von Handy zu Handy
	Körperlich	<ul style="list-style-type: none"> • Treten • Hauen • Schubsen • Boxen • Haare ziehen („im Spaß“)
Ohne Interaktion mit anderen Personen (einzeln)		<ul style="list-style-type: none"> • Spielen mit Wachs • Spielen mit zerlegtem Kugelschreiber • Handys klingeln • Auspacken von zig Zetteln und verteilen dieser auf dem Tisch • Mäppchen fallen runter und werden umständlich und langsam aufgehoben • Herumlaufen in der Klasse

Tabelle 4: Störfaktoren im Unterricht

Sehr häufig wurde der Unterricht unterbrochen, damit Schüler/innen in den Trainingsraum geschickt werden konnten. Kamen diese im Laufe der Unterrichtsstunde noch zurück, nutzten sie meistens die Gelegenheit, um die Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler/innen zu bekommen und begaben sich lautstark zu ihrem Platz.

Durch verbale Interaktion mit ihren Mitschüler/innen störten die Schüler/innen außerdem häufig den Unterricht. Die meiste Zeit aller Unterrichtsstunden herrschte ein hoher Lärmpegel und große Unruhe. Die Schüler/innen unterhielten sich während des Unterrichts mit den Mitschüler/innen, die sie mochten und reizten und trietzten die Mitschüler/innen, die sich nicht mochten. Die Interaktion war in diesen Fällen sehr unfreundlich und die Schüler/innen nutzten viele aggressive Wörter und machten sich übereinander lustig.

Neben den verbalen Interaktionen kommunizierten die Schüler/innen auch nonverbal während des Unterrichts miteinander. Sie schrieben sich beispielsweise Briefe und brachten diese während der Unterrichtsstunde zum Empfänger oder schickten sie sich Daten per Handy zu.

Im Unterricht kam es aber auch immer wieder zu körperlichen Attacken zwischen Schüler/innen: Sie traten, hauten, schubsten und boxten sich. Hierfür verließen sie ihre Plätze und begaben sich zu der Zielperson.

In der Klasse gab es auch Schüler/innen, die durch ihr Verhalten den Unterricht störten, ohne dass sie in direkter Interaktion mit einer anderen Person standen. Schüler/innen spielten beispielsweise mit viel Wachs oder einem zerlegten Kugelschreiber, anstatt sich am Unterricht zu beteiligen. Es klingelten immer wieder Handys während des Unterrichts und die Schüler/innen schalteten danach nicht den Ton aus, obwohl Handys laut Schulordnung verboten waren. Einige Schüler/innen verteilten unnütze Zettel auf ihrem Tisch oder ließen den Inhalt ihres Mäppchens auf den Boden fallen, um diese Sachen dann wieder langsam und umständlich wegzuräumen. Es gab auch Schüler/innen in der Klasse, die während des Unterrichts unerlaubter Weise aufstanden und durch den Klassenraum liefen.

Die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung der Hospitationsphase zeigen, dass der Unterricht sehr häufig gestört wird und eine positive Arbeitsatmosphäre, die zum Lernen anregt, nicht geschaffen werden kann. Die Schüler/innen haben in der

Klasse eine Kultur entwickelt, in der es anerkannt ist, sich so zu verhalten, wie es in der Tabelle 4 aufgeführt ist.

6.4.1.3 Sanktionskonzepte der Lehrer/innen

Die Hospitationsphase zeigte, dass die Lehrer/innen unterschiedliche Regelkonzepte hatten, an die sich die Schüler/innen halten sollten. Eine weitere Beobachtung war, dass die Schüler/innen auf das gleiche Verhalten bei verschiedenen Lehrer/innen unterschiedliche Reaktionen erhielten. Den Schüler/innen fiel es schwer, die mitunter sehr verschiedenen Regeln parat zu haben. Um einen Überblick über die Konzepte der Lehrer/innen zu erhalten, wurde ein Fragebogen für alle Lehrer/innen der Klasse entwickelt (siehe Anhang). Im Fokus der Befragung standen Fragen zu Regelsystem und den Folgen bei Verstößen.

Insgesamt 25 Lehrer/innen (10 Lehrer und 15 Lehrerinnen), die in der Treatment- und Non-Treatmentgruppe unterrichteten, haben den Fragebogen ausgefüllt. Sie arbeiteten im Durchschnitt seit 19,1 Jahren ($SD= 11,25$) inklusiv Referendariat als Lehrkräfte. Von den Schüler/innen der Treatment- und Non-Treatmentgruppe unterrichteten sie zwischen 9 und 18 Schüler/innen ($M= 18,95$; $SD= 6,6$). Auf die Frage, ob sie gerne in den Klassen unterrichten, pendelten sich die Antworten in der Mitte ein ($M= 2,82$; $SD= 1,02$; $Min= 1$ & $Max=5$). Ein ähnliches Ergebnis zeigten die Antworten der Lehrer/innen auf die Frage nach der Lautstärke ($M= 3,04$; $SD= 1,02$; $Min= 1$ & $Max=5$). 21 Lehrer/innen gaben an, mit ihren Schüler/innen Regeln vereinbart zu haben und 4 Lehrer/innen, dass sie keine vereinbart hätten. 19 Lehrer/innen beantworteten die Fragen, welche Regeln sie vereinbart haben und wie sie auf Regelverstöße reagieren. Die Antworten sind in Tabelle 5 aufgeführt und zeigen deutlich, dass es deutliche Unterschiede in den Vereinbarungen zu den Regeln und den Reaktionen auf die Regelverstöße gibt.

Nr.	Welche Regeln haben Sie vereinbart?	Wie reagieren Sie auf Regelverstöße?
1	Klassenregeln	<ul style="list-style-type: none"> • Ermahnungen • Trainingsraum • Kontakt zu den Eltern
2	<ul style="list-style-type: none"> • Nur in den Pausen zur Toilette • Nicht essen während des Unterrichts • Nicht herumlaufen • Nicht hineinrufen • Handy aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrmalige Ermahnung • Extraarbeit • Trainingsraum • Elternanrufe • Gespräche nach dem Unterricht
3	Die üblichen Gesprächsregeln	Hinweis auf den Trainingsraum und schicken der Schüler in denselber
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufzeigen- Reden- Regel 2. Schüler ausreden zu lassen 3. Lehrer ausreden zu lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Trainingsraum nach dreimaliger Ermahnung • Strichliste an der Tafel mit Namen • Unter vier Augengespräch
5	Siehe Klassenregeln	Sehr konsequent nach den Regeln
6	Die allgemeinen Klassenregeln	Regelverstöße werden akzeptiert!
7	-	-
8	-	-
9	-	-
10	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenregeln • 1-2-3 Methode 	<ul style="list-style-type: none"> • Auszeit • Abschreiben von Klassenregeln • Nachholen von versäumter Zeit/ versäumtem Unterrichtsstoff
11	Die üblichen Gesprächsregeln	Trainingsraum schicken
12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufzeigen- Reden- Regel 2. Schüler ausreden zu lassen 3. Lehrer ausreden zu lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Ermahnung Trainingsraum • Strichliste mit Namen an der Tafel
13	Klassenregeln	Konsequent nach Regeln
14	<ul style="list-style-type: none"> • Mappenführung • Als bekannt vorausgesetzt: <ul style="list-style-type: none"> ○ Konzentration auf Unterrichtsinhalte ○ Ruhe ○ Pünktlichkeit 	Schlechte Note
15	Allgemeinen Klassenregeln	Verstöße werden akzeptiert
16	PC-Raum Regeln + Klassenregeln	Ermahnung-> PC runterfahren -> ohne PC weiterarbeiten
17	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn einer spricht, sind die anderen ruhig und hören zu • Keine Beleidigungen • Jeder redet nur von sich, nicht über andere 	Regelverstoß-> Warnung (Hinweis auf Regeln)-> erneuter Regelverstoß-> Ankündigen einer Konsequenz-> wiederholter Verstoß-> Konsequenz erfolgt
18	Klassenregeln beachten	Klassenregeln konsequent
19	Die Regeln, die bei den Klassenlehrern gelten	Ständiges Ansprechen einzelner Schüler- Verwarnung erteilen- Trainingsraum- Hinweis auf die Konsequenzen des unerwünschten Verhaltens
20	<ul style="list-style-type: none"> • Antworten nicht in die Klassen rufen • Keine Privatgespräche • Keine Gespräche durch den ganzen Klassenraum führen 	Wer zu oft die Regel bricht: <ul style="list-style-type: none"> - Tafelanschrieb - Darf bei anstehender praktischer Arbeit nicht mitmachen, sondern schriftliche Aufgabe erledigen
21	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweis auf die allgemein gültigen Regeln des ungestörten Unterrichts • Wer den Raum verdreckt muss ihn unabhängig vom Ordnungsdienst säubern 	Schüler werden in Trainingsraum geschickt

22	<ul style="list-style-type: none"> • JEDE PERSON hat das Recht auf eine freundliche Ansprache und körperliche Unversehrtheit • Jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen • Jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten • Jeder muss stets die Rechte anderer akzeptieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermahnung, Hinweis auf Regeln • Verwarnung • Klassenbucheintrag und Trainingsraum • Gespräch mit dem Schüler • Gespräch mit den Eltern (tel. oder in der Schule) • Beantragung einer Teilkonferenz -> Je nach „Schwere“-Grad des Verstoß kann auch eine Stufe übersprungen werden
23	-	-
24	-	-
25	-	-

Tabelle 5: Antworten der Lehrer/innen zu den Fragen nach Regeln und Reaktionen auf Regelverstöße

Keine/r der 4 Lehrer/innen, die keine Regeln mit ihren/ seinen Schüler/innen vereinbart hatten, hat die Frage beantwortet "Nach welchen Regeln sollen sich die Schüler in Ihrem Unterricht verhalten? Welche Regeln setzen Sie als bekannt voraus?". Unterrichtsstörungen durch Schülerverhalten kamen aus Sicht der Lehrer/innen mittel oft vor ($M= 3,18$; $SD= 1,22$; $Min= 1$ & $Max=5$). Die Lehrerinnen nannten sehr viele Gründe, welches Schülerverhalten sie im Unterricht stört (siehe Tabelle 6).

Nr.	Welches Schülerverhalten stört Ihren Unterricht? Versuchen Sie eine Rangfolge zu erstellen.
1	1.Reinrufen 2.Reden mit dem Nachbarn 3.Durch die Klasse laufen
2	1.Reinrufen 2.Reden mit dem Nachbarn 3.Fragen, die nicht zum Thema gehören 4.Fehlende Arbeitmaterialien 5.Vergessene Hefte, Bücher
3	1.Dazwischenreden 2.sich unterhalten 3.sich mit anderen Dingen beschäftigen 4.Schreien 5.Nicht zuhören
4	1.Unaufgefordertes Reden 2.Beleidigungen zwischen den Schülern
5	
6	1.Das Reden der SS untereinander 2.Das Verhalten der SS untereinander (Disziplin) 3.Das Einhalten der Regeln
7	1.Beleidigungen 2.Zwischenrufe 3.Verspätungen 4.Widerworte
8	
9	1.Reinrufen 2.Reden mit den Nachbarn 3.Durch die Klasse laufen

10	1. Undiszipliniertes Verhalten einzelner Schüler z.B. Reinrufen, "Gekaspere" 2. Fehlendes Material 3. Fehlende Hausaufgaben
11	1. Dazwischenreden 2. Sich unterhalten 3. Sich mit anderen Dingen beschäftigen 4. Schreien 5. Nicht zuhören
12	1. Unaufgefordertes Reden 2. Beleidigungen zwischen den Schülern
13	
14	1. Privatgespräche 2. Beleidigungen 3. Wunsch zur Toilette zu gehen 4. Provokation, um in den Trainingsraum geschickt zu werden
15	1. Das Reden der SS untereinander 2. Das Verhalten der SS untereinander (Disziplin) 3. Das Einhalten der Kl.-regeln
16	1. Das Dazwischen-Rufen (ohne Aufzeigen) 2. Nicht abwarten können- immer sofort eine Antwort erwartend
17	1. Provokation der Schüler untereinander 2. Unterbrechungen durch Zwischenrufe 3. Beschäftigung mit "anderen" Dingen
18	1. Schleimen 2. In die Klasse rufen 3. Sch gegenseitig stören und schlagen 4. Durch die Klasse laufen
19	1. Schüler reagieren aufeinander, statt dem Unterricht zu folgen und tragen ohne Scheu ihre Streitereien aus. In diesen Situationen werde ich als Lehrer völlig ignoriert 2. Störende Schüler fühlen sich stets im Recht und unschuldig "Ich habe doch nur.."
20	1. Laute Gespräche 2. Beschimpfungen der Schüler untereinander 3. Nichtbefolgen von Arbeitsanweisungen 4. Desinteresse an Unterrichtsinhalten
21	1. Gespräche, die nicht zum Unterricht gehören
22	1. Wenn es zu verbalen Auseinandersetzungen zwischen den Schülern kommt, leidet die Lernmotivation der gesamten Gruppe 2. Mangelnde Leistungsbereitschaft einiger Schüler und niedrige Frustrationstoleranz vieler Schüler 3. Häufiges privates Reden einiger SS während der Phasen von Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit. Hier leidet die Konzentration der Mitschüler und auch derer Arbeitsergebnisse.
23	1. Schreien 2. ununterbrechen reden 3. gegenseitig Ärgern 4. Rumlaufen 5. Toilettengang
24	1. Reden mit dem Nachbarn 2. in die Klasse rufen 3. störende Fragen "Darf ich fegen, Tafel putzen, Müll rausbringen, etc." Wie spät, Müssen wir,...
25	1. unentschuldigte Verspätungen 2. fehlende Materialien 3. aggressives bzw. beeidigendes Verhalten von Schülern untereinander

Tabelle 6: Antworten der Lehrer/innen zu der Fragen nach Unterrichtsstörungen durch Schülerverhalten

Nur zwei Lehrer/innen beantworteten die letzte Frage, ob sie noch Anmerkungen zum Thema hätten („Informatik ist eine Ausnahme ggü anderen Fächern. Das Schlimmste für die Schüler ist nicht am PC arbeiten zu dürfen. Deshalb ist auch das Verhalten nicht typisch für die Jahrgangsstufe 7 (obwohl einige "Kracher" in der Gruppe sind!)“ und „Seit einiger Zeit gibt es viele sexuelle Provokationen zwischen Mädchen und Jungen. Eine Schülerin wird völlig niedergemacht, wenn sie nur einen Piep von sich gibt. Die Jungen fühlen sich geehrt, wenn sie in den Trainingsraum geschickt werden.“)

Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse folgendes:

- Die offenen Antworten der Lehrer/innen machten deutlich, dass es kein einheitliches Regelsystem gibt.
- Für gleiches Verhalten seitens der Schüler/innen hatten die Lehrer/innen unterschiedliche Vorstellungen über die Folgen. Es gab Antworten von „Ich akzeptiere Regelverstöße“ bis hin zu klaren Konsequenzen, die ausgeführt werden.
- Einige Lehrer/innen gaben an, dass sie keine Regeln vereinbart haben, aber „es gelten die üblichen Regeln.“

Die Befragung der Lehrer/innen zeigte die große Varianz des Umgangs mit Regeln und Folgen auf Regelverstöße der Lehrer/innen der Klasse. Es gab Lehrer/innen, die sehr strukturierte, transparente Konzepte hatten. Andere Lehrer/innen wiederum hatten mit den Schüler/innen keine Regeln vereinbart und/ oder es galten „ die üblichen Regeln“. Die am häufigsten genannte Störung war das unaufgeforderte Reden seitens der Schüler/innen, wie Zwischenrufe oder persönliche Gespräche.

6.4.1.4 Weitere Erkenntnisse der Hospitationsphase

Die Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer ist ein wichtiger Bestandteil des Treatments, damit die gelernten Erkenntnisse der Schüler/innen im Schulalltag und nach Beendigung des Treatments angewandt werden können. Es gab jedoch Schwierigkeiten bei der Umsetzung.

Der Klassenlehrer war psychisch stark belastet. Er bereitete interessante, auf den Alltag der Schüler/innen bezogene Themen vor, war jedoch nicht mehr in der Lage irgendetwas Positives an seinem Unterricht und den Schüler/innen zu sehen. Seiner

Meinung nach trug er die ganze Verantwortung für das unangemessene Verhalten der Schüler/innen, was sein Versagen noch einmal deutlich zeigen würde. Eine Zusammenarbeit stellte sich als schwierig heraus, da Absprachen nicht eingehalten wurden. Zwei Monate nach Beginn des Kurses wurde er krankgeschrieben (weitere Informationen zur Zusammenarbeit während des Kurses in Kapitel 6.5.4.2).

Während der Hospitationsphase fiel auf, dass viele Klassenräume in einem desolaten Zustand, einige aber schön gepflegt sind. Zur Verdeutlichung wird der Klassenraum der Parallelklasse beschrieben: Der Klassenraum wirkte schmutzig und trostlos. Selbst gestaltete Plakate der Schüler/innen an den Wänden waren in einem schlechten Zustand, hingen nur noch an einer Ecke und waren eingerissen. Die Regale waren nicht systematisiert und dort lagerten unsortierte Sachen. Auf dem Boden um die Tafel herum war der ganze Boden voller Kreidewasser, durch zu nasses Wischen der Tafel. Insgesamt war der Boden sehr schmutzig und man konnte beispielsweise kein Plakat auf den Boden legen und darum einen Stuhlkreis machen. Die Schüler/innen hatten keine positive Beziehung zu ihrem Klassenraum, das heißt, sie gingen nicht pfleglich mit ihm um und es gab keinen funktionierenden Klassendienst.

6.4.1.5 Resümee der Hospitationsphase und weitere Absprachen mit der Schule

Nach Abschluss der Hospitationsphase fand ein weiteres Planungstreffen mit der Schulleitung statt. Die Erkenntnisse der Hospitationsphase wurden besprochen und diskutiert.

In Bezug auf das Schülerverhalten waren es folgende Aspekte:

1. Es gibt eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung und der Realität.
2. Die Klasse hat eine antisoziale Kultur entwickelt.
3. Die Schüler/innen sind unfähig zur Selbstverstärkung.

Der Klassenlehrer hatte für das Verhalten der Schüler/innen eine andere Erklärung. Er war der Meinung, dass die Schüler/innen sich durchaus anders verhalten könnten, dies aber aufgrund ihrer Pubertät nicht tun würden. Sie würden dieses Verhalten bewusst zeigen, unter anderem um die Lehrer/innen zu ärgern.

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung wurden der Schulleitung vorgestellt. Das uneinheitliche Sanktionssystem der Schule wurde thematisiert und das Angebot seitens der Universität zur Unterstützung des Kollegiums bei der Erstellung eines einheitlichen Sanktionssystems unterbreitet.

Außerdem wurden bei dem Treffen die weitere Vorgehensweise und organisatorische Dinge besprochen. Es wurde festgelegt, dass die Schüler/innen auf ihrem Zeugnis einen Vermerk der Teilnahme an dem Kurs haben würden.

Die Eltern würden vor Kursbeginn ein Informationsschreiben der Schulleitung über das Konzept bekommen.

Zum Ende des Treffens wurde mitgeteilt, dass die Stufe sehr wahrscheinlich von 2 Klassen zum Halbjahr auf 3 Klassen aufgeteilt werden würde. Die bedeutete, dass die Schülerzahl dann bei 17-18 Schüler/innen liegen würde.

Die Teilung der Klasse erfolgte Ende Januar, zum Ende des 1. Schulhalbjahres. Die Umstrukturierung der Stufe 7, aus zwei Klassen entstanden drei, fand nach der Hospitationsphase statt. Die Klassen 7a und 7b gaben Schüler/innen für die neue Klasse 7c ab. Daher gab es nun in der Klasse 7a, der Treatmentklasse, folgende veränderte Situation: Ein Schüler wurde von seiner Kontaktperson getrennt. Weitere Schüler/innen verlieren Bezugspersonen und es gibt vermehrt noch kleinere Teilgruppen. Aus Sicht der Schüler/innen wurde die Bildung der neuen Klasse und damit die Trennung von Klassenmitgliedern negativ bewertet.

Die Hospitationsphase hat für die Beantwortung der explorativen Fragestellungen zusammenfassend folgende Erkenntnisse gebracht:

- Wie wird miteinander umgegangen und kommuniziert (Lehrer-Lehrer, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler)? Wie sieht der Umgang miteinander in der Klasse aus, in der der Unterricht stattfinden wird?

Die Treatmentgruppe hat eine antisoziale Kultur entwickelt, die sich in der Interaktion und Kommunikation der Schüler/innen untereinander in der Hospitationsphase deutlich gezeigt hat. Die Schüler/innen sind unter anderem untereinander häufig sehr unfreundlich, wählen aggressive Wörter und reizen sich gegenseitig. Des Weiteren kam es auch zu körperlichen Aggressionen unter den Schüler/innen. Während der Unterrichts konnte beobachtet werden, dass das Verhalten von vielen Schüler/innen dazu führt, dass es zu Störungen kommt

und sich Schüler/innen unangemessen gegenüber ihren Lehrer/innen verhalten (siehe Tabelle 4: Störfaktoren im Unterricht).

- Gibt es ein einheitliches Sanktionskonzept?

Nein. Die Befragung der Lehrer/innen und die Beobachtungen aus der Hospitationsphase haben gezeigt, dass es kein einheitliches Sanktionskonzept an der Schule gibt. Besonders die Ergebnisse der Befragung der Lehrer/innen haben den Eindruck der Beobachtungen während der Hospitationsphase bestätigt (siehe Tabelle 5: Antworten der Lehrer/innen zu Fragen nach Regeln und Reaktionen auf Regelverstöße).

- Gibt es bereits Konzepte zur Sozialerziehung oder rational-emotive Erziehungsprinzipien?

Konzepte zur Sozialerziehung oder rational-emotive Erziehungsprinzipien konnten im Rahmen der Hospitationsphase nicht beobachtet oder durch Gespräche in Erfahrung gebracht werden.

- Gibt es für diese Klasse bestimmte Regeln zur Kommunikation?

Die Hospitationsphase hat gezeigt, dass die Lehrer/innen dieser Klasse kein einheitliches Regelkonzept zur Kommunikation haben und es wurde beobachtet, dass die Schüler/innen beispielsweise häufig in den Unterricht reinrufen und ein hoher Lärmpegel vorhanden ist (siehe Tabelle 4: Störfaktoren im Unterricht).

Zusammenfassend ist folgende Erkenntnis für den weiteren Prozess wichtig:

- **Die Ausgangsvoraussetzungen der Schüler/innen sind bei der Implementierung eines Programmes zum sozialen Lernen zu beachten.**

Während der Hospitationsphase hat sich gezeigt, dass sich in der Klasse eine antisoziale Kultur entwickelt hat. Die Schüler/innen werden im Schulalltag von verschiedenen Lehrer/innen unterrichtet, die sehr unterschiedliche Sanktionskonzepte haben. In den meisten Unterrichtsfächern verhalten sich die Schüler/innen nicht sozial angemessen. Sie benötigen Unterstützung bei der Entwicklung von sozial kompetentem Verhalten, das heißt, bei der Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts, positivem Selbstvertrauen, von Selbstsicherheit, Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Interaktionsfähigkeit und Selbstbehauptungsfähigkeit. Es ist ein komplexes Ziel, das mit dem Unterrichtsfach angestrebt wird. Ein sehr wichtiger Faktor hierbei ist eine

positive Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden. Die im Unterricht angesprochenen Themenfelder fordern von den Schüler/innen eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Um die Schüler/innen adäquat unterstützen zu können ist es wichtig, dass sie sich gegenüber den Lehrenden öffnen.

Es ist zu erwarten, dass das Trainingskonzept für die Schüler/innen erfolgreicher ist, wenn es die oben genannten Aspekte zur Entwicklung und Förderung eines sozial und emotional kompetenten Verhaltens umfasst. Die Konzeptentwicklung wird im folgenden Kapitel 6.4.2 dargestellt.

6.4.2 Entwicklungsphase

Der Durchführungsphase gingen die Planung der Unterrichtsreihe und die Vorbereitung der ersten Unterrichtsstunden voraus.

6.4.2.1 Konzeptionsentwicklung und zielgruppenspezifische Gestaltung für das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“

Auf Grundlage der Erkenntnisse der Hospitationsphase und der konzeptuellen Rahmenbedingungen für das Projekt wurde im Januar begonnen, die Unterrichtsreihe zu planen. Das Unterrichtskonzept wurde auf Basis der theoretischen Grundlagen der REVT entwickelt. Es unterstützt die Schüler/innen bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Selbstregulationskompetenzen, Empathiefähigkeit und Emotionsregulationsfähigkeit und begleitet sie dabei zu lernen, sich selber und anderen gegenüber verantwortlicher zu verhalten. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse über die Klasse wurde der Schwerpunkt auf die Regulation der negativen Emotionen, wie Wut und Ärger, gelegt. Durch die Hospitationsphase wurde der Eindruck verstärkt, dass das sprachliche Repertoire der Schüler/innen in Bezug auf die Beschreibung von Emotionen sehr niedrig war. Da ein kontinuierliches, über einen längeren Zeitraum stattfindendes Training größere Effekte zeigt (Kapitel 3.1.2), als ein über einen kurzen Zeitraum stattfindendes, wurde die Unterrichtsreihe für ein Schulhalbjahr geplant und als Pflichtfach im Klassenverband für die Schüler/innen in den Stundenplan eingebunden.

Als Ausgangsbasis wurden Materialien von Wilde (1997) verwendet, die auf Grundlage der Theorie der rational emotiven Erziehung das Thema Ärgerregulation im Fokus haben. Die Materialien wurden auf die Bedürfnisse der Schüler/innen formal und sprachlich angepasst und durch zusätzliche Erklärungen und Übungen ergänzt¹. Die Unterrichtsmaterialien gliedern sich in zwei Teile:

1. Kennenlernen von Grundkenntnissen und Grundbegriffen zum Thema Emotionen
2. Ärger-Management-Training.

Die Materialengrundlage für die erste Einheit bildeten Fotos mit Gesichtern, die die Basisemotionen zeigen. Die Schüler/innen lernen durch die Unterstützung von Fotos auf denen sechs grundlegende Emotionen und ein neutraler Gesichtsausdruck dargestellt werden zunächst verschiedene Begriffe für Emotionen kennen und üben dies dann an weiteren Beispielen (siehe Anhang). Durch die unterrichtenden Personen werden die Schüler/innen angeregt darüber nachzudenken, woran man verschiedene Gefühle erkennen kann und versuchen selbst, pantomimisch Gefühle darzustellen. Ein weiterer Bestandteil des ersten Teils ist es, dass die Schüler/innen lernen, dass es verschiedene Abstufungen von Emotionen gibt. Hierfür wurden verschiedene Beispiele entwickelt, die mit den Schüler/innen diskutiert werden können (siehe Anhang).

Der zweite Teil der inhaltlichen Unterrichtsmaterialien wurde für den größeren Anteil des Schulhalbjahres geplant. Ein wichtiges Lernziel für die Schüler/innen war die Regulation von Ärger. Hierfür ist es wichtig, entsprechendes Wissen zu erwerben und dieses Wissen kontinuierlich einzuüben. Das heißt, die Unterrichtsmaterialien beinhalten viele praktische Verhaltensübungen für die Schüler/innen.

Bestandteile des Ärgerregulations-Trainings sind folgende Themen:

- Wirkung von Ärger:
 - Ärger-Fragebogen
 - Die Top 4 Wege, wie Ärger dein Leben verwirrt

¹ Die Weiterentwicklung dieser Materialien und Ergänzung durch Illustrationen wurde in Haep, Steins und Wilde (2014) veröffentlicht.

- Ärger tötet dich.

Die Schüler/innen lernen zunächst anhand eines kurzen Tests ihr eigenes Ärgerpotential einzuschätzen, und eine Rückmeldung zu den erreichten Werten zu bekommen. Im Anschluss daran werden Beispiele erläutert, wie Ärger das Leben der Schüler/innen beeinflussen kann. Im letzten Teil werden negative gesundheitliche Auswirkungen von häufigem Ärger mit der Unterstützung von wissenschaftlichen Untersuchungen dargestellt.

- Entstehung von Ärger:
 - Was sind deine Gründe ärgerlich zu werden?
 - Gedanken und Gefühle
 - Ärger verursachende Vorstellungen
 - Rationale und irrationale Meinungen.

Die Schüler/innen lernen, wer für ihren Ärger verantwortlich ist, nämlich sie selber, indem sie die B-C-Verbindung des A-B-C Modells kennen lernen. Durch verschiedene Beispiele wird der Zusammenhang verdeutlicht, dass Gedanken Einfluss auf die Gefühle und das Verhalten haben und nicht eine Situation oder andere Menschen dafür zentral verantwortlich sind. Ein weiterer Aspekt, den die Schüler/innen kennen lernen, ist, wie man Forderungen erkennen kann und diese in Wünsche umformuliert. Durch verschiedene Übungen lernen sie, dass es einen Unterschied macht, je nachdem ob sie etwas fordern oder sich etwas wünschen.

- Regulation von Gedanken
 - Die Veränderung
 - Irrationale Aussagen umwandeln
 - Signale des Körpers
 - Ablenken
 - Der allerbeste Trick
 - Ärger-Situations-Übungsblatt.

Nachdem die Schüler/innen den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Verhalten erfahren haben, werden sie dahin geführt, Techniken zur Gedankenkontrolle einzuüben. Zunächst wird gelernt, wie irrationale Gedanken von rationalen unterschieden werden können und im Anschluss daran, wie irrationale in rationale Gedanken umgewandelt werden. Ein weiterer Aspekt dieses Teils ist es, Signale des Körpers als Vorboten für Ärger identifizieren zu können. Da es für die Schüler/innen sehr schwierig sein wird, in kritischen Situationen direkt angemessene Gefühle und angemessenes Verhalten zu zeigen, indem sich selber regulieren, lernen sie die Technik des Ablenkens kennen. Es werden Situationen erarbeitet, in denen sich die Schüler/innen wohlfühlt haben, und sie lernen, diese Situationen einzusetzen, um sich selber zu beruhigen.

- Abschluss
 - Erfolg, Erfolg, Erfolg!!!
 - Ärger-Fragebogen
 - Schlusswort.

Zum Abschluss des inhaltlichen Teils der Unterrichtsreihe wird der Ärger-Fragebogen vom Beginn des Ärger-Management-Trainings erneut ausgefüllt und mit den Ergebnissen von Beginn verglichen. Im Anschluss daran haben die Schüler/innen die Möglichkeit, sich selber bei verschiedenen Aussagen zum aktuellen Lernstand in Bezug auf die Selbstregulation einzuordnen und ein eigenes Abschlusswort zu schreiben.

Neben der inhaltlichen Planung der Unterrichtsreihe waren zudem zielgruppenspezifische Besonderheiten zu beachten: Das Sanktionssystem der Schule, und so auch der Klasse, war nicht einheitlich und die Schüler/innen wussten oft nicht, an welche Regeln sie sich halten sollten. Daher wurde eingeplant, zunächst gemeinsam mit den Schüler/innen Regeln aufzustellen und die Folgen für deren Einhaltung oder Verstoß zu besprechen. Um die Akzeptanz der Regeln und Folgen zu erhöhen, wurden die Schüler/innen in diesen Prozess mit einbezogen. Da die Schüler/innen nur sehr geringe Kenntnisse über Emotionen hatten, wurde für den Beginn des Kurses eine Einheit entwickelt, in der Grundkenntnisse über

Emotionen thematisiert werden und mit Hilfe verschiedener Übungen eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen wird. Die Unterrichtshospitation hatte in besonderem Ausmaß gezeigt, dass die Schüler/innen fast keine Emotionen bei anderen erkennen konnten. Für ein verantwortungsvolleres Verhalten anderen gegenüber ist dies aber eine Grundvoraussetzung. Bei dieser Klasse wurde für den Aufbau dieses Wissens viel Zeit investiert, damit alle mit dem Grundwissen die nächste Einheit beginnen konnten.

Sehr wichtig war es, dass die Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, die zu Beginn des Kurses in Verbindung mit dem Sanktionssystem eingeführt wurden, mit jedem Schüler und jeder Schülerin besprochen wurden (siehe Anhang). Die Schwierigkeit bei den Schüler/innen lag darin, dass sie sich selbst nur in geringem Ausmaß selbstkritisch beobachten konnten.

Für alle Sitzungen war es wichtig, dass zwei Personen die Klasse unterrichteten. Die Klasse konnte dadurch in zwei Gruppen aufgeteilt unterrichtet werden oder bei Störungen konnte eine Person mit dem/r betreffenden Schüler/in vor die Tür gehen und die Situation besprechen.

Eine weitere Besonderheit wurde für die Klasse geplant. Da die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen im Verlauf der zwei Stunden stark nachließ, wurde das Unterrichtskonzept verändert und mit einer neuen Phase ergänzt. Nach einer Zeitstunde wurde die inhaltliche Arbeit mit dem Thema Emotionen beendet und eine Spielephase eingeführt. In der Spielephase wurde die niedrige Frustrationstoleranz vieler Schüler/innen trainiert. Zunächst wurde diese Phase von uns vorbereitet, dann auf Wunsch einzelner Schüler/innen durch diese selbst.

Aus folgenden Aspekten besteht das Unterrichtskonzept:

- Einführung eines verbindlichen Sanktionssystems mit wöchentlicher Selbst- und Fremdbewertung in Bezug auf regelkonformes Verhalten
- Kennenlernen von Grundkenntnissen und Grundbegriffen zum Thema Emotionen
- Ärger-Management-Training.

6.4.2.2 Durchführung des Unterrichts

Die Unterrichtsplanungen und Berichte wurden für jede Unterrichtsstunde erstellt. Die Unterrichtsplanungen dienten der inhaltlichen Übersicht der Stunden. Die Berichte legen dar, was im Unterricht passiert ist. Hierbei liegt der Schwerpunkt nicht auf der inhaltlichen Umsetzung, sondern auf der sozialpsychologischen Sichtweise und den aktuellen Vorkommnissen in der Klasse. Vor Kursbeginn stand fest, dass das Unterrichtskonzept die oben genannten Aspekte beinhalten würde. Die genaue Durchführung und Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler/innen fand während der Durchführung der Unterrichtsreihe statt.

Neben den Berichten und Unterrichtsplanungen wurde die Wirksamkeit des Unterrichts durch verschiedene Datenerhebungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten überprüft. Diese Ergebnisse werden im Anschluss an die Darstellung der Durchführung des Unterrichts vorgestellt.

6.4.2.2.1 Erster Themenblock: Einführung eines verbindlichen Sanktionssystems mit wöchentlicher Selbst- und Fremdbewertung in Bezug auf regelkonformes Verhalten (Sitzungen 1-2)

Übergeordnetes Ziel für alle Stunden war die Arbeit an der Beziehung zu den Schüler/innen, zunächst gekennzeichnet durch Beziehungsaufbau und im weiteren Verlauf durch dessen Aufrechterhaltung.

Zu Beginn des Kurses stand die Einführung eines Sanktionssystems im Fokus. Da Frau Steins und ich alle Schüler/innen bereits während der Hospitationsphase kennen gelernt hatten, konnten wir direkt, ohne eine besondere Kennen-Lern-Phase, mit Spielen, starten.

Die Ziele der ersten Stunde waren zum einen, gemeinsam mit den Schüler/innen Kursregeln zu erarbeiten und zum anderen die Gestaltung des Deckblattes der Kursmappe. Da bereits in der Hospitationsphase deutlich wurde, dass viele Schüler/innen Schwierigkeiten mit dem Mitbringen von Unterrichtsmaterialien hatten, bekamen sie die Mappen und Deckblätter gestellt. Des Weiteren wurde aus Projektmitteln für den Unterricht ein „Moderationskoffer“ zusammengestellt, der Utensilien wie Scheren, Klebestifte, Eddings, etc. enthielt.

Protokoll 1:

Start der Unterrichtsreihe: Erste Einheit am 3.2.

Frau Steins und ich werden von dem Rektor mit dem Konrektor bekannt gemacht. Ich stelle fest, dass wir keinen Schlüssel haben, um in das Klassenzimmer zu kommen. Der Rektor trägt der erstbesten Schülerin, die in die Nähe des Lehrerzimmers kommt, auf, mit uns mitzugehen und den Schlüssel zu ihm zurückzubringen. Auf die Frage der Schülerin nach dem Sinn dieser Aktion, sagt er, dass sie nicht fragen, sondern machen soll. Unterwegs zum Klassenzimmer erklären wir ihr den Sachverhalt.

Ich begrüße die Schüler/innen, die sich nach und nach einfinden im Stehen und danach setzen wir uns. Ich erkläre kurz das Vorgehen und dann wird ein Stuhlkreis aufgestellt (siehe Tabelle 7: Stundenplanung 1). Es sind alle anwesend außer Z., der von Anfang gesagt hatte, dass er nicht kommen würde, weil er keine Lust hätte und A., die so gut wie immer fehlt. Zu Beginn wird erklärt, dass wir uns das Schulhalbjahr mit Emotionen befassen würden, weil die vielen negativen Emotionen, die ich während des Unterrichts beobachten konnte, den Schüler/innen auf Dauer schaden würden und sie lernen könnten, besser mit sich und anderen umzugehen. Wir starten mit den Regeln. Die Schüler/innen haben viele Vorstellungen von dem, was sie eigentlich dürfen und nicht dürfen, und kommen eifrig in die Mitte, um diese zu notieren (siehe Tabelle 7: Stundenplanung 1). R. wird von P. weggesetzt, da die Beiden zu (Spaß bis Ernst) Prügeleien neigen. Als die Regeln sortiert werden, machen die meisten sehr gut mit. Besonders gerne machen die Schüler/innen aktiv etwas, zum Beispiel findet sich mit Leichtigkeit immer ein Schüler/eine Schülerin, der/die gerne aufschreibt. Das Programm für die Unterrichtsstunde ist zu umfangreich und es kann nicht alles besprochen werden. Von der hohen Aktivität der Schüler/innen bin ich nach dieser ersten Stunde sehr angetan. Sogar J. sagt zum Schluss etwas und obwohl K. sehr ruhig ist, hört er aufmerksam zu.

Tabelle 7: Stundenplanung 1

1. Sitzung am 03.02.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stuhlkreis machen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Stuhlkreis machen-> Tische nach hinten und vorne rücken 	
5 min	Namensschilder	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder Schüler/ jede Schülerin schreibt seinen/ihren Namen auf Krepppapier und klebt ihn sich an 	<ul style="list-style-type: none"> • Krepppapier • Eddings
10-15 min 10 min 20 min	Festlegung der Regeln für den Kurs	<ul style="list-style-type: none"> • Plakat mit Brainstorming • Übertragen in unsere Vorstruktur <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wie ich mich verhalte</i> ○ <i>Wie ich mit anderen rede</i> ○ <i>Wie ich mit anderen umgehe</i> • Regeln aufschreiben • Regelformulierung mit Rollenspielen 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Plakate • Eddings • Vorgeschriebene Struktur
30 min	Titelblatt für Mappe erstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder Schüler/ jede Schülerin gestaltet das Deckblatt seiner/ ihrer Kursmappe indem er/sie Köpfe aus Zeitschriften ausschneidet und aufklebt, sowie einen Schriftzug mit dem Kursnamen • Weitere Angebote, z.B. Elfchen 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Mappen • Deckblätter • 20* Schriftzug „Soziales Lernen“ • Alte Zeitschriften • Scheren • Klebestifte
2 min	Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Was machen wir in der nächsten Woche? + Feedback zu heute 	

Fazit zur ersten Einheit und Planung der zweiten Einheit:

Die Schüler/innen arbeiteten gut mit und das Stundenziel „Regeln erarbeiten und Kursregeln auswählen“, konnte erfüllt werden. Die Schüler/innen reagierten sehr positiv auf den Einbezug ihrer Meinung bei der Kursregelerstellung. Diese Phase war in der Stundenplanung zu kurz angesetzt, sodass die Mappengestaltung auf den nächsten Termin verlegt wurde.

In der zweiten Einheit war geplant, folgende Punkte zu bearbeiten: 1. Der Umgang mit Regelverstößen, 2. die Gestaltung der Deckblätter der Kursmappen und 3. der Einstieg ins Thema Emotionen (siehe Tabelle 8: Stundenplanung 2)

Protokoll 2:

Zweite Einheit am 10.2.

Heute wollen wir die Regeln für den Unterricht zusammen mit den Schüler/innen aufstellen und festsetzen was passiert, wenn sie sich nicht an die Regeln halten (siehe Tabelle 8: Stundenplanung 2). Anders als beim letzten Mal stellt sich heraus, dass die Klasse sehr unruhig ist. Besonders S., L. und S. verhalten sich sehr laut und zeigen bei jeder Gelegenheit, dass sie keine Lust zu dem Unterricht haben und nach Hause möchten. D. läuft auf dieser Schiene mit. Alle sind wegen der bevorstehenden Klassenfahrt sehr aufgeregt. Wir wählen die Regeln aus. Dabei stellt sich heraus, dass einige Schüler/innen bestimmte Regeln nicht wollen. L. möchte nicht die Regel haben "Wir schließen keinen aus", weil sie J. hasst und es ihr bei jeder Gelegenheit auch sagt und zeigt. Es scheint ihr richtig gut zu tun, ihr das immer wieder zu sagen. Wir setzen gemeinsam fest, dass jeder nach der Stunde immer ein Plus und Minuszeichen haben wird. Wer am Ende des Schuljahres mehr Plus als Minus hat, darf an einer gemeinsamen Aktivität teilnehmen. Bei der Festsetzung der Sanktionen sind die Vorschläge der Schüler/innen nicht besonders hilfreich, manche kennen nur die Sanktion "5 Minuten hinter dem Stuhl stehen". Einer sagt, „dann stehen wir hinterher eben alle und nichts passiert“. Diese Lösung auf die Einhaltung oder den Verstoß gegen die aufgestellten Regeln wurde also nun von uns mehr oder weniger vorgegeben und von den meisten dann auch akzeptiert. Auf großes Erstaunen traf unsere Botschaft, dass wir unter keinen Umständen jemanden vom Kurs ausschließen oder vor die Tür setzen würden.

Als es um die Gestaltung der Mappen geht (in Gruppenarbeit), nimmt R. einfach seinen Tornister und will nach Hause gehen. Als wir darauf hin den Grundsatz erläutern, dass Schüler/innen sich in solchen Situationen beim Rektor abmelden müssen, erübrigt sich das Thema. Auch wollen immer wieder einige auf die Toilette. L. hat sogar plötzlich ihre Tage bekommen und möchte auf die Toilette, in Begleitung von S.. Wir wollen, dass sie immer einzeln gehen. Das stößt auf Unwillen, da der Schlüssel bei dem Konrektor hinterlegt ist. Wir beharren aber darauf, danach ist das kein Thema mehr. Wir diskutieren über die Handys, man versichert uns, dass sie auf lautlos gehalten werden dürfen, außerdem würden manche Lehrer im Unterricht ihre Handys benutzen oder zumindest so tun, als ob sie die Eltern anrufen würden. Beim Bearbeiten eines Fragebogens eskaliert das Benehmen von S., L. und S. (die sich dauernd von R. provozieren lassen). Eine von uns geht mit den dreien ins Trainingsraumzimmer, die andere redet mit den anderen über die Mappen. Im Trainingsraumzimmer wird gefragt, was die Ursache der Störungen ist. Die drei sind über die Klassenteilung sehr unglücklich und scheinen eine tiefe Abneigung gegen den Klassenlehrer zu haben; er würde bei jeder Gelegenheit auf diesen Kurs anspielen und erzählen, dass sie jetzt bei uns erzogen würden. Er habe auch gedroht S.`s und L.`s Eltern zu verständigen, habe das aber bis jetzt nicht gemacht. Er habe schlechte Laune und seine schlechte Laune an den Schüler/innen ausgelassen, die sie dann wieder an anderen auslassen würden. Das alles wird in einem sehr "motzigen" Ton vorgetragen und sehr häufig im Halbstehen, so als ob man jede Minute aus dem Raum stürzen wollen würde.

Zum Schluss schaffen wir es einigermaßen einen geregelten Abschied zu machen. Sowohl J. als auch J. und L. sagen uns, dass es ihnen viel Spaß gemacht hätte. Außer den drei Mädels S., L. und S. und auch D. und R. haben alle sehr gut mitgemacht. J. hat geredet, wir haben sie sogar zum Lachen gebracht. K. war sehr offen, überhaupt haben O., K. und ihre Freunde sehr gut mitgemacht, auch D. und P., L. und Y..

Nach dem Unterricht erkundigen wir uns bei dem Konrektor, was es nun mit dem Handy auf sich hat. Er sagt, Handys sollen ausgeschaltet sein, er selber habe aber wegen eventueller Notfälle natürlich immer sein Handy angeschaltet.

Auf unseren Kommentar, dass wir ja wohl die längste Zeit unseres Lebens ohne Handy zugebracht haben (er ist schätzungsweise Mitte 50) und er doch immer über das Sekretariat erreichbar wäre, antwortet er ausweichend.

Tabelle 8: Stundenplanung 2

2. Sitzung am 10.02.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung, Stuhlkreis und Namensschilder machen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Stuhlkreis machen-> Tische nach hinten und vorne rücken • Jeder Schüler/jede Schüler schreibt seinen/ihren Namen auf Krepppapier und klebt ihn sich an 	<ul style="list-style-type: none"> • Krepppapier • Eddings
5 min	Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Was machen wir heute? -> Thema: Umgang mit Regelverstößen, warum machen wir den Kurs?, Deckblätter gestalten 	
5 min	Regeln	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation auf einem großen Papier 	<ul style="list-style-type: none"> • Pappe mit Regeln
15 min	Umgang mit Regelverstoß?	<ul style="list-style-type: none"> • Plenum <ul style="list-style-type: none"> ◦ „Diskutiert, wie man jemanden dazu bringen kann, sich an die Regeln zu halten, wenn er es von sich aus nicht tut.“ 	
5 min	Diskussion und Auswahl der Vorschläge	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorschläge werden für die Kursregeln übernommen? • Für welches Setting gelten die Regeln? 	
35 min	Titelblatt für Mappe erstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder Schüler/jede Schülerin gestaltet das Deckblatt seiner/ihrer Kursmappe indem er/sie Köpfe aus Zeitschriften ausschneidet und aufklebt, sowie einen Schriftzug mit dem Kursnamen • Weitere Angebote, z.B. Elfchen 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Mappen • Deckblätter • 20* Schriftzug „Soziales Lernen“ • Alte Zeitschriften • Scheren • Klebestifte
10 min	Was sind Emotionen?	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Gefühlen 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Erstes „Nachmachen“ von Gefühlausdrücken • Thema „Klassenfahrt“ in der nächsten Woche-> Schüler/innen erzählen, was sie dort machen 	
5 min	Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Was machen wir in der nächsten Woche?+ Feedback zu heute • Einführung des Begriffs „Emotion“ 	

Fazit zur zweiten Einheit:

Die Ziele für die zweite Einheit konnten alle erreicht werden. Das Verhalten der Schüler/innen war an diesem Termin deutlich anderes im Vergleich zu der ersten Stunde. Die Mehrheit der Schüler/innen versuchten, an diesem Tag die Grenzen auszutesten und verhielten sich dementsprechend. Es wurde erneut deutlich, dass es an der Schule keine allgemein geltenden Regeln gibt, und auf Regelverstöße sehr unterschiedlich reagiert wird. Es wurde in dieser Stunde deutlich, dass es wichtig ist, dass zwei Personen den Unterricht durchführen. Dies ermöglicht, Konfliktsituationen direkt zu thematisieren, indem man mit den betreffenden Schüler/innen in einen anderen Raum geht, und so der Unterricht für die restliche Klasse nicht unterbrochen wird.

6.4.2.2 Zweiter Themenblock: Kennen lernen von Grundkenntnissen und Grundbegriffen zum Thema Emotionen (Sitzung 3)

Planung der dritten Einheit:

Das Inkrafttreten der Kursregeln, in dem alle Anwesenden diese unterschreiben würden, wird zu Beginn der dritten Einheit stattfinden und damit den ersten Themenblock beenden.

Die Schüler/innen lernen in diesem folgenden Themenblock ihr sprachliches Repertoire, im Bereich „Gefühle benennen und beschreiben“, erweitern.

Ziel der dritten Unterrichtseinheit ist es, die Basisemotionen Ärger, Trauer, Überraschung, Angst, Ekel und Freude zu kennen und diese Fotos mit Gesichtern zuordnen zu können. In anschließenden Rollenspielen werden jeweils ein/e Schüler/in das Rollenspiel von zwei Personen beobachten, verbunden mit der Aufgabe, die beobachteten Gefühle zu notieren. Ergänzend werden am Ende die Selbst- und Fremd-Einschätzungs-Bewertungsbögen eingeführt.

Protokoll 3:

Dritte Einheit am 17.2.

Heute findet der Kurs ohne Frau Steins statt. Als ich zum Lehrerzimmer/Sekretariat komme, um mir einen Schlüssel für den Klassenraum auszuleihen, treffe ich den Klassenlehrer. Er erkundigt sich nach dem Kurs und wie sich die Schüler/innen benehmen. Ich unterhalte mich kurz mit ihm und zeige ihm dann das Regel-Plakat mit den Fotos der Schüler/innen und uns. Der Schulleiter

kommt hinzu und beide sagen, dass sie das Plakat toll fänden. Der Klassenlehrer sagt, dass er noch einiges zu regeln hätte und dann noch mal in die Klasse käme. Des Weiteren entschuldigt sich der Schulleiter, dass sie es nicht geschafft haben, die Lehrerfragebögen auszufüllen, die wir letzte Woche mitgebracht haben und die alle bis heute ausfüllen wollten. Wir vereinbaren, dass dies bis zu nächsten Woche geschieht. Der Schulleiter organisiert von sich aus einen Schüler, der mir hilft, die Kurs-Materialien zu tragen.

Für heute haben wir geplant, dass wir das Regelplakat aufhängen und unterschreiben sowie uns mit „Gesichter und Emotionen“ auseinandersetzen (siehe Tabelle 9: Stundenplanung 3). Die Stunde beginnt mit unserem Ritual: Die Schüler/innen stehen zu Beginn auf und wir begrüßen uns. Auf einmal geht die Tür auf und der Konrektor kommt herein. Er teilt mir mit, dass sie (die Lehrer) es nicht geschafft hätten die Fragebögen auszufüllen und es bis nächste Woche versuchen würden. Dann geht er wieder. Die Schüler/innen füllen weiter die Bögen aus und die Tür geht erneut auf. Der Schulsozialarbeiter kommt und setzt sich ohne Kommentar hinten in den Klassenraum. Es hat vorher keine Absprachen darüber gegeben, dass und ob er heute am Kurs teilnimmt. Nachdem die Schüler/innen die Bögen ausgefüllt haben, holen sie ihre Mappen aus dem Schrank und bilden einen Stuhlkreis. Als erstes besprechen wir noch einmal, warum wir den Kurs machen, sowie das Toiletten-Problem (es darf immer nur ein Schüler zur Toilette gehen). Wir schauen uns nun das Regel-Plakat an, lesen es noch einmal gemeinsam und unterschreiben es reihum (siehe Tabelle 9: Stundenplanung 3). Die Schüler/innen sind erstaunt, dass ich das Plakat auch unterschreibe, da sie in anderen Unterrichtsstunden die Erfahrung gemacht haben, dass die Lehrer sich nicht an die Klassenregeln halten. Gemeinsam finden wir einen Platz, wo das Plakat aufgehängt werden kann, vorne neben der Tafel. Direkt bildet sich eine Gruppe aus fünf Schülern, die das Plakat aufhängen wollen. S. sagt, dass sie sich auf dem Bild hässlich fände. Der Schulsozialarbeiter antwortet auf diese Aussage „Was können wir dafür, dass du hässlich bist?“. S. regt sich sehr darüber auf und ich versuche, sie wieder zu beruhigen. Als ein erster wichtiger Meilenstein im Kurs wird das Plakat mit gemütlichem Kekse essen eingeweiht. Die Schüler/innen trauen sich erst nicht, sich einen Keks zu nehmen. Ich bitte den Schulsozialarbeiter zu

gehen und er sagt zu der nächsten Aufgabe, dass die Schüler/innen diese können würden. Die Schüler/innen ordnen in Partnerarbeit Gesichtern Emotionen zu. Einigen Schüler/innen fällt diese Aufgabe leicht und sie bearbeiten mehrere Bilder-Reihen, andere wiederum können die Aufgabe nur sehr schwer erfüllen und benötigen viel Unterstützung. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss daran findet eine erneute Zuordnung auf einem Arbeitsblatt durch die Schüler/innen statt. Während der Besprechung kommt der Klassenlehrer herein. Direkt entsteht eine angespannte Atmosphäre und besonders S., L. und S. reagieren aggressiv. Der Klassenlehrer setzt sich zu uns in den Stuhlkreis und fängt an, mit einigen Schüler/innen zu reden. Er unterbricht also unaufgefordert den Unterricht und bespricht Dinge wegen der Klassenfahrt. Ich greife ein und sage, dass nun erst einmal die letzten Absprachen wegen der Klassenfahrt getroffen werden könnten, und dann der Unterricht fortgeführt werden würde. Nachdem alles geklärt ist, möchte ich den Klassenlehrer aus dem Unterricht verabschieden. Er sagt, er wäre aber heute da, weil Schüler/innen gesagt hätten, er müsste ab heute auch am Unterricht teilnehmen, weil er sich auch ändern sollte und wir ihm das über die Schüler/innen hätten mitteilen lassen. Ich sage, dass ich mir das nicht vorstellen könnte und dass wir Dinge immer mit ihm persönlich besprechen würden. Des Weiteren sagt er, dass eine Schülerin ihm im Rahmen dieses Unterrichts etwas sagen wollen würde. Keiner möchte ihm jedoch etwas mitteilen. Nachdem wir dies alles geklärt haben, geht der Klassenlehrer, und wir besprechen die Gruppenarbeitsergebnisse weiter. In den folgenden Rollenspielen, die in Dreier-Gruppen stattfinden, stellen die Schüler/innen verschiedene Situationen dar und zeigen hierbei sehr viele verschiedene Emotionen. Die Schüler/innen arbeiten gut mit. Heute bewerten sich die Schüler/innen zum ersten Mal selber. Hierfür erhält jeder Schüler/ jede Schülerin einen Bewertungsbogen mit seinem/ihrem Namen. Jede/r bewertet sich selbst und gibt dann seinen/ihren Bogen bei mir ab. Ich sammle auch die Kursmappen ein (siehe Tabelle 9: Stundenplanung 3).

Tabelle 9: Stundenplanung 3

3. Sitzung am 17.02.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung, Stuhlkreis und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Stuhlkreis machen-> Tische nach hinten und vorne rücken • Was machen wir heute? 	
10 min	Regelplakat	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschreiben des Plakats und bestimmen eines Ortes zum Aufhängen <ul style="list-style-type: none"> ○ Kekse 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakat mit Regeln • Kekse?
15 min	Gefühle erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle werden anhand von Bilder erkannt und die Karten zugeordnet sowie die passende Emotionen selber gezeigt: Freude, Traurigkeit, Angst, Ekel, Zorn, Überraschung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder mit Köpfen • Emotionskärtchen
15 min	Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele mit vorgegebenen Situationen • 6 Gruppen-> 2 Akteure und 1 Beobachter • Settings aus dem Schulalltag <ul style="list-style-type: none"> ○ 1. Schüler/in kommt zu spät in den Unterricht und der Lehrer schimpft. Wie geht es weiter? ○ 2. Schüler A leiht sich einen Stift von Schülerin B. Der Stift geht kaputt. Wie geht es weiter? ○ 3. Schüler/in meldet sich oft, wird aber vom Lehrer nicht drangenommen. Wie geht es weiter? ○ Aufgabe des Beobachters: Notiere die Emotionen der Teilnehmer. 	<ul style="list-style-type: none"> • 8* Rollenspielkarten (3 Fälle?) • 8* Beobachter-Karte
15 min	Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Stuhlkreis: Beobachter berichten von den gesehenen Emotionen -> pro Fall 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Rückkopplung zu den Regeln 	
5 min	Gesichter und Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt mit den Gesichtern <ul style="list-style-type: none"> ○ Emotionen werden darunter geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • 20* Arbeitsblatt 1
10 min	Meine Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt: Wie ist das mit euren Gefühlen? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ich freue mich, wenn...</i> ○ <i>Ich bin traurig, wenn...</i> ○ <i>Ich bin ängstlich, wenn...</i> ○ <i>Ich ekel mich, wenn...</i> ○ <i>Ich bin zornig, wenn...</i> ○ <i>Ich bin überrascht, wenn...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 20* Arbeitsblatt 2
10 min	Puffer/ evt. Spiel		
2 min	Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Was machen wir in der nächsten Woche?+ Feedback zu heute 	

Fazit zur dritten Einheit:

Die Umsetzung der inhaltlichen Planung der dritten Sitzung fand statt und die Schüler/innen arbeiteten gut mit. Der Unterricht wurde durch die wechselnde Anwesenheit von Schulleiter, Schulsozialarbeiter und Klassenlehrer gestört. Es wurde deutlich, dass es Kommunikationsschwierigkeiten in der Klasse zwischen allen am Schulalltag Beteiligten gab. Für die weitere Kursdurchführung bedeutete das, dass wir sehr konkrete Absprachen mit Schulleitung, Schulsozialarbeiter und Klassenlehrer bezüglich der zukünftigen Zusammenarbeit trafen, um Probleme zu vermeiden.

6.4.2.2.3 Dritter Themenblock: Ärger-Management-Training (Sitzungen 4-16)

Nachdem mit den Schüler/innen das Erkennen und das Zuordnen von Gefühlen zu Bildern und Situationen in Rollenspielen geübt wurde, stand im nächsten Themenblock eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der Ärger-Emotion im Fokus.

Planung der vierten Einheit:

Da diese Einheit in der Woche nach der Klassenfahrt stattfand, wurde ein kurzes Zeitfenster für die Berichte der Schüler/innen darüber eingeplant. Ziel der Einheit war es, dass die Schüler/innen mit Hilfe eines Ärgerfragebogens eine erste eigene Einschätzung zu ihrer eigenen Ärgerfrustration bekommen, Ärgersituationen aus dem Schulalltag gesammelt und dokumentiert werden und anhand der Situationen die positiven und negativen Seiten von Ärger herausgearbeitet werden würden.

Protokoll 4:

Vierte Einheit am 3.3.

Beim Eintreffen in der Schule trennen wir uns heute vor dem Lehrerzimmer. Frau Steins spricht mit dem Klassenlehrer, ich mit dem Schulleiter. Der Schulleiter händigt die Lehrerfragebögen aus und es findet ein kurzer Small-Talk statt, unter anderem wird kurz die Lehrerkonferenz am nächsten Dienstag angesprochen. Wir bekommen von der Hausmeisterin einen Schlüssel für den Klassenraum ausgehändigt.

Der Unterricht beginnt nachdem die wöchentlichen Beginn-Rituale stattgefunden haben, mit einer Rückkopplung zur letzten Stunde und zur Klassenfahrt. In der letzten Woche fand kein Unterricht statt. Jeder Schüler/ jede Schülerin

berichtet, was ihm/ihr an der Klassenfahrt gefallen hat und was er/sie nicht so gut fand. Die Schüler/innen zeigen sich sehr interessiert an den Aussagen ihrer Mitschüler/innen, es fällt ihnen aber trotzdem schwer, leise und ruhig zu sein, um sich gegenseitig zu verstehen. L. war nicht mit auf der Klassenfahrt. Des Weiteren besprechen wir, was wir in der letzten Stunde gemacht haben. Frau Steins unterschreibt auch das Regel-Plakat und die Schüler/innen, die in der letzten Stunde gefehlt haben, sagen, dass sie schon längst auch unterschrieben haben. Wir teilen einen „Ärger-Fragebogen“ aus (siehe Tabelle 10: Stundenplanung 4). S. sagt, sie habe zu dem ganzen Kurs keinen Bock mehr und D. stimmt ihr etwas zu. L. ist auch nicht sofort bereit mitzuarbeiten. Sie erwähnt immer wieder, dass sie nicht gestört sei und deshalb den Kurs nicht mitmachen bräuchte. S., S. und andere sehen dies genauso. Bei dem Arbeitsauftrag „Was sind Situationen in der Schule, in denen ich mich ärgere“ äußern einige Schüler/innen, dass eine Situation dieser Kurs sei. Eine Jungen-Gruppe (K., O., Ü. und D.) sagen, als S. dies äußert, dass sie damit aufhören sollte, es wäre peinlich und falsch. P. kipzelt mit seinem Stuhl und fällt zur Seite auf R., der ebenfalls mit seinem Stuhl gekipzelt hat und beide fallen um. R. möchte sich nicht so recht am Gespräch beteiligen. Als wir zu dem Aspekt kommen, was an Ärger positiv und negativ ist, wird er auf einmal aktiv und arbeitet sehr gut mit (siehe Tabelle 10: Stundenplanung 4). Ebenfalls sehr aktiv sind L. und Y.. Am Ende füllen wieder alle ihre Bewertungsbögen aus. Da es den Schüler/innen schwer fällt sich bis 15.30 Uhr zu konzentrieren, spielen wir noch ein Spiel zur Konzentrations- und Aufmerksamkeitsförderung.

Tabelle 10: Stundenplanung 4

4. Sitzung am 03.03.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung, Stuhlkreis und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Stuhlkreis machen-> Tische nach hinten und vorne rücken • Was machen wir heute? 	
5 min	Klassenfahrt	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen berichten von ihren Erlebnissen auf der Klassenfahrt 	
10min	Rückkopplung 3.Sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Emotionen hattet ihr vor der Klassenfahrt? • Was haben wir in der Sitzung gemacht? 	
25min	Ärger- Frustration	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger- Fragebogen • Ärger-Situationen sammeln <ul style="list-style-type: none"> ○ In Gruppen auf Kärtchen/ Zettel schreiben „Was sind Situationen in der Schule, in denen ich mich ärgere?“ 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Fragebögen • 20 Aufgaben-beschreibungen
20 min	Ärger-Situationen 1	<ul style="list-style-type: none"> • Im Plenum vorstellen der Gruppenarbeitsergebnisse <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenspiele: Situationen nachspielen ○ Eine Situation, die öfter vorkommt -> Ärger-Abgleich -> Interpretieren • Gruppe oder Plenum: <ul style="list-style-type: none"> ○ Eine Situation rausgreifen ○ Gefühle notieren und dann dem Plenum vorspielen 	
15 min	Ärger-Situationen 2	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln: <ul style="list-style-type: none"> ○ Positives und negatives an Ärger ○ Wut-Bilder zur Unterstützung nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wut-Bilder

6 Studie 1

5 min	Ausblick Bewertungsbogen	und	<ul style="list-style-type: none">Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus	<ul style="list-style-type: none">Bewertungsbögen Schüler/innen	der
-------	-----------------------------	-----	---	---	-----

Fazit zur vierten Einheit und Planung der fünften Einheit:

Das Thema Ärger fanden die Schüler/innen sehr interessant und sie brachten sich gut ein. Sie schilderten Situationen aus dem Schulalltag und fanden positive und negative Aspekte von Ärger. Jedoch hatten sie Probleme sich lange zu konzentrieren. Ab dieser Sitzung wurde deshalb eine neue Phase eingeführt. Die letzte halbe Stunde würde ab jetzt zur Spielephase. Es ist geplant, die Spielephase zur Förderung der Konzentration und Aufmerksamkeit zu nutzen, sowie zur Erhöhung der Frustrationstoleranz.

Die fünfte Sitzung war nur 45 Minuten lang, da zur gleichen Zeit eine Lehrerkonferenz stattfand und wir dort unser Kurskonzept vorstellten. Ziel der Sitzung war es, dass die Schüler/innen lernten, wie Ärger ihr Leben negativ beeinflusst.

Protokoll 5:

Fünfte Einheit am 10.3.

Der Unterricht findet heute nur eine Stunde statt, da wir um 14.45 Uhr an der Lehrerkonferenz teilnehmen werden und das Kurskonzept präsentieren. Nach dem wöchentlichen Ritual besprechen wir kurz aktuelle Themen, unter anderem teilen wir der Klasse mit, dass wir am Ende jedes Kurses ab jetzt ein Spiel spielen werden. S. freut sich sehr über ihre +- Bewertung und erklärt Mitschüler/innen die Bedeutung der Bewertung +-. Thema der heutigen Sitzung ist wieder Ärger-Management (siehe Tabelle 11: Stundenplanung 5). Wir bleiben heute in der U-Form an den Tischen sitzen. Es melden sich viele Schüler/innen, die vorlesen möchten. Es gibt zeitweise Probleme, da nicht alle leise sind. S. sagt, sie macht nicht mehr mit und möchte ihre Nachbarin davon überzeugen, dies auch nicht zu tun. Keiner der anderen Schüler/innen schließt sich ihr an. P. ist heute sehr unruhig und Frau Steins ermahnt ihn. Ihrer Aufforderung sich umzusetzen, widersetzt er sich. O. ist ebenfalls unruhig und wird umgesetzt. D. ist am Finger verletzt und da es eine neue Sitzordnung gibt, sitzt nun S. neben ihm. Sie zeigt sich sehr hilfsbereit und ihr eigenes Ziel für diese Sitzung ist es, ein Plus zu bekommen. L. sitzt weit von ihr entfernt. L. sitzt neben L. und diese lässt sich zeitweise von ihr ablenken. S. füllt zwischendurch ihre Arbeitsblätter aus, wenn sie sich unbeobachtet fühlt. Am Ende weigert sie sich, ihre Bewertung auszufüllen. Viele Schüler/innen beteiligen sich an den Diskussionen und Gesprächen über den Text.

Tabelle 11: Stundenplanung 5

5. Sitzung am 10.03.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ heute nur 1 Stunde ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
30	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Top4 Wege, wie Ärger dein Leben verwirrt <ul style="list-style-type: none"> ○ 1. Verlegenheit ○ 2. Verlorene Zeit und Energie ○ 3. Freundschaftsprobleme ○ 4. Schlechte Sachen passieren, wenn du ärgerlich wirst • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
5	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur fünften Einheit und Planung der sechsten Einheit:

Die Schüler/innen hatten sich an den Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen gewöhnt und akzeptierten die Fremdeinschätzung. Einige Schüler/innen setzten sich selber das Ziel, dass sie eine positive Fremdeinschätzungsbewertung erreichen wollten und versuchten, sich regelkonform zu verhalten. In dieser Einheit wurde die Sitzform nicht in einen Stuhlkreis verändert und dies hat zu einer größeren Ruhe in der Klasse geführt. Eine Schülerin hat in dieser Einheit zum Boykott des Unterrichts aufgerufen, die Mitschüler/innen haben sich aber nicht daran beteiligt. Die Schülerin hat im Verlauf des Unterrichts wieder mitgemacht. Das Ziel der Einheit konnte durch die gute Mitarbeit der Schüler/innen zu einem Teil erreicht werden, von vier Aspekten der Einheit wurden zwei bearbeitet. Die Schüler/innen benötigen häufig mehr Zeit für einzelne Abschnitte als erwartet. Die Textverständniskompetenz ist bei vielen Schüler/innen nicht gut. Damit alle verstehen, worum es inhaltlich geht, wurde sehr kleinschrittig gearbeitet.

In der sechsten Einheit lernen die Schüler, welchen Einfluss Ärger auf ihr Leben hat, mit dem Schwerpunkt „gesundheitliche Auswirkungen“. Für die Spielephase wurde ein Spiel ausgewählt, bei dem jede/r Schüler/in drei Eigenschaften von sich aufschreibt, diese hinterher in der Klasse vorgelesen werden und alle raten, welche Person dies sein könnte.

Protokoll 6:

Sechste Einheit am 17.3.

Als wir heute in der Schule eintreffen, sind weder der Klassenlehrer, noch der Schulleiter im Lehrerzimmer. Wir machen uns auf den Weg zum Klassenraum und treffen auf dem Schulhof den Schulleiter und den Schulsozialarbeiter. Der Schulsozialarbeiter sucht das Gespräch mit uns. Im Laufe des Gesprächs besprechen wir den Fall A.. Sie ist eine Schülerin, die nur sehr selten am Unterricht teilnimmt. Frau Steins sagt, dass sie es falsch fände, dass in diesem Fall keine wirklichen Konsequenzen stattfinden würden. Der Schulsozialarbeiter reagiert etwas aufgebracht und meint, man könne daran nichts ändern.

Als wir im Kurs die Bewertungsblätter austeilen, meint S., dass sie heute mitmachen würde, da sie für die letzte Stunde von uns ein + - bekommen hätte und das + immerhin dabei wäre. Wir beginnen mit dem Kurs und viele

Schüler/innen beteiligen sich und möchten vorlesen (siehe Tabelle 12: Stundenplanung 6). Den Arbeitsauftrag im Text, an einer Stelle etwas zu malen, finden die Schüler/innen gut und zeigen uns stolz ihre Bilder. Einige Schüler/innen melden sich während wir den Text lesen, stellen Verständnisfragen (Ü.) und äußern Anmerkungen zum Inhalt (O.). Das Spiel der heutigen Sitzung heißt „Wie bekannt bist du?“. Jeder schreibt über sich selbst 3-4 Eigenschaften auf einen Zettel. L. meldet sich und bittet um Hilfe, da sie Probleme hat, sich selbst Eigenschaften zuzuschreiben. Auch mit verschiedenen Hilfestellungen gelingt ihr dies nur sehr schwer. Schlussendlich schreibt sie drei Eigenschaften auf, die ihr der Klassenlehrer zuschreibt: zickig, störend und laut. Nur „lachen“ schreibt sie als ihre eigene Meinung auf. Nachdem jeder etwas aufgeschrieben hat, ziehen wir abwechselnd Zettel und lesen sie laut vor. Die Schüler/innen raten nun, um welche/n Schüler/in es sich handelt. Viele raten mit und besonders gut kennen D., D. und L. ihre Mitschüler/innen. Anschließend bewerten wieder alle ihr eigenes Verhalten auf den Bögen.

Tabelle 12: Stundenplanung 6

6. Sitzung am 17.03.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
25	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Top4 Wege, wie Ärger dein Leben verwirrt <ul style="list-style-type: none"> ○ 3. Freundschaftsprobleme ○ 4. Schlechte Sachenpassieren, wenn du ärgerlich wirst <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler/innen zeichnen selber • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
30	Ärger tötet dich	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam den Text lesen und besprechen • Aufgaben auf 2 Seite machen • Rückbezug zur 4.Sitzung 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gut kennst du deine Mitschüler/innen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Moderationskarten • Eddings • Kreppband
5	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur sechsten Einheit und Planung der siebten Einheit:

Die Schüler/innen ließen sich sehr gut auf die Thematik ein und brachten sich in den Unterricht ein. Sie haben anhand von wissenschaftlichen Studien gelernt, welche gesundheitlichen Auswirkungen Ärger auf Dauer hat.

Das Spiel am Stundenende war für einige Schüler/innen eine schwierige Aufgabe. Es zeigte sich, dass sie sich selber nicht beschreiben konnten und auf die Wahrnehmung durch andere angewiesen waren. Besonders eine Schülerin konnte diese Aufgabe nur mit sehr viel Hilfe lösen. Das Erkennen der Mitschüler/innen fiel ihr deutlich leichter. Zum Stundenende fragten zwei Schüler, ob sie für die nächste Sitzung das Spiel vorbereiten könnten und es wurde die Absprache getroffen, dass sie sich etwas überlegen dürfen.

Ziel der siebten Einheit war es, festzulegen, wie die Ziele der Gemeinschaftsaktivität zum Schuljahresende aussehen könnten und inhaltlich den Schüler/innen zu vermitteln, welche Gründe es für Ärger gibt und wer für ihren Ärger verantwortlich ist.

Protokoll 7:

Siebte Einheit am 24.3.

Für die heutige Einheit haben wir festgelegt, dass ich J. in dieser Stunde einmal besonders beobachte. Es ist uns aufgefallen, dass die Schüler/innen auf Blicke von J. teilweise sehr aggressiv und verärgert reagieren, und wir wollen wissen, was sie genau macht. Die Unterrichtsstunde hat wieder das Thema „Ärgermanagement“ mit dem Schwerpunkt „Ärgergründe“ (siehe Tabelle 13: Stundenplanung 7). Zu Beginn der Stunde diskutieren wir über mögliche Ausflugsziele. Die Schüler/innen füllen, nach dem Begrüßungsritual, einen Fragebogen zum Thema „Was sind deine Gründe ärgerlich zu werden?“ aus. Das Fallbeispiel, mit dem Anrempeln durch eine Person, von der man später erfährt, dass sie blind ist, regt die Schüler/innen zu Diskussionen an. K. und O. reden heute erneut viel über andere Themen und werden zeitweise ermahnt. R. und P. haben sich heute für das Stundenende ein Spiel überlegt. Sie versuchen es den anderen zu erklären. Andere Mitspieler/innen unterstützen sie dabei. K. bekommt eine wichtige Rolle, hat aber das Spiel nicht verstanden, so dass es nicht funktioniert. Alle Schüler/innen bleiben ruhig und es wird ihm noch einmal erklärt.

Beobachtung J: Während Frau Steins den Unterricht leitet, beobachte ich J. . Sie nimmt nicht am Unterrichtsgeschehen teil, befindet sich wie in einer eigenen Welt. Sie zeigt unter anderem während der Beobachtung folgende Verhaltensweisen: Malen, auspacken von vielen grünen Zetteln und Verteilen dieser auf dem Tisch, Zerknüddeln des Deckblattes der Kursmappe, nicht Zuhören und nicht Aufpassen, Mitarbeit nur nach Aufforderung. Da sie nicht merkt, dass ich sie beobachte, frage ich sie am Ende der Stunde, wo ihr Mappendeckblatt sei. Sie antwortet mir, es sei vor längerer Zeit einfach kaputt gegangen.

Tabelle 13: Stundenplanung 7

7. Sitzung am 24.03.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
55 min	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger-Gründe • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Schüler wollen ein Spiel vorbereiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Alternativvorschlag: Standbilder bauen 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur siebten Einheit und Planung der achten Einheit:

Es wurde eine Liste mit möglichen Ausflugszielen festgelegt. In einer der kommenden Sitzungen würde es dann eine Abstimmung zur Zielfestlegung geben. Die Schüler/innen lernten in einem ersten Schritt, dass ihre Bewertung einer Situation Einfluss auf ihre Gefühle hat. Die Absprache, dass zwei Schüler ein Spiel vorbereiten, hat sehr gut funktioniert und die Mitschüler/innen hielten sich auch an die aufgestellten Spielregeln. Da ein Mitspieler das Spiel nicht richtig verstanden hatte, funktionierte es nicht richtig. Alle blieben ruhig und es wurde ihm noch einmal erklärt. Die Beobachtung einer einzelnen Schülerin hat gezeigt, dass diese einen besonderen Förderbedarf hat und die Begleitung und Unterstützung der Schülerin in den nächsten Stunden weiter im Fokus stehen wird. Sie benötigt eine sehr genaue und enge Begleitung, um am Unterrichts-geschehen teilnehmen zu können.

Das Ziel der achten Einheit war, dass die Schüler/innen den Unterschied zwischen Forderungen und Wünschen an andere und sich selber kennen zu lernen und dies in Übungen anzuwenden. Es wurde mit den Schüler/innen abgesprochen, dass immer zwei die Spielephase vorbereiten dürfen. Somit wurde für die Spielephase von uns nur ein Spiel für den Notfall vorbereitet.

Protokoll 8:

Achte Einheit am 31.3.

Die achte Einheit beginnt damit, dass sich alle Schüler/innen erkundigen, wo denn Frau Steins wäre. Sie ist heute terminlich verhindert. Es wird außerdem gefragt, ob wir nicht heute über ein Ausflugsziel abstimmen könnten. Der Unterricht findet dieses Mal in der 5. und 6. Stunde statt, da die Klassenlehrerin erkrankt ist. Deshalb sind zwei „neue“ Schüler/innen heute dabei: Z. und L.. Sie bekommen von mir nacheinander bisherige Unterrichtsmaterialien, die sie leise und ordentlich bearbeiten. Der Rest des Kurses hat heute das Thema „Ärger verursachende Vorstellungen“ (siehe Tabelle 14: Stundenplanung 8). Mit Hilfe einer Lesemethode können sie Teile des Textes selbstständig bearbeiten. Einige Schüler/innen starten direkt mit der Aufgabe, L. und S. haben heute „keinen Bock“ und arbeiten nur widerwillig und nach Aufforderung mit. Anhand von selbst gewählten Beispielen versuchen wir zu schauen, was Forderungen und was Wünsche sind. Es fällt den meisten Schüler/innen nicht leicht, von den fordernden Formulierungen Abstand zu nehmen. Für das Ende der Stunde

haben S. und D. Pantomime vor. Sie haben sehr verschiedene Begriffe auf Zettel geschrieben und erklären ihren Mitschüler/innen genau die Spielregeln. Das Spiel läuft sehr gut. Als alle Zettel bearbeitet sind, überlegen sie sich spontan Begriffe, die sie an die Tafel schreiben. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass sich die Schüler/innen zu dieser Uhrzeit besser konzentrieren können und sie besser mitarbeiten.

Tabelle 14: Stundenplanung 8

8. Sitzung am 31.03.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? • Was haben wir in der letzten Woche gemacht? <ul style="list-style-type: none"> ○ Besprechen des letzten Arbeitsblattes 	
55 min	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger verursachende Vorstellungen • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Schülerinnen wollen ein Spiel vorbereiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Alternativvorschlag: Standbilder bauen 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur achten Einheit und Planung der neunten Einheit:

Der Unterricht fand kurzfristig zwei Unterrichtsstunden früher statt und wurde nicht im Team durchgeführt. Die Konzentrationsfähigkeit der Klasse war insgesamt besser. Zwei Schüler/innen waren zum ersten Mal da und haben begonnen, die bisherigen Unterrichtsmaterialien nachzuarbeiten und wurden bei Nachfragen und Problemen unterstützt. Das Unterrichtsziel, den Unterschied in der Formulierung von Forderungen und Wünschen zu erkennen, konnte erreicht werden; das weitere Ziel, dies in Übungen anzuwenden, wurde auch erfüllt. Hierbei zeigten sich Schwierigkeiten bei der Umformulierung von Forderungen in Wünsche. Die Spielephase ist sehr gut gelaufen. Die Schüler/innen ließen sich bereitwillig auf die Spiele ihrer Mitschüler/innen ein und hielten sich an die Regeln, auch dann, wenn sie nicht Gewinner/innen waren.

Durch die Osterferien und weitere schulische Termine entstand ein zeitlich großer Abstand zwischen der achten und neunten Einheit. Es wurde geplant, in der neunten Einheit die Begriffe rational/ hilfreich und irrational/ nicht hilfreich einzuführen (siehe Tabelle 15: Stundenplanung 9) und des Weiteren alle bisherigen Themen arbeitsteilig in Kleingruppen zu wiederholen und die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum vorzubereiten.

Protokoll 9:

Neunte Einheit am 5.5.

An dieser Einheit konnte ich durch eine andere berufliche Verpflichtung nicht teilnehmen. Der Bericht ist aus der Sicht von Frau Steins geschrieben:

Heute fehlte fast die Hälfte der Klasse. Einige waren schon seit einigen Tagen erkrankt (D., D., Ö.), L. ist suspendiert, So. hatte parallel zum Kurs eine Konferenz, K. und Z. waren verhindert und werden eine schriftliche Entschuldigung noch nachreichen. Der Rest der Klasse war in einem totalen Aufruhr. S. und L. und die übrigen Mädchen (bis auf J.) waren traurig wegen So: Sie wird die Schule verlassen. Sie kam dann auch kurz in den Unterricht, um ihre Bücher aus dem Klassenschrank zu holen. L. hat dann noch einen Brief geschrieben, den alle unterschrieben haben. Die Schüler/innen möchten, dass ich auch für Frau Haep mit unterschreibe. S. machte deutlich, dass sie wütend auf J. ist, die sie als schuldig tituliert. Der Plan, heute in Gruppenarbeit zu wiederholen, was wir bisher gelernt hatten, war heute nicht umsetzbar. Stattdessen

strukturierten wir folgendermaßen um: Die Schüler/innen füllten zuerst wie immer den Fragebogen zur Klasse aus. Dann fragte ich nach den wichtigsten Punkten, die sie bisher gelernt hatten. R. und Ü. haben das durchaus ganz gut auf den Punkt gebracht. Es wurde deutlich, dass sie verstanden haben, dass wir selber unseren Ärger produzieren. Wir hatten dann noch eine kurze Diskussion über den Unterschied zwischen Verantwortung und Schuld. Ich habe versucht klar zu machen, dass wir verantwortlich für unsere Gefühle sind, aber nicht im moralischen Sinn schuld daran. Danach hat S. darum gebeten, die Sache mit So. nochmal zu besprechen. Es stellte sich heraus, dass So. und L. mit J. auf dem Heimweg waren. So. hat J. Tattoos auf die Stirn geklebt. J. ist gegen Tattoos allergisch und mußte ins Krankenhaus. Ihre Mutter hat sich beim Klassenlehrer beschwert. Dieser riet ihr, eine polizeiliche Anzeige wegen Körperverletzung zu initiieren. Das tat die Mutter. Deswegen hat So. jetzt eine Klassenkonferenz. So.'s Mutter hat entschieden, sie von der Schule zu nehmen. S. wollte von J. wissen, warum das so gekommen sei. Es ist klar, dass sie J. als schuldig im moralischen Sinne für So.s Abgang von der Schule ansah. Sie sagte, "Ich bin traurig, denn So. ist meine Freundin". Ich fand das eine richtig gute Aussage von S., dass sie zum ersten Mal Einblick vor der ganzen Gruppe in solch ein Gefühl gibt. Da J. große Hemmungen hat etwas zu sagen, habe ich mich dann entschieden, zumal die Zeit fast um war, den Rest der Gruppe mit einer Mitarbeiterin von uns in den neu gefertigten Spielekeller zu schicken. D., J. und S. und ich haben uns zusammengesetzt. S. hat sehr viel erklärt, warum sie so sauer, auch die anderen Mädchen, auf J. sind. Sie hat J. ihr Verhalten in der sechsten Klasse vorgeworfen, wo sie alle J. beschützen wollten, aus Mitleid, und diese hat sie wegen Kleinigkeiten verpetzt, so dass Mitgefühl sich in Wut gewandelt hat. Sie wollte von J. verstehen, warum sie das alles so macht, nie etwas von sich zu erkennen gibt, aber bei dem Klassenlehrer ständig petzt. J. hatte große Mühe frei zu antworten, ich habe ihr dann Fragen gestellt und sie hat dann auch einiges gesagt, dass es ihr leid tue, dass sie aber wegen So. schuldlos wäre (obwohl sich herausstellt, dass sie ihrer Mutter nicht gesagt hat, dass So. nicht wissen konnte, dass J. allergisch ist). S. hat mit der Zeit

verstanden, dass letztlich J.'s Mutter die Polizei informiert hat und J. das nicht in der Hand hat, was ihre Mutter mit einer solchen Information macht. Da der Klassenlehrer nicht unbeteiligt war, kamen D. und S. darauf auch noch mal zurück. Es stellt sich heraus, dass der Klassenlehrer auch L.'s Eltern geraten hat, die Polizei zu verständigen, als S. L. in einem Streit zurückgestoßen hat. Sie hätte eine Kopfverletzung gehabt. Angeblich hatte sie aber gar nichts. Über S. gibt es jetzt eine Akte. Das Ganze ist jetzt ungefähr vier Wochen her. Sie hat sich vorgenommen L. fortan komplett zu ignorieren, ist aber stolz, dass sie sie geschlagen hat und sich gewehrt hat. Es stellt sich heraus, dass S.'s Mutter mit einem vierfachen Schlaganfall im Bett liegt und nach einem vierten Schlaganfall dieser Streit zwischen S. und L. stattgefunden hat. S. erklärt ihre impulsive Handlung mit diesem Stress; nach einem Disput mit mir sieht sie ein, dass es für sie besser wäre, ihren Ärger über L. im Zaum zu halten. Ich stelle hier hedonistisch kalkulierende Fragen, ob es sich lohne, L. zu verhauen und ebenfalls von der Schule zu fliegen. S. hat große Einsicht und Reflexion in diesem Gespräch gezeigt und ich hatte den Eindruck, dass auch J. ein bisschen verstanden hat, wie sie auf andere wirkt. Überraschend zusammengerissen hat sich D. beim Zuhören. Er hat am Anfang versucht zu provozieren (J.), wurde aber sowohl von mir als auch von S. darin gestoppt und hat es dann wirklich versucht, teilnehmend dabei zu sein. Danach sind wir noch für zehn Minuten in den Spielekeller mit den anderen gegangen. Zum Schluss gab es noch für jeden ein Eis aus der Tiefkühltruhe vom Schulfest, das übrig geblieben war. Manche nahmen sich auch zwei Eis'. Die Schüler/innen machten ihre Abschlussbewertung. Es war das erstemal, dass sie nicht beim Klingeln losstürzten, sie ließen es sich genüsslich schmecken und gingen ganz langsam aus der Klasse. Obwohl wir überhaupt nicht mit dem Lehrstoff weitergekommen sind, hatte ich den deutlichen Eindruck, dass die Schüler/innen durchaus die relevanten Punkte des bisherigen Stoffes verstanden haben. S. hat sich noch mehr geöffnet, auch Ü. und R. haben sehr gut mitgemacht. Unangenehm ist L. aufgefallen. L. kam direkt zu Anfang zu mir und sagte, dass es ihr leid täte, dass sie jetzt auch hier sein müsse und der Konfirmandenunterricht beendet sei.

Daraufhin antwortete ich, dass ich mich aber freuen würde, dass sie hier sei. Sie neigt zum Petzen von Banalitäten. Sie ist es offensichtlich gewohnt, dass der Klassenlehrer darauf eingeht. Das ist genau das, was D. und S. beklagen: dass der Klassenlehrer ein paar Liebelinge hat wie J., P., L., die alles dürfen und die anderen kriegen harte Strafen. Die Klasse ist eindeutig sehr schlecht geführt. Die Nachricht, dass der Klassenlehrer jetzt lange krank sei, wurde sehr positiv aufgenommen. S. und D. finden, dass er seit der Klassenteilung besonders schlimm geworden sei. Das ist also seitdem unser Projekt läuft. Schade, dass wir ihn nun erst mal überhaupt nicht erreichen können. Zu bemerken ist noch, dass ein D. O. dazu gekommen ist. Er ist seit den Osterferien dabei, er fand seine alte Schule nicht gut. Er ist ein kleiner relativ ruhiger Junge, der sich P. und R. angeschlossen hat. Zu Beginn der Stunden hat er mir erzählt, dass sein Vater zwei Meter groß sei und er in einem Jahr bestimmt auch schon richtig groß sei. R. sagte mir direkt zu Beginn, er sei seit dem letzten Mal gewachsen.

Tabelle 15: Stundenplanung 9

9. Sitzung am 5.05.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
15 min	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Was haben wir in der letzten Woche gemacht? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wiederholung „Rationale und irrationale Gedanken“ • Aufgabenblatt: Rationale und irrationale Gedanken 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
45 min	Ärger-Management - Wiederholung -	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten in Gruppen: 4 Themenfelder <ul style="list-style-type: none"> ○ Top 4 Ärger-Wege ○ Ärger tötet dich ○ Ärger-Gründe -> Gedanken und Gefühle ○ Ärger verursachende Vorstellungen • Präsentationstechniken • Arbeitsauftrag <ul style="list-style-type: none"> ○ Ihr wiederholt den Text „...“ noch einmal mit Hilfe der 5-Schritte-Lesemethode. Gestaltet ein Plakat zu eurem Text und überlegt euch, wie ihr euer Plakat präsentieren wollt. Ihr habt heute dafür bis 15Uhr Zeit. • Hinweis auf Lesen mit Lesehilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien Arbeitsaufträge • Kopien Gruppeneinteilung • Plakate, Papier und Stifte
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomimik 	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomimik-Spiel

6 Studie 1

		<ul style="list-style-type: none">• Wer bereitet das Spiel für nächste Woche vor?	
5 min	Ausblick Bewertungsbogen	und <ul style="list-style-type: none">• Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus	<ul style="list-style-type: none">• Bewertungsbögen Schüler/innen der

Fazit zur neunten Einheit und Planung der zehnten Einheit:

Aufgrund der geschilderten Ereignisse war eine Umsetzung der Stundenplanung nicht möglich. Durch die intensiven Gespräche mit einigen Schüler/innen wurde deutlich, dass sie die relevanten Punkte des bisherigen Lernstoffs verstanden haben und wie wichtig die Beziehungsarbeit mit den Schüler/innen ist.

Für die zehnte Einheit wurde die ursprüngliche Planung für die neunte Einheit übernommen.

Protokoll 10:

Zehnte Einheit am 12.5.

Als wir auf dem Schulhof ankommen, läuft L. direkt auf mich zu und begrüßt mich mit den Worten: "Hallo Frau Haep, ich muss ab jetzt leider auch beim Kurs mitmachen." Ich gehe nicht weiter darauf ein, sondern sagte ihr, dass ich mich freuen würde, dass sie teilnehmen würde. Sie hat in der letzten Woche Frau Steins ähnlich begrüßt. Die Schüler/innen kommen nach dem Schellen nach und nach in die Klasse. Wir haben das Gefühl, dass sie heute ruhiger sind und nicht mehr so aufgedreht/unruhig. Mit L. führe ich, während die Schüler/innen ihre Verhaltens-Bögen wieder bekommen, ein Gespräch über ihr bisheriges Verhalten und den Wunsch am gemeinsamen Ausflug teilnehmen zu dürfen. Auslöser war A., die stolz auf ihr + war. A. hat sehr oft gefehlt und insgesamt nur 4 Bewertungen. L. hat nun den Gedanken, dass sie sich nur in dieser und der nächsten Sitzung benehmen und ab dann fehlen müsste, um am gemeinsamen Ausflug teilnehmen zu können. Die Rechnung ist richtig. Wir können in dem Gespräch den Gedanken in den Hintergrund stellen und uns auf ihr bisheriges Verhalten konzentrieren. Im Verlauf dieser Sitzung verhält sie sich sehr positiv und übernimmt von sich aus Verantwortung für ihre Gruppe. Zu Beginn sprechen wir über die Inhalte der 8. Sitzung, die vor den Osterferien lag (siehe Tabelle 16: Stundenplanung 10). Die Schüler/innen können die Inhalte gut wiedergeben. Und sie bearbeiteten ein Aufgabenblatt zu "rationalen und irrationalen Gedanken". Für die heutige Sitzung haben wir uns überlegt, dass wir die bisherigen Inhalte wiederholen. Dafür haben wir die Schüler/innen im Vorfeld in Gruppen eingeteilt und diesen Themen zugewiesen. Jede Gruppe hat des Weiteren eine Gruppenleitung. Die Schüler/innen meckern erst mal über

die Zusammenstellungen und einige haben besonders Probleme, sich damit abzufinden, unter anderem K. . Er reißt sich aber schließlich zusammen und arbeitet sehr gut mit. Da wir zu dritt sind, können wir die 4 Gruppen bei ihrer Arbeit gut begleiten. Es ist interessant zu sehen, wie die Schüler/innen die Aufgaben in ihrer Gruppe verteilen. L. übernimmt in ihrer Gruppe die Organisation, da D. damit etwas überfordert ist, und schreibt das Plakat. In der Gruppe von Y. gibt es Probleme in der Zusammenarbeit und so arbeiten Y. und L. erst mal alleine und die Jungen bringen sich erst später ein.

Am Ende der Einheit spielen wir ein Pantomimespiel: Alle Schüler/innen machen aufmerksam mit. J. meldet sich zum ersten Mal freiwillig bei einem Spiel und möchte mitmachen. Die Schüler/innen verhalten sich bei diesem Spiel toll. Von sich aus sagen sie, dass erstmal jeder die Möglichkeit etwas darzustellen bekommen solle, bevor sie ein zweites Mal dran kommen können.

Tabelle 16: Stundenplanung 10

10. Sitzung am 12.05.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
15 min	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Was haben wir in der letzten Woche gemacht? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wiederholung „Rationale und irrationale Gedanken“ • Aufgabenblatt: Rationale und irrationale Gedanken 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
45 min	Ärger-Management - Wiederholung -	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten in Gruppen: 4 Themenfelder <ul style="list-style-type: none"> ○ Top 4 Ärger-Wege ○ Ärger tötet dich ○ Ärger-Gründe -> Gedanken und Gefühle ○ Ärger verursachende Vorstellungen • Präsentationstechniken • Arbeitsauftrag <ul style="list-style-type: none"> ○ Ihr wiederholt den Text „...“ noch einmal mit Hilfe der 5-Schritte-Lesemethode. Gestaltet ein Plakat zu eurem Text und überlegt euch, wie ihr euer Plakat präsentieren wollt. Ihr habt heute dafür bis 15Uhr Zeit. • Hinweis auf Lesen mit Lesehilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien Arbeitsaufträge • Kopien Gruppeneinteilung • Plakate, Papier und Stifte
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomimik 	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomimik-Spiel

6 Studie 1

		<ul style="list-style-type: none">• Wer bereitet das Spiel für nächste Woche vor?	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none">• Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus	<ul style="list-style-type: none">• Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur zehnten Einheit und Planung der elften Einheit:

Die Schüler/innen konnten den bisherigen Unterrichtsstoff gut wiedergeben. Trotz vorgegebener Gruppeneinteilung zeigten sie nach kurzer Diskussion die Bereitschaft, in dieser zu arbeiten und übernahmen Verantwortung, wenn Gruppenmitglieder mit ihrer zugeteilten Aufgabe überfordert waren. In der Spielephase nahmen sie Rücksicht auf ihre Mitschüler/innen und zeigten ein sehr gutes Sozialverhalten.

Es wurde geplant, in der elften Einheit die Präsentationen fertig zu stellen und den Mitschüler/innen die Arbeitsergebnisse vorzustellen. Im Anschluss daran war es das Ziel, dass die Schüler/innen lernen, wie sie sich in Situationen, in denen sie sich ärgern, ablenken können (siehe Tabelle 17: Stundenplanung 11).

Protokoll 11:

Elfte Einheit am 19.5.

Als wir zur Schule kommen, kommt uns D. entgegen, der uns mitteilt, dass er nun zum Zahnarzt müsse und sich abgemeldet habe. Nach dem Schellen und mit dem Eintrudeln der Schüler/innen fällt auf, dass viele fehlen (7 Schüler/innen). Direkt melden sich Schüler/innen und sagen, dass sie in ihrer Gruppe alleine wären (es war für heute geplant, die Gruppenarbeitsergebnisse zu präsentieren). Nach der Begrüßung und dem Ausfüllen der Fragebögen teilen wir der Klasse mit, dass wir nicht weiter bereit wären in einer solch chaotischen und dreckigen Klasse zu unterrichten und sie nun erst einmal aufräumen müssten. Einige Schüler/innen sagen, es läge daran, dass ansonsten der Klassenlehrer immer mal wieder mit ihnen aufräumen würde und der ja nun schon länger krank sei. Nach kurzem Murren machen sich alle Schüler/innen, bis auf J., an die Arbeit und räumen den Klassenraum auf. Hierbei fällt uns auf, dass K. und L. besonders gut aufräumen, und Y. und L. kein System haben. J. wird mehrmals aufgefordert mitzuhelfen und kann dann auch nur unter Anleitung mithelfen. Die Klasse im aufgeräumten Zustand hat eine annehmbare Atmosphäre, so wie wir sie noch nie wahrgenommen haben. L. ist in dieser Sitzung sehr unruhig und obwohl sie ein + anstrebt, kann sie sich nicht zusammenreißen und beschimpft andere Schüler/innen. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe in dieser Sitzung irrationale Aussagen in rationale umzuwandeln, alleine oder mit dem Sitznachbarn (siehe Tabelle 17: Stundenplanung 11). Einige Schüler/innen brauchen Unterstützung, bei vielen

klappt es im Großen und Ganzen gut. Ü. hat keine Lust sich Gedanken zu machen und schreibt bei L. ab. Als er sich beim Vorlesen der Ergebnisse meldet, und einen Satz vorliest, merkt er sofort, dass L.'s Antwort falsch ist und meint, von der würde er nicht mehr abschreiben, er könnte es selber besser und formuliert den Satz mündlich richtig um. Viele Schüler/innen wollen ihre Idee für die umformulierten Sätze vortragen und sind stolz auf sich selber. D. O. fällt es während der Sitzung sehr schwer mitzuarbeiten. Er kündigt an, an der kompletten Einheit nicht aktiv teilzunehmen. Bei der Aufgabe zur Umwandlung der Aussagen verweigert er sich ebenfalls. Er behauptet, er sei dumm und könne die Aufgabe nicht. Erst nach dem ich ihn dazu ermuntere die ersten Sätze gemeinsam zu besprechen, lässt er sich etwas auf die Aufgabe ein, was zeigt, dass er die Aufgabenstellung sehr wohl verstanden hat. Schreiben will er aber immer noch nicht, deshalb gehe ich davon aus, dass er sich vielleicht geniert. R. mischt sich ein und behauptet, er selbst könne die Aufgabe nicht machen, da er Analphabet sei. Darauf reagierte D. sehr gereizt. Ich ziehe mich etwas zurück und beobachte dann schließlich, dass er doch noch etwas aufschreibt.

Das heutige Spiel hatten K. und O. vorbereitet: Galgenmännchen. Die Toleranzgrenze der Klasse ist sehr gestiegen. Man merkt es daran, dass K. und O. Phantasiewörter ausgesucht haben, auf die man natürlich nicht kommen kann und alle nur darüber lachen, keiner wütend wird. In den nächsten Runden werden dann "richtige" Wörter genommen und das Spiel funktioniert gut.

Tabelle 17: Stundenplanung 11

11. Sitzung am 19.05.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
35 min	Ärger-Management - Wiederholung – Teil 2	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten in Gruppen: 4 Themenfelder <ul style="list-style-type: none"> ○ Top 4 Ärger-Wege ○ Ärger tötet dich ○ Ärger-Gründe -> Gedanken und Gefühle ○ Ärger verursachende Vorstellungen • Vorbereitung der Präsentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Evt. Präsentationstechniken besprechen, u.a. besprechen, dass alle Mitglieder der Gruppe einen Teil vortragen • Präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakate, Papier und Stifte
20	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Die Veränderung durchführen: Ablenken • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel von zwei Schülern 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur elften Einheit und Planung der zwölften Einheit:

Die Planung der elften Einheit konnte nicht umgesetzt werden, da zum einen an diesem Tag viele Schüler/innen fehlten und somit die Arbeitsgruppen unvollständig waren und zum anderen der räumliche Zustand der Klasse chaotisch und stark verschmutzt war. Der Klassenlehrer hat immer mit den Schüler/innen aufgeräumt und während seiner längeren Erkrankung wurde die Aufgabe von keinem übernommen. Nachdem gemeinsam die Klasse aufgeräumt worden war, wurde die verbleibende Zeit zur erneuten Übung der Umwandlung von irrationalen Aussagen in rationale Aussagen geübt. Die Spielephase wurde von zwei Schülern vorbereitet und obwohl diese durch die Nutzung von Phantasiewörtern die Lösung von Begriffen unmöglich machten, nahmen die Mitschüler/innen dies mit Humor und im Anschluss daran wurden „richtige“ Wörter benutzt. In der zwölften Einheit wurde die Stundenplanung der elften Einheit genutzt und es war der Plan, dass das Ziel der Gemeinschaftsaktivität festgelegt wird.

Protokoll 12:

Zwölfte Einheit am 26.5.

Die Grundstimmung zu Beginn ist heute eher schlecht und die Schüler/innen sind aufgedreht, bzw. durch Vorkommnisse des Vormittags beleidigt. R. hat z.B. zwei Probleme: 1. hatte P. sein Frühstück einfach aufgegessen und keiner (Lehrer bzw. Sozialarbeiter) hatte ihm so wirklich geholfen und 2. hatte er einen Rugby-Ball dabei, den ihm ständig jemand abnahm. Des Weiteren hat er ein riesiges Umhängeschloss an einem Schlüsselband um den Hals hängen, das er nur widerwillig wegpackt. L. ist zu Stundenbeginn sauer, da sie keine +Bewertung bekommen hat, lässt sich aber davon überzeugen es heute trotzdem wieder zu versuchen ein + zu bekommen. Inhaltlich beginnen wir mit den Präsentationen, diese sind inhaltlich wirklich gut. Es gibt einige Probleme beim Vortragen, aber insgesamt läuft es gut. Beim Lesen der neuen Texte ist es einigermaßen ruhig. Ü. ist sehr unruhig und kann nur schwer still sitzen. Während der Lese-phase sammle ich von S., K. und O. die Handys ein, da sie diese aus ihren Taschen rausholen. Bei der Ausflugs-Diskussion einigen wir uns auf den Klettergarten (siehe Tabelle 18: Stundenplanung 12). Danach spielen wir Stille-Post, was R. und D. O. sich überlegt haben. Nach dem Unterricht ist es die Aufgabe von D. und L., als Aufräumdienst, nochmal die Klasse zu fegen, hierbei ist L. extrem sauer und macht es nur unter lautstarkem Protest.

Tabelle 18: Stundenplanung 12

12. Sitzung am 26.05.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? • Festlegen des Ziel der Gemeinschaftsaktivität 	
35 min	Ärger-Management - Wiederholung – Teil 2	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten in Gruppen: 4 Themenfelder <ul style="list-style-type: none"> ○ Top 4 Ärger-Wege ○ Ärger tötet dich ○ Ärger-Gründe -> Gedanken und Gefühle ○ Ärger verursachende Vorstellungen • Vorbereitung der Präsentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Evt. Präsentationstechniken besprechen, u.a. besprechen, dass alle Mitglieder der Gruppe einen Teil vortragen • Präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakate, Papier und Stifte
20	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Ablenken • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel von zwei Schülern 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur zwölften Einheit und Planung der dreizehnten Einheit:

Es zeigte sich, dass die Schüler/innen sich stark von äußeren Faktoren beeinflussen ließen und einige noch große Schwierigkeiten bei ihrer Emotionsregulation hatten. Die Schüler/innen hatten in ihren Gruppen sehr gute Arbeitsergebnisse erarbeitet und vorgestellt. Als Ziel der Gemeinschaftsaktivität wurde der Klettergarten in der Nähe der Schule ausgewählt.

Ein zentrales Thema für die dreizehnte Einheit war die Organisation der Gemeinschaftsaktivität. Des Weiteren würde der Besuch einer Journalistin in der nächsten Einheit vorbereitet werden. Inhaltlich lernen die Schüler/innen eine Unterstützungstechnik kennen, um ihren Ärger regulieren zu können (siehe Tabelle 19: Stundenplanung 13).

Protokoll 13:

Dreizehnte Einheit am 9.6.

Zu Beginn des Unterrichts berichten uns mehrere Schüler/innen, dass P. vor der Stunde abgehauen wäre und nur diesen Unterricht blau machen würde. Sie sind darüber sehr aufgebracht. Die Stunde beginnt mit einem Gespräch über den Ausflug zum Klettergarten, die Zettel mit den Zustimmungen, die die Eltern unterschreiben müssen, und was die ideale Kleidung sei. Die Schüler/innen wollen wissen, wer alles an dem Ausflug teilnehmen darf. Sie finden es gut, dass nicht am Ende dann doch einfach alle teilnehmen dürfen. S. will erst gar keinen Zettel haben, da sie nicht mitkommen möchte, nach gutem Zureden, ist sie nicht mehr ganz so abgeneigt. Viele Schüler/innen sagen, dass sie Probleme damit hätten an die unterschriebenen Zettel zu denken. Da in der kommenden Woche der WDR mitkommt, werden Elterneinverständniserklärungen für Bildaufnahmen verteilt, einige Schüler/innen wollen auf keinen Fall auf Fotos und schmeißen den Zettel direkt weg. Inhaltlich können wir gut arbeiten, da die Klasse heute nicht so unruhig ist (siehe Tabelle 19: Stundenplanung 13). Einige Schüler/innen haben immer noch Schwierigkeiten sich mit sich selbst auseinander zu setzen. Das Spiel von L. und Ü. spielen alle Schüler/innen bis auf A. mit. S: steigt zwischendurch aus. Alle anderen spielen mit Freude und halten sich an die Spielregeln.

Tabelle 19: Stundenplanung 13

13. Sitzung am 09.06.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? 	
20 min	Organisatorisches	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch des WDR.online nächste Woche • Besuch des Klettergartens <ul style="list-style-type: none"> ○ Elternbriefe ○ Checkliste für Schüler/innen • Brief an den Klassenlehrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Kopien
35	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Der allerbeste Trick • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel von einer Schülerin und einem Schüler 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur dreizehnten Einheit und Planung der vierzehnten Einheit:

Die organisatorischen Aspekte zum Klettergartenbesuch wurden besprochen und es wurde von den Schüler/innen positiv wahrgenommen, dass die Absprache, dass nur die Anzahl von mehr positiven als negativen Bewertungen zum Klettergartenbesuch berechtigt, eingehalten wird. Die Teilnahme am Unterricht der Journalistin in der kommenden Einheit wurde von den meisten Schüler/innen nicht positiv gesehen. Inhaltlich haben die Schüler/innen gut mitgearbeitet und konnten trotz Schwierigkeiten das inhaltliche Sitzungsziel erreichen.

Für die vierzehnte Einheit ist geplant, die Bearbeitung des Ärger-Managements abzuschließen und letzte organisatorische Aspekte zum Klettergartenbesuch, sowie Verhaltensregeln für diesen Ausflug zu besprechen (siehe Tabelle 20: Stundenplanung 14). Diese Sitzung wird durch eine Journalistin begleitet werden.

Protokoll 14:

Vierzehnte Einheit am 16.6.

Die 14. Einheit ist sehr interessant und unterscheidet sich sehr von der 13. Einheit.

1. eine Journalistin, vom WDR.online, hat uns an diesem Tag begleitet.
2. Vor dem Unterricht spreche ich mit dem Schulleiter und kläre Termine, da Frau Steins heute terminlich verhindert ist. Er berichtet nicht, was uns im Anschluss an dieses Gespräch die neue Klassenlehrerin erzählt:
3. Es stellt sich mir eine Lehrerin als Vertretungsklassenlehrerin vor. Unter anderem teilt sie mir mit, dass die gesamte Schule am 23.6. schulfrei habe, und sie und der Schulleiter den Schüler/innen aber schon mitgeteilt hätten, dass diese am Ausflug teilnehmen müssten. Den Schüler/innen, die wir nicht mitnehmen würden, würde sie noch die Zettel geben, dass diese an diesem Tag frei hätten. Sie wollte mir dies nur kurz mitteilen. Daraufhin telefoniere ich kurz mit Frau Steins und wir besprechen, dass wir bei dem Ausflugstermin bleiben müssen und ich versuchen werde, die Schüler/innen zu motivieren.

Als wir in die Klasse kommen, ist es wieder etwas chaotisch und nicht aufgeräumt. Unsere Mitarbeiterin holt die Schüler/innen nach dem Schellen in die Klasse. L. und S. sind zu diesem Zeitpunkt schon sehr aufgedreht und unruhig. 5 Schülerinnen und Schüler geben ihre Elternerlaubnis ab, der Rest

erhält noch einmal eine Erinnerung. Die Schüler/innen nehmen ihre Mappen aus dem Schrank und setzen sich auf ihre Plätze. S. setzt sich heute auf La.'s Platz neben L. . L. und S. rennen auf einmal aus der Klasse und ich ihnen hinterher. Draußen frage ich sie, was sie mit ihrem Verhalten bezwecken möchte. Sie antworten mir, dass sie sich durch die Journalistin gestört fühlen würden. Diese würde Fotos von ihnen machen und aufschreiben. Nur widerwillig gehen sie wieder mit mir rein. Nach der Begrüßung stelle ich die Journalistin vor und beschreibe kurz ihre Rolle in der heutigen Sitzung. Wir beginnen den Unterricht und die Schüler/innen bekommen ihre Bewertungen zurück. L. freut sich, dass es nun klar ist, dass sie am Ausflug teilnehmen kann. S. hat keine Lust mitzumachen, macht es aber dann doch. Nun beginnen wir Regeln für den Klettergarten zu besprechen, und die Schüler/innen stellen noch offene Fragen (siehe Tabelle 20: Stundenplanung 14). Danach wird der Text "Erfolg" ausgeteilt. Schon zu Beginn des Textes sind L. und S. unruhig und bekommen Stress mit P., so dass wir uns entscheiden, dass ich mit S. und L. den Raum verlassen werde, um im Nachbarraum weiter zu arbeiten. Der Unterricht in der Klasse läuft weiter. Dass ich mit S. und L. den Raum verlasse, betrachten einige Schüler/innen als Freifahrtschein sich anderen Dingen zu widmen. K., Ü. und O. sitzen in dieser Stunde vorne nebeneinander und beginnen sofort mit privaten Gesprächen. P. baut Papierflieger, die er durch die Klasse wirft und R. nimmt sich immer wieder Bücher aus dem Regal, statt die Arbeitsblätter zu bearbeiten. Insgesamt ist es kurz sehr chaotisch und bis mit der Stunde fortgefahren werden kann. Erst nach dem Hinweis an die Schüler/innen, dass unsere Mitarbeiterin die Bewertungen dieser Einheit mitentscheide, kommt etwas Ruhe in die Klasse. Es ist möglich, den Unterricht fortzuführen, abgesehen von einigen Unterbrechungen durch P.. Er baut immer wieder Papierschwalben, die er, trotz mehrmaliger Aufforderung, nicht aushändigen will und hält somit die ganze Klasse auf. R. ist auch immer wieder sehr unkonzentriert und wird oft daran erinnert, mitzuarbeiten. J. und D. sind sehr still. Phasenweise ist es sehr still in der Klasse und es wird gut mitgearbeitet. L. und S. kommen zurück in den Unterricht und die Stimmung wird wieder etwas chaotischer. Die beiden sind in der Gruppe sehr dominant und beeinflussen durch ihr Verhalten die anderen Schüler/innen. Den Unterricht zu führen und gleichzeitig auf das Verhalten der Schüler/innen acht zu geben,

erweist sich als sehr schwierig. Da S. und L. hinten sitzen, gelingt es ihnen mehrmals, die Tür zum Nebenraum zu öffnen, wo ich mit P. spreche. Ruhiger wird es dann, als ich S. und L. zu dem Gespräch mit P. dazu hole. Das Spiel am Ende der Stunde wollten sich O. und K. ausdenken, sie sind allerdings unvorbereitet und schlagen nur das Spiel von letzter Woche vor, was niemand in der Klasse mitspielen will. Gemeinsam versuchen wir ein Spiel auszuwählen, aber dabei kommt nicht viel zustande, da nur unernste Vorschläge genannt werden. Schließlich wird das Spiel Montagsmaler gespielt, welches von den Schüler/innen gut angenommen wird. Anfangs schreite ich allerdings ein paarmal ein, da die Schüler/innen sich mit ihren Zeichnungen gegenseitig beleidigen. Nach zwei Anläufen klappt das Spiel aber sehr gut. Leider wollen ein paar Schüler/innen wieder nicht mitspielen, z.B. A., die die ganze Sitzung über sehr still war. Y. ist sauer über ein Gerücht, das über sie in der Klasse kursiert und schmolzt auf ihrem Platz.

Gespräche im Nachbarraum während des Unterrichts:

S. und L. sind sehr aufgeregt und angespannt. Es dauert eine Weile, bis sie über den Grund reden können. Sie haben schon im Laufe des Vormittags Stress mit P. gehabt, so dass der Schulsozialarbeiter von der Lehrerin hinzugerufen wurde. Dieser habe ihnen gesagt, dass die Klasse P. nicht immer ärgern und reizen sollte, währenddessen habe P. geweint. Sie fühlten sich ungerecht behandelt, da er sie oft beleidigen würde und er die Klassengemeinschaft zerstören würde.

Wir reden darüber, dass man an andere keine Forderungen stellt, sondern Wünsche, um auf dem Boden der Tatsachen zu bleiben. Wir überlegen gemeinsam, welchen Wunsch sie an P. hätten und verabreden, dass wir nach den Arbeitsblättern ein Gespräch mit ihm führen werden. Die zwei Schülerinnen lesen abwechselnd laut vor und bearbeiten die Arbeitsblätter intensiv und ausführlich. Des Weiteren besprechen wir ihre Ergebnisse und Standpunkte zu bestimmten Aussagen. Danach gehen sie in die Klasse zurück und ich bitte P. mit mir zu kommen. Er sträubt sich erst, ist dann aber bereit mit mir in den Raum zu gehen. Er beschimpft in der Tür noch einmal L. mit "ich hau dir gleich eins in die Fresse". In der ersten Zeit des Gesprächs ist er sehr aggressiv und äußert einige weitere Beschimpfungen. P. lügt mich mehrmals während des Gesprächs

an und ist dabei sehr überzeugend. Es ist dadurch schwer, ihm zu glauben. Er fühlt und sieht sich nur als Opfer und ist nicht bereit, eine andere Sichtweise zu akzeptieren. Als ich ihn frage, ob ihn das traurig machen würde, dass ihn andere "Pampers" (abgeleitet von seinem Nachnamen) nennen würden, bekommt er Tränen in die Augen und seine aggressiven Aussagen werden weniger. Er scheint sich etwas auf dieses Gespräch einzulassen. Dann wird diese Situation von L. gestört, die reinkommt und fragt, ob sie nun zu dem Gespräch hinzukommen könne. Damit verschließt sich P. wieder und zeigt aggressives Verhalten. Vorher hatte er schon gesagt, dass er seinen Wunsch an L. nicht selber vortragen würde, es aber okay wäre, wenn ich das sagen würde. Wir vereinbaren Gesprächsregeln und beide Parteien stellen ihre Wünsche in den Raum. Beiden scheint es wichtig zu sein, dass der andere seine Meinung nun noch einmal hört, weil sich beide nicht vom anderen wahrgenommen fühlen. L. ist bereit, nicht mehr "Pampers" zu ihm zu sagen, P. ist weniger einsichtig, da er nicht von seiner Opferrolle abweichen will.

Wieder zurück in der Klasse, ist die Stimmung relativ gut. Wir besprechen noch einmal unseren Treffpunkt für den Ausflug und Schüler/innen, die noch mit der Journalistin reden wollen, bleiben in der Klasse. Hierbei stellt sich heraus, dass besonders Li. sehr gut die Inhalte verstanden hat. Sie erzählt unter anderem auch ihre Berufswünsche: Floristin oder Friseurin. J. sagt, dass sie Tierärztin werden wolle.

Tabelle 20: Stundenplanung 14

14. Sitzung am 16.06.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
10 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Hinweis: <ul style="list-style-type: none"> ○ nach den 2 Stunden ein Spiel am Ende • Was machen wir heute? • Besuch des WDR.online heute 	
15min	Organisatorisches	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch des Klettergartens <ul style="list-style-type: none"> ○ Elternerlaubnis einsammeln und noch mal daran erinnern ○ Absprachen und Verhaltensregeln • Planung der letzten Sitzung am 30.6. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folie
40	Ärger-Management	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolg und Schlusswort • Zwischendurch: Gespräche über die Texte und der Schülerantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel von einem Schüler und zwei Schülerinnen 	
5 min	Ausblick und Bewertungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen füllen ihre Bewertungsbögen aus und geben ihre Hefte ab 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungsbögen der Schüler/innen

Fazit zur vierzehnten Einheit und Planung der fünfzehnten Einheit:

Es konnten in der vierzehnten Einheit alle geplanten Unterrichtziele umgesetzt werden, jedoch nur unter sehr unruhigen und chaotischen Bedingungen. Die Anwesenheit der Journalistin hat eine große Unruhe in die Klasse gebracht, und ein schon länger andauernder Konflikt zwischen drei Schüler/innen ist im Unterricht eskaliert. Die Situation zwischen den betreffenden Schüler/innen konnte in Gesprächen außerhalb des Klassenraums reflektiert werden. Es wurden Lösungsansätze überlegt und erste Schritte aufeinander zu gemacht.

Dass der Unterricht am Tag der Gemeinschaftsaktivität ausfällt, wurde mit den Schüler/innen thematisiert und trotzdem erklärten die meisten Schüler/innen, dass sie an dem Tag zur Schule kommen würden.

Die fünfzehnte Einheit ist der Klettergartenbesuch. Hierfür wurde vorab eine Startzeit für die Klasse gebucht, Fahrkarten gekauft und die Verpflegung organisiert.

Protokoll 15:

Fünfzehnte Einheit am 23.6.

Diese Einheit findet im Klettergarten statt. Treffpunkt ist um 9 Uhr an der Schule (siehe Tabelle 21). Die meisten Schüler/innen sind schon früher da. Einige Jungen spielen Fußball und die anderen unterhalten sich. Einige Schüler/innen bringen erst an diesem Tag die Einverständniserklärungen ihrer Eltern mit. Beim Durchschauen der Unterlagen fällt auf, dass S. zwar da ist, aber keine Elterneinverständniserklärung vorliegt. Frau Steins geht daraufhin mit S. zum Schulleiter: der Plan ist es, dass der Schulleiter sich per Telefon die Einverständnis geben lassen würde und dann in Vertretung unterschreiben würde. Leider geht keiner ans Telefon. S. erklärt uns, dass sie in der Nähe wohnen würde, wir fast daran vorbei kommen würden und jemand zu Hause sei. Wir gehen darauf ein, weil wir sie gerne dabei haben wollen und sie motiviert ist. Es fehlen L. und A.. Frau Steins ruft mit ihrem Handy bei L.'s Mutter an. Diese sagt fast nichts am Telefon und als Frau Steins ihr Anliegen erläutert hat, legte sie auf. Wir machen uns auf den Weg zum Klettergarten, mit erläuterten Zwischenstopp. Angekommen am Klettergarten, sind außer uns noch viele weitere Gruppen da. Wir suchen uns einen Platz im Klettergarten, wo Frau Steins als Bodenstation bleibt. Danach bekommt jeder seine Kletterausrüstung und wir warten in einem Wartebereich auf den Trainer. Die Schüler/innen

verhalten sich sehr ordentlich, obwohl die Wartezeit wirklich lang ist. Der Trainer erklärt uns die Grundschritte und jeder hat den Trainingsparcour zu absolvieren. Einige Schüler/innen haben hierbei schon etwas Angst und andere Koordinationsprobleme. Alle schaffen aber den Parcours und dann können wir alleine in den Klettergarten starten. Die Schüler/innen bilden kleinere und größere Grüppchen und alle ziehen motiviert los. Bereits an der 2. Station eines Parcours muss Ü. aussteigen, da er laut einem Klettertrainer ungesichert auf der Plattform steht und er muss für längere Zeit seine Kletterausrüstung abgeben. L. fragt mich, ob ich hinter ihr klettern kann und S. klettert nach mir. Laut dem Klettertrainer ist der Fun-Parcour gut für Anfänger geeignet, der Parcours ist jedoch anspruchsvoll und sehr lang. Die Schüler/innen helfen einander. K. kümmert sich z.B. die ganze Zeit um O., L. und Y. haben an einer Stelle große Angst und ein Trainer holt sie aus dem Parcours raus. Kein/e Mitschüler/in macht sich über sie lustig, einige andere geben sogar zu, dass sie selber Angst gehabt haben. J. ist zu klein für den "normalen" Parcours, so dass wir mit ihr den Kinderparcour machen. Die Schüler/innen benehmen sich während des ganzen Tages sehr gut. In Kletterpausen suchen einige Schüler/innen das Gespräch mit Frau Steins und mir. Es wird deutlich, dass sie Vertrauen zu uns aufgebaut haben, da sie uns sehr private Dinge erzählen.

Tabelle 21: Stundenplanung 15**15. Sitzung am 23.06.**

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
9 Uhr	Treffpunkt an der Schule	<ul style="list-style-type: none">• Wir treffen uns vor der Schule• Einige Schüler/innen werden noch ihre Einverständniserklärungen abgeben	
10Uhr bis 14Uhr	Besuch des Klettergartens	<ul style="list-style-type: none">• Hinweis auf die Verhaltensregeln im Klettergarten	

Fazit zur fünfzehnten Einheit und Planung der sechzehnten Einheit:

Der Klettergartenbesuch war eine lehrreiche Aktion für die Schüler/innen und für uns. Es wurde durch den Aufbau der Kletterparcours erforderlich, dass die Schüler/innen sich beim Klettern gegenseitig unterstützen mussten und diese Aufgabe haben sie sehr gut bewältigt. Des Weiteren haben sie sich insgesamt sozial kompetent verhalten. Für die sechzehnte und damit letzte Einheit ist eine Kursreflexion geplant und die Schüler/innen werden ihre Zeugnisbewertungen erhalten, verbunden mit einem persönlichen Tipp für ihre Zukunft (siehe Tabelle 22: Stundenplanung 16). Zum Abschluss ist geplant, gemeinsam zu essen und zu spielen, sowie an jede/n eine kleine Erinnerung zu verteilen.

Protokoll 16:

Sechzehnte Einheit am 30.6.

Der Unterricht wird in die 5. und 6. Stunde vorverlegt.

Die Vorgeschichte: Die Schüler/innen sprachen mich am Montag an, ihre Vertretungsklassenlehrerin hätte gesagt, dass Emotionale Erziehung am Dienstag ausfallen würde. Da ich die Dame nicht antraf, ging ich zum Schulleiter und fragte ihn, ob diese Aussage stimmen würde. Er sagte, er wüsste davon nichts, aber ob wir denn unbedingt noch einmal den Kurs stattfinden lassen wollten. Ich sagte ihm, dass wir auf jeden Fall noch einmal mit den Schüler/innen zusammen treffen wollen würden, damit der Kurs zu einem richtigen Abschluss käme. Daraufhin einigten wir uns darauf, dass wir am Dienstag schon in der 5. und 6. Stunde kommen würden.

In dieser Einheit sind alle Schüler/innen bis auf L., D. und Z. da. Z. und D. haben unseren Kurs nur 2 mal besucht und ansonsten geschwänzt, sie sind auch an diesem Tag bereits nach der 2.Std. einfach gegangen. S. hat sich am Montag einen Bänderriss zugezogen und ist extra für unseren Unterricht zur Schule gekommen (mit Krücken und Gipsschiene). Die Schüler/innen sind erfreut über die Essenssachen, die wir mitgebracht haben. Diese gibt es aber erst, nachdem wir die letzten Dinge erarbeitet haben. Die Schüler/innen füllen einen letzten Bogen zum Klassenklima aus, bekommen ihre Mappen und Bewertungsbögen zurück. Zum Abschluss des inhaltlichen Teil des Kurses legen wir drei Plakate in die Mitte, auf die die Schüler/innen zu verschiedenen Bereichen ihre Meinung

schreiben können. Die meisten Schüler/innen nutzen die Möglichkeit der Rückmeldung. S. möchte dies auch, und Mitschüler/innen bringen ihr jeweils ein Plakat zum Platz. Danach erhält jede/r Schüler/in einzeln einen kleinen Zettel auf dem seine/ihre Zeugnisnote steht, sowie eine Erklärung der Note und einem Tipp für die Zukunft. Einige Schüler/innen zeigen große Freude über ihre Note und lesen interessiert die Noten der Mitschüler/innen. Danach gibt es Fotos vom Kletterausflug für jede/n Schüler/in in einem Umschlag. Alle schauen sich in Ruhe die Fotos ihrer Nachbar/innen an. Einige fangen an, Bilder zu tauschen, da sie nicht nur Bilder von sich haben möchten. Da die Schüler/innen sich darüber gefreut haben, dass der Ausflug für sie bezahlt wurde, schreiben sie nun Dankes-Briefe. Eigentlich war es geplant, dass sie dies in Gruppen machen, einige Schüler/innen möchten aber lieber alleine einen Brief schreiben. Die Schüler/innen nehmen sich hierbei viel Zeit. Nachdem alle mit dem Schreiben und Malen fertig sind, gibt es Kuchen und Brezel und Getränke. Es bilden sich mehrere Sitzgrüppchen. L. ruft J. heute mit "Oma", wegen ihrer Kleidung. Zwischendurch spielt sich noch folgende Situation ab: L. spricht mich auf den Artikel an, der auf wdr.de veröffentlicht wurde. Sie hat selber danach gesucht und meint, dass vieles was dort stände übertrieben sei. Sie spricht K. an und sagt ihm, dass dort stehen würde, dass dieser ein Musterschüler sei. K. weiß nicht was ein Musterschüler ist, und L. erklärt es ihm. Danach kommt er stolz zu Frau Steins und sagt ihr, dass er ein Musterschüler sei. Es ist so für uns möglich, nocheinmal mit verschiedenen Schüler/innen Gespräche zu führen. S. fragt mich, ob ich auch auf ihrem Gips unterschreiben würde, was ich dann mache. In Erinnerung an die Spiele am Ende einer jeden Stunde, spielen wir ein Pantomimespiel. Die meisten Schüler/innen spielen aktiv mit, besonders S. ist heute sehr aktiv. Zum Ende der Stunde hin machen wir noch ein Klassenfoto und jeder Schüler erhält eine kleine Erinnerung an den Kurs. Wir verabschieden uns voneinander und besonders K. verabschiedet sich noch einmal alleine.

Tabelle 22: Stundenplanung 16

16. Sitzung am 30.06.

Zeit	Thema	Beschreibung	Materialien
5 min	Begrüßung und Stundenablaufvorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen stehen zur Begrüßung auf • Was machen wir heute? 	
30min	Organisatorisches/ Kursreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Ausfüllen des Klassenklima-Bogens • Rückgabe der Mappen und Bewertungsbögen • Kursreflexion in der Mitte, Meinungen auf Plakate schreiben <ul style="list-style-type: none"> ○ Ich habe in dem Kurs „Emotionale Erziehung“ gelernt... ○ Das hat mir Spaß gemacht: ○ Das hat mir keinen Spaß gemacht: • Briefe an die Lions schreiben, als Dankeschön für den Klettergartenausflug • Zettel mit Zeugnisnote wird an jede/n Schüler/in mit Erläuterung und Zukunftstip verteilt • Jede/r Schüler/in bekommt Fotos vom Klettergartenausflug 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Kopien • Plakate • Zeugniszettel pro Schüler/in • Buntes Papier • Fotos
25 min	Essen und Trinken	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Essen der von uns mitgebrachten Speisen 	
20 min	Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomime-Spiel 	
10 min	Verabschiedung und Co.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenfoto und austeilen von kleinen Erinnerungszetteln • Verabschiedung von den Schüler/innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerungszettel

Fazit zur sechzehnten Einheit und zum Ende der Unterrichtsreihe:

Die Planung der letzten Einheit konnte umgesetzt werden und wurde durch die Idee von Schüler/innen ergänzt, die sich bei den Sponsoren der Gemeinschaftsaktivität bedanken wollten, und so spontan Briefe geschrieben und Bilder gemalt haben. Die Schüler/innen haben durch ihr Verhalten und ihre Aussagen in der letzten Einheit gezeigt, dass sie wichtige Aspekte des Kurses verstanden haben und anwenden können.

In der Durchführungsphase entstand eine positive Interaktion zwischen den Schüler/innen, Frau Steins und mir. Allen Beteiligten war zum Ende der Durchführungsphase bewusst, dass der Kontakt mit Beendigung der Unterrichtsreihe nicht mehr so regelmäßig und intensiv sein würde. Es war wichtig, dass der Ausstieg aus dem Feld gut vorbereitet wurde und für die Schüler/innen transparent war

6.4.2.2.4 Fazit zum Agieren im Feld

Die Untersuchung im Feld zeigt, wie komplex das System Schule ist und welche Auswirkungen dieses System auf die Beteiligten einer Klasse haben kann. Viele Facetten wären durch eine Datenerhebung ohne Feldbeobachtung/ -teilnahme gar nicht deutlich geworden. Durch meine Teilnahme in dem System wurde ich mit Insiderinformationen versorgt, die einige Veränderungen innerhalb der Klasse erklären. Hätte man die Klasse von einer Lehrkraft in dem Unterrichtsfach unterrichten lassen und sich anhand von Datenerhebungen zu verschiedenen Messzeitpunkten die Veränderungen in der Klasse angeschaut, würde man zu anderen Folgerungen kommen, als wenn man die Klasse selber unterrichtet hat und den Prozess in dieses Zeitraum aktiv mit verfolgt hat. So ist beispielsweise der Ausfall des Klassenlehrers ein klarer Strukturverlust für die Klasse, die sich selbst nicht Strukturen schaffen kann. Im Laufe der Durchführungsphase wird deutlich, dass sich die Schüler/innen an die Rituale in dem Unterricht von uns gewöhnt haben, und diese ihnen eine Struktur bieten. Auch die Abspracheschwierigkeiten mit der Schule hätten fast dazu geführt, dass das Sanktionssystem in dem Unterrichtsfach durch verschiedene Personen und Vorgänge gestört, beziehungsweise zunichte gemacht wurde, indem die Gemeinschaftsaktivität zur Belohnung als Zwang eingesetzt wurde. Hierbei zeigte

sich deutlich, dass die positive Schüler/innen-Lehrerinnen-Interaktion hilfreich war. Die Schüler/innen nahmen, obwohl sie einen freien Tag gehabt hätten, an der Gemeinschaftsaktivität teil.

Der allgemeine Kontakt und insbesondere die Kommunikationsschwierigkeiten mit der Schule zeigen deutlich, dass es nicht ausreichend ist, mit den Schüler/innen alleine zu arbeiten, sondern dass alle am System Beteiligten ein gemeinsames Konzept zum sozialen Lernen und zur Sozialerziehung für einen größtmöglichen Erfolg benötigen. Die unterschiedlichen Ansichten, die die Befragung der Lehrer/innen zum Thema „Sanktionskonzept“ ergeben hat (siehe Kapitel 9.1.3.), zeigen, dass an der Schule Handlungsbedarf in diesem Feld besteht.

Die Ergebnisse zum Ende des Schulhalbjahres lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Schülerinnen und Schüler haben das Sanktionssystem schnell akzeptiert. Es ist ihnen aber trotzdem häufig schwer gefallen, sich an die Regeln zu halten. Sie haben sehr positiv auf persönliche Gespräche mit uns reagiert und haben im Laufe des Halbjahres gelernt, besser mit Kritik umzugehen.
2. Es wurde deutlich, dass es nicht ausreichend ist, einzelne Klassen zu unterrichten, sondern es nötig ist, die Lehrerinnen und Lehrer intensiver mit dem Kurskonzept und Sanktionsmodellen vertraut zu machen.

6.5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der Beobachtungsdaten und Selbstberichtsdaten vorgestellt.

6.5.1 Ergebnisse der Beobachtungsdaten

Die Ergebnisse der Beobachtungsdaten, die mit Hilfe des Beobachtungssystems zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings erfasst werden konnten und durch die Auswertung der Fehlstunden und Klassenbucheinträge sowie der Zeugnisbewertungen ermittelt wurden, werden in den nächsten Abschnitten dargestellt.

6.5.1.1 Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings²

Mit BASYS wurde vor und nach dem Treatment der allgemeine Unterricht in der Treatmentklasse sowie in der Non-Treatmentklasse erfasst. In der Tabelle 23 sieht man die Ergebnisse von T1 und T2. Zu T1 bestand die Treatmentklasse noch aus 27 Schüler/innen. Es wurden für die Berechnung in Tabelle 23 die Verhaltensweisen nur der 18 Schüler/innen beachtet, die auch zu T2 in der Klasse waren. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die Verhaltensweisen der 18 Schüler/innen und der 9 Klassenwechsler sich gegenseitig beeinflusst haben. Daher wurden diese Schüler/innen ebenfalls zu T2 noch einmal beobachtet und die Ergebnisse im Vergleich zur Treatmentklasse sowie zur Non-Treatmentklasse in der folgenden Tabelle 24 dargestellt.

Zunächst werden die Ergebnisse der Treatmentklasse dargestellt (Tabelle 21).

Beobachtungseinheit		Messzeitpunkt	
		T 1	T 2
Verbal aggressives Verhalten	N	18	18
	M	0,22	1,22
	SD	0,55	2,46
Mischform	N	18	18
	M	0,28	0,11
	SD	0,57	0,32
Körperlich aggressives Verhalten	N	18	18
	M	0,05	0
	SD	0,23	0

Tabelle 23: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem Treatment in der Treatmentgruppe

² Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2011, sowie Haep, Weber, Welling & Steins 2011.

Es zeigt sich, dass die Mischform aggressiven Verhaltens und das körperlich-aggressive Verhalten von T1 zu T2 weniger beobachtet werden kann, beziehungsweise sich gar nicht mehr beobachten lässt. Die Anzahl der beobachteten verbal aggressiven Verhaltensweisen nimmt von T1 zu T2 zu (siehe Abbildung 3).

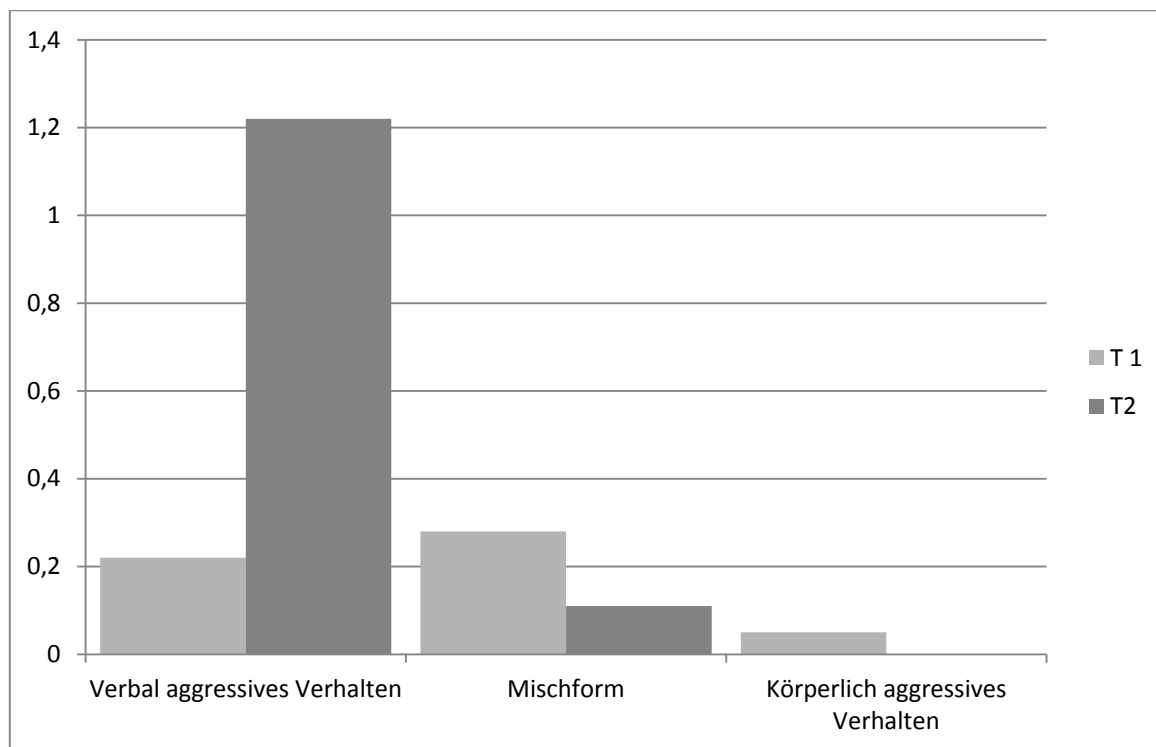


Abbildung 3: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem Treatment in der Treatmentgruppe

Wie aus Tabelle 24 hervorgeht, werden zu T1 in der Treatmentklasse mehr verbal aggressives Verhalten, Mischformen aggressiven Verhaltens und körperlich aggressives Verhalten beobachtet als in der Non-Treatmentgruppe und bei den Klassenwechslern.

Beobachtungseinheit	Messzeitpunkt	Treatmentgruppe		Non-Treatmentgruppe		Klassenwechsler	
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2
Verbal aggressives Verhalten	N	18	18	26	18	9	9
	M	0,22	1,22	0	0,5	0,66	0,33
	SD	0,55	2,46	0	1,1	0,86	0,70
Mischform	N	18	18	26	18	9	9
	M	0,28	0,11	0,12	0,07	0,44	0
	SD	0,57	0,32	0,43	0,27	0,73	0
Körperlich aggressives Verhalten	N	18	18	26	18	9	9
	M	0,05	0	0	0	0	0
	SD	0,23	0	0	0	0	0

Tabelle 24: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem Treatment im Vergleich

Zu keinem der Messzeitpunkte wurde in der Non-Treatmentgruppe und bei den Klassenwechslern körperlich aggressives Verhalten beobachtet. In der Non-Treatmentgruppe nehmen die verbal aggressiven Verhaltensweisen von T1 zu T2 zu, jedoch nicht so stark wie in der Treatmentgruppe.

Keine der gefundenen Effekte sind signifikant; die Varianz der beobachteten Ereignisse ist insgesamt sehr klein.

6.5.1.2 Fehlstunden und Klassenbucheinträge

Die Anzahl der Klassenbucheinträge und unentschuldigten Fehlstunden im ersten und zweiten Schulhalbjahr der Schüler/innen der Treatment- und Non-Treatmentgruppe werden in der folgenden Tabelle 25 dargestellt.

		Klassenbucheinträge		Unentschuldigte Fehlstunden	
		T 1	T 2	T 1	T 2
Treatmentgruppe	N	18	18	18	18
	M	2,00	3,05	2,83	8,55
	SD	2,33	2,73	3,71	11,46
Non-Treatmentgruppe	N	18	18	18	18
	M	3,39	2,78	2,83	7,50
	SD	6,24	3,04	2,59	5,92
Gesamt	N	36	36	36	36
	M	2,69	2,92	2,83	8,03
	SD	4,69	2,85	3,16	9,01

Tabelle 25: Klassenbucheinträge und unentschuldigte Fehlstunden im ersten und zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Die Klassenbucheinträge der Treatmentgruppe nehmen im Verlauf des zweiten Schulhalbjahres zu. In der Non-Treatmentgruppe sinkt die Anzahl der Klassenbucheinträge (nicht signifikant) (siehe Abbildung 4).

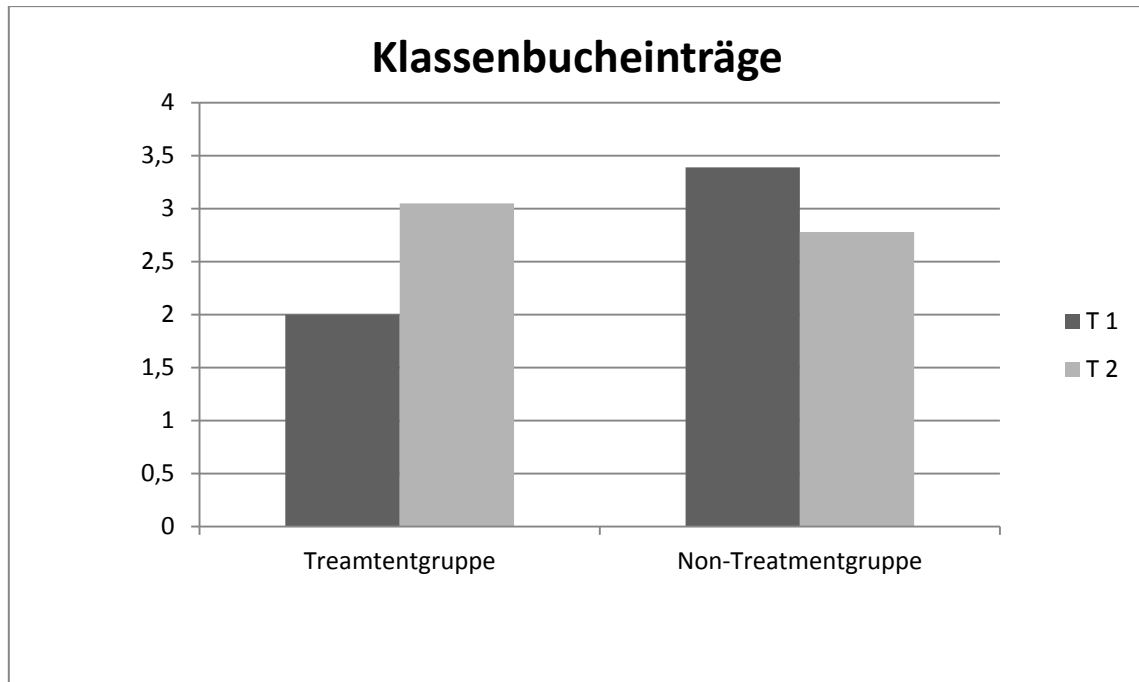


Abbildung 4: Klassenbucheinträge im ersten und zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Die Anzahl der unentschuldigten Fehlstunden steigt in beiden Klassen bei gleichem Ausgangsniveau signifikant an (für die Treatmentgruppe $t(17)= 2,47$, $p < .02$; für die Non-Treatmentgruppe $t(26)= 3,82$, $p < .001$). Der Anstieg in der Non-Treatmentgruppe ist kleiner als in der Treatmentgruppe (siehe Abbildung 5).

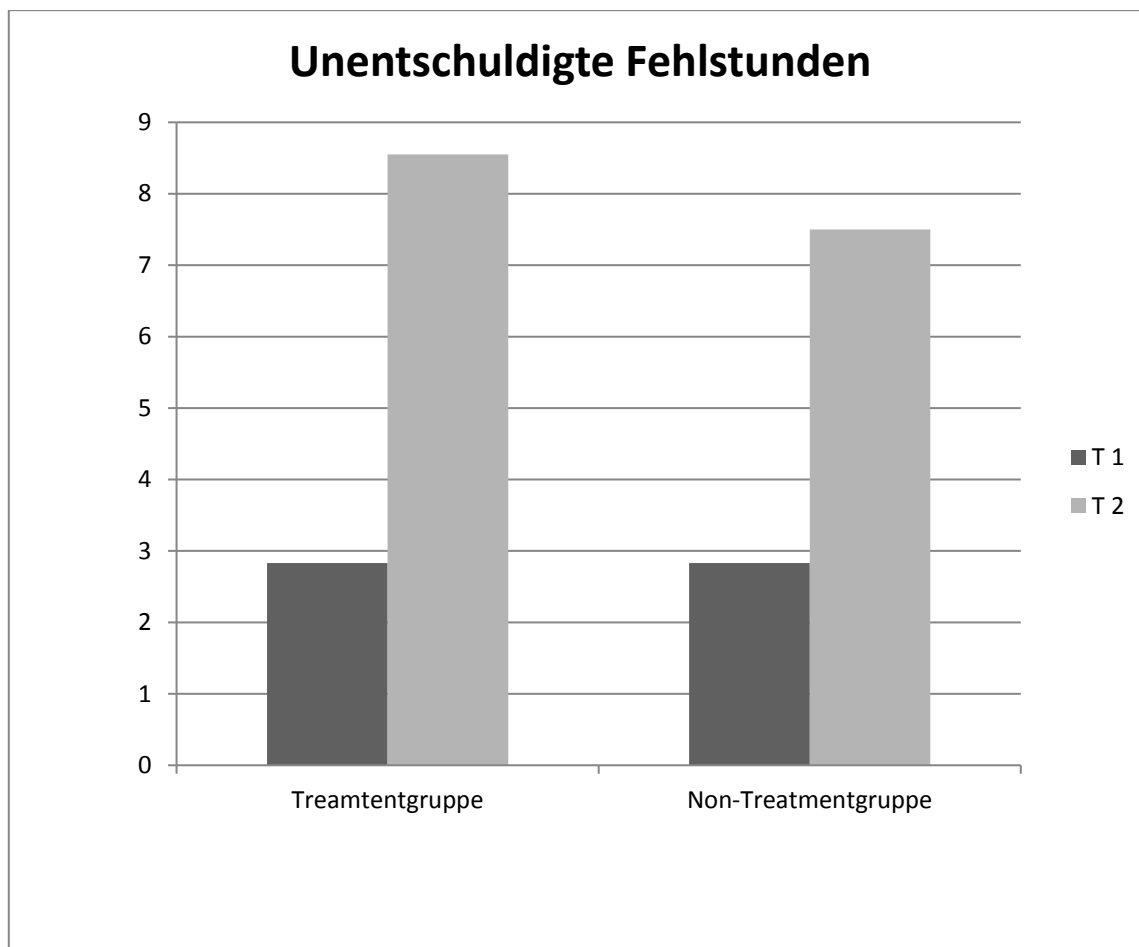


Abbildung 5: Unentschuldigte Fehlstunden im ersten und zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Diese Ergebnisse bedeuten, dass während des Schulhalbjahres, in dem das Treatment durchgeführt wurde, die Anzahl der Klassenbucheinträge ansteigt und die Anzahl unentschuldigter Fehlstunden zunimmt.

6.5.1.3 Zeugnisbewertungen³

Die Schüler/innen der Treatmentgruppe haben auf dem Zeugnis zum Schuljahresende unter Bemerkungen eine Bewertung der Teilnahme am Kurs erhalten. 14 von 18 Schüler/innen nahmen regelmäßig am Kurs teil und erhielten eine Bewertung. Bei den anderen vier Schüler/innen war eine Bewertung aufgrund der seltenen Teilnahme nicht möglich. In Abbildung 6 sind die Zeugnisbewertungen der Treatmentgruppe dargestellt.

³ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2011, Haep, Weber, Welling & Steins 2011 sowie Steins & Haep 2013b.

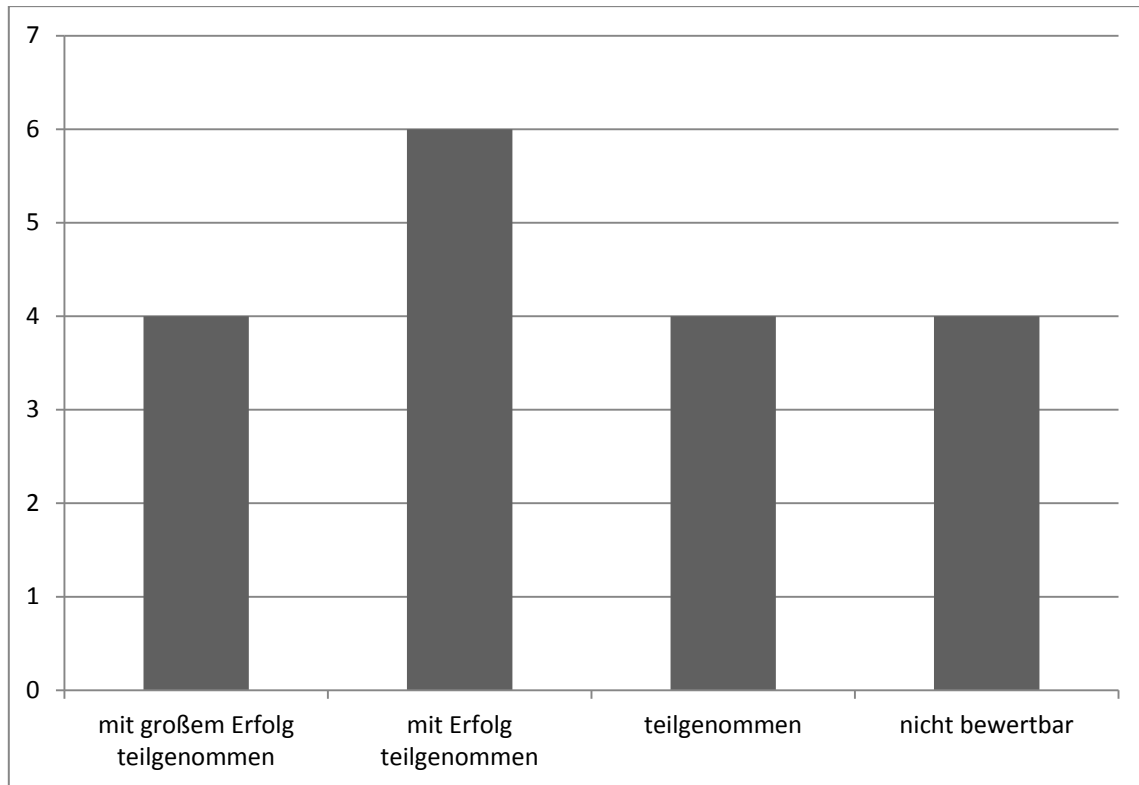


Abbildung 6: Zeugnisbewertungen der Treatmentgruppe

4 der 14 Schüler/innen erhielten die Bewertung „mit großem Erfolg teilgenommen“ (siehe Tabelle 28). Der größte Teil der Schüler/innen der Klasse erhielt die Bewertung „mit Erfolg teilgenommen“ (siehe Tabelle 27) und 4 Schüler/innen wurden mit „hat teilgenommen“ bewertet (siehe Tabelle 26). Jede Bewertung wurde genau begründet und den Schüler/innen in der letzten Stunde vor den Zeugnissen persönlich übergeben. Die Begründungen wurden des Weiteren mit einem persönlichen Tipp für jede/n Schüler/in ergänzt. 4 Schüler/innen waren nicht bewertbar, da sie zu selten am Unterricht teilgenommen haben.

Zeugnis- bewertung Name	Bewertung	Begründung
9	teilgenommen	Du warst sehr häufig durch Streitereien und Konflikte mit Mitschülern abgelenkt und störend und hast deutlich ein Desinteresse an den Inhalten des Kurses gezeigt Unser Tipp für dich: Auch wenn dir etwas keinen Spaß macht, versuche dich einzubringen und nicht zu stören.
11	teilgenommen	Du hast dich inhaltlich trotz Hilfestellung selten in den Kurs eingebracht Unser Tipp für dich: Auch wenn dir etwas keinen Spaß macht, versuche dich einzubringen.
16	teilgenommen	Du warst oft in störende Streitereien mit anderen verwickelt und schaffst es nur schwer dich zu konzentrieren und inhaltlich mitzuarbeiten, trotz deiner offensichtlich hohen Begabung Unser Tipp für dich: Auch wenn dir etwas keinen Spaß macht, versuche dich einzubringen und nicht zu stören.
17	teilgenommen	Du hast dich an die Regeln gehalten, aber niemals aktiv mitgearbeitet Unser Tipp für dich: versuche häufiger und aktiver am Unterricht teilzunehmen. Es wäre sehr schade, wenn du in der Schule nur rumsitzt.

Tabelle 26: Zeugnisbewertungen „teilgenommen“ der Treatmentgruppe

Die Schüler/innen, die die Bewertung „teilgenommen“ als Zeugnisbewertung bekommen haben (siehe Tabelle 26), hatten teilweise Schwierigkeiten sich an die Regeln zu halten, oder haben sich trotz Unterstützung nicht am Unterricht beteiligt. Bei diesen Schüler/innen ist der Tipp besonders wichtig und kann von ihnen als eine Hilfestellung für die Zukunft genutzt werden.

Die 6 Schüler/innen mit der Zeugnisbewertung „mit Erfolg teilgenommen“, haben sich während des Sozialtrainings am Unterricht beteiligt und positive Verhaltensveränderungen gezeigt. Ihre Bewertungen zeigen die individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungen während des Kurses.

Zeugnis- bewertung Name	Bewertung	Begründung
1	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast inhaltlich häufig sehr gut mitgearbeitet, aber relativ häufig durch Herumlafen und Zwischenreden gestört. Unser Tipp für dich: Bring dich inhaltlich so gut ein wie du es hier gemacht hast, aber versuche dich weniger ablenken zu lassen.
2	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast inhaltlich häufig sehr gut mitgearbeitet, aber relativ häufig durch Quatschen und Streitereien mit Mitschülern gestört. Unser Tipp für dich: Bring dich inhaltlich so gut ein wie du es hier gemacht hast, aber versuche dich weniger ablenken zu lassen
5	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast am Anfang extrem gestört und warst unaufmerksam. Du hast eine sehr positive Entwicklung gemacht und dich bemüht, die Inhalte zu verstehen und dich an die Kursregeln zu halten. Unser Tipp für dich: Du hast gezeigt, dass du es kannst, wenn du es dir vornimmst. Versuche, das auch außerhalb des Kurses so zu machen.
8	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast dich inhaltlich selten eingebracht, aber hast dich meistens sehr gut an die Regeln gehalten Unser Tipp für dich: Versuche inhaltlich mehr mitzuarbeiten!
12	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast es geschafft dich mit Hilfestellung in den Kurs einzubringen. Du zeigst von dir aus Bemühungen an der Klassengemeinschaft teilzunehmen Unser Tipp für dich: Versuche ehrlich und offen zu deinen Mitschülern und Lehrern zu sein.
15	Mit Erfolg teilgenommen	Du hast dich immer an die Kursregeln gehalten, aber zunehmend weniger inhaltlich mitgearbeitet Unser Tipp für dich: Wir hatten den Eindruck, dass du dich von L.'s Desinteresse hast anstecken lassen. Versuche Dich auf Dich selber zu konzentrieren.

Tabelle 27: Zeugnisbewertungen „mit Erfolg teilgenommen“ der Treatmentgruppe

4 Schüler/innen haben die Bewertung „mit großem Erfolg teilgenommen“ für ihre Teilnahme am Kurs bekommen (siehe Tabelle 28). Diese Schüler/innen haben sehr gut im Unterricht mitgearbeitet und sich intensiv mit der Thematik auseinander gesetzt. Sie zeigen zum Kursende positive Verhaltensveränderungen und können diese im Alltag einsetzen.

Zeugnis- bewertung Name	Bewertung	Begründung
3	Mit großem Erfolg teilgenommen	Du hast dein Ärgerproblem erkannt und sehr gut mitgearbeitet! Unser Tipp für dich: Toll gemacht! Verhalte dich so wie bei uns auch in deinen anderen Fächern.
4	Mit großem Erfolg teilgenommen	Du hast von Anfang an sehr gut mitgearbeitet und dich mit den Inhalten auseinandergesetzt. Du hast eine hohe Sensibilität für deine anderen Mitschüler/-innen. Unser Tipp für dich: Toll gemacht! Dickes Lob für dein Verhalten!
6	Mit großem Erfolg teilgenommen	Du hast von Anfang an inhaltlich mitgearbeitet und an Dir selber gearbeitet. Unser Tipp für dich: Versuche auch in den anderen Fächern so gut mitzuarbeiten wie hier! Aber bitte quatsche weniger mit deinen Nachbarn!
10	Mit großem Erfolg teilgenommen	Du hattest am Anfang Schwierigkeiten und dann kontinuierlich eine positive Entwicklung genommen und dich intensiv mit den Kursinhalten auseinandergesetzt Unser Tipp für dich: Das hast du toll gemacht! Versuche dich auch in anderen Kursen positiv einzubringen!

Tabelle 28: Zeugnisbewertungen „mit großem Erfolg teilgenommen“ der Treatmentgruppe

4 Schüler/innen konnten nicht bewertet werden, da sie zu selten am Unterricht teilgenommen haben. 2 Schüler/innen haben regelmäßig vor Kursbeginn das Schulgelände verlassen. Dies hatte, trotz Weitergabe der Informationen an die Schule, keine Konsequenzen für sie.

6.5.2 Ergebnisse der Selbstberichtsdaten

In diesem Abschnitte werden die Ergebnisse der Klassenbewertungen der Lehrer/innen, die Ergebnisse des Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten aus Sicht der Schüler/innen, die eigene Verhaltenseinschätzungen der Schüler/innen und die Ergebnisse der Interviews zu Nachhaltigkeit dargestellt. Im Anschluss daran werden noch zwei Fallbeispiele zur Entwicklung einzelner Schüler/innen auf der Individualebene in den Fokus genommen.

6.5.2.1 Klassenbewertung

Die Lehrer/innen, die in der Treatmentgruppe, der Non-Treatmentgruppe oder beiden Gruppen, unterrichteten, wurden gebeten, vor Beginn des Treatments einen für das Projekt konstruierten Fragebogen ausfüllen. Ein Teil beschäftigte sich mit der aktuellen Situation in den Klassen (Wie viele Schüler der Klasse unterrichten Sie? Unterrichten Sie gerne in der Klasse?) und der zweite Teil mit dem Sanktionskonzept der Lehrer/innen. Die Ergebnisse von T1 zum Sanktionskonzept wurde bereits in Kapitel 6.4.1.3 vorgestellt.

Die Bewertungen aus Sicht der Lehrer/innen der beiden Klassen können nicht im zeitlichen Vergleich ausgewertet werden, da zu T2 nur 3 ausgefüllte Fragebögen zurückgegeben worden sind. Es wurde mehrfach persönlich an der Schule an die Fragebögen erinnert, jedoch führte es nicht dazu, dass mehr Bögen ausgefüllt worden sind.

6.5.2.2 Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten⁴

Mit dem Fragebogen FEPAA wurden die drei Bereiche Empathie, Prosozialität und Aggressionsbereitschaft erfasst. Der Fragebogen wurde vor und nach dem Treatment in den beiden Gruppe eingesetzt. Eine Messwiederholungsanalyse mit den Gruppen als unabhängiger Faktor und den Zeitpunkten als Messwiederholung sowie den drei Konstrukten als abhängige Variablen wäre die angemessene Auswertung gewesen, konnte aber wegen zu vieler Antworten nicht berechnet werden.

		Treatmentgruppe		Non-Treatmentgruppe	
		T 1	T 2	T 1	T 2
Empathie	N	18	11	21	14
	M	68,78	63,01	70,38	69,00
	SD	5,72	6,90	5,68	5,98
Prosozialität	N	18	12	18	14
	M	13,38	11,67	13,55	12,14
	SD	4,16	2,81	2,23	2,48
Aggressions- bereitschaft	N	20	21	10	14
	M	3,27	2,84	3,21	2,61
	SD	0,79	0,72	0,59	0,96

Tabelle 29: Ergebnisse FEPAA

⁴ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2010.

Es wurden t-Tests gerechnet. Eine Analyse der Daten zeigt, dass bei gleichbleibenden Prosozialitätswerten und gleichbleibender Aggressionsbereitschaft der Empathiewert der Treatmentgruppe sich im Vergleich zu dem der Non-Treatmentgruppe statistisch sichtbar verbessert haben (siehe Tabelle 29), sowohl im zeitlichen Vergleich der Klasse selbst ($p < t(8) = 1,93$, $p < .09$) als auch im Vergleich der Klassen miteinander ($p < t(23) = 1,97$, $p < .06$).

Abbildung 7 verdeutlicht diese Entwicklung.

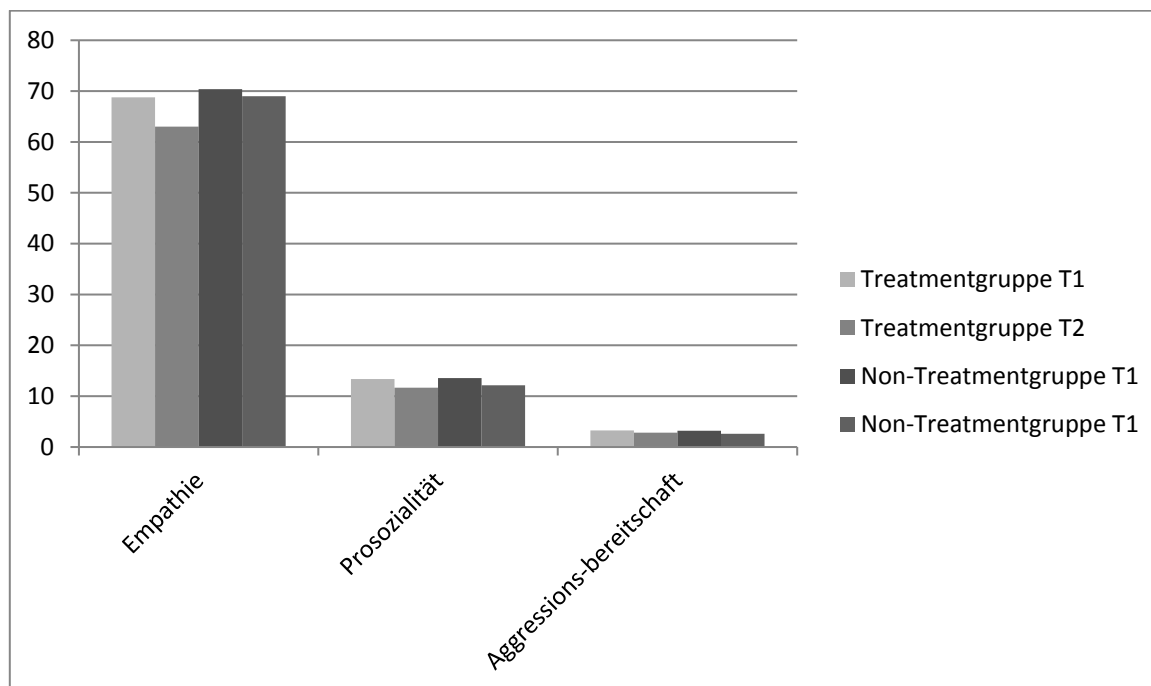


Abbildung 7: Ergebnisse FEPA

6.5.2.3 Verhaltenseinschätzung⁵

Es ist wichtig, dass die Daten zur den Verhaltenseinschätzungen auf der Individualebene betrachtet werden, um den individuellen Entwicklungen der Schüler/innen gerecht zu werden. Zur Bewertung standen ein += gut Verhalten/ an die Regeln gehalten, +/- weder gut noch schlecht/ teilweise an die Regeln gehalten und -= nicht gut verhalten/ nicht an die Regeln gehalten. 0 bedeutet, dass der/die Schüler/in nicht an der Einheit teilgenommen hat. Die wöchentlichen Verhaltenseinschätzungen begannen ab der dritten Unterrichtseinheit und wurden nach der 14. Unterrichtseinheit beendet. Die Schüler/innen schrieben in der letzten Phase jeder Einheit ihre Selbstbewertung mit einer kurzen Begründung auf und

⁵ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2012, Haep 2011, Haep 2010, Haep, Steins & Wilde 2014 sowie Steins & Haep, 2014b.

dann wurden die Zettel eingesammelt. Die Bewertungen wurden im Anschluss an die Stunde durch die Fremdeinschätzung, aus Sicht der den Unterricht durchführenden Personen, ergänzt. Zu Beginn jeder Sitzung erhielten die Schüler/innen die Bewertungen zurück und konnten Rückfragen zur Fremdbewertung stellen. Die Tabellen 30 und 31 zur wöchentlichen Selbst- und Fremdeinschätzung zeigen, dass es sehr unterschiedliche Verläufe gibt, wenn man Schüler/innen einzeln betrachtet.

Die Daten zur Selbst- und Fremdeinschätzung können mit unterschiedlichen Fragestellungen betrachtet werden. Zum einen kann man die Frage stellen, ob es Schüler/innen gibt, die kontinuierlich stabil in ihrem Verhalten sind.

Name Woche	Schüler 1		Schüler 2		Schüler 3		Schüler 4		Schüler 5		Schüler 6		Schüler 7		Schüler 8		Schüler 9	
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F
1	+	+	-	-	0	0	+	+	-	-	+	+	0	0	+/-	+	-	+
2	0	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	0	0	+	+	0	-
3	0	+/-	+	+	-	+	+	+	+/-	-	+	+	0	0	+	+	0	-
4	+	+	+	+	0	0	+	+	+/-	+/-	+	+	0	0	+	+	+	+/-
5	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	0	0	+	+	+	-
6	+	+/-	+	+/-	0	0	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+/-
7	+	+	+	+	+	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	+
8	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+/-	+	+
9	+	+	+	+/-	0	0	+	+	+	+/-	+	+	0	0	+	+	0	0
10	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+/-	0	0	+	+/-	0	0
11	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	0	0
12	+	+/-	+	+/-	0	0	0	0	+	-	0	0	0	0	+	+	0	0

Tabelle 30: Wöchentliche Selbsteinschätzung (S) und Fremdeinschätzung (F) Teil 1

Es gibt beispielsweise Schüler/innen, die kontinuierlich, über die ganze Zeit hinweg ein angemessenes Verhalten aus ihrer eigenen Sicht und aus Sicht der Fremdeinschätzung zeigen (z.B. Schüler 6, Schüler 8 und Schüler 15). Zum anderen kann man die Frage stellen, ob die Bewertungen der Selbsteinschätzung

mit denen der Fremdeinschätzung übereinstimmen oder abweichen (z.B. Schüler 2 und Schüler 10 als Beispiele für eine hohe Übereinstimmung).

Name Woche	Schüler 10		Schüler 11		Schüler 12		Schüler 13		Schüler 14		Schüler 15		Schüler 16		Schüler 17		Schüler 18	
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F
1	+	+/- -	0	0	+	-	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	0	0
2	-	-	0	0	-	+/- -	+	+	+	+/- -	+	+	+	+/- -	0	0	0	0
3	+/- -	+/- -	0	0	+	+	0	0	+/- -	+	+	+	+	+/- -	+	+	0	0
4	+/- -	+/- -	0	0	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	0	0	0	0
5	+	+	0	0	+/- -	+	+	+/- -	0	0	+	+	0	0	+	+	0	0
6	+	+	+	+	+/- -	-	+/- -	+/- -	0	0	+	+	+	+	0	0	0	0
7	+	+/- -	+	+/- -	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	0	+
8	+	+	+	+	0	0	+	+/- -	0	0	+	+	+	+/- -	+	+/- -	+	+
9	0	0	+	+	0	0	+	+/- -	0	0	+	+	0	0	0	0	+/- -	+/- -
10	+	+	+/- -	+/- -	0	0	+	+	0	0	+	+	+	-	0	0	-	-
11	+/- -	+	+/- -	+	0	0	+	+	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+
12	+	-	+/- -	+	0	0	+	+/- -	0	0	+	+	+	+	+/- -	+	+	+

Tabelle 31: Wöchentliche Selbsteinschätzung (S) und Fremdeinschätzung (F) Teil 2

In Kapitel 6.5.3 werden die Entwicklungen von zwei ausgewählten Schüler/innen auf der Individualebene als Fallbeispiele ausführlicher dargestellt.

Individuelle Entwicklung verschwindet in der Matrix, Fallbeispiele zeigen, dass die Entwicklungsverläufe der Schüler/innen sehr individuell sind und ohne weitere Infos nicht nachvollziehbar sind.

6.5.2.4 Interview zur Nachhaltigkeit⁶

Sechs Monate nach Kursende wurden die Schüler/innen der Treatmentgruppe noch einmal einzeln von einer ihnen unbekanntem studentischen Hilfskraft interviewt. Die Interviews erfolgten mit einem für das Projekt entwickelten Gesprächsleitfaden. 15 Schüler/innen der Treatmentgruppe nahmen an den Interviews teil. 13 Schüler/innen (86,7%) gaben an, dass sie in dem Kurs etwas gelernt hätten, und 2 Schüler/innen (13,3) gaben an, nichts in dem Kurs gelernt zu haben (siehe Tabelle 32).

Die 13 Schüler/innen, die angegeben hatten etwas gelernt zu haben, konnten mehrere Aspekte nennen und nannten folgende (in den Klammern steht die Häufigkeit der Nennung der Aussage): Disziplin (4), „Wie man mit Stress/Ärger umgeht“ (3), Respekt (3), aufpassen können (3), „Wie man sich benimmt“ (3), Teamwork (2), „Mich nicht sofort zu ärgern“ (1), „Hass ist nicht gut für mich“ (1), „Ich habe meine Gefühle besser kennen gelernt“ (1) und „Nicht schreien, erst denken“ (1) (siehe Tabelle 32). 8 der Schüler/innen gaben an, dass sie das Gelernte auch anwenden würden und 5 Schüler/innen schränkten ein, dass sie dies nur manchmal anwenden würden.

Die Mehrheit der Schüler/innen findet, dass ihnen der Kurs etwas gebracht hat (60% ja, 33,3% ein bisschen) und nur ein/e Schüler/in ist nicht der Meinung. Viele Schüler/innen (87,7%) würden den Kurs ihrem Freund/ihrer Freundin empfehlen, 2 Schüler/innen würden dies nicht tun (siehe Tabelle 32). 11 Schüler/innen hat der Kurs Spaß gemacht, 3 teilweise und einem/einer nicht.

Des Weiteren wurden die Schüler/innen gefragt, was ihnen am dem Kurs nicht gefallen habe, und es war möglich mehrere Punkte zu nennen. Folgende Aspekte wurden genannt: das Ausfüllen der Bögen (6), „Dass wir so lange Schule hatten“ (2) und „Dass wir zu viele Texte gelesen haben“ (1). 9 Schüler/innen (60%) hätten es gut gefunden, wenn der Kurs ein Schuljahr anstatt des Halbjahres gedauert hätte, 6 Schüler/innen (40%) hätten es nicht gut gefunden. Auf die Abschlussfrage, ob sie noch etwas sagen wollen würden, antwortete ein/e Schüler/in: „Die sollen wieder kommen“. Damit meinte er die beiden Personen, die den Kurs geleitet haben.

⁶ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2011 sowie Haep, Weber, Welling & Steins 2011.

Frage	Antwort
Hast du in diesem Kurs etwas gelernt?	Ja: 13 Schüler/innen Nein: 2
Was hast du gelernt?	Disziplin: 4 Wie man mit Stress/Ärger umgeht: 3 Respekt: 3 aufpassen können: 3 Wie man sich benimmt: 3 Teamwork: 2 Mich nicht sofort zu ärgern: 1 Hass ist nicht gut für mich: 1 Ich habe meine Gefühle besser kennen gelernt: 1 Nicht schreien, erst denken: 1
Hast du da, was du gelernt hast, auch angewendet?	Ja: 8 Manchmal: 5
Findest du, dass dieser Kurs dir etwas genützt hat?	Ja: 9 Ein bisschen: 5 Nein: 1
Würdest du den Kurs einer Freundin/einem Freund empfehlen?	Ja: 13 Nein: 2
Hat dir der Kurs Spaß gemacht?	Ja: 11 Teilweise: 3 Nein: 1
Was hat dir nicht gefallen?	Das Ausfüllen der Bögen: 6 Dass wir so lange Schule hatten: 2 Dass wir zu viele Texte gelesen haben: 1
Wie würdest du es finden, wenn der Kurs statt eines Halbjahres ein ganzes Schuljahr gedauert hätte?	Gut: 9 Nicht so gut: 6
Fällt dir noch etwas dazu ein, was du mir gerne sagen würdest?	Nein: 14 Die sollen wieder kommen: 1

Tabelle 32: Zusammenfassung der Interviewergebnisse

6.5.3 Fallbeispiele: Entwicklung einzelner Schüler auf der Individualebene

Anhand von ausgewählten Schüler/innen wird im Folgenden die Entwicklung auf der individuellen Ebene aufgezeigt werden. Hierfür werden der Verhaltensbewertungsbogen der Schüler/innen und die wöchentlichen Dokumentationen als Informationsbasis genutzt.

6.5.3.1 Fallbeispiel 1: 15jähriges Mädchen S.⁷

S. wird von dem Klassenlehrer folgendermaßen beschrieben: „Allgemein hilfsbereit, fleißig, aber nicht immer sorgfältig. Häufig vorlaut und dickköpfig, im Gespräch aber schnell einsichtig. Half gemobbter Schülerin J.“

Während der Hospitationsphase zeigt S. in unterschiedlichen Unterrichtsfächern unterschiedliche Verhaltensweisen. Bei Lehrern, vor denen sie Respekt hat, verhält sie sich ruhig und angepasst. Bei anderen Lehrern verhält sie sich ganz anders. Sie ist unangepasst, hält sich nicht an Regeln. In einer Situation steht sie im Unterricht auf und schlägt einer Mitschülerin (J.) ins Gesicht, so dass deren Brille auf den Boden fällt.

Zum Start des Kurses verhält sich S. in der ersten Stunde unauffällig. Beim nächsten Treffen ist die ganze Klasse sehr unruhig. Besonders S. und zwei andere Mädchen sind sehr laut und zeigen ihr Desinteresse am Kurs. In einer Einzelarbeitsphase eskaliert die Situation, so dass die drei Schülerinnen den Raum mit einer Begleitperson verlassen, um die Situation zu klären.

⁷ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2012, Haep 2010 sowie Haep, Steins & Wilde 2014.

Bewertungsbogen: [REDACTED]

Datum	[REDACTED]		Frau Steins/ Frau Haep	
	Symbol	Begründung	Symbol	Begründung
17.7.09	+	ich mich weil mitbestimmen	+/-	Du hast dich teilweise an die Regeln gehalten, manchmal aber auch nicht.
23.09	-	weil das langweilig war	-	Du hast nicht diszipliniert mit gearbeitet, schade!
10.3.08	-/+	Halta war geil	-+	Du hast zwar nicht diszipliniert mit gearbeitet, aber auch nicht gestört
17.08.05	+/+	nur besonders	+	Du hast teilweise gestört aber auch gut mitgearbeitet. Wir freuen, du kannst entspannen.
24.3.09	+	leise und ruhig	+	Du hast dich an die Regeln gehalten und richtig gut mitgearbeitet. Weiter so!
31.3.09	+	ich war prima	+	Du hast dich an alle Regeln gehalten. Das Spiel hast du toll vorbereitet und durchgeführt!
5.5.09	+	ich war gut	++	Du hast dir super anstellen! Du bist offener und was prima!
12.5.09	+	war gu!	+	Du hast gut mitgemacht und dich an die Regeln gehalten.
26.09	+	war besser	+	Du hast sehr gut mitgemacht. Bitte Handy in der Tasche lassen.
09.09		ich hab ein bisschen an dem Spiel teilgenommen		
09.09	+/-	ich hab ein bisschen an dem Spiel teilgenommen	+	Du hast dich fast die ganze Zeit an die Regeln gehalten. Versuch ruhiger zu bleiben!
16.6.09	+	ich kann mich		
16.6.09	+	hab mich bekommen	-	Du hast dich heute nicht an die Regeln gehalten, hast nicht diszipliniert. Du kannst aber zur Ruhe, als wir die Klasse verlassen haben.

Abbildung 8: Bewertungsbogen Fallbeispiel 1

Bevor der Kurs begann, haben alle Eltern ein Informationsschreiben bekommen. In diesem Schreiben stand, dass die durchführenden Personen Psychologen seien. Daher war es für die Schülerin wichtig, uns in einer Sitzung mitzuteilen, dass sie nicht gestört sei und deshalb nicht einen solchen Kurs nötig hätte. Sie und eine weitere Schülerin hätten „keinen Bock mehr auf den Kurs“, arbeiten in

der Stunde dann aber weiter mit. In der nächsten Stunde möchte sie nicht mehr mitmachen und versucht ihre Klassenkameraden davon zu überzeugen, mit ihr den Unterricht zu boykottieren. Außerdem ist sie der Meinung, dass es für sie keinen Sinn machen würde, wenn sie sich an der Diskussion über mögliche Ausflugsziele beteiligen würde, da sie eh nicht daran teilnehmen dürfte, aufgrund der antizipierten negativen Fremdbewertung. Ihre Bewertung für die Stunde ist „-/+, heute war geil“ (siehe Abbildung 8). Es fällt ihr schwer, wie auch die bisherigen Bewertungen („- weil das langweilig war“) und die nächste („++ nix besonderes“) deutlich wird, die Bewertung auf ihr eigenes Verhalten zu beziehen. Die Beziehungsarbeit mit der Schülerin nimmt viel Zeit in Anspruch. Sie benötigt viel Feedback zu ihrem Verhalten und besonders die Rückmeldung, dass man sie aufgrund einer negativen Verhaltensweise nicht „abgestempelt hat“, sondern ihr immer wieder eine neue Chance gibt.

Betrachtet man die Entwicklung dieser Schülerin (siehe Abbildung 9), so sieht man, dass es ihr zu Beginn schwer fiel sich an die Regeln zu halten und sie ihr Verhalten nicht realistisch eingeschätzt hat. Im Laufe der Zeit schafft sie es weniger zu stören und sich meistens an die Regeln zu halten. Sehr häufig stimmt ihr Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung überein.

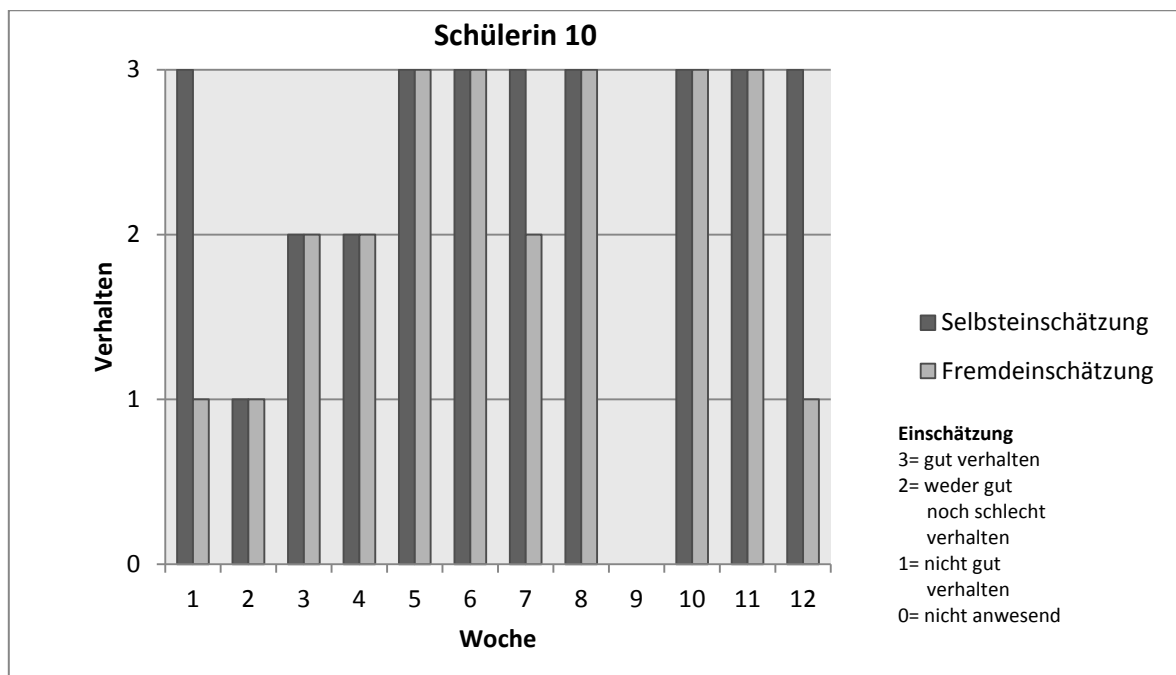


Abbildung 9: Selbst- und Fremdeinschätzung Schülerin 10

Zum Ende der Unterrichtsreihe ist sie sehr motiviert und beteiligt sich am Unterrichtsgespräch, obwohl sie immer wieder Probleme hat, sich angemessen zu verhalten. Im Laufe des Schuljahres fällt es ihr immer leichter, Feedback anzunehmen, da sie verstanden hat, dass die Rückmeldungen konstruktiv gemeint sind, und nicht um sie negativ darzustellen. Wenn man sich den Verlauf der Entwicklung der Schülerin anschaut, wird deutlich, dass persönliche Gespräche mit der Schülerin einen großen Einfluss auf ihr Verhalten haben. Sie benötigt immer wieder Feedback zu ihrem Verhalten und reagiert sehr gut auf konsequenten und liebevollen Umgang.

An der letzten Unterrichtseinheit nimmt sie teil, obwohl sie sich verletzt hat und auf Krücken geht. Sie kommt extra nur zu diesem Unterricht.

6.5.3.2 Fallbeispiel 2: 13jähriger Junge R.

Der 13jährige Junge R. zeigt in der Hospitationsphase in der Interaktion mit seinen Mitschüler/innen kindliche, nichts altersangemessene Verhaltensweisen. Er hat sich z.B. einmal für die Pause ein Playmobilmännchen zu spielen mitgebracht. Mit diesem Männchen spielt er in der Pause, redet mit ihm und lässt das Männchen über Teile des Schulhofs laufen. Er ist nicht in eine Clique integriert und hält sich oft alleine auf, hat nur zu einem Mitschüler näheren Kontakt. Er hat öfters Konflikte mit einigen Mitschülern und kann diese nicht alleine lösen.

Zum Start des Kurses wurde er bereits in der ersten Unterrichtseinheit von seinem Tischnachbarn weggesetzt, da diese sich zwischen Spaß und Ernst stubsen bis schlagen. In der zweiten Unterrichtseinheit, als es um die Gestaltung der Mappen geht (in Gruppenarbeit), nimmt R. einfach seinen Tornister und will nach Hause gehen. Wir sagen, dass sie sich dann beim Rektor abmelden; danach ist das kein Thema mehr. Im Verlauf der weiteren Stunde provoziert er drei Mitschülerinnen. In diesen Situationen wird immer wieder ein persönliches Gespräch mit ihm geführt. In der dritten Unterrichtseinheit verhält er sich ruhig und angemessen. In der vierten Unterrichtseinheit fällt er beim Kippeln mit seinem Stuhl um. Es fällt ihm schwer, sich mit dem Unterrichtsinhalt auseinander zu setzen. Als das Thema auf positive und negative Faktoren von Ärger kommt, fühlt er sich angesprochen und macht plötzlich mit. Er weiß, dass sein Ärger für ihn häufig zu einem Problem

wird, da er sich selber nur schwer regulieren kann, zum Beispiel, wenn er provoziert wird. Er versucht sich in den folgenden Wochen am Unterricht zu beteiligen, fällt jedoch immer wieder in gelernte Verhaltensmuster zurück und provoziert und stört. Er schafft es im Verlauf der Unterrichtsreihe, sich häufig am Unterricht zu beteiligen und sich an die Regeln zu halten. Doch in fast jeder Stunde zeigt er auch zeitweise unangemessene Verhaltensweisen (reden, stören, herumlaufen). Es dauert bei ihm mehrere Wochen, bis er die Kritik von außen zu seinem Verhalten annehmen kann.

Seine eigenen Bewertungen auf dem Bewertungsbogen (siehe Abbildung 10) zeigen, dass er sein eigenes Verhalten durchgängig als „gut verhalten“ bewertet. Er hat den Bewertungsbogen ab der vorletzten Bewertung bis zum Ende des Bogens ausgefüllt und eine Steigerung eingebaut.

Bewertungsbogen: [REDACTED]

Sparky

Datum	[REDACTED]		Frau Steins/ Frau Haep	
	Symbol	Begründung	Symbol	Begründung
17.2.	-	Wald es Schuss	-	Du hast andere beleidigt und beschimpft.
3.3.	+	was ich gut antwortete late	+	Du hast Dich sehr bemüht Dich an die Regeln zu halten, Meiner so!
10.3	+	keine ahnd	+	Du hast diszipliniert mitgearbeitet, auch wenn Du nicht immer zuhört!
12.03	+	was ich diszipliniert war	+	Du hast diszipliniert mitgearbeitet aber am Ende abgeblüht. Was's nächstmal besser!
24.03	+	gut gut!	+	Du hast dich an die Regeln gehalten, kämpfst aber viel in der Klasse um. Leberklärung?
30.03	+	ich hab mich an die regeln	+/-	Du hast dich die meiste Zeit an die Regeln gehalten. Teilweise warst du unkonzentriert und unaufmerksam.
5.5.	+	Ich bin gut	+	Du hast den Punkt verstanden und meinst gut mit Versuche der weniger zu verstehen.
19.5.	+	Im good	+/-	Du hast dich die meiste Zeit an die Regeln gehalten. Teilweise warst du unkonzentriert und machst Ärger mit Leberklärung.
26.5.	+	Super gut!	+/-	Du hast die Blätter gut bearbeitet und immer gut Ideen, hast aber oft protestiert.
16.06.	+	gut, besser, antwort	+/-	Du hast die Blätter gut bearbeitet, aber bist oft in der Klasse herumgelaufen und andere gemört.
	+	Ich werde immer besser		
	+	Super gut!		
	+	Bis zur Spitze und mehr		
	+	Ich bin Wald		
	+	Ich bin Robin und bin so gut!		

Abbildung 10: Bewertungsbogen Fallbeispiel 2

Diese unrealistische Selbsteinschätzung (siehe Abbildung 11) zeigt er nicht in der direkten Interaktion mit mir oder Frau Steins. In den Gesprächen ist er bereit, seine

Schwierigkeiten in der Interaktion mit seinen Mitschüler/innen zu besprechen und kann eigene Lösungsideen entwickeln und im Unterricht anwenden.

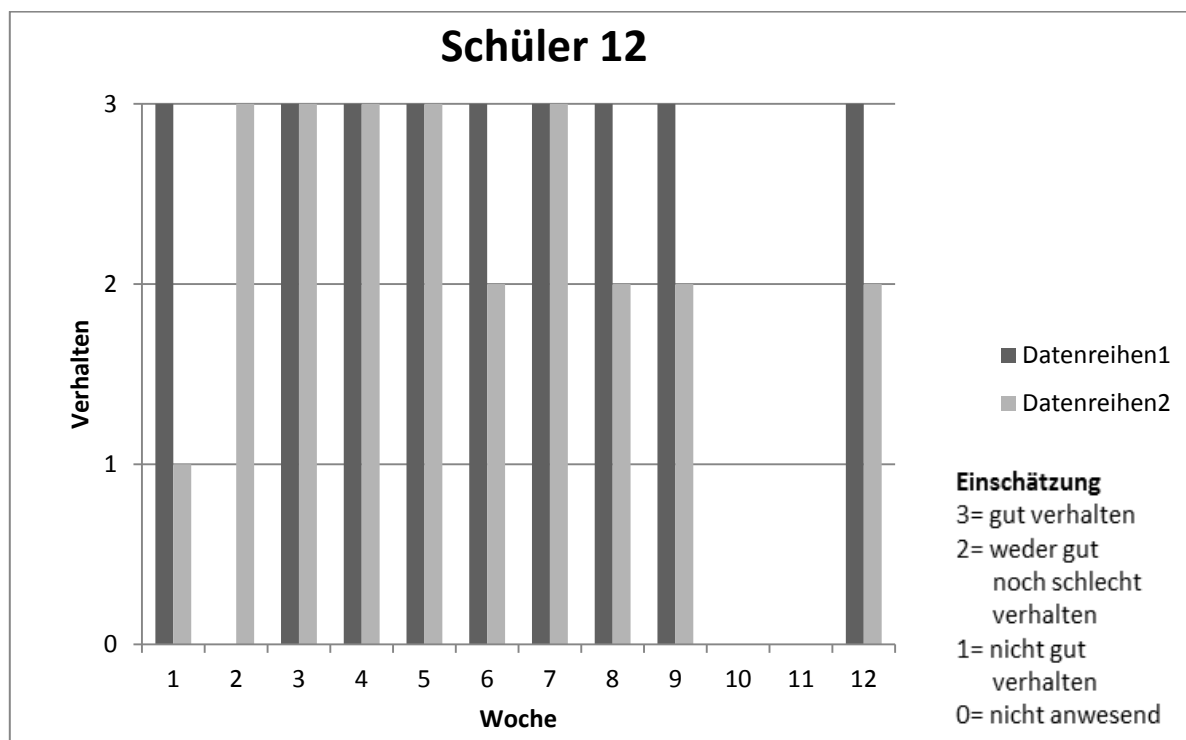


Abbildung 11: Selbst- und Fremdeinschätzung Schüler 12

6.5.3.3 Fazit Fallbeispiele

Die Entwicklung der Schülerin in Fallbeispiel 1 zeigt die vielen Facetten der Entwicklung von sozialer Kompetenz. Es wird ein Prozess dargestellt, zu dem dazu gehört, dass eine positive, unterstützende Beziehung zu einer Person aufgebaut wird, der man vertraut. Die Schülerin hat immer wieder getestet, ob sie (positiv) wahrgenommen wird, auch wenn ihr Verhalten unangemessen war, oder ob die Beziehung nicht mehr besteht.

Die Schülerin zeigt zu Beginn sprachliche Schwierigkeiten und hat von der Einheit zur Erweiterung des sprachlichen Repertoires und den Rückmeldungen zu ihren Aussagen im Unterricht profitiert. Es zeigt sich aber auch, dass es ihr nicht immer gelingt, sich angemessen zu verhalten. In einer Unterrichtsstunde zeigt sie ein ausgeprägtes angemessenes Sozialverhalten, für das sie sogar ein Plus extra als Anerkennung bekommt. Die Entwicklung der Schüler/innen nur auf der Ebene der wöchentlichen Bewertungen zeigt also einen oberflächlichen Verlauf.

Der Schüler in Fallbeispiel 2 hat große Schwierigkeiten, angemessenes Verhalten zu zeigen und braucht viel Unterstützung. Er fühlt sich durch das Thema Ärger

angesprochen und wird dadurch motiviert, am Unterricht teilzunehmen. Im Verlauf der Unterrichtsreihe zeigt er angemesseneres Verhalten im Unterricht, dies dokumentiert er aber nicht in seiner wöchentlichen Selbstbewertung, die durchgängig als „gut verhalten“ angegeben wird.

Durch die Darstellung der Fallbeispiele werden die individuellen Facetten der Entwicklung verdeutlicht.

6.5.4 Konfundierungen⁸

Neben der Entwicklung und Einführung des Unterrichtsfaches sind weitere Faktoren zu beachten, deren Bedeutung bei der Erstellung des Konzeptes nicht in dieser Art und Weise bekannt waren. Diese Faktoren haben einen Einfluss auf die Durchführungsbedingungen und somit auch auf die Ergebnisse der Schüler/innen. Es gab keine Messinstrumente, die diese Faktoren erfassen konnten, daher werden die Beobachtungsdaten zusammengefasst dargestellt. Folgende weitere Faktoren gibt es:

- Das System Schule,
- der Klassenlehrer,
- der Schulsozialarbeiter und
- die Kommunikation.

6.5.4.1 System Schule

Die Schule hatte kein einheitliches Sanktionssystem. Wie bereits die Ergebnisse der Befragung der Lehrer/innen der Stufe 7 gezeigt haben (Kapitel 6.4.1.3), gab es kein einheitliches Regelsystem und der Umgang mit Regelverstößen war sehr unterschiedlich. Des Weiteren zeigte sich, dass Interventionskonzepte, beispielsweise das Trainingsraum-Konzept, nicht nach klaren Vereinbarungen eingesetzt wurden. Es gab für die Nutzung des Trainingsraumes ein schriftlich ausgearbeitetes Konzept. Die Nutzung des Trainingsraumes wurde auf einer Lehrerkonferenz thematisiert, an der wir teilnehmen durften. Der Schulleiter stellte die aktuelle Situation vor: Die Kolleg/innen würden das Konzept mit den klaren

⁸ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Haep 2011, Haep & Steins 2011 sowie Haep 2010, Haep, Weber, Welling & Steins 2011.

Regeln nicht beachten und nach ihren eigenen Vorstellungen den Trainingsraum nutzen. Im Laufe der Konferenz konnte hierzu kein allgemeiner Beschluss verfasst werden, da nur ein Teil der Kollegen/innen sich einbrachte und ein anderer Teil sein offensichtliches Desinteresse zeigte, da diese Personen sich mit anderen Sachen beschäftigten.

Des Weiteren fanden auffallend häufig als Ordnungsmaßnahme für einzelne Schüler/innen Klassenkonferenzen statt.

In der bereits angesprochenen Lehrerkonferenz, wurde auch das Kurskonzept „Soziales Lernen“ vorgestellt. An die kurze Vorstellung schloss sich eine längere Diskussion an, in der Fragen gestellt und interessante Aspekte diskutiert wurden. Unter anderem wurden die Ergebnisse der Befragung der Kollegen/innen zu ihren Sanktionskonzepten vorgestellt. Es entstand bei den Lehrer/innen und der Schulleitung die Idee, einen Fortbildungstag zum Thema „Sanktionssysteme“ zu gestalten und den Tag durch die Kursleitung planen und durchführen zu lassen. Bis zum Ende des Schulhalbjahres wurde diese Idee nicht umgesetzt, da die Schule diesbezüglich keinen Kontakt mehr aufnahm.

Die Kursdurchführung wurde von vielen Lehrern/innen als wichtiges Angebot für die Schüler/innen angesehen. Das Kurskonzept wurde ihnen in der Konferenz vorgestellt und ein Ordner mit allen Materialien stand frei zugänglich im Lehrerzimmer. Der Fokus der Lehrer/innen lag auf der Verhaltensänderung der Schüler/innen und nicht auf der Entwicklung eines gemeinsamen schulischen Sanktionskonzeptes. Bis zum Kursende gab es keine Vereinbarungen für ein gemeinsames Sanktionskonzept und jede/r Lehrer/in handelte nach seinen/ihren Vorstellungen.

Ein weiterer Aspekt ist der Umgang der Schule mit Schüler/innen, die nicht zum Unterricht kommen: Die Schule hatte kein Konzept dafür. Schüler/innen, die nicht zum Unterricht kamen, erfuhren keine Konsequenzen für ihr Verhalten. Dies galt für Schüler/innen, die ganze Tage, teilweise Wochen, fehlten, aber auch für Schüler/innen, die nur einzelne Stunden nicht anwesend waren.

6.5.4.2 Klassenlehrer

Ein weiterer wichtiger Faktor war die Rolle des Klassenlehrers. Schon vor Kursbeginn machte er einen psychisch stark belasteten Eindruck. In der

Hospitationsphase war zu erkennen, dass er einen an der Lebenswelt der Schüler/innen orientierten guten Unterricht machte. Positive Aspekte an der eigenen Arbeit konnte er nicht mehr wahrnehmen, auch positive Aussagen von außen wehrte er ab. Er fühlte sich vielmehr für das auffällige Verhalten seiner Schüler/innen alleine verantwortlich und sah in deren Verhalten sein „Versagen“ widergespiegelt.

Anfangs bekundete er sein Interesse an dem Kurs für seine Klasse. Er erstellte beispielsweise eine Übersicht zur Vorstellung der Klasse und suchte während der Hospitationsphase oft das Gespräch. Im Laufe der Zeit gestaltete sich die Zusammenarbeit aber immer schwieriger, wobei die Gründe dafür nicht klar waren. Dies war nicht zu erwarten gewesen, da der Klassenlehrer die Klasse mit für das Pilotprojekt ausgewählt hatte.

Je besser der Kurs anlief und eine Zusammenarbeit mit ihm wichtig gewesen wäre, desto mehr arbeitete er gegen die Kursgrundlagen. Auch häufige Gespräche konnten die Situation nicht ändern.

Ein interessanter Punkt hierbei war die bereits in der Darstellung der Einheit 3 (siehe Kapitel 6.4.2.2.2.) geschilderte Situation, als die Schüler/innen dem Klassenlehrer mitteilten, dass er nun auch am Unterricht teilnehmen müsste, da die Kursleitung das gesagt hätte und der Klassenlehrer erzogen werden müsste. Diese Behauptung der Schüler/innen wurde von dem Klassenlehrer ernst genommen. In einem Gespräch mit dem Klassenlehrer konnte anschließend geklärt werden, dass die Kommunikation immer direkt stattfinden würde und nicht über die Schüler/innen.

Der Klassenlehrer stellte, nachdem die Kursregeln in der Klasse hingen, eigene Regeln auf und stellte den Kurs als Erziehungsmaßnahme dar.

Trotz vieler Gespräche zog sich der Klassenlehrer immer mehr von uns und der Schule zurück. Nach den Osterferien bis zum Ende des Schuljahrs war er krankgeschrieben und nicht mehr an der Schule.

Für die Schüler/innen fiel damit ihre Bezugsperson weg, die ihnen unter anderem bestimmte Strukturen vorgegeben hatte, z.B. regelmäßig die Klasse aufzuräumen. Die Rolle des Klassenlehrers übernahm zunächst kein/e andere/r Lehrer/in. Erst nach über 8 Wochen, nach Erkrankung des Klassenlehrers, gab es eine Ersatz-Klassenlehrerin.

6.5.4.3 Schulsozialarbeiter

Der Schulsozialarbeiter setzte fragwürdige Methoden in der Zusammenarbeit mit den Schüler/innen ein. Beispielsweise arbeitete er mit einer falsch verstandenen Methode des Spiegelns, indem er Schüler/innen akzentuiert negativ nachahmte. Dies kam auch einmal in dem Kurs vor (siehe Einheit 3, Kapitel 6.4.2.2.2.). Die Schüler/innen des Kurses wiesen teilweise auch auf dieses Verhalten hin und äußerten, dass sie so nicht behandelt werden wollen.

Der Sozialarbeiter war der Ansprechpartner für alle Schüler/innen, die in den Trainingsraum geschickt wurden und somit die zentrale Person, die die Verhaltensweisen mit den Schüler/innen reflektiert, die zum Trainingsraumbesuch geführt hatten.

Da die grundsätzliche Arbeitsweise des Sozialarbeiters in vielen Aspekten nicht mit den Kursgrundsätzen übereinstimmte, waren die Schüler/innen, die an dem Kurs „Soziales Lernen“ teilnahmen, sehr stark kontrastierenden Konzepten im Alltag ausgesetzt.

6.5.4.4 Kommunikation

Die Kommunikationsschwierigkeiten, die durch die Durchführung des Kurses von schulexternen Personen entstanden, waren vorher nicht so deutlich erkennbar. Im schulischen Alltag kam es immer wieder zu Kommunikationsproblemen. Besonders Terminabsprachen und die Weitergabe von Informationen waren schwierig.

Im schulischen Alltag war den Ansprechpartnern (Schulleitung und Klassenlehrer) oft nicht präsent, dass die Durchführenden nur einmal die Woche vor Ort waren und die Weitergabe von Informationen von Vorkommnissen seit dem letzten Kurstermin wichtig war. Am erfolgreichsten war als Kommunikationsform das persönliche Gespräch. Daher wurde festgelegt, dass jede Woche vor Kursbeginn die Schulleitung in ihrem Büro und der Klassenlehrer im Lehrerzimmer aufgesucht wurden, um sich über wichtige Neuigkeiten zu informieren. Aufgrund vieler Verpflichtungen der Ansprechpartner konnten diese Gespräche oft nur kurz auf dem Flur vor dem Kurs oder teilweise gar nicht stattfinden. Es kam daher immer wieder vor, dass wichtige Informationen nur zufällig von den Schülern/innen weitergegeben wurden.

Beispielhaft dafür ist der Zwischenfall zum Ende des Halbjahres, der den Ausflug betraf. Es wurde zuerst ein Gespräch mit dem Schulleiter geführt und danach zufällig mit einer weiteren Lehrerin, der Vertretungsklassenlehrerin. Von dieser wurde die Information bezüglich des Ausflugstermins mitgeteilt. Hierbei ist charakteristisch, dass die Information zufällig weitergegeben wurde und den schulischen Beteiligten die Auswirkungen auf die im Kurs erarbeiteten Grundlagen und Ziele nicht bewusst waren.

6.5.4.5 Fazit Konfundierungen

Die hier dargestellten Faktoren hatten einen großen Einfluss auf den Kurs und die Durchführung. Es ist wichtig, dass bei zukünftigen Durchführungen auf folgende Punkte geachtet wird, die diese Erkenntnisse beachten:

- Es ist hilfreich, wenn es eine Zusammenarbeit zwischen den Kursdurchführenden und den Lehrern/innen gibt. Wenn kein gemeinsames, einheitliches Sanktionskonzept für die teilnehmende Klasse besteht, ist es für die Entwicklung der Schüler/innen förderlich, ein Konzept zu entwickeln und aufrechtzuerhalten.
- Für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und extern Durchführenden ist es wichtig, dass sich die Schule offen verhält. Wenn Probleme, die die Schule schon selber erkannt hat, genannt werden, ist es möglich, diese gegebenenfalls in das Gesamtkonzept aufzunehmen.
- Ein regelmäßiger Kontakt zwischen der Schule und den Durchführenden ist notwendig.

Natürlich ist es trotz störender Einflüsse möglich, dass die Schüler/innen von einem Kurs profitieren. Die Rahmenbedingungen werden selten optimal sein; eine negative schulische Interaktionskultur ist möglicherweise ein Ausdruck ungünstiger Rahmenbedingungen.

6.6 Diskussion

6.6.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse wird nun versucht, die zentralen Fragestellungen von Studie 1 zu beantworten:

- Ist es mit einem kontinuierlichen Training möglich, dass die Jugendlichen Selbstregulationskompetenzen erlernen?
- Was ist bei der Implementierung solcher Programme zu beachten?

Die dargestellten theoretischen Grundlagen zur Sozialerziehung, sozialen Kompetenzen und zur Rational-Emotiven-Verhaltenstherapie und Rational-Emotiven Erziehung legen die Annahme nahe, dass durch die Teilnahme am Unterrichtsfach zum sozialen Lernen der Lernerfolg bei den teilnehmenden Schüler/innen messbar sein würde.

Die Beobachtungsdaten zeigen, dass nach dem Treatment im Unterricht keine körperlichen und keine Mischformen aggressiven Verhaltens gezeigt werden. Die Empathiewerte der Schüler/innen der Treatmentgruppe sind im Vergleich zur Non-Treatmentgruppe gestiegen. Auf der Individualebene werden positive Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler/innen sichtbar. Viele Schüler/innen haben als Zeugnisbewertung eine erfolgreiche oder sehr erfolgreiche Teilnahme bescheinigt bekommen.

Insgesamt sind wenige Gruppeneffekte durch das Treatment feststellbar, jedoch macht die Einzelbeobachtung auf individueller Ebene positive Veränderungen sichtbar.

Es wird nun diskutiert, warum die Effekte nicht größer ausfallen und welche Begründungen es dafür geben könnte.

Folgende Annahmen können gebildet werden:

- *Es wäre möglich, dass das Treatment wirksamer ist, aber die Methodenauswahl unzureichend.*
- *Die Rahmenbedingungen, die durch das System geschaffen werden, haben einen mindernden Einfluss auf den Erfolg des Treatments.*

- *Der zeitliche Rahmen des Treatments ist zu kurz.*

In den folgenden Abschnitten werden die Annahmen jeweils genauer erläutert.

- *Es wäre möglich, dass das Treatment wirksamer ist, aber die Methodenauswahl unzureichend.*

Eine mögliche Ursache könnte die Auswahl der Tests sein. Es gibt nur sehr wenige Tests, die für Schüler/innen der vorliegenden Teilpopulation zur Erfassung ihrer sozialen Kompetenzen und zum Klassenklima konzipiert sind. Die Auswahl der Tests war der Versuch, die Veränderungen des Verhaltens der Schüler/innen sichtbar zu machen.

Die Schüler/innen hatten große Verständnisschwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen. Die ausgewählten Testverfahren waren alle für die Jahrgangsstufe 7 dieser Schulform konzipiert. Beispielsweise der FEPAA ist für Schüler/innen der 6. bis 10. Jahrgangsstufe, das heißt zwischen 12 und 16 Jahren, aller Schulformen geeignet.

Die Lese- und Verständniskompetenz der teilnehmenden Schüler/innen im Unterricht war schwach. Sie hatten große Schwierigkeiten sinnentnehmend zu lesen. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies zu Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Fragebögen geführt hat. Sie benötigten teilweise doppelt so viel Zeit für die Bearbeitung wie der Richtwert in den Manualen war. Dies kann bedeuten, dass die Schüler/innen den Fragebogen eventuell nicht richtig verstanden haben, und deshalb nicht die für sie passende Antwort gegeben haben. Eine weitere Ursache könnte sein, dass die Schüler/innen keine Lust hatten, den Fragebogen auszufüllen und so diese Ergebnisse entstanden sind. Des Weiteren wurden bei den ausgewählten Tests keine Normierungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund gemacht und, wie dargestellt, haben die meisten Schüler/innen dieser Klasse einen Migrationshintergrund.

Die Beobachtungsdaten zeigen deutlich, dass es eine Zunahme von verbal aggressiven Verhaltensweisen im Unterricht gab und die Anzahl der Fehlstunden und Klassenbucheinträge im Schulhalbjahr, in dem das Training stattfand, zunahm. Die Beobachtungsdaten zum Verhalten im Unterricht wurden nicht während des Trainings gemacht, sondern im Regelunterricht der Schüler/innen.

Dies ist eine Einschränkung für die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf den Erfolg der Unterrichtsreihe. In allen Unterrichtsfächern wurden unterschiedliche Sanktionskonzepte vertreten und die antisoziale Kultur der Schüler/innen, die im Verlauf der Unterrichtsreihe nicht mehr gezeigt wurde, zeigte sich noch im Regelunterricht. Der Lernprozess der Schüler/innen, sich im Unterricht und generell in der Interaktion mit anderen angemessen zu verhalten, hatte sich möglicherweise noch nicht so verfestigt, dass sie das gelernte Verhalten in ein anderes Setting außerhalb der Unterrichtseinheiten übertragen konnten.

Möglicherweise spielt die zeitliche Komponente eine wichtige Rolle. Die Schüler/innen wurden nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche in dem Unterrichtsfach unterrichtet und dies nur über den Zeitraum von einem Schulhalbjahr. Es wäre vermutlich sinnvoll, die Anzahl der Einheiten zu erweitern, um die Übungsmöglichkeiten für die Schüler/innen zu erhöhen.

Die steigenden Fehlstunden und Klassenbucheinträge können gegebenenfalls mit dem Ausfall des Klassenlehrers zusammenhängen. Den Schüler/innen fehlten Strukturen und so zeigten sie unangemessenes Verhalten.

Die Betrachtung der Entwicklungen der Schüler/innen auf der Individualebene zeigt Fortschritte im Verlauf und Rahmen des Unterrichtsfaches. Mit einem standardisierten Test kann eine individuelle Entwicklung nur schwer erfasst werden. Die Entwicklungen der Schüler/innen zeigen sich unter anderem dadurch, dass sie das Sanktionssystem schnell akzeptiert haben. Sie haben sich in der Regel ehrlich und im Laufe der Zeit immer realistischer selbst eingeschätzt. Die kontinuierliche Fremdeinschätzung hat die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes unterstützt. Auf der Individualebene können erstaunliche Einsichten und verändertes Verhalten beobachtet werden.

- *Die Rahmenbedingungen, die durch das System geschaffen werden, haben einen mindernden Einfluss auf den Erfolg des Treatments.*

Eine weitere mögliche Ursache ist die allgemeine Unruhe in dieser Schule. Der Unterricht „Soziales Lernen“ fand losgelöst vom sonstigen Unterricht statt. Das heißt, dass es keine inhaltliche Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen der anderen Unterrichtsfächer gab. Die Kontaktperson an der Schule war, nach Ausfall des Klassenlehrers, der Schulleiter. Die Ergebnisse der Befragung der Lehrer/innen in der Hospitationsphase zeigen deutlich, dass es kein einheitliches

Sanktionskonzept gab. Dieser Faktor blieb während der Durchführungsphase bestehen und beeinflusste die Schüler/innen. Auch das Angebot, die Schule bei dem Prozess zu einem einheitlichen Sanktionskonzept zu unterstützen, wurde nicht angenommen. Es wäre unter Umständen eine Option, den Kontakt zu den in der Klasse unterrichtenden Lehrer/innen zu intensivieren und sie expliziter über die Unterrichtsinhalte zu informieren.

- *Der zeitliche Rahmen des Treatments ist zu kurz.*

Es ist wichtig, den Faktor Zeit hierbei nicht zu unterschätzen. Die Schüler/innen haben nur ein halbes Jahr ein Treatment erhalten, ihre bisheriges Leben lang aber die nicht hilfreichen Verhaltensweisen eingeübt. Aufgrund der Kürze des Treatments kam die konkrete Verhaltensebene zu kurz. Die Schüler/innen haben Grundlagen vermittelt bekommen, die auch in Übungen angewandt wurden, jedoch nicht in der Intensität vertieft werden konnten, die die Schüler/innen hilfreicher unterstützt hätten.

6.6.2 Methodische Reflexion

Es wurden qualitative und quantitative Daten in Studie 1 erhoben. Die Datenerhebung wird nun im Folgenden kritisch reflektiert:

- **Qualitative Datenerhebung: Feldforschung**

Die qualitativen Daten wurden durch die direkte Teilhabe im Feld gewonnen. Dafür habe ich mich zunächst beobachtend und dann aktiv agierend im Feld aufgehalten. Die aufgezeichneten Beobachtungsberichte sind dadurch subjektiv geprägt. Es ist jedoch durch Feldforschung möglich, Informationen zu bekommen, die durch standardisierte Messinstrumente nicht erfasst werden können. Wenn man im Feld akzeptiert wird, hat man die Möglichkeit Einblicke zu erhalten, die Außenstehende häufig nicht bekommen (Bortz & Döring, 2005). Elias und Scotson (1993) schreiben, dass sie im Rahmen ihrer Forschung nur durch die Feldforschung an wichtige (Hintergrund-) Informationen gekommen sind, die sie durch den Einsatz von standardisierten Messinstrumenten nicht bekommen hätten.

Durch die teilnehmende Beobachtung können viele aussagekräftige Informationen gewonnen werden. Einschränkend ist jedoch zu beachten, dass besonders in der

Phase, in der ich den Unterricht durchgeführt habe, das Beobachtete erst im Anschluss schriftlich fixiert werden konnte. Dadurch können Gedächtnislücken und subjektive Interpretationen von Situationen entstanden sein. Daher ist es wichtig, dass die Feldforschung nicht als einzige Methode zur Datenerhebung eingesetzt wird. Der Wert der Daten, die durch die Feldforschung erhoben werden konnten, sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

- **Quantitative Datenerhebung:**

Die Auswahl der Methoden zur quantitativen Datengewinnung wurde bereits im vorherigen Abschnitt thematisiert. Die Auswahl der Methoden ist kritisch zu reflektieren. Es ist wichtig, die beschränkte Auswahl an passenden Tests für ein mögliches weiteres Vorgehen zu überprüfen. Durch eine weitere Recherche könnten in einer nachfolgenden Untersuchung andere Tests zum Einsatz kommen. Für diese Untersuchung wurden eigene Fragebögen entwickelt. Diese sind bislang nur in der Treatment und Non-Treatmentgruppe eingesetzt worden. Damit die Aussagen der nicht standardisierten Fragebögen verallgemeinbarer sind, sollten sie durch die Gütekriterien gesichert werden.

7 Studie 2

7.1 Implikationen, die sich aus den Ergebnissen von Studie 1 ergeben und Entwicklung von Studie 2

Die Ergebnisse von Studie 1 zum sozialen Lernen zeigen, dass der Erfolg des Konzeptes bei den Schüler/innen nur in Maßen inferenzstatistisch belegbar ist. Auf der individuellen Ebene, insbesondere durch Beobachtungsdaten sind Erfolge sichtbar. Das Konzept hat die individuelle Entwicklung der Schüler/innen im Fokus. Da hier Erfolge sichtbar sind, ist es legitim, das Konzept weiter einzusetzen und auszubauen.

Folgende Aspekte werden bei einer Fortführung des Konzeptes beachtet und verändert:

- Die Zeitspanne von einem Schulhalbjahr ist für die Implementierung von langfristigen Verhaltensänderungen knapp, da zusätzlich im Schulalltag häufig Unterricht durch anderweitige Termine ausfällt. Es würde Sinn machen, das Unterrichtskonzept auf ein Schuljahr zu erweitern. Dies hätte den weiteren Vorteil, dass nach der intensiven Auseinandersetzung mit der Ärger-Emotion Übungen zu weiteren Themenbereichen (z.B. Stress mit Peers, Provokation) mit den Schüler/innen durchgeführt werden könnten. Die Entscheidung, dass Unterrichtskonzept auf ein Schuljahr zu verlängern, wird auch durch die Ergebnisse von Hattie (2009) zum Erfolg von Sozialerziehung untermauert.
- Es ist hilfreich für die Entwicklung der Schüler/innen, wenn sie Lehrer/innen der Schule stärker mit einbezogen werden. Es wäre möglich, die Lehrer/innen bei der Gestaltung eines einheitlichen Sanktionskonzeptes zu unterstützen, indem mit ihnen erarbeitet wird, was der Status Quo ist und gemeinsame Regeln neu anzupassen und zu kalibrieren.
- Es ist sinnvoll die Methodenauswahl zu überarbeiten. Durch den Austausch von Fragebögen kann versucht werden, die Entwicklung der Schüler/innen genauer zu erfassen. Die selbst entworfenen Fragebögen werden überarbeitet. Um die Bereitschaft der Lehrer/innen zu erhöhen sich an der Befragung zu beteiligen, ist geplant einen kürzeren Fragebogen zu entwickeln.

In Studie 2 wird untersucht, welche Effekte bei Schüler/-innen erkennbar sind, die ein Schuljahr an der erweiterten Unterrichtsreihe „Soziales Lernen“ teilgenommen haben. In dieser Studie stehen folgende explorative Fragestellungen im Fokus:

Welche Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler/innen werden sichtbar, wenn die Unterrichtsreihe auf ein Schuljahr verlängert wird?

Was ist weiterhin bei der Implementierung solcher Programme zu beachten?

Zur ersten Frage kann folgende Annahme aufgestellt werden: Da die Unterrichtsreihe von einem Halbjahr auf ein Schuljahr erweitert wird, haben die Schüler/innen mehr Möglichkeiten angemessene Verhaltensweisen im Umgang miteinander zu erlernen und einzuüben. Es ist zu erwarten, dass die Schüler/innen sichtbare positive Entwicklungen nach einem Schuljahr aufzeigen und die Schüler/innen sich im Verlauf des Schuljahrs immer realistischer selbst einschätzen können.

Die Studie 2 unterscheidet sich in folgenden Punkten von Studie 1:

- Der Zeitraum der Unterrichtsdurchführung wird von einem Schulhalbjahr auf zwei Schulhalbjahre verlängert.
- Es werden 4 Klassen mit dem Unterrichtskonzept unterrichtet und es gibt keine Non-Treatmentgruppe.
- Das Design wird verändert: Die quantitative Datengewinnung steht im Fokus. Im Vergleich zu Studie 1 (siehe Tabelle 33) gibt es keine Feldforschung mehr.

	Studie 1	Studie 2
Qualitative Datengewinnung - Feldforschung	X	
Quantitative Datengewinnung - Beobachtungsdaten - Selbstberichtsdaten	X	X

Tabelle 33: Design Studie 1 und Studie 2

7.1.1 Stichprobe und Setting

Die Schüler/innen, deren Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen in dieser Studie untersucht wurde, wurden ein ganzes Schuljahr unterrichtet. Es sind insgesamt 4 Schulklassen (drei 7.Klassen und eine 8.Klasse) der Kooperationsschule, die in Sozialem Lernen unterrichtet wurden. Es nahmen insgesamt 85 Schüler/innen ($M= 14,1$ Jahre; $SD= 1,3$) am Unterricht teil. Der Unterricht wurde durch geschulte Studierende, in 2-3er Teams, durchgeführt. Die Studierenden erhielten vor Beginn der Unterrichtsreihe ein theoretisch fundiertes Training und wurden während der gesamten Durchführungsphase durch begleitende Treffen unterstützt und supervidiert.

Die Unterrichtsreihe zum Sozialen Lernen wurde durch einen weiteren Teil ergänzt: Nachdem die in Studie 1 vorgestellten Materialien bearbeitet wurden, erhielten die Schüler/innen weiterführende Materialien, die den Transfer der Grundgedanken der REVT auch auf andere Gefühle und Probleme im Fokus hatte.

Der Unterricht fand zwei Doppelstunden pro Woche in den Klassenräumen statt.

7.2 Methodisches Vorgehen: Quantitative Datengewinnung

Für die Studie 2 war es geplant, Daten aus verschiedenen Perspektiven zu erheben, um zu testen, ob die Teilnahme der Schüler/innen am Unterricht erfolgreich war.

Es wurden hierfür Selbstberichtsdaten von Schüler/innen und Lehrer/innen erfasst und direkte Beobachtungen durch die Studierenden. Die Daten wurden in den Klassen erhoben, die unterrichtet wurden.

Zu drei Messzeitpunkten wurden Daten erhoben (siehe Tabelle 34).

	Treatmentgruppe
T1= Vor Treatment	<ul style="list-style-type: none"> • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen ○ Schüler/innen • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Studierende
T2= Nach dem ersten Schulhalbjahr	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Studierende • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Schüler/innen ○ Studierende
T3= Nach dem Treatment	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Studierende • Befragungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Schüler/innen ○ Lehrer/innen ○ Studierende

Tabelle 34: Übersicht Design 2

7.2.1 Beobachtungsdaten

Die Beobachtungsdaten setzen sich aus den folgenden Instrumenten zusammen: Verhalten der Treatmentgruppe (wöchentlich), Parameter des Sozialverhaltens (wöchentlich), Zeugnisbewertung (T2 und T3) und der Teilnahme an der Aktivität (T2 und T3) (siehe Tabelle 35).

Instrument	Beispiel	Erhebungszeitpunkte	Perspektive
Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten im Unterricht	Beschreibung der Störung	T1	Studierende
Verhaltenseinschätzung der Treatmentgruppe	-= nicht gut verhalten; +/-= weder gut noch schlecht; += gut verhalten	Wöchentlich	Studierende
Parameter des Sozialverhaltens	Verschiedene Fragen	Wöchentlich	Studierende
Zeugnisbewertung	1= teilgenommen; 2= mit Erfolg teilgenommen; 3= mit großem Erfolg teilgenommen	T2 und T3	Studierende
Teilnahme an der Aktivität	Ja/ Nein	T2 und T3	Studierende

Tabelle 35: Beobachtungsdaten 2

Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten im Unterricht

Störungen der Schüler/innen im Regelunterricht wurden von den Studierenden im Rahmen einer Hospitationsphase vor Beginn des Unterrichts erfasst.

Verhalten der Treatmentgruppe

Das Verhalten der Treatmentgruppe wurde wöchentlich für jede/n Schüler/in aus Sicht der Studierenden festgehalten. Hierfür wurde das Verhalten in Hinsicht auf die Einhaltung/ Nicht-Einhaltung der Kursregeln dokumentiert.

Abschlussbewertung

Jeweils zum Halbjahresende erhielten die Schüler/innen einen Vermerk über die Teilnahme an dem Kurs auf ihrem Zeugnis. Hierbei gab es ein dreistufiges Bewertungssystem: „hat teilgenommen“, „hat mit Erfolg teilgenommen“ und „hat mit großem Erfolg teilgenommen“.

Teilnahme an der Aktivität

Zum Ende jeden Halbjahres wurden Aktivitäten mit den Schüler/innen durchgeführt, die gemäß des Sanktionssystems mindestens genauso viele positive wie negative Bewertungen in Hinblick auf die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Regeln hatten. Ein Indikator für den Erfolg des Unterrichts „Soziales Lernen“ ist der Anteil der teilnehmenden Schüler/innen. Wenn die Schüler/innen sozial kompetenter würden, würde der Anteil nach dem 2. Halbjahr höher sein als nach dem 1. Halbjahr.

7.2.2 Selbstberichtsdaten

Die Selbstberichtsdaten bestehen aus den folgenden Aspekten: Klassenbewertungen (T1 und T3), LFSK 4-8 (Linzer Fragenbogen zum Klassen- und Schulklima) (T1 und T3), den wöchentlichen Verhaltenseinschätzungen, sowie den Interviews zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“(siehe Tabelle 36).

Instrument	Beispiel	Erhebungszeitpunkte	Perspektive
Klassenbewertung	Störverhalten; Lärmpegel	T1 und T3	Klassenlehrer/innen
LFSK (4-8)	Gemeinschaft Rivalität Störneigung Lernbereitschaft Strenge-Kontrolle Wärme	T1 und T3	Schüler/innen
Verhaltenseinschätzung	-= nicht gut verhalten; +/-= weder gut noch schlecht; += gut verhalten	Wöchentlich	Schüler/innen
Interview zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“		T2 und T3	Schüler/innen

Tabelle 36: Selbstberichte 2

Klassenbewertung durch Klassenlehrer/innen und

Die Klassenlehrerinnen erhielten zu T1 und zu T3 einen auf den Kurs angepassten Fragebogen zur Bewertung ihrer Klasse (siehe Anhang).

LFSK (4-8)

Der Linzer Fragenbogen zum Klassen- und Schulklima (siehe Anhang) wurde zu T1 und zu T3 eingesetzt. Der Fragebogen wurde von den beiden Gruppen jeweils zeitgleich im jeweiligen Klassenraum ausgefüllt. Mit dem Fragebogen zum Klassenklima von Eder und Mayr (2000) wurden verschiedene Aspekte des Klassen- und Schulklimas gemessen.

Verhaltenseinschätzung

Die Einschätzung des eigenen Verhaltens während des Kurses, in Bezug auf die vereinbarten Kursregeln, fand wöchentlich zum Stundenende statt.

Interview zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“

Nach dem 1. und 2. Schulhalbjahr wurden Interviews mit den Schüler/innen zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ geführt. Der für Studie 1 entwickelte Interviewleitfaden zum „Interview zur Nachhaltigkeit“, wurde zu beiden Zeitpunkten eingesetzt (siehe Anhang).

7.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Beobachtungsdaten und Selbstberichtsdaten von Studie 2 vorgestellt.

7.3.1 Ergebnisse der Beobachtungsdaten

Die Ergebnisse der Beobachtungsdaten setzen sich zusammen aus den Feldern: Beobachtungen zum Schülerverhalten im Unterricht, Zeugnisbewertungen und Teilnahme an der Aktivität.

7.3.1.1 Beobachtungsbogen zum Schülerverhalten im Unterricht

Die Studierenden haben vor Beginn der Durchführung des Unterrichtskonzeptes in den teilnehmenden Klassen im Unterricht hospitiert, in der sie unterrichten werden würden. Es wurden je Klasse 12 Unterrichtsstunden hospitiert, also insgesamt 48 Unterrichtsstunden. Die Aufgabe der Studierenden war es, Störungen der Schüler/innen im Unterricht zu notieren. Anhand der Mitschriften der Studierenden können verschiedene Kategorien von Störungen gebildet werden. Die Störungen in den Klassen ähneln sich sehr (siehe Tabelle 37). Schüler/innen der Klassen 7a, 7b und 7c rufen in den Unterricht hinein, zeigen nicht auf und geben ihre Antwort ab, ohne dass sie dran genommen werden. In den Klassen 7a und 8c schreiben sich Schüler/innen in den beobachteten Unterrichtsstunden Briefe und verteilen diese, teilweise indem sie den Brief zu der betreffenden Person hinbringen und so unerlaubterweise ihren Platz verlassen. In allen Klassen gibt es viele Gespräche zwischen Schüler/innen, auch in Einzelarbeitsphasen und während ein Test geschrieben wird. Die Studierenden berichten, dass in den vier Klassen mehrere Schüler/innen zu spät zum Unterricht kommen.

Die Schüler/innen aller Klassen haben während des Unterrichts ständig Kontakt zu ihren Mitschüler/innen: Sie lenken sich ab (7a und 8c), ärgern sich gegenseitig (7a und 8c) und beschimpfen Mitschüler/innen (7a, 7b, 7c und 8c). In der Klasse 7a kommt es zu Beschämung einzelner Schüler/innen vor der ganzen Klasse und in der 7c kommentieren Mitschüler/innen zeitweise alle Aussagen ihrer Mitschüler/innen im Unterrichtsgespräch. Während des Unterrichts kommt es in

den Klassen 7a, 7b und 7c auch zu körperlichen Attacken zwischen Mitschüler/innen.

Das Verhältnis zu den Lehrkräften wird auch durch verschiedene Formen der Störungen deutlich. In allen Klassen weigern sich Schüler/innen Aufgaben zu erledigen oder Aufforderungen der Lehrkräfte nachzukommen. Des Weiteren werden die Lehrkräfte durch Schüler/innen provoziert und beleidigt. Schüler/innen kommentierten in den Klassen 7a und 7b auch zeitweise die Aussagen der Lehrkräfte.

Störung	Klasse	7a	7b	7c	8c
Schüler/in rufen in den Unterricht hinein		X	X	X	
Schüler/innen schreiben Briefe und verteilen diese		X			X
Schüler/innen lenken sich gegenseitig ab		X			X
Laute Zwischengespräche zwischen Schüler/innen		X	X	X	
Schüler/innen kommen zu spät zum Unterricht		X	X	X	X
Schüler/innen ärgern sich gegenseitig		X			
Schüler/innen beschimpfen Mitschüler/innen		X	X	X	X
Beschämung einzelner Schüler/innen durch Mitschüler/innen vor der ganzen Klasse		X			
Schüler/innen verweigern sich im Unterricht		X	X	X	X
Schüler/innen provozieren/beleidigen Lehrkraft		X	X	X	X
Schüler/innen zeigen nicht auf und reden einfach		X	X	X	
Schüler/innen sind laut		X	X		X
Schüler/innen kommentieren was Lehrkraft sagt		X	X		
Schüler/innen spielen mit Gegenständen während des Unterrichts		X	X	X	
Schüler/innen schlagen sich im Unterricht		X	X	X	
Schüler/innen werfen Papierkugeln		X	X	X	
Schüler/in schläft während des Unterrichts			X		
Schüler/innen lachen/ kichern im Unterricht		X	X		
Schüler/innen laufen im Klassenraum umher			X		X
Schüler/innen machen Aufgaben für andere Fächer				X	
Schüler/innen werfen Gegenstände durch die Klasse				X	X
Schüler/innen kippln mit dem Stuhl				X	X
Schüler/innen kommentieren was Mitschüler/innen sagen				X	

Tabelle 37: Störungen im Unterricht der Klassen 7a, 7b, 7c und 8c

Die Schüler/innen stören den Unterricht auch indem sie mit Gegenständen während des Unterrichts spielen (7a, 7b und 7c) oder diese durch die Klasse werden (7c und 8c). In zwei Klassen (7b und 8c) laufen Schüler/innen während des Unterrichts im Klassenraum umher. Das Werfen von Papierkugeln kommt in drei Klassen (7a, 7b und 7c) vor. In der Klasse 7b schläft ein/e Schüler/in während des

Unterrichts und in der Klasse 7c machen Schüler/innen Aufgaben für andere Fächer.

Die Variationen der Störungen in den vier Klassen sind sehr groß. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass es in den beobachteten Klassen kein funktionierendes Sanktionskonzept zu geben scheint. Wie die Studierenden berichtet, reagieren einige Lehrer/innen auf die Störungen mit Ermahnungen, aber die Reaktion der Lehrer/innen hält die Schüler/innen nicht von weiteren Störungen ab. Die Ergebnisse zeigen, dass es viele Interaktionsprobleme gibt. Die Schüler/innen haben Schwierigkeiten untereinander und mit den Lehrkräften. Durch die Häufigkeit der Störungen im Unterrichtsalltag kann keine förderliche Arbeitsatmosphäre hergestellt werden.

7.3.1.2 Zeugnisbewertungen

Die Zeugnisbewertungen der Schüler/innen wurden durch die Studierenden erstellt. Die Notenspiegel der Klassen zum Ende des ersten Halbjahres sind sehr ähnlich zu den Notenspiegeln der Klassen zum Ende des zweiten Halbjahres (siehe Tabelle 38). Die Daten zeigen, dass sich der Notenspiegel insgesamt nicht ändert, es gibt in Einzelfällen Schüler/innen, die sich verbessern oder verschlechtern.

		Zeugnisbewertung T2			Zeugnisbewertung T3		
		M	SD	N	M	SD	N
Klasse	7a	2,28	,57	18	2,33	,69	18
	7b	1,95	,78	20	1,84	,60	20
	7c	1,95	,78	23	1,91	,81	22
	8c	2,25	,75	12	2,00	,74	14
Gesamt		2,08	,73	73	2,01	,73	74

Tabelle 38: Notenspiegel der Klassen

Nach dem ersten Schulhalbjahr wurden insgesamt 73 Schüler/innen bewertet (siehe Tabelle 39).

		Klasse				Gesamt
		7a	7b	7c	8c	
Bewertung zum 1. Halbjahr	mit großem Erfolg teilgenommen	1	6	8	2	17
	mit Erfolg teilgenommen	11	9	9	5	34
	teilgenommen	6	5	6	5	22
Gesamt		18	20	23	12	73

Tabelle 39: Zeugnisbewertungen zum 1. Halbjahr

17 Schüler/innen erhielten die Bewertung „mit großem Erfolg teilgenommen“. In den Klassen 7a und 8c wurde diese Bewertung nur sehr selten vergeben (1-2 mal), in den Klassen 7b und 7c deutlich häufiger (6, bzw. 8 mal). Am häufigsten wurde die Bewertung „mit Erfolg teilgenommen“ vergeben: 34 Schüler/innen haben diese Zeugnisbewertung erhalten. In den Klassen 7a, 7b und 7c wurde diese Bewertung am häufigsten vergeben. 22 Schüler/innen haben zum Ende des ersten Halbjahres die Bewertung „teilgenommen“ bekommen (siehe Abbildung 12).

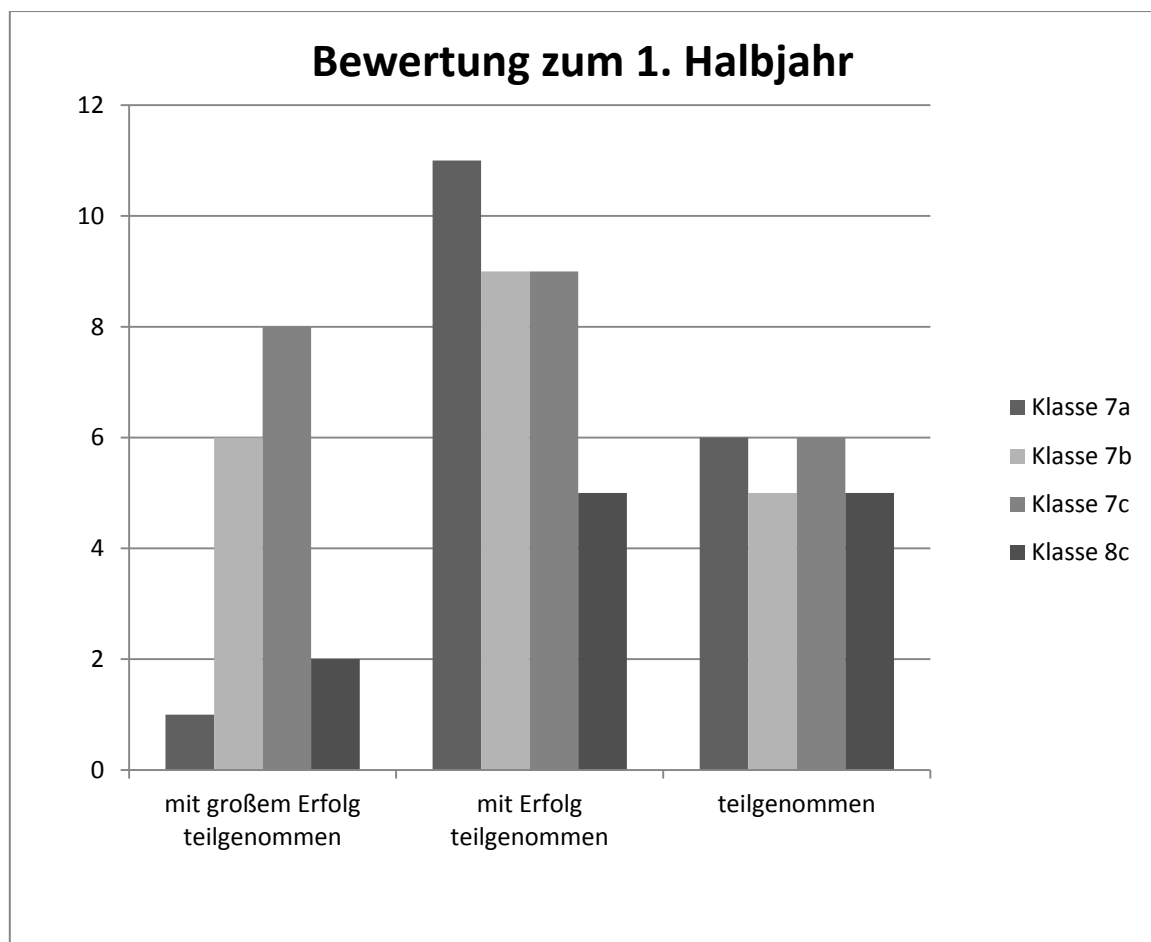


Abbildung 12: Zeugnisbewertungen zum 1. Halbjahr

Die Bewertungen der Schüler/innen zum 2. Schulhalbjahr sind fast die gleichen, wie die vom 1. Schulhalbjahr (siehe Tabelle 40).

		Klasse				Gesamt
		7a	7b	7c	8c	
Bewertung zum 2. Halbjahr	mit großem Erfolg teilgenommen	2	5	8	3	18
	mit Erfolg teilgenommen	8	13	8	7	36
	teilgenommen	8	2	6	4	20
Gesamt		18	20	22	14	74

Tabelle 40: Zeugnisbewertungen zum 2. Halbjahr

18 Schüler/innen haben die Bewertung „mit großem Erfolg teilgenommen“ bekommen, 36 Schüler/innen „mit Erfolg teilgenommen“ und 20 Schüler/innen „teilgenommen“. Insgesamt wurden zum 2. Halbjahr 74 Schüler/innen bewertet (siehe Abbildung 13).

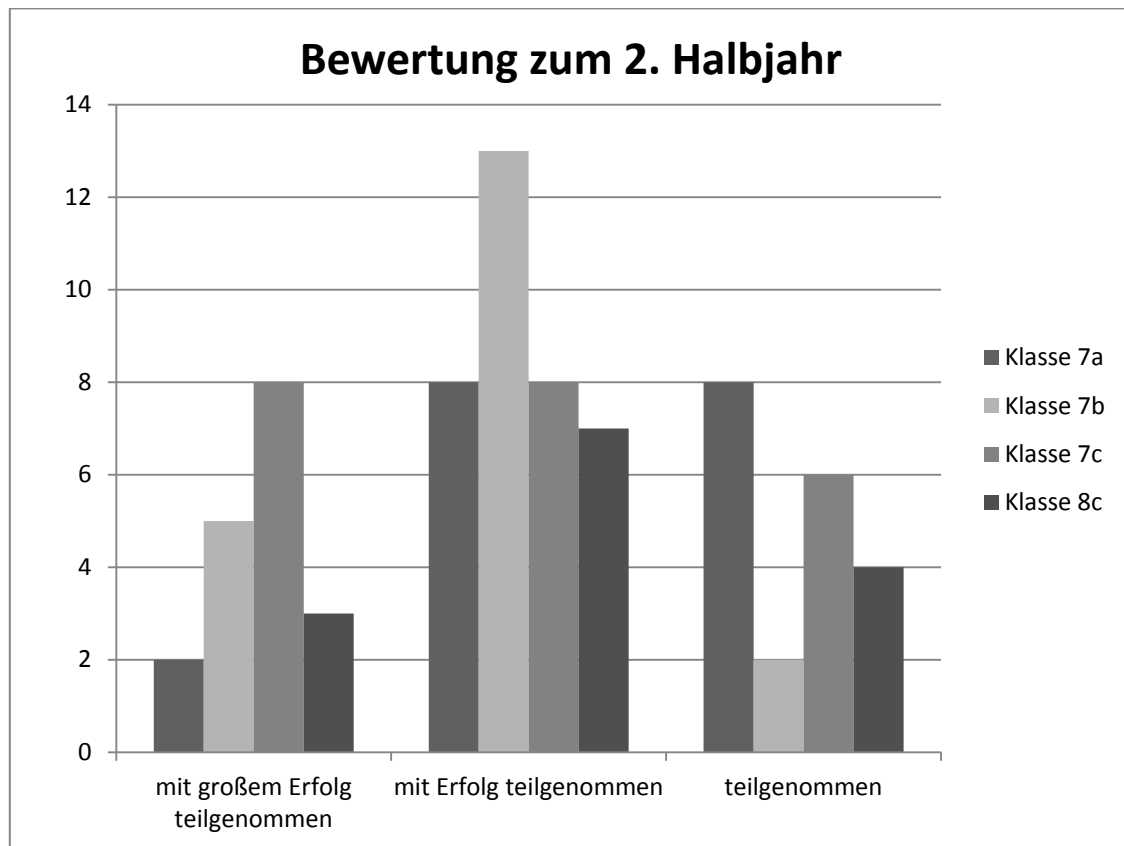


Abbildung 13: Zeugnisbewertungen zum 2. Halbjahr

7.3.1.3 Teilnahme an der Aktivität⁹

Die Schüler/innen, die an der Aktivität teilnehmen durften, hatten mindestens genauso viele positive wie negative Bewertungen in Hinblick auf die Einhaltung der vereinbarten Regeln. Einige Schüler/innen kamen nur sehr selten zum Unterricht, sodass sie aufgrund zu weniger Bewertungen (weniger als die Hälfte aller Terminen nur anwesend gewesen ohne Entschuldigung) auch nicht an der Aktivität teilnehmen durften. Tabelle 41 zeigt, wie viele Schüler/innen an der Aktivität teilnehmen durften und wie viele nicht, unterteilt nach dem ersten und zweiten Halbjahr.

Teilnahme/ Nicht-Teilnahme an der Aktivität		Klasse				Gesamt
		7a	7b	7c	8c	
Nach dem 1. Halbjahr	Teilgenommen	12	16	13	6	47
	Nicht Teilgenommen	11	6	11	12	40
Nach dem 2. Halbjahr	Teilgenommen	16	22	19	12	69
	Nicht teilgenommen	6	1	5	6	18

Tabelle 41: Teilnahme/ Nicht-Teilnahme an der Aktivität

Wie man den Ergebnissen aus Tabelle 41 entnehmen kann und durch die Abbildung 14 deutlich erkennen kann, steigt die Teilnahme der Schüler/innen nach dem 2. Halbjahr signifikant an ($\chi^2 < .05$). Der über die Klassen sichtbare Effekt ist ebenfalls stark ($\chi^2(1,87) = 26,67, p < .0001$). Nach dem ersten Halbjahr durften 40 Schüler/innen von 87 Schüler/innen nicht an der Aktivität teilnehmen, nach dem 2. Halbjahr durften nur 18 Schüler/innen von 87 Schüler/innen nicht teilnehmen.

⁹ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Bitan, Haep & Steins 2013, Haep & Steins 2011 sowie Haep, Steins & Wilde 2014.

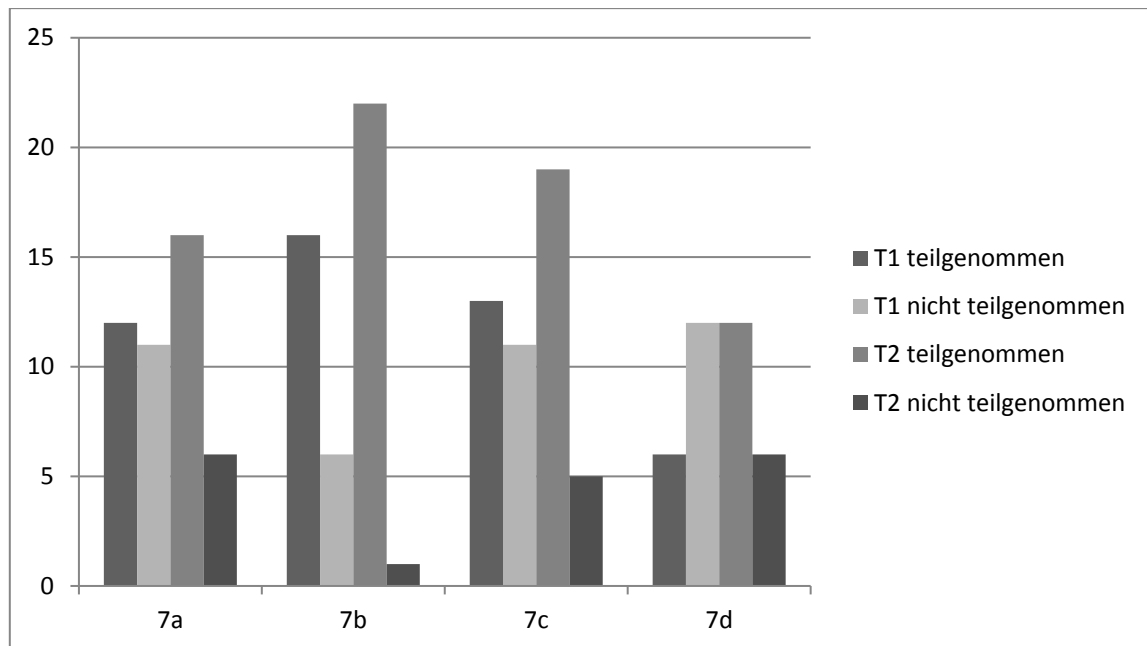


Abbildung 14: Teilnahme/ Nicht-Teilnahme an der Aktivität

7.3.2 Ergebnisse der Selbstberichtsdaten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Selbstberichtsdaten der Lehrer/innen und Schüler/innen dargestellt.

7.3.2.1 Klassenbewertung

Die Klassenlehrer/innen wurden zu zwei Zeitpunkten nach ihrer Perspektive zum Sozialverhalten ihrer Klasse befragt. Der Fragebogen wurde trotz mehrfacher Nachfrage zu T3 nicht ausgefüllt. Daher kann es keine Auswertung zur Perspektive der Klassenlehrer/innen geben.

7.3.2.2 Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima¹⁰

Mit dem Fragebogen wurden verschiedene Aspekte des Klassen- und Schulklimas gemessen. Die Dimensionen des Klassenklimas beinhalten die Wahrnehmung der Klassengemeinschaft als zusammenhaltend, das Ausmaß der Rivalität, die Störneigung der Schüler/innen und die Lernbereitschaft der Schüler/innen. Die Dimensionen des Schulklimas umfassen die Angaben zur Dimension Strenge und Kontrolle durch Lehrer/innen und die empfundene Wärme. Des Weiteren wurden

¹⁰ Teile des folgenden Abschnitts wurden bereits in Auszügen dargestellt in Bitan, Haep & Steins 2013, Haep & Steins 2011 sowie Haep, Steins & Wilde 2014.

noch die Items „Gehst du gerne in die Schule?“ und „Wie zufrieden bist du mit der Schule?“ erhoben.

Für die Auswertung wurden die Dimensionen wie vorgesehen für jeweils beide Messzeitpunkte zusammengefasst, da alle alphaswerte befriedigend bis sehr gut sind.

Eine Messwiederholungsanalyse mit den Innersubjektfaktoren Klassengemeinschaft, Rivalität, Störungsneigung, Lernbereitschaft, Strenge-Kontrolle, Wärme, gerne zur Schule gehen und Zufriedenheit mit der Schule über zwei Messzeitpunkte (vor und nach dem Schuljahr) und den Zwischensubjektfaktoren Klasse ergibt differenzierte Ergebnisse, die detailliert in den Tabellen 42- 44 dargestellt werden.

	Schulklasse	M	SD	N
Dimensionen des Klassenklimas				
Gemeinschaft T1	7a	2,56	1,67	22
	7b	1,88	1,32	22
	7c	2,45	1,40	23
	8c	1,59	1,32	18
	Gesamt	2,15	1,47	85
Gemeinschaft T2	7a	2,70	1,26	22
	7b	3,01	,93	22
	7c	2,78	1,38	23
	8c	2,80	1,71	18
	Gesamt	2,82	1,31	85
Rivalität T1	7a	2,21	1,44	22
	7b	2,28	1,59	22
	7c	2,59	1,44	23
	8c	2,11	1,63	18
	Gesamt	2,31	1,51	85
Rivalität T2	7a	2,94	1,35	22
	7b	2,41	1,02	22
	7c	2,55	1,30	23
	8c	2,28	1,40	18
	Gesamt	2,56	1,27	85
Störneigung T1	7a	3,07	1,64	22
	7b	2,27	1,52	22
	7c	3,67	1,68	23
	8c	2,76	2,00	18
	Gesamt	2,96	1,75	85
Störneigung T2	7a	3,12	1,19	22
	7b	3,48	1,33	22
	7c	3,40	1,63	23
	8c	3,02	1,75	18
	Gesamt	3,27	1,47	85

Lernbereitschaft	7a	2,67	1,53	22
	7b	1,39	1,00	22
	7c	2,74	1,42	23
	8c	1,80	1,35	18
	Gesamt	2,17	1,44	85
Lernbereitschaft T2	7a	3,14	1,46	22
	7b	2,86	1,05	22
	7c	2,35	1,14	23
	8c	2,09	1,40	18
	Gesamt	2,63	1,31	85

Tabelle 42: Statistische Kennwerte zu den Dimensionen Klassenklima– differenziert nach Schulklassen

Es zeigt sich ein Haupteffekt für die Messwiederholung ($F(8,74) = 2,55, p < .02, \eta^2 = .22$) und ein Haupteffekt für die Klassenzugehörigkeit ($F(24,228) = 2,05, p < .004, \eta^2 = .18$.) Diese Haupteffekte werden durch eine hochsignifikante Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Klasse qualifiziert ($F(228,24) = 2,57, p < .0001, \eta^2 = .21$.)

	Schulklasse	M	SD	N
Dimensionen desSchulklimas				
Strenge-Kontrolle T1	7a	2,98	1,63	22
	7b	2,11	1,38	22
	7c	3,03	1,40	23
	8c	2,18	1,54	18
	Gesamt	2,60	1,53	85
Strenge-Kontrolle T2	7a	2,76	1,75	22
	7b	3,36	1,50	22
	7c	3,09	1,34	23
	8c	2,53	1,69	18
	Gesamt	2,95	1,57	85
Wärme T1	7a	2,80	1,53	22
	7b	1,76	1,20	22
	7c	2,30	1,24	23
	8c	2,04	1,42	18
	Gesamt	2,24	1,38	85
Wärme T2	7a	2,17	1,53	22
	7b	2,97	1,46	22
	7c	2,36	1,32	23
	8c	2,02	1,54	18
	Gesamt	2,40	1,48	85

Tabelle 43: Statistische Kennwerte zu den Dimensionen Schulklima – differenziert nach Schulklassen

Schulklasse		M	SD	N
Weitere Items				
Gehst du gerne in die Schule? T1	7a	2,09	1,41	22
	7b	1,41	1,10	22
	7c	1,74	1,21	23
	8c	1,78	1,40	18
	Gesamt	1,75	1,28	85
Gehst du gerne in die Schule? T2	7a	1,86	1,42	22
	7b	2,50	1,34	22
	7c	1,96	1,30	23
	8c	2,50	1,69	18
	Gesamt	2,19	1,44	85
Wie zufrieden bist du mit der Schule insgesamt? T1	7a	2,95	1,81	22
	7b	1,41	1,10	22
	7c	1,87	1,39	23
	8c	2,22	1,90	18
	Gesamt	2,11	1,64	85
Wie zufrieden bist du mit der Schule insgesamt? T2	7a	2,41	1,79	22
	7b	3,36	1,76	22
	7c	2,00	1,38	23
	8c	2,44	1,92	18
	Gesamt	2,55	1,76	85

Tabelle 44: Statistische Kennwerte zu den zwei Items – differenziert nach Schulklassen

Die Abbildung 15 zeigt die Dimensionen des Schulklimas über alle Klassen gemittelt und es lässt sich ein Anstieg der Werte erkennen.

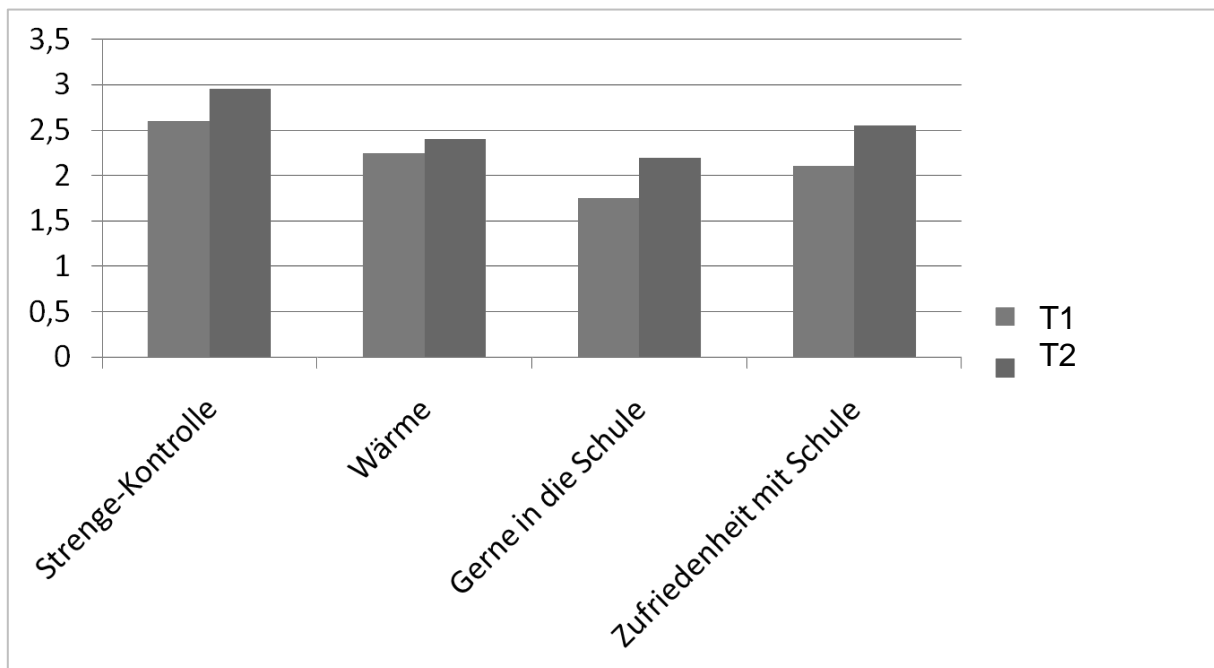


Abbildung 15: Die Dimensionen des Schulklimas über alle Klassen gemittelt

Die Abbildungen 16 bis 19 zeigen die klassenspezifischen Veränderungsmuster auf. Bei Klasse 7a fällt auf, dass die Rivalität im Vergleich zu den anderen Klassen, die nahezu gleich bleibt, stark ansteigt. Auch ist diese Klasse die einzige Klasse, bei der die Dimensionen des Schulklimas sich verschlechtern: Wärme wird zu T1 niedriger als zu T2 eingeschätzt. Ebenfalls gehen die Schüler/innen nicht mehr so gerne zur Schule und sind unzufriedener als zu T1. Alle anderen Dimensionen des Klassenklimas verbessern sich jedoch (siehe Abbildung 16).

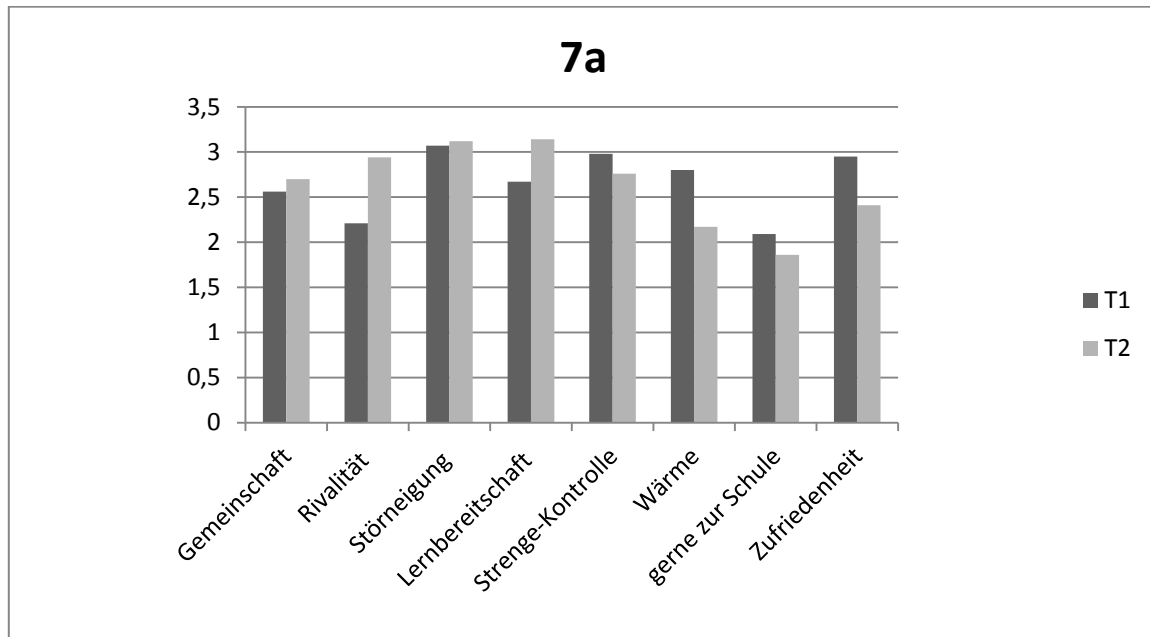


Abbildung 16: Werte der Klasse 7a für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Die Schüler der Klasse 7b berichten den stärksten Anstieg in der Lernbereitschaft und weisen insgesamt ein sehr positives Muster auf, verzeichnen aber auch den stärksten Anstieg in der Störneigung (siehe Abbildung 17).

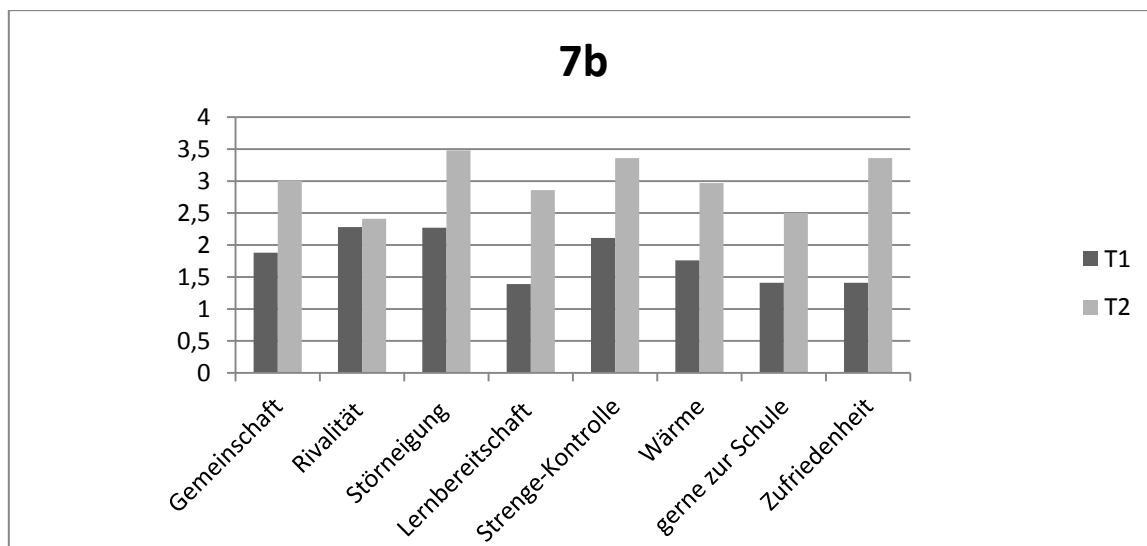


Abbildung 17: Werte der Klasse 7b für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Klasse 7c ist die Klasse, die die besten Ergebnisse erzielt, sie hat leichte Anstiege in den Schulklimavariablen zu verzeichnen, und ist die einzige Klasse, die ausnahmslos positive Werte in allen Klassenklimavariablen aufweist insofern auch die Störneigung zurückgeht und alle anderen Dimensionen sich verbessern (siehe Abbildung 18).

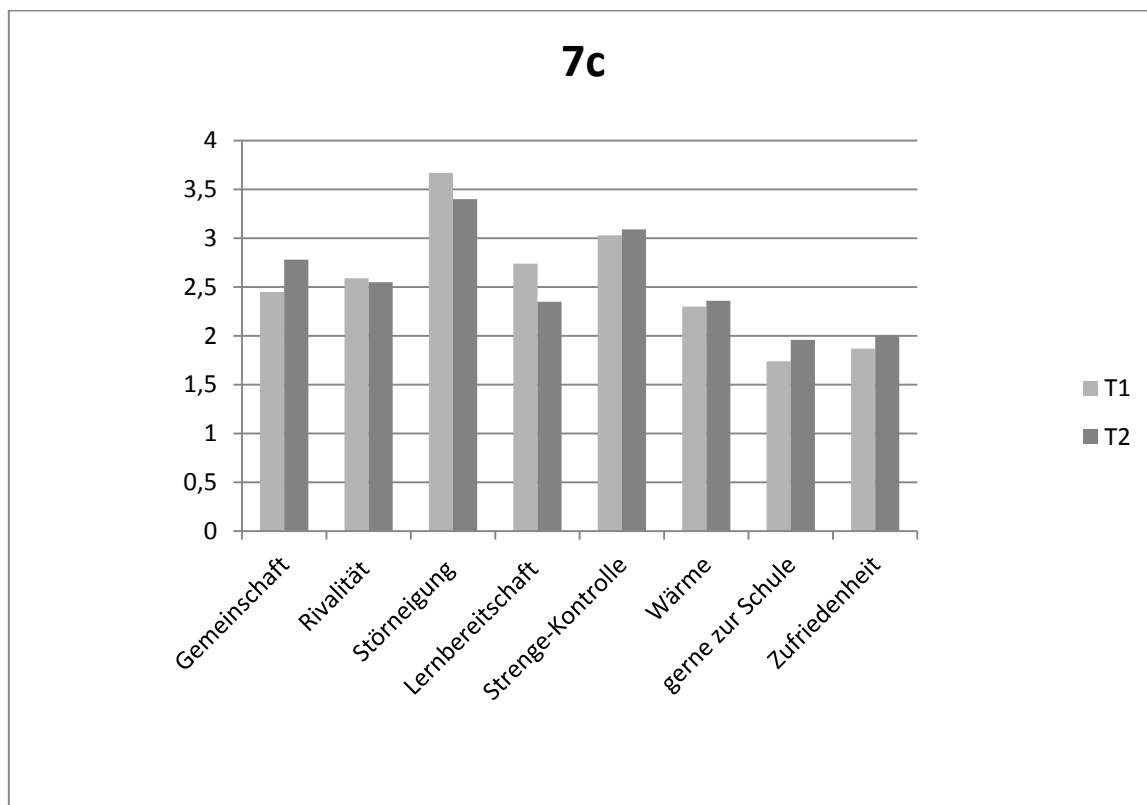


Abbildung 18: Werte der Klasse 7c für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Klasse 8c liegt im Mittelfeld, erzielt in den Schulklima- und Klassenklimadimensionen positive Veränderungen, insbesondere in Bezug auf die Gemeinschaft und bei der Antwort auf die Frage, ob die Schüler gerne zur Schule gehen (siehe Abbildung 19).

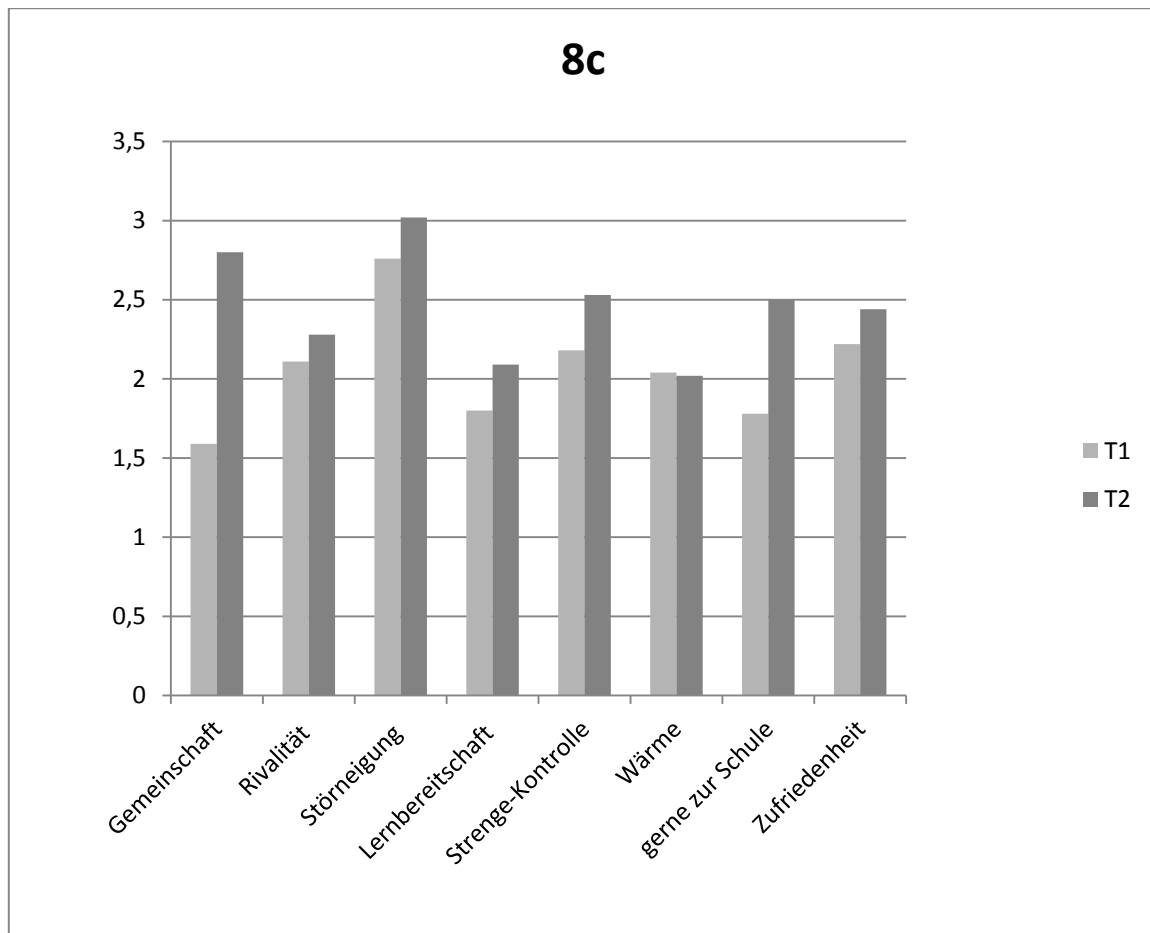


Abbildung 19: Werte der Klasse 8c für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Insgesamt finden wir also positive Ergebnisse auf allen Dimensionen, mit der einen Ausnahme, dass in der Klasse 7b die Störneigung verhältnismäßig stark ansteigt.

7.3.2.3 Verhaltenseinschätzung

Für jede Unterrichtsstunde lag eine Selbsteinschätzung für das eigene soziale Verhalten vor, die mit +, - oder +- vorgenommen werden konnte und eine Fremdeinschätzung. Die Teilnahme an einer gemeinsamen Aktivität am Ende des Schuljahres war ausdrücklich nur für Schüler/innen mit mehr + als – möglich.

In Abbildung 20 ist ein Überblick für die Einschätzungen der Schüler/innen für das gesamte Schuljahr zu sehen.

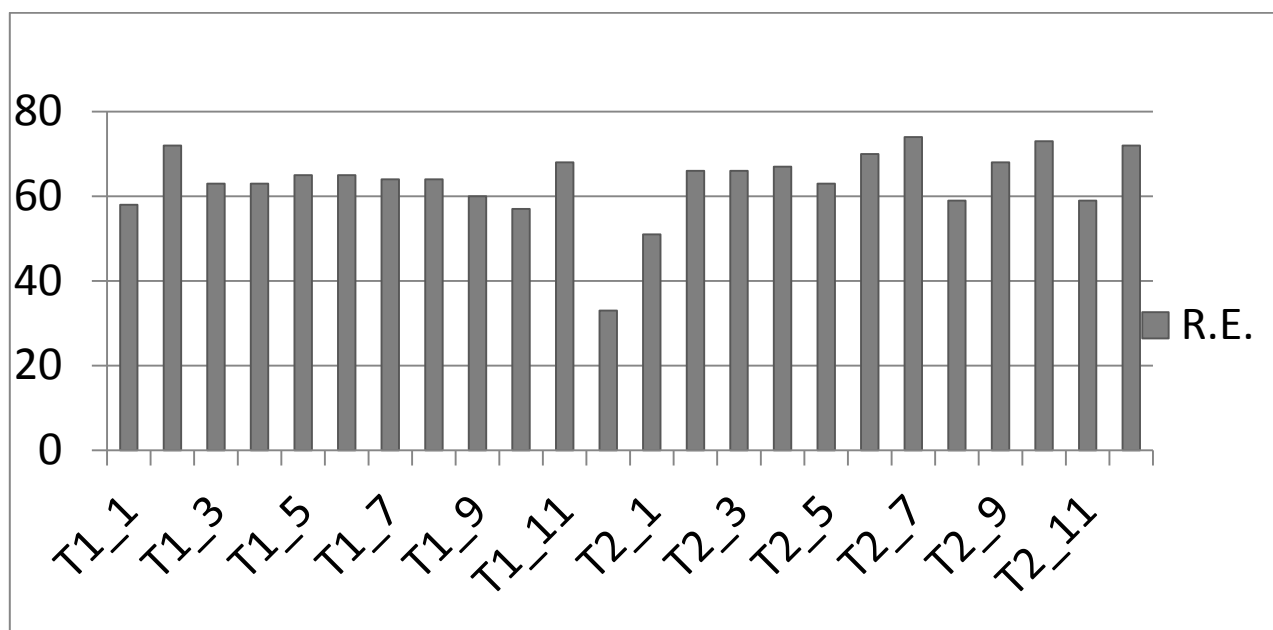


Abbildung 20: Anteil realistischer Einschätzungen der Schüler für jede Unterrichtseinheit über ein Schuljahr hinweg in %

In Anbetracht der möglichen Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung schätzen sich die Schüler/innen insgesamt relativ realistisch ein. Um zu ermitteln, ob die Schüler/innen sich im Laufe der Zeit realistischer einschätzen konnten, wurden die Quartalswerte berechnet und mit Hilfe einer Messwiederholungsanalyse ermittelt, ob es statistisch signifikante Veränderungen gab. Die Ergebnisse zeigen einen statistisch signifikanten Effekt ($F(3, 86) = 4,43$, $p < .02$, $eta = .11$). Dieser Effekt geht hauptsächlich darauf zurück, dass zum dritten Quartal, also zu Beginn des zweiten Halbjahrs die Schüler/innen sich besonders realistisch bewerten. Dieser Effekt ist jedoch nicht dauerhaft, sondern die Mittelwerte nähern sich zum Ende des zweiten Halbjahrs wieder den Ausgangswerten an.

7.3.2.4 Interview zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“

Jeweils zum Ende eines Halbjahres wurde mit jedem Schüler/ jeder Schülerin ein kurzes Interview zum Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ geführt. Zu T2 wurden Interviews mit 71 Schüler/innen geführt und zu T3 mit 75 Schüler/innen.

Die Ergebnisse der Interviews sind auf der Klassenebene ausgewertet worden. Die Schüler/innen wurden alle mit den gleichen Unterrichtsmaterialien unterrichtet, die Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden lag in der Hand der Unterrichtenden.

7a

1. Halbjahr. Zunächst werden die Ergebnisse der Interviews mit den Schüler/innen der 7a nach dem ersten Halbjahr dargestellt (siehe Tabelle 45). Die meisten Schüler/innen (78,9%) gaben an, nach dem ersten Halbjahr in dem Kurs etwas gelernt zu haben, 3 Schüler/innen (15,8%) sagten, dass sie in diesem Kurs nichts gelernt hätten und ein/e Schüler/in gab zu dieser Frage keine Antwort. Die Schüler/innen, die in diesem Kurs etwas gelernt hatten, nannten verschiedene Aspekte, die sie in diesem Kurs gelernt hatten: Vieles über Emotionen (3), mit Leuten/ Mitschülern besser umzugehen (2), „Wie ich mich verhalten soll/ kann“ (2), „Ärger tötet mich“ (2), ruhig zu sein (1), nicht schnell aggressiv zu werden (1), Selbstbeherrschung (1), Respekt zu haben (1) und Wut zu kontrollieren (1).

8 Schüler/innen (42,1%) gaben an, dass sie das Gelernte anwenden würden, 4 Schüler/innen (21,1%) schränkten die Anwendung auf „manchmal“ ein und 7 Schüler/innen (36,8%) haben das Gelernte gar nicht angewandt.

Die meisten Schüler/innen berichteten, dass ihnen der Kurs etwas gebracht hat (42,1% ja, 26,3% ein bisschen) und fast ein Drittel der Schüler/innen (31,6%) waren nicht der Meinung. Es gab keine allgemeine Meinung in der Klasse zu dem Aspekt, ob die Schüler/innen den Kurs einem Freund/ einer Freundin empfehlen würden: 9 Schüler/innen (47,4%) würden es tun, 2 Schüler/innen (10,5%) vielleicht und 8 Schüler/innen (42, 1%) würden den Kurs nicht empfehlen. Vielen Schüler/innen hat der Kurs immer (10) oder manchmal (4) Spaß gemacht und 5 Schüler/innen gar nicht.

Alle Schüler/innen wurden gefragt, was ihnen an dem Kurs nicht gefallen habe und die Schüler/innen nannten folgende Aspekte: Viel lesen (6), viel schreiben (6), alles (2), „Ich immer ärger bekommen habe“ (1), Lautstärke (1), „Dass man nicht reden darf“ (1), der Ausflug (1), der Unterricht (1), ein bestimmtes Spiel (1) und zu viele Fragebögen (1).

Zum Abschluss des Interviews hatten die Schüler/innen die Möglichkeit, noch etwas frei zu sagen. Einige Schüler/innen nutzten die Möglichkeit und gaben

folgende Antworten: Mit den jetzigen Studierenden weitermachen (2), weniger lesen (1), keine Strafe für laut sein und Unsinn machen (1) und „weniger schreiben, mehr spielen“ (1).

	T2: N=19	T3: N=20
Frage	Antwort	Antwort
Hast du in diesem Kurs etwas gelernt?	Ja: 15 Nein: 3 Keine Angabe: 1	Ja: 12 Nein: 8
Was hast du gelernt?	Vieles über Emotionen: 3 Mit Leuten/ Mitschülern besser umzugehen: 2 Wie ich mich verhalten soll/ kann: 2 Ärger tötet mich: 2 Ruhig zu sein: 1 Nicht schnell aggressiv zu werden: 1 Selbstbeherrschung: 1 Respekt zu haben: 1 Wut zu kontrollieren: 1	Kann die Wut beherrschen: 3 Respekt zu haben: 1 Mit Leuten besser umzugehen: 1 Selbstkontrolle: 1 Disziplin: 1
Hast du das, was du gelernt hast, auch angewendet?	Ja: 8 Nein: 7 Manchmal: 4	Ja: 7 Nein: 10 Manchmal: 3
Findest du, dass dieser Kurs dir etwas genützt hat?	Ja: 8 Nein: 6 Ein bisschen: 5	Ja: 9 Nein: 10 Ein bisschen: 1
Würdest du den Kurs einer Freundin/ einem Freund empfehlen?	Ja: 9 Nein: 8 Vielleicht: 2	Ja: 7 Nein: 10 Vielleicht: 3
Hat dir der Kurs Spaß gemacht?	Ja: 10 Nein: 5 Manchmal: 4	Ja: 4 Nein: 7 Manchmal: 9
Was hat dir nicht gefallen?	Viel lesen: 6 Viel schreiben: 6 Alles: 2 Ich immer Ärger bekommen habe: 1 Lautstärke: 1 Dass man nicht reden darf: 1 Der Ausflug: 1 Der Unterricht: 1 Ein bestimmtes Spiel: 1 Zu viele Fragebögen: 1	Alles: 7 Viel schreiben: 4 Lautstärke: 3 Die neuen Studierenden: 2 Der Unterricht: 1 Zu wenige Spiele: 1 Strafen: 1 Unruhe: 1
Fällt dir noch etwas dazu ein, was du mir gerne sagen würdest?	Mit den jetzigen Studierenden weitermachen: 2 Weniger lesen: 1 Keine Strafe für laut sein und Unsinn machen: 1 Weniger schreiben, mehr spielen: 1	Dass der Kurs weiterhin in der Klasse bleibt: 1 Froh, dass der Kurs zu Ende ist: 1 Mehr Spiele: 1 Alles Gute für die Studierenden: 1 Dass die erste Gruppe Studierender wiederkommt: 1 Freundlicherer Umgang der Studierenden mit den Schüler/innen: 1

Tabelle 45: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7a

2. Halbjahr. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews nach dem 2. Halbjahr dargestellt und mit denen des 1. Halbjahres verglichen.

Nach dem 2. Halbjahr berichteten 12 Schüler/innen (60%), dass sie in dem Kurs etwas gelernt hätten und 8 Schüler/innen (40%), dass sie nichts gelernt hätten. Im Vergleich zum ersten Halbjahr gaben weniger Schüler/innen an, dass sie in dem Kurs etwas gelernt hätten (78,9% der Schüler/innen im 1. Halbjahr).

Die Schüler/innen, die in diesem Kurs etwas gelernt hatten, nannten folgende Aspekte: „kann die Wut beherrschen“ (3), Respekt zu haben (1), mit Leuten besser umzugehen (1), Selbstkontrolle (1) und Disziplin: 1.

Dass sie das Gelernte aus dem Kurs anwenden würden, gaben 7 Schüler/innen (35%) an. 3 Schüler/innen (15%) sagten, dass sie es manchmal anwenden würden und 10 Schüler/innen (50%) berichteten, dass sie nichts anwenden würden. Es zeigt sich im Vergleich zum ersten Halbjahr, dass weniger Schüler/innen berichteten, die Kursinhalte im Alltag anzuwenden.

45% der Schüler/innen fanden, dass der Kurs ihnen etwas gebracht hätte (1. Halbjahr: 42,1%) und 50% der Schüler/innen waren nicht der Meinung. (1. Halbjahr: 31,6%). Nach dem 1. Halbjahr hatten 26,3% der Schüler/innen berichtet, dass ihnen der Kurs ein bisschen genützt habe und nach dem 2. Halbjahr war nur noch ein/e Schüler/in (5%) dieser Meinung.

Die Hälfte der Schüler/innen der 7a gab nach dem 2. Halbjahr an, dass sie den Kurs keinem Freund/ keiner Freundin empfehlen würden, 7 Schüler/innen (35%) würden den Kurs weiterempfehlen und 3 Schüler/innen (15%) vielleicht. Im Vergleich zum 1. Halbjahr würden weniger Schüler/innen den Kurs weiterempfehlen.

Den meisten Schüler/innen hat der Kurs immer (4) oder manchmal (9) Spaß gemacht und einigen Schüler/innen (7) gar nicht. Im Vergleich zum ersten Halbjahr berichten weniger Schüler/innen, dass ihnen der Kurs immer Spaß gemacht habe, und mehr, dass ihnen der Kurs manchmal Spaß gemacht habe.

Die Frage „Was hat dir nicht gefallen?“ beantworteten die Schüler/innen folgendermaßen: Alles (7), viel schreiben (4), Lautstärke (3), die neuen Studierenden (2), der Unterricht (1), zu wenige Spiele (1), Strafen (1) und Unruhe (1).

Auf die Abschlussfrage gaben die Schüler/innen sehr unterschiedliche Antworten: „Dass der Kurs weiterhin in der Klasse bleibt“ (1), „Froh, dass der Kurs zu Ende

ist“ (1), mehr Spiele (1), „Alles Gute für die Studierenden“ (1), „Dass die erste Gruppe Studierender wiederkommt“ (1) und freundlicherer Umgang der Studierenden mit den Schüler/innen (1).

7b

1. Halbjahr. Die Schüler/innen der 7b wurden nach dem 1. Halbjahr gefragt, ob sie in dem Kurs etwas gelernt hätten (siehe Tabelle 46). Jeweils 9 Schüler/innen (47,4%) beantworteten diese Frage mit ja und nein. Ein/e Schüler/in gab keine Antwort auf die Frage. Die 9 Schüler/innen, die die Frage mit ja beantworteten, nannten folgende Aspekte, die sie in dem Kurs gelernt hätten: Umgang mit Gefühlen (3), Wut zu kontrollieren (2), Selbstbewusster mit Emotionen umzugehen (2), Streit mit Worten zu klären (1)

Fröhlich und freundlich zu anderen zu sein (1), nicht böse zu sein (1), „Ärger, Mut und Wut“ (1) und Selbstbeherrschung (1).

7 Schüler/innen (36,8%) gaben an, dass sie das Gelernte auch anwenden würden. Ein/e Schüler/in (5,3%) sagte, dass sie es manchmal anwenden würde und 9 Schüler/innen (47,4%) berichteten, dass sie es gar nicht anwenden würden. Von zwei Schüler/innen (10,6%) gab es keine eindeutige Aussage zu dieser Frage.

Die Mehrheit der Schüler/innen (57,9%) ist der Meinung, dass ihnen der Kurs nichts gebracht hat. Einige Schüler/innen finden, dass die Teilnahme am Kurs für sie hilfreich (26,3%) oder ein bisschen hilfreich (5,3%) war. Zwei Schüler/innen (10,6%) machten keine Angaben zu der Frage.

6 Schüler/innen (31,6%) gaben an, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden und ein/e Schüler/in vielleicht (5,3%) Etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen (52,6%) würden den Kurs nicht einer Freundin/ einem Freund empfehlen. Ein/e Schüler/in war sich nicht sicher, ob er/sie den Kurs weiterempfehlen würde und ein/e Schüler/in hab keine Antwort auf die Frage.

Den meisten Schüler/innen hat der Kurs immer (47,4%) oder manchmal (21%) Spaß gemacht und 5 Schüler/innen (26,3%) nicht. Ein/e Schüler/in (5,3%) machte keine Angabe zu der Frage.

Auf die Frage, was ihnen am Kurs nicht gefallen habe, gaben die Schüler/innen folgende Antworten: Viel (ab)schreiben (5), langweiliger Unterricht (2), zu wenig Unterricht (1), viel lesen (1), sofort mit der Arbeit zu beginnen (1) und „Lehrer haben immer geschrien“ (1).

	T2: N=19	T3: N=21
Frage	Antwort	Antwort
Hast du in diesem Kurs etwas gelernt?	Ja: 9 Nein: 9 Keine Angabe: 1	Ja: 14 Nein: 6 Keine Angabe: 1
Was hast du gelernt?	Umgang mit Gefühlen: 3 Wut zu kontrollieren: 2 Selbstbewusstsein mit Emotionen umzugehen: 2 Streit mit Worten zu klären: 1 Fröhlich und freundlich zu anderen zu sein: 1 Nicht böse zu sein: 1 Ärger, Mut und Wut: 1 Selbstbeherrschung: 1	Umgang mit Emotionen und Gefühlen: 5 Irrational und rational: 3 Nicht schlecht mit anderen umzugehen/ keinen beleidigen: 3 Sich angemessen zu verhalten/ mit anderen gut umzugehen: 3 Umgang mit Wut: 1 Gedanken zu kontrollieren: 1 Locker zu bleiben: 1
Hast du das, was du gelernt hast, auch angewendet?	Ja: 7 Nein: 9 Manchmal: 1 Weiß nicht: 1 Keine Angabe: 1	Ja: 10 Nein: 7 Manchmal: 3 Keine Angabe: 1
Findest du, dass dieser Kurs dir etwas genützt hat?	Ja: 5 Nein: 11 Ein bisschen: 1 Keine Angabe: 2	Ja: 13 Nein: 6 Ein bisschen: 1 Keine Angabe: 1
Würdest du den Kurs einer Freundin/ einem Freund empfehlen?	Ja: 6 Nein: 10 Vielleicht: 1 Keine Angabe: 1 Weiß nicht: 1	Ja: 9 Nein: 10 Vielleicht: 1 Weiß nicht: 1
Hat dir der Kurs Spaß gemacht?	Ja: 9 Nein: 5 Manchmal: 4 Keine Angabe: 1	Ja: 12 Nein: 3 Manchmal: 6
Was hat dir nicht gefallen?	Viel (ab)schreiben: 5 Langweiliger Unterricht: 2 Zu wenig Unterricht: 1 Viel lesen: 1 Sofort mit der Arbeit zu beginnen: 1 Lehrer haben immer geschrien: 1	Immer schreiben: 7 Langweilig: 3 Viele Aufgaben zu machen: 1 Klasse baut Mist: 1 Lehrer nicht immer respektiert: 1
Fällt dir noch etwas dazu ein, was du mir gerne sagen würdest?	Weniger schreiben: 3 Man sollte sich nicht über die Studierenden lustig machen, sie nehmen wie sie sind: 1 Das Fach ist doof: 1 Der Kurs war gut: 1 Lehrer sollten nicht übertrieben streng sein: 1 Studierende aus der ersten Gruppe sollen bleiben: 1	Studierende waren spaßig und nett: 3 Mehr nach draußen gehen: 2 Weniger schreiben: 1 Kurs ist sinnlos: 1 Studierende werden fehlen: 1 Der Kurs war ein Anti-Aggressionstraining: 1

Tabelle 46: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7b

Zum Ende des Interviews, gaben die Schüler/innen auf die Frage, ob sie noch etwas sagen wollen würden, folgende Antworten: Weniger schreiben (3), „Man sollte sich nicht über die Studierenden lustig machen, sie nehmen wie sie sind“

(1), „Das Fach ist doof“ (1), „Der Kurs war gut“ (1), „Lehrer sollten nicht übertrieben streng sein“ (1) und Studierende aus der ersten Gruppe sollen bleiben (1).

2. Halbjahr. Nach dem 2. Halbjahr waren über die Hälfte der Schüler/innen (66,7%) der 7b der Meinung, dass sie in dem Kurs etwas gelernt hätten und 6 Schüler/innen (28,6%) der Meinung, dass sie nichts gelernt hätten. Ein/e Schüler/in (4,7%) machte keine Angabe zu dieser Frage. Dies zeigt deutlich, dass im Vergleich zum ersten Halbjahr mehr Schüler/innen der Meinung waren etwas gelernt zu haben und weniger, dass sie nichts gelernt haben. Die Schüler/innen, die etwas in dem Kurs gelernt hatten, nannten folgende Aspekte: Umgang mit Emotionen und Gefühlen (5), irrational und rational (3), nicht schlecht mit anderen umzugehen/ keinen beleidigen (3), sich angemessen zu verhalten/ mit anderen gut umzugehen (3), Umgang mit Wut (1), Gedanken zu kontrollieren (1) und locker zu bleiben (1).

Des Weiteren gaben mehr Schüler/innen nach dem 2. Halbjahr an, das sie das Gelernte anwenden würden (47,6%) oder manchmal anwenden würden (14,3%). Ein Drittel der Schüler/innen (33,4%) gaben an, das Gelernte nicht anzuwenden. Ein/e Schüler/in gab keine Antwort auf die Frage. Nach dem ersten Halbjahr hatten 7 Schüler/innen (36,8%) angegeben, dass sie das Gelernte auch anwenden würden und ein/e Schüler/in (5,3%), dass sie es manchmal anwenden würde.

Viele Schüler/innen fanden, dass ihnen der Kurs genützt habe (61,9%) oder ein bisschen genützt (4,7%) habe. Nach dem ersten Halbjahr waren über die Hälfte der Schüler/innen der Meinung, dass ihnen der Kurs nichts gebracht habe.

Es gaben gleich viele Schüler/innen an, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden oder nicht (jeweils 47,6%). Bei der ersten Befragung waren es deutlich weniger Schüler/innen (31,6%), die den Kurs weiterempfohlen hätten.

Den meisten Schüler/innen hat der Kurs Spaß gemacht (ja: 57,1%; manchmal: 28,6%). Nur drei Schüler/innen (14,3%) sagten, dass ihnen der Kurs keinen Spaß gemacht habe. Im Vergleich zu den Interviews nach dem 1. Halbjahr gaben deutlich mehr Schüler/innen an, dass ihnen der Kurs Spaß gemacht habe.

Alle Schüler/innen wurde gefragt, was ihnen am Kurs nicht gefallen habe. Die Schüler/innen nannten die Faktoren: Immer schreiben (7), langweilig (3), viele Aufgaben zu machen (1), Klasse baut Mist (1) und Lehrer nicht immer respektiert (1).

Auf die Abschlussfrage, ob sie noch etwas sagen wollten, antworteten die Schüler/innen folgendes: Studierende waren spaßig und nett (3), mehr nach draußen gehen (2), weniger schreiben (1), Kurs ist sinnlos (1), Studierende werden fehlen (1) und der Kurs war ein Anti-Aggressionstraining (1).

7c

1. Halbjahr. Die Schüler/innen der 7c wurden ebenfalls nach dem 1. Halbjahr interviewt (siehe Tabelle 47). Auf die erste Frage, ob sie in diesem Kurs etwas gelernt hätten, antworteten 12 Schüler/innen (57,1%) mit „ja“, ein/e Schüler/in mit „ein bisschen“ (4,7%), 7 Schüler/innen (33,3%) mit „nein“ und ein/e Schüler/in (4,7%) machte keine Angabe zu dieser Frage. Die 13 Schüler/innen, die angeben hatten, in dem Kurs etwas gelernt zu haben, nannten folgende Themen: Ärger (3), alles über Ärger und Probleme (2), Regeln und daran halten (2), besseres Verhalten (1), weniger zu reden (1), Wut ist schlecht (1), nicht schnell sauer zu werden (1) und weniger aufregen und ärgerlich machen (1).

Die Hälfte der Schüler/innen wenden das Gelernte an (42,9%) oder manchmal an (9,5%). 42,9% der Schüler/innen sagen, dass sie nichts anwenden. Ein/e Schüler/in machte keine Aussage zu dieser Frage(4,7%). Genau das gleiche Ergebnis zeigen die Antworten der Schüler/innen auf die Frage, ob ihnen der Kurs etwas gebracht habe: 9 Schüler/innen sagten „Ja“ (42,9%), 2 Schüler/innen sagten „ein bisschen“ (9,5%), 9 Schüler/innen sagten „Nein“ (42,9%) und ein/e Schüler/in macht keine Angabe (4,7%).

Fast die Hälfte der Schüler/innen (47,6%) würde den Kurs weiterempfehlen, 9 Schüler/innen (42,9%) nicht und zwei Schüler/innen (9,5%) gaben keine Antwort auf diese Frage. Sehr vielen Schüler/innen hat der Kurs (immer: 61,9%, manchmal: 23,8) Spaß gemacht. Drei Schüler/innen (14,3%) gaben an, in dem Kurs keinen Spaß gehabt zu haben.

Am Kurs hat den Schüler/innen folgendes nicht gefallen: Nix, es war gut (5), bis zum Unterrichtsende im Klassenraum zu bleiben (2), (fast) alles (2), andere Mitschüler sich nicht an Regeln halten (2), „Dass sie Studierenden weg sind“ (1), manchmal langweilig und laut (1), lesen (1) und schreiben (1).

	T2: N=21	T3: N=19
Frage	Antwort	Antwort
Hast du in diesem Kurs etwas gelernt?	Ja: 12 Nein: 7 Ein bisschen: 1 Keine Angabe: 1	Ja: 13 Nein: 4 Ein bisschen: 2
Was hast du gelernt?	Ärger: 3 Alles über Ärger und Probleme: 2 Regeln und daran halten: 2 Besseres Verhalten: 1 Weniger zu reden: 1 Wut ist schlecht: 1 Nicht schnell sauer zu werden: 1 Weniger aufregen und ärgerlich machen: 1	Umgang mit Ärger: 4 Vieles: 2 Irrational und rational: 2 Was Konsequenzen sind: 1 Sich angemessen zu verhalten: 1 ABC-Modell: 1 Was Forderungen sind: 1 Von den netten, höflichen und fröhlichen Leuten gelernt, wie man mit Wut umgehen soll und Wut aus dem Weg geht: 1 Im Ärger nichts kaputt zu machen: 1
Hast du das, was du gelernt hast, auch angewendet?	Ja: 9 Nein: 9 Manchmal: 2 Keine Angabe: 1	Ja: 10 Nein: 5 Manchmal: 4
Findest du, dass dieser Kurs dir etwas genützt hat?	Ja: 9 Nein: 9 Ein bisschen: 2 Keine Angabe: 1	Ja: 10 Nein: 7 Ein bisschen: 2
Würdest du den Kurs einer Freundin/ einem Freund empfehlen?	Ja: 10 Nein: 9 Keine Angabe: 2	Ja: 12 Nein: 7
Hat dir der Kurs Spaß gemacht?	Ja: 13 Nein: 3 Manchmal: 5	Ja: 11 Nein: 3 Manchmal: 5
Was hat dir nicht gefallen?	Nix, es war gut: 5 Bis zum Unterrichtsende im Klassenraum zu bleiben: 2 (Fast) alles: 2 Andere Mitschüler sich nicht an Regeln halten: 2 Dass sie Studierenden weg sind: 1 Manchmal langweilig und laut: 1 Lesen: 1 Schreiben: 1	Alle stören den Unterricht: 3 Ein paar Dinge: 2 Unterricht in Gruppen: 2 Manche laut waren: 2 Manche Schüler/innen haben es nicht ernst genommen: 1 Die Lernmethoden: 1 Der Kurs bringt nichts: 1 Andere ärgern mich und ich bekomme Ärger: 1
Fällt dir noch etwas dazu ein, was du mir gerne sagen würdest?	Ausflugsziel ändern: 2 Es macht Spaß: 2 Hoffentlich sind die neuen Studierenden auch so nett: 2 Unterricht hat keinen Spaß gemacht: 1 Mehr an die frische Luft: 1 Es war sehr schön: 1 Vermissen der bisherigen Studierenden: 1	Es hat Spaß gemacht: 3 Schade, dass nicht alle mitgemacht haben: 1 Man konnte viel davon lernen: 1 Herzlichen Dank für die nette Hilfe: 1 Die Studierenden waren sehr nett: 1 Doof, dass ich nicht mit zur Aktion durfte: 1 Der Kurs war langweilig: 1 „Ich wünschte, jeder hätte eine freundliche Sprache und

		jeder wird fair behandelt und nicht immer, dass Lehrer machen können, was sie wollen“: 1
--	--	--

Tabelle 47: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7c

Die letzte Frage, ob sie noch gerne etwas sagen würden, beantworteten die Schüler/innen mit folgenden Antworten: Ausflugsziel ändern (2), „Es macht Spaß“ (2),

„Hoffentlich sind die neuen Studierenden auch so nett“ (2), Unterricht hat keinen Spaß gemacht (1), mehr an die frische Luft (1), „Es war sehr schön“ (1) und Vermissen der bisherigen Studierenden (1).

2. Halbjahr. 13 Schüler/innen (68,4%) der 7c gaben nach dem 2. Halbjahr an, dass sie in dem Kurs etwas gelernt hätten. 2 Schüler/innen (10,5%) sagten, sie hätten ein bisschen dazu gelernt und 4 Schüler/innen (21,1%) sagten, dass sie nichts gelernt hätten. Im Vergleich zu den Antworten der Schüler/innen nach dem ersten Halbjahr, haben deutlich weniger Schüler/innen nichts gelernt.

Die Antworten der Schüler/innen, was sie gelernt hätten, waren diese: Umgang mit Ärger (4), vieles (2), irrational und rational (2), „Was Konsequenzen sind“ (1), sich angemessen zu verhalten (1), ABC-Modell (1), „Was Forderungen sind“ (1), „Von den netten, höflichen und fröhlichen Leuten gelernt, wie man mit Wut umgehen soll und Wut aus dem Weg geht“ (1) und „Im Ärger nichts kaputt zu machen“ (1).

Sehr viele Schüler/innen der Klasse gaben an, dass sie das Gelernte anwenden würden (ja: 52,6%, manchmal: 21,1%). 26,3% der Schüler/innen gaben an, dass sie das Gelernte nicht anwenden würden. Nach dem ersten Halbjahr waren es fast doppelt so viele Schüler/innen (42,9%), wie zu diesem Zeitpunkt.

Die Mehrheit der Schüler/innen war der Meinung, dass der Kurs ihnen etwas gebracht habe (ja: 52,6%, ein bisschen: 10,5%). Etwas mehr als ein Drittel (36,9%) antworteten, dass ihnen der Kurs nichts gebracht habe. Nach dem ersten Halbjahr waren mehr Schüler/innen (42,9%) der Meinung, dass ihnen der Kurs nicht gebracht habe und eine/r machte keine Angabe.

Viele Schüler/innen (63,2%) würden den Kurs ihren Freunden weiterempfehlen und etwas mehr als ein Drittel (36,8%) nicht. Nach dem ersten Halbjahr haben

weniger Schüler/innen angegeben, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden und mehr, dass sie ihn nicht weiterempfehlen würden.

Der Kurs hat den Schüler/innen mehrheitlich (immer: 57,9%, manchmal: 26,3%) Spaß gemacht.

Am Kurs hat den Schüler/innen folgendes nicht gefallen: „Alle stören den Unterricht“ (3), ein paar Dinge (2), Unterricht in Gruppen (2), manche laut waren (2), „Manche Schüler/innen haben es nicht ernst genommen“ (1), die Lernmethoden (1), „Der Kurs bringt nichts“ (1) und „Andere ärgern mich und ich bekomme Ärger“ (1).

Einige Schüler/innen beantworteten die Abschlussfrage, ob ihnen noch etwas einfallen würde und nannten diese Aspekte: Es hat Spaß gemacht (3), „Schade, dass nicht alle mitgemacht haben“ (1), man konnte viel davon lernen (1), „Herzlichen Dank für die nette Hilfe“ (1), die Studierenden waren sehr nett (1), „Doof, dass ich nicht mit zur Aktion durfte“ (1), „Der Kurs war langweilig“ (1) und „Ich wünschte, jeder hätte eine freundliche Sprache und jeder wird fair behandelt und nicht immer, dass Lehrer machen können, was sie wollen“ (1).

8c

1. Halbjahr. Die vierte Klasse, die interviewt wurde, war die 8c (siehe Tabelle 48). Drei Viertel der Schüler/innen (75%) gaben an, dass sie in diesem Kurs etwas gelernt hätten, ein Viertel (25%) gab an, nichts gelernt zu haben. Die Schüler/innen, die angegeben hatten, etwas gelernt zu haben, nannten folgende Aspekte: Vieles (4), Aggressionen in den Griff zu bekommen/ zu beherrschen (3), nicht zu schlagen (1), sich nicht ärgern zu lassen (1) und rational und irrational (1). Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (58,4%) gaben an, das Gelernte aus dem Unterricht anzuwenden. Genauso viele Schüler/innen (58,4%) gaben an, dass ihnen der Unterricht etwas gebracht habe und ein/er Schüler/in (8,4%) ein bisschen. Viele Schüler/innen (58,4%) würden den Kurs ihren Freunden weiterempfehlen und 5 Schüler/innen (41,6%) nicht.

Die Mehrheit der Schüler/innen sagt, dass ihnen der Kurs Spaß gemacht habe (ja: 50%, manchmal: 25%). Alle Schüler/innen wurden gefragt, was ihnen am Kurs nicht gefallen habe. Einige Schüler/innen nutzten die Möglichkeit und nannten folgende Aspekte: Nix, alles gut (3), alles (2), Studieremde haben immer geschrien (1) und Lehrer waren zu streng (1).

Drei Schüler/innen antworteten auf die Abschlussfrage, ob ihnen noch etwas einfallen würde: „Es war toll“ (2) und „Danke“ (1).

	T2: N=12	T3: N=15
Frage	Antwort	Antwort
Hast du in diesem Kurs etwas gelernt?	Ja: 9 Nein: 3	Ja: 11 Nein: 3 Ein bisschen: 1
Was hast du gelernt?	Vieles: 4 Aggressionen in den Griff zu bekommen/ zu beherrschen: 3 Nicht zu schlagen: 1 Sich nicht ärgern zu lassen: 1 Rational und irrational: 1	Freundlicher Umgang mit anderen: 4 Umgang mit Emotionen: 1 Selber zu beruhigen: 1 Vertrauen: 1 Respekt, Aufmerksamkeit, Disziplin: 1 Mehrere Personen schaffen mehr, als einer alleine: 1 Zusammenarbeit: 1
Hast du das, was du gelernt hast, auch angewendet?	Ja: 7 Nein: 5	Ja: 9 Nein: 2 Manchmal: 3 Keine Angabe: 1
Findest du, dass dieser Kurs dir etwas genützt hat?	Ja: 7 Nein: 4 Ein bisschen: 1	Ja: 9 Nein: 4 Ein bisschen: 1 Weiß nicht: 1
Würdest du den Kurs einer Freundin/ einem Freund empfehlen?	Ja: 7 Nein: 5	Ja: 9 Nein: 3 Vielleicht: 3
Hat dir der Kurs Spaß gemacht?	Ja: 6 Nein: 3 Manchmal: 3	Ja: 9 Nein: 3 Manchmal: 3
Was hat dir nicht gefallen?	Nix, alles gut: 3 Alles: 2 Studierende haben immer geschrien: 1 Lehrer waren zu streng: 1	Alles gefallen: 6 Die Studierenden vom ersten Halbjahr: 1 Schüler/innen konnten von den Studierenden nicht kontrolliert werden: 1
Fällt dir noch etwas dazu ein, was du mir gerne sagen würdest?	Es war toll: 2 Danke: 1	Die netten Studierenden/ waren immer nett: 4 Danke an die Studierenden: 1 Die Studierenden werden fehlen: 1 Alles gut gefallen: 1 Der Unterricht hat gefallen: 1 Die Studierenden könnten strenger sein: 1

Tabelle 48: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 8c

2. Halbjahr. Fast alle Schüler/innen gaben nach dem 2 Halbjahr an, in diesem Kurs etwas gelernt zu haben (ja: 73,3%, ein bisschen: 6,7%) und nannten folgende Aspekte: Freundlicher Umgang mit anderen (4), Umgang mit Emotionen (1),

selber zu beruhigen (1), Vertrauen (1), „Respekt, Aufmerksamkeit, Disziplin“ (1), „Mehrere Personen schaffen mehr, als einer alleine“ (1) und Zusammenarbeit (1). Viele Schüler/innen sagten, dass sie das Gelernte anwenden würden (ja: 60%, manchmal: 20%) und 2 Schüler/innen (13,4%), dass sie es nicht anwenden würden. Ein/e Schüler/in antwortete auf diese Frage nicht. Nach dem ersten Halbjahr hatten nur 58,4% angegeben, dass sie die Inhalte anwenden würden. Die Mehrheit der Schüler/innen gab nach dem 2. Halbjahr an, dass ihnen der Kurs etwas gebracht habe (ja: 60%, ein bisschen: 6,7%). Etwas mehr als einem Viertel der Schüler/innen (26,7%) hat der Kurs aus ihrer Sicht nichts gebracht und ein/e Schüler/in wusste keine Antwort auf die Frage. 20% der Schüler/innen würden den Kurs nicht ihren Freund/innen weiterempfehlen. Die Mehrheit der Schüler/innen (ja: 60%, vielleicht: 20%) aber schon. Im Vergleich zum 1. Halbjahr ist die Anzahl der Schüler/innen, die den Kurs weiterempfehlen würden gestiegen.

Sehr vielen Schüler/innen hat der Kurs Spaß gemacht (ja: 60%, manchmal: 20%), hier steigen die Werte im Vergleich zum 1. Halbjahr leicht an.

Die Schüler/innen haben die Frage, was ihnen am Kurs nicht gefallen habe so beantwortet: Alles gefallen (6), „Die Studierenden vom ersten Halbjahr“ (1) und Schüler/innen konnten von den Studierenden nicht kontrolliert werden (1).

Zum Abschluss nannten die Schüler/innen noch folgende Aspekte, die ihnen wichtig waren: Die netten Studierenden/ waren immer nett (4), „Danke an die Studierenden“ (1), die Studierenden werden fehlen (1), alles gut gefallen (1), der Unterricht hat gefallen (1) und die Studierenden könnten strenger sein (1).

Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews

Die Ergebnisse der Interviews der vier Klassen zu zwei Zeitpunkten zeigen deutlich, dass es in den Klassen sehr unterschiedliche Entwicklungen und Ansichten gab. Die Klasse 7a hat bei den meisten Antworten im zeitlichen Vergleich gleichbleibende oder sinkende Werte. In den anderen drei Klassen steigen im zeitlichen Vergleich die meisten Werte an. In allen Klassen können die Schüler/innen wichtige Unterrichtsinhalte wiedergeben und viele berichten, dass sie die Unterrichtsinhalte im Alltag anwenden würden. Besonders bei den beiden letzten Fragen, die freie Antwortmöglichkeiten zulassen, wird deutlich, dass die Rolle der Studierenden einen Einfluss auf den Unterricht zu haben scheint. In der Klasse 7a wünschen sich die Schüler/innen, dass die Studierenden aus den 1.

Halbjahr bleiben/ wieder kommen würden und sagen bei dem zweiten Interview, dass ihnen die Studierenden aus dem 2. Halbjahr nicht gefallen hätten und die Interaktion nicht funktioniert hätte. In den anderen Klassen, werden die Studierenden auch immer wieder genannt. In verschiedenen Klassen bedanken sich Schüler/innen bei den Studierenden für die tolle Unterstützung und den Umgang mit ihnen als Schüler/innen. Die Interaktion mit den Studierenden wurde mit dem Fragebogen nicht explizit erfragt, scheint aber für die Schüler/innen eine wichtige Rolle zu spielen.

7.4 Diskussion

Das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ hat positive Effekte auf das Verhalten der Schüler/innen, wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen. In den folgenden Abschnitten werden diese Ergebnisse diskutiert, es gibt eine methodische Reflexion und Implikationen, die sich aus den Ergebnissen ergeben werden dargestellt.

7.4.1 Diskussion der Ergebnisse

Bei der Diskussion der Ergebnisse sind die Fragestellungen aus Kapitel 7.1 zu beachten:

- Welche Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler/innen werden sichtbar, wenn die Unterrichtsreihe auf ein Schuljahr verlängert wird?
- Was ist weiterhin bei der Implementierung solcher Programme zu beachten?

Die Beobachtungsdaten der Studierenden vor der Durchführung des Unterrichtskonzeptes zeigen, dass es in allen Klassen während des Regelunterrichts zu vielen Störungen kommt. Die Schüler/innen halten sich nicht an Regeln, bzw. es ist nicht klar, ob Regeln explizit aufgestellt wurden. Dies ist die Ausgangslage vor Beginn des Unterrichtsfaches „Soziales Lernen“.

Die Ergebnisse auf der Ebene der Schüler/innen zeigen deutlich, dass sowohl die Dimensionen des Klassen- und des Schulklimas sich über die zwei Halbjahre positiv entwickelt haben. Es gibt einen positiven Aufwärtstrend bei den Dimensionen Lernbereitschaft und Gemeinschaft. Besonders die 8. Klasse, die aus der kleinsten Lerngruppe besteht, verzeichnet positive Entwicklungen, da die Störneigung sich verringert und die Klassengemeinschaft sich stark verbessert. Dies findet in den anderen Klassen nicht in diesem Ausmaß statt. Die Gründe hierfür werden nicht deutlich.

Ein weiterer Aspekt für die positive Entwicklung der Schüler/innen ist die Teilnahme der Schüler/innen an der Aktivität jeweils zum Ende eines Halbjahres. Zum Ende des zweiten Halbjahres dürfen deutlich mehr Schüler/innen an der Aktivität teilnehmen. Dies bedeutet, dass die Schüler/innen sich im Laufe der zweiten Halbjahres stärker an die Regeln gehalten haben, da die Voraussetzung

für die Teilnahme an der Aktivität mehr positive als negative Bewertungen des Verhaltens des Schülers/ der Schülerin aus Studierendensicht waren.

In den meisten Klassen zeigen die Antworten der Schüler/innen in den Interviews einen deutlichen positiven Trend im Verlauf des Schuljahrs. Die Schüler/innen setzen sich mit den Unterrichtsinhalten verstärkt auseinander und können wichtige Unterrichtsinhalte wiedergeben.

Weiterhin ist es schwierig, die Perspektive der Lehrer/innen zu erfassen. Die Lehrer/innen beteiligten sich nicht an den Befragungen und somit kann diese wichtige Perspektive nicht erfasst und dargestellt werden.

Da es Wunsch der Schule war, dass alle 7. Klassen im Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ unterrichtet wurden, gab es keine Non-Treatmentgruppe für einen Vergleich. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Effekte auch ohne das Unterrichtskonzept zu finden gewesen wären.

Die Bedingungen des Unterrichts sind bei der Diskussion der Ergebnisse zu beachten. Der Unterricht mit den Übungseinheiten fand nur eine Doppelstunde die Woche statt und durch die schwierige Kooperation mit den Lehrkräften der Schule, konnten die neu erlernten Kompetenzen der Schüler/innen nicht durch die Lehrkräfte im Schulalltag verstärkt werden. Wie bereits die fehlenden Ergebnisse zu Veränderungen in den Klassen aus Lehrer/innensicht zeigen, war es nicht möglich, eine Kooperation zu den Lehrkräften aufzubauen.

7.4.2 Methodische Reflexion

Erneut haben viele Schüler/innen inhaltliche Schwierigkeiten bei dem Ausfüllen der standardisierten Fragebögen gehabt und konnten nur durch sehr viel extrinsische Motivation dazu gebracht werden, die Bögen auszufüllen. Die Schüler/innen benötigten für das Ausfüllen der Fragebögen deutlich mehr Zeit als vorgegeben. Dies könnte die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken und dies ist daher bei der Interpretation zu beachten. Des Weiteren waren die Schwierigkeiten der Schüler/innen im Umgang mit den Fragebögen ein Grund dafür, dass den Schüler/innen möglichst wenige verschiedene Fragebögen vorgelegt wurden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Rolle der unterrichtenden Studierenden. Sie haben sehr starken Einfluss auf die Entwicklung der Schüler/innen. Die Studierenden wurden regelmäßig supervidiert und haben Techniken zur Selbstreflexion kennen gelernt. Trotzdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie sich den Schüler/innen gegenüber nicht immer als gutes Modell verhalten haben. Es ist möglich, dass sie die Schüler/innen nicht immer objektiv bewertet haben. Dies könnte zu Verzerrungen bei der Interpretation der Daten führen.

7.4.3 Implikationen, die sich aus den Ergebnissen von Studie 2 ergeben

In dieser Studie ist deutlich geworden, dass bei der Implementierung solcher Programme die unterrichtenden Lehrpersonen einen Einfluss auf den Erfolg haben. Dies wurde besonders durch die Interviews mit den Schüler/innen deutlich. Durch eine gelingende Interaktion profitieren die Schüler/innen sehr. Die Schüler/innen berichten von sich aus, ob die Beziehung zu den Studierenden als unterstützend und positiv empfunden wurde. In der 7a zeigt sich, dass die Interaktion im 1. Halbjahr als positiver erlebt wurde und auch die anderen Fragen wurden bei dieser Befragung positiver beantwortet. Einige Schüler/innen wünschen sich zum Ende des 2. Halbjahres die Studierenden des 1. Halbjahres zurück und sagen, dass es besser war, als im 2. Halbjahr. Einige Schüler/innen der anderen Klassen heben die konstruktive Unterstützung durch die Studierenden hervor („Herzlichen Dank für die nette Hilfe“). Es gibt auch Schüler/innen, die sich durch die Studierenden nicht richtig wahrgenommen fühlen („Andere ärgern mich und ich bekomme Ärger“). Bisher standen die Schüler/innen im Fokus. Für die zukünftige Fortführung des Projektes ist es wichtig, die Ausbildung der Studierenden mit in den Fokus zu nehmen.

8 Gesamtdiskussion

8.1 Zentrale Befunde

Das entwickelte Unterrichtskonzept wurde zum einen Teil vor der Durchführung und zum anderen Teil während der Durchführung entwickelt. Dadurch wurde das Unterrichtskonzept, wie geplant, sehr stark an die Bedürfnisse der Treatmentgruppen angepasst. Auch wurden beide Studien an einer Schule durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass durch das Unterrichtskonzept die teilnehmenden Schüler/innen in der Entwicklung ihrer Selbstregulationskompetenzen unterstützt werden konnten. Tabelle 49 gibt eine Zusammenfassung von Studie 1 und Studie 2 und zeigt einen Vergleich die zentralen Elemente beider Studien.

	Studie 1	Studie2
Schulform	Hauptschule	Hauptschule
Anzahl der Klassen	1 (+ eine Kontrollgruppe)	4
Anzahl der Schüler/innen	18 (+ 18)	87
Alter der Schüler/innen	12-15	12-16
Anzahl der Studierenden	0	20
Teilnahme der Klassenlehrer/innen	Nein	Nein
Materialienentwicklung und – erweiterung (Zusammenarbeit mit Frau Prof. Gisela Steins)	Eigene, entwickelte Materialien	Erweiterung und Anpassung der Materialien
Materialieneinsatz	Materialienentwicklung	Individuelle Anpassung an die Zielgruppe

Tabelle 49: Zusammenfassung von Studie 1 und Studie 2

In einer Folgeuntersuchung oder einer potenziellen Vergrößerung der Stichprobe könnte untersucht werden, inwieweit die Ergebnisse verallgemeinerbar sind oder ob sie nur in dieser Form bei dieser Stichprobe auftreten. Die Auswahl der Schule wurde durch die Kooperation mit dem Lions Club von diesen mitbeeinflusst und festgelegt. In Studie 1 gab es neben der Treatmentgruppe eine Non-Treatmentgruppe, sodass es eine Kontrolle gab. In Studie 2 war es Wunsch der Schule, dass alle Schüler/innen des 7. Jahrgangs in Sozialem Lernen unterrichtet wurden. Aus wissenschaftlicher Sicht ist so die Möglichkeit einer Kontrollgruppe weggefallen. Jedoch ist auch zu diskutieren, ob es ethisch vertretbar ist, wenn Schüler/innen nicht in der Entwicklung ihrer Selbstregulationskompetenzen unterstützt werden, obwohl es personell und praktisch möglich wäre. In diesem Fall wurde die Entscheidung für die Unterstützung der Schüler/innen gefällt, auch

wenn es dadurch keine Vergleichswerte in Studie 2 von einer Kontrollgruppe gibt. Es kann dadurch aber nicht ausgeschlossen werden, dass die gefundenen Effekte nicht auf die Unterrichtsreihe „Soziales Lernen“ zurückzuführen sind.

Die Erhebungsinstrumente werden für beide Studien im Folgenden noch einmal diskutiert. Wie bereits nach Studie 1 und Studie 2 dargestellt, gibt es nur sehr wenige standardisierte Tests, die für diese Zielgruppe normiert sind. Die Erfahrungen mit diesen Tests in Studie 1 und Studie 2 haben gezeigt, dass die Schüler/innen sehr große Schwierigkeiten bei der Bearbeitung hatten. Zum einen haben sie durch nicht altersangemessene Lese- und Verständniskompetenzen die Inhalte häufig nicht verstanden, zum anderen haben sie deutlich längere Bearbeitungszeiten als in den Normierungen angegeben benötigt. Zur Erweiterung der Daten wurden eigene Fragebögen und Materialien zur Datenerhebung konzipiert. Die Fragebögen sind nicht normiert und die Aussagekraft ist daher einzuschränken. Die positiven Effekte bei den Schüler/innen, die an Studie 2 teilgenommen haben, sind größer als die der Schüler/innen von Studie 1. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang in einer Langezeitstudie zu untersuchen, wie sich die Effekte verändern, wenn Schüler/innen über mehrere Schuljahre kontinuierlich gefördert würden und dies nicht nur in dem Unterrichtsfach „Soziales Lernen“, sondern auch in weiteren Fächern.

Ein wichtiger Aspekt in der Gesamtdiskussion der Ergebnisse sind die weiteren Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Schüler/innen außerhalb des Unterrichts „Soziales Lernen“. Im Vorfeld der Studien wurde versucht, mögliche Einfluss- und Störfaktoren zu ermitteln. Wie sich in dem Verlauf der Studien gezeigt hat, konnten einige Faktoren erst während der Durchführung ermittelt werden. Auch wenn diese Faktoren ermittelt werden konnten, ist zum einen nicht abzuschätzen, wie groß der wirkliche Einfluss auf die Ergebnisse war und zum anderen ob es nicht noch weitere Faktoren gibt, die aber nicht wahrgenommen wurden. Da die Studien nicht im Labor durchgeführt wurden und bestimmte externe Variablen und Störfaktoren so im Vorfeld hätten ausgeschlossen werden können, ist es wichtig, zu versuchen, mögliche Einflussfaktoren aufzudecken und bei der Interpretation der Ergebnisse diese Aspekte zu benennen.

Insgesamt kann die Gesamtgröße der Stichproben diskutiert werden und damit die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. An Studie 1 haben in der Treatmentgruppe und der Non-Treatmentgruppe jeweils 18 Schüler/innen teilgenommen, an Studie 2 87 Schüler/innen. In Nachfolgestudien wäre es sinnvoll, die Anzahl der Schüler/innen zu erhöhen.

Die grundsätzlich positiven Aussagen über Ursache und Auswirkung des Konzepts auf das Schülerverhalten, werden zusammenfassend durch folgende Überlegungen eingeschränkt:

- Die getroffenen Aussagen gelten nur für die Schülerinnen und Schüler der Klasse sieben und acht einer bestimmten Schule der Sekundarstufe 1 in einem bestimmten Schulhalbjahr/ Schuljahr.
- Eine direkte Aussage über Ursache und Wirkung der Veränderung des Sozialverhaltens kann nicht behauptet werden, da die untersuchte Stichprobe zu gering ist und die untersuchten Parameter reduziert wurden.
- Eine generelle Aussage über die Langzeitwirkung der Veränderung des Sozialverhaltens kann nicht getroffen werden, da der Untersuchungszeitraum zu kurz war und sich auf nur ein Schulhalbjahr/Schuljahr bezog.
- Eine Aussage über eine Veränderung des Sozialverhaltens in anderen Fächern kann nicht getroffen werden, da dies nicht untersucht wurde.
- Eine Aussage über eine Veränderung des Sozialverhaltens bei einem anderen Lehrer kann auch nicht behauptet werden, da dies nicht beobachtet werden konnte.

Abschließend ist festzuhalten, dass in Studie 1 und Studie 2 versucht wurde, die Konzeption der Unterrichtsreihe sowie die der zusätzlichen Erhebungsinstrumente nach bestem Wissenstand auszuwählen und einzusetzen. Es wurde versucht, alle Einflussfaktoren durch eine intensive Feldteilnahme aufzudecken. Für Studie 2 ist einschränkend zu sagen, dass durch die Abgabe der Durchführung des Unterrichts und nicht kontinuierlichen Anwesenheit meinerseits in diesem, es zu möglichen unerwünschten Störungen gekommen sein kann. Ein möglicher Indikator hierfür sind Aussagen von Schüler/innen in den Interviews. Sie sprechen

an, dass sich nicht immer alle Studierenden modellhaft verhalten haben und es nicht immer zu gelingenden Interaktionen zwischen Schüler/innen und Studierenden gekommen ist. Es ist wichtig, diesen Aspekt bei der Weiterentwicklung des Konzeptes zu beachten und in den Fokus zu nehmen.

Die im Theorieteil dargestellten Konzepte zur Entwicklung von sozialer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, Sozialerziehung in der Schule und den theoretischen Grundlagen für ein Konzept zur Sozialerziehung in der Schule zeigen, dass es für die Schüler/innen hilfreich ist, wenn sie in der Entwicklung ihrer Selbstregulationskompetenz unterstützt werden. In der Schule ist dies möglich und förderlich, wenn bestimmte Rahmenbedingungen beachtet werden.

Die Ergebnisse aus Studie 1 und Studie 2 legen nahe, dass die Schüler/innen, die am Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ teilgenommen haben, sich positiv hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen entwickelt haben. Die Verlängerung des zeitlichen Rahmens von einem Halbjahr auf ein Schuljahr hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler/innen.

Wichtige Faktoren für eine positive Entwicklung der Schüler/innen scheinen folgende zu sein:

- Regelmäßigkeit und Kontinuität des Unterrichts, verbunden mit vielen Übungseinheiten
- Individuelles und kontinuierliches Feedback an die Schüler/innen
- Transparentes Sanktionssystem für den Unterricht
- Positive Rahmenbedingungen schaffen:
 - Soziales Lernen in das Schulkonzept integrieren
 - Unterstützung aller Beteiligten (Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern) bei der Einführung und Durchführung
 - Unangemessenes Verhalten aufzeigen und reflektieren

8.2 Aspekte der Durchführbarkeit des Konzeptes

Die Schule hat sich freiwillig zur Kooperation entschieden und es wurde für Studie 1 eine Klasse von der Schulleitung ausgewählt. Für Studie 2 wurde ein gesamter Jahrgang plus eine weitere Klasse durch die Schule vorgeschlagen.

Durch die Hospitationen der durchführenden Personen vor Unterrichtsbeginn waren die Schüler/innen bereits an diese Personen gewöhnt und akzeptierten deren Rollen.

Allgemein war die Grundstimmung während des Unterrichts positiv und die meisten Schüler/innen erschienen regelmäßig zum Unterricht. Während des Unterrichts musste immer wieder auf die Ernsthaftigkeit des Unterrichts verwiesen werden, da es sich bei dem Unterricht um eine Arbeitsgemeinschaft handelte und auf dem Zeugnis keine Note sondern nur unter „Sonstiges“ eine Bewertung stand. Für einige Schüler/innen schien dies von Bedeutung in Bezug auf ihr Verhalten und ihre Anstrengungsbereitschaft zu Kursbeginn zu sein.

Insgesamt hat Studie 1 gezeigt, dass es den Schüler/innen schwer viel, sich 90 Minuten mit Unterrichtsinhalten zum sozialen Lernen auseinanderzusetzen, sodass ab der 6. Sitzung die Struktur des Unterrichts auf 60 Minuten inhaltliche Auseinandersetzung und 30 Minuten Spielephase (zur Förderung der Frustrationstoleranz) verändert wurde. Der Unterricht in Studie 1 und Studie 2 wurde jeweils im Nachmittagsbereich durchgeführt. Dies kann möglicherweise dazu geführt haben, dass sich die Schüler/innen schlechter konzentrieren konnten. Interessant war zu sehen, dass die Schüler/innen zu Beginn der Unterrichtsreihe häufig über ein undifferenziertes sprachliches Repertoire verfügten und im Laufe der Unterrichtsreihe die Kompetenz erworben haben, ungewohntes Vokabular (beispielsweise rational/ irrational und differenzierte Beschreibungen von Gefühlen) im Unterricht sicher einzusetzen.

8.2.1 Akzeptanz durch die Schüler/innen

Schüler/innen sind es im schulischen Kontext häufig nicht gewohnt sich in einer angemessenen Form mit ihren Emotionen und ihrem Verhalten auseinanderzusetzen und haben dies auch nicht immer im außerschulischen Bereich gelernt. Daher war es interessant zu beobachten, wie die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit diesem Thema stattgefunden hat. Die meisten Schüler/innen haben sehr schnell den wöchentlichen Bewertungsbogen zur Einschätzung ihres eigenen Verhaltens im Unterricht akzeptiert und ausgefüllt. Einige Schüler/innen benötigten am Anfang hierbei Unterstützung und wiederum für andere war es ein Lernprozess, mit einem Unterschied in der Selbst- und

Fremdwahrnehmung umgehen zu lernen und das eigene Verhalten realistisch einzuschätzen. Eine Verbesserung der Verhaltenseinschätzung zeigen auch die Ergebnisse. Besonders anhand der Ergebnisse in den Interviews kann man erkennen, dass die meisten Schüler/innen das Konzept akzeptieren und, nach ihren Selbstauskünften, auch im Alltag anwenden.

Ergebnisse einer weiteren Untersuchung (Steins & Haep, 2015) zur Effektivität von Sozialem Lernen in einer größeren Stichprobe (N=197) zeigen, dass die Motivation der Schüler/innen, sowie die Anerkennung der Vorteile der Inhalte sozialen Lernens mit dem Lernerfolg zusammenhängen.

8.2.2 Akzeptanz durch die Lehrer/innen

Die Klassen- und Fachlehrer/innen der teilnehmenden Klassen waren in Studie 1 und Studie 2 an der Durchführung des Unterrichtskonzeptes nicht aktiv beteiligt und haben auch nicht am Unterricht teilgenommen. Sie wurden im Rahmen einer Lehrerkonferenz über die Grundlagen und Inhalte des Unterrichtskonzeptes informiert und im Lehrerzimmer stand ein Ordner in dem alle Stundenplanungen und Unterrichtsmaterialien abgeheftet waren. Zu Beginn von Studie 1 und Studie 2 hatten die Lehrer/innen eine eher positive Einstellung zum Projekt und haben auch an der Untersuchung in der Hospitationsphase zu ihren Sanktionskonzepten teilgenommen. Während der Durchführungsphasen haben sie eine eher passive Rolle eingenommen und die Umsetzung der Unterrichtsinhalte im Alltag nicht unterstützt. Zum Ende von Studie 2 haben die Klassenlehrer/innen nicht die Fragebögen ausgefüllt. Für die (Weiter-)Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Schüler/innen wäre es hilfreich, wenn sie das Gelernte im Schulalltag anwenden würden und dabei von ihren Lehrer/innen unterstützt würden. Die Folgen der Erkenntnis aus dieser Kooperation werden unter dem Aspekt „Implikationen für die Praxis“ aufgegriffen.

8.2.3 Organisatorische und finanzielle Aspekte der Durchführbarkeit

Organisatorische Aspekte

Die Hauptaspekte der Organisation des Unterrichtskonzeptes zum sozialen Lernen sind die Koordination der Zusammenarbeit mit der Schule und der Einsatz der Studierenden in Studie 2 im Unterricht. Die Zusammenarbeit mit den Schulen

umfasst verschiedene Bereiche: Einbettung der zwei Unterrichtsstunden in den Stundenplan der Schüler/innen, regelmäßiger Austausch mit der Schule und Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen in Bezug auf das gemeinsame Ziel: Entwicklung und Förderung von sozialen Kompetenzen bei den Schüler/innen. Hierbei ist der regelmäßige Austausch zwischen einer Kontaktperson an der Schule und den durchführenden Personen sehr zentral (Haep, 2010; Haep, Weber, Welling & Steins, 2011).

Der Einsatz der Studierenden im Unterricht bedeutet, dass die Studierenden die Inhalte des Konzeptes kennen lernen, den Unterricht für ihre Klasse vorbereiten und durchführen und während dieser Phase durch Supervision und theoretischen Input begleitet werden (Haep, 2012; Haep & Steins, 2014). Wichtige Elemente sind in Steins, Behnke und Haep (2015) „*Sozialpsychologie des Schulalltags. Band II: Im Klassenzimmer*“ zu finden. Die Studierenden lernen zentrale Inhalte zur Gestaltung der Schüler/innen-Lehrer/innen-Interaktion kennen, sowie Techniken zur Selbstreflektion.

Finanzielle Aspekte

Das Unterrichtskonzept zum sozialen Lernen wurde in Studie 1 und Studie 2 kostenlos für die Schule angeboten und sie mussten die anfallenden Kosten für Materialien nicht bezahlen. In Studie 2 haben Studierende den Unterricht im Rahmen ihres Lehramtsstudiums durchgeführt, sodass nur Personalkosten für die Ausbildung und Betreuung der Studierenden entstanden sind. Der Aufwand eines Seminars mit dieser praxisintensiven Phase ist für alle Beteiligten sehr groß. Die beteiligten Studierenden werden vor ihrer Teilnahme in einem Gespräch ausgewählt.

8.3 Implikationen

Anhand der Ergebnisse aus Studie 1 und Studie 2 ergeben sich Implikationen für die Praxis und die Forschung. In den folgenden Abschnitten werden zentrale Befunde dieser Arbeit für diese Bereiche vorgestellt. Zunächst wird erläutert, was bei zukünftigen Kooperationen mit Schulen zu beachten ist und warum die Entscheidung, Schüler/innen aufgrund negativer Verhaltenseinschätzungen vom Ausflug auszuschließen überdacht werden sollte. Im Anschluss daran wird die Rolle der Studierenden in den Fokus genommen.

8.3.1 Implikationen für die Praxis

Zukünftige Kooperationen mit Schulen

Die Ergebnisse von Studie 1 und Studie 2 zeigen positive Entwicklungen bei den teilnehmenden Schüler/innen, bei Studie 1 auch in Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Es wird jedoch deutlich, dass es viele Einflussfaktoren gibt, die den Erfolg beeinflussen. In beiden Studien haben die unterrichtenden Personen nur jeweils an einem Tag die Woche für eine Doppelstunde die Schüler/innen unterrichtet. So bestand nicht die Möglichkeit das Gelernte im schulischen Alltag durch die Unterstützung dieser Personen anzuwenden und Rückmeldung dazu zu erhalten. Dies ist ein Nachteil, wenn der Unterricht durch externe Personen durchgeführt wird. Die Vor- und Nachteile der externen Durchführung sind bei der Ausführung solcher Unterrichtskonzepte genau abzuwägen (siehe Tabelle 50).

Kriterium	Externe Durchführung	Schulinterne Durchführung
Sanktionssystem der Schule	<ul style="list-style-type: none"> Zunächst nicht bekannt (Ungleichheiten können durch Hospitationsphase aufgedeckt werden) 	<ul style="list-style-type: none"> Bekannt oder nicht bekannt (Stattfinden einer Hospitationsphase fraglich)
Regeln für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> Sanktionsmodell wird erstellt und genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> Hängt von der Einstellung zum Thema „Sanktionssystem“ ab
Zusammenarbeit und Absprachen mit dem Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> Kontakt per Telefon oder Mail Kontakt über eine Kontaktperson 	<ul style="list-style-type: none"> Regelmäßiger direkter Kontakt in der Schule möglich
Vorurteilsfreies Zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> Ohne vorherige Erfahrung mit den Schüler/innen Objektiv 	<ul style="list-style-type: none"> Vorherige Erfahrungen mit den Schüler/innen möglich Subjektiv oder objektiv
Offenheit der Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none"> Zeigen sich offen, wenn eine Vertrauensbasis entstanden ist Es besteht keine weitere Abhängigkeit der Schüler/innen von den Externen 	<ul style="list-style-type: none"> Möglicherweise durch Vorerfahrungen beeinflusst Problematik: Offenheit bei schulinternen Problemen Ggf. Abhängigkeit in anderen Kontexten (z.B. anderen Unterrichtsfächern)

Tabelle 50: Interne vs. externe Durchführung von Projekten zum Sozialen Lernen (nach Haep, 2011)

Bei weiteren Kooperationen sind die Aspekte zur externen Durchführung zu beachten. Es ist wichtig, dass das Sanktionskonzept der Schule zu dem Unterrichtskonzept „Soziales Lernen“ passt und nicht gegensätzliche Vorstellungen bestehen (z.B. zum Umgang mit Regelverstößen bei

Schüler/innen). Es hat sich gezeigt, dass es zielführender wäre, wenn die beiden folgenden Punkte bei der Zusammenarbeit beachtet werden:

- *Verstärkter Einbezug der Lehrer/innen vor Unterrichtsbeginn*

Um die Lehrer/innen direkt einzubeziehen, ist eine Fortbildung für diese vor Unterrichtsbeginn hilfreich. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrer/innen die theoretischen Grundlagen des Unterrichtskonzeptes, die Rolle der Lehrkraft (als Modell für die Schüler/innen) und ein Überblick über die Unterrichtsmaterialien kennen lernen (siehe Anhang). So wissen die Lehrer/innen bereits vorab, was im Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ erarbeitet wird und können in ihrem Unterricht darauf zurückgreifen, beziehungsweise die Schüler/innen in ihrer Entwicklung unterstützen, indem sie ihnen die Möglichkeit zur Anwendung der gelernten Inhalte geben. Es ist des Weiteren nützlich, wenn bei diesem Treffen Kontaktdaten ausgetauscht werden, sodass Informationen direkt weitergegeben werden können und die Lehrer/innen sich bei (Rück-)Fragen persönlich melden können. Eine Informationsveranstaltung zu den Unterrichtsinhalten (siehe Anhang) und ein regelmäßiger Austausch während des Schuljahres kann hier ein erster Ansatz sein.

- *Regelmäßiger Kontakt*

Der regelmäßige Kontakt ist ein wichtiger Punkt, der das Gelingen unterstützt. Der Kontakt kann zum einen aus persönlichen Treffen vor Ort bestehen und zum anderen durch kontinuierlichen E-Mail-Austausch oder Telefonkontakt aufrechterhalten werden. Durch ein transparentes Auftreten an der Kooperationsschule und regelmäßigen konstruktiven Austausch ist eine optimale Förderung der Schüler/innen möglich: Situationen aus dem Schulalltag können im Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ aufgegriffen werden.

Einrichtung von Interventionsgruppen

In Studie 1 und Studie 2 wurden Schüler/innen, die während eines Schulhalbjahres mehr positive als negative Fremdbewertungen hatten, mit einer Gemeinschaftsaktivität belohnt. Schüler/innen, die mehr negative als positive Fremdbewertungen hatten, sind an diesem Tag in der Schule geblieben und haben am Unterricht einer anderen Klasse teilgenommen. Dieser Bestandteil des Unterrichtskonzeptes ist aber zu überdenken. Schüler/innen, die von etwas

ausgeschlossen werden, kommen häufig aus Familien, die sie bei der Entwicklung der sozialen Kompetenzen nur unzureichend unterstützen können (Steins und Haep, 2013). Durch die Exklusion können sie in einem außerschulischen Rahmen keine neuen Kompetenzen entwickeln. Des Weiteren ist es ein Problem, dass die Fremdbewertungen über einen langen Zeitraum gesammelt werden und die Schüler/innen eine solche Zeitspanne nur schwer überblicken können. Es wäre für sie hilfreicher, wenn sie bereits nach wenigen negativen Bewertungen eine direkte Konsequenz in Bezug auf ihr Verhalten bekommen würden und nicht erst nach einem Schulhalbjahr. Die Konsequenz könnte in Form von intensiver Förderung umgesetzt werden: Schüler/innen, die sich nicht an die Regeln halten und dafür mehrfach eine negative Fremdbewertung erhalten, werden im Rahmen einer Interventionsmaßnahme gefördert. Hierbei steht ihr eigenes Verhalten im Fokus und es wird erarbeitet, wie dieses unangemessene Verhalten in Zukunft vermieden werden kann. Aktuell werden hierzu gerade Daten gesammelt: Speziell geschulte Studierende führen im Bedarfsfall Interventionsmaßnahmen mit einzelnen Schüler/innen durch und begleiten diese bei der Rückführung in ihre Klasse.

8.3.2 Implikationen für die weitere Forschung

Aus den Ergebnissen lassen sich weitere Schlüsse ziehen: Die Rolle der erwachsenen Bezugsperson scheint sehr wichtig zu sein. Die theoretischen Grundlagen und die Interaktion mit den Schüler/innen im Unterricht haben gezeigt, dass eine gelingende und unterstützende Interaktion für die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen förderlich ist.

Zum einen zeigen die Beobachtungen des Unterrichts während der Hospitationsphase in beiden Studien, dass es sehr viele Störungen durch Schüler/innen gibt und die Lehrkräfte nicht auf diese mit Hilfe eines unterstützenden Sanktionskonzepts systematisch reagieren können, da es ein solches nicht gibt.

Zum anderen ist die Interaktion zwischen Schüler/innen und Durchführenden des Unterrichtskonzeptes „Soziales Lernen“ ein Faktor, der die Entwicklung der Schüler/innen beeinflusst hat. Es hat einen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulationskompetenzen der Schüler/innen, wenn lernförderliche

Bedingungen für den Unterricht hergestellt und aufrechterhalten werden. Wie die Interviews mit den Schüler/innen in Studie 1 und Studie 2 zeigen, scheint dies in vielen Fällen gelungen zu sein. Interessant ist aber, warum es in einigen Fällen nicht funktioniert hat. Für weitere Untersuchungen kann dieser Aspekt mit aufgenommen werden.

In Studie 2 haben Studierende, die extra geschult wurden, den Unterricht durchgeführt. Sie wurden vorab vorbereitet und es fanden in einem zweiwöchigen Abstand Treffen statt, in denen Erlebnisse aus dem Unterricht supervidiert und konzeptuelle Aspekte besprochen wurden. Der Unterricht wurde durch mich nur dann besucht, wenn es zu personellen Engpässen kam, um den betreffenden Studierenden/ die betreffende Studierende aktiv zu unterstützen, oder es in einer Klasse Schwierigkeiten gab. Die Interviews mit den Schüler/innen in Studie 2, die persönlichen Erfahrungen an den Schulen und die Erfahrungen bei den regelmäßigen Treffen haben gezeigt, dass die Ausbildung der Studierenden stärker in den Fokus zu nehmen ist. Es kann nicht nur die Entwicklung der Schüler/innen betrachtet werden, da die Studierenden durch die Unterrichtsdurchführung darauf großen Einfluss haben. Denn es ist nicht nur wichtig, was die Schüler/innen lernen, sondern auch wie (Haep & Steins, 2016). Aktuell ist im Rahmen des Bausteins „Classroom Management“ des Teilprojektes „Identitäts- und Rollenfindung/ -orientierung“ des Bund-Länder-Projektes „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ ein Ausbildungskonzept für die Studierenden entstanden, welches stetig weiterentwickelt wird. Es hat sich gezeigt, dass es sehr wichtig ist, eine theoretische Basis bei den Studierenden aufzubauen, bevor sie die Schüler/innen unterrichten. Die Studierenden lernen, dass konstruktive Interaktionsgestaltung eine zentrale Aufgabe für Lehrende ist (Steins & Haep, 2014a, 2014b). Ein freundlicher Umgang miteinander ist die Basis für einen unterstützenden Lernprozess. Nachdem sie die theoretischen Grundlagen kennen gelernt haben, werden sie während der Durchführung des Unterrichts regelmäßig (ca. jeden zweiten Unterrichtstermin) beobachtet und erhalten dazu zeitnahes Feedback. Wöchentlich finden Seminarsitzungen statt, in denen Unterrichtsinhalte vor- und nachbereitet und die theoretischen Erkenntnisse auf die Praxis angewandt werden (Haep & Steins, 2013; Steins, Haep & Wittrock, 2015; Steins, Wittrock & Haep, 2015).

9 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, die Entwicklung eines Konzeptes zum Sozialen Lernen und die Implementierung in einer Schule darzustellen. Diese Untersuchung macht exemplarisch deutlich, dass es möglich ist, Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen zu unterstützen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Umsetzung erschwert wird, wenn die Rahmenbedingungen an der Schule nicht unterstützend sind. Die Durchführung durch Studierende ist stärker in den Blickpunkt zu nehmen, da sie ebenfalls Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler/innen hat.

Die Studien 1 und 2 legen dar, dass es auch trotz schwieriger Umstände möglich ist, positive Veränderungen bei Schüler/innen zu erreichen. Daher konnte das Unterrichtskonzept bereits an einer weiteren Schule für die Schüler/innen des 7. Jahrgangs verpflichtend eingeführt werden. Da sich in den hier vorgestellten Studien gezeigt hat, dass die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit erhöht werden kann, wenn die Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen verstärkt wird, die die Schüler/innen im Schulalltag unterstützen, ist es hilfreich, wenn folgende Aspekte bei dem Aufbau und der Durchführung an der neuen Kooperationsschule beachtet und umgesetzt werden, die im Abschnitt 8.3.1 Implikationen für die Praxis (Tabelle 50) genannt werden.

Selbst wenn diese Aspekte beachtet werden, ist eine störungsfreie Durchführung nicht garantiert, aber wahrscheinlicher. Besonders der Aspekt der verstärkten Zusammenarbeit spielt eine wichtige Rolle. Nicht nur, dass dadurch die Durchführung des Unterrichtsfachs „Soziales Lernen“ unterstützt wird, wenn die Lehrer/innen von Anfang an mit dem Sanktionskonzept vertraut gemacht werden und in der Fortbildung die Bedeutung von Sanktionskonzepten dargestellt wird, kann es eine Chance für die Schule sein, sich damit auseinander zu setzen.

10 Ausblick

Im Schuljahr 2013/ 2014 fand eine weitere Kooperation mit einer Grundschule statt, an der Schüler/innen einer dritten Klasse zwei Unterrichtsstunden pro Woche im Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ unterrichtet werden. Die 26 Schüler/innen dieser Klasse waren in zwei feste Gruppen aufgeteilt und wurden von jeweils drei Studierenden unterrichtet.

Die Unterrichtsmaterialien, die für die 7. Klasse erstellt wurden, wurden für die Grundschüler/innen angepasst. Das Sanktionskonzept wurde übernommen.

Folgende Schwierigkeiten standen in der Weiterentwicklungsphase an der Grundschule im Fokus:

- *Die Lese- und Rechtschreibkompetenzen der Schüler/innen sind schlechter als erwartet und für das Alter unangemessen.*

Viele Schüler/innen konnten nicht sinnennehmend lesen und hatten Rechtschreibschwierigkeiten. Es ist daher wichtig, die Unterrichtsmaterialien auf die Zielgruppe anzupassen, jedoch ist darauf zu achten, dass die Kerninhalte weiterhin deutlich werden. Die Herausforderung für die Studierenden war es, die Schüler/innen trotz Schwierigkeiten zu motivieren, sich mit den Materialien auseinander zu setzen und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

- *Einige wenige Schüler/innen schafften es nicht, sich an die Regeln zu halten und hielten sich und die Mitschüler/innen von der Mitarbeit im Unterricht ab.*

Es gab in jeder der beiden Gruppen 2-3 Schüler/innen, die große Schwierigkeiten mit der Einhaltung der Regeln hatten. Daher wurde in diesem Schuljahr versuchsweise eine Interventionsgruppe eingeführt. Schüler/innen, die sich mehrmals (Anzahl vorab festgelegt) nicht an die Regeln hielten und auf ihrem Bewertungsbogen dies zweimal stehen hatten, nahmen an der Interventionsgruppe teil. Der Unterricht der Interventionsgruppe fand parallel zum Unterricht „Soziales Lernen“ statt. Aus den dreier Studierendenteams wechselte jeweils eine Person in die Interventionsgruppe. Die Schüler/innen in der Interventionsgruppe arbeiteten an den Unterrichtsmaterialien in sehr enger Betreuung weiter. Des Weiteren wurden die Regelverstöße der Schüler/innen einzeln thematisiert und Verhaltensänderungen erarbeitet und eingeübt. Ziel

war es, dass die Schüler/innen wieder in den Unterricht der Gruppe zurückzuführen werden. Dieses Konzept der Intervention wurde seit dem 2. Halbjahr 2013/2014 auch an der weiterführenden Schule in den 7. Klassen eingesetzt und erprobt.

Seit dem 2. Schulhalbjahr 2014/2015 besteht eine Kooperation mit einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. 17 Schüler/innen werden in Kleingruppen von insgesamt 7 Studierenden unterrichtet. Aktuell werden die Unterrichtsmaterialien, die für die Grundschule entwickelt wurden, weiter eingesetzt beziehungsweise an den Lern- und Wissenstand der Förderschüler angepasst. Hierbei besteht die Schwierigkeit, dass viele Schüler/innen nicht (richtig) lesen und schreiben können und Inhalte teilweise nur schwer verstehen können. Ziel ist es, differenzierte Materialien zur individuellen Förderung zu entwickeln, die das Konzept für die Grundschule ergänzen.

Die letzte Tabelle (Tabelle 51) zeigt abschließend den Prozess der Weiterentwicklung der Basis, die mit dieser Arbeit geschaffen wurde.

	Im Rahmen der Dissertation		„Wie geht es weiter?“		
	Studie 1	Studie 2			
Schulform	Haupt-schule	Hauptschule	Gesamt-schule	Grundschule	Förderschule „Lernen und Entwicklung“
Anzahl der Klassen	1	4	Ca. 18	1	1
Anzahl der Schüler/innen	18	87	Ca.450	25	18
Alter der Schüler/innen	12-15	12-16	13-16	8-9	6-11
Anzahl der Studierenden	0	20	Ca.50	12	13
Teilnahme der Klassenlehrer/-innen	Nein	Nein	Nein	Nein	Teilweise (passiv)
Materialien-entwicklung und -erweiterung (Zusammenarbeit mit Frau Prof. Gisela Steins)	Eigene, entwickelte Materialien	Erweiterung und Anpassung der Materialien	Materialien in Buchform veröffentlicht und verwendet	Erweiterung und Anpassung der Materialien für Grund-schüler/-innen	Erweiterung und Anpassung der Materialien für Förderschüler/innen
Materialien-einsatz	Materialien-entwicklung	Individuelle Anpassung an die Zielgruppe	Individuelle Anpassung an die Zielgruppe	Individuelle Anpassung an die Zielgruppe	Individuelle Anpassung an die Zielgruppe

Tabelle 51: Zusammenfassung von Studie 1 und 2 sowie des Weiterentwicklungsprozesses

Anhand der Kategorien (Anzahl der Klassen, Anzahl der Schüler/innen, Alter der Schüler/innen, Anzahl der Studierenden, Teilnahme der Klassenlehrer/innen, Materialienentwicklung und –erweiterung und Materialeinsatz) kann man erkennen, dass das Konzept immer komplexer ausgearbeitet und erweitert wird. Mittlerweile haben neben den 105 Schüler/innen, deren Entwicklung in dieser Arbeit dargestellt wurde, fast 500 weitere Schüler/innen verschiedener Schulformen das Projekt durchlaufen.

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit den Worten einer Schülerin, die das Ärger-Management-Training durchlaufen hat (siehe Abbildung 21):



Nun ist es an der Zeit für dein Schlusswort. Was hast du für dich selbst gelernt? Kannst du nun besser mit deinem Ärger umgehen? Was wünschst du dir für deine Zukunft? Schreibe es hier auf:



Ich habe gelernt meinen Ärger zu kontrollieren. Für Kleinigkeiten rege ich mich sowieso nicht mehr auf. Aber wenn ich mich ärgere versuche ich mich abzulenken oder an schöne Sachen zu denken. Ich ~~versuche~~ versuche auch die nicht hilfreichen Wörter nicht zu benutzen, aber manchmal kommt es einfach raus oder ich arbeite daran weiter. Und ich habe gelernt erst Beweise finden und dann jemanden beschuldigen oder so zu denken. Aber manchmal werde ich so sauer und ärgerlich da kontrolliert der Ärger mich aber ich ~~versuche~~ versuche mich da auch mein Ärger zu kontrollieren, weil ich keine Herzprobleme oder Krebs haben will.

Abbildung 21: Abschlussresümee einer Schülerin

11 Literaturverzeichnis

- Apel, R., Pogarsky, G. & Bates, L. (2009). The Sanctions-Perceptions Link in a Model of School-based Deterrence. *Journal of Quantitative Criminology*, 25, S. 201-226.
- Baumeister, R. F., Zell, A. L. & Tice, D. M. (2009). How Emotions Facilitate and Impair Self-Regulation. In: Gross, J. J. (Hrsg.). *Handbook of Emotion Regulation*. London: The Guilford Press, S.408-426.
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In: Köhl, S., Strodtholz, P. und Taffertshofer (Hrsg.). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 248-271.
- Baumeister, R.F., Zell, A.L. & Tice, D.M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation. In JJ.Gross (Hrsg.). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, S. 408-426.
- Beelmann, A. (2010). Bildungspsychologische Prävention. In C. Spiel, R. Reimann, B. Schober & P. Wagner (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 275-290). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F (1994). Effects of training social competence in children. A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2013). Psychology of Emotion and its Application in Educational Settings. In Mohiyeddini, C., Eysenck, M. & Bauer, S. (Eds.), *Psychology of Emotion*. New York: Nova Publisher, S. 101-114.
- Bles, P. (2002). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In: Frey, D. & Irle, M. *Theorien der Sozialpsychologie. Band III Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S.234-253.
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagsschule 2011*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/ TU Dortmund.

- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Berlin & Heidelberg: Springer, Kapitel 15 Emotionen: Kulturelle und geschlechtsspezifische Unterschiede, S. 205-218.
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Charles, S.T. & Carstensen, L.L. (2009). Emotion Regulation and Aging. In: Gross, J. J. (Hrsg.). *Handbook of Emotion Regulation*. London: The Guilford Press, S. 307-330.
- Corcoran, R. & Tormey R. (2012). How Emotionally Intelligent are Pre-Service Teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 28, S. 750-759.
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2010). Teacher Education, Emotional Competencies and Development Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, S. 2448-2457.
- David, D., Szentagotai, A., Luou, V. & Cosman, D. (2008). Rational emotive behavior therapy, cognitive therapy, and medication in the treatment of major depressive disorder: a randomized clinical trial, posttreatment outcomes, and six-month follow-up. In: *Journal of clinical psychology*, 64, S.728-746.
- DeVoge, C. (1979). Ein verhaltenstherapeutischer Ansatz zur Vermittlung von rational-emotiven Prinzipien bei Kindern. In: Ellis, A. & Grieger, R. (Hrsg.). *Praxis der rational-emotiven Therapie* (276-282). München: Urban und Schwarzenberg.
- DiGiuseppe, R., & Bernard, M. (1990). The application of rational-emotive theory and therapy to school-aged children. In: *School Psychology Review*, 19, S. 268-286.

- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.(2015). Ausbildung 2015- Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin & Brüssel: IHK.
- Dollase, R. (2010). *Gewalt in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollase, R. (2012). Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgang mit Heterogenität. München: Oldenburg.
- Dollase, R. (2014). Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 45, S. 45-56.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *LFSK 4-8. Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellis, A. & Bernard, M.E. (2005). Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research. New York: Springer.
- Ellis, A. & Grieger, R. (Hrsg.) (1979). *Praxis der rational-emotiven Therapie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ellis, A. & Hoellen, B. (2004). *Die rational-emotive Verhaltenstherapie: Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.
- Ellis, A. (1972). Emotional Education in the Classroom: the living school. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 1 (3), S.19-22.

- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Birch Lange Press.
- Emmer, E.T. & Evertson, C.M. (2012). *Classroom Management for middle and high school teachers*. New York: Pearson.
- Ergur, D.O. (2009). How can Education Professionals become Emotionally Intelligent?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, S. 1023-1028.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. NJ: Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, S.117-140.
- Festinger, L., Torrey, J. & Willerman, B. (1954). Self-Evaluation as a Function of Attraction to the Group. *Human Relations*, 7, S. 161-174.
- Garner, P.W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychological Review*, 22, S. 297-321.
- Garner, P.W., Mahatmya, D., Browns, E.L. & Vesely, C.K. (2014). Promoting Desirable Outcomes Among Culturally and Ethnically Diverse Children in Social Emotional Learning Programms: a Multilevel Heuristic Model. *Educational Psychological Review*, 26, S.165-189.
- Gawrilow, C., Schmitt, K. & Rauch, W. (2011). Kognitive Kontrolle und Selbstregulation bei Kindern mit ADHS. In: *Kindheit und Entwicklung*, 20, S.41-48.
- Gehlbach, H. (2010). The Social Side of School: Why Teachers Need Social Psychology. *Educational Psychological Review*, 22, S.349-362.
- Gehlert, B. & Pohlmann, H. (2010). *Praxis der Unterrichtsvorbereitung*. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

- Gledhill, D. & Petermann, F. (2013). Aggressive Kinder: Welche Bedeutung besitzt der Belohnungsaufschub? In: *Kindheit und Entwicklung*, 23, S.139-144.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., Saunders, A., Galloway, A. & Shwery, C. S. (2004). Rational emotive therapy with children and adolescents: a meta-analysis. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*;12(4), S.222-235.
- Graves, S.L. & Howes, C. (2011). Ethnic Differences in Social-Emotional Development in Preschool: The Impact of Teacher Child Relationships and Classroom Quality. *School Psychology Quarterly*, 26, S. 202-214.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2009). Emotion Regulation- Conceptual Foundations. In: Gross, J. J. (Hrsg.). *Handbook of Emotion Regulation*. London: The Guilford Press, S.3-26.
- Grünke, M. (2001). Rational-emotive Erziehung: Die Anwendung der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie in der Schule. In: *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*.Jg.12, S.5-12.
- Grünke, M. (2004). Die Wirksamkeit von rational-emotiver Erziehung bei lernbehinderten Schülern. In: *Heilpädagogischen Forschung*, 2, 62-69.
- Grünke, M. und Castello, A (2004). Attributionstraining. In: Lauth, G.W., Grünke, M. & Brunstein, J.C. (Hrsg.). *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe, S.382-390.
- Haep, A. (2010). Die Tücken spezieller und isolierter Maßnahmen: Sanktionssysteme in der Schule – ein Fallbeispiel. In: Steins, G., & Welling, V.: *Sanktionen in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.198–205.
- Haep, A. (2011). Außerschulische Programme zur Sozialerziehung. In: Limbourg, M & Steins, G.. *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 551-560.

- Haep, A. (2012). Sozialerziehung an sozialen Brennpunktschulen- Implementierung psychologischer Konzepte in die universitäre Lehrerbildung. In: Krämer, M., Dutke, S. & Barenberg, J. (Hrsg.). *Psychologiedidaktik und Evaluation IX*. Aachen: Shaker Verlag, S. 223-229.
- Haep, A. & Steins, G. (2011). Rational-emotive Erziehung als Sozialerziehung im schulischen Kontext: Effekte und Implementierung. In: Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie, 22, S. 18-37.
- Haep, A. & Steins, G. (2013). Soziales Lernen in der Schule. *Schulverwaltung*, 18, 196-198.
- Haep, A. & Steins, G. (2014). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, Februar, S. 36 ff.
- Haep, A. & Steins, G. (2016). Soziales Lernen in der Schule. In: Roth, M. et al. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie*, DOI 10.1007/978-3-662-48199-8_3, c. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Haep, A., Steins, G. & Wilde, J. (2014 2.Auflage). *Soziales Lernen in der Sekundarstufe 1- Das Trainingsprogramm mit Unterrichtsmaterialien, Verhaltensübungen und praktischen Tipps*. Donauwörth: Auer
- Haep, A., Weber, P.A., Welling, V., & Steins, G. (2011). Psychopathologisierung von Kindern und Jugendlichen, die Rolle des Elternhauses und der Schule und die Relevanz einer sozialpsychologischen Perspektive. In Witte, E., & Doll, J., 26. *Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie, Schwerpunktthema "Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule"*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S.255-279.
- Hauck, P.A. (1979). Irrationale Erziehungsstile. In: Ellis, A. und Grieger, R. (Hrsg.). *Praxis der rational-emotiven Therapie*. München: Urban & Schwarzenberg, S.299-309.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A syntheses of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Heinrichs, N., Döpfner, M. und Petermann, F. (2008). Prävention psychischer Störungen. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 643-659.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Studium.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenzen, Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), S. 164-174.
- Juvonen, J. (2000). The Social Functions of Attributional Face-Saving Tactics Among Early Adolescents. *Educational Psychology Review*, 12, S.15-32.
- Kachman, D. J. & Mazer, G.E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. In: *Adolescence*, 97, 131-144.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz- Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie*. 210 (4), S.154-163.
- Keller, H. (2009). Die Rolle positiver Emotionen in der frühen Sozialisation. *Psychotherapeut*, 54, S. 101-110.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung- Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Limbourg, M. & Steins, G.: *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.31-54.
- Klafki, W, (1985). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Knaus, W.J. (1974). *Rational Emotive Education- A manual for elementary school teachers*. New York: Institute for Rational Living.

- Knaus, W.J. (1979). Rational-emotive Erziehung. In: Ellis, A. & Grieger, R. (Hrsg.). *Praxis der rational-emotiven Therapie*. München: Urban & Schwarzenberg, S.290-299.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, S. 155-157.
- Korntheuer, P., Lissmann, I. & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung*, 16, S. 180-189.
- Laireiter, A. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (2), S. 69-78.
- Limbourg, M & Steins, G. (2011). *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Lukesch, H. (2006). *FEPA- Fragenbogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Mammes, I. (2011). Sozialerziehung im Technikunterricht. In: Limbourg, M & Steins, G.: *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.263-279.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2008). Ursachenzuschreibung aus Sicht der Attributionstheorie. In: Zumbach, J. & Mandl, H.. *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe, S.177-184.
- Mesquita, B. & Albert, D. (2009). The Cultural Regulation of Emotions. In: Gross, J. J. (Hrsg.). *Handbook of Emotion Regulation*. London: The Guilford Press, S.486-503.

- Meyer, W.-U. & Försterling, F. (2001). Die Attributionstheorie. In: Frey, D. & Irle, M.: *Theorien der Sozialpsychologie. Band I Kognitive Theorien*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S.175-214.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *BASS- Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften 2014/2015*. Frechen: Ritterbachverlag, S.1-2.
- Neuenschwander, M. & Frank, N. (2011). Entwicklung von Lebenszielen in der Familie. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, S.68-77.
- Noack, P. (1998). School achievement and adolescents' interaction with their fathers, mothers, and friends. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 503-513.
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O. & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Programm: Strategies für Improving Children`Socio-Emotional Competences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, S. 678-683.
- Parkinson, B. (2007). Soziale Wahrnehmung und Attribution. In: Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 69-109.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2013). Störungen des Sozialverhaltens. In: *Kindheit und Entwicklung*, 22 (3), S.123-126.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S.175-185.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Piaget, J. (1999). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenburg.

- Popa, C. & Bochis, L. (2012). The Effects of a Rational Emotive Behaviour Education Program on the Sociometric Status and Interpersonal Perception Modification of 9-10 Year old Romanian Pupils. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, S. 5792-5796.
- Rasmussen, G. & Zander, A. (1954). Group Membership and Self-Evaluation. *Human Relations*, 7, S. 239-251.
- Remschmidt, H. & Walter, R. (1999). Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12, S.85-110.
- Roth, E. & Holling, H. (1999). Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München: Oldenburg Verlag.
- Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sagy, S., Orr, E. & Bar-On, D. (1999). Individualism and Collectivism in Israeli Society: Comparing Religious and Secular High-School Students. *Human Relations*, 52, S.327-348.
- Sava, F., Yates, B.T., Lupu, V., Szentagotai, A. & David, D. (2008). Cost-effectiveness and cost-utility of cognitive therapy, rational emotive behavioural therapy, and fluoxetine in treating depression: a randomized clinical trial. In: *Journal of Clinical Psychology*, 65, S.36-52.
- Schmidtchen, G. (1997). Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen: Leske + Buderich.
- Schnotz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Seifke-Krenke, I. (2009). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Shanmugasundaram, U. & Mohamad, A. R. (2011). Social and Emotional Competency of Beginning Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29. S. 1788-1796.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Spittler, G. (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. In: *Zeitschrift für Ethnologie*, 126, S.1-25.
- Spörer, N. & Glaser, C. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens im schulischen Kontext. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, S. 171-175.
- Steins, G., Behnke, K. & Haep, A. (2015 2.Auflage). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Band II: Im Klassenzimmer*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. & Haep, A. (2012). Warum sind Veränderungen in der Schule so schwierig? Erklärungen aus der Sozialpsychologie. In: *Lehren & Lernen*, 38, S. 28-31.
- Steins, G. & Haep, A. (2013a). *99 Tipps Soziales Lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Steins, G. & Haep, A. (2013b). Soziales Lernen in der Schule. Ein kleines Fach mit großem Effekt. In: Schulverwaltung. *Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 7-8, S. 196-198.
- Steins, G. & Haep, A. (2014a). Soziales Lernen in der Schule. Angewandte Sozialpsychologie auf allen Ebenen der Bildung und Erziehung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. Springer VS: DOI 10.1007/s11612-014-0234-6.
- Steins, G. & Haep, A. (2014b). Soziales Lernen in der Schule. In: Huber, S. G. (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2014*. Köln: Carl Link, S. 80-84.
- Steins, G. & Haep, A. (2015). Social Learning and Rational-Emotive Education: An Exploratory Investigation of Students' Perspective. *Psychology Vol.6 No.9*, Pub. DOI: 10.4236/psych.2015.69107

- Steins, G., Haep, A. & Wittrock, K. (2015). *Technology of the self and classroom management – a systematic approach for teacher students*. Creative Education. *Creative Education* Vol.6 No.19, Pub DOI: 10.4236/ce.2015.619213.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steins, G., Wittrock, K. & Haep, A. (2015). *Contents of Classroom Management: What is necessary, what is possible, how is it in School?* Creative Education, *Creative Education* Vol.6 No.19, Pub. DOI: 10.4236/ce.2015.619210.
- Steins, G. (2008). *Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2011). Bewertungssysteme von Lehrkräften und das Sozialverhalten von Schülern und Schülerinnen. In: Limbourg, M & Steins, G.: *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 499-522.
- Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Sugai, G., Horner, R.H., & Gresham, F.M. (2002). Behaviorally Effective School Environments. In G.S. Stoner, R. Mark, H.M. Walker (Hrsg.). *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Perspective and Remedial Approaches* (315-359). Washington DC: National Association of School Psychologists.
- Suls, J. (Hrsg.) (1993). *Psychological Perspectives on the Self, Volume 4: The Self in Social Perspective*. Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.
- Süß, H.M., Weis, S. & Seidel, K. (2005). Soziale Kompetenzen. In: Weber, H. & Rammsayer, T. (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 350-361.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Curriculum for Adolescents (Grades 7-12)*. Illinois, Champaign: Research Press.

- Vernon, A. (2002). *What works when. With children and adolescents. A handbook of individual counseling techniques*. Illinois, Champaign: Research Press.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16. S. 503-531.
- Washburn, I. J., Acock, A., Vuchinich, S., Snyder, F., Li, K.-K., Ji, P., Day, J., DuBois, D. & Flay, B. R. (2011). Effects of a Social-Emotional and Character Development Program on the Trajectory of Behaviors Associated with Social-Emotional and Character Development: Findings from Three Randomized Trials. *Prevention Science*, 12, S.314-323.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, S. 1-14.
- Wert, S., Wagner, W., Ogrin, S., Trautwein, U., Friedrich, A., Keller, S., Ihringer, A. & Schmitz, B. (2012). Förderung des selbstregulierten Lernens durch die Lehrkräftefortbildung „Lernen mit Plan“: Effekte auf fokale Trainingsinhalte und die allgemeine Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, S. 291-305
- Wettstein, A. (2008). *BASYS- Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings*. Bern: Huber.
- Wilde, J. (1997). *Hot Stuff to help kids chill out- the Angermanagement Book*. Richmond, IN, LGR Publishing.
- Winterhoff, M. (2013). *SOS Kinderseele*. München: C. Bertelsmannverlag.
- Zimmermann, B. J. (1990). Self-Regulation Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2, S. 173-201.

Internetquellen

buddY E.V. - Forum Neue Lernkultur- (n.d.). buddy-programm (www.buddy-ev-de, letzter Zugang: 20.01.2016)

Cool sein-Cool bleiben (n.d.). Cool sein- cool bleiben- Das Konzept
(www.coolsein-coolbleiben.de, letzter Zugang: 20.01.2016)

Faustlos (n.d.). Faustlos (www.h-p-z.de/faustlos, letzter Zugang: 20.01.2016)

Gewaltakademie Villigst (n.d.). Cool sein.
(www.gewaltakademie.de/gaeste/html/cool_sein.html, letzter Zugang:
20.01.2016)

Haep, A. (2011). Outsourcing von Sozialerziehung in der Schüler: Ein risikoreicher
Trend. Vortrag im Rahmen der Tagung: Sozialverhalten in der Schule.
(www.uni-due.de/biwigst/tagungen.php#tagungen, letzter Zugang:
20.01.2016)

Kultusministerkonferenz (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute-
Fachleute für das Lernen“.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf, letzter Zugang: 20.01.2016)

Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerausbildung:
Bildungswissenschaften.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, letzter Zugang: 20.01.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
(2012). Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst.
(www.schulministerium.nrw.de, letzter Zugang: 20.01.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
(2010). Kopfnoten
(<https://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Verordnungen/Kopfnoten.pdf>, letzter Zugang: 20.01.2016)

12 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

12.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: A-B-C-Modell

Abbildung 2: A-B-C unruhige Klasse

Abbildung 3: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem Treatment in der Treatmentgruppe

Abbildung 4: Klassenbucheinträge im ersten und zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Abbildung 5: Unentschuldigte Fehlstunden im ersten und zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Abbildung 6: Zeugnisbewertungen der Treatmentgruppe

Abbildung 7: Ergebnisse FEPA

Abbildung 8: Bewertungsbogen Fallbeispiel 1

Abbildung 9: Selbst- und Fremdeinschätzung Schülerin 10

Abbildung 10: Bewertungsbogen Fallbeispiel 2

Abbildung 11: Selbst- und Fremdeinschätzung Schüler 12

Abbildung 12: Zeugnisbewertungen zum 1. Halbjahr

Abbildung 13: Zeugnisbewertungen zum 2. Halbjahr

Abbildung 14: Teilnahme/ Nicht-Teilnahme an der Aktivität

Abbildung 15: Die Dimensionen des Schulklimas über alle Klassen gemittelt

Abbildung 16: Werte der Klasse 7a für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Abbildung 17: Werte der Klasse 7b für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Abbildung 18: Werte der Klasse 7c für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Abbildung 19: Werte der Klasse 8c für die Dimensionen des Klassen- und Schulklimas differenziert nach Messzeitpunkt

Abbildung 20: Anteil realistischer Einschätzungen der Schüler für jede Unterrichtseinheit über ein Schuljahr hinweg in %

Abbildung 21: Abschlussresümee einer Schülerin

12.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Design

Tabelle 2: Beobachtungsdaten

Tabelle 3: Selbstberichte

Tabelle 4: Störfaktoren im Unterricht

Tabelle 5: Antworten der Lehrer/innen zu den Fragen nach Regeln und Reaktionen auf
Regelverstöße

Tabelle 6: Antworten der Lehrer/innen zu den Fragen nach Unterrichtsstörungen durch
Schülerverhalten

Tabelle 7: Stundenplanung 1

Tabelle 8: Stundenplanung 2

Tabelle 9: Stundenplanung 3

Tabelle 10: Stundenplanung 4

Tabelle 11: Stundenplanung 5

Tabelle 12: Stundenplanung 6

Tabelle 13: Stundenplanung 7

Tabelle 14: Stundenplanung 8

Tabelle 15: Stundenplanung 9

Tabelle 16: Stundenplanung 10

Tabelle 17: Stundenplanung 11

Tabelle 18: Stundenplanung 12

Tabelle 19: Stundenplanung 13

Tabelle 20: Stundenplanung 14

Tabelle 21: Stundenplanung 15

Tabelle 22: Stundenplanung 16

Tabelle 23: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem
Treatment in der Treatmentgruppe

Tabelle 24: Beobachtungen von aggressiven Verhaltensweisen vor und nach dem
Treatment im Vergleich

Tabelle 25: Klassenbucheinträge und unentschuldigte Fehlstunden im ersten und
zweiten Schulhalbjahr im Vergleich der beiden Gruppen

Tabelle 26: Zeugnisbewertungen „teilgenommen“ der Treatmentgruppe

Tabelle 27: Zeugnisbewertungen „mit Erfolg teilgenommen“ der Treatmentgruppe

- Tabelle 28: Zeugnisbewertungen „mit großem Erfolg teilgenommen“ der Treatmentgruppe
- Tabelle 29: Ergebnisse FEPAA
- Tabelle 30: Wöchentliche Selbsteinschätzung (S) und Fremdeinschätzung (F) Teil 1
- Tabelle 31: Wöchentliche Selbsteinschätzung (S) und Fremdeinschätzung (F) Teil 2
- Tabelle 32: Zusammenfassung der Interviewergebnisse
- Tabelle 33: Design Studie 1 und Studie 2
- Tabelle 34: Übersicht Design 2
- Tabelle 35: Beobachtungsdaten 2
- Tabelle 36: Selbstberichte 2
- Tabelle 37: Störungen im Unterricht der Klassen 7a, 7b, 7c und 8c
- Tabelle 38: Notenspiegel der Klassen
- Tabelle 39: Zeugnisbewertungen zum 1. Halbjahr
- Tabelle 40: Zeugnisbewertungen zum 2. Halbjahr
- Tabelle 41: Teilnahme/ Nicht-Teilnahme an der Aktivität
- Tabelle 42: Statistische Kennwerte zu den Dimensionen Klassenklima– differenziert nach Schulklassen
- Tabelle 43: Statistische Kennwerte zu den Dimensionen Schulklima – differenziert nach Schulklassen
- Tabelle 44: Statistische Kennwerte zu den zwei Items – differenziert nach Schulklassen
- Tabelle 45: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7a
- Tabelle 46: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7b
- Tabelle 47: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 7c
- Tabelle 48: Zusammenfassung der Interviewergebnisse 8c
- Tabelle 49: Zusammenfassung von Studie 1 und Studie 2
- Tabelle 50: Interne vs. externe Durchführung von Projekten zum Sozialen Lernen (nach Haep 2011)
- Tabelle 51: Zusammenfassung von Studie 1 und 2 sowie des Weiterentwicklungsprozesses

13 Anhang

Der Anhang dieser Arbeit wird nicht veröffentlicht.

Danksagung

Bei meiner Erstbetreuerin dieser Arbeit, meiner Doktormutter Professorin Dr. Gisela Steins, möchte ich mich ganz herzlich für ihre Unterstützung, Geduld und konstruktive Kritik bedanken. Ihre vielfachen Anregungen und der stets mögliche Austausch bei auftauchenden Fragen und Problemen haben mich sehr bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt.

Auch danke ich Herrn Professor Dr. Marcus Roth, dass er die Zweitkorrektur dieser Arbeit übernommen hat.

Bei den Kooperationsschulen möchte ich mich des Weiteren bedanken. Nur durch die Möglichkeit der Schulen, ein neues Konzept zum sozialen Lernen an ihrer Schule stattfinden zu lassen, hat dieses Projekt erst möglich gemacht. Hierbei möchte ich mich auch besonders bei den Schüler/innen bedanken. Durch ihre Offenheit konnten wichtige Informationen für diese Arbeit gesammelt werden. Die Aussagen leisteten einen wertvollen Beitrag für die Weiterentwicklung dieses Projektes.

Meinen Eltern möchte ich ebenfalls danken. Sie haben mich auf meinem bisherigen Lebensweg immer Unterstützt und auch bei der Erstellung dieser Arbeit waren der thematische Austausch und das Korrekturlesen eine große Unterstützung.

Ganz herzlich möchte ich mich zum Schluss noch bei meiner Familie bedanken. Vielen Dank für eure Geduld und Unterstützung. Besonders bei meinem Mann möchte ich mich für die technischen Hilfen bedanken.